

SISTEMA ESCOLAR COMO SISTEMA DE CONSERVAÇÃO SOCIAL: RETIRANDO O ‘VÉU DA IGNORÂNCIA’

Auriane Carvalho Barros-UFPI¹
Guiomar de Oliveira Passos-UFPI²

Introdução

Apresenta-se neste texto o início de um percurso investigativo em que se aproxima da temática e referencial teórico-metodológico da pesquisa “*Educação Superior e Reprodução das desigualdades sociais: estudo sobre o acesso à universidade pública*”, que integra o Programa de Bolsa de Iniciação Científica da Universidade Federal do Piauí (PIBIC/UFPI) e é financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq). Trava-se, primeiro um diálogo entre um saber, que se firma pela tradição — a escola como instrumento de conservação social —, e um outro que se impõe pela força das evidências empíricas, não apenas se desnudando e tornando significativo um objeto de estudo como também se retirando o ‘véu da ignorância’ que cobre as concepções duravelmente inculcadas.

Trava-se também um embate com o referencial teórico, o que consiste num exercício de dupla dimensão: apropriar e compreender os referenciais da pesquisa que tem como base as formulações de Pierre Bourdieu. A intenção é socializar essas experiências, trazendo a público a natureza da iniciação científica tendo em vista uma sistematização que dê conta de mostrar como é constituída, em seus conceitos básicos, a teoria que serve de base à pesquisa.

A pesquisa enfoca a relação entre condições sociais e acesso ao ensino superior público. Parte de investigação anterior que constatou ser a maioria dos estudantes do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Piauí não apenas privilegiada por encontrarem-se entre os 16,5% da população nessa faixa etária que têm acesso a esse grau de ensino como também por ter renda superior a cinco salários mínimos que, segundo o último Censo (FIBGE, 2000), é a renda de 18,9% dos domicílios teresinenses.

A relação entre o sistema de ensino e a estrutura das relações entre as classes constitui um princípio de compreensão que norteou os estudos de Pierre Bourdieu (por exemplo, 1992; 2002), tornando-se um paradigma na sociologia da educação com grande influência entre os estudiosos

brasileiros, tais como Nogueira (2000), Zago (2000 e 2005), Portes (2000) e Viana (2000). Conforme essa perspectiva teórica, o sistema escolar não se constitui um fator de mobilidade social, ao contrário, é um dos fatores mais eficazes de conservação social, havendo conexão entre as propriedades econômicas, sociais e culturais possuídas e o êxito escolar, ou dito de outro modo, entre o capital econômico, cultural e social que se dispõe e o desempenho escolar.

Segundo Nogueira e Nogueira (2002), Bourdieu, provocou “uma verdadeira revolução científica”, ao fazer “uma inversão total de perspectiva” na análise da educação em que essa “perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais”.

Neste texto, são evidenciados os principais elementos que compõem esse edifício teórico, tendo por base, principalmente, mas não exclusivamente, os seguintes textos: “*A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*” e “*Reprodução Cultural e reprodução Social: o papel do sistema de ensino na reprodução da estrutura de distribuição do capital cultural*”. Sempre que necessário, se recorrerá a outras obras do autor ou de seus seguidores.

O interesse que move esse trabalho é instrumental; deseja-se compreender os elementos teóricos que fundamentam a pesquisa e, principalmente, sistematiza-los de modo que constituam um programa de percepção e de ação do trabalho empírico. Trata-se, portanto, de um estudo que oferece um quadro de referência, constituindo-se uma lente de leitura pela qual se pode perceber a realidade em sua totalidade.

O texto está dividido em três momentos: no primeiro expõe-se a compreensão do autor sobre o papel social dos sistemas de ensino; no segundo, enfoca-se os principais conceitos e categorias de análise que compõem o universo teórico esposado e no terceiro, aborda-se a função de conservação social da escola e, por último, fecha-se o raciocínio, identificando como a escola atua na manutenção das relações entre as classes e, por conseguinte, retirando o ‘véu da ignorância’ de quem quer acreditar que essas são instrumentos de mudança social.

1. Sistema de ensino e estrutura de relações entre as classes

Por que um jovem da camada superior ou média tem muito mais chance de entrar na universidade (pública ou privada) do que um jovem filho de um operário ou de um pequeno agricultor? Por que nas universidades e cursos mais prestigiosos encontram-se mais membros das camadas mais elevadas do que das classes populares? Por que poucos membros das classes populares chegam à universidade, principalmente, às instituições e cursos mais prestigiosos?

No senso comum os bens culturais que a escola transmite são acessíveis a todos, indistinta e indivisamente, e todos, independente da posição econômica, social e cultural, teriam condições de recebe-lo e decifra-lo. Na visão clássica, de Durkheim, por exemplo, os sistemas de ensino são definidos como “conjunto de mecanismos institucionais ou habituais pelos quais se encontra assegurada, ‘a conservação de uma cultura herdada do passado’” (BOURDIEU, 1992, p. 296).

Para Bourdieu (1992, p. 297), numa sociedade de classe, os bens culturais como bens simbólicos são, como todos os demais bens, distribuídos de forma desigual, posto que sua apropriação depende da posse do código que permite decifrá-los, ou seja, “a apropriação dos bens simbólicos depende da posse prévia dos instrumentos de apropriação”. O capital cultural, portanto, é distribuído conforme a estrutura de classe, daí que a estrutura de distribuição das classes ou frações de classe segundo a parcela reservada aos consumos culturais corresponde (no geral) à estrutura de distribuição segundo a hierarquia do capital econômico e do poder.

As classes se organizam em inferiores, médias e superiores e as práticas culturais também. Aquelas que exigem disposição cultivada (leitura, teatro, concerto musicais, museus, cinema de arte) são praticadas por aqueles melhor situados na estrutura de classe, pois são quem pode destinar maior percentual de suas rendas ao consumo cultural e possuem as disposições cultivadas, isto é, o código de decifração. No ensino superior, por exemplo, verifica-se o “resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais” (BOURDIEU, 2002, p. 41).

A transmissão do patrimônio cultural, portanto, depende das condições sociais dos sujeitos, pois a atitude diante dos bens culturais, em geral, e da instituição escolar, em particular, é condicionada pelo capital cultural e um certo *ethos* (sistema de valores) transmitidos pela família que diferem conforme as classes sociais. Essa transmissão, explica Bourdieu (1992) ocorre mais por vias indiretas que diretas, paulatinamente, de forma ‘osmótica’, isto é, sem a necessidade de um aprendizado metódico, quase que de forma dissimulada, como algo que

prescinde de um esforço organizado, possibilitando a percepção de que a aquisição de conhecimentos, de aptidões e de atitudes resulta de dons naturais ou vocações.

É uma herança a qual o herdeiro dificilmente escapa, uma herança cultural. A “herança cultural” que a família transmite é uma combinação de propriedades, as mais variadas, e um certo *ethos*, ou seja, explica Bourdieu (2002, p. 42), um “sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar”. Mas, diferentemente da econômica, ela não é transmitida por testamento; exige um trabalho de inculcação e um investimento propriamente escolar sem o qual não é possível ter êxito no sistema de ensino, nem tampouco chance objetiva de acumular capital cultural. Essa herança é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito” (BOURDIEU, 2002, p. 42), pois essa difere, tanto em relação aos bens culturais quanto ao *ethos*, conforme as classes sociais.

Ao conceber essa arquitetura teórica, Bourdieu se vale de alguns conceitos: espaço social, campo, capital e *habitus*. No próximo item, expõe-se cada um deles, estabelecendo as conexões e interfaces que lhes tornam partes de um todo integrado e articulado.

2. As bases do edifício teórico de Pierre Bourdieu: os conceitos fundamentais

Bourdieu disse, reiteradamente (1989; 1994) que os conceitos que guiam suas pesquisas e dão consistência teórica a trabalhos dedicados a objetos, aparentemente diversos, não podem ser transformados em axiomas, o que poderia destituir ou reduzir sua capacidade heurística. Para ele (1989, p. 59), a “teoria científica apresenta-se como um programa de percepção e de ação só revelado no trabalho empírico em que se realiza”. Assim sendo, explica, “essa é uma construção provisória que por meio dele [do trabalho empírico] ganha [...] com a defrontação com novos objetos”.

Destarte, o que aqui se expõe é o “programa de percepção e de ação” do trabalho empírico que se inicia, cujas bases são os conceitos de espaço social, campo, capital e *habitus*.

Espaço social, segundo BOURDIEU (1996, p.18), é o “conjunto de disposições distintas e coexistentes, exteriores umas as outras, definidas umas em relação às outras, por sua exterioridade mútua e por relações de proximidade, de vizinhança ou distanciamento e também por relações de ordem, como acima, abaixo e entre”. No espaço social, formam-se, em torno de

grandezas específicas que são objetos de disputas entre agentes, universos relativamente autônomos, denominados de campo social.

Os campos são partes do espaço social, regidas por leis próprias, nos quais se trava uma luta concorrencial entre atores, hierarquicamente situados. O objeto de luta ou de disputa bem como o princípio sob o qual está assentada a hierarquia é o *quantum social* específico a cada campo possuído pelos atores que o integram e denominado por Bourdieu de “capital social”. Esse, por seu turno, é a grandeza específica dos campos o que significa que se tem um *quantum* ou capital específico para cada um deles. No econômico, é a propriedade privada dos meios de produção; no campo das relações sociais é “conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e inter-reconhecimento” (BOURDIEU, 2002, p. 67).

Já no campo cultural, o capital apresenta-se sob três estados:

- *Incorporado* - é aquele em que o capital cultural está ligado ao corpo e pressupõe sua incorporação, logo, não é transmitido instantaneamente, demanda tempo e dedicação por parte do investidor. Este estado de capital cultural é marcado pela maneira totalmente dissimulada e inconsciente pela qual é feita a *transmissão doméstica*, onde a família é o principal transmissor.
- *Objetivado* - consiste em aportes materiais tais como escritos, pinturas, monumentos, sendo transmissível em sua materialidade, entretanto, suas propriedades só se definem em relação com o capital cultural incorporado.
- *Institucionalizado* - os títulos conquistados ao longo do percurso escolar, e representa uma “certidão de competência cultural”, que será mais bem explorado por aqueles que detêm um elevado capital de relações sociais, ou seja, pelos que detêm elevado nível de capital social.

Nos termos de Bourdieu (2002, p.74-75), “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*”.

Esses capitais são apropriados de forma diferenciada no espaço e têm pesos distintos entre si, isto é, alguns são mais valorizados do que outros, consistindo fatores de distinção e, por conseguinte, definindo o princípio sob o qual assenta-se a hierarquia do espaço social. Assim, aqueles que possuem maior volume do(s) capital(is) definidor(es) da hierarquia do campo, ocupam posições dominantes enquanto aqueles que possuem menor volume ocupam posições dominadas, a cada posição corresponde também um *habitus*. Em cada campo, os capitais

específicos são recursos tão úteis quanto o capital econômico na determinação e na reprodução das posições sociais.

O *habitus* nesse edifício teórico é conceituado como:

Sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘regulamentada’ e ‘reguladas’ sem ser o produto de obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1994, p.61).

É, desse modo, o elo entre o ator e a estrutura, o agente e a sociedade, uma maneira de pensar, e de ser, uma propensão, uma inclinação, uma tendência, uma segunda natureza. Também é visto como forma de racionalidade inteiramente específica, uma estrutura que conforma outras estruturas e que faz com que cada conduta seja adequada à relação em que ela se inscreve, de modo que cada comportamento se adeque à finalidade a atingir é, por conseguinte, uma ação organizadora. Está no princípio das ações, conformando-as e orientando-as, mas, é produto de relações sociais e, como tal, tende a reproduzi-las, sendo, a um só tempo, produto e produtor de relações objetivas.

A produção e aquisição do *habitus* iniciam-se desde as primeiras experiências do sujeito, por meio da educação familiar a qual lhe serve como princípio de apreensão das experiências posteriores. Às diferentes posições no espaço social correspondem distintos estilos de vida, sendo esses uma unidade de análise significativa através da qual é possível compreender como uma determinada sociedade busca assegurar sua constância e se defender contra as mudanças sociais. O *habitus*, portanto, funciona como uma força conservadora no interior da ordem social. É nesse contexto que se dá o trabalho da escola. A ela cabe desenvolver as disposições necessárias à assimilação das mensagens culturais do espaço social do qual faz parte, definindo e fornecendo os instrumentos necessários à satisfação das necessidades culturais.

3. A função de conservação social da escola

A ação pedagógica é a grande responsável por dar continuidade a transmissão cultural iniciada pela família. Por isso, ao identificar a escola como principal instituição através da qual “se mantêm e se legitimam os privilégios sociais”, Bourdieu faz uma inversão total de perspectiva. Nessa inversão, diminui o peso do fator econômico nas desigualdades no interior do

sistema de ensino e atribui ao capital cultural posição destacada na definição do destino escolar ou na conformação da trajetória dos agentes nas instituições de ensino.

A propriedade de capital cultural favorece o desempenho escolar, pois, segundo explicam Nogueira e Nogueira (2002), “facilita a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares”. A aproximação com os conhecimentos tidos como legítimos e a convivência com a língua culta no cotidiano do universo familiar, complementam esses autores “funcionariam como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar” além do que “propiciaria um melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação”, já que os comportamentos, estilo de falar e de escrever, exigidos pelo sistema escolar, só podem ser cumpridos por aqueles socializados conforme essas regras e valores, os culturalmente favorecidos.

Desse modo, a igualdade formal em que se baseia toda pedagogia serve como máscara e justificativa para a indiferença às desigualdades diante do ensino, da cultura, da renda. “A equidade”, diz Bourdieu (2002, p. 53), “protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta aos privilegiados”, posto que, em seu nome, são ignoradas as desigualdades em termos do conteúdo do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação. Com isso, sancionam-se as desigualdades.

Nesse universo, constitui ferramenta privilegiada a linguagem, posto que aqueles que possuem o domínio do código, a linguagem legítima, alcançam notoriedade e reconhecimento entre os colegas e especialmente entre os professores, logrando resultados bastante positivos no decorrer dos *cursus*. Os professores, ao realizarem suas atividades docentes consideram que exista entre eles e os educandos “uma comunidade lingüística e de cultura, uma cumplicidade prévia de valores, o que só ocorre quando o sistema escolar está lidando com seus próprios herdeiros” (BOURDIEU, 2002, p. 56).

A linguagem, segundo esse entendimento é a parte mais inatingível e a mais atuante da herança cultural, porque, “enquanto sintaxe, ela fornece um sistema de posturas mentais transferíveis, solidárias com valores que dominam toda a experiência” (BOURDIEU, 2002, p. 56), permitindo, a quem detém o seu domínio ou o código para assimilá-la, compreender a mensagem transmitida pela escola e, por conseguinte, êxito ao longo da trajetória escolar. Assim, a linguagem, como um dos instrumentos de apropriação dos bens simbólicos, faz com que os bens, considerados como dignos de serem desejados e possuídos, sejam apropriados por aqueles que detêm o capital cultural.

Desse modo, o livre jogo das leis de transmissão cultural faz com que o capital cultural retorne às mãos do capital cultural, fazendo sua distribuição entre as classes sociais. Para reverter esse processo é preciso conhecer as leis, os processos, através dos quais as estruturas tendem a se manter produzindo agentes adaptados a essas estruturas das quais são produtos e, conseqüentemente, em condições de reproduzi-las.

Conclusão

A reflexão e maior entendimento dos referenciais teóricos da pesquisa possibilitou não apenas desfazer antigas ilusões, isto é, retirar o ‘véu da ignorância’, mas principalmente, compreender como o sistema de ensino legitima as desigualdades sociais, garantindo a reprodução das relações entre as classes. Sua ação de fazer com que o capital cultural retorne ao capital cultural é imperceptível, daí sua eficácia como instrumento de conservação social.

A seleção que a escola opera faz com que as desigualdades de fato se transformem em desigualdades de direito, em que o diploma apenas legitima uma herança, diferenças econômicas e sociais tornam-se distinções de qualidade e a exclusão em um destino. O ensino superior é o espaço por excelência para se verificar como se opera essa reprodução das desigualdades, posto que a seleção assenta-se no princípio da meritocracia, considerando os sujeitos como se iguais fossem, sancionando, desse modo, as desigualdades de condições.

Assim, desvela-se a dinâmica da estrutura das relações de classe, revelando-se como, dissimuladamente, o sistema de ensino atua na transmissão do poder e dos privilégios.

Referências bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989, p. 59-73.

_____. Reprodução cultural e reprodução social. In: **A economia das trocas simbólicas**. Trad. Sérgio Micele. 3.ed. São Paulo (SP): Perspectiva, 1992, p.296 –336.

_____. Trabalhos e Projetos. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu/ Sociologia**. Trad. Paula Monteiro. 2.ed. São Paulo: Ática, 1994, p.38-45. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

_____. Esboço da teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu/ Sociologia**. Trad. Paula Monteiro. 2.ed. São Paulo: Ática, 1994, p.46-81. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

_____. Espaço social e espaço simbólico. In: **Razões Práticas: sobre teoria da ação**. Trad. Mariza Corrêa. 3.ed. Campinas (SP): Papyrus,1996, p. 13-38.

_____. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Orgs). **Escritos e Educação**. Trad. Aparecida Joly Gouveia. 4.ed. Petrópolis (RJ): Vozes 2002, p.65 - 69.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Orgs). **Escritos e Educação**. Trad. Aparecida Joly Gouveia. 4.ed. Petrópolis (RJ): Vozes 2002, p. 39 – 64.

FIBGE. **Censo Demográfico 2000**. Brasil.

NOGUEIRA, Maria Alice et al (Orgs.). **Família e Escola: trajetória e escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Bourdieu e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PORTES, Écio Antônio. O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, Maria Alice et al. (Orgs.). **Família e Escola: trajetória de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis(RJ): Vozes, 2000, p.61 – 80.

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares – Algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, Maria Alice et al (Orgs.). **Família e Escola: trajetória em camadas médias e populares**. Petrópolis(RJ): Vozes, 2000, p.45-60.

ZAGO, Nadir. A condição do estudante: um estudo o acesso no ensino superior. **XII Congresso Brasileiro de Sociologia**. Belo Horizonte, maio – jun, 2005.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares – as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice et al. (Orgs.). **Família e Escola: trajetória de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis(RJ): Vozes, 200, p.17 – 44.

Notas:

¹ Graduanda do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Piauí, bolsista – PIBIC/UFPI na pesquisa “Educação superior e reprodução das desigualdades sociais: estudo sobre o acesso à universidade pública” .

² Professora Doutora do Mestrado em Políticas Públicas da UFPI.