

A Escola Conservadora

Pierre BOURDIEU

APRESENTAÇÃO

Por que a tradução e a publicação, em 1989, de um artigo que, dentro em breve, completará 25 anos? Mesmo em se tratando de um autor da envergadura de Pierre Bourdieu, essa pergunta poderá ocorrer a muitos. Foi tentando respondê-la que redigi estas breves notas.

*A meu ver, o texto possui um duplo valor: histórico e heurístico. Situando-se entre a obra que inaugura a longa série de trabalhos do autor na direção de uma sociologia da escola e da cultura (*Les Héritiers* – 1964) e o livro que o tornou conhecido e reconhecido nos meios educacionais internacionais por sua teoria da ação pedagógica como uma ação simbolicamente violenta (*La Reproduction* – 1970), esse artigo, originalmente publicado em 1966 na *Revue Française de Sociologie*, permite entrever o caminho percorrido pelo pensamento, desde a utilização das já clássicas demonstrações estatísticas das desigualdades pelos pesquisadores do INED (Institut National d'Études Démographiques), nos anos 1950-60, publicadas na Revista *Population*, até a desmonta-*



gem dos "mecanismos objetivos" através dos quais elas se metamorfoseiam em desigualdades escolares. Traça-se, portanto, de importante contribuição para nossos esforços de constituição de um terreno ainda praticamente virgem, que é o da história da disciplina Sociologia da Educação, disciplina na qual os trabalhos de P. BOURDIEU e de seus colaboradores ocupam posição de relevo.

Por outro lado, como já se observou, esse texto de 1966 assinala um "momento decisivo" na elaboração de uma teoria

do funcionamento e das funções sociais do sistema escolar.¹ Passava-se a reconhecer, a partir de então, que a distribuição desigual entre as diferentes classes sociais de todo um equipamento (a "herança cultural", feita de um capital de informações, de saberes, de usos lingüísticos, mas também de atitudes e de posturas) necessário à sua apropriação e consumo dos bens culturais torna ilusório o discurso e discriminatória a prática escolar do igualitarismo formal. Idéia contundentemente expressa em uma frase que se celebrou:

"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".

Tudo isso significava romper com as explicações fundadas em aptidões naturais e individuais, ensejando – de modo praticamente pioneiro – a crítica do mito do "dom",² ao desvendar as condições sociais e culturais que permitiram o desenvolvimento desse mito e que garantem a sua sobrevivência.

É bem verdade que a noção – bastante presente nesse trabalho – de "ethos de classe" (que se poderia definir como o resultado do processo pelo qual os diferentes grupos sociais interiorizam sua situação objetiva, em matéria de probabilidades educacionais, transmutando-a em aspirações, desejos, etc. subjetivos) acrescentar-se-ia, mais tarde, o conceito correlato e mais abrangente de "habitus" (esquemas estruturados de percepção, pensamento, ação, formados a partir dos modos de viver e de pensar das diferentes classes sociais, e que se traduzem por predisposições ou disposições duráveis em direção à ação),³ na análise da ação pedagógica como imposição de um arbitrário cultural.

É verdade, também, que determinadas afirmações (como esta, por exemplo:

"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 esta questão é raramente colocada, é porque a ideologia jacobina (...) evita levar em conta realmente as desigualdades frente ao sistema escolar em virtude do apego a uma definição formal de equidade nas oportunidades de escolarização" – o grifo é meu) são datadas e não valem mais para a conjuntura atual, em que a problemática do papel da escola na manutenção das hierarquias sociais já se difundiu amplamente e, em alguns lugares, vem até se institucionalizando, como no caso francês, conforme demonstrou V. ISAMBERT-JAMATI.⁴

Contudo, despontam nesse texto elementos que se revelaram duradouros no pensamento, conquanto tenham sido anteriormente mais bem desenvolvidos, ou mais rigorosamente desenvolvidos.

Por exemplo, a ênfase conferida pela análise à relação com o saber (muito mais do que ao saber em si mesmo) já aparece nesse artigo como um dos elementos centrais da teoria de BOURDIEU. Os educandos provenientes de famílias desprovidas de capital cultural apresentarão uma relação com as obras de cultura veiculadas pela escola que tende a ser inte-

ressada, laboriosa, tensa, forçada, etc., enquanto, para os indivíduos originários de meios culturalmente privilegiados, essa relação está marcada pelo diletantismo, desenvoltura, elegância e facilidade verbal "natural". Assim, o autor insiste no fato de que, ao avaliar o desempenho dos alunos, a escola leva em conta sobretudo – consciente ou inconscientemente – esse modo de aquisição (e uso) do saber, essa relação com o saber a que P. WILLIS chamou, num outro contexto, mas com muita propriedade, "sotaque de classe".⁵

Por fim, queria chamar a atenção do leitor para mais dois pontos que considero importantes nesse artigo. O primeiro refere-se ao papel desempenhado pelas disparidades no nível de informação sobre o sistema escolar e seu funcionamento, segundo a posição social dos usuários desse sistema; nos mecanismos de legitimação dos privilégios culturais iniciais pela escola. Para BOURDIEU, esse "capital de informações" constitui um dos fatores mais escolarmente rentáveis dentre todos aqueles de que as classes cultas se servem em seus procedimentos escolares, e que compõem o seu capital cultural.

O segundo ponto diz respeito ao tratamento dado ao problema das percepções e atitudes das classes médias em face da escola e da cultura. A questão das performances escolares das camadas médias – escamoteada por alguns, motivo de embaraço para outros, que tentam explicar os casos (nem tão raros) de desempenho escolar superior ao das próprias elites –, encontra, em BOURDIEU, uma argumentação sólida e conclusões bastante plausíveis. Se essas camadas aderem com mais firmeza aos valores escolares, é porque:

- o ethos da ascensão social (e do ascetismo competitivo) próprio dessas classes encontra, na instituição escolar, meios de satisfazer suas aspirações ao sucesso escolar e social;
- a escola é o agente por excelência por meio do qual essas camadas compensam sua privação de capital cultural, devotando a seus valores e normas uma espécie de atitude reverente.

Maria Alice Nogueira

Professora da Faculdade de Educação – UFMG

PALAVRAS-CHAVE: Sociologia da Educação – Funções Sociais do Sistema Escolar – Teoria da Ação Pedagógica – Educação e Desigualdades Sociais.

1. Cf. FAVRE B. & PERRENOUD, P., "Organisation du curriculum et différenciation de l'enseignement in: *L'Échec Scolaire: nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques* (org. E. PLAISANCE), Paris, CNRS, 1985.

2. É preciso lembrar, entretanto, que, já, em 1964, Lucien SEVE publicava, na revista *L'École et la Nation*, um verdadeiro libelo contra a crença no dom, intitulado "Les 'dons' n'existent pas". Aqui, porém, o enfoque é de natureza psicológica, sem deixar de levar em conta as condições sociais que envolvem a questão.

3. É em *A Reprodução* que tal conceito aparece pela primeira vez na obra. Para uma discussão do conceito de "habitus" de BOURDIEU, consultar a introdução de R. ORTIZ à obra *Pierre Bourdieu* (col. Grandes cientistas sociais), SP, Ática, 1983. Ver, também, Carlos B. MARTINS, "Estrutura e ator: a teoria da prática em Bourdieu", *Educação e Sociedade*, n.º 27, p. 33-46, set. 1987.

4. Cf. V. ISAMBERT-JAMATI, "Para onde vai a Sociologia da Educação na França", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, n.º 157, p. 538-551, set. dez. 1986.

5. P. WILLIS, "Produção cultural é diferente de reprodução cultural é diferente de reprodução social é diferente de reprodução", *Educação e Realidade*, n.º 2, p. 17, jul. dez. 1986.