

---

**‘PROPOSIÇÕES PARA O ENSINO DO FUTURO’: CONTRIBUIÇÕES  
DE PIERRE BOURDIEU A UMA ‘PEDAGOGIA RACIONAL’**

<http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v6i3.29315>

**Elsio Lenardão\***

**Edmilson Lenardão\*\***

**André Luis Karpinski\*\*\***

\* Universidade Estadual de Londrina; [elsiouel@uol.com.br](mailto:elsiouel@uol.com.br)

\*\* Universidade Estadual de Londrina; [lenardao@uel.br](mailto:lenardao@uel.br)

\*\*\* Universidade Estadual de Londrina; [andreluiskarpinski@hotmail.com](mailto:andreluiskarpinski@hotmail.com)

### Resumo

Este artigo apresenta algumas das contribuições de Pierre Bourdieu à constituição de uma possível ‘pedagogia racional’, expostas no documento *Proposições para o ensino do futuro*. As *Proposições*, relatório elaborado sob solicitação do governo francês em 1985, embora seja um documento fundamental de intervenção que contou com a participação de Bourdieu, é pouco explorado no Brasil. Coerente com suas críticas ao papel da escola de contribuição à reprodução da desigualdade social por meio da reprodução das desigualdades culturais, Bourdieu elencará, nas *Proposições*, uma série de sugestões de procedimentos pedagógicos mirando atenuar os efeitos dos processos de seleção e discriminação presentes na organização escolar e geradores de fracasso escolar dos alunos oriundos das classes populares. As indicações de ação pedagógica apontadas nas *Proposições* podem contribuir para uma postura mais atenta e democrática junto às práticas pedagógicas em voga no Brasil.

**Palavras-chave:** Pierre Bourdieu, pedagogia racional, efeitos de consagração, efeitos de destino.

**Abstract. Propositions for the education of the future: Pierre Bourdieu's contribution to a rational pedagogy.** This article presents some of the contributions of Pierre Bourdieu to the constitution of a possible ‘rational pedagogy’, exposed in the document ‘Propositions for the teaching of the future’. The text ‘Propositions’, a report elaborated under the French government solicitation in 1985 is little explored in Brazil although it is a fundamental document of intervention that counted on the participation of Bourdieu. In accordance with his critics to the role of the school in contributing to the reproduction of social inequality by the reproduction of cultural inequalities, Bourdieu will cast, in the ‘Propositions’, a series of suggestions of pedagogical procedures aimed at ‘attenuating’ the effects of selection processes and the present discrimination in the school organization and generators of ‘school failure’ of students from the popular classes. The indications of pedagogical action pointed out in the ‘Propositions’ may contribute to a more attentive and democratic posture towards the pedagogical practices prevalent in Brazil.

**Keywords:** Pierre Bourdieu, rational pedagogy, effects of consecration, effects of destiny.

### Introdução<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Este artigo é uma versão revista e ampliada do texto *Indicações de Pierre Bourdieu à ação pedagógica: a propósito do documento ‘Proposições para o ensino do futuro’* (Lenardão, E. & Karpinski, A. L.), apresentado e publicado nos

---

Anais do II SEA – Seminário de Ensino e Aprendizagem (pp. 355-366). Londrina: UTFPR, 2014.

Em 1985, por solicitação do governo da França, Bourdieu participou, com um grupo de professores do *Collège de France*, da elaboração de uma proposta de intervenção no sistema escolar francês. O texto final apresentado, com o título *Proposições para o ensino do futuro* (Bourdieu, 1986), é basicamente de sua lavra.<sup>2</sup> O documento está estruturado em nove princípios seguidos de sugestões de mudanças no sistema escolar da França. Embora elaborado há quase 30 anos e tendo em vista a escola francesa, o documento apresenta uma série de observações e indicações de validade geral que pode ser considerada à luz dos problemas e dificuldades que também afetam os sistemas de outros países.

Entre outras razões, as formulações das *Proposições* merecem interesse especial por dois motivos: primeiro, o texto contém sugestões de ações pedagógicas que cabem à realidade brasileira escolar atual, em especial no que se refere à produção do fracasso escolar pela própria escola, cujos mecanismos recebem atenção por parte da sociologia da educação elaborada por Bourdieu. Segundo, sendo um texto de intervenção, oferece a oportunidade de se vislumbrar o alcance da materialização da crítica sociológica ao sistema escolar construída por Bourdieu, exatamente por dar a este autor a oportunidade de expor, na forma de sugestões e indicações práticas de ação, sua crítica sociológica. E, salvo engano, esta apresentação ainda não foi realizada no Brasil.<sup>3</sup>

Os princípios do documento apresentam-se da seguinte forma: 1. A unidade da ciência e a pluralidade das culturas; 2. A diversificação das formas de excelência; 3. A multiplicação das chances; 4. A unidade no e pelo pluralismo; 5. A revisão periódica dos saberes ensinados; 6. A unificação dos saberes transmitidos; 7. Uma educação contínua e alternada; 8. O uso das técnicas modernas de difusão; 9. A abertura [da escola] na e pela autonomia.

Há nas *Proposições* um conjunto de sugestões de intervenção que gira em torno do problema escolar que recebeu maior atenção nas pesquisas realizadas por Bourdieu sobre o sistema escolar. Esse problema diz respeito à presença no interior da escola de procedimentos pedagógicos

que funcionam como “mecanismos de eliminação” (Bourdieu, 1998, p. 41), cujos efeitos acabam por reproduzir, junto ao corpo de alunos, as desigualdades e hierarquias presentes no espaço social mais amplo, extraescolar. Tais mecanismos acabam gerando fracasso e estigmatização para as crianças das classes populares. Bourdieu denomina os resultados do funcionamento desses mecanismos como ‘efeitos de consagração’ ou ‘efeitos de destino’.

De certo modo, a crítica que Bourdieu elabora quanto à relação entre escola e cultura vem sendo considerada, no caso do Brasil, pelos currículos nacionais e estaduais, mais acentuadamente na disciplina de língua portuguesa, graças às descobertas da sociologia da linguagem. Os ‘efeitos de destino’, porém, parecem muito fortes ainda nos resultados de desempenho escolar; vide a relação que continua acentuada entre capital cultural original dos alunos e fracasso/sucesso escolar.<sup>4</sup> Isso ocorre, possivelmente, por causa das práticas e procedimentos discricionários que imperam nas relações escolares, a despeito das precauções havidas nos Parâmetros e nas Diretrizes Curriculares oficiais. Bourdieu (1998, p. 188) alertara que “[...] as formas escolares de classificação [...] são transmitidas, em essência, na e pela prática, fora de toda intenção propriamente pedagógica”.

A contribuição político-pedagógica de Bourdieu no texto das *Proposições* pode ser considerada à luz da sua expectativa de que seria possível reduzir as desigualdades vinculadas à herança cultural. Para tanto, uma educação realmente democrática seria

[...] aquela que se propõe como fin incondicional permitir el mayor número posible de individuos el adquirir en el menor tiempo posible, lo más completa y perfectamente posible, el mayor número posible de las aptitudes que conforman la cultura educacional en un momento dado (Bourdieu & Passeron, 2009. p. 114).

### A crítica de Bourdieu à escola tradicional

A análise de Bourdieu quanto ao papel de contribuição do sistema escolar à reprodução das desigualdades sociais funda-se numa crítica à função da escola de reprodução das hierarquias culturais. Segundo Bourdieu, o fato de a escola

<sup>2</sup> O texto *Proposições para o ensino do futuro* foi publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 67, 1986, 152-169.

<sup>3</sup> Medeiros (2011) resenhou o texto das *Proposições*, mas não se preocupou em extrair dele suas contribuições a uma ação pedagógica voltada à atenuação dos ‘efeitos de destino’.

<sup>4</sup> Ver, por exemplo, Angelucci (2004); Felício (2008) e Menezes Filho (2007).

organizar seus procedimentos pedagógicos com base em um arbitrário cultural estranho à vivência cultural das crianças das classes sociais desfavorecidas acaba levando-a a realizar um papel de ratificar, sancionar e transformar em mérito escolar heranças culturais provenientes da família.

Segundo essa sugestão, a escola requer dos alunos das classes populares uma série de disposições informais (à disciplina de estudo, a certo estilo de comportamento, à lida fácil com a linguagem utilizada na escola etc.) que esses alunos não adquiriram em seu meio social de origem. Tais disposições informais são mais próprias dos ambientes culturais das classes médias e das classes altas. Sendo assim, as desvantagens iniciais dos alunos oriundos das classes populares com relação à ‘cultura escolar’ os levam mais facilmente ao fracasso, quando comparados com aquelas crianças e jovens cuja cultura está mais próxima da utilizada pelo sistema escolar.

Parte do favorecimento que o professor produz aos alunos das ‘classes cultas’ decorre da presença, nos juízos que emite, da apreciação de qualidades imponderáveis, na forma de pequenas percepções que, por sua vez, dispensam a percepção consciente e explícita das origens sociais dessas qualidades. Isto é, tais qualidades são consideradas nas avaliações e exames sem a necessidade de serem explicitadas (Bourdieu & Passeron, 2009, p. 113). Os professores julgam seus alunos, especialmente aqueles que serão eleitos ‘bons’ ou ‘brilhantes’, com “[...] los criterios de la elite cultivada que numerosos docentes toman con entusiasmo como propios, incluso y sobre todo si su pertenencia a la ‘elite’ data de su ascenso al ‘magisterio’” (Bourdieu & Passeron, 2009, p. 40).

Sendo assim, os principais obstáculos que os estudantes das classes populares encontram em sua trajetória escolar se expressam mais como obstáculos de tipo cultural do que econômico, embora esses obstáculos se correlacionem estritamente. Os conteúdos e práticas escolares não seriam neutros, senão o resultado da dominação de classe, cuja expressão é a imposição de um arbitrário cultural aos alunos das classes populares.

Por consequência, o trabalho pedagógico teria uma produtividade diferente nos educandos de acordo com a sua classe social de origem. Quando existe uma distância considerável entre

o *habitus*<sup>5</sup> original e, portanto, natural, do aluno e os conteúdos curriculares que a escola pretende inculcar, o trabalho pedagógico, para ser eficaz, funciona impondo-se arbitrariamente. O intuito é o de vencer a resistência que a escola apresenta ao *habitus* original das crianças e jovens das classes populares. É assim que a cultura escolar – que é relativa e arbitrária – busca impor-se como cultura legítima e universal.

A respeito dos obstáculos presentes na vida escolar dos estudantes das classes populares, Bourdieu e Passeron (2009) denunciam o erro das análises que ignoram que o desempenho intelectual e comportamental medido com o critério escolar (avaliações, exames, juízos) deve-se menos aos ‘dons naturais’ ou capacidades cognitivas dos alunos do que a uma maior ou menor afinidade entre os hábitos culturais originários das classes sociais desses estudantes e à cultura escolar. Tais análises ignorariam a distância inicial que os alunos das classes populares mantêm das exigências do sistema de ensino ou dos critérios que definem o êxito nele, e que acabam por se refletir na maior ou menor propensão desses alunos a adquirirem e a se adaptarem à cultura escolar (Bourdieu & Passeron, 2009, p. 38).

Desse modo, a educação escolar dos alunos das classes dominadas pode ser lida, em tese, como um processo de aculturação (desculturação). Na cultura escolar não se valoriza nem se tem em conta verdadeiramente a bagagem cultural dos alunos das classes dominadas adquirida em seu meio familiar e de classe. A educação escolar seria, portanto, para as crianças e jovens das classes populares, um processo de reeducação e não de continuidade da educação aprendida por herança familiar como o seria para os alunos das classes mais favorecidas.

No entanto, vale a ressalva de que seria um processo de aculturação se de fato o sistema escolar fornecesse às crianças das classes

<sup>5</sup> “[...] sistema de ‘disposições duráveis e transponíveis’, isto é, que podem gerar práticas em esferas alheias àquela de origem, adquiridas pelo indivíduo no curso do processo de socialização que engendra e organiza as práticas e as representações de indivíduos e grupos. [...] O *habitus* é produtor de ações e produto do condicionamento histórico e social. [...] configura um universo de classificações e de possibilidades que o agente que o internalizou assume como apriorismos mentais e práticos que se fazem perceber mas não são necessariamente percebidos, muito menos explicitados num cálculo racional” (ABC de Bourdieu, 2012, p. 37).

populares a chance real de acessar a cultura erudita, a cultura escolar. No caso do Brasil, nem isso a escola faz. Ela fornece um simulacro dessa cultura, em razão de sua baixa qualidade para as crianças e jovens das classes populares e, também, porque a inculcação da cultura erudita, pela ligeireza e precariedade com que é ofertada, acaba por ser artificial. Nos termos de Bourdieu e Champagne (2012, p. 486), a oferta de bens simbólicos aos alunos das classes populares ocorre “[...] sob as categorias fictícias da aparência, do simulacro e do falso [...]”.

Mesmo, porém, sem oferecer de fato a possibilidade de um acesso consequente à cultura das elites, a escola monta seus processos internos de organização, por meio das avaliações, exames e julgamentos dos alunos, como se estivesse em jogo um trabalho verdadeiro de socialização da cultura erudita. Isto é, mesmo na organização do precário e insuficiente ensino da cultura erudita fornecida às crianças das classes populares, a escola é capaz de, por meio dos mecanismos internos de avaliação e seleção, produzir o ‘fracasso’ das crianças das classes populares.

Neste sentido, o que Bourdieu se propõe a realizar é uma sociologia das desigualdades sociais voltada à educação e à cultura transmitida pela educação escolar. Este autor faz ver que seria um erro pensar que a condição de estudante é uma, unificada e unificadora. Bourdieu chama a atenção para o fato de que

[...] os professores partem da hipótese de que existe, entre o ensinante e o ensinado, uma comunidade linguística e de cultura, uma cumplicidade prévia nos valores, o que só ocorre quando o sistema escolar está lidando com seus próprios herdeiros (Bourdieu, 1998, pp. 55-56).

Por certo que o conjunto dos estudantes pode ter em comum certas práticas e atitudes, mas isso não permitiria concluir que os alunos compartilham uma experiência cultural idêntica e, sobretudo, coletiva. Bourdieu observa que a escola é um ambiente no qual as condutas e atitudes presentes são destacadamente marcadas pelas aquisições passadas/anteriores, ligadas, principalmente, ao meio familiar. Trata-se da ligação de continuidade entre a cultura familiar e a cultura escolar.

Entre os fatores familiares e sociais que afetam o desempenho escolar, Bourdieu e Passeron (2009, pp. 28-29) destacam certa situação social composta, por exemplo, pela

atmosfera intelectual do meio familiar, a estrutura da língua que ali se fala e a atitude com respeito à educação escolar e à cultura erudita que esta estimula, ou seja, certo *ethos* de classe afinado com a cultura escolar. É assim que, para os estudantes provenientes das classes populares, o passado social (sua cultura de origem) se transforma em *déficit* escolar, *déficit* em relação à cultura educacional.

A lógica do sistema escolar tradicional baseia-se, como condição de seu funcionamento, no postulado da igualdade formal, quanto à posse de capital cultural, de todos os alunos. Por isso, as únicas desigualdades que a escola reconhece e leva em conta nos processos avaliativos são aquelas devidas a dons e talentos individuais. O sistema ignora as desigualdades reais prévias dos alunos diante da cultura escolar (Bourdieu & Passeron, 2009, pp. 103-104).

Difiriendo por completo en un conjunto de predisposiciones y presaberes que deben a su medio, los estudiantes sólo son iguales *formalmente* a la hora de la adquisición de la cultura académica. [...] Toda enseñanza, y más particularmente la enseñanza de la cultura (incluso la científica), presupone implícitamente un cuerpo de saberes, de saber-hacer y sobre todo de saber-dicer que constituye el patrimonio de las clases cultivadas (Bourdieu & Passeron, 2009, pp. 37-38, grifo do autor).

Bourdieu e Passeron (2009, p. 38) citam como exemplo o caso de o ensino médio francês de sua época, no qual se teria uma educação ‘para inglês ver’, isto é,

[...] la enseñanza secundaria clásica transmite significaciones de segundo grado, dando por adquirido todo un tesoro de experiencias de primer grado, lecturas suscitadas tanto como autorizadas por la biblioteca paterna, espectáculos elegidos que no se han elegido, viajes en forma de peregrinaje cultural, conversaciones alusivas que sólo esclarecen a las personas ya esclarecidas. No resulta de esto una desigualdad fundamental ante este juego de privilegiados al que todos deben entrar pues se les presenta repleto de los valores de la universalidad?.

Tais pressupostos de igualdade, presentes na organização pedagógica escolar, levam a que as provas, avaliações, exames e concursos montados para seu funcionamento, ao suporem a igualdade formal, permitam e promovam uma

seleção e aprovação muito mais favorável àqueles alunos familiarizados com os termos da cultura escolar. Como resultado da familiaridade com o meio escolar, os alunos de origem burguesa, por exemplo, sentem-se mais seguros e à vontade para comportar-se com diletantismo e até ecletismo diante das atitudes e disciplinas escolares.

Los estudiantes más favorecidos no deben sólo a su mérito de origen hábitos, entrenamientos y actitudes que les sirven directamente en sus tareas académicas; herdan también saberes y un saber-hacer, gustos y un 'buen gusto' cuja rentabilidade académica, aun siendo indirecta, no por eso resulta menos evidente (Bourdieu & Passeron, 2009, p. 32).<sup>6</sup>

Por consequência, os resultados escolares favoráveis dos alunos das classes altas acabam legitimando/referendando no campo simbólico, ideológico (do *status*, por exemplo), os privilégios culturais e materiais oriundos de sua origem de classe. Isso ocorre porque tais privilégios originais são transformados de herança social em talento individual ou mérito pessoal, ou melhor, em mérito escolar. E, todo esse processo ocorre sem que se evidencie tal caráter seletivo exercido pela escola e suas consequências (Bourdieu & Passeron, 2009, p. 106).

Sugerindo uma analogia entre o sistema escolar francês e uma máquina de transformação, Bourdieu anotou que essa máquina funcionaria recebendo produtos (alunos) socialmente classificados e os restituiria escolarmente classificados. Mas, mais importante que isso, alertava Bourdieu, tal máquina de fato

[...] assegura uma correspondência muito estreita entre a classificação de entrada e a classificação de saída sem jamais conhecer nem reconhecer (oficialmente) os princípios e os critérios de classificação social. É dizer que o sistema de classificação oficial, propriamente escolar, que se objetiva sob a forma de um sistema de adjetivos [apreciações e julgamentos], preenche uma função dupla e contraditória: permite realizar uma operação de classificação social mascarando-a; ele serve simultaneamente de intermediário e de barreira entre a

classificação de entrada, que é abertamente social, e a classificação de saída, que se quer exclusivamente escolar. Enfim, ele funciona segundo a lógica da *denegação*: *ele faz o que faz sob modalidades que tendem a mostrar que ele não faz* (Bourdieu, 1998, p. 195, grifos do autor).

Bourdieu e Passeron acreditavam que o desvelamento do privilégio cultural que os alunos das classes altas detêm anularia

[...] la ideología apologética que permite a las clases privilegiadas, principales usuarias del sistema de enseñanza, ver en su éxito la confirmación de talentos naturales y personales: al descansar la ideología del don más que nada en la ceguera ante las desigualdades sociales frente a la educación y la cultura, la simple descripción de la relación entre el éxito universitario y el origen social tiene una virtud crítica (Bourdieu & Passeron, 2009, p. 108).

Ressalte-se que embora Bourdieu (1986, p. 157) se dedique a denunciar a 'seleção pelo fracasso', não é irresponsável quanto aos compromissos da escola e muito menos complacente com o mau ensino. Por isso, ele ressalta que "[...] não se pode brincar com a lógica real da aprendizagem" por meio do adiamento de cobranças e avaliações ou por soluções fictícias ou dissimuladoras dos desafios reais postos pelo processo de ensino. Quando não se leva a sério a aprendizagem (não se cobra, não se verificam resultados), as consequências seriam, segundo ele, 'funestas'.

Como sempre, convém certa relativização ao referir-se aos fatores sociais de diferenciação que impactam no ambiente escolar. É preciso evitar os caminhos de um determinismo mecânico. Mesmo sob os 'efeitos de destino', há casos de superação entre os filhos de trabalhadores e de pequenos burgueses; do mesmo modo, o patrimônio cultural pode não vir a favorecer automática e igualmente a todos os que o recebem por herança familiar (Bourdieu & Passeron, 2009, p. 42).<sup>7</sup>

### A quais dimensões do trabalho pedagógico Bourdieu dirige suas críticas?

Bourdieu enfatiza em alguns de seus textos que a escola tradicional desconsidera as

<sup>6</sup> Embora muitas das análises de Bourdieu tenham origem na observação do funcionamento do sistema de ensino superior francês, elas podem ser estendidas aos demais níveis de ensino.

<sup>7</sup> É o que Lahire (1997) sugere e trata com cuidado.

desvantagens culturais, no que diz respeito à cultura escolar, dos alunos das classes sociais desfavorecidas. Por conseguinte, o autor destaca a necessidade de a escola admitir essa desconsideração e rever seus procedimentos pedagógicos de modo a não tornar os juízos, as avaliações e exames de que faz uso, mecanismos de seleção prejudiciais às crianças das classes populares.

Um resumo bem claro da crítica desse autor quanto àquilo que é central nos procedimentos do trabalho pedagógico do sistema escolar tradicional e que explica parte da responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdades sociais pode ser encontrado no seguinte trecho:

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (Bourdieu, 1998, p. 53).

Bourdieu centra a atenção nas implicações de se ignorar as distâncias culturais havidas entre as classes sociais ou em se fechar os olhos para as “[...] desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais”. Preocupa-o “[...] a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor, exigida” (Bourdieu, 1998, p. 53). Isto é, incomoda-o a diferença que os alunos das diferentes classes sociais apresentam quanto à posse de capital cultural semelhante à cultura escolar. Nota-se, no trecho citado anteriormente, a centralidade que Bourdieu dá à dimensão dos procedimentos da ação pedagógica diante das desigualdades de posse de capital cultural que os alunos apresentam.

### **Implicações da crítica bourdiesiana para a ação pedagógica: como atenuar os ‘efeitos de destino’**

Nogueira e Nogueira (n.d., p. 45) sugerem que Bourdieu teria abandonado, depois de seus textos iniciais, a proposta de constituição de uma

‘pedagogia racional’ e sua expectativa quanto à possibilidade de a escola rever seus procedimentos pedagógicos. No entanto, sua intervenção no caso da elaboração das *Proposições* mostra que não.<sup>8</sup> Lembre-se que sua proposta indicava “[...] uma pedagogia racional que leve a la práctica para neutralizar metódica y continuamente, desde el jardín de infantes hasta la universidad, la acción de los factores sociales de desigualdad cultural [...]” (Bourdieu & Passeron, 2009, p. 114).

A preocupação central de Bourdieu, posta à luz pelos resultados de suas primeiras pesquisas sobre o sistema escolar, girava em torno da melhor maneira possível para permitir aos estudantes das ‘classes desfavorecidas’ a superação de suas desvantagens culturais em relação aos alunos das classes altas. Seria preciso, então, pensar em uma ação pedagógica que poupasse os alunos das classes desfavorecidas de serem avaliados e julgados por exames baseados em critérios e juízos que supõem analisar talentos e dons quando de fato estariam a avaliar disposições adquiridas socialmente (Bourdieu & Passeron, 2009, p. 113).

No texto *Los Herederos* (publicado originalmente em 1964), Bourdieu e Passeron fazem uma observação bastante relevante para seu ponto de vista. Quanto à denúncia que elaboram a respeito dos procedimentos seletivos internos à escola, os autores alertam para o fato de que universalizar o acesso ao ensino é uma medida de equalização que pode limitar-se ao nível formal, caso as desigualdades de origem que marcam os alunos não venham a ser efetivamente reduzidas por mudanças na ação pedagógica (Bourdieu & Passeron, 2009, p. 105).

Anos depois, em 1985, no texto das *Proposições*, Bourdieu retorna às suas preocupações anteriores e sugere uma série de iniciativas para guiar a prática pedagógica de maneira a se ‘atenuar’ a violência simbólica praticada por ela. Comentando sua participação e contribuição nas *Proposições*, Bourdieu lembrou que a expectativa do grupo que o elaborou era a de que, ao menos, seria “possível controlar” os

<sup>8</sup> Três anos após participar da elaboração das *Proposições*, Bourdieu responde, novamente, à solicitação do Ministério da Educação Nacional francês e se junta a um grupo de intelectuais desse país para a confecção de um Relatório que propunha sugestões de mudanças nos conteúdos curriculares nacionais. O documento que resultou do trabalho desse grupo ficou conhecido como *Princípios para uma reflexão sobre os conteúdos do ensino*.

efeitos da escola na reprodução das desigualdades (Bourdieu *apud* Medeiros, 2011, p. 99). Em trecho das *Proposições*, ele destaca a necessidade de iniciativas que permitam “[...] atenuar o mais possível as consequências do veredicto escolar, e impedir que as aprovações [avaliações] tenham um efeito de consagração ou os fracassos um efeito de condenação na vida [...]” (Bourdieu, 1986, p. 156). Em razão disso ele insiste:

Tudo deveria ser tentado para atenuar os efeitos negativos dos veredictos escolares que atuam como profecias que se cumprem: tratar-se-ia de minimizar o efeito de consagração, quando ele encoraja uma segurança estatutária, e, sobretudo, o efeito de estigmatização, que prende as vítimas socialmente marcadas pelos veredictos escolares no círculo vicioso do fracasso (Bourdieu, 1986, pp. 156-157).

Nas *Proposições* ficam claras as dimensões do funcionamento da escola que mais preocupavam Bourdieu. Destaca-se, nesse documento, a ênfase nos procedimentos pedagógicos. Aqui, ele retoma uma sugestão dada em 1966, no artigo *A escola conservadora*, no qual indicava que uma ‘pedagogia racional e universal’ deveria, quanto aos procedimentos, ‘partir do zero’ e levar em conta não apenas aquilo que pequena parte dos alunos herdaram. Essa pedagogia

[...] se obrigaria a tudo em favor de todos e se organizaria metodicamente em referência ao fim explícito de dar a todos os meios de adquirir aquilo que não é dado, sob a aparência do dom natural, senão às crianças das classes privilegiadas. Mas o fato é que a tradição pedagógica só se dirige, por trás das idéias inquestionáveis de igualdade e de universalidade, aos educandos que estão no caso particular de deter uma herança cultural, de acordo com as exigências culturais da escola (Bourdieu, 1998, p. 53).

Bourdieu e Saint-Martin (1998) destacam os procedimentos (exames, avaliações, juízos professorais) pois estes, segundo os autores, relacionam-se com a consideração de que o sistema de ensino seria, antes de tudo, um sistema de comunicação.

### **Sugestões de procedimentos para uma ‘ação pedagógica racional’**

Convém antecipar que as sugestões de procedimentos dadas por Bourdieu por meio das *Proposições* não se destacariam, hoje em dia, pela originalidade. Mas vale retomá-las pelo fato de que parte do que sugerem ainda está por realizar-se nas práticas pedagógicas no Brasil. Seu mote principal seria: ao organizar o ensino, deve-se tomar em conta expressamente a desvantagem social (em termos de capital cultural) dos alunos das classes populares no que se refere à cultura escolar.

Na síntese que segue, proposta por Swartz (1983), revela-se a tônica das críticas subjacentes às propostas de Bourdieu ao sistema escolar. Tais críticas mais diretas ao ensino da escola tradicional indicariam que os

[...] clássicos exames oral e escrito, bem como a metodologia tradicional de ensino, são vantajosos para os mais ricos de capital cultural: estes exames costumam medir a capacidade de expressão lingüística tanto quanto o domínio da matéria, senão mais (Swartz, 1983, p. 39).

Coerente com suas críticas ao modelo seletivo da escola tradicional, Bourdieu elenca, nas *Proposições*, uma série de sugestões de procedimentos pedagógicos mirando atenuar os efeitos dessa seleção. Entre as indicações anotadas nesse documento, corroboradas por indicações anotadas em outros textos de sua autoria, pode-se, por exemplo, destacar as seguintes sugestões:

a) Por em questão a ‘posição de poder’ do professor e suas implicações no exercício da violência simbólica.<sup>9</sup>

A posição de poder do professor que lhe permite o exercício da violência simbólica poderia até ser o atrativo da profissão em tempos em que esta é desvalorizada. Nos termos do autor: “[...] pode-se perguntar se um dos charmes desta profissão desvalorizada não reside na possibilidade que ela oferece de dispensar os veredictos, ou seja, ser Deus Todo Poderoso, sê-lo para trinta pessoas” (Bourdieu *apud* Medeiros, 2011, p. 98).

<sup>9</sup> “Violência não percebida, fundada sobre o reconhecimento, obtida por um trabalho de inculcação da legitimidade dos dominantes sobre os dominados e que assegura a permanência da dominação e a reprodução social. Por exemplo, a transmissão da cultura escolar, que veicula as normas das classes dominantes, é uma violência simbólica exercida sobre as classes populares” (ABC de Bourdieu, 2012, p. 37).

b) Considerar a pluralidade das formas de excelência intelectual.

Fazer com que os professores tomem mais consciência da pluralidade das formas de excelência intelectual (competências), quer dizer, mais consciência “[...] dos limites de validade de seus julgamentos e dos efeitos traumatizantes que eles podem exercer [...]” sobre as crianças e os jovens. Dever-se-ia evitar “[...] todos os veredictos que não levassem em conta as capacidades de seus alunos globalmente no espírito que, em todos os casos, eles julgam um trabalho momentâneo e parcial, e não uma pessoa considerada em sua essência ou sua natureza” (Bourdieu, 1986, p. 157).

Nesse caso, Bourdieu indica atentar para os efeitos das sanções negativas (reprimendas, castigos, humilhações, achincalhes etc.) dos juízos e do veredicto escolar, especialmente dirigidas aos adolescentes, cujas particularidades da faixa etária os tornam vulneráveis a tais efeitos, levando-os, muitas vezes, ao “[...] desencorajamento, à desistência, e mesmo ao desespero” (Bourdieu, 1986, p. 157).<sup>10</sup>

Bourdieu observa que o sistema escolar produz um ‘efeito de consagração’ nada negligenciável por meio da hierarquização de competências que promove e garante. Tal ‘efeito’ decorre das diferentes vias de formação que oferece (tipos diferentes de ensino na rede: profissionalizante/propedêutico; técnico/humanista; boas escolas/escolas ruins etc.) e por meio da escolha arbitrária de formas de excelência intelectual que premia, negligenciando (desclassificando) outras. Segundo ele, o

[...] ensino deveria tudo fazer para combater a visão monística da “inteligência”, que leva a hierarquizar as formas de realização a partir de uma delas, tomada como padrão, e deveria multiplicar as formas de excelência cultural socialmente reconhecidas (Bourdieu, 1986, p. 155).

É o caso de vestibulares que premiam a memorização, por exemplo. Para sua época, Bourdieu (1986, p. 155) falava no privilégio que a matemática desfrutava nos testes escolares, funcionando como um claro instrumento de seleção ou de eliminação. Ele anotava que outras formas de competência apareciam como inferiores.<sup>11</sup>

Bourdieu (1986, p. 155) insiste que é preciso combater, no sistema escolar, “[...] todas as formas, mesmo as mais sutis, de hierarquização das práticas e dos saberes, sobretudo aquelas que se estabelecem entre o ‘puro’ e o ‘aplicado’, entre o ‘teórico’ e o ‘prático’ ou o ‘técnico’”.

Trata-se aqui da expressão reformulada da hierarquia social baseada na divisão social do trabalho entre o ‘intelectual’ e o ‘manual’, na qual o primeiro é sobrevalorizado em relação ao segundo. No sistema de ensino e de pesquisa, por exemplo, essa divisão hierárquica apareceria na separação entre o ‘teórico’ e o ‘prático’, entre o ‘puro’ e o ‘aplicado’.

De tais divisões decorrem, nos termos de Bourdieu, duas perversões que devem ser combatidas metodicamente por ações sobre as instituições e sobre os espíritos. A primeira delas seria a ‘tendência ao formalismo’ (sobrevalorização do teorismo e do verbalismo) e que seria desencorajadora para a vida escolar de muitos jovens não familiarizados com tais atributos. A segunda seria “[...] a desvalorização dos saberes concretos, das manipulações práticas e da inteligência prática que lhes é associada” (Bourdieu, 1986, p. 155). Para combater essas ‘perversões’, o texto das *Proposições* sugere

[...] concretizar um justo equilíbrio entre o exercício da lógica racional, pela aprendizagem de um instrumento de pensamento como as matemáticas, e a prática do método experimental sem esquecer todas as formas do controle

<sup>10</sup> Inúmeras análises a respeito das altas taxas de suicídio de jovens em alguns países as relacionam, também, aos sistemas educacionais desses países, que se distinguiriam por serem marcadamente repressores e competitivos. Recuperado em 19 agosto, 2014, de <http://www.ipcdigital.com/br/Noticias/Comunidade/Suicidios-de-jovens-japoneses-preocupa-comunidade>.  
[http://www1.folha.uol.com.br/fsp/newyorktimes/n\\_y3005201108.htm](http://www1.folha.uol.com.br/fsp/newyorktimes/n_y3005201108.htm).

<sup>11</sup> Ainda permanece forte a tendência a se privilegiar certas disciplinas de conhecimento em detrimento de outras. Tal tendência é patente na proliferação de sistemas de avaliação em voga, com seus testes padronizados de mensuração de resultados, como, por exemplo, o PISA, promovido pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Esses testes, quase sempre, priorizam disciplinas consideradas mais importantes, como o ensino da língua e da matemática, em detrimento de outras menos valorizadas no campo da economia, como as de ciências humanas (Haddad, 2014, p. 34).

motor e da habilidade corporal (Bourdieu, 1986, p. 155).

Bourdieu (1986, p. 156) avança nas indicações propondo que o ensino deveria se “[...] propor como finalidade, em todos os domínios, levar à construção de produtos e colocar o aprendiz em posição que lhe permita descobrir por si mesmo”. O autor ilustra suas indicações observando que, por exemplo, poder-se-ia, em dada atividade escolar, optar por uma manipulação de química ou de física, em vez de o aluno recebê-la toda montada ou de confrontar-se apenas com os resultados da experiência. Ou ainda, continua ele, seria possível a produção, com os alunos, de uma peça de teatro, de um filme, uma ópera, um discurso, uma crítica de filme e muitas outras iniciativas, em vez de, quase sempre, limitar as exigências aos alunos à simples dissertações. Da mesma maneira, completa Bourdieu, o ensino artístico poderia ser realizado com o ensino aprofundado de uma das práticas artísticas (pintura, música, cinema etc.) escolhidas pelo aluno, livre e voluntariamente.

Confirma-se, pelas notas acima, que o sentido das sugestões de Bourdieu é recolocar a relação entre o discurso (teoria) e a experiência (prática), objetivando a revogação das hierarquias entre as duas dimensões, ao menos na escola. Esse alerta faz muito sentido para a educação brasileira atual porque nesta é muito comum o ensino de física, química e biologia sem a frequência a laboratórios; e o ensino das artes sem qualquer contato efetivo com obras culturais.<sup>12</sup>

c) Rever (racionalizar) as práticas de exames/provas/juízos e adotar uma pluralidade de formas de avaliação (Bourdieu, 1986, pp. 156-157).

Uma nova postura docente nessa direção implicaria, por exemplo, repensar as formas de avaliação dos estudantes. O destaque que Bourdieu dava à necessidade de revisão das formas dos exames e das avaliações justificava-se, também porque esses seriam o “[...] asilo privilegiado de la irracionalidad”, em razão de serem carregados de exigências difusas e implícitas por parte dos professores, além de se inspirarem em critérios particulares e variarem segundo cada professor (Bourdieu & Passeron, 2009, p. 113).

Em 1966, Bourdieu referia-se à resistência dos professores franceses em relação à reflexão e às propostas que indicavam avançar na racionalização em torno das formas de avaliação do conhecimento utilizadas pelo sistema escolar tradicional. Ele observava, por exemplo, que os exames orais e as provas escritas, quanto mais

[...] se aproximam de um exercício retórico mais tradicional, mais favorável à exibição de qualidades imponderáveis, tanto no estilo quanto na sintaxe do pensamento ou nos conhecimentos mobilizados, a ‘dissertio de omni re scibili’ que domina os grandes concursos literários (e que ainda desempenha um papel importante nos concursos científicos), mais elas marcam as diferentes origens sociais. Segundo a mesma lógica, os ‘herdeiros’ são mais favorecidos nos exames orais do que nos escritos, principalmente quando o exame oral se torna explicitamente aquilo que ele sempre é implicitamente, a saber, o teste das maneiras cultivadas e distintas (Bourdieu, 1998, p. 57).

Nos anos 1960, Bourdieu sugeria aos docentes que fizessem uma ‘relativização sociológica’ na prática de seus juízos, exames e avaliações. Nas avaliações e em seus julgamentos os professores deveriam examinar não o grau de êxito pontualmente alcançado, mas sim a relação deste grau de êxito com o ponto de partida de onde o aluno iniciou seu aprendizado; ou seja, não examinar o ponto e sim o traço da curva de seu progresso, pondo em evidência a importância da desvantagem inicial superada. Nesse caso, seu conselho indicava a necessidade de o professor parar de tomar o exame como o único símbolo indiscutível da eleição/escolha/progressão do aluno. Bourdieu e Passeron oferecem um exemplo de como ocorre o processo seletivo arbitrário que a escola segue:

Quando la madre de un alumno dice de su hijo, y con frecuencia delante de él, que ‘no es bueno en lengua’, se hace cómplice de tres ordenes de influencias desfavorables: en primer lugar, al ignorar que los resultados de su hijo están directamente relacionados con la atmosfera cultural de la familia, transforma en destino individual lo que no es más que el producto de una educación y que todavía puede ser corregido, al menos parcialmente, por medio de una acción educativa; en segundo lugar, por falta de información sobre aspectos de la

<sup>12</sup> A respeito da ausência de laboratórios nas escolas brasileiras, ver, por exemplo, o estudo de Soares, Jesus, Karino e Andrade (2013).

educación, as veces por la ausencia de algo que oponer a la autoridad de los maestros, deduce de un simple resultado escolar conclusiones prematuras y definitivas; finalmente, al darle su aprobación a este tipo de juicio, refuerza en el niño la sensación de que es de tal o cual manera por un designio de la naturaleza. Así, la autoridad legitimadora de la educación puede multiplicar las desigualdades sociales porque las clases más desfavorecidas, demasiado conscientes de su destino y demasiado inconscientes de los caminos por los cuales se realiza, contribuyen de este modo a su realización (Bourdieu & Passeron, 2009, p. 109).

Nas *Proposições*, Bourdieu sugere que se adote a “[...] pluralidade das formas de aprovação reconhecidas, [o] que liberaria os mestres da obrigação de educar e de avaliar todos os espíritos de acordo com um único modelo [...]” (Bourdieu, 1986, p. 157). Refinando suas sugestões, o texto das *Proposições* sugere que a “[...] avaliação necessária das aptidões [deve tomar] a forma de um conselho de orientação mais do que um veredicto de exclusão” (Bourdieu, 1986, p. 157).

d) Evitar, por exemplo, “[...] a estranha lógica que destina às classes difíceis os mestres iniciantes ou os mestres auxiliares malformados, malpagos e sobrecarregados” (Bourdieu, 1986, p. 157).

Tal lógica geral parece estar presente, também, na prática, comum ainda em escolas do Brasil, de se separar turmas por critérios de comportamento (disciplina) ou por supostos critérios cognitivos (variação de inteligência). Daí a bem conhecida distribuição, na verdade uma graduação, de salas por marcação alfabética (turma A; turma B; turma C; turma D...), cuja Turma A é composta pelos ‘melhores’ alunos, exemplares em comportamento e desempenho e, a Turma D é frequentada pelos alunos ‘problemáticos’ e ‘com maiores dificuldades na aprendizagem’.

e) Aumentar o número de professores e, sobretudo, melhorar suas condições de formação e de trabalho.

A situação francesa à época, descrita por Bourdieu (1986), e que justificaria a demanda posta acima, era a seguinte: “[...] carências extremas que sofre o ensino francês [...] em tudo que toca à infraestrutura da vida intelectual, bibliotecas (cujas insuficiências gritantes não serão lembradas aqui), instrumentos de trabalho, tais como manuais, compilações de

textos de qualidade, traduções científicas, bancos de dados, etc.” (Bourdieu, 1986, p. 157).

f) Os agentes educacionais deveriam questionar-se com maior ênfase a respeito da necessidade de fomentar a qualidade e o melhor desempenho das escolas.

O texto das *Proposições* curiosamente revela uma postura que destaca a necessidade de o sistema escolar, de alguma maneira, desenvolver mecanismos de competição intra e entre as escolas, para gerar maior qualidade e aprimoramento. O texto chega a sugerir a adoção de prêmios e mecanismos concorrenciais que gerem disputa por melhor desempenho, tanto entre os professores como entre as comunidades escolares (Bourdieu, 1986, p. 158).

Há indicação, também, de que a minimização do ‘efeito de estigmatização’, resultante da hierarquização com base em títulos acadêmicos, ocorreria por meio de mecanismos de competição entre classes escolares e estabelecimentos escolares. Esses mecanismos deveriam se basear na associação entre professores e alunos em projetos comuns, nos moldes do que acontece em matéria de esportes. A competição nessa forma teria, segundo ele, o efeito de suscitar a disputa que levaria, por sua vez, à incitação ao esforço e à disciplina (Bourdieu, 1986, p. 158), caso das experiências incipientes e ocasionais que se vislumbram no Brasil, como as Olimpíadas de disciplinas (matemática, física etc.). Bourdieu (1986, p. 169) anota que, somente

[...] uma política inspirada pela intenção de atrair e de promover os melhores, estes homens e estas mulheres de qualidade que todos os sistemas de educação sempre celebraram, poderá fazer da profissão do educador da juventude o que ela deveria ser, a primeira das profissões.<sup>13</sup>

g) Pôr em questão o enciclopedismo dos currículos clássicos e o envelhecimento destes.

Bourdieu refere-se à inércia estrutural do sistema escolar. Segundo ele, uma inércia

<sup>13</sup> A princípio, essa sugestão parece deparar-se com as dificuldades que a própria lógica seletiva do sistema escolar promove, nos termos destacados por Bourdieu. Por exemplo, como concorrer com base em graus diferentes de posse de capital cultural? Tal diferença não é seletiva? As avaliações e vereditos não selecionam? E o que dizer da diversidade de escolas no mesmo sistema?

institucional com o consequente atraso do seu conteúdo curricular em relação às aquisições da pesquisa e às demandas da sociedade. O autor critica também a pretensão de ‘exaustão’ que os currículos se outorgam ou ainda “[...] a instituição de pré-requisitos vistos como absolutos (‘isso não pode ser ignorado’).” Incomoda-o a presença de uma “tendência ao enciclopedismo”. Sendo assim, denuncia a presença no sistema escolar de um “corporativismo disciplinado” que levaria à perpetuação de saberes excedentes ou ultrapassados (Bourdieu, 1986, p. 162).

h) Refletir se a educação deve ser datada, se deveria ser tomada como atividade com início e fim.

Bourdieu (1986, p. 163) sugere que, considerando que é sabido “[...] que as diferenças sociais se traduzem muito rapidamente em diferenças de idade escolar (avanço, ‘precocidade’, retardamento etc.), está claro que um aumento na elasticidade da idade escolar poderia ter efeitos sociais importantes”. Ele exemplifica tal possibilidade com as indicações de alternativas de oferta de cursos escolares mais flexíveis e com duração diversa, de modo a tornar mais factível a combinação trabalho-estudo ou estudo-trabalho.

i) Repensar o isolamento institucional da escola em relação às outras instituições e agentes de transmissão cultural.

Devido à importância crescente das ações de difusão cultural que se exercem fora da instituição escolar – pela televisão, sem dúvida, mas também pelo teatro, cinema, associações de jovens e da cultura, etc. – a ação escolar poderia ver seu rendimento intensificado se se integrasse conscientemente e metodicamente no universo das ações culturais exercidas pelos outros meios de difusão (Bourdieu, 1986, p. 166).

Isto é, trazer à escola, associar a ela, outras instituições (museus, galerias, teatros, orquestras, bibliotecas, editoras etc.) e outros agentes de produção e transmissão cultural (outros professores, artistas, escritores, pesquisadores etc.); ou seja, pensar se a escola não poderia vir a ser uma “[...] casa comum, sede de encontros entre as gerações e entre os meios [...]”. Transformar a escola em uma “verdadeira comunidade educativa” que reúna pais e educadores (Bourdieu, 1986, p. 167).

j) Questionar o quanto a escola perde ou deixa de fazer ao não se apoiar no “[...] uso

intensivo e metódico das técnicas modernas de difusão da cultura”, como suporte às formas regulares de ensino (Bourdieu, 1986, p. 164).

À época da elaboração das *Proposições*, a televisão e o videocassete despontavam entre essas técnicas. Bourdieu fala, ainda, no potencial educativo do rádio (Bourdieu, 1986, p. 165). Tal sugestão continua deveras importante dado o avanço das tecnologias à disposição do uso educativo, considerando que muitas escolas brasileiras não fazem uso desses recursos.

k) Valorização do docente por feitos e não por títulos.

No texto das *Proposições*, Bourdieu mostra preocupação com a forte tendência à consagração do título escolar, até mesmo entre os professores. Tal tendência cumpriria uma função no sistema escolar francês semelhante àquela do título nobiliárquico de outros tempos, levando alguns professores a se sentirem menos dignos pelas posições e pelas tarefas que desempenhavam no sistema e levando outros a considerarem proibitivas para si certas possibilidades de futuro.

Provavelmente Bourdieu se referia à hierarquização por títulos havida entre os professores. Tal fenômeno não é estranho à realidade brasileira quando se toma, por exemplo, o sistema de critérios mais comuns presentes em planos de carreira docente e concursos que, invariavelmente, privilegiam a titulação. Para reduzir as consequências dessa consagração, Bourdieu (1986, p. 158) sugere a “[...] revalorização das realizações efetivas [...]”. Propõe que nos recrutamentos e nas promoções dos professores se leve em conta também “trabalhos efetuados” e “desempenhos reais”, como “[...] a introdução de inovações pedagógicas exemplares ou de um devotamento excepcional” (Bourdieu, 1986, p. 158).

### Considerações finais

A intenção deste artigo é chamar a atenção para um documento que contou com a autoria de Bourdieu e que reúne, expondo em linguagem simples, sugestões de ações pedagógicas que visam enfrentar parte dos problemas apontados pelas críticas que este autor elaborou, ao longo de sua obra, aos mecanismos de exclusão presentes nos sistemas escolares modernos. A contribuição de Pierre Bourdieu presente no documento *Proposições para o ensino do futuro* permite que se levante uma série de iniciativas, de validade atual, para o enfrentamento daquelas práticas escolares que colaboram para a

reprodução das hierarquias e das desigualdades sociais. Iniciativas que vão desde a escolha de conteúdos até a revisão das práticas usuais de avaliação.

Para Bourdieu, a possibilidade de a escola se tornar uma instituição democrática só poderia ocorrer com a adoção de uma 'pedagogia racional' que mirasse atenuar, até onde fosse possível, os efeitos dos fatores sociais de desigualdade social e cultural sobre o desempenho escolar das crianças e dos jovens das classes populares. Por fim, Bourdieu (1986, p. 157) observou que o esforço "[...] para reduzir os efeitos incontrolados de todos os veredictos [escolares] contribuiria, sem dúvida, para reduzir a ansiedade crescente com relação à escola", tornando-a menos conservadora e excludente.

### Referências

A B C de Bourdieu. (2012, março). *CULT*, 32-37.

Angelucci, C. B. (2004). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, 30(1), 51-72.

Bourdieu, P. Proposições para o ensino do futuro. (1986). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 67, 152-169.

Bourdieu, P. & Saint-Martin, M. de. (1998). As categorias do juízo professoral. In M. A. Nogueira & A. M. Catani (Orgs.). *Escritos de educação*. (pp.185-216). Rio de Janeiro, RJ: Vozes.

Bourdieu, P. (1998). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In M. A. Nogueira & A. M. Catani (Orgs.) *Escritos de educação*. (pp. 39-64). Rio de Janeiro, RJ: Vozes.

Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. & Champagne, P. (2012). Os excluídos do interior. In P. Bourdieu, A. Accardo, G. Balazs, S. Beaud, E. Bourdieu, P. Bourgois, S. Broccolichi, P. Champagne, R. Christin, J.-P. Faguer, S. Garcia, R. Lenoir, F. Oeuvarard, M. Pialoux, L. Pinto, A. Sayad, C. Soulié, L. Wacquant (Orgs.). *A miséria do mundo*. (pp. 481-486). Petrópolis, RJ: Vozes.

Felício, F. de. (2008). Fatores associados ao sucesso escolar: levantamento, classificação e análise dos estudos realizados no Brasil. *Fundação Itaú Social*. Recuperado em 20 agosto, 2016, de [http://200.196.152.249/\\_arquivosstaticos/FIS/pdf/fase\\_ultima\\_versao.pdf](http://200.196.152.249/_arquivosstaticos/FIS/pdf/fase_ultima_versao.pdf).

Haddad, S. *Educação e desenvolvimento*. (2014, agosto 04). Recuperado em 20 agosto, 2016, de <http://diplomatie.org.br/artigo.php?id=1712>.

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

Medeiros, C. C. de. (2011). "Proposições para o ensino do futuro": a atualidade das reflexões de Pierre Bourdieu sobre a educação. *Revista Contrapontos*, 11(1), 94-103.

Menezes-Filho, N. (2007). *Os determinantes do desempenho escolar no Brasil*. São Paulo, Instituto Futuro Brasil (textos para discussão do IFB, n. 2).

Nogueira, M. A., & Nogueira, C. M. M. (n.d.). Um arbitrário cultural dominante. *Revista Educação*, 5(Especial: Biblioteca do Professor), 36-45.

Soares, J. J., Neto., Jesus, G. R. de., Karino, C. A., & Andrade, D. F. de. (2013). Uma escala para medir a infraestrutura escolar. *Estudos de Avaliação Educacional*, 54(24), 78-99.

Swartz, D. (1983). Pierre Bourdieu: a transmissão cultural da desigualdade social. In M. H.S., PATTO (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. (pp. 32-46). São Paulo: T. A. Queiroz.

Recebido em: 28/09/2015

Aceito em: 24/11/2015