

A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura

PIERRE BOURDIEU

Tradução: APARECIDA JOLY GOUVEIA
Revisão técnica: MARIA ALICE NOGUEIRA

Fonte: BOURDIEU, Pierre. "L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et la culture", publicado originalmente em *Revue française de sociologie*. Paris, 7 (3), 1966, p. 325-347.

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.

Justamente porque os mecanismos de eliminação agem durante todo o *cur-sus**, é legítimo apreender o efeito desses mecanismos nos graus mais elevados da carreira escolar. Ora, vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais. Um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na universidade do que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais do que um filho de operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores às de um jovem de classe média¹. É digno de nota o fato de que as instituições de ensino mais elevadas tenham também o recrutamento mais aristocrático: assim, os filhos de quadros superiores e de profissionais liberais constituem 57% dos alunos da Escola Politécnica, 54% dos da Escola Normal Superior (frequentemente citada por seu recrutamento “democrático”), 47% dos da Escola Central e 44% dos do Instituto de Estudos Políticos.

Mas não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola, é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas. Parece, com efeito, que a explicação sociológica pode esclarecer completamente as diferenças de êxito que se atribuem, mais frequentemente, às diferenças de dons. A ação do privilégio cultural só é percebida, na maior parte das vezes, sob suas formas mais grosseiras, isto é, como recomendações ou relações, ajuda no trabalho escolar ou ensino suplementar, informação sobre o sistema de ensino e as perspectivas profissionais. Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interioriza-

* N.T.: Optamos por manter, na tradução, a expressão latina “*cur-sus*”, empregada pelo autor para designar o percurso (mais ou menos longo, nesse ou naquele ramo de ensino, nesse ou naquele estabelecimento) efetuado pelo aluno ao longo de sua carreira escolar [N.T.].

1. Cf. BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. *Les Héritiers*. Paris: Éditions de Minuit, 1964, p. 14-21.

dos, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito.

A TRANSMISSÃO DO CAPITAL CULTURAL

A influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança. A parcela de “bons alunos” em uma amostra da quinta série cresce em função da renda de suas famílias. Paul Clerc mostrou que, com diploma igual, a renda não exerce nenhuma influência própria sobre o êxito escolar e que, ao contrário, com renda igual, a proporção de bons alunos varia de maneira significativa segundo o pai não seja diplomado ou seja *bachelier**, o que permite concluir que a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural. Mais que os diplomas obtidos pelo pai, mais mesmo do que o tipo de escolaridade que ele seguiu, é o nível cultural global do grupo familiar que mantém a relação mais estreita com o êxito escolar da criança. Ainda que o êxito escolar pareça ligado igualmente ao nível cultural do pai ou da mãe, percebem-se ainda variações significativas no êxito da criança quando os pais são de nível desigual².

A análise dos casos em que os níveis culturais dos pais são desiguais não deve fazer esquecer que eles se encontram frequentemente ligados (em razão da homogeneidade de classes), e as vantagens culturais que estão associadas ao nível cultural dos pais são cumulativas, como se vê já na quinta série, em que os filhos de pais titulares do *baccalauréat* obtêm uma taxa de êxito de 77% contra 62% para os filhos de um *bachelier* e de uma pessoa sem diploma; essa diferença se manifesta mais nitidamente ainda nos graus mais elevados do *cursus*. Uma avaliação precisa das vantagens e das desvantagens transmitidas pelo meio familiar deveria levar em conta não somente o nível cultural do pai ou da mãe, mas também o dos ascendentes de um e outro ramo da família (e também, sem dúvida, o do conjunto dos membros da família extensa). Assim, o conhecimento que os estudantes de letras têm do teatro (medido pelo número de peças de teatro vistas) se hierarquiza perfeitamente segundo a categoria socioprofissional do pai ou do avô seja mais elevada, ou à medida que a categoria socioprofissional do pai e do avô se elevam conjuntamente; mas, por ou-

* No sistema francês, pessoa que concluiu com sucesso seus estudos secundários e tornou-se, portanto, portadora do “*baccalauréat*” (ou, na forma abreviada, “*bac*”), cuja tradução literal, em português, seria “bacharelato”, mas que, em francês, designa, ao mesmo tempo, os exames e o diploma conferido ao final do 2º ciclo do ensino de 2º grau [N.T.].

2. Cf. CLERC, P. “La famille et l’orientation scolaire au niveau de la sixième. Enquête de juin 1963 dans l’agglomération parisienne”. *Population*, Paris, (4), agosto/setembro de 1964, p. 637-644.

tro lado, para um valor fixo de cada uma dessas variáveis, a outra tende, por si só, a hierarquizar os escores³. Assim, em virtude da lentidão do processo de aculturação, diferenças sutis ligadas às antiguidades do acesso à cultura continuam a separar indivíduos aparentemente iguais quanto ao êxito social e mesmo ao êxito escolar. A nobreza cultural também tem seus graus de descendências.

Além disso, sabendo-se que a residência parisiense ou provinciana (ela própria fortemente ligada à categoria socioprofissional do pai) está também associada às vantagens e desvantagens culturais cujo efeito se nota em todos os setores, quer se trate de resultados escolares anteriores, de práticas e de conhecimentos culturais (em matéria de teatro, música, jazz, ou cinema), ou ainda da facilidade linguística, vê-se que a consideração de um conjunto relativamente restrito de variáveis – a saber, o nível cultural dos antepassados da primeira e da segunda geração, e a residência – permite explicar as variações mais importantes do êxito escolar, mesmo em um nível elevado do *cursus*.

É até mesmo possível que a combinação desses critérios permita compreender as variações observadas no interior de grupos de estudantes homogêneos em relação à categoria socioprofissional de origem: é assim que os jovens das camadas superiores tendem a obter regularmente resultados que se distribuem de maneira bimodal, isso tanto em suas práticas e seus conhecimentos culturais quanto na sua capacidade para a compreensão e o manejo da língua (um terço deles se distingue pelos desempenhos nitidamente superiores ao resto da categoria). Uma análise multivariada, levando em conta não somente o nível cultural do pai e da mãe, o dos avós paternos e maternos e a residência no momento dos estudos superiores e durante a adolescência, mas também um conjunto de características do passado escolar, como, por exemplo, o ramo do curso secundário (clássico, moderno ou outro) e o tipo de estabelecimento (colégio ou liceu, instituição pública ou privada), permite explicar quase inteiramente os diferentes graus de êxito obtidos pelos diferentes subgrupos definidos pela combinação desses critérios; e isso sem apelar, absolutamente, para as desigualdades inatas. Consequentemente, um modelo que leve em conta essas diferentes variáveis – e também as características demográficas do grupo familiar, como o tamanho da família – permitiria fazer um cálculo muito preciso das esperanças de vida escolar.

Da mesma forma que os jovens das camadas superiores se distinguem por diferenças que podem estar ligadas a diferenças de condição social, também os filhos das classes populares que chegam até o ensino superior parecem pertencer a famílias que diferem da média de sua categoria, tanto por seu nível cultural global como por seu tamanho: dado que, como se viu, as chances objetivas de chegar ao

3. Cf. BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. *Les étudiants et leurs études*, p. 96-97.

ensino superior são quarenta vezes mais fortes para um jovem de camada superior do que para um filho de operário, poder-se-ia esperar encontrar, numa população de estudantes investigada, a mesma relação (40/1) entre o número médio de indivíduos com estudos superiores nas famílias de estudantes filhos de operários e nas famílias de estudantes das camadas superiores. Ora, numa amostra de estudantes de medicina, o número médio de membros da família extensa que fizeram ou fazem estudos superiores não varia senão de 1 a 4 entre os estudantes oriundos das classes populares e os estudantes oriundos das camadas superiores. A presença no círculo familiar de pelo menos um parente que tenha feito ou esteja fazendo curso superior testemunha que essas famílias apresentam uma situação cultural original, quer tenham sido afetadas por uma mobilidade descendente ou tenham uma atitude frente à ascensão que as distingue do conjunto das famílias de sua categoria.

Prova indireta do fato de que as oportunidades de chegar ao ensino secundário ou superior e as chances de ser bem-sucedido são função, fundamentalmente, do nível cultural do meio familiar no momento da entrada na quinta série (isto é, quando a ação homogeneizante da escola e do meio escolar não se exerceu por muito tempo) temo-la no fato de as desigualdades de êxito entre crianças francesas e crianças estrangeiras serem quase totalmente explicáveis pelas diferenças na composição social dos dois grupos de famílias. Com nível social igual, as crianças estrangeiras têm um nível de êxito sensivelmente equivalente àquele das crianças francesas: com efeito, se 45% dos filhos de operários franceses contra 38% dos filhos de operários estrangeiros entram na quinta série, pode-se supor que uma boa parte dessa diferença (relativamente mínima) é imputável ao fato de que os operários estrangeiros têm uma taxa de qualificação menor do que os operários franceses⁴.

pesquisa!

Mas o nível de instrução dos membros da família restrita ou extensa ou ainda a residência são apenas indicadores que permitem situar o nível cultural de cada família, sem nada informar sobre o conteúdo da herança que as famílias mais cultas transmitem a seus filhos, nem sobre as vias de transmissão. As pesquisas sobre os estudantes das faculdades de Letras tendem a mostrar que a parte do capital cultural que é a mais diretamente rentável na vida escolar é constituída pelas informações sobre o mundo universitário e sobre o *cursus*, pela facilidade verbal e pela cultura livre adquirida nas experiências extraescolares.

As desigualdades de informação são por demais evidentes e conhecidas para que haja necessidade de recordá-las mais longamente. Conforme Paul Clerc, 15% das famílias de alunos dos CEG (colégios de ensino geral cujo recrutamento é mais popular que o dos liceus) ignoram o nome do liceu mais próximo, atingindo essa

4. CLERC, P. "Nouvelles données sur l'orientation scolaire au moment de l'entrée en cinquième." *Les enfants et les adultes étrangers*. Population, outubro/dezembro de 1964, p. 871. Paris.

taxa 36% entre as famílias dos alunos da classe de fim de estudos primários. O liceu não faz parte do universo concreto das famílias populares, e é necessária uma série contínua de sucessos excepcionais e conselhos do professor ou de algum membro da família para que se cogite de enviar para lá a criança. Ao contrário, é todo um capital de informações sobre o *cursus*, sobre a significação das grandes escolhas da quinta série, da sétima ou das classes terminais do ensino secundário, sobre as carreiras futuras e sobre as orientações que normalmente conduzem a elas, sobre o funcionamento do sistema universitário, sobre a significação dos resultados, as sanções e as recompensas, que as crianças das classes cultas investem em suas condutas escolares.

As crianças oriundas dos meios mais favorecidos não devem ao seu meio somente os hábitos e treinamento diretamente utilizáveis nas tarefas escolares, e a vantagem mais importante não é aquela que retiram da ajuda direta que seus pais lhes possam dar⁵. Elas herdaram também saberes (e um "savoir-faire"), gostos e um "bom-gosto", cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais frequentemente esses imponderáveis da atitude são atribuídos ao dom. A cultura "livre", condição implícita do êxito em certas carreiras escolares, é muito desigualmente repartida entre os estudantes universitários originários das diferentes classes sociais e, *a fortiori*, entre os de liceus ou os de colégios, pois as desigualdades de seleção e a ação homogeneizante da escola não fizeram senão reduzir as diferenças. O privilégio cultural torna-se patente quando se trata da familiaridade com obras de arte, a qual só pode advir da frequência regular ao teatro, ao museu ou a concertos (frequência que não é organizada pela escola, ou o é somente de maneira esporádica). Em todos os domínios da cultura, teatro, música, pintura, *jazz*, cinema, os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensos quanto mais elevada é sua origem social. Mas é particularmente notável que a diferença entre os estudantes oriundos de meios diferentes seja tanto mais marcada quanto mais se afasta dos domínios diretamente controlados pela escola; por exemplo, quando se passa do teatro clássico para o teatro de vanguarda ou para o teatro de *boulevard*, ou ainda, para a pintura que não é diretamente objeto de ensino, ou para a música clássica, o *jazz* ou o cinema.

Se os exercícios de compreensão e de manejo da língua escolar não deixam aparecer a relação direta, entre os resultados e a origem social, que se observa comumente em outros domínios, ou se acontece, até mesmo, que a relação parece inverter-se, isso não deve levar à conclusão de que, nesse domínio, a desvantagem seja menos importante que em outros. É necessário ter em mente que os estudan-

5. P. Clerc observa que a vigilância exercida pelos pais sobre o trabalho das crianças é tanto mais frequente quanto mais elevada é sua posição na hierarquia social, sem que exista uma ligação direta entre a frequência da intervenção dos pais e o grau de êxito escolar (cf. "La famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixième..." Op. cit., p. 635-636).

tes de letras são o produto de uma série contínua de seleções segundo o próprio critério de aptidão para o manejo da língua, e que a superseleção dos estudantes oriundos dos meios menos favorecidos vem compensar a desvantagem inicial que devem à atmosfera cultural de seu meio. Com efeito, o êxito nos estudos literários está muito estreitamente ligado à aptidão para o manejo da língua escolar, que só é uma língua materna para as crianças oriundas das classes cultas. De todos os obstáculos culturais, aqueles que se relacionam com a língua falada no meio familiar são, sem dúvida, os mais graves e os mais insidiosos, sobretudo nos primeiros anos da escolaridade, quando a compreensão e o manejo da língua constituem o ponto de atenção principal na avaliação dos mestres. Mas a influência do meio linguístico de origem não cessa jamais de se exercer, de um lado porque a riqueza, a fineza e o estilo da expressão sempre serão considerados, implícita ou explicitamente, consciente ou inconscientemente, em todos os níveis do *cursus*, e, ainda que em graus diversos, em todas as carreiras universitárias, até mesmo nas científicas. De outro lado, porque a língua não é um simples instrumento, mais ou menos eficaz, mais ou menos adequado, do pensamento, mas fornece – além de um vocabulário mais ou menos rico – uma sintaxe, isto é, um sistema de categorias mais ou menos complexas, de maneira que a aptidão para o deciframento e a manipulação de estruturas complexas, quer lógicas quer estéticas, parece função direta da complexidade da estrutura da língua inicialmente falada no meio familiar, que lega sempre uma parte de suas características à língua adquirida na escola⁶.

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 aprendizagem.

A ESCOLHA DO DESTINO

As atitudes dos membros das diferentes classes sociais, pais ou crianças e, muito particularmente, as atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos são, em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social. Para explicar como, em nível igual de êxito escolar, as diferentes classes sociais enviam à quinta série partes tão desiguais de suas crianças, invocam-se, frequentemente, explica-

6. Cf. BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. & SAINT-MARTIN, M. de. "Les étudiants et la langue d'enseignement". *Rapport pédagogique et communication*. Paris: La Haye/Mouton, 1965 (Cahiers du Centre de Sociologie Européenne, 2).

ções tão vagas como “a vontade dos pais”. Mas, de fato, pode-se ainda falar de “vontade”, a não ser num sentido metafórico, quando a investigação mostra que “de maneira geral, existe concordância plena entre a vontade das famílias e as orientações tomadas”, ou, melhor dizendo, na maior parte dos casos, as famílias têm aspirações estritamente limitadas pelas oportunidades objetivas?⁷ Em realidade, tudo se passa como se as atitudes dos pais em face da educação das crianças, atitudes que se manifestam na decisão de enviar seus filhos a um estabelecimento de ensino secundário ou de deixá-los na classe de fim de estudos primários, de inscrevê-los em um liceu (o que implica um projeto de estudos longos, ao menos até o *baccalauréat*) ou em um colégio de ensino geral (o que supõe a resignação a estudos curtos, até os certificados de ensino profissional, por exemplo) fossem, antes de tudo, a interiorização do destino objetivamente determinado (e medido em termos de probabilidades estatísticas) para o conjunto da categoria social à qual pertencem. Esse destino é continuamente lembrado pela experiência direta ou mediata e pela estatística intuitiva das derrotas ou dos êxitos parciais das crianças do seu meio e também, mais indiretamente, pelas apreciações do professor, que, ao desempenhar o papel de conselheiro, leva em conta, consciente ou inconscientemente, a origem social de seus alunos e corrige, assim, sem sabê-lo e sem desejá-lo, o que poderia ter de abstrato um prognóstico fundado unicamente na apreciação dos resultados escolares. “Os objetivos das famílias”, escrevem Alain Girard & Henri Bastide, “reproduzem de alguma maneira a estratificação social, aliás tal como ela se encontra nos diversos tipos de ensino”⁸. Se os membros das classes populares e médias tomam a realidade por seus desejos, é que, nesse terreno como em outros, as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível. Dizer, a propósito dos estudos clássicos em um liceu, por exemplo, “isso não é para nós”, é dizer mais do que “não temos meios para isso”. Expressão da necessidade interiorizada, essa fórmula está, por assim dizer, no imperativo-indicativo, pois exprime, ao mesmo tempo, uma impossibilidade e uma interdição.

As mesmas condições objetivas que definem as atitudes dos pais e dominam as escolhas importantes da carreira escolar regem também a atitude das crianças diante dessas mesmas escolhas e, conseqüentemente, toda sua atitude com relação à es-

7. O acordo é muito frequente entre os desejos formulados pelos pais antes do término da escola primária, as opiniões expressas retrospectivamente sobre a escolha de tal ou tal tipo de estabelecimento e a escolha realmente efetuada. “A ambição de entrar no liceu está longe de ser compartilhada por todas as famílias”, escreveu P. Clerc. “Três famílias em dez somente responderam positivamente, entre aquelas cujo filho está no CEG ou na classe de fim de estudos primários”, e isso qualquer que possa ser o êxito anterior de seu filho (CLERC, P. Op. cit., p. 655-659).

8. GIRARD, A. & BASTIDE, H. “La stratification sociale et la démocratisation de l’enseignement”. *Population*, julho/setembro de 1963, p. 443. Paris.

cola. De tal forma que, para explicar sua renúncia a enviar seus filhos a um estabelecimento secundário, os pais podem invocar imediatamente após o custo dos estudos (42 a 45%), o desejo da criança de não prosseguir os estudos (16 a 26%)⁹. Mais profundamente, porém, é porque o desejo razoável de ascensão através da escola não pode existir enquanto as chances objetivas de êxito forem ínfimas, que os operários – embora ignorando completamente a estatística objetiva que estabelece que um filho de operário tem duas chances em cem de chegar ao ensino superior – regulam seu comportamento objetivamente pela estimativa empírica dessas esperanças objetivas, comuns a todos os indivíduos de sua categoria. Assim, compreende-se por que a pequena burguesia, classe de transição, adere mais fortemente aos valores escolares, pois a escola lhe oferece chances razoáveis de satisfazer a todas suas expectativas, confundindo os valores do êxito social com os do prestígio cultural. Diferentemente das crianças oriundas das classes populares, que são duplamente prejudicadas no que respeita à facilidade de assimilar a cultura e a propensão para adquiri-la, as crianças das classes médias devem à sua família não só os encorajamentos e exortações ao esforço escolar, mas também um *ethos* de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição de cultura. Trata-se, ao que parece, do mesmo *ethos* ascético de ascensão social que constitui o princípio das condutas em matéria de fecundidade, bem como das atitudes a respeito da escola de uma parte da classe média¹⁰: enquanto, nas categorias sociais mais fecundas, como nas dos assalariados agrícolas, agricultores e operários, as oportunidades de ingressar na *sixième* decrescem nítida e regularmente à medida que as famílias aumentam em uma unidade, essas oportunidades apresentam uma queda brutal para as categorias menos fecundas (*artesanos e comerciantes, empregados e quadros médios*) nas famílias de quatro a cinco crianças (ou mais), isto é, nas famílias que se distinguem do conjunto do grupo por sua grande fecundidade. Isso indica que, em vez de ver no número de filhos a explicação causal para a baixa brutal da taxa de escolaridade, é necessário, talvez, supor que a vontade de limitar o número de nascimentos e a vontade de dar uma educação secundária às crianças exprimem, nos sujeitos que as reúnem, uma mesma disposição ascética¹¹.

9. CLERC, P. Op. cit., p. 666.

10. Cf. BOURDIEU, P. & DARDEL, A. "La fin d'un malthusianisme". In: DARRAS, A. *Le Partage des bénéfices*. Paris: Editions de Minuit, 1966 [Col. "Le sens commun"].

11. Analisando a influência diferencial que a dimensão da família exerce, segundo o meio, sobre o acesso ao ensino secundário, A. Girard e H. Bastide escrevem: "Se dois terços de filhos de empregados ou de artesãos e comerciantes entraram na *sixième*, a proporção é mais acentuada entre as crianças de famílias com 1 ou 2 filhos. Mas, nesses grupos, os filhos de famílias numerosas (4 ou mais) não entram mais na *sixième* do que os filhos de operários que não têm senão um ou dois irmãos ou irmãs" (Op. cit., p. 458, grifo meu).

De maneira geral, as crianças e sua família se orientam sempre em referência às forças que as determinam. Até mesmo quando suas escolhas lhes parecem obedecer à inspiração irredutível do gosto ou da vocação, elas traem a ação transfigurada das condições objetivas. Em outros termos, a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente à escola e à ascensão pela escola – atitudes que contribuem, por uma parte determinante, para definir as oportunidades de se chegar à escola, de aderir a seus valores ou a suas normas e de nela ter êxito; de realizar, portanto, uma ascensão social – e isso por intermédio de esperanças subjetivas (partilhadas por todos os indivíduos definidos pelo mesmo futuro objetivo e reforçadas pelos apelos à ordem do grupo), que não são senão as oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas¹².

Seria necessário descrever a lógica do processo de interiorização ao final do qual as oportunidades objetivas se encontram transformadas em esperanças ou desesperanças subjetivas. Essa dimensão fundamental do *ethos* de classe, que é a atitude com relação ao futuro, seria, com efeito, outra coisa além da interiorização do futuro objetivo que se faz presente e se impõe progressivamente a todos os membros de uma mesma classe através da experiência dos sucessos e das derrotas? Os psicólogos observam que o nível de aspiração dos indivíduos se determina, em grande parte, em referência às probabilidades (intuitivamente estimadas através dos sucessos ou das derrotas anteriores) de atingir o alvo visado: “*Aquele que vence*”, escreve Lewin, “situa seu próximo alvo um pouco (mas não muito) acima de seu último êxito. Assim, ele eleva regularmente seu nível de aspiração [...]. Aquele que malogra, por outro lado, pode ter duas reações diferentes: ele pode situar o seu alvo muito baixo, frequentemente aquém de seu êxito passado [...], ou então ele situa seu alvo acima de suas possibilidades¹³. Vê-se, com clareza, que, segundo um processo circular, “um moral baixo engendra uma perspectiva temporal ruim, que, por sua vez, engendra um moral ainda mais baixo; enquanto que um moral elevado não somente suscita alvos elevados, mas ainda tem oportu-

12. O pressuposto deste sistema de explicação pela percepção comum das oportunidades objetivas e coletivas é que as vantagens ou as desvantagens percebidas constituem o equivalente funcional das vantagens efetivamente experimentadas ou objetivamente verificadas, dado que elas exercem a mesma influência sobre o comportamento. O que não implica que se subestime a importância das oportunidades objetivas: de fato, todas as observações científicas, em situações sociais e culturais muito diferentes, tendem a mostrar que existe uma forte correlação entre as esperanças subjetivas e as oportunidades objetivas, as segundas tendendo a modificar efetivamente as atitudes e as condutas pela mediação das primeiras (cf. BOURDIEU, P. *Travail et travailleurs en Algérie*. Paris: Mouton, 1962, p. 36-38 [2ª parte]; CLOWARD, R.A. & OHUN, L.E. *Delinquency and opportunity: a theory of delinquent gangs*. Nova York: Free Press of Glencoe, 1960; SCHRAG, C. “Delinquency and opportunity: analysis of a Theory”. *Sociology and Social Research* (46), janeiro de 1962, p. 175-176.

13. LEWIN, K. “Time perspective and Morale”. *Resolving Social Conflicts*, 1948, p. 113. Nova York.

nidades de criar situações de progressos capazes de conduzir a um moral ainda melhor”¹⁴. Por outro lado, como se sabe que “os ideais e os atos do indivíduo dependem do grupo ao qual ele pertence e dos fins e expectativas desse grupo”¹⁵, vê-se que a influência do grupo de pares – sempre relativamente homogêneo quanto à origem social, de vez que, por exemplo, a distribuição das crianças entre os colégios técnicos e os liceus e, no interior destes, entre as seções, é, muito estritamente, função da classe social – vem redobrar, entre os desfavorecidos, a influência do meio familiar e do contexto social, que tendem a desencorajar ambições percebidas como desmedidas e sempre mais ou menos suspeitas de renegar as origens. Assim, tudo concorre para conclamar aqueles que, como se diz, “não têm futuro”, a terem esperanças “razoáveis”, ou, como diz Lewin, “realistas”, ou seja, muito frequentemente, a renunciarem à esperança.

O capital cultural e o *ethos*, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais. Ainda que o êxito escolar, diretamente ligado ao capital cultural legado pelo meio familiar, desempenhe um papel na escolha da orientação, parece que o determinante principal do prosseguimento dos estudos seja a atitude da família a respeito da escola, ela mesma função, como se viu, das esperanças objetivas de êxito escolar encontradas em cada categoria social. Paul Clerc mostrou que, ainda que a taxa de êxito escolar e a taxa de entrada na quinta série dependam estreitamente da classe social, as desigualdades das taxas de entrada nessa série são mais afetadas pela origem social do que pela desigualdade de êxito escolar¹⁶. De fato, isso significa que os obstáculos são cumulativos, pois as crianças das classes populares e médias que obtêm globalmente uma taxa de êxito mais fraca precisam ter um êxito mais forte para que sua família e seus professores pensem em fazê-las prosseguir seus estudos. O mesmo mecanismo de superseleção atua segundo o critério da idade: as crianças das classes camponesa e operária, geralmente mais velhas do que as crianças de meios mais favorecidos, são mais fortemente eliminadas, com idade igual, do que as crianças desses meios. Enfim, o princípio geral que conduz à superseleção das crianças das classes populares e médias estabelece-se assim: as crianças dessas classes sociais que, por falta de capital cultural, têm menos oportunidades que as outras de demonstrar um êxito excepcional devem, contudo, demonstrar um êxito excepcional para chegar ao ensino secundário.

14. Ibid., p. 115.

15. Ibid.

16. CLERC, P. Op. cit., p. 646.

Mas o mecanismo de superseleção funciona tanto melhor quanto mais se se eleva na hierarquia dos estabelecimentos secundários e, no interior destes, na hierarquia (socialmente admitida) das seções: aqui ainda, com resultado igual, as crianças dos meios favorecidos vão muito mais frequentemente que as outras para os liceus e para as seções clássicas desses liceus; devendo as crianças de origem desfavorecida, na maioria das vezes, pagar por sua entrada na quinta série o preço de serem relegadas em um colégio de ensino geral, enquanto aquelas crianças das classes abastadas que se veem impedidas de frequentar o liceu, dado o seu resultado medíocre, podem encontrar abrigo no ensino privado.

Vê-se, ainda aqui, que as vantagens e desvantagens são cumulativas, pelo fato de as escolhas iniciais, escolha de estabelecimento e escolha de seção, definirem irreversivelmente os destinos escolares. É assim que uma pesquisa mostrou que os resultados obtidos pelos estudantes universitários de letras em um conjunto de exercícios destinados a medir a compreensão e a manipulação da língua, e em particular da língua acadêmica, eram função direta do tipo de estabelecimento frequentado durante os estudos secundários, bem como do conhecimento do grego e latim. As escolhas operadas no momento da entrada na quinta série selam, de uma vez por todas, os destinos escolares, convertendo a herança cultural em passado escolar. De fato, essas escolhas que comprometem todo o futuro são efetuadas com referência a imagens diferentes do futuro: 31% dos pais de alunos do liceu desejam que seus filhos atinjam o ensino superior e 27% o *baccalauréat*; uma parte ínfima destina seus filhos a um *brevet** técnico (4%) ou ao BEPC (2%). Ao contrário, 27% dos pais de alunos do CEG. desejam vê-los obter o *brevet* técnico ou profissional, 15% o BEPC, 14% o *baccalauréat*; 7% apenas esperam vê-los atingir o ensino superior¹⁷. Assim, as estatísticas globais que mostram um crescimento da taxa de escolarização secundária dissimulam o fato de que as crianças das classes populares devem pagar seu acesso a esse nível de ensino com um estreitamento considerável do campo de suas possibilidades de futuro.

As cifras sistemáticas que ainda separam, ao final do *cursus* escolar, os estudantes oriundos dos diferentes meios sociais devem sua forma e sua natureza ao

* No sistema educacional francês, é o certificado escolar obtido após a realização de um curso profissionalizante de 2 anos, feito em seguida ao 1º ciclo [N.T.].

17. É, parece, em referência a uma definição social do diploma razoavelmente acessível que os projetos individuais de carreira se determinam e, desse modo, as atitudes frente à escola. Essa definição social varia, evidentemente, segundo as classes sociais; enquanto para os membros dos estratos inferiores das classes médias o *baccalauréat* parece ser percebido, ainda hoje, como o termo normal dos estudos – por um efeito de inércia cultural e por falta de informação, mas também, sem dúvida, porque os empregados e os quadros médios têm, mais que todos os outros, a ocasião de experimentar a eficácia dessa barreira à ascensão social –, ele aparece cada vez mais aos estratos superiores das classes médias e às classes superiores como uma espécie de exame de entrada para o ensino superior. Essa representação do *cursus* poderia explicar por que filhos de empregados e de quadros médios renunciam, em proporções particularmente elevadas, a prosseguir seus estudos além do *baccalauréat*.

fato de que a seleção que eles sofrem é desigualmente severa, e que as vantagens ou desvantagens sociais são convertidas progressivamente em vantagens e desvantagens escolares pelo jogo das orientações precoces, que, diretamente ligadas à origem social, substituem e redobram a influência desta última. Se a ação compensadora que a escola exerce nas matérias diretamente ensinadas explica, ao menos parcialmente, que a vantagem dos estudantes oriundos das classes superiores seja tanto mais marcada quanto mais se se afasta dos domínios culturais diretamente ensinados e totalmente controlados pela escola, somente o efeito de compensação ligado à superseleção pode explicar que, para um comportamento como o uso da língua escolar, as diferenças tendam a se atenuar ao máximo e mesmo a se inverter, pois que os estudantes altamente selecionados das classes populares obtêm, nesse domínio, resultados equivalentes àqueles dos estudantes das classes altas, menos fortemente selecionados, e superiores àqueles dos estudantes das classes médias, igualmente desfavorecidos pela atmosfera linguística de suas famílias, mas menos fortemente selecionados¹⁸. Da mesma forma, o conjunto de características da carreira escolar, as seções ou os estabelecimentos, são indícios da influência direta do meio familiar, que eles traduzem na lógica propriamente escolar: por exemplo, se, no estado atual das tradições e das técnicas pedagógicas, um maior domínio da língua ainda é encontrado entre os estudantes de letras que optaram, em seus estudos secundários, pela seção de línguas antigas, é que a formação clássica é a mediação pela qual se exprimem e se exercem outras influências, como a informação dos pais sobre as seções e as carreiras, o sucesso nas primeiras etapas do *cursus*, ou, ainda, a vantagem constituída pela entrada nos ramos de ensino em que o sistema reconhece a sua elite. Procurando recobrar a lógica segundo a qual se opera a transmutação da herança social em herança escolar nas diferentes situações de classe, observar-se-á que a escolha da seção ou do estabelecimento e os resultados obtidos nos primeiros anos da escolaridade secundária (eles próprios ligados a essas escolhas) condicionam a utilização que as crianças dos diferentes meios podem fazer de sua herança, positiva ou negativa. Sem dúvida, seria imprudente pretender isolar, no sistema de relações que são as carreiras escolares, fatores determinantes e, *a fortiori*, um fator predominante. Mas, se o êxito no nível mais alto do *cursus* permanece muito fortemente ligado ao passado escolar mais longínquo, há que se admitir que escolhas precoces comprometem muito fortemente as oportunidades de atingir tal ou tal ramo do ensino superior e de nele triunfar. Em síntese, as cartas são jogadas muito cedo.

18. Cf. BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. & SAINT-MARTIN, M. de. *Op. cit.* Para medir completamente o efeito do capital linguístico, é necessário estabelecer, através de estudos experimentais análogos àqueles realizados por Bernstein, se existem relações significativas entre a sintaxe da língua falada (por exemplo, sua complexidade) e o êxito em outros domínios que não aqueles dos estudos literários (onde a relação é atestada), por exemplo, a matemática.

O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA E SUA FUNÇÃO DE CONSERVAÇÃO SOCIAL

Concordar-se-á facilmente, e talvez até facilmente demais, com tudo o que precede. Mas restringir-se a isso significaria abdicarmos de nos interrogar sobre a responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdades sociais. Se essa questão é raramente colocada, é porque a ideologia jacobina que inspira a maior parte das críticas dirigidas ao sistema universitário evita levar em conta realmente as desigualdades frente ao sistema escolar, em virtude do apego a uma definição social de equidade nas oportunidades de escolarização. Ora, se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios.

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

A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida. Assim, por exemplo, a “pedagogia” que é utilizada no ensino secundário ou superior aparece objetivamente como uma pedagogia “para o despertar”, como diz Weber, visando a despertar os “dons adormecidos em alguns indivíduos excepcionais, através de técnicas encantatórias, tais como a proeza verbal dos mestres, em oposição a uma pedagogia racional e universal, que, partindo do zero e não considerando como dado o que apenas alguns herdaram, se obrigaria a tudo em favor de todos e se organizaria metodicamente em referência ao fim explícito de dar a todos os meios de adquirir aquilo que não é dado, sob a aparência do dom natural, senão às crianças das classes privilegiadas. Mas o fato é que a tradição pedagógica só se dirige, por trás das ideias inquestionáveis de igualdade e de universalidade, aos educandos que estão no caso particular de deter uma herança cultural, de acordo com as exigências culturais da escola. Não somente ele exclui as interrogações sobre os meios mais eficazes de transmitir a todos os conhecimentos e as habilidades que a escola exige de todos e que as diferentes classes sociais só transmitem de forma desigual, mas ela tende ainda a desvalorizar como “primárias” (com o duplo sentido de primitivas e vulgares) e, paradoxalmente, como “escolares”, as ações pedagógicas voltadas para tais fins.

19. Não é por acaso que o ensino primário superior, quando concorria com o liceu clássico, constituía um mundo menos estranho do que o liceu para as crianças oriundas das classes populares, atraindo, assim, o desprezo das elites, precisamente porque era mais explícito e metodicamente escolar. São também duas concepções de cultura que, sob interesses corporativos, exprimem-se ainda hoje nos conflitos entre os mestres provenientes do ensino primário e os professores tradicionais das escolas secundárias¹⁹. Seria preciso que se indagasse também sobre as funções que exerce junto aos professores e membros das classes cultivadas o horror sagrado a “bachotage”*, em oposição a cultura geral. O “bachotage” não é o mal absoluto, quando consiste tão somente em reconhecer que se prepara os alunos para o *baccalauréat*, e determiná-los, por isso mesmo, a reconhecer que eles estão se preparando para o “bachot”. A desvalorização das técnicas não é senão o reverso da exaltação da proeza intelectual, a qual tem afinidade estrutural com os valores dos grupos privilegiados do ponto de vista cultural. Os detentores estatutários das “boas maneiras” estão sempre inclinados a desvalorizar como laboriosas e laboriosamente adquiridas as qualidades que não valem senão sob as aparências do inato.

Produtos de um sistema voltado para a transmissão de uma cultura aristocrática em seu conteúdo e espírito, os educadores inclinam-se a desposar os seus valores, com mais ardor talvez porque lhe devem o sucesso universitário e social. Além do mais, como não integrariam, mesmo e sobretudo sem que disso tenham consciência, os valores de seu meio de origem ou de pertencimento às suas maneiras de julgar e de ensinar? Assim, no ensino superior, os estudantes originários das classes populares e médias serão julgados segundo a escala de valores das classes privilegiadas, que numerosos educadores devem à sua origem social e que assumem de bom grado, sobretudo se o seu pertencimento à elite datar de sua ascensão ao magistério. Dá-se uma inversão dos valores – a qual, através de uma mudança de signo, transforma o sério em espírito de sério e a valorização do esforço em uma mesquinha indigente e laboriosa, suspeita de compensar a ausência de dons – a partir do momento em que o *ethos* pequeno-burguês é julgado segundo o ponto de vista do *ethos* da elite, ou seja, aferido pelo diletantismo do homem culto e bem-nascido. De modo oposto, o diletantismo que os estudantes das classes favorecidas exprimem em várias condutas e o próprio estilo de suas relações com uma cultura que eles não devem jamais totalmente à escola, respondem às expectativas, frequentemente inconscientes, dos mestres e, mais ainda, às

19. Cf., neste mesmo número, o artigo de ISAMBERT-JAMATI, V. “La rigidité d’une institution: structure scolaire et système de valeurs”, p. 306.

* Por “bachotage” entende-se toda preparação intelectual utilitária visando meramente à aprovação em exames e concursos (feita, em geral, de “dicas” e expedientes práticos). Opõe-se, portanto, ao diletantismo intelectual desinteressado. O termo deriva de “bachoter”, que, em francês, significa passar pelo “bachot”, isto é, pelo “baccalauréat” [N.T.].

exigências objetivamente inscritas na instituição. Não há indício algum de pertencimento social, nem mesmo a postura corporal ou a indumentária, o estilo de expressão ou o sotaque, que não sejam objeto de “pequenas percepções” de classe que não contribuam para orientar – mais frequentemente de maneira inconsciente – o julgamento dos mestres²⁰. O professor que, ao julgar aparentemente “bons inatos”, mede, pelos critérios do *ethos* da elite cultivada, condutas inspiradas por um *ethos* ascético do trabalho executado laboriosa e dificilmente, opõe dois tipos de relação com uma cultura à qual indivíduos de meios sociais diferentes estão desigualmente destinados desde o nascimento. A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno-burguês (ou, *a fortiori*, camponês e operário) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom-gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a “cultura” (no sentido empregado pelos etnólogos) dessa classe. Não recebendo de suas famílias nada que lhes possa servir em sua atividade escolar, a não ser uma espécie de boa vontade cultural vazia, os filhos das classes médias são forçados a tudo esperar e a tudo receber da escola, e sujeitos, ainda por cima, a ser repreendidos pela escola por suas condutas por demais “escolares”.

É uma cultura aristocrática e sobretudo uma relação aristocrática com essa cultura, que o sistema de ensino transmite e exige²¹. Isso nunca fica tão claro quanto nas relações que os professores mantêm com linguagem. Pendendo entre um uso carismático da palavra como encantamento destinado a colocar o aluno em condições de “receber a graça” e um uso tradicional da linguagem universitária como veículo consagrado de uma cultura consagrada, os professores partem da hipótese de que existe, entre o ensinante e o ensinado, uma comunidade linguística e de cultura, uma cumplicidade prévia nos valores, o que só ocorre quando o sistema escolar está lidando com seus próprios herdeiros. Fazendo como se a lin-

20. Do mesmo modo que os julgamentos que os professores primários, impregnados de valores das classes médias às quais pertencem e das quais provêm cada vez mais, fazem de seus alunos levarem sempre em conta a coloração ética das condutas e a atitude em relação ao professor e às disciplinas escolares.

21. No centro da definição mais tradicional de cultura está, sem dúvida, a distinção entre o conteúdo da cultura (no sentido subjetivo da cultura objetiva interiorizada) ou, se se quiser, o saber, e a modalidade característica da posse desse saber, que lhe dá toda a significação e todo o valor. Aquilo que a criança herda de um meio cultivado não é somente uma cultura (no sentido objetivo), mas certo estilo de relação com a cultura que provém precisamente do modo de aquisição dessa cultura. A relação que um indivíduo mantém com as obras da cultura (e a modalidade de todas as suas experiências culturais) é, portanto, mais ou menos “fácil”, “brilhante”, “natural”, “laboriosa”, “ardua”, “dramática”, “tensa”, segundo as condições nas quais ele adquiriu sua cultura; a aprendizagem osmótica na família favorecendo uma experiência de “familiaridade” (fonte da ilusão carismática), que a aprendizagem escolar não poderia jamais fornecer completamente. Vê-se, assim, que, ao colocar a ênfase na relação com a cultura e ao valorizar o estilo de relações mais aristocrático (a facilidade e o brilho), a escola favorece os mais favorecidos.

guagem do ensino, língua feita de alusões e cumplicidade, fosse natural aos sujeitos “inteligentes” e “dotados”, os educadores podem-se poupar o trabalho de controlar tecnicamente seu manejo da linguagem e a compreensão que dela têm os estudantes. Eles podem também experienciar, como estritamente equânimes, as avaliações escolares que consagram, de fato, o privilégio cultural. Com efeito, como a linguagem é a parte mais inatingível e a mais atuante da herança cultural, porque, enquanto sintaxe, ela fornece um sistema de posturas mentais transferíveis, solidárias com valores que dominam toda a experiência, e como, por outro lado, a linguagem universitária é muito desigualmente distante da língua efetivamente falada pelas diferentes classes sociais, não se pode conceber educandos iguais em direitos e deveres frente à língua universitária e frente ao uso universitário da língua, sem se condenar a creditar ao dom um grande número de desigualdades que são, antes de tudo, desigualdades sociais. Além de um léxico e de uma sintaxe, cada indivíduo herda, de seu meio, uma certa atitude em relação às palavras e ao seu uso que o prepara mais ou menos para os jogos escolares, que são sempre, em parte, na tradição francesa de ensino literário, jogo de palavras.

Essa ligação com as palavras, reverencial ou livre, artificial ou familiar, sóbria ou intemperante, não é nunca tão manifesta quanto nas provas orais, nas quais os professores, consciente ou inconscientemente, diferenciam a facilidade “natural”, constituída da facilidade de expressão e de desenvoltura elegante, da destreza “forçada”, frequente nos estudantes das classes populares e médias, e que trai o esforço para se conformar (à custa de dissonâncias e de um certo tom artificial) às normas do discurso universitário. Essa falsa destreza, em que desponta a ansiedade de se impor, deixa transparecer por demais sua função de autovalorização, para não ser suspeita de vulgaridade interessada. Em síntese, a “certidão sui” dos professores, que não se exprime nunca tão bem quanto no prestígio do curso magistral, alimenta-se de um “etnocentrismo de classe”, que autoriza tanto um uso determinado da linguagem professoral quanto certa atitude em relação aos usos que os educandos fazem da linguagem e, em particular, da linguagem professoral.

Assim, o que está implícito nessas relações com a linguagem é todo o significado que as classes cultas conferem ao saber erudito e à instituição encarregada de perpetuá-lo e transmiti-lo. São as funções latentes que essas classes atribuem à instituição escolar, a saber, organizar o culto de uma cultura que pode ser proposta a todos, porque está reservada de fato aos membros das classes às quais ela pertence. É a hierarquia dos valores intelectuais que dá aos manipuladores prestigiosos de palavras e ideias superioridade sobre os humildes servidores das técnicas. É, enfim, a lógica própria de um sistema que tem por função objetiva conservar os valores que fundamentam a ordem social.

Mais profundamente: é porque o ensino tradicional se dirige objetivamente àqueles que devem ao seu meio o capital linguístico e cultural que ele exige objetivamente é que esse ensino pode permitir senão explicitar suas exigências e não se obrigar a dar a todos os meios de satisfazê-las. À moda de um direito consuetudinário, a tradição universitária prevê apenas infrações e sanções particulares, sem jamais explicitar os princípios que as fundamentam. A verdade de um tal sistema deve ser, então, encontrada nas suas exigências implícitas e no caráter implícito de suas exigências. Assim, tomando-se o exemplo do exame, percebe-se evidentemente que, quanto mais as provas escritas propostas se aproximam de um exercício retórico mais tradicional, mais favorável à exibição de qualidades imponderáveis, tanto no estilo quanto na sintaxe do pensamento ou nos conhecimentos mobilizados, a “dissertatio de omni re scibili” que domina os grandes concursos literários (e que ainda desempenha um papel importante nos concursos científicos), mais elas marcam as diferenças existentes entre os candidatos de diferentes origens sociais. Segundo a mesma lógica, os “herdeiros” são mais favorecidos nos exames orais do que nos escritos, principalmente quando o exame oral se torna explicitamente aquilo que ele sempre é implicitamente, a saber, o teste das maneiras cultivadas e distintas²².

Nota-se, evidentemente, que um sistema de ensino como este só pode funcionar perfeitamente enquanto se limite a recrutar e a selecionar os educandos capazes de satisfazerem às exigências que se lhe impõem, objetivamente, ou seja, enquanto se dirija a indivíduos dotados de capital cultural (e da aptidão para fazer frutificar esse capital) que ele pressupõe e consagra, sem exigí-lo explicitamente e sem transmiti-lo metodicamente. A única prova de que ele possa realmente se ressentir não é, como se vê, a do número, mas a da qualidade dos educandos. O ensino de massa, do qual se fala tanto hoje em dia, opõe-se, ao mesmo tempo, tanto ao ensino reservado a um pequeno número de herdeiros da cultura exigida pela escola quanto ao ensino reservado a um pequeno número de indivíduos quaisquer. De fato, o sistema de ensino pode acolher um número de educandos cada vez maior – como já ocorreu na primeira metade do século XX – sem ter que se transformar profundamente, desde que os recém-chegados sejam também portadores das aptidões socialmente adquiridas que a escola exige tradicionalmente. Ao contrário, ele está condenado a uma crise, percebida por exemplo como de “queda de nível”, quando recebe um número cada vez maior de educandos que não dominam mais, no mesmo grau que seus predecessores, a herança cultural de sua classe social (como acontece quando as taxas

22. A resistência dos professores em relação à “docimologie” [N.T.: Este termo designa, em francês, o estudo sistemático das formas de avaliação dos conhecimentos] e, mais ainda, em relação a todo esforço para racionalizar as provas (vide os protestos indignados que despertam as questões fechadas) se inspira inconscientemente no mesmo *ethos* aristocrático da recusa da pedagogia, ainda que este último encontre um álibi “democrático” na denúncia do ritual do perigo tecnocrático.

de escolarização secundária e superior das classes tradicionalmente escolarizadas crescem continuamente, caindo a taxa de seleção paralelamente), ou que, procedendo de classes sociais culturalmente desfavorecidas, são desprovidos de qualquer herança cultural. Inúmeras transformações por que passa atualmente o sistema de ensino são imputáveis aos determinismos propriamente morfológicos; assim se compreende que elas não toquem no essencial e que se questione tão pouco nos programas de reforma, bem como nas reivindicações dos educadores e educandos, a especificidade do sistema escolar tradicional e de seu funcionamento. É verdade que a democratização do acesso à quinta série constituiria, sem dúvida, uma prova decisiva, capaz de impor uma transformação profunda ao funcionamento do sistema de ensino no que ele tem de mais específico, se a segregação das crianças, segundo a hierarquia dos tipos de estabelecimentos e das seções (dos colégios de ensino geral ou de ensino técnico às seções clássicas dos liceus), não fornecesse ao sistema uma proteção de acordo com a lógica do sistema: as crianças das classes populares que não empregam na atividade escolar nem a boa vontade cultural das crianças das classes médias nem o capital cultural das classes superiores refugiam-se numa espécie de atitude negativa, que desconcerta os educadores e se exprime em formas de desordem até então desconhecidas. Evidentemente que, nesse caso, é suficiente "laisser-faire" para que atuem com a maior brutalidade os "handicaps" culturais, e para que tudo retorne à ordem. Para responder verdadeiramente a esse desafio, o sistema escolar deveria dotar-se dos meios para realizar um empreendimento sistemático e generalizado de aculturação, do qual ele pode prescindir quando se dirige às classes mais favorecidas²³.

Seria, pois, ingênuo esperar que, do funcionamento de um sistema que define ele próprio seu recrutamento (impondo exigências tanto mais eficazes talvez quanto mais implícitas), surgissem as contradições capazes de determinar uma transformação profunda na lógica segundo a qual funciona esse sistema, e de impedir a instituição encarregada da conservação e da transmissão da cultura legítima de exercer suas funções de conservação social. Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, a aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de "dons" ou de mérito, ela

23. A pressão da demanda econômica pode impor transformações decisivas? Pode-se conceber que as sociedades industriais venham satisfazer as suas necessidades de quadros sem ampliar consideravelmente a base de recrutamento do ensino secundário e sobretudo do ensino superior. Com efeito, se se raciocina apenas em termos de custos, ou, se se quiser, de racionalidade formal, pode ser preferível recrutar, contra os imperativos da justiça escolar, nas classes cuja cultura social é mais próxima da cultura escolar, e se dispensar, dessa forma, de um empreendimento de aculturação.

transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em “distinção de qualidade”, e legitima a transmissão da herança cultural. Por isso, ela exerce uma função mistificadora. Além de permitir à elite se justificar de ser o que é, a “ideologia do dom”, chave do sistema escolar e do sistema social, contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a perceberem como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior, e persuadindo-os de que eles devem o seu destino social (cada vez mais estreitamente ligado ao seu destino escolar, à medida que a sociedade se racionaliza) – à sua natureza individual e à sua falta de dons. O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons. Enfim, aqueles que a escola “liberou”, mestres ou professores, colocam sua fé na escola libertadora a serviço da escola conservadora, que deve ao mito da escola libertadora uma parte de seu poder de conservação. Assim, o sistema escolar pode, por sua lógica própria, servir à perpetuação dos privilégios culturais sem que os privilegiados tenham de se servir dele. Conferindo às desigualdades culturais uma sanção formalmente conforme aos ideais democráticos, ele fornece a melhor justificativa para essas desigualdades.

A ESCOLA E A PRÁTICA CULTURAL

Porque um fenômeno de moda intelectual leva a reconhecer em todo lugar os sinais de uma homogeneização da sociedade, numerosos autores pretendem que as distâncias culturais entre as classes tendem a se reduzir. Contra as mitologias da homogeneização cultural que (entre outras coisas, e sem que se precise jamais a parte que cabe a um ou a outro fator) o enfraquecimento das diferenças econômicas e das barreiras de classe, por um lado, e a ação dos meios modernos de comunicação, por outro, determinariam, a pesquisa científica mostra que o acesso às obras culturais permanece como privilégio das classes cultivadas. Assim, por exemplo, a frequência a museus (que – como se sabe – está fortemente ligada a todos os outros tipos de práticas culturais, assistência a concertos ou frequência a teatros) depende estreitamente do nível de instrução: 9% dos visitantes são desprovidos de qualquer diploma; 11% são titulares do CEP, 17% do CAP ou do BEPC, 31% são *bacheliers* e 21% são *licenciés**, o que significa que os visitantes com o

* Pessoa portadora do diploma universitário de “licence”, título intermediário entre o 1º e o 3º ciclo dos estudos superiores [N.T.].

Se a ação indireta da escola (produtora dessa disposição geral diante de todo tipo de bem cultural que define a atitude “cultura”) é determinante, a ação direta, sob a forma do ensino artístico ou dos diferentes tipos de incitação à prática (visitas organizadas, etc.), permanece fraca: deixando de dar a todos, através de uma educação metódica, aquilo que alguns devem ao seu meio familiar, a escola sanciona, portanto, aquelas desigualdades que somente ela poderia reduzir. Com efeito, somente uma instituição cuja função específica fosse transmitir ao maior número possível de pessoas, pelo aprendizado e pelo exercício, as atitudes e as aptidões que fazem o homem “culto”, poderia compensar (pelo menos parcialmente) as desvantagens daqueles que não encontram em seu meio familiar a incitação à prática cultural.

Se as desigualdades não são jamais tão acentuadas quanto diante das obras de cultura erudita, elas permanecem, todavia, muito fortes nas práticas culturais que uma certa ideologia apresenta como mais universais, porque mais largamente acessíveis. Por exemplo, as enquetes sobre a audiência radiofônica mostram que a posse de aparelhos de rádio e televisão é muito desigual entre os diferentes meios sociais; e inúmeros indícios permitem inferir que as desigualdades se refletem não somente na escolha dos programas vistos ou ouvidos (escolha que depende estreitamente do nível de instrução, tanto quanto a frequência a museus ou a concertos), mas também, e sobretudo, no tipo de atenção dedicada. Sabe-se, com efeito, para usar a linguagem da teoria da comunicação, que a recepção adequada de uma mensagem supõe uma adequação entre as aptidões do receptor (aquilo que chamamos grosseiramente de sua cultura) e a natureza mais ou menos original, mais ou menos redundante, da mensagem. Essa adequação pode, evidentemente, realizar-se em todos os níveis, mas é igualmente evidente que o conteúdo informativo e estético da mensagem efetivamente recebida tem tanto mais chances de ser mais pobre quanto a “cultura” do receptor for ela própria mais pobre.

Como toda mensagem é objeto de uma recepção diferencial, segundo as características sociais e culturais do receptor, não se pode afirmar que a homogeneização das mensagens emitidas leve a uma homogeneização das mensagens recebidas, e, menos ainda, a uma homogeneização dos receptores. É preciso denunciar a ficção segundo a qual “os meios de comunicação de massa” seriam capazes de homogeneizar os grupos sociais, transmitindo uma “cultura de massa” idêntica para todos e idênticamente percebida por todos.

É preciso, também, pôr em dúvida a eficácia de todas as técnicas de ação cultural direta, desde os Centros Culturais* até os empreendimentos de educação popular. Quer esteja apoiado num museu, como no Havre, ou num teatro, como

* No original, *Maisons de culture* [N.T.].

em Caen, o Centro Cultural atraiu e reagrupou – e isso já é suficiente para justificar sua existência – aqueles cuja formação escolar ou meio social haviam preparado para a prática cultural. Se a ação de organizações profissionais, esportivas ou familiares preexistentes pode incitar uma parte das classes médias e uma minoria das classes populares a uma prática cultural que não lhes era familiar, o Centro Cultural se viu imediatamente investido das características das instituições, teatros ou museus, que ele pretendia duplicar ou substituir: os membros da classe “cultura” se sentem no direito e no dever de frequentar esses altos centros de cultura, dos quais os outros, por falta de uma cultura suficiente, sentem-se excluídos. Longe de preencher a função que uma certa mística da “cultura popular” lhe atribuiu, o Centro Cultural continua sendo a Casa dos homens cultos.

E como poderia ser diferente? Se se sabe que o interesse que um ouvinte pode ter por uma mensagem, qualquer que seja ela, e, mais ainda, a compreensão que dela venha ter, são, direta e estritamente, função de sua “cultura”, ou seja, de sua educação e de seu meio cultural, não se pode senão duvidar da eficácia de todas as técnicas de ação cultural direta, desde os Centros Culturais até os empreendimentos de educação popular, que, enquanto perdurarem as desigualdades frente à escola (única instituição capaz de criar a atitude cultivada), apenas contribuirão para disfarçar as desigualdades culturais que não conseguem reduzir realmente e, sobretudo, de maneira duradoura. Não há atalhos no caminho que leva às obras da cultura e os encontros artificialmente arranjados e diretamente provocados não têm futuro.

Significaria isso que esses empreendimentos só poderão ter alguma eficácia se se dotarem dos meios de que a escola dispõe? Com efeito, além do fato de que toda tentativa de impor tarefas e disciplinas escolares aos organismos marginais de difusão cultural encontraria resistências ideológicas por parte dos responsáveis por esses organismos, podemos ainda interrogar-nos sobre a verdadeira função da política que consiste em encorajar e sustentar tais organismos marginais e pouco eficazes, enquanto não se tiver feito tudo para obrigar e autorizar a instituição escolar a desempenhar a função que lhe cabe, de fato e de direito, ou seja, a desenvolver em todos os membros da sociedade, sem distinção, a aptidão para as práticas culturais que a sociedade considera como as mais nobres. Não estaríamos nós no direito de formular essa questão, uma vez que está estabelecido cientificamente que, a um custo equivalente, a extensão da escolaridade ou o aumento da parte consagrada nos programas escolares ao ensino artístico levariam, a longo prazo, aos museus, teatros e concertos, um número incomparavelmente maior de indivíduos que todas as técnicas de ação direta reunidas, quer se trate de animação cultural ou de publicidade através da imprensa, rádio ou televisão?²⁶

26. BOURDIEU, P. & DARBEL, A. *L'Amour de l'art, les musées et leur public*. Paris: Éditions de Minuit, 1966 [Col. “Le sens commun”].

Como o deciframento de uma obra da cultura erudita supõe o conhecimento do código segundo o qual ela está codificada, pode-se considerar que os fenômenos de difusão cultural são um caso particular da teoria da comunicação. Mas o domínio do código só pode ser adquirido mediante o preço de uma aprendizagem metódica e organizada por uma instituição expressamente ordenada para esse fim. Ora, assim como a comunicação que se estabelece entre as obras da cultura erudita e o espectador depende da intensidade e da modalidade da cultura (no sentido subjetivo) deste último, da mesma maneira a comunicação pedagógica depende estreitamente da cultura que o receptor deve, nesse caso, a seu meio familiar, detentor e transmissor de uma cultura (no sentido etnológico) mais ou menos próxima, em seu conteúdo e valores, da cultura erudita que a escola transmite e dos modelos linguísticos e culturais segundo os quais essa transmissão é feita. Se é verdade que a experiência das obras da cultura erudita e a aquisição institucionalizada da cultura que essa experiência pressupõe obedecem à mesma lógica, enquanto fenômenos de comunicação, compreende-se o quanto é difícil romper o processo circular que tende a perpetuar as desigualdades frente à cultura legítima.

Platão relata, no fim de seu livro *A república*, que as almas devem empreender uma outra vida; devem, elas mesmas, escolher seu destino – entre modelos de vida de todo tipo, dentre todas as vidas animais e humanas possíveis – e que, feita a escolha, elas devem beber a água do Rio Amélès, água do esquecimento, antes de retornarem à Terra. A função de teodiceia que Platão confere ao mito compete, em nossas sociedades, aos tribunais universitários. Mas é necessário citar Platão mais uma vez:

“Quando eles chegaram, tiveram que se apresentar imediatamente a Lachèsis. E primeiro um hierofante os alinhou em ordem, depois, apanhando sobre os joelhos de Lachèsis destinos e modelos de vida, galgou um estrado elevado e gritou: ‘Proclamação da virgem Lachèsis, filha da Necessidade. Almas efêmeras, ides começar uma nova carreira e renascer na condição mortal. Não será um gênio que há de vos sortear, sois vós mesmas que escolhereis vosso gênio. O primeiro designado pela sorte escolherá, em primeiro lugar, a vida à qual ficará ligado pela necessidade [...]. Cada qual é responsável pela sua escolha, a divindade não é responsável”²⁷.

Para que os destinos sejam metamorfoseados em escolhas livres, é suficiente que a escola, hierofante da Necessidade, consiga convencer os indivíduos a se submeterem ao seu veredicto e persuadi-los de que eles mesmos escolheram os destinos que lhes haviam sido *a priori* atribuídos. A partir desse momento, a divindade social está fora de questão.

27. PLATÃO. *A república*, livro X, 617 e. [s.d.].

Ao mito platônico da escolha inicial dos destinos se poderia opor aquele que propõe Campanella na *Cidade do Sol*: para instaurar imediatamente uma situação de mobilidade social perfeita e assegurar a independência absoluta entre a posição do pai e a posição do filho, interditando-se a transmissão do capital cultural, é necessário e suficiente – como se sabe – afastar, desde o nascimento, as crianças de seus pais. Esse é o mito da mobilidade perfeita que os estatísticos²⁸ invocam implicitamente, quando constroem índices de mobilidade social referindo a situação empiricamente observada a uma situação de independência completa entre a posição social dos herdeiros e dos genitores. Sem dúvida, é preciso atribuir a esse mito, e aos índices que ele permite construir, uma função de crítica, pois eles concorrem para desvendar a falta de correspondência entre os ideais democráticos e a realidade social. Mas mesmo o exame mais superficial mostraria que a consideração dessas abstrações supõe o desconhecimento dos custos sociais e das condições sociais da possibilidade de um alto grau de mobilidade²⁹.

Assim, a melhor maneira de provar em que medida a realidade de uma sociedade “democrática” está de acordo com seus ideais não consistiria em medir as chances de acesso aos instrumentos institucionalizados de ascensão social e de salvação cultural que ela concede aos indivíduos das diferentes classes sociais?³⁰ Somos levados, então, a reconhecer a “rigidez” extrema de uma ordem social que autoriza as classes sociais mais favorecidas a monopolizar a utilização da instituição escolar, detentora, como diz Max Weber, do monopólio da manipulação dos bens culturais e dos signos institucionais da salvação cultural.

28. Cf. SDODAK, M. “Children in foster homes. A study of mental development”. *Studies in childwelfares*. University of Iowa Studies, vol. XVI, n. 1, janeiro de 1939, p. 1-156; WELLMAR, B. “The Fickle IG”. *Sigma X; Quarterly*, 28(2), 1940, p. 52-60.

29. Sem falar das dificuldades que há em se obter uma medida precisa da mobilidade e sem relembrar as discussões em torno da escolha do ponto da carreira do pai e do filho que se deve levar em consideração para obter uma comparação pertinente, é preciso, ao menos, mencionar que, como ressaltam Bendix e Lipset, mobilidade perfeita” (no sentido de uma equalização perfeita das chances de mobilidade) e “mobilidade máxima” não estão necessariamente ligadas, e que é preciso distinguir entre a “rigidez” ou a “mobilidade” forçadas e a “rigidez” ou a “mobilidade” desejadas.

30. Seria preciso, também, levar em consideração as chances diferenciais de ascensão social com idêntica utilização dos meios institucionais. Ora, sabe-se que, com nível de instrução equivalente, os indivíduos oriundos de classes sociais diferentes ascendem a níveis mais ou menos elevados da hierarquia social.