

OS HERDEIROS: FUNDAMENTOS PARA UMA SOCIOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR

CLAUDIO M. M. NOGUEIRA*

MARIA ALICE NOGUEIRA*

RESUMO: O artigo faz um exame do livro *Os Herdeiros* publicado, em 1964, na França, por P. Bourdieu e J.-C. Passeron. Inicia pela caracterização do contexto social e sociológico da obra e do *corpus* de dados empíricos que dá sustentação às análises dos autores. Envereda por suas teses sobre as desigualdades de acesso ao ensino superior, sobre as diferenças nas escolhas de cursos e de percursos acadêmicos no interior desse nível de ensino, e sobre as diferentes formas de se relacionar com a cultura legítima e o mundo universitário, segundo os diferentes grupos sociais. Finaliza examinando a proposta, defendida ao final da obra, de uma “pedagogia racional”, como o único meio possível de neutralizar a ação da herança cultural sobre os destinos escolares dos indivíduos.

Palavras-chave: Sociologia da Educação de Bourdieu; Educação e desigualdades sociais; Origem social e ensino superior.

THE INHERITORS: FUNDAMENTS FOR A HIGHER EDUCATION SOCIOLOGY

ABSTRACT: The article proposes a reflection on the book *The Inheritors* published in 1964, in France, by Bourdieu and Passeron. The text starts by characterizing the work's social and sociological context, as well as the empirical data that supports the authors' analysis. It continues by dealing with their thesis on the inequalities of access to higher education, disparities in choice of majors and in pathways, as well as the different ways of relating with the legitimate culture and the university world, according to their different social groups. It ends with an examination of the proposal of a “rational pedagogy”, defended at the end of the book, as the only possible way to neutralize the action of cultural inheritance over the individuals' schooling destinies.

Keywords: Bourdieu's Sociology of Education; Education and social inequality; Social origin and higher education.

* Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, MG. Brasil.
E-mail de contato: cmmn@uol.com.br

**LES HÉRITIERS: LES FONDEMENTS D'UNE SOCIOLOGIE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR**

RÉSUMÉ: L'article propose une réflexion sur l'ouvrage *Les Héritiers* publié en 1964, en France, par Bourdieu et Passeron. Le texte débute par une caractérisation du contexte social et sociologique de l'œuvre et du corpus de données empiriques qui soutient les analyses des auteurs. Il se poursuit par l'examen de leurs thèses sur l'inégalité d'accès à l'université, sur les disparités de choix de filières et de cursus à l'intérieur de ce niveau d'enseignement et sur le rapport à la culture légitime et au monde de l'université, selon l'appartenance sociale. Il s'achève par l'examen de la proposition, soutenue dans les pages finales du livre, d'une «pédagogie rationnelle», comme le seul moyen de neutraliser l'action de l'héritage culturel sur les destins scolaires des individus.

Mots-clés: Sociologie de l'éducation de Bourdieu; Éducation et inégalités sociales; Origine sociale et enseignement supérieur.

Este artigo tem por objetivo proceder a uma análise interna da obra *Os Herdeiros*, sem deixar, no entanto, de considerar o contexto social e sociológico no qual o livro foi produzido. *Os Herdeiros* constitui uma espécie de síntese antecipada de toda a Sociologia da Educação de Bourdieu e Passeron.¹ É claro que essa interpretação só pode ser feita em retrospecto e não implica supor, incorrendo nos vícios da ilusão biográfica tão criticada pelo próprio Bourdieu, que os autores tivessem desde o início, na forma de um projeto claro, consciência de todo o seu percurso e contribuição intelectual posteriores. De qualquer forma, o fato é que estão ali, de forma explícita ou apenas embrionária, alguns dos elementos principais que caracterizam a Sociologia da Educação desenvolvida pelos dois autores, ao longo de quase quatro décadas.

Fundamentalmente, o livro procura evidenciar a influência da origem social sobre o acesso ao Ensino Superior, sobre as escolhas e os percursos dos estudantes no interior desse nível de ensino e sobre a relação que os universitários estabelecem com os estudos e a com vida intelectual. A ideia, ainda hoje presente no senso comum, de que a entrada no Ensino Superior é resultado do mérito individual e de que as escolhas de cursos ou disciplinas são produtos da livre manifestação de dons e talentos individuais é nele sistematicamente desconstruída. Fica claro que as oportunidades de ingresso nesse nível de ensino, e em cada um de seus ramos, estão diretamente associadas ao pertencimento social dos indivíduos. Do mesmo modo, os autores argumentam que as atitudes e comportamentos dos estudantes universitários da época – especialmente seu distanciamento em relação às necessidades práticas e sua adesão a um ideal intelectual de natureza aristocrática, caracterizado pela atividade cultural autônoma, desinteressada, livre

de pressões exteriores – só se tornam compreensíveis quando se considera sua origem social privilegiada.

O contexto de criação da obra foi examinado em detalhes por Masson (2001) e por isso não vai nos ocupar aqui. Mas uma análise de seu conteúdo requer, ao menos, que esboçemos a conjuntura que lhe deu origem em suas diferentes dimensões.

No plano epistemológico, os autores tentavam se afirmar em oposição à atmosfera intelectual dos anos 1950, impregnada pela fenomenologia representada pela filosofia existencialista de Sartre que insiste no sujeito e sua consciência. Alinhavam-se, em contrapartida, tanto às teses de Bachelard da ciência como ruptura com o senso comum, quanto à antropologia estrutural de Lévi-Strauss que se interessa pelas estruturas fundamentais e inconscientes que subjazem aos fenômenos sociais e às representações mentais, mesmo se esse modo de conhecimento “objetivista” será logo em seguida criticado por desconsiderar a “dialética” entre essas estruturas e as disposições que se encarregam de atualizá-las e reproduzi-las. (BOURDIEU, 1972) Já, do ponto de vista social, na esteira da prosperidade econômica e dos efeitos demográficos do *baby-boom* do pós-guerra, uma nova realidade educacional vinha se impondo, em inícios dos anos 1960, com a forte expansão da matrícula no ensino secundário e superior, ocasionando todo um debate sobre a democratização do ensino em geral, e do ensino superior em particular. E aqui também o livro se erigirá em reação às ideias de que a massificação da escola resultaria numa diminuição das desigualdades sociais de escolarização, defendendo, ao contrário, a tese – sobejamente conhecida – de que era necessário descobrir “as formas mais ocultas” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 16) das desigualdades educacionais que levam não à democratização, mas sim à perpetuação das hierarquias sociais.

Como antecedentes científicos da obra, Robbins (1991) aponta os textos previamente preparados para discussão em um colóquio organizado por P. Bourdieu e A. Darbel, na cidade de Arras, em junho de 1965 e que deram origem à coletânea intitulada *Le partage des bénéfiques* (Paris: Minuit, 1966); e os debates ocorridos por ocasião das duas conferências organizadas pelo Centro de Sociologia Europeia (CSE) – em Madri em 1964 e na Jugoslávia em 1965 – e que foram reunidos na coletânea *Educação, desenvolvimento e democracia* organizada por R. Castel e J.-C. Passeron (Paris: Mouton, 1967).

No entanto, tanto Masson quanto Robbins deixam claro que o verdadeiro embrião do livro é constituído pelas pesquisas feitas pelos dois autores, no CSE, em inícios da década de 1960, e que foram compiladas em dois relatórios. O primeiro intitulado *Rapport pédagogique et communication* dá conta de pesquisa feita em 1961-62, com estudantes universitários de Filosofia e Sociologia das universidades de Paris, de Lille e de Dijon e que foi, posteriormente, publicado

em forma de livro, em 1965, pela editora Mouton/La Haye. O segundo, com o título de *Les étudiants et leurs études*, relata uma pesquisa feita por questionário com quase 500 estudantes universitários, também de Filosofia e Sociologia, de seis universidades francesas (mas a maior parte deles de Paris e Lille). Este último foi igualmente publicado na forma de livro, em 1964, pela École Pratique des Hautes Études/Mouton. Além disso, esses dados foram complementados por outra pesquisa realizada com 637 estudantes de Ciências, Educação, Direito, da Escola Politécnica, além de alunos de cursos de Secretariado e alunos do ensino médio, como grupos de controle.

Ao lado, desse conjunto de resultados obtidos pelas pesquisas do Centro de Sociologia Europeia, Bourdieu e Passeron também lançaram mão de: (i) dados estatísticos nacionais do INSEE (Institut National de la Statistique et des Études Économiques) e do BUS (Bureau Universitaire de Statistique), cobrindo o período 1900-1963, relativos à evolução do contingente bruto de estudantes universitários no período, sua distribuição por disciplina, universidade, sexo e origem social; as taxas líquidas de escolarização superior; (ii) dados sociológicos extraídos de monografias elaboradas por seus alunos das Universidades de Lille e de Paris sobre certas práticas e disposições dos estudantes universitários.

Trata-se, portanto, de uma obra fundamentada em um corpus bastante diversificado de dados, com forte presença de dados quantitativos que “[...] haviam se tornado a norma e se impunham aos pesquisadores como instrumento de demonstração e prova de cientificidade [...]”, além de servirem à premissa da “ruptura epistemológica”, fortemente defendida pelos autores à época, em oposição às influências da fenomenologia. (MASSON, 2001, p. 502)

Todo esse material empírico foi reunido e está concentrado nos dois apêndices do livro que – se mensurados pelo número de páginas² – constituem mais de um terço do volume total da obra, abrangendo 63 páginas. É de se ressaltar, no apêndice 2, a presença inesperada, às páginas 153-156, de cinco tabelas contendo dados estatísticos sobre as probabilidades de acesso e sucesso nos estudos segundo a origem social em dois países então comunistas: na Polônia, no período 1951-1962; e na Hungria, em 1960.³

Este artigo é composto de duas partes principais, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira parte, discutimos o primeiro capítulo de *Os Herdeiros*, denominado: “A escolha dos eleitos”. Nesse capítulo, além de descreverem as desigualdades presentes no ensino superior francês, os autores constroem explicações para as mesmas, que constituem as bases da sociologia da educação que desenvolverão em suas obras posteriores. Na segunda parte do artigo, discutimos os capítulos dois e três, denominados respectivamente, “Jogos sérios e jogos de seriedade” e “Aprendizes ou aprendizes de feiticeiro?”. Nesses dois capítulos,

os autores analisam a relação, em grande medida mistificada, que os estudantes estabelecem com o mundo intelectual e universitário.

Primeira parte: “a escolha dos eleitos”

O primeiro capítulo da obra dedica-se a analisar sistematicamente as diferentes maneiras por meio das quais a origem social influencia no acesso dos indivíduos ao ensino superior e nas trajetórias dos mesmos no interior desse nível de ensino. Os autores chamam a atenção inicialmente para a representação desigual das diferentes categorias sociais no ensino superior. Na época em que o livro foi escrito, as chances de se chegar a esse nível de ensino na França variavam de menos de 5% para as categorias mais desfavorecidas (1%, no caso dos trabalhadores agrícolas) a cerca de 70% para os filhos de industriais, e mais de 80% para os filhos de profissionais liberais. Os autores salientam, como resultado dessas diferenças nas oportunidades de acesso, que as categorias mais representadas no Ensino Superior eram justamente as menos representadas na população em geral.

Os dados relativos à representação das diferentes categorias sociais no ensino superior já seriam suficientes para por em cheque qualquer tentativa de explicação do acesso baseada simplesmente no mérito ou dom individual. Torna-se evidente que esse acesso está relacionado à origem social dos indivíduos. Nos termos dos autores, os jovens das camadas desfavorecidas seriam “eliminados” ao longo de suas trajetórias escolares numa proporção extraordinariamente maior do que aqueles dos grupos socialmente mais favorecidos, fazendo com que os estudantes que atingem o nível superior de ensino sejam, majoritariamente, pertencentes a esses últimos grupos.

Bourdieu e Passeron dão, no entanto, um passo a mais ao demonstrar que as desigualdades sociais se manifestam não apenas no acesso ao ensino superior em geral, mas nas escolhas entre diferentes percursos no interior desse nível de ensino. Essa seria, como escrevem os autores (p. 16), uma “forma mais oculta de desigualdade”.⁴ Os estudantes não se distribuiriam homoganeamente entre os diferentes cursos ou áreas de formação mas, ao contrário, essa distribuição seria influenciada por sua origem social. Aqueles com uma origem mais modesta seriam afetados por aquilo que os autores chamam de uma “restrição de escolha”, concentrando-se nos cursos de menor prestígio, como Letras e Ciências, em detrimento de opções como Medicina e Direito.⁵ A instituição de ensino superior cursada também seria socialmente condicionada, com clara concentração daqueles com uma origem social privilegiada nas instituições de maior prestígio.

A “restrição de escolha” ou “escolha forçada”,⁶ outro termo utilizado pelos autores, estaria relacionada ainda ao gênero. De um modo geral, na época

em que a pesquisa foi realizada, as alunas, sobretudo as das camadas mais desfavorecidas, tinham chances um pouco menores do que os rapazes de acesso ao ensino superior. Como ocorre ainda hoje em alguma medida, aquelas que alcançavam esse nível de ensino sofriam, no entanto, uma restrição significativa em seu leque de escolhas, concentrando-se fortemente nas faculdades de Letras e nos cursos de formação docente. Essa restrição nas escolhas ligada ao gênero seria mais acentuada nas camadas populares e menos evidente nos grupos privilegiados, indicando uma faceta a mais da influência da origem social sobre as trajetórias escolares no ensino superior.

A grande importância de *Os Herdeiros* na história da Sociologia da Educação não está, no entanto, no fato dessa obra revelar a existência de desigualdades sociais no acesso e na distribuição dos alunos no interior do ensino superior.⁷ Sua grande relevância está no fato de apresentar, mesmo que de maneira ainda pouco elaborada, as principais explicações para as desigualdades escolares que serão desenvolvidas de forma mais detalhada nas obras posteriores dos autores.

Em primeiro lugar, cabe ressaltar a presença de uma das teses mais centrais da Sociologia da Educação bourdieusiana, a de que as aspirações e expectativas subjetivas são moldadas pelas condições objetivas nas quais os atores são socializados. Segundo os autores,

[...] variações muito fortes nas chances escolares objetivas exprimem-se de mil maneiras no campo das percepções cotidianas e determinam, segundo os meios sociais, uma imagem dos estudos superiores como futuro “impossível”, “possível” ou “normal” [...]. (p. 17)

Temos aqui explicitamente a tese da “causalidade do provável”, que será amplamente utilizada pelos autores em seus trabalhos posteriores. As oportunidades objetivas de cada grupo social condicionam a experiência dos atores, configuram suas esperanças subjetivas e suas escolhas concretas, fazendo com que os mesmos contribuam, sem que tenham plena consciência disso, para a realização de uma trajetória escolar e social bastante próxima ao que seria objetivamente (estatisticamente) mais provável para indivíduos com seu perfil social. Bourdieu e Passeron contrastam, por exemplo, o contato distante que os filhos de operários têm com pessoas que cursam ou cursaram o ensino superior e os contatos cotidianos, vividos inclusive na própria família, por aqueles oriundos de meios mais escolarizados, e que se acostumaram a ver o ensino superior como um destino natural. Tanto num caso como em outro, os atores aprenderiam a se ajustar às possibilidades objetivas dadas por seu meio social, agindo de modo razoável, mesmo sem fazer, a cada momento, um cálculo consciente dos custos e benefícios envolvidos. É interessante observar como as proposições essenciais que

serão posteriormente sistematizadas sob o conceito de *habitus*, já estão presentes aqui, embora o termo não fosse explicitamente empregado.

Uma segunda tese central da Sociologia da Educação bourdieusiana também presente em *Os Herdeiros* diz respeito ao peso da bagagem cultural na definição dos destinos escolares. Bourdieu e Passeron argumentam que “[...] os obstáculos econômicos não são suficientes para explicar o fato de que as taxas de ‘mortalidade escolar’ diferem tanto segundo as classes sociais [...]” (p. 23). Para entender essas diferenças seria necessário considerar que “[...] todo ensino, e mais particularmente o ensino de cultura (mesmo científica), pressupõe implicitamente um corpo de saberes, de saber-fazer e sobretudo de saber-dizer, que constitui o patrimônio das classes cultas [...]” (p. 39)⁸. Oferecido formalmente a todos, o aprendizado e a possibilidade da excelência escolar só se realizariam plenamente entre aqueles que herdaram de seu meio social os recursos culturais necessários para atender às exigências implícitas das instituições de ensino. Nos termos dos autores, as aptidões individuais, medidas pelo critério escolar, refletiriam “[...] mais do que ‘dons naturais’ [...] uma maior ou menor afinidade entre os hábitos culturais de uma classe e as exigências do sistema de ensino ou os critérios que para ele definem o sucesso [...]” (p. 39). Para os filhos de pais menos escolarizados e mais afastados da cultura socialmente dominante, “a aquisição da cultura escolar é aculturação” (p. 40), ou seja, supõe afastamento em relação a sua cultura original e esforço no sentido da incorporação de uma nova cultura. Ao contrário, para os filhos de pais mais escolarizados pertencentes aos grupos culturalmente dominantes, a aquisição da cultura escolar se faria de forma mais fácil e “natural”, em relação direta com sua cultura original.

No entanto, não se trata simplesmente de constatar que o domínio maior ou menor da cultura dominante é importante como recurso para o sucesso escolar, dada sua afinidade com a cultura escolar. Bourdieu e Passeron apresentam uma tese ainda mais forte e que também será recorrentemente retomada em seus trabalhos posteriores: a escola não apenas valoriza a posse da cultura dominante, mas valoriza ainda uma certa forma de se relacionar com ela (marcada pela espontaneidade, desenvoltura, naturalidade), forma que é típica daqueles que a adquiriram precocemente, em seu meio social de origem, e inexistente entre aqueles que a receberam tardiamente e por meio de processos formais de aprendizagem. Segundo os autores, mesmo se compararmos os melhores estudantes das camadas populares e médias, aqueles que foram mais bem-sucedidos em suas trajetórias escolares e no árduo trabalho de aculturação acima mencionado, com aqueles oriundos dos grupos dominantes, ainda seria possível identificar diferenças significativas em seu patrimônio cultural e em sua forma de lidar com a cultura. Os primeiros podem alcançar um bom domínio dos conhecimentos escolarmente transmitidos, mas seriam mais limitados no que se refere à “cultura livre”, ou seja, em relação aos elementos da cultura dominante não transmitidos formalmente

pela escola. Além disso, tenderiam a apresentar uma relação de maior submissão ao conhecimento escolar, uma aceitação mais passiva dos cânones legitimados pela instituição, e uma postura de seriedade e esforço no aprendizado que tenderia a ser vista pela escola como suspeita de tentar compensar a falta de um “dom natural”. Os jovens dos grupos culturalmente dominantes tenderiam, ao contrário, a conduzir seus estudos com maior independência em relação aos conteúdos escolares, exprimindo seu “[...] ecletismo real ou pretendido e seu diletantismo mais ou menos frutuoso pela grande diversidade de seus interesses culturais [...]” (p. 31). Sua postura diante da escola tenderia, assim, a sugerir um interesse intelectual gratuito e a expressar maior segurança e facilidade no aprendizado⁹, o que indicaria um dom e um brilhantismo supostamente naturais, altamente valorizados pela escola. Trata-se aqui da tese central, na sociologia bourdieusiana, da desvalorização escolar do escolar. Nos termos dos autores “[...] a escola atribui paradoxalmente o maior prêmio à arte de se distanciar dos valores e das disciplinas escolares [...]” (p. 34).

As desigualdades observadas no Ensino Superior expressariam, assim, múltiplos efeitos, diretos e indiretos, da origem social sobre os percursos escolares. Segundo Bourdieu e Passeron, “[...] a origem social é, de todos os determinantes, o único que estende sua influência a todos os domínios e a todos os níveis da experiência dos estudantes [...]” (p. 28)¹⁰. Além disso, as vantagens ou desvantagens ligadas à origem tenderiam a se apresentar de modo articulado. O nível social do pai, por exemplo, tende a estar associado ao dos demais membros da família, assim como tende a estar relacionado ao local de residência, o qual, por sua vez, define, por meio das desigualdades geográficas, chances diferenciadas de acesso a oportunidades culturais e escolares. Os autores ressaltam ainda que, ao longo da trajetória escolar, as desigualdades sociais vão se convertendo e se acumulando como desigualdades escolares, ou seja, a herança social se transforma em passado escolar. Em relação a esse ponto, os autores destacam o peso das orientações iniciais (escolha da língua estrangeira, opção por ramos ou seções de ensino mais ou menos prestigiosas etc.), marcadas pelo nível de informação das famílias, e que acabam impactando toda a trajetória escolar posterior. Os sucessos ou fracassos vividos no ensino superior e que tendem a ser atribuídos, inclusive pelos professores, ao passado imediato dos estudantes, quando não ao dom natural dos mesmos, teriam origens bem mais remotas.

São justamente essas origens, normalmente dissimuladas sob a capa da igualdade formal de oportunidades, que os autores se esforçam para revelar. Por trás das atitudes e dos comportamentos diferenciados dos estudantes frente ao ensino superior, e que parecem decorrer de escolhas puramente individuais, se esconderia a influência ampla, difusa e acumulativa da origem social.

Cabe de qualquer forma registrar que os autores reconhecem que a influência dos fatores sociais não se dá por meio de um determinismo mecânico.

Assim, seria necessário “[...] evitar crer que o patrimônio cultural favorece automaticamente e igualmente todos os que o recebem [...]” (p. 42-43). Haveria sempre o risco de falhas no processo de transmissão da herança cultural e a ameaça de dilapidação do patrimônio. Os autores mencionam ainda a existência de destinos excepcionais, de trajetórias que fogem ao que seria esperado, dada a classe social dos estudantes. Em relação a esses casos, afirmam que seria necessário estudar mais as causas envolvidas, mas que tudo leva a crer que decorrem da singularidade do meio familiar, ou seja, esses casos ocorreriam em famílias que destoam, em alguma medida, do seu meio social mais amplo.

Segunda parte: “jogos sérios e jogos de seriedade” e “aprendizes ou aprendizes de feiticeiro?”

Se, no primeiro capítulo de *Os Herdeiros*, o objetivo central era desvelar as bases sociais das escolhas e dos percursos dos estudantes no Ensino Superior, o desafio a que os autores se propõem no segundo e terceiro capítulos é o de compreender sociologicamente o próprio modo como os indivíduos vivem a condição de estudantes universitários, a forma como enxergam a si próprios e a sua atividade, as relações que estabelecem com os professores, com os colegas, com o mundo intelectual e com seu futuro profissional. O foco é agora colocado nos aspectos mais subjetivos da experiência estudantil ou, mais precisamente, nos sentidos e nas interpretações práticas que os atores sustentam a respeito de sua própria condição de estudantes universitários.

O modo como Bourdieu e Passeron analisam essa vivência subjetiva da condição estudantil é bastante complexa. Já no início do segundo capítulo, os autores, referindo-se aos estudantes, fornecem uma indicação de todo seu raciocínio posterior:

[...] um grupo em perpétua renovação, no qual os membros diferem tanto por seu passado social quanto por seu futuro profissional e, ao menos até hoje, não vivem como uma profissão a preparação para a profissão, tem chance de definir-se mais pela significação e pela função simbólica que ele confere, quase que unanimemente, à sua prática que pela unidade de sua prática (p. 48).

De acordo com esse raciocínio, o que caracteriza os estudantes universitários como um grupo não poderia ser buscado nas trajetórias sociais passadas ou no futuro profissional dos indivíduos, ambos bastante variados conforme a origem social. Também não seria possível identificar nas atividades cotidianas dos estudan-

tes uma unidade capaz de integrá-los como grupo social. Finalmente, os autores sugerem que não é possível entender os estudantes como um grupo profissional, visto que eles “não vivem como uma profissão a preparação para a profissão”. Cada um desses argumentos é desenvolvido com detalhes nesses dois capítulos finais, e serão retomados aqui. O ponto central, no entanto, é que eles conduzem à conclusão de que os estudantes se definem principalmente pela significação e pela função simbólica que conferem a sua prática, ou seja, pela representação bastante mistificada que fazem de si mesmos, como veremos. O esforço dos autores será, então, o de revelar essa autoimagem mantida pelos estudantes, e de buscar as bases sociais que a sustentam e a tornam sociologicamente compreensível.

As análises realizadas no primeiro capítulo já mostravam o quão diversa é a realidade objetiva dos estudantes. Os autores chegam a questionar o uso genérico do termo “condição de estudante”, dada a diversidade das condições reais de existência dos alunos, incluindo o apoio financeiro extremamente variável que recebem de suas famílias. Muito além das desigualdades materiais, a origem social diferenciada dos estudantes manifestar-se-ia, como vimos, em uma bagagem cultural diferenciada e em um modo específico de se relacionar com os bens culturais, mais ou menos valorizados e rentáveis do ponto de vista escolar. Nos termos dos autores, “[...] os estudantes são apenas formalmente iguais na aquisição da cultura erudita [...]” (p. 38). Acrescente-se ainda o fato, também discutido no primeiro capítulo, de que os estudantes de origens sociais diferentes se concentram em instituições e cursos diferentes, mais ou menos prestigiosos, e que conduzem a um futuro mais ou menos promissor. Fica claro, portanto, que o grupo não pode ser definido por uma trajetória social passada ou por um futuro profissional comum.¹¹

No início do terceiro capítulo, os autores reconhecem que os estudantes têm em comum o fato de que “[...] vivem e entendem viver num tempo e espaço originais. O parêntese aberto pelos estudos libera-os momentaneamente dos ritmos da vida familiar e profissional [...]” (p. 48). Seu compromisso seria apenas com os horários e o calendário universitário. Assim, a própria fronteira entre o lazer e a obrigação seria mais flexível do que para o restante da população, permitindo, por exemplo, a ida ao cinema ou a outras atividades culturais em dias de semana e em horário comercial. Segundo Bourdieu e Passeron, esse uso flexível do tempo não seria suficiente, no entanto,

[...] para definir positivamente uma condição estudantil. Diferentemente dos ritmos sociais que caracterizam os grupos integrados, submetendo as atividades de todos às mesmas coerções, o tempo flutuante da vida universitária reúne os estudantes apenas negativamente [...]. (p. 51).¹²

Os autores acrescentam que nem mesmo o fato dos estudantes estarem submetidos às mesmas formalidades administrativas na universidade, de assistirem

aos mesmos cursos, de frequentarem, em alguma medida, os mesmos espaços de estudo e de lazer e, eventualmente, até de residência seria suficiente para constituí-los como um grupo social integrado. Observam que

[...] não se pode atribuir unicamente à coexistência ou à coabitação o poder de integrar num grupo coerente os indivíduos que eles aproximam [...] um espaço e um tempo comuns são fatores de integração somente se seu uso for regulado por uma instituição ou uma tradição [...]. (p. 51-52).

É o que ocorria nas chamadas Grandes Escolas¹³ e que ainda podia ser observado na época em certas faculdades tradicionais como Medicina ou Direito, onde existiam comportamentos, códigos de linguagem e uma série de rituais típicos da corporação. Segundo os autores, salvo essas exceções, o meio estudantil seria “menos integrado atualmente do que jamais fora” (p. 53). Não existiriam redes consistentes de cooperação ou mesmo de interconhecimento. Os laços sociais e as oposições entre subgrupos, baseada, por exemplo, nos vínculos disciplinares, nas instituições ou no ano de entrada na faculdade mostrar-se-iam frágeis. As relações mais significativas entre estudantes tenderiam a derivar de laços sociais anteriores ou de outros vínculos comuns, como origem geográfica, afiliação religiosa ou classe social. As iniciativas por parte de alguns estudantes de organização de atividades coletivas e cooperativas tenderiam sistematicamente a fracassar diante de um contexto individualista e competitivo.¹⁴

Se o nível de integração dos estudantes é bastante baixo e sua trajetória passada e futura é bastante diversificada, o que os definiria como um grupo social? Para Bourdieu e Passeron, “[...] talvez os estudantes se pareçam sobretudo pela natureza da relação que mantêm com o que são e com o que fazem [...]” (p. 58). Essa relação seria marcada pela dissimulação da sua verdade objetiva de seres que se preparam para o exercício de uma atividade profissional mais ou menos especializada e, em termos positivos, pela busca de identificação com um modelo aristocrático de vida intelectual, marcado pelo exercício lúdico (embora levado a sério) da controvérsia, pelo culto ao raciocínio livre e pela distância em relação à vida prática. Em poucas palavras, os estudantes buscariam se identificar com o ideal clássico do homem culto.¹⁵ Nesse sentido, se esforçariam para demonstrar que são independentes e que têm opiniões próprias em relação à arte, política, filosofia etc. Ao mesmo tempo, precisariam de mestres para tomar como exemplos, e se identificariam com os professores que melhor encarnam a figura do intelectual carismático, apto a orientar e estimular o consumo cultural dos estudantes. A universidade, nos termos de Bourdieu e Passeron, “[...] prega aos convertidos [...]: ela não tem verdadeiramente necessidade de forçar e de sancionar porque sua clientela se define pela aspiração mais ou menos admitida a entrar na classe intelectual [...]” (p. 63-64)¹⁶. Essa aspiração só seria razoável, no entanto, para uma parcela

restrita dos estudantes. Embora todos vivam, em alguma medida, orientados pela idealização do mundo intelectual, somente alguns trazem de sua origem social os recursos necessários para serem efetivamente aceitos no universo dos homens cultos. Todos, ou quase todos, legitimariam os valores sustentados pelo sistema universitário, mas poucos seriam seus verdadeiros herdeiros.

Evidencia-se aqui a dupla função do sistema de ensino de legitimação e reprodução das desigualdades sociais, detalhadamente investigada por Bourdieu e Passeron em seus trabalhos posteriores. A imagem mistificada que os estudantes sustentam sobre si mesmos se constrói em cumplicidade com um sistema que negligencia sua função racional de ensinar, metódica e racionalmente, uma profissão especializada e se concentra em sua função tradicional de formação do homem culto, ou mais precisamente, de consagração de um padrão cultural dominante, ao qual, finalmente, somente alguns têm acesso.¹⁷ Em relação a isso, os autores destacam o papel central dos professores universitários, que dependem da existência de alunos que se veem como aprendizes de intelectuais (aprendizes de feiticeiros) para que eles próprios possam se ver, não simplesmente como profissionais especializados no ensino, mas como intelectuais e homens cultos.

Considerações finais

Como vimos, ao longo da obra, Bourdieu e Passeron se esforçam por demonstrar que a desigualdade de acesso à escola não constitui a única forma de desvantagem social que se abate sobre os grupos socialmente desfavorecidos. Longe disso, restrições de ordem subjetiva (expectativas e aspirações), limites a sua concretização (escolhas possíveis ou impossíveis de cursos ou instituições hierarquicamente dispostos), ritmos diferenciados de percursos acadêmicos, influência do gênero etc., representam outras tantas formas de desigualdades educativas, juntamente com a mais importante dentre todas elas: as desvantagens no plano da aquisição do conhecimento, resultante das relações que os diferentes grupos sociais mantêm com a cultura legítima; relações que não se extinguem com a universalização do acesso à escola.

Pois bem, é na inspiradíssima conclusão do livro que os autores apresentam e explicitam a solução que vislumbravam, naquele momento, para enfrentar o problema das desigualdades **culturais** face aos estudos, a saber: a adoção de uma “pedagogia racional”. Sigamos a lógica que presidiu seu raciocínio.

Era preciso, naquele contexto histórico, se rebelar contra a explicação costumeira e equivocada das desigualdades escolares pelas diferenças de dons (“naturais”) entre os indivíduos, que tem por consequência camuflar as desigualdades “reais” (de origem social), desembocando na defesa do julgamento escolar

meritocrático, o qual, sob o pretexto de ignorar os privilégios sociais, não faz senão convertê-los em mérito. A pergunta imediata e subsequente é: mas isso poderia ser diferente? A ela, Bourdieu e Passeron respondem: “não” porque o sistema de ensino tem por função social “[...] produzir sujeitos selecionados e hierarquizados de uma vez por todas e para toda a vida [...]” (p. 93); e, por isso, seria “absurdo” imaginar que ele pudesse se pautar pela máxima do “a cada um segundo seu esforço” ou, em outros termos, segundo os “obstáculos superados” (p. 93).¹⁸

Acreditavam eles que essa situação de injustiça real não deveria ser combatida por meios “artificiais”, como, por exemplo, a política polonesa da época de elevar – mediante reserva de vagas – a taxa de ingresso dos filhos de operários e camponeses na universidade.¹⁹ Isto porque a adoção de princípios de seleção heterodoxos (i.e., não meritocráticos) veria seu efeito se extinguir juntamente com a extinção da política que lhe deu origem, uma vez que as fontes reais das desigualdades não teriam sido efetivamente atacadas. Ora, se é impensável uma mudança de critérios nos vereditos escolares, nada impediria que se vislumbraassem modificações ao nível do ensino propriamente dito, de modo a se adotar, nas próprias atividades de ensino, um tipo de ação pedagógica que, através de exercícios metódicos e contínuos, tornasse explícito tudo aquilo que ocorre de modo implícito no decurso do processo de ensino-aprendizagem, em particular “as técnicas e os hábitos de pensamento exigidos pela escola” (p. 98). A isso eles darão o nome de “pedagogia racional”.²⁰

Vista como um meio de neutralizar, “[...] da escola maternal à universidade, a ação dos fatores sociais de desigualdade cultural [...]” (p. 101), a racionalização das práticas e das instituições pedagógicas constituiria, a seu ver, o único meio de fazer com que os desfavorecidos se apropriassem das chaves que abrem o acesso aos bens culturais legítimos.

Entretanto, alguns anos mais tarde, mais precisamente no livro *A reprodução*, datado de 1970, os autores reconhecerão o caráter utópico dessa proposta e de sua real possibilidade de resultar numa distribuição equitativa do saber entre os grupos sociais. Suas obras subsequentes não farão mais nenhuma menção ao assunto. A esse respeito, Brunner (2008) tomou a iniciativa de examinar os dois relatórios do Collège de France, datados dos anos 1980, resultantes de comissão designada pelo governo socialista da época e presidida por Bourdieu, com o fim de elaborar propostas de reforma do sistema de ensino francês. Para Brunner, esses dois relatórios constituiriam um “[...] excelente terreno para se examinar até onde poderia ser concretizado aquele projeto de uma pedagogia racional que não foi mais do que insinuado na página final de *Os Herdeiros* [...]” (p. 9). E conclui que “o resultado é frustrante”, na medida em que evidência que quando o sociólogo crítico assume o papel de intelectual conselheiro, seus propósitos curvam-se aos limites do possível (“*realpolitik* de los limites” – p. 10).

Mas isso não retira da obra o mérito de ser reconhecida como “um dos atos fundadores da Sociologia da Educação”, na expressão dos organizadores do seminário “50 anos após *Os Herdeiros*”, recentemente organizado, na França, em comemoração ao cinquentenário de um livro que se tornou um “clássico” na área, a tal ponto que – como lembra Masson (2001) – seu título é hoje apropriado por inúmeros pesquisadores para definir uma categoria sociológica: a do estudante universitário socialmente favorecido.

Notas

1. Publicado originalmente em Paris, em 1964, o livro *Les Héritiers – les étudiants et la culture* foi recentemente traduzido, no Brasil, por Ione Valle e Nilton Valle. Optamos, neste texto, por utilizar, em todas as referências, essa versão traduzida, aqui indicada por Bourdieu e Passeron (2014).
2. O fato dos dados estarem concentrados nos apêndices produz no leitor que, eventualmente, não se deu ao trabalho de lê-los, a sensação de ler um trabalho pouco enraizado em dados empíricos. Isto é particularmente verdadeiro para o capítulo III que não fornece mais do que alguns poucos excertos de entrevista, à guisa de demonstração empírica.
3. Trata-se de presença “inesperada” apenas para os dias atuais porque, à época, era notória, entre os sociólogos, uma forte curiosidade científica quanto ao que sucedia com os sistemas educacionais dos países da órbita soviética, em razão da profunda transformação em suas estruturas econômicas, políticas e sociais. Dentre os 13 artigos selecionados por P. Bourdieu e V. Isambert-Jamati para compor o célebre número especial de Sociologia da Educação da *Revue Française de Sociologie* de 1967-68, dois deles tratavam dos países socialistas: o de R. Castel (1967-68) sobre a democratização do ensino na Hungria e na Jugoslávia, e o de J. Markiewicz-Lagneau (1967-68) sobre o papel do ensino secundário na URSS.
4. Os atrasos e repetências no interior do ensino superior, assim como ao longo de toda a trajetória escolar, seriam igualmente, segundo os autores, manifestações de formas mais ocultas de desigualdade.
5. À página 22, os autores observam que, em certos casos, a Faculdade de Letras e certas disciplinas como Sociologia, Psicologia e línguas também podem ser utilizadas como “refúgio” por alunos de origem social mais elevada.
6. Os autores ressaltam que os estudantes que são levados a essa escolha restrita ou forçada vivem, muitas vezes, seu destino escolar como vocação. Tem-se aqui, de forma embrionária, a tese do “gosto pelo possível”, que será posteriormente muito utilizada pelos autores.
7. Embora não se possa minimizar a importância que a obra teve, à época, pelo simples fato de divulgar amplamente evidências sobre as desigualdades no âmbito da universidade.
8. Os autores referem-se aqui justamente à importância do que posteriormente será conhecido como “capital cultural”.
9. Os autores referem-se à facilidade do aluno que aprende sem manifestar muito esforço e sem precisar recorrer às técnicas mais escolares de estudo, como decorar fórmulas, realizar todos os exercícios de fixação indicados pela escola, fazer cópias e fichamentos das matérias ou se preparar intensivamente para provas etc.
10. Os autores contrapõem o efeito intenso e extensivo da origem social sobre as desigualdades escolares ao efeito bem mais modesto da afiliação religiosa e à influência pouco clara do fator idade, o qual pode expressar tanto a desvantagem do atraso escolar entre os alunos de origem mais baixa, quanto o privilégio do “eterno estudante” entre os jovens provenientes dos grupos socialmente favorecidos.
11. Os autores assinalam que essa heterogeneidade do perfil social e escolar dos estudantes já apresentava forte expansão. Assim, observam que os estudantes de Medicina e Direito, tradicionalmente

com origem mais elevada, constituíam 60% da população estudantil no início do século XX, não chegando a 30% na época em que o livro foi escrito.

12. Cabe ressaltar a grande diferença entre o perfil do estudante universitário francês da época em que o livro foi escrito e o perfil do estudante universitário brasileiro na atualidade. Boa parte dos estudantes brasileiros atuais não se encontra liberada dos ritmos familiares e do trabalho, não usufruindo, portanto, do tempo flexível que caracterizava os estudantes franceses.

13. Instituições de grande prestígio no sistema de ensino superior francês.

14. Seria interessante investigar em que medida a caracterização feita por Bourdieu e Passeron do universo estudantil como profundamente desintegrado também seria aplicável à realidade brasileira atual.

15. Bourdieu e Passeron observam que embora a mistificação de sua verdadeira condição e a identificação com o ideal intelectual atinja o conjunto dos estudantes, isso ocorreria em graus bastante variados. Seria mais forte, por exemplo, entre os estudantes das disciplinas literárias parisienses de origem burguesa e menor entre as mulheres, os estudantes do interior e entre aqueles de origem social mais baixa. Entre esses últimos, a distância entre a imagem idealizada e sua condição objetiva seria ampla demais para ser completamente negligenciada.

16. Esta afirmação certamente não seria tão válida nos dias de hoje, especialmente no contexto brasileiro.

17. Embora isso não seja mencionado explicitamente, fica claro que Bourdieu e Passeron se baseiam na contraposição weberiana entre a educação racional, voltada para a formação do profissional especialista, e a educação tradicional, centrada na formação do homem culto.

18. Nesse aspecto, é inevitável a associação com as teses mais recentes de Dubet (2008) sobre a meritocracia como uma “ficção necessária”.

19. Em 1950, o governo polonês estabeleceu uma cota de ao menos 60% para filhos de operários e camponeses a ser observada pelas comissões de seleção à universidade. (MARKIEWICZ-LAGNEAU, 1969, p. 115)

20. Uma definição mais completa dessa ideia será formulada dois anos depois no célebre artigo “A escola conservadora”, onde se lê: “[...] uma pedagogia racional e universal, que, partindo do zero e não considerando como dado o que apenas alguns herdaram, se obrigaria a tudo em favor de todos e se organizaria metodicamente em referência ao fim explícito de dar a todos os meios de adquirir aquilo que não é dado, sob a aparência do dom natural, senão às crianças das classes privilegiadas [...]” (BOURDIEU, 1998, p. 53)

Referências

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes 1998.

_____. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genebra: Droz, 1972.

BRUNNER, J. J. Sociología crítica y políticas públicas. In: SEMINARIO INTERNACIONAL: VIGENCIA Y URGENCIA DEL PENSAMIENTO DE PIERRE BOURDIEU. Universidad Diego Portales. Santiago do Chile, 2008.

CASTEL, R. Remarques sur la démocratisation de l'enseignement dans certains pays socialistes. *Revue française de sociologie*, v. IX, n. Spécial, p. 254-278, 1967-68.

DUBET, F. *O que é uma escola justa?* São Paulo: Cortez, 2008.

MARKIEWICK-LAGNEAU, J. *Éducation, égalité et socialisme*. Paris: Éd. Anthropos, 1969.

_____. École et changement social: le rôle de l'enseignement secondaire en URSS. *Revue française de sociologie*, v. VIII, n. Spécial, p. 80-97, 1967-68.

MASSON, P. La fabrication de Héritiers. *Revue française de sociologie*, v. 42, n. 3, p. 477-507, juil./sept., 2001.

ROBBINS, D. *The work of Bourdieu*. Buckingham: Open University Press, 1991.

*Recebido em 10 de setembro de 2014.
Aprovado em 9 de março de 2015.*