

Maria Alice Nogueira  
Cláudio Marques Martins Nogueira

# Bourdieu & a Educação

4ª Edição

autêntica

Copyright © 2004 Maria Alice Nogueira e Claudio Marques  
Martins Nogueira  
Copyright © 2004 Atuéntica Editora

Todos os direitos reservados pela Atuéntica 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* – UBR/UFRRGS, *Carlos Ernesto Nogueira* – Univ. Pedagógica Nacional de Colômbia, *Edla Eggert* – UNISINOS, *Jorge Ramos do O* – Universidade de Lisboa, *Júlio Groppa Aquino* – USP, *Luis Henrique Sommer* – UBR/UFRRGS, *Margareth Rago* – UNICAMP, *Rosa Bueno Fischer* – UFRRGS, *Silvio D. Gallo* – UNICAMP

REVISÃO

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

DIAGRAMAÇÃO

*Waldénia Alvarenga Santos Ataíde*  
*Tales Leon de Marco*

N778b Nogueira, Maria Alice  
Bourdieu & a Educação/Maria Alice Nogueira, Cláudio M. Martins Nogueira. – 4. ed. – Belo Horizonte: Atuéntica 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 AUTÉNTICA

**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

Telefendas: 0800 283 13 22  
www.grupopautentica.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 Bourdieu, o capital cultural constitui (sobretudo, na sua forma incorporada<sup>15</sup>) 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.

<sup>15</sup> 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 saibam 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 tenderão 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".<sup>16</sup>

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

<sup>16</sup> 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 bilíngues, 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 atreladas 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,<sup>17</sup> 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. Tendem, assim, a encarar 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.<sup>18</sup> 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 autoeliminar, 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.

<sup>17</sup> 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).

<sup>18</sup> 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).