

O MITO DO DOM E A REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES ESCOLARES

THE MYTH OF THE GIFT AND THE REPRODUCTION OF EDUCATIONAL INEQUALITIES

EL MITO DEL DON Y LA REPRODUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES ESCOLARES

Rafael Oliveira de Antonio¹
Rauan de Oliveira Luiz²

RESUMO

O mito do dom, frequentemente associado à ideia de talentos inatos, funciona como uma ideologia que naturaliza e legitima as desigualdades sociais e escolares. Este estudo teórico-conceitual, de abordagem qualitativa, objetivou analisar a contemporaneidade desse mito na educação, confrontando as perspectivas de Pierre Bourdieu, Alexis Leontiev e Dermeval Saviani. Fundamentado em revisão bibliográfica, o trabalho investigou como o discurso do dom, ao atribuir o sucesso escolar a capacidades individuais, oculta os determinantes sócio-históricos do desempenho dos estudantes. A partir de Bourdieu, o mito do dom é interpretado como instrumento de reprodução social, sustentado pelas disparidades no capital cultural incorporado, objetivado e institucionalizado. Em diálogo com Leontiev e Saviani, compreende-se que o desenvolvimento humano ocorre pela apropriação da cultura historicamente produzida e mediada pela escola, refutando qualquer determinismo biológico ou divino. A escola, nesse sentido, desempenha papel central na socialização do conhecimento e na formação de disposições duradouras – o *habitus* – que possibilitam a emancipação intelectual. Conclui-se que a desmistificação do dom exige compreender o êxito escolar como resultado das condições sociais de acesso ao conhecimento e da mediação pedagógica, e não como privilégio natural. O estudo contribui, assim, para o debate em torno da função social da escola e do enfrentamento das desigualdades educacionais.

Palavras-chave: capital cultural; êxito escolar; meritocracia; aptidões; reprodução social.

ABSTRACT

The myth of the gift, frequently associated with the idea of innate talents, functions as an ideology that naturalizes and legitimizes social and educational inequalities. This theoretical-conceptual study, employing a qualitative approach, aimed to analyze the contemporaneity of this myth in education by contrasting the perspectives of Pierre Bourdieu, Alexis Leontiev, and Dermeval Saviani. Based on a literature review, the work investigated how the discourse of the gift, by attributing academic success to individual capacities, conceals the socio-historical determinants of student performance. Drawing from Bourdieu, the myth of the gift is interpreted as an instrument of social reproduction, sustained by disparities in embodied, objectified, and

¹ Doutorando em Educação, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos/SP, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7237-2140>. E-mail: rafaeloan@gmail.com

² Mestre em Filosofia, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos/SP, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7295-3319>. E-mail: rauanluiz@gmail.com

institutionalized cultural capital. In dialogue with Leontiev and Saviani, human development occurs through the appropriation of historically produced culture mediated by the school, refuting any biological or divine determinism. The school, in this sense, plays a central role in the socialization of knowledge and in the formation of lasting dispositions – the *habitus* – which enable intellectual emancipation. It is concluded that the demystification of the gift requires understanding academic success as the result of the social conditions of access to knowledge and pedagogical mediation, rather than as a natural privilege. Thus, the study contributes to the debate surrounding the social function of the school and the tackling of educational inequalities.

Keywords: cultural capital; academic success; meritocracy; aptitudes; social reproduction.

RESUMEN

El mito del don, frecuentemente asociado a la idea de talentos innatos, funciona como una ideología que naturaliza y legitima las desigualdades sociales y escolares. Este estudio teórico-conceptual, de enfoque cualitativo, tuvo como objetivo analizar la contemporaneidad de este mito en la educación, confrontando las perspectivas de Pierre Bourdieu, Alexis Leontiev y Dermeval Saviani. Fundamentado en una revisión bibliográfica, el trabajo investigó cómo el discurso del don, al atribuir el éxito escolar a capacidades individuales, oculta los determinantes sociohistóricos del desempeño de los estudiantes. A partir de Bourdieu, el mito del don es interpretado como un instrumento de reproducción social, sustentado por las disparidades en el capital cultural incorporado, objetivado e institucionalizado. En diálogo con Leontiev y Saviani, el desarrollo humano ocurre a través de la apropiación de la cultura históricamente producida y mediada por la escuela, refutando cualquier determinismo biológico o divino. La escuela, en este sentido, desempeña un papel central en la socialización del conocimiento y en la formación de disposiciones duraderas – el *habitus* – que posibilitan la emancipación intelectual. Se concluye que la desmitificación del don exige comprender el éxito escolar como resultado de las condiciones sociales de acceso al conocimiento y de la mediación pedagógica, y no como un privilegio natural. El estudio contribuye, así, al debate en torno a la función social de la escuela y al enfrentamiento de las desigualdades educativas.

Palabras clave: capital cultural; éxito escolar; meritocracia; aptitudes; reproducción social.

INTRODUÇÃO

Por um longo período, difundiu-se a tese, concebida por historiadores da filosofia, de que a Grécia Antiga teria passado por uma transição gradual do *mythos* ao *logos*, isto é, do pensamento mítico ao discurso racional. Vernant (2016), na clássica obra “As origens do pensamento grego”, postula que a doutrina dos físicos da Jônia evidenciou o declínio do pensamento mítico e a consequente ascensão da racionalidade. Nessa perspectiva, a narrativa mitológica, povoada por agentes sobrenaturais e aventuras fantásticas, teria sido substituída por uma investigação sistemática, culminando em uma revolução intelectual.

A tese de Vernant (2016), hoje considerada basilar, associa o nascimento da filosofia ao surgimento da *pólis* grega, entendendo ambos como expressões de uma mesma insubordinação: no caso da filosofia, contra o mito; no caso da cidade, contra o

déspota. Contudo, o autor reconhece a persistência das representações míticas no racionalismo subsequente.

Inicialmente, a compreensão do real não se desvinculava do divino. A natureza – *physis* –, concebida como totalidade do existente, era entendida como a própria manifestação do princípio vital que anima todas as coisas. O pensamento grego arcaico não estabelecia uma separação entre o mundo humano, o mundo divino e o mundo natural; todos coexistiam em uma unidade ontológica indissolúvel.

Os homens, a divindade, o mundo formam um universo unificado, homogêneo, todo ele no mesmo plano: são as partes ou os aspectos de uma só e mesma *physis* que põem em jogo, por toda a parte, as mesmas forças, manifestam a mesma potência de vida (Vernant, 2016, p. 110)

Nessa perspectiva, o cosmos não se distinguia por hierarquias espirituais ou esferas transcendentais, mas se apresentava como uma totalidade viva e ordenada segundo princípios imanentes. Uma vez que nada existia além da natureza, excluía-se a noção de sobrenatural. A divindade, longe de situar-se fora ou acima do mundo, encontrava-se nele mesmo, nas forças que o movem e o estruturam.

Diante desse panorama, interpretações mais recentes, a exemplo de Casertano (2011), classificam como abstrata e reducionista a antiga tese de uma transformação natural e linear em território helênico do pensamento mítico ao racional, pautada na lógica e que, posteriormente, culminaria na filosofia e na ciência. A diversidade dos mitos, aliás, impede uma caracterização precisa além do sentido etimológico de *mythos* – narrativas.

Ademais, os mitos representavam uma forma de compreensão bastante sistemática de seu universo e, por conseguinte, não desprovida de lógica – ainda que esta fosse peculiar e distinta tanto da lógica de outras sociedades quanto da contemporânea. Logo, mostra-se improcedente o antagonismo, muitas vezes estabelecido, entre mito e razão, pois, como afirma Casertano (2011, p. 20-21), ambos “são precisamente o resultado de um longo processo de organização e sistematização que durou séculos, e não o registro de uma série de fatos e imagens casuais”.

Nota-se, portanto, que o advento da filosofia e seu apego à *epistème* – a ciência – não eliminaram o discurso mítico. Grandes filósofos gregos, como Platão, recorreram frequentemente ao mito, chegando inclusive a criar novas narrativas míticas. Ainda

hoje, o mito opera como recurso de considerável relevância, sobretudo pela sua capacidade de suscitar uma gênese racional a partir da narrativa figurada, ou seja:

Mito: discurso vazado nas formas da narrativa figurada, porque não há Ideia daquilo que ele visa, não havendo, portanto, dialética possível para nos elevar à ciência. Como somos seres encarnados, vivendo neste mundo, no tempo, não podemos proceder a não ser por representações, símbolos, imagens, ficções. O pensamento, porém, funcionando em sentido contrário da imaginação, consegue extrair dela a significação. Interpretando, o processo mítico é transcrito em gênese racional (Folscheid; Wunenburger, 2006, p. 137).

Apesar do enorme intervalo temporal que nos separa das grandes odisséias gregas, ainda hoje, diante de fenômenos de difícil compreensão, é comum que certas teorias recorram a representações de caráter mítico para suprir a ausência de explicações racionais satisfatórias. Prova disso é o chamado “dom” atribuído a determinados indivíduos para justificar seus talentos e notáveis aptidões manifestadas no convívio social. Assim, o dom é frequentemente associado ao determinismo genético ou a desígnios divinos, sendo envolto por uma aura mágica e mística, transformando-se em um jargão popular de conformismo diante do sucesso alheio.

Na esteira desse raciocínio, a classe dominante sustenta sua ideologia hegemônica, que lhe permite justificar as desigualdades sociais e conter eventuais contestações aos seus privilégios (Bisseret, 1979). Tal perspectiva reforça o princípio da igualdade sem, contudo, contradizer os ideais iluministas das revoluções burguesas contra a nobreza e seus direitos divinos. Baseando-se na liberdade individual e na igualdade civil, postula-se que o destino do indivíduo já não dependeria da ordem vigente, mas unicamente do esforço próprio e, sobretudo, de seu dom.

Seguindo uma espécie de darwinismo social, a ordem biológica é alçada à condição de natural e legítima, transferindo às aptidões individuais a responsabilidade pela hierarquização das classes e isentando de crítica a estrutura social forjada historicamente. O esforço individual surge como via de ascensão ilusória, esbarrando na limitação imposta pela crença no dom, a qual justificaria a razão pela qual, mesmo com dedicação extrema, a glória permaneceria como privilégio de poucos afortunados. Desse modo, compreende-se a busca precoce por prodígios em todos os estratos da sociedade, concebendo crianças como portadoras de talentos inatos a serem descobertos e convertidos em acúmulo de capital econômico e simbólico.

Nesse contexto, o mito do dom revela-se um objeto de investigação controverso, especialmente quando analisado a partir de diferentes referenciais teóricos. Na perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu, compreende-se o mito do dom e os respectivos fatores estruturais que o sustentam. Já na de Alexis Leontiev, evidencia-se o desenvolvimento cultural do homem em sociedade. Por fim, na de Dermeval Saviani, a ênfase é dada ao papel da educação escolar nesse processo. Embora cada referencial mobilize um cabedal teórico específico de análise – vinculado à sociologia, à psicologia ou à educação –, este estudo buscou identificar possíveis pontos de convergência entre essas diferentes abordagens.

O objetivo deste estudo consistiu, portanto, em analisar a contemporaneidade do mito do dom na educação escolar, buscando desmistificar a ideia do sucesso escolar como dádiva natural.

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como um ensaio teórico-conceitual de abordagem qualitativa, fundamentado em uma revisão bibliográfica. A análise articula os aportes da sociologia da educação de Pierre Bourdieu, da psicologia histórico-cultural de Alexis Leontiev e da pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani.

O percurso metodológico consistiu no confronto crítico desses referenciais, balizado em três eixos centrais de análise: a) a origem das desigualdades de desempenho, opondo o diagnóstico sociológico do capital cultural e do *habitus* – Bourdieu – à ideologia das aptidões inatas; b) a concepção de desenvolvimento humano por meio da apropriação da cultura historicamente produzida e acumulada – Leontiev –, refutando o determinismo biológico ou divino intrínseco ao dom; e c) a função social da escola, problematizando a mediação pedagógica intencional na socialização do conhecimento sistematizado mais desenvolvido nas ciências, artes, filosofia, cultura corporal, entre outros – Saviani – como *práxis* dialética para a superação dos condicionantes sociais diagnosticados.

Por conseguinte, o estudo buscou ir além da simples descrição de cada teoria, promovendo um diálogo estruturado para alcançar uma compreensão crítica e aprofundada das implicações do mito do dom na configuração educacional contemporânea.



ANÁLISE TEÓRICA

O ser humano constitui-se ontologicamente como um ser social, cuja humanidade se constitui no interior da cultura, diferenciando-se dos demais animais por não ter sua evolução condicionada apenas às leis biológicas; ou seja, torna-se livre do despotismo da hereditariedade³ e passa a ser regido pela ação de leis sócio-históricas (Leontiev, 1978). Cada geração, portanto, adentra um mundo forjado pela cultura material e intelectual de gerações precedentes, demandando o desenvolvimento de aptidões indispensáveis para sua inserção na cultura humana. Nesse processo, aprende-se a ser humano no convívio social com seus pares mais experientes da cultura, desenvolvendo uma atividade adequada. Esse princípio pode ser ilustrado no clássico relato antropológico mobilizado pelo autor:

A tribo dos Guayaquils, no Paraguai, é das mais primitivas que se conhece actualmente. A sua civilização é chamada civilização do mel porque um dos seus meios de subsistência é a recolha do mel de abelhas selvagens. É difícil entrar em contato com eles, pois não têm lugar de habitação fixa. Assim que os estrangeiros se aproximam, fogem para os bosques. Mas conseguiu-se um dia apanhar uma criança desta tribo com sete anos de idade. Pôde assim conhecer-se sua língua que se verificou ser extremamente primitiva. Noutra vez, o etnólogo francês Vellard encontrou uma menina de dois anos num acampamento abandonado pela tribo. Confiou sua educação à mãe dele. Vinte anos mais tarde (em 1958) ela em nada se distinguia no seu desenvolvimento das intelectuais europeias. Dedicou-se à etnografia e fala francês, espanhol e português. (Leontiev, 1978, p. 266-267).

Esse exemplo comprova que as aptidões humanas não se transmitem por hereditariedade biológica, mas são apropriadas por meio de um processo de apropriação ativa do indivíduo das objetivações culturais de seu tempo histórico. Em outras palavras, aprende-se a ser humano. Nesse sentido, a natureza biológica vinculada ao nascimento não basta para a vida em sociedade; é necessário apropriar-se do conjunto cultural construído historicamente.

A atividade humana, enquanto atividade vital, passa a ser plasmada em objetos materiais e ideativos por meio do trabalho⁴, processo no qual o homem imprime sua marca no mundo por meio de objetivações (Leontiev, 1978). Essas objetivações, ao condensarem a experiência humana acumulada, podem ser transmitidas às novas gerações. A formação humana, portanto, se dá no movimento dialético entre objetivação e apropriação: para que o segundo processo se realize com êxito, é necessário reproduzir

os traços essenciais da atividade cristalizada no objeto. Por esse ângulo, desde a infância, especialmente mediante a educação formal, a criança é conduzida a se apropriar da experiência humana transmitida pelos seus pares mais experientes da cultura.

Como ponto de partida da aquisição cultural, o núcleo familiar exerce papel fundamental: desde o nascimento, o capital cultural da família passa a integrar a trajetória social da criança. O conceito de capital cultural abrange todo o acervo de saberes, práticas e bens culturais de que o indivíduo ou o grupo dispõe, o qual Bourdieu (2012a) classifica em três estados: a) incorporado: refere-se às disposições duráveis no organismo, exigindo tempo e esforço dedicados até se tornarem parte do indivíduo – um *habitus* –, não sendo transmissíveis instantaneamente e extinguindo-se com seu portador; b) objetivado: manifesta-se sob a forma de bens culturais, como escritos, pinturas, esculturas, entre outros, sendo transmissível em sua materialidade; e c) institucionalizado: refere-se à objetivação do capital cultural sob a forma de certificados de competência cultural, como os diplomas escolares, conferindo ao seu portador um valor jurídico e socialmente reconhecido.

As crianças, portanto, ingressam no sistema escolar portando diferentes volumes de capital cultural. A influência, direta ou indireta, da herança cultural transmitida por famílias mais favorecidas torna essas disparidades evidentes. O acúmulo desse capital cultural confere às crianças maior familiaridade com o ambiente escolar e, por consequência, aumenta suas possibilidades de sucesso nos estudos.

Ilustrando essa dinâmica sob a ótica da adaptação, uma criança oriunda de uma família de intelectuais tende a se adaptar com mais facilidade às exigências do processo de ingresso escolar, pois já dispõe de certas vantagens em relação aos colegas, resultado de práticas e hábitos familiares que favorecem a concentração, o controle corporal e a disposição para o aprendizado (Gramsci, 1991). Da mesma forma, o autor destaca que o filho de um trabalhador urbano encontra menos dificuldades ao ingressar na fábrica do que o filho de camponeses ou um jovem que tenha se desenvolvido em meio à vida rural.

A noção de capital cultural herdado constitui, assim, uma das principais hipóteses para explicar a discrepância no desempenho escolar de crianças provenientes de diferentes classes sociais (Bourdieu, 2012a). Contudo, correntes atreladas ao liberalismo educacional contestam essa tese, sustentando que o sistema escolar seria um instrumento de mobilidade social. Na prática, porém, a escola tem se mostrado eficaz

em conservar a elite no poder, elevando o dom à condição de álibi legitimador das desigualdades (Bourdieu, 2012b).

Embora o fator econômico das famílias também seja associado ao triunfo escolar, permitindo o acesso a experiências culturais ricas e diversificadas, Bourdieu (2012b) interpreta o êxito escolar como exclusivamente cultural. A criança exposta a um ambiente familiar que possibilite a apropriação de conhecimentos culturais em matéria de teatro, música, literatura, cinema, entre tantos outros, e no qual se cultiva um repertório linguístico culto praticado nas interações cotidianas com os pais e parentes, acumula uma vantagem significativa ao ingressar na escola. Todo esse privilégio cultural manifesta-se na familiaridade do aluno com as produções culturais e no domínio e manejo da linguagem escolar, evidenciando sua origem social e, ao mesmo tempo, reforçando a falsa ideia de que se trata de um dom natural. Como observa Bourdieu (2012b, p. 52), “as cartas são jogadas muito cedo” para determinar o destino da criança, dado que:

A parte mais importante e mais ativa (escolarmente) da herança cultural, quer se trate da cultura livre ou da língua, transmite-se de maneira osmótica, mesmo na falta de qualquer esforço metódico e de qualquer ação manifesta, o que contribui para reforçar, nos membros da classe culta, a convicção de que eles só devem aos seus dons esses conhecimentos, essas aptidões e essas atitudes, que, desse modo, não lhes parecem resultar de uma grande aprendizagem. (Bourdieu, 2012b, p. 46).

Nota-se, evidentemente, um contraste na expressão oral: os alunos das classes privilegiadas culturalmente demonstram uma desenvoltura e elegância naturais, decorrentes de uma familiaridade precoce com a linguagem, enquanto os estudantes das classes populares e médias frequentemente exibem uma destreza forçada, marcada pelo esforço e pela artificialidade. Além da expressão oral, no campo escolar, a ideologia do dom natural sobrepõe-se a uma pedagogia racional de ensino. O ensino da arte – especificamente o desenho – constitui o exemplo mais notório dessa lógica, ao ser concebido não como técnica socializada, mas como uma “graça” transmitida de mestres a discípulos predestinados (Bourdieu, 2011).

Não raro, essa ideologia reverbera nos frequentadores tradicionais de museus, que tendem a exaltar sua análise erudita das obras de arte e a desprezar os visitantes leigos – em geral pertencentes às classes populares –, ignorando o fato de que:

[...] a ideologia carismática que transforma o encontro com a obra na ocasião de uma descida da graça (*charisma*) proporciona aos privilegiados a mais “indiscutível” justificação de seu privilégio cultural, fazendo esquecer que a percepção da obra é necessariamente erudita – por conseguinte, aprendida – a, os visitantes oriundos das classes populares são bem posicionados para saber que o amor pela arte nasce de um convívio bem prolongado e não de um golpe repentino. (Bourdieu, 2007, p. 90).

Essa justificação do privilégio cultural não se limita ao indivíduo, mas se estende a hierarquias simbólicas entre grupos. Como aponta Bourdieu (2007), a forma como diferentes classes sociais se relacionam com seu capital cultural é frequentemente utilizada para reforçar atitudes de superioridade. O suposto “gosto” por determinada arte ou o domínio de certos códigos culturais, que são, de fato, produtos de uma história de classe, passam a ser interpretados como marcadores de uma suposta superioridade inata. Dessa forma, a ideologia do dom é reforçada em uma escala coletiva, naturalizando distinções que são, em essência, sociais.

Entretanto, ao se considerarem as aptidões físicas, mentais, estéticas, morais e comportamentais das diferentes classes sociais, nas mais diversas regiões e países, observam-se desigualdades entre os homens não determinadas por diferenças biológicas naturais, mas resultantes das distinções econômicas e de classe social (Leontiev, 1978). O autor ressalta que não é por acaso que a classe dominante concentra em suas mãos tanto as riquezas materiais quanto o patrimônio da cultura intelectual, pois essa apropriação garante não apenas o controle dos meios de produção econômica, mas também dos instrumentos simbólicos de dominação. A manutenção de sua hegemonia, assim, se dá pela capacidade de impor às classes subalternas uma visão de mundo que naturaliza as desigualdades, legitimando-as como resultado de méritos individuais ou de dons inatos, e não como produto histórico das relações sociais de produção.

Dentro desse sistema de seleção que atua desde o nascimento, seria ingênuo acreditar que a escola possa, por si só, operar uma profunda transformação social, nutrindo esperanças de equidade por meio da educação. A crença na educação como via de ascensão social serve de argumento para a elite justificar seus privilégios, enquanto a ideologia do dom confina os menos favorecidos ao destino que a sociedade lhes impõe. Ademais, o sucesso excepcional de alguns estudantes das classes populares, contrariando probabilidades estatísticas de exclusão, confere uma aparência ilusória de legitimidade à escola como instituição meritocrática. Logo, faz parecer que o sucesso escolar é fruto apenas de esforço pessoal e dons pessoais.

Na Constituição Federal de 1988, que estabelece as diretrizes para a educação nacional, embora o termo meritocracia não seja explicitamente mencionado, o princípio meritocrático é claramente adotado como critério de progressão acadêmica. Isso fica explícito no Art. 208, Inciso V, que assegura o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (Brasil, 1988). Desta forma, o texto constitucional utiliza a capacidade individual – frequentemente confundida com o dom inato – como o mecanismo legítimo para o avanço aos níveis superiores de ensino.

Apesar de não atribuir à escola um papel redentor na superação das contradições sociais, a pedagogia histórico-crítica reconhece na educação escolar uma função essencial: promover o desenvolvimento pleno do indivíduo e garantir sua inserção crítica e ativa na prática social (Saviani, 2018). Para o autor, esse processo possibilita ao sujeito transitar do senso comum à consciência filosófica, por meio da apropriação das objetivações histórico-humanas mais desenvolvidas – os conhecimentos filosóficos, científicos e artísticos. Portanto, sob a ótica dessa pedagogia, o indivíduo não se desenvolve por dom, mas pela socialização do conhecimento sistematizado, condição fundamental para sua emancipação humana.

DISCUSSÃO

O mito do dom, portanto, constitui-se como uma ideologia amplamente disseminada na sociedade e no espaço escolar. Ele apresenta uma explicação “natural” para justificar diferenças de desempenho entre os estudantes ao atribuir a determinados indivíduos habilidades inatas e dons excepcionais. Essa concepção, entretanto, encobre as reais condições materiais e culturais que moldam o desenvolvimento humano e o trabalho educativo.

Para tentar fundamentar as desigualdades sociais e dar uma aparência científica à aparente “inferioridade” de algumas etnias, ao longo da história humana, foram utilizados os mais variados argumentos: morfológicos, genéticos e religiosos. Ainda que tais explicações buscassem justificar as aptidões e incapacidades dos indivíduos para atividades específicas, sempre persistiu o questionamento sobre a origem dos chamados dons.

No âmbito da educação escolar, torna-se essencial desmistificar a desigualdade entre os estudantes, compreendendo-a não como um problema relacionado à presença

ou ausência de dons. O debate deve centrar-se na garantia de que todos tenham acesso, desde a primeira infância, às aquisições mais desenvolvidas da cultura humana, sem sofrer os entraves que o sistema escolar, por vezes, impõe ao pleno desenvolvimento das capacidades intelectuais e criativas.

Outro ponto importante é reconhecer o ato de estudo como um trabalho não só muscular-nervoso, mas intelectual, tão exigente e fatigante quanto o manual. Ele exige um processo de adaptação, um hábito adquirido com esforço – concentração, postura física, repetição –, aspectos que podem gerar aborrecimento e até mesmo sofrimento, pois: “Um estudioso de quarenta anos seria capaz de passar dezesseis horas seguidas numa mesa de trabalho se, desde menino, não tivesse assumido, por meio da coação mecânica, os hábitos profissionais apropriados.” (Gramsci, 1991, p. 133).

Nessa perspectiva, a interlocução teórica deste ensaio permite ir além da mera constatação da reprodução. Enquanto a análise de Bourdieu (2012b) demonstra, sociologicamente, o papel do *habitus* na legitimação das desigualdades, a concepção de Leontiev (1978) sobre a apropriação da cultura oferece a chave para a ação pedagógica. O *habitus* explica o condicionamento social e a familiaridade desigual com a cultura escolar; a apropriação, por sua vez, é a atividade que, intencionalmente mediada pelo ensino (Saviani, 2018), possibilita a superação dialética desses condicionamentos. Desse modo, articula-se o diagnóstico da reprodução com a necessidade do desenvolvimento humano via acesso ao conhecimento sistematizado.

Cabe, contudo, aprofundar a tensão inerente a essa articulação, notadamente entre o peso estrutural do *habitus* diagnosticado por Bourdieu e o potencial transformador da *práxis* pedagógica. O *habitus*, por ser uma “segunda natureza” incorporada, opera de forma implícita, fazendo com que a própria instituição escolar, muitas vezes, atue como mera validadora das disposições herdadas, confundindo capital cultural com dom. Nesse sentido, a superação dialética mencionada não é um processo automático. Ela exige, na perspectiva histórico-crítica, uma mediação pedagógica intencional e explícita (Saviani, 2018), que identifique esses condicionantes – o diagnóstico de Bourdieu – e atue deliberadamente para socializar o conhecimento sistematizado.

A apropriação (Leontiev, 1978) torna-se, assim, o instrumento de luta contra o determinismo do *habitus*, permitindo ao estudante das classes populares o acesso às ferramentas intelectuais que sua origem de classe, a princípio, lhe nega. Essa tensão entre a estrutura – *habitus* – e a ação – *práxis* – resolve-se no “como” pedagógico. Se o



habitus de classe opera pela via do implícito, naturalizando o capital cultural herdado e fazendo a linguagem erudita parecer um dom, a ação pedagógica histórico-crítica deve operar pelo seu exato oposto: a explicitação intencional. Na prática, isso significa que a escola, orientada por Saviani (2018), não pode pressupor os códigos culturais que ela mesma exige. Ela deve tomar o que Bourdieu (2012b) identifica como privilégio – o domínio da norma culta, a familiaridade com a arte, os modos de pensar analíticos – não como pré-requisito, mas como objeto de ensino.

Esse processo de apropriação do conhecimento sistematizado não se reduz, portanto, a uma mera assimilação de conteúdo, mas ao domínio das próprias ferramentas intelectuais que o *habitus* privilegiado fornece por “osmose” – conforme o próprio Bourdieu descreveu. Trata-se, portanto, de instrumentalizar o estudante das classes populares com o código culto, não para uma simples aceitação da cultura dominante, mas para que, dominando-a, ele possa compreendê-la, desnaturalizá-la e, por fim, superá-la criticamente.

Nessa perspectiva, é compreensível que a crença no dom surja como uma explicação conveniente para o êxito ou o fracasso escolar de determinados alunos. No entanto, ao se analisar o estudante a partir de seu acúmulo de experiências culturais socialmente valorizadas – isto é, de seu capital cultural –, a mística em torno do dom cai por terra, revelando as desigualdades estruturais antes ocultadas. Assim, abandona-se uma explicação mítica em favor de uma compreensão racional e histórica do fenômeno educativo.

Distanciando-se cada vez mais da noção de dom, o aluno deve compreender a escola como uma instituição histórica responsável pela transmissão do conhecimento e o professor como o intelectual encarregado dessa socialização. O conhecimento adquirido, por sua vez, somente se consolida quando se transforma em *habitus*, isto é, em uma disposição durável e irreversível, mesmo após o término da ação pedagógica – processo que se aproxima do conceito gramsciano de “segunda natureza” (Saviani, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face do exposto, a tese de um dom concedido aos “escolhidos” perde sustentação ontológica e sociológica, revelando-se como a expressão ideológica do privilégio decorrente do capital cultural, acessível apenas a um restrito grupo de



indivíduos desde o nascimento. O usufruto pleno das produções culturais humanas – como as manifestações estéticas, artísticas, literárias e audiovisuais, entre tantas outras – não resulta de uma aptidão inata ou de predestinação biológica, mas da garantia de acesso efetivo das classes populares ao conhecimento sistematizado. Conclui-se que o enfrentamento das desigualdades escolares demanda a superação contínua do mito do dom por meio de uma escola pautada na socialização do conhecimento histórico-humano em suas máximas possibilidades, alçando o desenvolvimento intelectual à condição de direito inalienável.

REFERÊNCIAS

BISSERET, Noëlle. A ideologia das aptidões naturais. *In*: DURAND, José Carlos Garcia (org.). **Educação e hegemonia de classe: as funções ideológicas da escola**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p. 29-67.

BOURDIEU, Pierre. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. 2. ed. Porto alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. 2. ed. rev. Porto alegre: Zouk, 2011.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012a. p. 71-80.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012b. p. 39-64.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31 out. 2025.

CASERTANO, Giovanni. **Os pré-socráticos**. São Paulo: Loyola, 2011.

FOLSCHIED, Dominique; WUNENBURGUER, Jean-Jacques. **Metodologia filosófica**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GRAMSCI, Antonio. Para a investigação do princípio educativo. *In*: GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. p. 129-139.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Como avançar? Desafios teóricos e políticos da pedagogia histórico-crítica hoje. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectiva**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 235-256.

VERNANT, Jean-Pierre. **As origens do pensamento grego**. Rio de Janeiro: Difel, 2016.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Submetido em: 03/11/2025

Aceito em: 30/03/2026

³ A partir do surgimento do homem atual – o Homo sapiens, a evolução humana se liberta de sua dependência inicial das mudanças biológicas, transmitidas pela hereditariedade. Nesse estágio, ele já possui todas as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico ilimitado.

⁴ Aqui a concepção de trabalho se relaciona à humanidade do indivíduo plasmada na forma de objetivações materiais e intelectuais, diferindo de seu significado no sistema econômico vigente: venda da força de trabalho em prol da sobrevivência, transformando-se em mercadoria.