

Maria Alice Nogueira
Cláudio Marques Martins Nogueira

Bourdieu & a Educação

4ª Edição

autêntica

Copyright © 2004 Maria Alice Nogueira e Cláudio Marques
Martins Nogueira
Copyright © 2004 Atênica Editora

Todos os direitos reservados pela Atênica Editora. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida, seja por meios mecânicos, eletrônicos, seja via cópia xerográfica sem a autorização prévia da editora.

COORDENADOR DA COLEÇÃO PENSADORES & EDUCAÇÃO
Alfredo Veiga-Neto

CONSELHO EDITORIAL
Alfredo Veiga-Neto – ULBRA/URGS, Carlos Ernesto Nogueira – Univ. Pedagógica Nacional de Colombia, Edla Eggert – UNISINOS, Jorge Ramos do O – Universidade de Lisboa, Júlio Groppa Aquino – USP, Luis Henrique Sommer – ULBRA, Margaret Rago – UNICAMP, Rosa Bueno Fischer – UFRGS, Sívio D. Gallo – UNICAMP

REVISÃO
*Vera Lúcia de Simoni Castro
Ana Carolina Lins Brandão*

DIAGRAMAÇÃO
*Waldénia Alverenga Santos Ataíde
Tales Leon de Marco*

N778b Nogueira, Maria Alice
Bourdieu & a Educação/Maria Alice Nogueira, Cláudio M. Martins Nogueira. – 4. ed. – Belo Horizonte: Atênica Editora, 2014.
128 p. – (Pensadores & Educação)
ISBN 978-85-7526-142-2

1. Educação. 2. Sociologia. I. Nogueira, Cláudio M. Martins.
II. Bourdieu, Pierre. III. Título. IV. Série.

CDU 37

 GRUPO ATÊNICA

Belo Horizonte
Rua Almorés, 981, 8º andar
Funcionários
30140-071 . Belo Horizonte . MG
Tel.: (55 31) 3214 5700

São Paulo
Av. Paulista, 2.073, Conjunto Nacional,
Horsa I . 23º andar, Conj. 2301
Cerqueira César
01311-940 . São Paulo . SP
Tel.: (55 11) 3034 4468

Teleendas: 0800 283 13 22
www.grupoatentica.com.br

Agradecimentos

Os autores agradecem a Gisele Ferreira da Silva e a Vanda Lúcia Praxedes o auxílio prestado na coleta de fontes referentes à obra e à cronologia de Bourdieu.

A HERANÇA FAMILIAR DESIGUAL E SUAS IMPLICAÇÕES ESCOLARES

na revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, em 1992, e posteriormente reproduzido no livro *A miséria do mundo*, de 1993, ele manteve sua crítica às concepções da escola como instância democratizadora e difusora de uma cultura universal e racional, e sua afirmação do caráter de classe inscrito em suas formas de recrutamento do público, em seu funcionamento pedagógico e em seus efeitos sobre o destino social e profissional dos egressos. Mas agora constatando que, com o acesso de novas clientelas à escolarização, as desigualdades escolares mudaram de forma e se deslocaram no tempo, operando de forma mais sutil ou mesmo imperceptível, sem, contudo, desaparecer ou diminuir de importância.

Outra forma de renovação do pensamento manifesta-se na preocupação, dos últimos anos, com a influência da escolarização e dos veredictos escolares sobre a subjetividade e a construção das identidades individuais. O texto "As contradições da herança", de 1993, também contido no livro *A miséria do mundo*, trata das formas de sofrimento social que têm origem na família e na escola, tal qual o caso do "trânsfuga" de classe que, graças à consagração escolar, vive uma situação de ascensão social que o afasta de seu meio social de origem e de seus entes mais significativos, causando a uns e outros uma dolorosa contradição interna.

Vejamos, então, em linhas gerais, o instrumental e a lógica conceitual com base nos quais Bourdieu forjou suas análises críticas sobre as funções sociais e o funcionamento da instituição escolar.

A especificidade da Sociologia da Educação de Bourdieu e a peculiaridade de sua discussão sobre a questão da herança cultural familiar tornam-se mais claras quando se consideram as preocupações teóricas mais amplas que caracterizam o conjunto da obra do autor, notadamente seu esforço para evitar tanto o objetivismo quanto o subjetivismo (cf. capítulo I deste livro).

O ator da Sociologia da Educação de Bourdieu não é nem o indivíduo isolado, consciente, reflexivo, tampouco o sujeito determinado, mecanicamente submetido às condições objetivas em que ele age. Antes de mais nada, contrapondo-se ao subjetivismo, Bourdieu nega, da forma mais radical possível, o caráter autônomo do sujeito individual. Cada indivíduo é caracterizado, pelo autor, em termos de uma bagagem socialmente herdada. Essa bagagem inclui, por um lado, certos componentes objetivos, externos ao indivíduo, e que podem ser postos a serviço do sucesso escolar. Fazem parte dessa primeira categoria, o capital econômico, tomado em termos dos bens e serviços a que ele dá acesso, o capital social, definido como o conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família, além do capital cultural institucionalizado, formado basicamente por títulos escolares. Por outro lado, o patrimônio transmitido pela família inclui também

certos componentes que passam a fazer parte da própria subjetividade do indivíduo, sobretudo, o capital cultural em seu estado "incorporado". Como elementos constitutivos do capital cultural incorporado, merecem destaque a chamada "cultura geral" (expressão sintomaticamente vaga e indefinida porque designa saberes difusos e adquiridos de modo variado e informal); o domínio maior ou menor da língua culta; o gosto e o "bom-gosto" (em matéria de arte, lazer, decoração, vestuário, esportes, paladar, etc.); as informações sobre o mundo escolar.

Cabe, desde já, observar que, do ponto de vista de Boudieu, o capital cultural constitui (sobretudo, na sua forma incorporada¹⁵) o elemento da herança familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar. A Sociologia da Educação de Bourdieu se notabiliza, justamente, pela diminuição que promove do peso do fator econômico, comparativamente ao cultural, na explicação das desigualdades escolares.

Em primeiro lugar, a posse de capital cultural favoreceria o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e dos códigos (intelectuais, linguísticos, disciplinares) que a escola veicula e sanciona. Os esquemas mentais (as maneiras de pensar o mundo), a relação com o saber, as referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (a "cultura culta" ou a "alta cultura") e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitariam o aprendizado escolar tendo em vista que funcionariam como elementos de preparação e de rentabilização da ação pedagógica, possibilitando o desencadeamento de relações íntimas entre o mundo familiar e a cultura escolar. A educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, distante, ou mesmo, ameaçador.

¹⁵ Ver: "Os três estados do capital cultural" (BOURDIEU, 1998a).

A posse de capital cultural favoreceria o êxito escolar, em segundo lugar, porque propiciaria melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação. Bourdieu observa que a avaliação escolar vai muito além de simples verificação das aprendizagens, incluindo verdadeiro julgamento cultural, estético e, até mesmo, moral dos alunos. Cobra-se que os alunos tenham um estilo elegante de falar, de escrever e até mesmo de se portar; que se mostrem sensíveis às obras da cultura legítima, que sejam intelectualmente curiosos, interessados e disciplinados; que sintam cumprir adequadamente as regras da "boa educação". Essas exigências só podem ser plenamente atendidas por quem foi previamente (na família) socializado nesses mesmos valores.

Vale ainda destacar a importância de um componente específico do capital cultural, constituído pelo capital de informações sobre a estrutura e os modos de funcionamento do sistema de ensino ("uma das mediações através das quais o sucesso escolar – e social – se vincula à origem social" – BOURDIEU, 1997, p. 42). Não se trata aqui apenas do conhecimento maior ou menor que se possa ter da organização formal do sistema escolar (ramos de ensino, cursos, estabelecimentos), mas, sobretudo, da compreensão que se tenha das hierarquias mais ou menos sutis que distinguem as ramificações escolares do ponto de vista de sua qualidade acadêmica, prestígio social e retorno financeiro. Esse conhecimento é fundamental para que os pais formulem estratégias de forma a orientar, de modo o mais eficaz possível, a trajetória dos filhos, sobretudo nos momentos de decisões cruciais (continuação ou interrupção de estudos, mudança de estabelecimento, escolha do curso superior, etc.). Esse tipo específico de capital cultural é proveniente, vale observar, não apenas da experiência escolar (e profissional, no caso dos pais professores) vivida diretamente pelos pais, mas também do contato pessoal com amigos e outros parentes que possuam familiaridade com o sistema educacional. Vê-se, nesse caso, a importância do capital

social como instrumento de acumulação do capital cultural. Na verdade, o capital econômico e o social funcionam, muitas vezes, apenas como meios auxiliares na acumulação do capital cultural. No caso do capital econômico, permitindo o acesso a determinados estabelecimentos de ensino e a certos bens culturais mais caros, como os produtos e serviços paraescolares e as viagens de estudo, por exemplo. O aproveitamento e o benefício escolar extraído dessas oportunidades dependem sempre, no entanto, do capital cultural previamente possuído.

O patrimônio herdado por cada indivíduo não poderia ser entendido, no entanto, simplesmente, como um conjunto mais ou menos rentável de capitais que cada indivíduo utiliza com base em critérios definidos de modo idiossincrático. Como visto no capítulo anterior, segundo Bourdieu, cada grupo social, em função das condições objetivas que caracterizam sua posição na estrutura social, constituiria um sistema específico de disposições e de predisposições para a ação que seria incorporado pelos indivíduos na forma do *habitus*. A ideia de Bourdieu é a de que, pelo acúmulo histórico de experiências de êxito e de fracasso, os grupos sociais iriam construindo um conhecimento prático (não plenamente consciente) daquilo que está e daquilo que não está ao alcance dos membros do grupo – dentro da realidade social na qual eles estão inseridos –, e das formas mais apropriadas de ação. Por meio de um processo denominado "causalidade do provável" (cf. BOURDIEU, 1998b), os indivíduos iriam internalizando suas chances (isto é, suas probabilidades objetivas) de acesso a esse ou àquele bem (material ou simbólico), numa dinâmica de transformação das condições objetivas em esperanças subjetivas. De acordo com a posição do grupo no espaço social, ou seja, de acordo com o volume e os tipos de capital detidos (econômico, social, cultural e simbólico), certas estratégias se apresentariam como mais seguras e mais rentáveis, ao passo que outras comportariam mais riscos. Na ótica de Bourdieu, no decorrer do tempo, por um

processo não deliberado de ajustamento entre investimentos e condições objetivas de ação, as estratégias mais adequadas, mais viáveis, seriam adotadas pelos grupos e incorporadas pelos sujeitos como parte do seu *habitus*.

Aplicado à educação, esse raciocínio indica que os grupos sociais, com base nas experiências e nos exemplos de sucesso e fracasso no sistema escolar vividos por seus membros, formulam uma estimativa de suas chances objetivas no universo escolar e passam a adequar, inconscientemente, seus investimentos a essas chances. Concretamente, isso significa que os membros de cada grupo social tendem a fazer projetos, mais ou menos ambiciosos e a investir uma parcela maior ou menor dos seus esforços – medidos em termos de tempo, energia e recursos financeiros – na carreira escolar dos seus filhos conforme percebam serem maiores ou menores as probabilidades de êxito.

Mas a natureza e a intensidade dos investimentos escolares variariam, ainda, em função do grau em que a reprodução social de cada grupo (manutenção da posição estrutural atual ou da tendência à ascensão social) depende do sucesso escolar dos seus membros.

O "interesse" que um agente (ou uma classe de agentes) tem pelos "estudos" (e que é, juntamente com o capital cultural herdado, do qual ele depende parcialmente, um dos fatores mais poderosos do sucesso escolar), depende não somente de seu êxito escolar atual ou pressentido (i.e., de suas chances de sucesso dado seu capital cultural), mas também do grau em que seu êxito social depende de seu êxito escolar. (BOURDIEU, 1989, p. 393)

Assim, 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 (1998c) 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 certificado escolar, não apenas no mercado de trabalho, mas também nos diferentes mercados simbólicos, como o matrimonial, por exemplo. Esse retorno, ou seja, o valor do diploma nos diversos mercados, variaria em função de sua maior ou menor oferta no mercado escolar. Quanto mais amplo for o acesso a um título escolar, maior a tendência a sua desvalorização. Esse fenômeno de massificação/banalização do diploma (associado à extensão de certos bens escolares a públicos anteriormente deles excluídos) e de sua correlativa perda de valor, Bourdieu chamou de "inflação de títulos escolares".¹⁶

É claro que não se pode fazer com que as crianças oriundas das famílias mais desprovidas econômica e culturalmente tenham acesso aos diferentes níveis do sistema escolar e, em particular, aos mais elevados, sem modificar profundamente o valor econômico e simbólico dos diplomas [...]. Os alunos ou estudantes provenientes das famílias mais desprovidas culturalmente têm todas as chances de obter, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com pesados sacrifícios, um diploma desvalorizado. (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998, p. 221)

Em termos objetivos, o retorno obtido por um diploma dependeria também do estado das relações – em cada momento histórico – entre o campo escolar e o campo econômico, o qual determina o grau de correspondência entre o diploma e os postos profissionais (cf. BOURDIEU; BOLTANSKI, 1998). De tal forma que, nos momentos de excessiva produção de diplomados em relação ao número de novos postos correspondentes no sistema produtivo, haveria uma desvalorização do certificado escolar.

É preciso notar ainda que o crescimento das taxas de escolarização e sua extensão a novas clientelas faz acirrar a concorrência entre os grupos sociais pela posse do capital

¹⁶ Trata-se da mesma lógica que acarreta a perda ou diminuição do poder de distinção social de um bem material, todas as vezes em que ele se torna acessível a um grupo social até então excluído de sua apropriação e consumo (cf. BOURDIEU, 1979).

escolar e cultural. A principal consequência disso, no plano das desigualdades, reside no fato de que os antigos detentores desses bens tenderão a deslocar suas estratégias escolares seja em direção a níveis cada vez mais altos do sistema escolar (estudos de graduação, pós-graduação, etc.), seja em direção a estabelecimentos, ramos de ensino ou tipos de escolarização mais seletivos ou mais raros (estabelecimentos de excelência, escolas internacionais ou bilingues, estudos no exterior, por exemplo), dos quais procuram deter a exclusividade. Trata-se de um processo denominado por Bourdieu de "translação global das distâncias" (cf., por exemplo, BOURDIEU, 1998c; BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998), por meio do qual as distâncias que separam os diferentes grupos sociais, em termos culturais e escolares, manter-se-iam e reconstituíam-se incessantemente, embora em patamares variados.

Vale fazer aqui – em razão de sua importância – uma observação paralela: para o sociólogo francês, as translações estruturais por que passam os sistemas de ensino resultariam fundamentalmente dessas modificações nas estratégias de seus usuários:

Por exercer não só funções de reprodução da força qualificada de trabalho (que chamaremos, para simplificar, função de reprodução técnica), mas também funções de reprodução da posição dos agentes e de seu grupo na estrutura social (função de reprodução social), posição que é relativamente independente da capacidade propriamente técnica, o sistema de ensino depende menos diretamente das exigências do sistema de produção do que das exigências da reprodução do grupo familiar. (BOURDIEU; BOLTANSKI, 1998, p. 130) (Grifos dos autores)

Além disso, com base na constatação estatística de que, com um mesmo diploma, jovens com origem social mais elevada tendem a obter, no mercado de trabalho, um rendimento maior de seus certificados escolares do que seus colegas pertencentes a meios sociais mais desfavorecidos, Bourdieu formulou o que chamou de "lei do rendimento

diferencial do diploma" (BOURDIEU, 1979). Segundo o autor, o valor de um título escolar dependeria também, em parte, da capacidade diferenciada que cada grupo social e, dentro dele, que cada indivíduo possui de tirar proveito desse título. Os detentores de capital econômico e social podem, por exemplo, maximizar os benefícios potenciais de um diploma através da criação de condições mais favoráveis a sua utilização. Esse é o caso de certos filhos de profissionais liberais (advogados, médicos, dentistas, etc.) que, ao se formarem nas mesmas profissões dos pais, recebem não apenas um escritório ou consultório montado ou uma carteira de clientes, mas também toda uma rede de contatos profissionais; sem falar da eventual herança de um capital simbólico associado a um sobrenome.

Para resumir o raciocínio global acima exposto, o argumento de Bourdieu, em relação a esse ponto, é o de que, em função de sua situação objetiva – volume e tipos de capital possuídos, dependência maior ou menor do certificado escolar para a manutenção da posição social e valor estimado do retorno que se pode obter com esse certificado – cada grupo social adotaria – na maior parte do tempo, de modo inconsciente – um conjunto específico de estratégias diante da escola e dos estudos. Essas estratégias do grupo tenderiam, ao longo do tempo, a ser incorporadas pelo próprio sujeito – por meio de um processo contínuo e difuso de socialização familiar – como parte de seu *habitus* familiar ou de classe.

No plano mais global do funcionamento social, as estratégias escolares dos diferentes grupos sociais constituiriam – em razão da importância crescente do diploma na estruturação das posições sociais – um ponto central no conjunto das diversas estratégias de reprodução social (estratégias educacionais, econômicas, matrimoniais, de fecundidade, de sucessão, de reconversão, dentre outras), e somente em relação a elas podem ser entendidas. É que as estratégias de reprodução constituiriam um todo interligado, uma unidade de fenômenos que ganham todo

seu sentido apenas quando entendidos uns em relação aos outros, uma vez que concorrem juntos para um mesmo fim, a saber, a reprodução do grupo no espaço social. O autor cita, à guisa de exemplo, a relação direta entre as estratégias de fecundidade e as estratégias educacionais ateadas pela forte correlação estatística entre as oportunidades escolares e o tamanho da família (número de filhos), ou, a interdependência entre as estratégias matrimoniais e as estratégias escolares, na medida em que a escolha dos estabelecimentos de ensino por parte de certos grupos leva em conta, sobretudo, a qualidade social da clientela escolar, o que trabalha para assegurar altas taxas de endogamia, isto é, de casamentos no interior do próprio grupo social.

Cabe esclarecer também que as estratégias escolares não constituem senão um "aspecto particular" das estratégias educacionais que recobrem um campo bem mais vasto destinado a "produzir agentes sociais capazes e dignos de receberem a herança do grupo, isto é, de serem herdados pelo grupo" (BOURDIEU, 1998b, p. 116). E isso é bem mais amplo (e mais estendido no tempo) do que a tarefa realizada pela escolarização, porque implica todo o processo por meio do qual a família produz o agente social, entendido como um sujeito munido das competências, habilidades e disposições adequadas para ocupar determinado lugar social.

O autor lembra ainda que, dentre todas as estratégias educacionais, a mais importante (e a mais dissimulada) é a transmissão doméstica do capital cultural que depende de um investimento em tempo e em transmissão cultural, e que assegura o mais alto rendimento em termos de resultado escolar. Nesse ponto, o autor polemiza com os economistas que costumam acreditar que o mais importante dos investimentos educacionais é aquele direto de recursos monetários na escolarização dos filhos.

É importante observar que Bourdieu distingue frequentemente três conjuntos de disposições e de estratégias de investimento escolar que seriam adotadas tendencialmente

pelas classes populares, pelas classes médias (ou pequena burguesia) e pelas elites (culturais ou econômicas).

A – As classes populares e a lógica da necessidade

Ocupando a posição mais dominada no espaço das classes sociais, as classes populares caracterizam-se-iam, antes de mais nada, pelo pequeno volume de seu patrimônio, qualquer que seja o tipo de capital considerado. Suas condições de existência condicionam, assim, um estilo de vida marcado pelas pressões materiais e pelas urgências temporais, o que inibe a constituição de disposições de distanciamento ou de desenvoltura em relação ao mundo e aos outros. Por exemplo, em matéria de disposições estéticas, a lógica da necessidade conduz frequentemente as classes populares a escolhas pragmáticas que desprezam a gratuidade da "arte pela arte" ou a "futilidade" dos exercícios formais de estilo. É por isso que Bourdieu usa, para defini-las, a expressão "escolha do necessário" (cf. BOURDIEU, 1979), que se refere ao princípio que estaria na base de suas condutas.

Ao manifestarem sentimentos de incompetência ou de indignidade cultural, elas dariam provas do reconhecimento da cultura legítima (isto é, do desconhecimento da arbitrariedade cultural), o qual, em boa parte, lhes foi inculcado pela própria experiência escolar restrita, a mesma que lhes negou o conhecimento dessa cultura,¹⁷ por meio de processos que serão melhor explicitados mais à frente.

Em razão do processo – já discutido – de internalização das chances objetivas, essas classes desenvolvem um senso prático relativo ao que lhes é possível alcançar, bem como ao que lhes é inacessível, o que protege contra ambições desmesuradas ou projetos inatingíveis. Também, assim, a encerrar a ascensão social menos como acesso a

altas posições sociais e mais como possibilidade de evitar postos instáveis e degradantes, que não garantem uma vida com dignidade.

Essa atitude se expressaria no senso de realismo que governa suas aspirações e condutas escolares, tudo se passando como se buscassem evitar aquilo que, de toda maneira, lhes seria negado pela sociedade. Essa "relação resignada com o sistema de ensino" (BOURDIEU; PASSERON, 1968, p. 240) levaria tendencialmente a um envolvimento moderado com os estudos.¹⁸ Vejamos então, mais detidamente, as razões que justificariam o investimento relativamente baixo das classes populares na escola.

Em primeiro lugar, a percepção, valendo-se dos exemplos acumulados (a "estatística intuitiva das derrotas ou dos êxitos parciais das crianças de seu meio" – BOURDIEU, 1998d, p. 47), de que as chances de sucesso escolar são reduzidas, faltam, objetivamente, os recursos econômicos, sociais e, sobretudo, culturais necessários para um bom desempenho na escola. Isso tornaria o retorno do investimento muito incerto e, portanto, o risco muito alto. Essa incerteza e esse risco seriam ainda maiores pelo fato de que o retorno do investimento escolar se dá no longo prazo. Essas famílias estariam, em função de sua condição socioeconômica, menos preparadas para suportar os custos econômicos dessa espera, especialmente o adiamento da entrada dos filhos no mercado de trabalho. Donde a prática bastante frequente, entre as famílias e os jovens dos meios populares, de se autocelminar, objetiva e subjetivamente, da competição escolar (cf. BOURDIEU; PASSERON, 1968), até mesmo em casos em que o desempenho escolar anterior permitiria esperar boas chances de êxito.

¹⁷ É bastante conhecida a afirmação de Bourdieu de que "as classes sociais se distinguem menos pelo grau em que reconhecem a cultura legítima do que pelo grau em que elas a conhecem" (BOURDIEU, 1983b, p. 94).

¹⁸ Com efeito, segundo Bourdieu, os alunos das classes populares não apresentariam nem a facilidade na aquisição da cultura escolar (característica dos detentores de capital cultural), nem a propensão a adquiri-la (própria daqueles que têm no êxito escolar a fonte de todo êxito social).

Acrecente-se a isso o fato de que o retorno alcançado com os títulos escolares depende, parcialmente, como já foi dito, da posse de recursos econômicos e sociais passíveis de ser mobilizados para potencializar o valor dos títulos. No caso dessas famílias, nas quais esses recursos são reduzidos, tender-se-ia, naturalmente, a obter um retorno mínimo com os títulos escolares conquistados.

Em resumo, no caso das classes populares, o investimento no mercado escolar tenderia a oferecer um retorno baixo, incerto e a longo prazo.

Diante disso, as aspirações escolares desse grupo seriam moderadas. Esperar-se-ia dos filhos que eles estudassem apenas o suficiente para se manter (o que, normalmente, dados os avanços nas taxas de escolarização, já significa, de qualquer forma, alcançar escolarização superior à dos pais) ou se elevar ligeiramente em relação ao nível socioeconômico alcançado pelos pais. Essas famílias tenderiam, assim, a privilegiar as carreiras escolares mais curtas, que dão acesso mais rapidamente à inserção profissional. Um investimento numa carreira mais longa só seria feito nos casos em que a criança apresentasse, precocemente, resultados escolares excepcionalmente positivos, capazes de justificar a aposta arriscada no investimento escolar.

Por fim, cabe notar que esse grupo social tenderia a adotar o que Bourdieu designa como "liberalismo (permissiveness)" em relação à educação da prole (BOURDIEU, 1974a, p. 10). Não haveria uma cobrança intensiva em relação ao sucesso escolar dos filhos, e sua vida escolar não seria acompanhada de modo muito sistemático, diferentemente de outras categorias sociais, particularmente das camadas médias, como se verá a seguir.

A ajuda [escolar] fornecida pela família reveste-se de formas diferentes nos diferentes meios sociais: a ajuda explícita (conselhos, explicações etc.), e percebida como tal, cresce à medida em que o nível social se eleva [...], ainda que pareça decrescer à medida em que o grau de sucesso escolar aumenta. Acontece que ela constitui apenas a parte visível das "doações" de todo tipo que

as crianças recebem de suas famílias. Se lembrarmos, por exemplo, que a porção de laureados que fizeram sua primeira visita ao museu ainda na infância [...] com sua família, cresce com a origem social — o que constitui apenas um indicador, entre outros, dos estímulos indiretos e difusos dados pela família —, vemos que os jovens das categorias superiores acumulam a ajuda difusa e a ajuda explícita, enquanto que os jovens das classes médias (em particular os filhos de funcionários e de professores primários) recebem sobretudo uma ajuda direta, ao passo que os jovens das classes populares, salvo exceção, não podem contar com nenhuma dessas duas formas de ajuda diretamente rentáveis escolarmente. (BOURDIEU, 1989, p. 36) (Grifo do autor)

B — As classes médias e a lógica da ascensão social pela ascese

Na análise de Bourdieu, as classes médias, ou pequena-burguesia, são constituídas por um conjunto de categorias sociais que têm como característica comum e fundamental o fato de ocuparem uma posição intermediária entre os dois polos do espaço das classes sociais, o que determina uma situação de tensão e de equilíbrio instável entre os dominantes e os dominados. É essa situação de nem totalmente dominante, nem totalmente dominado, que estruturará suas disposições, que são duplamente comandadas: pela luta constante para não se integrar nem se confundir com as massas populares, por um lado, e para diminuir as distâncias que as separam das elites, por outro. A necessidade (ou o *ethos*) de ascensão social se imporia, assim, a elas com muita força, determinando um conjunto de estratégias que detalharemos posteriormente.

Para Bourdieu, nas sociedades capitalistas modernas, a pequena burguesia divide-se em três frações: a "pequena burguesia em declínio", a "pequena burguesia de execução" (ou de promoção), e a "nova pequena burguesia" (cf. BOURDIEU, 1979). A primeira é composta pelos pequenos proprietários (artesanos e pequenos comerciantes). Suas características principais decorrem de sua situação de

declínio econômico e social (com sua correlativa diminuição numérica) em virtude das transformações na estrutura socioeconômica que levam ao desaparecimento tendencial e gradual do pequeno comércio tradicional, e, do fato de que são mais providas de capital econômico do que de capital cultural. A segunda é constituída pelos empregados subalternos do terciário e pelos quadros médios dos setores público e privado (quadros administrativos, técnicos, professores, etc.). Essas frações caracterizam-se pela posse de um capital cultural que, embora maior do que o das frações anteriores, é menor do que aquele dos quadros superiores com quem mantêm uma relação de tipo execução/concepção, donde sua denominação. Mas é a esse capital cultural que seus membros devem a posição que ocupam na estrutura social, e o fundamento das expectativas de elevação social que nutrem. Finalmente, a terceira fração é formada por subgrupos diversificados dentre os quais se destacam: a) aquelas profissões que Bourdieu denomina de "apresentação e representação" por requisitarem boa aparência pessoal e certo capital de conhecimentos gerais ligado às artes, ao bom gosto, a viagens, etc., com frequência proveniente de uma herança cultural e social familiar (são publicitários, relações públicas, especialistas de moda, vendedores de grifes, antiquários, decoradores, designers, fotógrafos, guias turísticos, apresentadores de rádio e televisão, etc.); b) os profissionais dedicados à oferta de bens ou serviços mais recentemente criados (por exemplo: terapeutas, conselheiros conjugais, sexólogos, nutricionistas, *personal trainers*, etc.), que tendem a apresentar uma origem social e um nível de instrução mais elevados. Essa terceira fração exerce uma função vanguardista, no seio das classes médias (em matéria de vida familiar, relações entre os sexos e entre as gerações, educação dos filhos, etc.), e se volta para o consumo de bens (materiais e simbólicos) capazes de propiciar distinção (ditos "refinados" ou "de classe").

No que concerne às estratégias educativas, contrapondo-se às classes populares, as classes médias ou pequena

burguesia tenderiam a investir pesada e sistematicamente na escolarização dos filhos. Esse comportamento explicar-se-ia, em primeiro lugar, pelas chances objetivamente superiores (em comparação com as classes populares) dos filhos das classes médias alcançarem o sucesso escolar. As famílias desse grupo social já possuiriam volume razoável de capitais que lhes permitiria apostar no mercado escolar sem correr tantos riscos.

Para Bourdieu, no entanto, o comportamento das famílias das classes médias não pode ser explicado apenas por suas chances comparativamente superiores de alcançar o sucesso escolar. Ele observa que é necessário considerar, igualmente, as expectativas quanto ao futuro sustentadas por esses grupos sociais. Originárias, em grande parte, das camadas populares e tendo ascendido às classes médias por meio da escolarização, as famílias das classes médias nutriam esperanças de continuarem sua ascensão social, agora, em direção às elites. Todas as suas condutas poderiam, então, ser entendidas como parte de um esforço mais amplo com vistas a criar condições favoráveis à elevação na escala social. Bourdieu destaca, como componentes desse esforço, o "ascetismo", o "malhusianismo" e a "boa vontade cultural".

O ascetismo designa o princípio que está na base da maneira austera de viver própria dessas classes que – propensas à poupança bem como a todos os tipos de entesouramento – renunciavam aos prazeres imediatos em benefício de seu projeto de futuro. Por serem pouco providas das diferentes espécies de capital (econômico, cultural ou social), necessitam, para realizar sua trajetória ascendente, constituir uma "acumulação inicial" e, para isso, fazem uso de recursos morais (na forma de privações, renúncias, sacrifícios) como meio de compensação. Essa disposição pode ser claramente ilustrada pelos sacrifícios (renúncia à compra de bens de luxo, redução de gastos com passeios, etc.) que essas famílias realizam para garantir boa escolarização da prole. Esse ascetismo se traduziria, ainda – em termos da forma de educar os filhos – num

“rigorismo ascético”, numa valorização da disciplina e do autocontrole, e na exigência de uma dedicação contínua e intensiva aos estudos. Vale lembrar ainda que Bourdieu contrapõe o rigorismo ascético das frações ascendentes das classes médias ao rigorismo repressivo e conservador adotado pelas frações declinantes.

O malhusianismo seria a propensão ao controle da fecundidade. As famílias das classes médias, por uma estratégia inconsciente de concentração dos investimentos, tenderiam, mais do que as classes populares e menos do que as das elites, a reduzir o número de filhos, já que se veem obrigadas a conter os gastos de modo a investir em cada filho o máximo possível de recursos, para que eles possam realizar o futuro que se almeja para eles. Isso porque o custo relativo da criança – que varia de um estrato social a outro – é

[...] baixo para as famílias com renda mais baixa que, não podendo vislumbrar para os filhos um futuro diferente de seu próprio presente, fazem investimentos educativos extremamente reduzidos, e baixo também para as famílias dotadas de renda elevada, já que a renda cresce paralelamente aos investimentos, e atinge um máximo que corresponde às rendas médias, isto é, às classes médias forçadas, pela ambição da ascensão social, a fazerem investimentos educativos relativamente desproporcionais aos seus recursos. (BOURDIEU, 1998b, p. 98)

E Bourdieu constata que, efetivamente, essa interdependência estabelecida pelas famílias entre as estratégias de fecundidade e as estratégias educativas encontra respaldo na realidade, uma vez que as estatísticas comprovam que as oportunidades de uma vida escolar mais longa estão intimamente associadas – quando se controla todas as outras variáveis – ao tamanho da família.

Finalmente, por “boa vontade cultural”, o autor entende a docilidade, o esforço e a tenacidade com que as classes médias se entregam ao trabalho de aquisição da cultura legítima para compensar as desvantagens relativas decorrentes de um capital cultural limitado. Mas se, de modo geral, Bourdieu defende a tese da adesão intensa

aos valores escolares por parte das classes médias e aponta a natureza laboriosa e esforçada de suas práticas escolares, ele reconhece, ao mesmo tempo, a necessidade de um tratamento analítico que capte as diferenças mais sutis entre as frações que as compõem.¹⁹

As frações mais ricas em capital econômico (pequenos proprietários) investem prioritariamente em estratégias econômicas (poupança) e apenas secundariamente no mercado escolar, dado seu menor grau de dependência em relação a ele. Além disso, por não dispor de um capital de informações sobre o funcionamento do sistema de ensino, estão sempre sujeitas a fazer investimentos escolares menos rentáveis: descobrem, por exemplo, com atraso, estabelecimentos, cursos, diplomas e especialidades mais rentáveis no mercado escolar e no mercado de trabalho.

Já as frações cujo capital escolar (diploma) é relativamente importante para uma herança cultural relativamente restrita (a pequena burguesia de execução), investem sobretudo em estratégias culturais (escola). No interior desse segundo grupo, encontramos os “convertidos” (aqueles que devem à escola o essencial de seu capital cultural) e os “oblatos” (que nela depositam todas as suas expectativas de ascensão social).

Parcela de fração mais rica em capital cultural, os convertidos são representados pelos filhos de professores e de intelectuais (a “pequena burguesia intelectual”) e possuem todo um patrimônio de informações sobre o mundo escolar (seus modos de funcionamento, seus valores, suas hierarquias), do qual depende a (boa) aplicação de seus investimentos escolares (escolha do estabelecimento, do ramo de estudos, dos cursos, etc.). Muito próximos dos convertidos na dependência do reconhecimento e da consagração escolares, os oblatos caracterizam-se, no

¹⁹ Para um exame mais aprofundado das relações entre as classes médias e a escola no pensamento de Bourdieu, remetemos o leitor ao artigo de NOGUEIRA (1997).

entanto, pela posse de um capital escolar mais limitado e mais recente, graças ao qual usufruíam da situação atual de quadros médios, e no qual investem esforços crescentes, uma vez que são “obrigados a esperar tudo dos investimentos escolares (mesmo se seu capital cultural é relativamente fraco)” (BOURDIEU, 1998b, p. 15).

C – As elites e as lógicas da distinção e do dilettantismo

Na visão de Bourdieu, as classes superiores ou “dominantes” são marcadas por uma grande clivagem interna segundo a estrutura de distribuição dos diferentes tipos de capital, mais particularmente do capital econômico e do capital cultural que constituiriam, nas sociedades avançadas, os dois mais poderosos “princípios de diferenciação” do espaço social (BOURDIEU, 1997). Assim, no interior dessas classes, uma oposição fundamental separa as frações mais bem providas de capital econômico (cujo exemplo prototípico seriam os empresários), das frações mais bem aquinhoadas em capital cultural (cujo exemplo prototípico seriam as profissões acadêmicas, artísticas e os intelectuais em geral). Nos termos do sociólogo, as primeiras constituem as “frações dominantes das classes dominantes” e as segundas suas “frações dominadas”.

Como uma característica comum, essas duas frações compartilham um *habitus* de classe que orienta suas disposições segundo o princípio da “distinção”, que está na base de todas as suas condutas – conscientes ou inconscientes – de cultivo da diferença ou, em outros termos, da busca por se diferenciar dos demais (isto é, do vulgar), nas diversas esferas da vida social: linguagem, costumes, posturas corporais, vestuário, decoração, alimentação, consumos em geral, enfim, tudo aquilo que Bourdieu chama de “estilo de vida”.²⁰

No entanto, em relação a outros aspectos, essas frações se separam. Enquanto os detentores de capital econômico priorizam os investimentos econômicos, as práticas “municipais” e o consumo de bens (de luxo) que sinalizam a posse de meios materiais, as frações mais equipadas em capital cultural “são propensas a investir mais na educação de seus filhos e, ao mesmo tempo, em práticas culturais propícias a manter e aumentar sua raridade específica” (BOURDIEU, 1974b, p. 324). Em outras palavras, o primeiro grupo caracteriza-se por certo hedonismo, e o segundo, por um “ascetismo aristocrático” (BOURDIEU, 1984; BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 1998). Como mostra o autor, essas diferenças de atitude têm implicações importantes no que se refere à relação com a educação:

Enquanto as frações mais ricas em capital econômico autorizam e estimulam um estilo de vida cujas seduções são de molde a competir com as exigências ascéticas do sistema escolar, ao mesmo tempo que asseguram e prometem garantias diante das quais as garantias escolares não valem grande coisa (“o diploma não é tudo”), as frações mais ricas em capital cultural nada podem opor à atração exercida pelos signos de consagração escolar que sua dedicação escolar lhes assegura. (BOURDIEU, 1974b, p. 331)

Entretanto, tanto um quanto outro desses grupos tenderiam a investir na escola de uma forma bem mais hesitante e descontrainda – “laxista”, como escreve Bourdieu do que as classes médias. Esse dilettantismo e esse laxismo “dos que não tiveram que pagar o preço da ascensão” (BOURDIEU, 1974a, p. 11) – dever-se-iam, por um lado, ao fato de que o sucesso escolar nesses meios é tido como algo natural, que não depende de um grande esforço de mobilização familiar. As condições objetivas, configuradas

²⁰ “[...] estilo de vida, conjunto unitário de preferências distintivas que expressam, na lógica específica de cada um dos sub-espacos simbólicos (mobiliário, vestuário, linguagem ou *hexis* corporal).

²¹ “mesma intenção expressiva” (BOURDIEU, 1979, p. 193). Para o autor, o estilo de vida encerra, ao mesmo tempo, uma ética e uma estética.

na posse de um volume expressivo de capitais econômicos, sociais e culturais, tornariam o fracasso escolar bastante improvável. Além disso, as elites estariam livres da luta pela ascensão social. Elas já ocupam as posições dominantes da sociedade, não dependendo, portanto, do sucesso escolar dos filhos para ascender socialmente.

Mas Bourdieu contrasta, de qualquer forma, as frações dominadas (mais ricas em capital cultural) com as dominantes (mais ricas em capital econômico). As primeiras seriam propensas a um investimento escolar mais intenso, visando o acesso às carreiras mais longas e prestigiosas do sistema de ensino. Já essas últimas tenderiam a buscar na escola, principalmente, uma certificação que legitimaria o acesso às posições de comando já garantidas pela posse de capital econômico.

A ESCOLA E O PROCESSO DE REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

No prefácio de *A reprodução*, Bourdieu e Passeron (1975, p. 11) afirmam que os vários capítulos desse livro apontam para um mesmo princípio de inteligibilidade: o “das relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações entre as classes”.

Esse princípio de inteligibilidade orienta, na verdade, o conjunto das reflexões de Bourdieu sobre a escola. A escola e o trabalho pedagógico por ela desenvolvido só poderiam ser compreendidos, na perspectiva desse sociólogo, quando relacionados ao sistema das relações entre as classes. A escola não seria uma instância neutra que transmitiria uma forma de conhecimento intrinsecamente superior às outras formas de conhecimento, e que avaliaria os alunos com base em critérios universalistas; mas, ao contrário, ela é concebida como uma instituição a serviço da reprodução e da legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes.

O ponto de partida do raciocínio bourdieusiano talvez se encontre na noção de arbitrariedade cultural. Bourdieu se aproxima aqui de uma concepção antropológica de cultura. De acordo com essa concepção, nenhuma cultura pode ser objetivamente definida como superior a outra. Os valores que orientariam cada grupo social em suas atitudes e comportamentos seriam, por definição, arbitrários, não