

A ESCOLA E O SUCESSO ESCOLAR: ALGUMAS REFLEXÕES À LUZ DE PIERRE BOURDIEU

SCHOOL AND SCHOOL SUCCESS: SOME REFLECTIONS BASED ON PIERRE BOURDIEU

Debora Cristina Piotto*

Resumo

O número de estudos sobre o fracasso escolar dos alunos das camadas populares tem crescido. Já pesquisas sobre o sucesso escolar ou trajetórias escolares bem-sucedidas nas camadas populares são menos frequentes. Pesquisas que investigam o acesso e a permanência de estudantes provenientes das camadas populares no ensino superior têm surgido, no Brasil, principalmente a partir da década de 1990. Tais estudos investigam tanto os processos que permitiram a esses jovens o ingresso na universidade, por meio, sobretudo, da pesquisa sobre as práticas familiares de escolarização, quanto a experiência do estudante pobre nesse nível de ensino. Considerando a necessidade de investigações sobre a participação da escola na construção de trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares, o objetivo deste artigo é trazer alguns elementos teóricos que possam contribuir para tal discussão a partir de alguns conceitos presentes na obra de Pierre Bourdieu. Assim, são apresentados e discutidos brevemente a concepção do autor acerca da relação indivíduo-sociedade, bem como os conceitos de habitus e capital cultural. Por fim, discute-se como Bourdieu vê o lugar da escola na sociedade capitalista e se suas ideias ajudam a pensar sobre a presença de estudantes das camadas populares no ensino superior.

Palavras-chave: *Ensino Superior, Camadas Populares, Trajetórias Escolares.*

Abstract

The number of studies about school failure of poor students has constantly increased. On the other hand, researches about school successes are less frequent. Researches which investigate

the access and the permanence of lower class students in higher education have been appearing in Brazil, especially from the 1990s. Such studies investigate the processes that allowed those young students to enter university, through the means of, the research on the family practices as regards of schooling, as well as on the experience of the poor students at level of education. Considering the necessity of researches about the participation of schools in the construction of school trajectories that last in lower classes, the aim of this paper is to bring up theoretical elements that can help this discussion, based on some concepts of Pierre Bourdieu. Thus, the article presents and discusses the relationship between the individual and –society, the concept of habitus and capital cultural. Last but not least, the paper discusses how Bourdieu sees the role of the school in capitalist society and whether ideas help us to think the permanence of poor students in higher education.

Key words: *Higher Education, Lower Classes, Academic Life.*

I Introdução

O número de estudos sobre o fracasso escolar dos alunos das camadas populares que partem de um entendimento crítico sobre a escola e a sociedade, surgidos no Brasil, sobretudo a partir da década de 1980, como os de Campos e Goldenstein (1981), Campos (1984), Goldenstein (1986), Spósito (1984) e Patto (1990), para citar apenas alguns, tem crescido.

Já os estudos sobre o sucesso escolar ou trajetórias escolares bem-sucedidas nas camadas populares são menos frequentes. Pesquisas sobre esse tema, como as de Setton (1999), Viana (2000) e Portes (2000), apontam os poucos conhecimentos existentes a respeito e a necessidade de novas investigações. Em 1991, Souza – que investigou o sucesso escolar por intermédio de professoras bem-sucedidas – apontava a lacuna na literatura educacional sobre o tema "bom aluno". A partir daí, esse espaço foi escassamente preenchido, já que, no Brasil, a iniciativa de transformar o sucesso escolar nas camadas populares em objeto de estudo é pequena e, no exterior, a produção de conhecimento nesse campo, como a pesquisa realizada por Lahire (1997), ainda é incipiente (Viana, 2000).

Em nosso país, pesquisas que investigam o acesso e a permanência de estudantes provenientes das camadas populares no ensino superior, entendidos como trajetórias escolares bem-sucedidas, como as de Viana (1998), Silva (1999), Portes (2001), Barbosa (2004), Zago (2006) e Almeida (2006), para citar alguns, têm surgido principalmente a partir da década de 1990. Tais estudos investigam tanto os processos que permitiram a esses jovens o ingresso na universidade quanto a experiência do estudante pobre nesse nível de ensino.

Em outro lugar (Piotto, 2008), destacamos as contribuições dessas pesquisas para a compreensão das condições que possibilitam trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares e apontamos também a necessidade de novas investigações sobre a participação da escola na construção de trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares.

Nesse sentido, o objetivo do presente artigo é trazer alguns elementos teóricos que possam contribuir para essa discussão. Pretendemos refletir sobre determinados aspectos relacionados à escola e ao sucesso escolar a partir de alguns conceitos presentes na obra de Pierre Bourdieu.

Assim, apresentaremos, resumidamente, a concepção do autor acerca da relação indivíduo-sociedade e, a seguir, trataremos brevemente dos conceitos de *habitus* e capital cultural e, por fim, discutiremos como Bourdieu vê o lugar da escola na sociedade capitalista e se suas ideias nos ajudam a pensar sobre a presença de estudantes das camadas populares no ensino superior.

2 Alguns Conceitos na Obra de Pierre Bourdieu

Para Bourdieu, o indivíduo é agente ativo que, embora não seja um sujeito transcendental, é criativo, sofrendo a determinação das estruturas sociais e, ao mesmo tempo, sendo parte e determinante delas. A questão sobre o que ou quem é mais determinante – indivíduo ou sociedade – não se coloca, já que o autor concebe ambos relacionando-se e influenciando-se mutuamente. Dessa forma, Bourdieu procura conciliar uma leitura mais objetivista, estruturalista (presente, por exemplo, em

autores como Marx, Lévi-Strauss e Durkheim), e outra mais subjetivista (como a encontrada nas obras de Weber e Merleau-Ponty). Apoiado nesses autores, Bourdieu busca relacionar a objetividade da sociedade com a subjetividade dos indivíduos e dos grupos. Ele questiona, por exemplo, o que chama de falsa dicotomia indivíduo-sociedade. Para esse autor, nem o indivíduo é completamente determinado, um autômato, a ponto de se anular diante de estruturas preexistentes e totalmente determinantes, nem, por outro lado, é um indivíduo que se autodetermina. Sua compreensão de indivíduo fica clara na seguinte passagem: "... repudiamos o sujeito universal (...). Os agentes certamente têm uma apreensão ativa do mundo. Certamente constroem sua visão de mundo. Mas essa construção é operada sob coações estruturais" (Bourdieu, 1990, p. 157).

O conceito que concretiza o entendimento acerca da relação indivíduo-sociedade, na obra de Bourdieu, é o de *habitus*: "... o sociólogo descobre a necessidade, a coação das condições e dos condicionamentos sociais, até no íntimo do 'sujeito' sob a forma do que chamo de **habitus**" (Bourdieu, 1990a, p. 28). O *habitus* é, portanto, um conceito que permite pensar a mediação entre condicionamentos sociais e subjetividade dos indivíduos (Setton, 2002). A superação da oposição entre indivíduo e sociedade na obra de Bourdieu é, assim, proporcionada por meio desse conceito:

... o todo social não se opõe ao indivíduo. Ele está presente em cada um de nós, sob a forma do *habitus*, que se implanta e se impõe a cada um de nós através da educação, da linguagem... Tudo o que somos é produto da incorporação da totalidade (Bourdieu, 2002a, p. 33).

O *habitus* representa a forma encontrada por Bourdieu (1990a) de buscar escapar "do estruturalismo sem sujeito e da filosofia do sujeito" (p. 22), fundando, segundo o autor, a possibilidade de uma ciência das práticas que não esteja atrelada nem ao finalismo nem ao mecanicismo (Bourdieu, 1990a).

Habitus é o que permite aos indivíduos fazer escolhas, tomar decisões, agir adequadamente numa grande variedade de situações sem nem mesmo ter consciência disso. Consiste em um conjunto de percepções, valores que auxiliam o indivíduo a circular – tanto física quanto simbolicamente – no espaço social. É composto por esquemas de percepção e de ação que fazem de cada agente um indivíduo singular e,

ao mesmo tempo, membro de um grupo ou classe social. É um conjunto de disposições que se acumulam ao longo da vida e que se devem à origem e à trajetória sociais. Ele é produto da incorporação da necessidade, uma espécie de natureza, porém uma natureza socialmente construída. Nas palavras de Bourdieu (2002b), *habitus* é um:

... sistema de disposições duradouras e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações, e torna possível efetuar tarefas infinitamente diferenciadas graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma e graças às mesmas correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses mesmos resultados (p. 167: grifos no original).

Todavia, o *habitus* não é algo estático ou eterno. A teoria do *habitus* possui uma perspectiva histórica, diacrônica, contemplando uma perspectiva de movimento. Em consonância com sua visão de sociedade, Bourdieu (2002b) reafirma o caráter histórico desse conceito: "... produto da história, o *habitus* produz práticas, individuais e coletivas, e portanto história em conformidade com os esquemas engendrados por essa mesma história" (p. 178).

Outro conceito-chave na teoria de Pierre Bourdieu é o de capital cultural. Elaborado na década de 1960, esse conceito impôs-se como uma forma de explicar as diferenças de rendimento escolar obtido por crianças de classes sociais distintas; e, em consonância, opor-se às explicações provenientes da teoria do capital humano e da crença na existência de "aptidões" (Bourdieu, 1998). Contrariamente às afirmações de que as desigualdades no desempenho escolar seriam devidas a fatores econômicos ou a "dom", Bourdieu afirmou que essas desigualdades são frutos da distribuição, também desigual, do capital cultural entre as classes e as frações de classes: "O rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família" (p. 74).

O capital cultural é constituído por um conjunto de estratégias, valores e disposições proporcionados, sobretudo pela família e pela escola, além de outros agentes socializadores, que cria no indivíduo uma predisposição a uma atitude mais dócil e de reconhecimento frente às práticas educativas (Setton, 2002). Segundo Bourdieu, esse

capital é herdado e possui a capacidade de se transformar em outros capitais; por exemplo, em capital social, que consiste no "... conjunto de relacionamentos sociais influentes..." (Nogueira e Nogueira, 2002, p. 21). Ademais, o capital cultural pode existir sob três estados: incorporado, isto é, sob a forma de disposições duráveis do indivíduo; objetivado, que corresponde aos bens culturais; e institucionalizado – outro tipo de objetivação do capital cultural, como os diplomas.

Bourdieu (1998) afirma que a maioria das propriedades do capital cultural pressupõe sua incorporação, estando, portanto, ligada ao corpo e à subjetividade. Assim, esse capital é algo que, apesar de herdado, se torna parte inerente ao próprio indivíduo: "O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da 'pessoa', um *habitus*" (p. 75).

Justamente sobre as formas de transmissão do capital cultural e, por conseguinte, do *habitus*, é que incidem as principais críticas à obra de Pierre Bourdieu. Esse é o questionamento de um dos seus principais críticos e aspirante a sucessor – o sociólogo francês Bernard Lahire (Brito, 2002).

Embora não seja objetivo do presente trabalho discutir as críticas à obra de Bourdieu, abordaremos brevemente um trabalho de Lahire (1997), cuja tônica é a crítica à transmissão do capital cultural, com a intenção de refletir sobre essa questão.

Lahire (1997) investigou as relações entre as posições escolares de 26 crianças provenientes de camadas populares que frequentavam a 2ª série do correspondente ao Ensino Fundamental na França e suas configurações familiares. Nos perfis descritos, havia casos que iam desde "fracassos" previsíveis – isto é, realidades escolares difíceis vividas por alunos cujos pais possuíam baixa escolaridade, profissões não-qualificadas, o que caracterizaria uma situação de baixo capital cultural –, passando por histórias de "fracassos" improváveis – ou seja, crianças que, apesar de viverem em condições mais favoráveis à escolarização (pais com maior nível de instrução, por exemplo), tinham desempenho acadêmico bastante ruim –, até os casos de "sucessos" brilhantes de alunos que, embora sujeitos a condições extremamente difíceis no tocante ao trabalho acadêmico, possuíam um desempenho escolar exemplar. Apesar da semelhança de

origem social e condições de vida, os caminhos percorridos pelas trajetórias escolares dessas crianças foram heterogêneos e múltiplos.

Definindo capital cultural como princípio socializador mais adequado ou próximo ao mundo escolar, Lahire (1997) afirma que não se pode entender as posições escolares dos alunos como reprodução necessária e direta das condições sociais, econômicas e culturais de suas famílias. Nem tampouco as situações estudadas encontram explicação via transmissão da herança cultural familiar. A lógica reprodutivista e a noção de "transmissão" não refletem o trabalho ativo e complexo de apropriação e construção, pelos indivíduos, de grande variedade de fatores e que redundam na diversidade dos perfis apresentados.

Lahire (1997) discute a relação entre as configurações familiares de cada criança e o mundo escolar. Se, por exemplo, algumas das histórias de "sucessos" escolares improváveis encontradas não podem ser explicadas por meio das práticas de leitura, escrita ou de organização das atividades domésticas das famílias, o autor procura-as nas relações entre pais e filhos, principalmente no tocante às atividades escolares. Assim, para Lahire, são as características da organização familiar que explicam trajetórias escolares bem-sucedidas na inexistência – total ou parcial – de capital cultural. E mesmo quando esse capital existir, para sua apropriação, são necessárias interações efetivas e afetivas. Isto é, não basta a escolarização do pai ou da mãe, é preciso que o detentor desse capital escolar esteja disponível, tanto objetiva quanto subjetivamente, de forma a possibilitar as adequadas condições para que o capital possa ser herdado.

Nos perfis descritos por Lahire (1997), destaca-se a riqueza das informações acerca das realidades objetivas e subjetivas vividas pelas famílias entrevistadas. Todavia, apesar de também terem sido feitas entrevistas com os professores das crianças, pouco sabemos sobre a escola.

De fato, o interesse específico de Lahire na investigação empreendida foi a relação das famílias de camadas populares com situações de sucesso e de fracasso escolares. Ainda assim, chama a atenção a ausência da escola na análise realizada. A compreensão a

respeito da participação da escola nas questões abordadas é explicitada, ao menos em parte, nas conclusões em uma nota de rodapé:

É preciso acrescentar que, se nossa pesquisa tem como objetivo as dissonâncias e as consonâncias entre socialização escolar e socialização familiar, acentuando as especificidades, as pressões próprias das configurações familiares, a escola também participa, sem dúvida, da produção de alguns mal-entendidos prejudiciais à escolaridade das crianças... (Lahire, p. 354, 1997 [nota 1]).

Como exemplo de um "mal-entendido", o autor cita o tempo de horário livre em que muitas crianças permanecem na escola após as aulas para realizarem as tarefas. Por confiarem "cegamente" na instituição escolar, os pais não verificam, eles próprios, os cadernos dos filhos, acreditando estarem as lições completas e corretas, já que as crianças te-riam sido ajudadas por profissionais competentes, o que nem sempre ocorre.

A despeito dessa falta de informações sobre a escola, uma das grandes contribuições de Lahire com esse estudo é a problematização de uma visão mecânica e determinista – em suma, reprodutora – a respeito da influência das condições socioeconômicas sobre a escolarização dos alunos das camadas populares. O que o autor parece reafirmar constantemente em seu trabalho é que a transmissão do capital cultural não se dá de forma mecânica, unívoca e linear.

Além dessa, Nogueira e Nogueira (2002) também apontam outra crítica feita à obra de Bourdieu, a saber: a insuficiência do critério de classe social para explicar as diferentes práticas escolares adotadas pelos diversos tipos de grupos familiares. Resumindo as críticas feitas a Bourdieu relativas tanto à transmissão do capital cultural quanto à questão da classe social, e apoiados em Charlot (2000), afirmam os autores:

As famílias e os indivíduos não se reduzem à sua posição de classe. O pertencimento a uma classe social, traduzido na forma de um *habitus* de classe, pode indicar certas disposições mais gerais que tenderiam a ser compartilhadas pelos membros da classe. Cada família, no entanto, e, mais ainda, os indivíduos tomados separadamente, seriam o produto de múltiplas e, em parte, contraditórias influências sociais (Nogueira e Nogueira, 2002, p. 27).

Outra indagação que se faz à obra de Pierre Bourdieu diz a respeito à possibilidade de utilização do conceito de capital cultural para os meios populares. Setton (2005) discute essa questão quando trata da contribuição das mídias para as trajetórias de estudantes das camadas populares que ingressaram em cursos de alta seletividade de uma prestigiada universidade pública. Buscando ampliar o entendimento do conceito de capital cultural e evidenciando sua complexidade e sua viabilidade quando se trata de discutir camadas populares, Setton (2005) afirma que Bourdieu não desconsidera a existência dos grupos populares na disputa pela cultura legítima e que, para ele, esses segmentos não estão fora das disputas e dos conflitos de ordem cultural. Tal entendimento advém, segundo a autora, da própria concepção de sociedade com a qual opera Bourdieu. Assim, de acordo com essa compreensão, as camadas populares não estão destituídas de recursos que lhes permitam participar de lutas simbólicas; pelo contrário, a desigual distribuição desse raro recurso estimula o conflito. Encerrando suas considerações, Setton (2005) propõe um "novo capital cultural", visto como:

... um conhecimento, um capital não escolar, um recurso mais amplo, pulverizado, heterogêneo, não obstante, um recurso que predispõe e potencializa o indivíduo a enfrentar novos desa-fios e a vencer os limites de uma experiência estreita relativa a um universo familiar e escolar. É possível assim pensar um capital cultural com outra significação, um capital cultural dos desfavorecidos apreendido informalmente em heterogêneas experiên-cias, em vários espaços do convívio social, notadamente no contato com informações disponibilizadas pelos meios de comunicação de massa (Setton, 2005, p. 97).

Várias outras críticas foram feitas a Bourdieu (ver, por exemplo, Lahire, 2002). Entretanto, sem a pretensão de discuti-las e, muito menos, de responder a elas, consideramos importante resgatar o aspecto histórico e dinâmico, já abordado aqui, dos conceitos de *habitus* e capital cultural propostos por Bourdieu. Parece-nos que é isso que Setton (2005) faz ao pensar a possibilidade de utilização do conceito de capital cultural para as camadas populares. A noção de transmissão mecânica não parece adequada à leitura que a autora faz da obra de Bourdieu. Parece-nos, também, que pensar a respeito do sucesso escolar nas camadas populares a partir de Bourdieu é considerar tal historicidade e dinamismo.

3 A Relação Escola – Família

Ao lado da família, a escola é uma das principais instituições responsáveis pela transmissão do capital cultural e é, também, uma das principais contribuidoras para a manutenção e perpetuação da estrutura social (Bourdieu, 2002a). Contrapondo-se à ideologia da escola libertadora, Bourdieu buscou demonstrar, em toda a sua obra, e especialmente em "A reprodução" (Bourdieu e Passeron, 1975), a contribuição do sistema escolar para a reprodução da sociedade. O sistema de ensino é um dos mecanismos responsáveis pela perpetuação das estruturas sociais, ao lado de outros, como o sistema econômico e o sistema sucessório. Mas, segundo Bourdieu (2002a), nas sociedades modernas, o sistema de ensino tem um peso grande em tal perpetuação, contribuindo com parte importante na transmissão de poder e de privilégios, ao substituir mecanismos de transmissão que operam na família. Segundo Bourdieu (1998), a contribuição da escola para a reprodução social ocorre, sobretudo, pelo sancionamento da transmissão familiar do capital cultural. Assim, nas sociedades modernas, a legitimação da herança cultural familiar passa pela escola. E,

ao proceder como se as desigualdades em matéria de cultura não pudessem se referir senão a desigualdades de natureza, ou seja, desigualdades de Dom, e, ao omitir de fornecer a todos o que alguns recebem da família, o sistema escolar perpetua e sanciona as desigualdades iniciais (Bourdieu, 2003, p. 108).

O sistema escolar separa alunos com capital herdado dos que não o possuem, mantendo, assim, as diferenças sociais preexistentes e contribuindo para que a estrutura social se reproduza (Bourdieu, 1996). Dado que os capitais – no caso, o capital cultural – são desigualmente distribuídos, é suficiente que a escola nada faça, isto é, continue operando como sempre o fez, a fim de que contribua para a manutenção do *status quo*:

... de fato, basta que a instituição escolar permita o funcionamento dos mecanismos objetivos da difusão cultural e se exima de trabalhar, sistematicamente, para fornecer a todos, na e pela própria mensagem pedagógica, os instrumentos que condicionam a recepção adequada da mensagem escolar para que a Escola reduplique as desigualdades iniciais e, por suas sanções, legitime a transmissão do capital cultural (Bourdieu, 2003, p. 111).

A escola sanciona e legitima a desigualdade existente anterior a ela. Esse é o papel que a escola tem assumido em nossa sociedade e que rendeu a Bourdieu numerosas críticas e, principalmente no meio educacional brasileiro, a classificação como um

autor "reprodutivista". No entanto, o fato de Bourdieu buscar mostrar como a escola tem funcionado na sociedade atual não significa que, para ele, essa seja a única função da escola – exclusiva e imutável. O próprio autor parece defender-se de tais rótulos, atribuindo-os à má compreensão de suas afirmações: "Quando você diz as coisas são assim, pensam que você está dizendo as coisas devem ser assim, ou é bom que as coisas sejam dessa forma..." (Bourdieu, 2002a, p. 14).

O papel da escola tem sido ratificar, sancionar e transformar em mérito escolar heranças culturais provenientes da família (Bourdieu, 2002a). Isso é o que a escola tem feito. Mas, na própria obra de Bourdieu, podemos encontrar elementos que permitem vislumbrar diferentes possibilidades.

Ao discorrer a respeito do caráter conservador da escola, Bourdieu parece apontar vias por meio das quais essa instituição poderia exercer outro papel. Tratando da questão do acesso aos bens culturais, ao afirmar o que a escola não faz, Bourdieu (2003) aborda o que ela poderia fazer para assumir outra função:

Ao se eximir de trabalhar de forma metódica e sistemática, através da mobilização de todos os meios disponíveis, desde os primeiros anos da escolaridade, em proporcionar a todos, na situação escolar, o contato direto com obras ou, pelo menos, um substituto aproximativo dessa experiência, a instituição escolar abdica do poder, que lhe incumbe diretamente, de exercer a ação continuada e prolongada, metódica e uniforme, em suma, universal ou tendendo à universalidade; ora, tal ação é a única capaz de produzir em série, provocando grande escândalo entre os detentores do monopólio da distinção culta, indivíduos competentes, providos dos esquemas de percepção, de pensamento e de expressão que são a condição da apropriação dos bens culturais, e dotados da disposição generalizada e permanente para se apropriar de tais bens. A Escola (...) poderia compensar (pelo menos, parcialmente) a desvantagem inicial daqueles que, em seu meio familiar, não encontram a incitação à prática cultural, nem a familiaridade com as obras, pressuposta por todo discurso pedagógico sobre as obras, com a condição somente de que ela utilize todos os meios disponíveis para quebrar o encantamento circular de processos cumulativos ao qual está condenada qualquer ação de educação cultural (p. 108).

A partir desse trecho da obra de Bourdieu, parece ser possível pensar outro papel social para a escola que não o de apenas reprodutora da ordem social. Assim, para o autor, se a escola usasse de todos os seus recursos pedagógicos com vistas a atender a todos os estudantes, ela poderia colocar em condições de igualdade, ou menos

desiguais, aqueles que chegam até ela desprovidos ou, talvez, menos providos de capital cultural. Ao, por exemplo, oferecer aos alunos das camadas populares a capacidade de desfrutar os bens da cultura erudita, o acesso a tais bens não mais seria um fator distintivo. Esse parece ser o "grande escândalo" entre os monopolizadores da distinção culta, ao qual Bourdieu alude, que a escola poderia provocar. Assim, a escola poderia "compensar" uma desvantagem inicial, rompendo a circularidade da reprodução. Com relação a esse aspecto, não está claro se a ideia de Bourdieu seria semelhante às ideias de "educação compensatória" presentes no Brasil nos anos 1960 e que já foram amplamente criticadas no meio educacional. Há que se ressaltar também a diferença entre os sistemas de ensino brasileiro e francês, no qual Bourdieu se baseia para fazer suas considerações.

De toda forma, tal perspectiva poderia ser considerada "otimista" dentro da obra de Bourdieu. Todavia, essas ideias aparecem nos primeiros trabalhos de Bourdieu. O ano de 2003 do trecho citado refere-se à edição brasileira do trabalho "L'amour de l'art" publicado originalmente em 1969. Segundo Nogueira e Nogueira (2002), prevalece na obra de Bourdieu a percepção de que a reprodução das desigualdades sociais por meio da escola é inevitável, na medida em que as diferenças culturais e escolares entre as classes, sendo relativas, tenderiam sempre a manter-se, mesmo, por exemplo, quando aumentado o acesso ou o aproveitamento escolar das camadas populares. Mas, se para Bourdieu a reprodução é a ação mais comum da escola, podendo ser facilmente observada em termos macrossociais, o mesmo não pode ser dito para as relações microssociais. Ainda conforme Nogueira e Nogueira (2002):

De fato, quando a análise é feita no plano macrossocial das relações entre as classes, Bourdieu tem boas razões para ser pessimista. Essa análise, no entanto, não pode ser transposta diretamente para o plano microssociológico (p. 34).

Dessa forma, parece-nos possível pensar que, ao mesmo tempo em que a escola é uma das principais instituições que contribui para a manutenção da ordem social, ela também pode ser uma das agências a contribuir para a ruptura do círculo vicioso da reprodução, ainda que apenas em termos microssociais, ou seja, no nível individual.

Não se trata aqui de atribuir à escola a ingênua missão de redentora da sociedade. É claro que, em virtude da própria lógica capitalista, eliminado um fator distintivo, outros

serão criados; a escola não pode, nem conseguirá, operar uma revolução social que transformará a sociedade. Trata-se somente de reconhecer que a escola pode ter um papel social diferente, ao lado de outras instituições, pelo menos em termos individuais.

Essa tem sido, afinal, a conclusão dos trabalhos que têm se dedicado a investigar o sucesso escolar nas camadas populares, estudando o acesso e a permanência de estudantes pobres no ensino superior. Embora sejam exceções que confirmem a regra, as histórias desses estudantes mostram que nem só de reprodução vive a nossa escola.

Porém, parece-nos que ainda permanece uma questão: a obra de Bourdieu nos ajuda a pensar sobre a possibilidade de a escola ocupar esse outro lugar?

Tratando da relação entre escola e família, Bourdieu afirma existirem dois tipos de aprendizado (ou duas formas de se acessar a cultura): um precoce, homeopático, proporcionado pela família; e outro tardio, sistemático, oferecido pela escola. Essas duas agências socializadoras podem determinar duas formas distintas de se relacionar com a cultura, ou seja, uma forma mais familiarizada, leve, fácil, uma segunda natureza, desembaraçada, despretensiosa; e a outra tensa, pretensiosa, sujeita a erros, confusões, que demanda tempo e esforço individual.

Família e escola representam, portanto, duas maneiras de transmissão de herança econômica e cultural. São duas instituições estruturadas para tal transmissão e que possuem uma relação de interdependência, na qual uma se alimenta da outra e vice-versa. Ambas são espaços que servem como mantenedores de uma ordem social hierárquica, desigual e assimétrica e que estimulam, ou não, uma predisposição à cultura.

Mas, se, para alguns, a escola é complemento e continuidade da socialização primária, para outros, ela tem a função de formar, oferecer tardiamente determinadas formas de pensamento e categorias de entendimento. Esse é o caso das camadas populares.

Assim, diz Bourdieu (2003), quanto mais a escola abandona à família sua tarefa, mais consagra as desigualdades existentes:

Quanto mais a tarefa de transmissão cultural for abandonada pela Escola à família tanto mais a ação escolar tenderá a consagrar e legitimar as desigualdades prévias, já que seu rendimento depende da competência – prévia e distribuída de forma desigual – dos indivíduos sobre os quais ela se exerce (p. 107).

E arriscamos acrescentar: sobretudo quando se trata das camadas populares. Cabe, então, perguntar: como fica o papel da escola para quem ela é o único recurso existente?

4 A Escola e o Sucesso Escolar

De acordo com Bourdieu (1997), a sucessão, ou seja, a superação da posição social alcançada pela família, envolve dois aspectos. Um deles diz respeito aos fatores psíquicos relacionados à ultrapassagem do pai: ao mesmo tempo em que isso é desejado, por pai e filho, fazê-lo significa "matar" o pai; ou seja, realizar o sonho familiar de ascender socialmente pode ser vivido psicologicamente como uma negação dos valores, costumes familiares, enfim, como uma ruptura com a própria família. É por isso que, segundo Bourdieu (1997), as contradições intrínsecas à sucessão, que fazem com que o êxito seja vivido como um fracasso e o fracasso como êxito, tendem a produzir "modos de ser dilacerados". Nesse sentido, a família, ao impor a seus membros obrigações contraditórias, constitui ela mesma fonte de sofrimento social.

Mas, adverte Bourdieu (1997): "... é preciso precaver-se de fazer da família a causa última dos males que ela parece determinar". A identificação com o pai e com seu projeto de ascensão não é condição suficiente para garantir o sucesso da "herança", já que tal empreendimento está, na sociedade atual, subordinado aos veredictos da escola, passando, portanto, pelo sucesso escolar. Aqui, reside o segundo aspecto envolvido na questão da sucessão do qual trata Bourdieu: a transmissão da herança depende dos veredictos das instituições de ensino, que funcionam, muitas vezes, como um "brutal princípio de realidade":

Até a partilha pela simples palavra do pai ou da mãe, depositários da vontade e da autoridade de todo o grupo familiar, a instituição do herdeiro e o efeito de destino que ela exerce hoje cabem também à Escola, cujos juízos e sanções podem confirmar os da família, mas também contrariá-los ou se opor a eles, e contribuem de maneira totalmente decisiva para a construção da identidade (Bourdieu, 1997, p. 587).

É essa determinante participação da instituição escolar na formação do eu que explica o fato de ela estar sempre tão presente na origem do sofrimento das pessoas cujos depoimentos compõem o livro organizado por Bourdieu (1997): *A miséria do mundo*. Seja pela decepção com o próprio projeto ou com o planejado para os descendentes, seja pelo engodo das promessas escolares desmentidas pelo mercado de trabalho, a escola faz sofrer.

Não basta, portanto, compreender a economia das relações psíquicas no interior da família, como parece fazer Lahire (1997), para explicar as causas do sucesso ou do fracasso escolar. Ainda que a escola possa reativar "traumatismos iniciais" originados na tenra infância no seio familiar, a escola causa "traumatismos próprios":

... os julgamentos negativos [provenientes da instituição escolar] que afetam a imagem de si encontram um reforço, sem dúvida muito variável em sua força e em sua forma, entre os pais, que duplica o sofrimento e coloca a criança ou o adolescente diante da alternativa de se submeter ou de sair do jogo por diferentes formas de negação e de compensação ou de regressão... (Bourdieu, 1997, p. 589).

A relação entre os veredictos escolares – sempre essencialistas e totais – e os parentais – prévios, mas também, sobretudo, consecutivos aos da escola – precisa ser investigada mais a fundo, segundo Bourdieu (1997). De qualquer forma, afirma o autor, essa relação dependerá sobremaneira, em graus diferentes, dependendo da categoria social, da confiança atribuída à escola, aos professores e da compreensão das exigências escolares explícitas e implícitas.

Exemplo dessa complexa relação ou, no caso, do choque entre os veredictos escolares e os familiares é a história de Sébastien discutida por Accardo (1997) em *A miséria do mundo*. Filho de pais imigrantes, tornou-se jornalista político de uma grande rádio francesa, numa trajetória com "final feliz", mas marcada por fracassos, frutos de um "superinvestimento" equivocado do pai na sua educação escolar. Entusiasmado com os

bons resultados do filho no primário e dando continuidade ao seu grande empenho para que ele realizasse a ascensão social que os pais não puderam concluir, o pai de Sébastien – ferroviário, originário de Marrocos – transfere-o para um liceu central e elitizado. A partir daí, tem início uma série de fracassos, sofrimentos, humilhações, que fazem com que, segundo Accardo (1997), até hoje, adulto, Sébastien se angustie ao lembrar dessa triste experiência que ele classifica como "completa catástrofe". Foi somente a partir do curso secundário, do estabelecimento de relações significativas com professores de disciplinas literárias, do engajamento no movimento estudantil, que ele pôde "romper com a engrenagem do fracasso" (Accardo, 1997). Apesar do sucesso atual, Sébastien exhibe ainda sinais desse sofrimento – fruto de sua história escolar infantil – que a resignação social atenua, mas não faz desaparecer.

... inverso de um fascínio e de um desejo furtivo de reconhecimento que é ao mesmo tempo reação às humilhações escolares (...) e, de maneira geral, a todos os comportamentos pelos quais as aristocracias colocam os intrusos no seu devido lugar, o ressentimento de Sébastien é também a expressão de um ódio de si mesmo, como se subscrevendo sua própria depreciação e se fazendo "carrasco de si mesmo" o jovem jornalista execrasse em sua pessoa o que os veredictos sociais estigmatizaram como odioso (Accardo, 1997, p. 599).

A partir desse tipo de análise, é clara a presença instituinte do social no psíquico: as condições sociais, as avaliações escolares, as desigualdades de classe e o preconceito são constitutivos da história pessoal e do sofrimento de Sébastien. No mais íntimo do sujeito ou no mais essencial da dinâmica familiar, há sempre a presença de determinações sociais. Originária desse entendimento é a citada advertência que Bourdieu (1997) faz contra a tendência a se colocar sobre a família a responsabilidade por todos os mal-estares que ela parece determinar:

... os fatores estruturais mais fundamentais (como a unificação do mercado dos bens econômicos e sobretudo simbólicos) estão presentes nos fatores inscritos no seio do grupo familiar. É isso que faz com que, através do relato das dificuldades mais "pes-soais", das tensões e das contradições aparentemente mais estritamente subjetivas, geralmente se expressem as estruturas mais profundas do mundo social e suas contradições (p. 591).

O desafio é concretizar essa compreensão ao realizar nossas pesquisas, em especial ao se investigar a participação da escola na construção de trajetórias escolares prolongadas, como a de estudantes provenientes das camadas populares que

alcançaram o ensino superior – tarefa tão urgente e necessária. Nesse caminho, a obra de Bourdieu parece-nos uma boa companhia.

Referências

ALMEIDA, Wilson A. *Esforço contínuo: estudantes com desvantagens sócio-econômicas e educacionais na USP*. 2006. Dissertação (Mestrado)–Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

ACCARDO, A. Sina escolar. In: BOURDIEU, P. (Coord.). *A miséria do mundo*. Tradução Mateus S. Soares Azevedo et al. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 595-612.

BARBOSA, M. A. *Estudantes de classes pobres na universidade pública: um estudo de depoimentos em psicologia social*. 2004. Dissertação (Mestrado)–Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

BOURDIEU, P. Fieldwork in philosophy. In: _____. *Coisas ditas*. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 1990a. p. 15-48.

_____. Espaço social e poder simbólico. In: _____. *Coisas ditas*. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 1990b. p. 149-168.

_____. O novo capital. In: _____. *Razões práticas – sobre a teoria da ação*. Tradução Mariza Corrêa. São Paulo: Papyrus, 1996. p. 35-52.

_____ (Coord.). *A miséria do mundo*. Tradução Mateus S. Soares Azevedo et al. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. Tradução Magali de Castro. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p. 71-80.

_____. *Pierre Bourdieu – entrevistado por Maria Andréa Loyola*. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 2002a. (Coleção Pensamento Contemporâneo)

_____. Estruturas, habitus e práticas. In: _____. *Esboço de uma teoria da prática*. Tradução Miguel Serras Pereira. Oeiras: Celta, 2002b. p. 163-184.

_____. Obras culturais e disposição culta. In: BOURDIEU, P.; DARBEL, A. *O amor pela arte – os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo: Edusp/Zouk, 2003. p. 69-111.

_____; PASSERON, J.C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRITO, A. X. Rei morto, rei posto? As lutas pela sucessão de Pierre Bourdieu no campo acadêmico francês. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 5-19, 2002.

CAMPOS, M. M. *O ensino obrigatório e as crianças fora da escola: reavaliação do problema pela população de dois bairros da cidade de São Paulo*. São Paulo: FCC/DPE, 1984.

_____.; GOLDENSTEIN, M. S. *O ensino obrigatório e as crianças fora da escola: um estudo da população de sete a catorze anos excluída da escola na cidade de São Paulo*. São Paulo, FCC/DPE, Projeto Educação e Desenvolvimento, Subprojeto 5, 1981.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOLDENSTEIN, M. S. *A exclusão da escola de 1º grau: a perspectiva dos excluídos*. São Paulo: FCC, 1986.

LAHIRE, B. *O sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

_____. Redução ou prolongamentos críticos? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 78, p. 37-55, abr. 2002.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: TAQueiroz, 1990.

PIOTTO, D. C. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 701-727, 2008.

PORTES, E. A. O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 61-80.

_____. *Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos*. 2001. Tese (Doutorado)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

SETTON, M. G. J. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 196, p. 451-471, 1999.

_____. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu. *Revista Brasileira de Educação*, ANPEd, n. 20, p. 60-70, 2002.

_____. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, p. 77-105, jan./abr. 2005.

SILVA, J. S. "Por que uns e não outros?" – caminhada de estudantes da Maré para a universidade. 1999. Tese (Doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999. v. 1 e 2.

SOUZA, D. T. R. *Conquistando o espaço escolar: a estruturação do trabalho pedagógico numa classe do Ciclo Básico*. 1991. Dissertação (Mestrado)–Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

SPÓSITO, M. P. *O povo vai à escola*. São Paulo: Loyola, 1984.

VIANA, M. J. B. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidades*. 1998. Tese (Doutorado)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

_____. Longevidade escolar em famílias de camadas populares – algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 45-60.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006.

Dados da autora:

*Débora Cristina Piotto

Doutora em Psicologia Escolar – Instituto de Psicologia/USP – e Docente do Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP

Endereço profissional:

Av. Bandeirantes, 3.900

Cidade Universitária

14.040-901 Ribeirão Preto/SP – Brasil

Endereço eletrônico: dcpiotto@usp.br

Data de recebimento: 5 jan. 2009

Data de aprovação: 21 maio 2009