

Cadernos d'inducar

setembro 2005

TEORIA DE CLASSES
DE PIERRE BORDIEAU E A
EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

rede
inducar



A TEORIA DE CLASSES DE PIERRE BOURDIEU E A EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

Introdução

Ao abordar temáticas relativas às políticas educativas, às práticas pedagógicas e às dinâmicas de transformação escolar pelo prisma daquilo a que chamamos a educação não-formal (ou se quisermos, de uma maneira mais lata, a educação fora de escola), chama-me particularmente a atenção a teoria das classes sociais de Bourdieu, e a forma como este faz associar o sucesso (ou o insucesso) escolar às desigualdades sociais.

No entanto, não é nesta associação, por si mesma, que reside, a meu ver, a virtude do trabalho de Bourdieu. Como nos diz Vítor Manuel Peña Ferreira, “a originalidade de Pierre Bourdieu reside (...) no facto de ter tentado criar um quadro teórico «capaz de relacionar dialecticamente os agentes sociais e as estruturas de dominação» (Giroux, 1983:260) e no facto de tentar ler a escola a partir desse quadro. Conceitos como o de ‘capital cultural’, ‘habitus’ e ‘ethos de classe’, são instrumentos teóricos e metodológicos de extrema importância quando se analisam contextos educativos concretos (...)” (Ferreira, 19-:11-12).

Não é seguramente o objecto deste artigo questionar, aprofundar, problematizar os conceitos apresentados por Bourdieu. Pretendo tão- somente questionar o papel potencial da educação não-formal na correcção de assimetrias sociais no espaço educativo, à luz das abordagens de Bourdieu, tendo em conta a “tendência” da escola para reproduzir essas desigualdades em vez de as esbater.

O espaço social de classes e as trajectórias sociais

Na lógica de Bourdieu, a construção de classe é função de uma articulação inter-dependente de diversos factores constitutivos, com pesos diferentes em momentos e espaços sociais diferentes.

Numa leitura simples das propostas de Bourdieu, o espaço social das classes seria composto de três dimensões fundamentais, a saber: (1) o volume de capital, (2) a estrutura do capital e (3) da trajectória do capital. Estes “espaços sociais” enformam e estão enformados por um determinado habitus que por sua vez desencadeia um conjunto de práticas e representações sociais, projectadas, entre muitas outras, na esfera educativa, profissional, familiar, etc.

O volume de capital seria constituído, segundo Bourdieu, por um conjunto de “capitais”, entre os quais o capital económico, o capital escolar, o capital social e o capital cultural. É precisamente o capital cultural que aqui mais nos interessa. O capital cultural seria composto pelo capital escolar e pelas “aprendizagens fora de escola”, e seria apresentado em três estados: (1) objectivado, (2) incorporado e (3) institucionalizado.

Numa linguagem que não é a de Bourdieu, diríamos que a mobilidade social, a possibilidade de ascensão social – ou ainda, por outras palavras, a possibilidade de passar de uma classe social a outra – estaria altamente condicionada, entre outros, por estes “capitais de origem” e pelos seus estados respectivos e, naturalmente, pela possibilidade de intervenção sobre ou transformação destes (nomeadamente, através do percurso escolar).

Estas trajectórias, como nos explica Bourdieu, não são no entanto nem completamente aleatórias nem necessariamente pré-determináveis. O efeito de trajectória manifesta-se quando “um conjunto de indivíduos ocupando uma posição social parecida na origem, são separados no curso do tempo por diferenças associadas à evolução do volume e da estrutura do seu capital” (Bourdieu, 1979:124). Estas trajectórias individuais são resultantes de dois efeitos principais a saber: (1) o “efeito de inculcação directamente exercido pela família ou pelas condições de existência originais” e (2) pelo “efeito de trajectória social propriamente dito, quer dizer, o efeito que exerce sobre as disposições e sobre as opiniões a experiência da ascensão social ou do declínio” (idem). Falamos portanto, por outras palavras, de efeitos de origem ou efeitos de trajectória, podendo estes últimos circunscrever trajectórias modais e/ou individuais. “O que se faz e o que se pensa enquanto actor social num dado momento, é função destes dois efeitos combinados”¹.

Resta ainda dizer que, no espaço social – ou no conjunto dos diferentes espaços sociais – estas trajectórias podem assumir deslocações verticais ou transversais, isto é, verticalmente entre um mesmo campo social (por exemplo, o pequeno patrão torna-se um grande patrão da indústria) ou transversalmente implicando uma passagem de um campo social a outro (por exemplo, um operário fabril – ou o seu filho – torna-se professor universitário). Este último tipo de deslocações supõe uma reconversão de uma determinada espécie de capital numa outra. (Bourdieu, 1979:146).

Configuradas analiticamente estas trajectórias sociais – que desenhariam, na nossa linguagem, uma determinada mobilidade social – compete-nos perguntar se, num contexto educativo, será possível intervir nestas trajectórias (modais ou individuais) de forma a, por exemplo, esbater desigualdades sociais ou corrigir mecanismos de discriminação e exclusão social.

O papel da escola e a reprodução escolar

Numa sociedade altamente escolarizada na sua forma – falamos aqui de sociedade escolarizada no sentido da sua “forma escolar” (cf Guy Vientent), e não no sentido do número de indivíduos que frequentam a escola – somos permanentemente tentados a procurar nela (e, por vezes, apenas nela) a solução educativa para intervir nos processos de socialização, se quisermos, para intervir nas trajectórias dos indivíduos. Mais, “progressivamente, o modo escolar de socialização, quer dizer, a socialização pensada e praticada como «educação», «pedagogia», etc., impôs-se como referência (não- consciente), como modo de socialização por si mesmo, legítimo, dominante” (Vincent e outros, 1994:43).

Esta parece ser também de alguma forma a leitura de Bourdieu, ao dedicar uma boa parte das suas propostas ao papel da escola na relação com as desigualdades sociais.

A literatura recente sobre esta matéria leva-nos a crer no entanto que a escola parece encontrar grandes dificuldades em fazer face às desigualdades sociais à chegada, sendo na maior parte dos casos incapaz de intervir nas trajectórias sociais dos seus alunos, reconvertendo eventualmente “capital pobre” em “capital rico”. Ao contrário, a escola tende a reproduzir essas mesmas desigualdades e, em alguns casos, a acentuá-las. Esta é pelo menos também a perspectiva de Bourdieu.

Na realidade, assistimos ainda hoje a uma “crise” do sistema escolar – do ensino – que, à semelhança da realidade analisada por Bourdieu, parece não conseguir fazer face aos desafios de uma população escolar cada vez mais diversa quer no seu espectro social quer cultural. Ao contrário, “as escolas tendem a valorizar certas formas de conhecimento, de expressão linguística e de relação com o mundo (capital cultural) que não se encontram igual ou neutralmente distribuídas na população escolar” (Ferreira, 19-:12).

1 cit Fernando Luís Machado (aula da disciplina Desigualdades Sociais e Escolares, Análise e Intervenção, do Mestrado em Educação e Sociedade, 2004/2005)

Segundo Bourdieu, o rendimento pedagógico é precisamente função da distância do habitus inculcado anteriormente:

“A análise das variações da eficácia da acção de inculcação que se efectua principalmente na e pela relação de comunicação conduz, portanto, ao princípio primeiro das desigualdades do sucesso escolar dos estudantes provenientes das diferentes classes sociais: com efeito, podemos pôr por hipótese, que o grau de produtividade específica de todo o trabalho pedagógico que não seja o trabalho pedagógico realizado pela família, é função da distância que separa o habitus que ele tende a inculcar (...) do habitus que foi inculcado por todas as formas anteriores de trabalho pedagógico e, no termo da regressão, pela família.” (Bourdieu, s/d:100).

Esta reprodução de desigualdades sociais é sobretudo analisada por Bourdieu através dos factores de comunicação pedagógica – da língua – e logo aí ele afirma que “a mortalidade escolar não pode crescer senão à medida que se vai em direcção às classes mais afastadas da língua escolar” (Bourdieu, s/d:103).

Mas este processo de selecção e diferenciação social escolar não é naturalmente função directa do volume ou estrutura de capital de cada aluno à chegada ao sistema escolar, nem sequer do habitus próprio da sua classe social. Ao contrário, “... o processo escolar de eliminação diferencial segundo as classes sociais (...) é produto da acção contínua dos factores que definem a posição das diferentes classes em relação ao sistema escolar, a saber o capital cultural e o ethos de classe” (Bourdieu, s/d:120).

Ora, à escola não é portanto fácil responder a esta complexidade e exigências. Tanto mais quanto reconhecemos que “... um sistema de ensino que se fundamenta numa pedagogia de tipo tradicional não pode desempenhar a sua função de inculcação senão enquanto se dirigir a estudantes dotados do capital linguístico e cultural – e da aptidão para o fazer frutificar – que ele pressupõe e consagra sem nunca o exigir expressamente e sem o transmitir metodicamente. Segue-se que, para um tal sistema, a prova verdadeira é menos a do número do que a da qualidade social do seu público” (Bourdieu, s/d:137).

Por outras palavras, a leitura das abordagens de Bourdieu leva-nos a considerar que não só a escola é incapaz de esbater as desigualdades sociais presente no universo do seu público, como ainda reproduz essas mesmas desigualdades, e como parece incapaz de se transformar internamente à luz dos novos paradigmas educativos emergentes.

O papel da educação não formal

“La escuela es, seguramente, la institución pedagógica más importante de entre las que hasta hoy la sociedad ha sido capaz de dotarse. Pero (...) la escuela ocupa sólo un sector del universo educativo; en el resto del mismo encontramos, por una parte, el inmenso conjunto de efectos educativos que se adquieren en el curso ordinario de la vida cotidiana (...), y, por otra parte, aquel sector heterogéneo, múltiple y diverso (...): la que se ha dado en llamar «educación no formal»” (Trilla-Bernet, 2003).

No discurso de Bourdieu não está presente, sem surpresa, o conceito de educação não formal (o conceito, enquanto tal, apareceu com mais intensidade na literatura académica nos finais dos anos 70). Mas também não está o lugar, o espaço conceptual, que ocupa a educação não-formal no espectro educativo.

A abordagem de Bourdieu neste domínio é praticamente bipolarizada: a educação organizada e orientada tem lugar ou no seio da família, ou na escola; o resto, são “situações «mundanas»”, frutos do “acaso” (Bourdieu, 1979:122), diríamos nós, de um processo de socialização espontâneo e não necessariamente intencional presente no quotidiano de todos os indivíduos.

Ora, a educação não formal é precisamente o que se situa entre estes dois pólos: “o conjunto de processos, meios e instituições específica e diferenciadamente desenhados em função de objectivos de formação ou de instrução explícitos, que não são directamente dirigidos à obtenção de graus próprios do sistema educativo regrado” (Trilla-Bernet, 2003:30).

Voltamos portanto à questão atrás colocada (agora reformulada): é então possível intervir nas trajectórias dos indivíduos, sem ser pelo acontecimento quotidiano, mas num contexto educativo estruturado e orientado fora do sistema escolar? Isto é, seremos capazes de intervir nas (orientações das) trajectórias dos indivíduos e desencadear um processo educativo que, menos permeável às desigualdades de origem e às dinâmicas de reprodução do sistema escolar, permitisse a valorização de todo o conjunto de capital cultural incorporado e a sua passagem a um estado institucionalizado?

Não é, evidentemente, fácil responder a estas questões nem é naturalmente o objecto deste texto. Mas o reconhecimento e a valorização do papel da educação não-formal podem abrir-nos pistas interessantes a explorar.

Os processos de aprendizagem em contexto de educação não-formal não padecem das mesmas condicionantes que o sistema de ensino dito tradicional. A educação não-formal não está condicionada pelas relações de poder intrínsecas ao próprio corpo institucional como o sistema de ensino, nem pelas necessidades de reprodução desse mesmo corpo (Bourdieu, 1984). Num contexto de educação não-formal, a “influência do capital linguístico” (Bourdieu, s/d:103) não representa necessariamente um factor de sucesso ou insucesso nem de maior ou menor valorização do capital cultural dos aprendentes. Num processo de aprendizagem em educação não-formal não há lugar à obtenção de graus, nem mecanismos julgamento próprios de um sistema de avaliação selectivo. Num contexto de educação não-formal, os conteúdos de aprendizagem podem ser veiculados a partir da experiência particular dos aprendentes, tendo em conta o conjunto do seu capital cultural incorporado.

Estes exemplos (entre muitos outros) dão-nos pistas de como um novo paradigma educativo assente no reconhecimento e na valorização de três sectores educativos – a educação formal, não-formal e informal – articulados entre si (e não apenas a família, a escola e os acontecimentos quotidianos), podem relacionar-se com a teoria das classes sociais de Bourdieu.

Se por um lado a sua teoria nos revela o quadro analítico perfeito para justificar a importância do reconhecimento e valorização da educação não-formal (sobretudo no âmbito do desenho da política educativa), por outro lado este mesmo espaço educativo nunca é por si considerado, deixando em aberto uma multiplicidade de questões sobre os factores que condicionam as trajectórias sociais – a mobilidade social – dos indivíduos a partir do seu processo educativo institucionalizado.

O que acontece por exemplo a um jovem que, oriundo de uma classe popular e portador de um capital cultural dito “pobre”, combina o seu percurso escolar com a participação activa no movimento associativo juvenil e num conjunto de acções de formação orientadas e estruturadas fora do contexto escolar?

Que influência terão todo um conjunto de actividades educativas levadas a cabo junto de grupos sociais de classes populares, concebidas e moldadas de acordo com as necessidades e especificidades próprias desse grupo, com vista, por exemplo à aprendizagem da gestão de micro-negócios, na configuração das trajectórias individuais e modais no seio desse mesmo grupo?

Poderemos considerar que esta acção educativa, quando orientada, estruturada, e logo publica e politicamente reconhecida e valorizada, contribui para transformar capital cultural incorporado em capital cultural institucionalizado, sem o recurso à instituição escola?

Não é, obviamente, possível responder a estas questões no âmbito desta curta reflexão. Algumas – senão todas – enfermarão mesmo de fragilidades teóricas e conceptuais assinaláveis. O seu objectivo é contudo e somente relacionar a teoria das classes sociais de Bourdieu com a necessidade de reconhecimento e valorização da educação não formal à luz de novos paradigmas educativos emergentes.

- **Bibliografia**

- Bourdieu, Pierre (1979), *La distinction – critique sociale du jugement*, Paris, Minuit, pp.109-157 / 189-195.
- Bourdieu, Pierre e Passeron, Jean-Claude (s/d), *A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Paris, Minuit, pp. 98- 142.
- Bourdieu, Pierre (1984), *Homo Academicus*, Paris, Minuit, pp. 97-120.
- Bourdieu, Pierre (1984), *Questions de sociologie*, Paris, Minuit, pp.121- 137. Ferreira, Vítor Manuel Peña (19-), *Uma aplicação da perspectiva teórica de Pierre Bourdieu ao sistema educativo: potencialidades e limites*, Lisboa, ISCTE.
- Nunes, João Sedas (1999), *Capital cultural: uma noção em final de carreira? – a propósito das forças e fraquezas da noção de capital cultural e da sociologia de Pierre Bourdieu*, in “Sociologia Problemas e Práticas” no31 (Dez.1999), pp. 69-82, Oeiras, CIES, Celta.
- Trilla-Bernet, Jaume (2003), *La educación fuera de la escuela – ámbitos no formales y educación social*, Barcelona, Ariel Educación. Vincent, Guy (1994), *L’éducation prisonnière de la forme scolaire?*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.