

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

Pierre BOURDIEU**

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 **cursus*****, 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 que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um filho de operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores às de um jovem da camada média.¹ 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 das classes mais 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 interiorizados, que contribui para definir, entre outras 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 desiguais 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 de alunos 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 muito significativa segundo o pai não seja diplomado ou seja bacharel****, 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 desigual.²

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

* "L'ÉCOLE CONSERVATRICE. LES INÉGALITÉS DEVANT L'ÉCOLE ET LA CULTURE". *Revue Française de Sociologie*, 7(3) 1966, pp 325-347. Editions du Centre National de la Recherche Scientifique, Paris. Publicado com autorização do autor. Tradução de Aparecida Joly Gouveia.

Apresentação e revisão técnica da tradução de Maria Alice Nogueira.

** PIERRE BOURDIEU é professor do Collège de France, diretor de estudos na École des Hautes Études en Sciences Sociales e diretor do Centre de Sociologie Européenne.

***Oplamos por manter, na tradução, a expressão latina "cursus", 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 (nota das tradutoras).

1. Cf. BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. *Les Héritiers*, Editions de Minuit, 1964, pp. 14-21.

****No sistema francês, pessoa que concluiu com sucesso seus estudos secundários, e tornou-se, portanto, portadora do "Baccalauréat", cuja tradução literal, em português, seria "bacharelato", mas que, em francês, designa, ao mesmo tempo, os exames e o grau conferido ao final do 2º ciclo do ensino de 2º Grau (nota das tradutoras).

2. Cf. CLERC, P. "La famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixième. Enquête de Juin 1963 dans l'agglomération parisienne". *Population* (4), août/sept., 1964, pp. 637-644.

que 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 ambos bacharéis obtêm uma taxa de êxito de 77% contra 62% para os filhos de um bacharel 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 outroramos 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 médio de peças de teatro vistas) se hierarquiza perfeitamente segundo a categoria sócio-profissional do pai ou do avô seja mais elevada, ou à medida que a categoria socio-profissional do pai e do avô se elevam conjuntamente; mas, por outro lado, para um valor fixo de cada uma dessas variáveis, a outra tende, por si só, a hierarquizar os escores.³ Assim, em virtude da lentidão do processo de aculturação, diferenças sutis ligadas à antiguidade 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 descendência.

Além disso, sabendo-se que a residência parisiense ou provinciana (ela própria fortemente ligada à categoria sócio-profissional 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 lingüística, 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 sócio-profissional 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. Conseqüentemente, 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 ensino superior são quarenta vezes mais fortes para um jovem de camada superior 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 social e à escola como instrumento dessa 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 franceses.⁴

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 extra-escolares.

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 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 profes-

3. Cf. BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. *Les étudiants et leurs études*. 2^a parte, pp. 96-97.

4. CLERC, P. "Nouvelles données sur l'orientation scolaire au moment de l'entrée en sixième (II). Les élèves de nationalité étrangère". *Population*, oct./déc., 1964, p. 871.

sor 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 somente ao seu meio 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 dar.⁵ Elas herdaram também saberes (e um "saber-fazer"), gostos e um "bom gosto", cuja rentabilidade escolar é tanto maior quanto mais freqüentemente 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 quanto se trata da familiaridade com obras de arte, a qual só pode advir da freqüência regular ao teatro, ao museu ou a concertos (freqüência que não é organizada pela escola, ou 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 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.

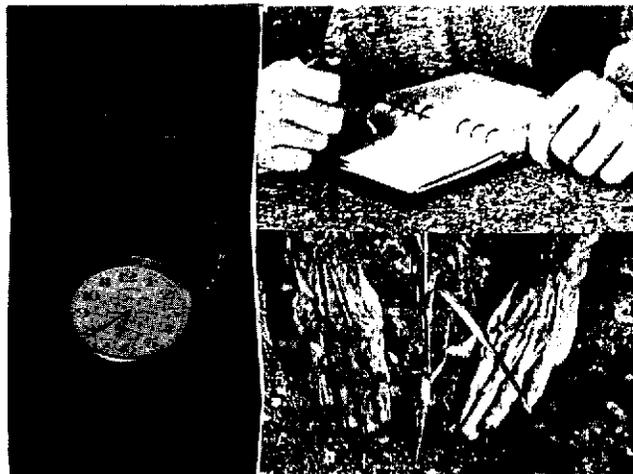
Se os exercícios de compreensão e de manejo da língua escolar não deixam aparecer a relação direta entre os resultados a origem social que se observa comumente em outros domínios, ou se acontece, até mesmo, que a relação parece inverter-se, não deve levar à conclusão de que, nesse domínio, isso a desvantagem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

liar 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 lingüístico de origem não cessa jamais de se exercer, de um lado porque a riqueza, a finura 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 escola.⁶

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 um nível igual de êxito escolar, as diferentes classes sociais enviam à quinta série partes tão desiguais de suas crianças, invocam-se, freqüentemente, explicações 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 uma concordância plena entre a vontade das famílias e as orientações tomadas", ou, melhor dizendo, na maior parte



5. P. CLERC observa que a vigilância exercida pelos pais sobre o trabalho das crianças é tanto mais freqüente quanto mais se se eleva na hierarquia social, sem que exista uma ligação direta entre a freqüência da intervenção dos pais e o grau de êxito escolar (Loc. cit. pp. 635-36).

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

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 bacharelato) 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 nãos 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 "nós 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 escola. 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 porque 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 à 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 média:¹⁰ enquanto, nas categorias sociais mais fecundas, como nas dos assalariados agrícolas, agricultores e operários, as oportunidades de ingressar na quinta série decrescem nítida e regularmente à medida que as famílias aumentam em uma unidade, essas oportunidades apresentam uma queda brutal para as categorias menos fecundas (artesãos e comerciantes, empregados e quadros médios) nas famílias de quatro e 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 ascética.¹¹

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 interiorizadas.¹²

Seria necessário descrever a lógica do processo de interiorização ao final do qual as oportunidades objetivas se en-

7. O acordo é muito freqüente 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 C.E.G. (Colégio de Ensino Geral) ou na classe de fim de estudos primários", e isso qualquer que possa ser o êxito anterior de seu filho (Loc. cit., pp. 655-659).

8. GIRARD, A. & BASTIDE, H. "La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement", *Population*, juil./sept., 1963, p. 443.

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

10. Cf. BOURDIEU, P. & DARBÉ, A., "La fin d'un mathusianisme", in DARRAS, Le partage des bénéfices, Editions de Minuit, 1966, (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 quinta série, 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 5ª série do que os filhos de operários que não têm senão um ou dois irmãos ou irmãs." (Loc. cit. p. 458, grifo meu)

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 ou desvantagens 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*, Mouton, 1962, 2ª parte, pp. 36-38; CLOWARD, Richard A. & OHLIN, Lloyd E. *Delinquency and opportunity: A theory of delinquent gangs*, New York, Free Press of Glencoe, 1960; SCHRAG, Clarence, "Delinquency and opportunity: Analysis of a Theory", *Sociology and Social Research* (46), p. 176-175, jan. 1962.

contram 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 seu alvo muito baixo, freqüentemente aquém de seu êxito passado (...), ou então ele situa seu alvo acima de suas possibilidades.¹³ 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 oportunidades de criar situações de progresso 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 de ensino geral, os colégios técnicos e os liceus e, no interior destes, entre as seções, é, muito estritamente, função da classe social - vem redobrar, entre os mais 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 conchamar aqueles que, como se diz, "não têm futuro", a terem esperanças "razoáveis", ou, como diz LEWIN, "realistas", ou seja, muito freqüentemente, 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 escolar.¹⁶ 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.

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 freqüentemente 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 vêem impedidas de freqüentar o liceu, dado o seu resultado medíocre, podem encontrar abrigo no ensino privado.

Vê-se, ainda aqui, que as vantagens e as desvantagens são cumulativas, pelo fato de as escolhas iniciais, escolha do estabelecimento e escolha da 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 freqüentado 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 bacharelato; uma parte ínfima destina seus filhos a um diploma técnico (4%) ou ao B.E.P.C. - Brevet d'Enseignement Professionnel Commercial (2%). Ao contrário, 27% dos pais de alunos do C.E.G. (Colégio de Ensino Geral) desejam vê-los obter o diploma técnico ou profissional, 15% o B.E.P.C., 14% o bacharelato; 7% apenas esperam vê-los atingir o ensino superior.¹⁷ 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 *curriculum* escolar, os estudantes oriundos dos diferentes meios sociais devem sua forma e sua natureza ao 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

13. LEWIN, Kurt "Time perspective and Morale", *Resolving Social Conflicts*, New York, 1948, p. 113.

14. *Ibid.*, p. 115.

15. *Ibid.*, p. 115.

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

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 bacharelato 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 subalternos 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 curso poderia explicar porque filhos de empregados e de quadros subalternos renunciavam, em proporções particularmente elevadas, a prosseguir seus estudos além do bacharelato.

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 escolar 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 lingüística de suas famílias, mas menos fortemente selecionados.¹⁸ 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 do ensino em que o sistema reconhece a sua elite. Procurando recobrir 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.

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 formal 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.

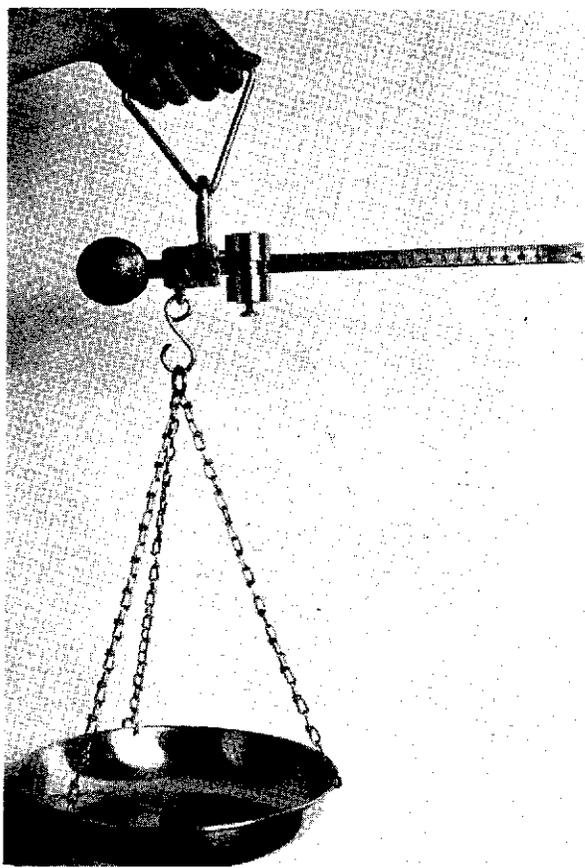
A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor dizendo, exigida. Assim, por exemplo, a "pedagogia" que é utilizada no ensino secundário ou superior aparece 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, não admitindo nada no princípio, 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 idéias 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 ela 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.

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 e de técnicas de transmissão cultural que, sob interesses corporativos, se exprimem ainda hoje nos conflitos entre os mestres provenientes do ensino primário e os professores tradicionais das escolas secundárias.¹⁹ 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 bacharelato, 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

18. Cf. BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. e SAINT-MARTIN, M. de. loc. cit. Para medir completamente o efeito do capital lingüístico, 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.

19. Ver neste mesmo número o artigo de V. ISAMBERT-JAMATI "La rigidité d'une institution: structure scolaire et systèmes 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 dilettantismo intelectual desinteressado. O termo deriva de "bachoter", que, em frances, significa passar pelo "bachot", isto é, pelo "baccal/laureat" (nota das tradutoras).



*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 veredito 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.

Ao mito platônico da escolha inicial dos destinos se poderia opor aquele que propõe CAMPENELLA 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 a 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 mobilidade.²⁹

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.

27. PLATÃO **A República** livro X, 617 e., s.d.

28. Cf. SKODAK, Marie. "Children in foster homes. A study of mental development" in **Studies in child welfare** University of Iowa Studies, vol. XVI, nº 1, jan. 1939, pp. 1-156; WELLMAR, B., "The Fickle IQ", **Sigma X: Quarterly**, 28(2), 1940, pp. 62-60.

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 & 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 um nível de instrução equivalente, os indivíduos oriundos de classes sociais diferentes ascendem a níveis mais ou menos elevados da hierarquia social.

ERRATA

ARTIGO ORIGINAL INCOMPLETO