

ESCOLA, A LUTA DE CLASSES RECUPERADA⁶

Christian Baudelot
Roger Establet

Antes da publicação de *Os Herdeiros*, em 1964, a educação e suas questões não constituíam, na França, nem um problema social, nem um objeto científico. A fundação e o estabelecimento da escola laica, gratuita e obrigatória havia desempenhado um papel tão decisivo na fundação da República, no final do século XIX e início do XX, que todos acreditavam que a distância entre os valores de progresso inscritos no âmbito de cada estabelecimento escolar e a realidade era tênue. A escola era, em si, portadora da liberdade, igualdade e fraternidade. Libertadora, ela contribuía para a emancipação moral e intelectual dos indivíduos e para a promoção social dos estudantes mais dedicados, independentemente da sua origem. O imaginário republicano fervilhava de exemplos de mobilidade social em três gerações: avós camponeses, pais professores de vilarejos e filho grande intelectual (escritor sobretudo), executivo ou até mesmo presidente da República. Foi o caso de Georges Pompidou, educado numa pequena cidade da região do Cantal pelos pais, professores, e pelos avós, camponeses. Se a mobilidade não era perfeita, era por falta de meios quantitativos: as organizações políticas e

sindicatos reclamavam por melhores condições materiais (“papéis, borrachas, lápis...”) e bolsas para que a escola assegurasse plenamente sua missão republicana.

Do lado científico, a educação e a escola eram, no início dos anos 1960, objetos sociologicamente pouco legítimos. À exceção dos trabalhos pioneiros de Viviane Isambert-Jamati, que questionavam a escola a partir de uma problemática durkheimiana dos saberes e conteúdos, a escola permanecia um assunto de pedagogos e psicólogos. A sociologia, à época, interessava-se por objetos mais “nobres”: o trabalho (Georges Friedman, Pierre Naville, Alain Touraine), a burocracia e as organizações (Michel Crozier), a religião (Gabriel Lebras, François Isambert), a cidade (Henri Lefebvre), os lazers (Joffre Dumazedier) e os camponeses (Henri Mendras). Este grau zero na escala de valores se desdobrava numa grande miséria empírica.

Desde o fim do século XIX não existia nenhuma grande pesquisa que permitisse ter uma ideia do estado e do grau de democratização do sistema escolar de nosso país. Somente a partir de 1962 foi realizada, pelo INED,⁷ uma pesquisa longitudinal, conduzi-

6. BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. École, la lutte de classe retrouvée. In: PINTO, L.; SAPIRO, G.; CHAMPAGNE, P. (Dir.). *Pierre Bourdieu: sociologue*. Paris: Fayard, 2004. p. 187 - 209. Tradução de Mariana Barreto.

7. Institut National d'Études Démographiques. (N. da T.)

da por Alain Girard e Roger Bastide, levando em conta os percursos escolares de uma vasta amostra de alunos que haviam entrado na sexta série naquele ano. Esta enquete teve o grande mérito de abrir uma nova era para a análise sociológica da realidade escolar e das reais funções sociais que ela exercia em nosso país. Ela fornecia, primeiramente, a todos que queriam estudar o papel da escola na sociedade, um banco de dados nacionais de alta qualidade. Um mesmo grupo de alunos era seguido a cada ano, ao longo de seu percurso escolar, em seus sucessos e fracassos. Os processos de orientação e rejeição, as etapas decisivas, eram identificados. Graças às tabelas de escolaridade cruzando sistematicamente variáveis de base (idade, sexo, profissão dos pais, renda...) com comportamentos escolares como a reprovação, a recuperação dos estudos, o sucesso escolar e os mecanismos de orientação; uma das funções da escola aparecia claramente. A trajetória escolar de um grupo representativo de alunos assemelhava-se a um processo de seleção e eliminação sociais. Minoritário no início, o peso relativo das crianças de classes sociais mais favorecidas não cessava de crescer, ao longo do tempo, em detrimento daquele dos filhos das classes populares: operários, assalariados ou camponeses. Tratava-se de um fenômeno de grande amplitude, visto que, a partir do sexto ano - primeiro ano do ciclo secundário -, 76% dos filhos de executivos estavam na série correta ou adiantados, enquanto 64% dos filhos de operários já acusavam um retardo. Este processo massivo de eliminação continua das crianças oriundas das classes populares acomodava-se mal a uma ideologia do dom ou do simples mérito, explicação dominante na época.

Desigualdades escolares, desigualdades sociais

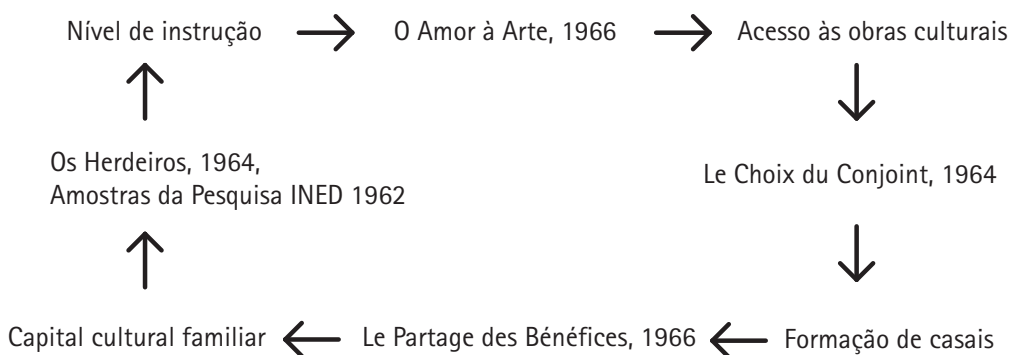
A partir das estatísticas do INED, criou-se condições para outra descoberta considerável referente a esta primeira etapa das desigualdades sociais diante da escola, da qual Bourdieu e Passeron tiraram imediatamente algumas lições. Contrariamente àquilo que se acreditava na época, estas desigualdades sociais, diante da escola, não se explicam pelas diferenças de renda entre as famílias, mas por diferenças nos níveis de instrução. A teoria da autonomia do capital cultural foi, em grande parte, sugerida a Bourdieu e Passeron por dois pequenos quadros estatísticos, elaborados por Clerc,⁸ cruzando, no primeiro, o acompanhamento familiar das tarefas escolares da criança em casa, seu sucesso escolar e o diploma dos pais e, no segundo, o sucesso escolar, a renda mensal dos pais e seus níveis de instrução. As conclusões são, nos dois casos, sem qualquer ambiguidade: não existe vínculo entre a frequência de intervenção dos pais e o nível de sucesso. Não é o fato de intervir na vida escolar da criança que causa seu bom desempenho escolar, mas antes a maneira e a qualidade da intervenção, que pode ir de um simples controle disciplinar a um verdadeiro precetorado. Por outro lado, diplomas iguais, ou a renda, não exercem nenhuma influência sobre o sucesso escolar da criança. O que leva Clerc a formular, pela primeira vez, em 1964, antes de Bourdieu e Passeron, um dos princípios da teoria da autonomia do capital cultural: “A ação do meio familiar sobre o sucesso escolar parece quase exclusivamente cultural.”

8. CLERC, P. La famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixième: pesquisa de junho de 1963 na região parisiense. Population, 1964.

A criação conceitual de Bourdieu e Passeron é, portanto, bem real. A descrição por Descartes do reflexo da pálpebra não foi feita pelo inventor do conceito de reflexo. Embora os méritos do INED e de Clerc sejam, neste caso, bem maiores que aqueles de Descartes quanto ao reflexo; não há a simples descrição de um fenômeno, mas a construção racional de uma fenomenologia estatística essencial (amostras nacionais bem construídas, estudos longitudinais), a atualização de uma relação pertinente entre duas variáveis e a proposição de um termo

muito justo - cultural -, para precisar a ação do diploma.

Entretanto, o conceito de “capital cultural” vai bem além: ele não designa uma relação, mas um conjunto de relações que podemos descrever sobre a base de trabalhos precisos: a sociologia escolar dos anos 1960 mostrou sobre quais bases desiguais e hereditárias se constituíam essas formas tão diferentes de socialização. Podemos recuperar, por meio de um esquema, as grandes pesquisas que descreveram o ciclo de transmissão do patrimônio cultural.



A sociologia da escola se situa como um momento no círculo da reprodução. Ela não pode mais aparecer como um ponto de partida de todos os universos culturais em expansão; ela se situa, ao contrário, no centro de um processo, onde os pontos de partida e de chegada coincidem. Tal pai, tal filho. O círculo infernal aqui desenhado assemelha-se ao círculo de acumulação do capital material, que conduz sempre ao seu início, sem se reduzir a ele, portanto.

Estamos na presença de um patrimônio, visto que a escola consagra e transmite herança familiar, e de um capital, visto que constatamos, de uma geração à outra, uma acumulação de desigualdades, a escola dirigindo seus investimentos mais fortes para

os alunos mais favorecidos. Mas trata-se de um capital cultural, distinto do capital material. Os trabalhos de sociologia da cultura mostram a eficácia preponderante e, por vezes, exclusiva da instrução adquirida pelo acesso às obras de arte e, mais geralmente, sobre os consumos culturais. Assim, o círculo da reprodução fica bem fechado.

Além disso, a sociologia da educação sugere que existem similitudes fortes no conteúdo das relações que conduzem da escola à cultura, da cultura à formação de casais, e do capital cultural familiar ao sucesso escolar. As coisas acontecem aqui de forma implícita: não perguntamos sobre diplomas às futuras esposas, não pedimos aos visitantes de museus seus títulos escolares,

os professores dirigem-se, em princípio, a todas as crianças numa mesma linguagem. Tudo é codificado, desigualmente transmitido, mas universalmente exigido para assegurar a legitimidade de seu comportamento enquanto aluno, de conhecedor de arte, ou de cônjuge em potencial. Os sociólogos franceses retomaram, de Basil Bernstein, o fecundo conceito de “pedagogia invisível”⁹, e revelaram os traços do arbitrário cultural, em todos os níveis do aparelho escolar, e nas exigências escolares, aparentemente as mais ingênuas.

Os Herdeiros

A publicação de *Os Herdeiros* caiu como um raio em um céu sereno. De repente, a paisagem foi transformada. As desigualdades sociais diante da escola foram “desvendadas” e ninguém havia suspeitado de sua amplitude. Por alguma razão vinculada à natureza dos dados disponíveis, a medida das desigualdades sociais se restringia, na época, a comparar as proporções das crianças originárias das diferentes categorias sociais que tinham atingido um dado patamar do currículo escolar. Esta forma de cálculo subestimava, gravemente, sua dimensão. Bourdieu e Passeron invertem a perspectiva: com a ajuda de Alain Darbel, administrador do INSEE,¹⁰ eles calculam a probabilidade objetiva vinculada a uma criança, no dia de seu nascimento, de ter acesso ao ensino superior, conhecendo a profissão de seu pai. Os dados do Bureau Universitaire de Statistique continham muitas lacunas; Darbel construiu modelos complexos envolvendo, em particular, hipóteses sobre o

futuro da fecundidade diferencial das mulheres, de acordo com a categoria social. Este modo de cálculo (a taxa de acesso) que se impõem hoje como um “dado natural”, relativamente fácil de obter, graças aos dados do recenseamento, que permitem conhecer o número exato de crianças em idade de ascender à universidade, por categoria social, era uma novidade radical e produto de um comportamento intelectual audacioso. Os resultados são espetaculares. As chances de entrada na universidade para uma criança cujos pais são executivos ou profissionais liberais eram respectivamente 80 e 40 vezes mais altas do que aquelas de uma criança filha de assalariado agrícola e operário. Longe de ser inocente, a escola contribuía ativamente para produzir e reproduzir essa realidade em sua ação rotineira. Os “responsáveis” não estavam somente no Ministério ou no Governo, estavam nas práticas pedagógicas cotidianas dos professores de todos os níveis, nos comportamentos familiares inconscientes que penalizavam os menos favorecidos, em razão do abismo existente entre a cultura escolar e a cultura familiar, e impulsionavam os outros pela transmissão osmótica dos códigos e posturas morais, culturais escolarmente rentáveis. Cada um se encontrava assim implicado por suas descobertas. Percebeu-se, então, que a escola, instituição, até então banal e negligenciada, desempenhava um papel decisivo e central nos modos de reprodução social.

Um novo objeto científico era criado, uma nova maneira de estudar o sistema escolar inaugurada, um novo campo de lutas sociais aberto, e de cujas implicações polí-

9. BERNSTEIN, B. *Langage et classes sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris: Minuit, 1975. (Coll. “Le Sens Commun”).

10. Institut National de la Statistique et des Études Économiques. (N. da T.)

ticas não escapam ninguém. Cada um podia se apossar desta nova sociologia da alocação e manipulação dos bens simbólicos e culturais. Os sociólogos, claro, mas também os atores sociais. Bourdieu e Passeron, *volentes, nolentes*, fizeram desta nova sociologia da educação uma arma política, que foi imediatamente apropriada pelos militantes do movimento de Maio de 68, e por muitos outros depois deles.

O golpe de Bourdieu e Passeron - e outros que produziram, no mesmo período, análises do mesmo tipo - foi transformar completamente a visão que se tinha da escola e do sistema escolar. Antes e depois de *Os Herdeiros*, o olhar mudou, não somente o dos sociólogos, mas também o das “massas”: professores, pais e associação de pais de alunos.

Capital Cultural e relações de classes

No entanto, a escola ou a educação jamais constituíram, para Bourdieu e Passeron, objetos científicos autônomos. O propósito deles era muito mais amplo. Tratava-se de fundar uma teoria da relação social sobre os bens culturais, suas transmissão, manipulação e apropriação por certos grupos sociais. O subtítulo de *Os Herdeiros* é, não esqueçamos, “os estudantes e a cultura.” A questão da escola é somente um caso particular: a desigualdade diante da escola, sendo o princípio da desigualdade diante da cultura.

Este ponto de vista “exterior” sobre a escola é decisivo. Ele assegura uma análise social do conjunto, que não autonomiza, nem hipostasia jamais a instituição escolar

enquanto tal. Bourdieu o inclui num quadro mais geral de uma sociologia da cultura e da dominação cultural; Beaud e Pialoux o fazem em uma análise da condição operária em todos os aspectos: trabalho, moradia, imigração e modos de vida;¹¹ Baudelot e Establet vinculam o mesmo à questão do trabalho, do emprego e dos conflitos de classes.¹² É este ponto de vista do conjunto que faz a diferença entre aquele das chamadas “ciências da educação”, que, contrariamente ao que a grafia sugere, fecha-se deliberadamente sobre o sistema escolar, distanciando-se das próprias demandas da instituição.

Antes de Bourdieu, a concepção de classes sociais, e relações de classe, identificadas à sociologia, era fortemente marcada por um marxismo sumário. Ela atribuía pouca importância aos indivíduos. Tudo se passava fora deles. O essencial se resumia ao enfrentamento secular entre duas classes: a burguesia, carregando todos os vícios e pecados e o proletariado, portador de um futuro radiante para a humanidade, desde que liberto de suas correntes.

Entre estes dois pólos, nada além de fragmentos dos indivíduos e um certo número de grupos sociais, a priori suspeitos, resíduos de modos de produção anteriores e condenados a desaparecer rapidamente: pequenos camponeses, artesãos, comerciantes ou o magma das “camadas médias assalariadas”, condenados pelo seu desenvolvimento quantitativo a uma invejável proletarização. O lugar onde se manifestavam as relações de classe, sob a forma de uma luta permanente, estava geograficamente circunscrito: a fábrica e suas adjacências e, por vezes, seus desdobramentos

11. BEAUD, S.; PIALOUX, M. *Retour sur la condition ouvrière*. Paris: Fayard, 1999.

12. BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. *La petite bourgeoisie en France*. Paris: Maspero, 1974. In: _____. *Avoir trente ans en 1968 et 1998*. Paris: Seuil, 2000. (Coll. “L'Épreuve des faits”).

na rua. O conceito-chave que permitia pensar as relações de classe era o da exploração. Os jogos essenciais eram de natureza econômica: salários, tempos de trabalho e condições de trabalho. As dimensões subjetivas estavam ausentes, o único conceito disponível para pensá-las era, na época, a noção muito global de consciência de classe, conceito encarregado sozinho de estabelecer um elo entre a instância objetiva do econômico e a etapa subjetiva do psicológico. A meio caminho entre o individual e o coletivo, a consciência de classe era, aliás, tomada como inata aos trabalhadores, entendida como força que lhes permitia, em certos momentos, erguer-se, todos juntos, “como um único homem”. Motor da história com um grande H, a luta de classes se colocava entre os grandes blocos históricos, onde os indivíduos se encontravam separados de sua vida cotidiana. Sobretudo até os anos de 1960, as questões das relações de classe não possibilitavam, à sociologia, a realização de pesquisas mais concretas; as únicas existentes se desenvolviam no âmbito das grandes empresas, da indústria.

A partir dos anos de 1960, Bourdieu impôs uma concepção muito mais complexa das relações de classe. Enriquecendo-a de suas dimensões culturais e simbólicas, morais, psicológicas e corporais, Bourdieu introduziu, tanto os indivíduos quanto a vida cotidiana nas análises de classe. Daí o caráter pessoal envolvendo a maioria de seus textos. Enquanto o espetáculo de enfrentamento secular, entre burguesia e proletariado, podia ser contemplado à distância, sem implicações particulares; a irrupção do cultural e do simbólico, nas relações de classes, não deixa ninguém de lado. A luta de classes tornava-se, assim, cotidiana e se situava nas situações mais triviais da vida rotineira, públicas ou privadas: à mesa, na

sala de aula, nas lojas, nos restaurantes, nos bailes e boates, nas partidas de tênis ou nos campos de futebol. Ela se situava até mesmo no seio da célula familiar. Cada um, cada uma se encontra implicado(a), quer queira ou não. O gosto mais inocente não é apenas consequência indireta de uma posição de classe, ele exprime também um posicionamento que defende um grupo social em oposição a outros. O leitor é, então, convidado a contemplar o panorama das práticas culturais e, sobretudo, ao fazê-lo, a posicionar-se, ele mesmo, em face de um tipo de autoanálise crítica.

Neste sentido, a sociologia, em seu trabalho de investigação quantitativa, encontra o campo aberto, na literatura, por Marcel Proust, muito sensível na análise das relações entre as pessoas, naquilo que elas devem a suas heranças sociais, incluindo-se aí, suas atitudes físicas.

Se o príncipe de Borodino não queria uma aproximação com Saint-Loup nem com os outros membros da sociedade do faubourg Saint-Germain que havia no regimento (quando convidava com frequência a dois tenentes plebeus que eram homens agradáveis) era porque, considerando todos eles do alto da sua grandeza imperial, estabelecia entre aqueles inferiores uma distinção - alguns eram inferiores que sabiam sê-lo e com quem se sentia encantado ao frequentá-los, pois era homem de humor simples e jovial debaixo das suas aparências de majestade - e os outros, inferiores que se julgavam superiores, coisa que ele não admitia. Assim, ao passo que todos os oficiais do regimento faziam festas a Saint-Loup, o príncipe de Borodino, a quem aquele fora recomendado pelo marechal de X..., limitou-se a mostrar-se atencioso com ele durante o serviço, no qual Saint-Loup era, aliás, exemplar, mas jamais o recebeu em casa, exceto em uma circuns-

tância particular em que se viu, de certo modo, obrigado a convidá-lo... e, como foi durante minha estada em Doncières, pediu-lhe que me levasse consigo. Aquela noite, vendo Saint-Loup sentado à mesa do capitão, pude discernir, facilmente, até nas maneiras e elegância de cada um, a diferença existente entre ambas as aristocracias: a antiga nobreza e a do Império. Oriundo de umas casta cujos defeitos, ainda que os repudiasse com toda a sua inteligência, lhe haviam passado para o sangue, e que, por ter deixado de exercer uma autoridade real há um século pelo menos, já não vê na protetora amabilidade, que faz parte da educação recebida, outra coisa mais que um exercício, como a equitação ou a esgrima, cultivado sem propósito sério, por mera diversão, perante os burgueses a quem essa nobreza despreza, suficientemente, para crer que sua familiaridade os desvanece e que sua impolidez os honraria, Saint-Loup estreitava amistosamente a mão de qualquer burguês que lhe apresentavam e cujo nome talvez não tivesse ouvido, e, ao falar com ele (sem cessar de cruzar e descruzar as pernas, numa atitude displicente, com o pé na mão), chamava-lhe “meu caro”. Por outro lado, como procedente de uma nobreza cujos títulos conservavam ainda sua significação, providos, como continuavam, de ricos morgadios que recompensavam gloriosos serviços e refrescavam a recordação de altas funções em que se exerce mando sobre muitos homens e em que é preciso conhecer aos homens, o príncipe de Borodino - se não distintamente e em sua consciência pessoal e clara, pelo menos em seu corpo, que o revelava em suas atitudes e maneiras - considerava seu título uma prerrogativa efetiva, aos mesmos plebeus a quem

Saint-Loup teria dado uma palmadinha no ombro e tomado pelo braço, o príncipe se dirigia com majestosa afabilidade, em que uma reserva cheia de grandeza temperava a bonomia sorridente, sincera e de uma altivez despropositada. Isso provinha sem dúvida de que ele estava menos afastado das grandes embaixadas e da corte, onde seu pai tivera os mais altos cargos e onde as maneiras de Saint-Loup, cotovelo na mesa e pé na mão, seriam mal recebidas; mas provinha principalmente de que desprezava menos a burguesia, porque ela era o grande reservatório de onde o primeiro imperador havia tirado os seus marechais, os seus nobres, e onde o segundo havia encontrado um Fould, um Rouher¹³.

A exatidão das descrições das atitudes corporais, a exploração de seus significados subjacentes, fazem deste trabalho um equivalente literário dos grandes quadros estatísticos de *A Distinção*. Primeiro, e antes de tudo, estatístico, como lembra em *A Sociologia como um Esporte de Combate*, Bourdieu não se contenta com um quadro mais ou menos exaustivo das classes sociais, mas se esforça para nele inserir as manifestações mais concretas das interações sociais cotidianas.¹⁴

Esta proximidade entre Proust e Bourdieu pode ser invocada em um texto que eles seguramente teriam gostado.

Os geômetras que são apenas geômetras têm o espírito probo, mas desde que expliquem bem todas as coisas, por definição e por princípios; de outra forma, eles são falsos e insuportáveis; pois, estão certos apenas quanto aos princípios bem claros e os fins, que para eles são apenas fins, não têm paciência pa-

13. PROUST, M. *Du côté de guermantes*. Paris: Garnier-Flammarion, 1987. p. 204-206.

14. Pouco sociólogos exerceram uma influência tão fecunda sobre os estatísticos franceses, em particular aqueles do INSEE.

ra examinar o primeiro princípio das coisas especulativas e da imaginação, não as examinam nas suas existências no mundo e em seus usos¹⁵.

A sociologia, em sua exigência de geometria e de fineza, não esgotará jamais seu objeto e nunca retrocederá. Tal como o narrador, ela descobre sucessivamente os lados reais e contraditórios das pessoas, e mesmo das paisagens que encontra.

É inútil enumerar as contradições da obra de Bourdieu, dividi-la entre a precisão e as interpretações especulativas, a objetivação estatística e a autoanálise, ou denunciar uma metodologia que proíbe peremptoriamente os procedimentos mesmos que ela se autoriza. É a realidade social, ela mesma, heterogênea e contraditória - homens, objetos, territórios - que força estas reviravoltas desconcertantes e produz estas insatisfações fecundas.

O trabalho de Bourdieu renova em profundidade o estudo das classes sociais; porém, é necessário considerá-lo como um “canteiro de obras”, inacabado, em construção, se ousamos dizer, porque foi abordado de maneira pascaliana, sob todos os ângulos de ataques autorizados por nossa disciplina. *A Reprodução*, em sua lógica implacável, é um estudo de “estatística social”: um estudo sobre o peso dos diferentes capitais sobre a recondução das desigualdades em um momento decisivo. Os estudos

recentes, os mais precisos, tais como os trabalhos de Vallet e Caille sobre as amostras da pesquisa 89¹⁶ confirmam o diagnóstico do peso do capital cultural sobre o sucesso escolar, já que o diploma e, sobretudo, o diploma da mãe, considerando-se outros componentes da categoria social, mostram-se como fortes argumentos explicativos do acesso ao liceu em melhores condições. O primeiro modelo de Goux e Maurin¹⁷ também valida o resultado fundamental produzido no final dos anos de 1960 por Bourdieu e Passeron. Todas as medidas confirmam a lentidão com a qual se transforma o regime específico das desigualdades escolares através do tempo e do espaço.

Não se trata de reduzir a sociologia ao estudo das estatísticas sociais. Bourdieu, desde *Le Partage des bénéfiques*, toma por objeto as transformações na sociedade francesa após a guerra, notadamente os efeitos do desenvolvimento da instrução sobre a riqueza nacional. Isto identifica com precisão os efeitos do desenvolvimento do capital cultural sobre o conjunto da vida social em domínios inesperados: em pleno baby-boom. Ele escreve com Darbel um dos mais belos diagnósticos e prognósticos de evolução demográfica.¹⁸ Vista mais de perto, classe social por classe social, o aumento da natalidade se mostra um fenômeno menos massivo que em sua resultante global. O grupo dos empregados é particularmente revelador da relação entre a educação e uma classe social atenta às novas chances de educação,

15. PASCAL, B. Pensées. In: PASCAL, B. *Oeuvres complètes II*. Paris: Gallimard, 2000. p. 1093. (Coll. “Bibliothèque de la Pléiade”).

16. VALLET, LA.; CAILLE, JP. Niveau en français et en mathématiques des élèves étrangers ou issus de l’immigration. *Économie et Statistique*, INSEE, v. 293, p. 137-153, 1996.

17. GOUX, D.; MAURIN, É. Destinées sociales: le rôle de l’école et du milieu d’origine. *Économie et Statistique*, INSEE, v. 306, p. 13-26, 1997.

18. BOURDIEU, P.; DARBEL, A. La fin d’un malthusianisme. In: DARRAS et al. *Le partage des bénéfiques*. Paris: Minuit, 1966. p. 135-154. (Coll. “Le Sens Commun”).

mas detentora de um capital cultural muito fraco para agarrá-las, sem consagrar toda sua energia a um pequeno número de herdeiros. Construído a partir de dados estatísticos rigorosos, o modelo nos faz encontrar o agente e a causalidade do provável. O lado Durkheim encontra o lado Proust. Podemos facilmente, se quisermos, polemizar contra Bourdieu - ou quem sabe? ocupar seu lugar -, opor os textos um a um. É mais prudente acentuar que se tratam de exigências contraditórias da pesquisa em Ciências Sociais.

O conceito de capital cultural combina-se com dois outros que se articulam estreitamente com ele: arbitrário cultural e violência simbólica. O primeiro permite inscrever a noção de capital cultural em uma perspectiva histórica e relativizar seus efeitos. Ele convida a introduzir relatividade nos conteúdos da cultura e do ensino que a escola coloca como dados universais e intangíveis compreendido nas ciências. O grau de certeza na afirmação do caráter universal de um conteúdo de ensino depende, frequentemente, do número de professores agregados presentes numa instituição. Este conceito convida o sociólogo a olhar muito de perto os saberes e as modalidades de sua transmissão selecionados pela escola. O conceito de violência simbólica é mais conhecido.

Este jogo dos três conceitos conduz a análises inteiramente novas da escola. Eles constituem as verdadeiras forças que permitem romper com as representações espontâneas e ideológicas do sistema escolar, conduzindo a detalhadas investigações do interior desta “caixa preta”. Este jogo dos três conceitos é, particularmente, muito mais fecundo que o uso exclusivo do conceito de reprodução, onde as tonalidades mecanicistas e funcionalistas já foram, por mais de uma vez, denunciadas.

Mas e Hoje?

Este conjunto teórico foi elaborado nos anos 1960. Ele sobreviveu às transformações profundas que aconteceram há quarenta anos no sistema escolar francês?

Há mais ou menos dez anos, os professores exprimem de um modo mais e mais coletivo e determinado um conjunto de insatisfações, que a imprensa denomina pudicamente de “mal-estar docente”, e que os implicados experimentam mais radicalmente como um “desgaste emocional”. Além das reivindicações, frequente e estritamente quantitativas, eles reclamam sempre mais recursos (créditos, vagas suplementares...); trata-se de um sofrimento social, no sentido pleno do termo. As razões para esta infelicidade dos professores remetem às transformações recentes no sistema escolar, que têm, em parte, transformado o exercício de suas profissões. O foco principal do descontentamento situa-se hoje no ensino secundário. É nos colégios e Liceus que o mal-estar docente é mais intenso, os professores das escolas primárias e do ensino superior se encontram em grande parte poupados. Este sofrimento social provém de um descompasso - que toma, frequentemente, a amplitude de um abismo - entre as expectativas profissionais e sociais de jovens docentes, que idealizavam sua profissão de professor, e a realidade que eles descobriam em campo. Esta situação se exacerba quando se trata de professores saídos dos meios sociais favorecidos, que escolheram estudos literários (letras, línguas, história e filosofia), quando se encontram enviados ao front, em colégios ou liceus da periferia. O relato de Mara Goyet exprime bem esta desilusão proveniente da defasagem entre a ambição primeira (“eu disse a mim mesma que tornar-me professora poderia constituir para mim, um meio de

tornar-me, a custos reduzidos, uma intelectual”) e o trabalho do dia-a-dia de professor, frequentemente ingrato, às vezes apaixonante. Isto resulta num sofrimento social que não pode ser subestimado.¹⁹

Na verdade, ao longo dos últimos vinte anos, um certo número de objetivos sociais atribuídos à escola por seus fundadores parecem mais e mais difíceis de atingir. A educação elementar de base? As sucessivas avaliações manifestam que, depois da escola elementar, uma proporção substancial de estudantes não domina corretamente as técnicas de leitura. Alguns têm mesmo muita dificuldade em interpretar. Os ministros são coagidos à implantação de grandes planos contra o analfabetismo. A coesão social pela integração intelectual e moral? Numerosos, e cada vez mais midiaticizados, são os casos de violência na escola, que prejudicam a autoridade da educação e, sobretudo, o caráter universal da cultura escolar. Em conflito total com os valores e comportamentos das novas gerações de jovens da periferia, estudantes das cidades atingidas pelo desemprego ou subemprego, a cultura escolar tradicional é rejeitada em bloco. A integração pela aplicação a todos, de uma regra comum de laicidade, forçando as diferenças vinculadas à cultura de origem e à religião a se manifestarem apenas na esfera privada, fora do santuário escolar? A agitação midiática e política organizada em torno da questão relacionada ao “véu islâmico” mostra que a luta pela laicidade está longe de ser ganha. Uma escola única, a mesma para todos, independente das origens sociais? A escola republicana que sonhava Jules Ferry tornou-se um lugar de novas segregações. As desigualdades tradicionais e, frequentemente invisíveis entre as classes sociais, duplicaram as

segregações espaciais que explodem publicamente. Novos abismos foram acentuados entre os estabelecimentos centrais - relativamente preservados das perturbações sociais e frequentados principalmente por alunos saídos de meios intelectuais favorecidos - e os colégios ou liceus de periferia que se tornaram, alguns, verdadeiros guetos, acolhendo apenas crianças filhas de imigrantes. Estes estabelecimentos da periferia são também aqueles em que jovens professores, desprovidos de experiência profissional, são autoritariamente afetados. Esta segregação espacial da instituição escolar, radicalmente nova na França, realizou-se progressivamente pela concentração das crianças provenientes de meios mais favorecidos nos estabelecimentos centrais e por sua retirada daqueles meios situados nas “zonas sensíveis”. Ela se encontra hoje consagrada e legitimada por todo um conjunto de medidas legislativas que tendem a assinalar a morte do Colégio único, instituído em 1975 pelo ministro René Haby durante os sete anos do governo de Valéry Giscard d’Estaing. As dificuldades encontradas, hoje, pela escola pública asseguram um belo futuro à escola privada, que serve frequentemente de “estepo”. Quase um, em cada três alunos, passam, pelo menos, um ano de sua vida escolar em uma escola privada.

Além disso, o regime anterior, dos níveis de aspiração ensejados, foi profundamente transformado. Bourdieu e Passeron haviam mostrado que, nos anos de 1960, as famílias populares participavam em parte de sua autoeliminação do sistema escolar. “O Liceu não é para nós”, diziam elas. E Bourdieu descrevia esta atitude de resignação - forma suprema de interiorização da limitação social - sublinhando que, longe de tomar seus

19. GOYET, M. *Collèges de France*. Paris: Fayard, 2003.

desejos pela realidade, eles raciocinam em sentido contrário e “tomam a realidade por seus desejos.”²⁰ É bastante diferente hoje. Nos últimos trinta anos, as aspirações escolares das famílias, sobretudo das famílias populares, são não somente elevadas, mas também profundamente transformadas. A crise do emprego teve um forte efeito sobre o modelo operário de passagem para a idade adulta, a partir do qual importava, primeiro que, o mais cedo possível o jovem tivesse um boa profissão, pudesse ganhar sua vida e criar sua própria família.

No antigo regime, a instituição escolar era estranha ao universo familiar e profissional dos operários. Apenas uma minoria das crianças filhas de operários ascendia ao ciclo longo dos liceus. Verdadeiros “milagres” escolares eram obtidos, quando conseguiam diplomas - raros, de cursos de maior prestígio - que consagravam seu direito de ingressar em profissões relevantes para as esferas das classes médias ou superiores. Tratava-se, para eles e para seus pais, de uma promoção social objetiva. Quaisquer que sejam os desenraizamentos e as rupturas suportados no curso desta metamorfose, por vezes vivida como uma traição, o resultado estava aí: o investimento escolar havia correspondido àquilo que se esperava em termos de vantagens econômicas e sociais; ainda que se tratasse apenas de uma ínfima minoria de crianças oriundas das classes populares.²¹

Para uma imensa maioria, uma via tradicional era traçada: um ensino profissional curto e uma colocação precoce no

mercado de trabalho. Um número significativo dos filhos de operários tornava-se, por sua vez, operário. Não é necessariamente o melhor futuro que os pais poderiam desejar para seus filhos, mas resignavam-se, bem ou mal, a esta situação que não apresentava desvantagens. Permanecíamos numa região conhecida. Os pais eram capazes de controlar a formação dispensada aos filhos. O pai e os filhos evoluíam no interior do mesmo universo, e o primeiro podia discretamente lembrar sua autoridade ao segundo por meio de conselhos, ajudas pessoais ou recomendações aos colegas ou aos patrões. Existia, por outro lado, um relativo ajustamento entre as aspirações escolares e profissionais dos pais para seus filhos, e a oferta de trabalho em âmbito local.

Esta transmissão do *status* entre as gerações, sob a forma de reprodução, é hoje, em parte, interrompida pelo crescimento do desemprego; mas, sobretudo, ela é objeto de uma recusa determinada tanto pelos pais como pelos filhos. A desvalorização da condição operária, a intensificação das condições de trabalho, a precarização dos *status* e o aumento do desemprego, fazem da fábrica um pólo repulsivo, para os pais que lá trabalham e para seus filhos que tudo farão para lá não trabalharem. A recusa à fábrica não é nova. Os pais operários sempre desejaram que seus filhos fossem mais bem sucedidos que eles. Porém, esta recusa jamais conheceu a amplitude e a dramaticidade que a caracterizam hoje.

20. BOURDIEU, P. La transmission de l'héritage culturel. In: DARRAS et al. *Le partage des bénéfices*. Paris: Minuit, 1966. p. 383-420.

21. Ver os trechos de Annie Ernaux (*Les Armoires Vides*. Paris: Gallimard, 1974. Reeditado pela Coleção “Folio”, em 1995) e da mesma autora *La Honte* (Paris: Gallimard, 1997) e o estudo de Stéphane Beaud e Michel Pialoux (*Retour sur la Condition Ouvrière*, op. cit. e, sobretudo, BEAUD, Stéphane. *80% au Bac et Après?* Paris: La Découverte, 2002).

Continuar...

O ingresso de crianças nos trilhos do ciclo longo repousa sob um sentimento profundo de desvalorização e desmoralização coletiva do grupo operário. A primeira virtude atribuída à escola é de ordem negativa: trata-se de uma escapatória, o único meio de evitar, para seus filhos, o destino de operário de fábrica. As vias tradicionais do ensino profissional, que poderiam colocá-los lá, são também recusadas. “Esta não é a solução final!”. O Liceu profissional e os diplomas associados são objetos de uma forte rejeição, inclusive para aqueles que deles não puderam escapar. A elevação geral do nível contribuiu para enfraquecer o ensino profissional. O modelo de estudante do liceu geral é onipresente e serve de referência para os estudantes dos liceus profissionais, para mensurar melhor o grau de sua rejeição e de seu encerramento numa condição que eles recusam. Tanto quanto inacessível ou distante, há ainda dez anos, este modelo de estudante do liceu geral torna-se, hoje, muito concreto: em uma mesma família, as escolaridades das crianças estão longe de ser homogêneas, e o estudante relegado a um liceu profissional (LP) tem hoje um irmão, uma irmã, um parente que segue uma escolaridade longa. Daí essa distância ostensiva marcada por sinais associados ao estatuto de operário: vergonha de vestir o uniforme azul, desalinhado, de modo a deixar ver a roupa civil, desvalorização verbal dos diplomas profissionalizantes. É preciso “continuar”; ir o mais longe possível e apegar-se, custe o que custar, ao liceu, a fim de evitar o desemprego e, em

prol da conquista de um salário melhor. “Continuar...”, o infinitivo é um imperativo: é necessário continuar.

Essas transformações maiores parecem questionar seriamente os méritos daquilo que seus inimigos nomearam de “as sociologias da reprodução”. Elas não seriam mais compatíveis com a realidade da escola contemporânea.

É certo que, por razões históricas, um certo número de traços associados aos herdeiros de ontem envelheceram um pouco. O tipo ideal do herdeiro descrito em 1964, normalista de filosofia, originário dos bairros da elite parisiense, que tinha seu prestígio baseado na exibição de seu capital cultural, a partir de seus conhecimentos em literatura, arte e filosofia, viu seu brilhantismo findar, não que ele tenha desaparecido; mas seu valor, no mercado de bens simbólicos, sofreu uma grande defasagem em proveito de outros representantes escolares de excelência social. O cursor é fortemente movido das humanidades para as ciências.

Acontece que as desigualdades sociais no acesso ao ensino superior se modificaram muito pouco desde os anos 1960; algumas, até mesmo, aumentaram. A verdade é que a concepção geral construída por Bourdieu, desde 1960, as relações entre a escola e a sociedade, assim como as expectativas das diferentes classes sociais, constitui, ainda hoje, uma fonte explicativa fundamental. A melhor prova desta fecundidade heurística é trazida por Bourdieu mesmo, em um texto escrito em colaboração com Patrick Champagne e publicado em *A Miséria do Mundo: “Os excluídos do interior.”*²²

Bourdieu e Champagne, ao encararem as profundas transformações operadas no

22. BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Les exclus de l'intérieur. In: BOURDIEU, P. (Dir.). *La misère du monde*. Paris: Seuil, 1993. Reeditado na Coll. “Points”, 1998. p. 913-923.

sistema escolar francês, há trinta anos, mostram como o sistema de ensino “permanece aberto para todos e reservado a alguns.” Os princípios de seleção e eliminação mudaram. A liberalização aparente do acesso ao sistema escolar tornou tais princípios mais e mais invisíveis, embora eles ainda persistam. Os “novos alunos dos liceus” de origem popular, e frequentemente estrangeiros, não são tolos. Eles perceberam muito rápido que não é suficiente chegar ao secundário para ser bem sucedido e, sobretudo, que não é suficiente ser bem sucedido, aí, para ascender às posições sociais, às quais os mesmos títulos escolares dão acesso. O baccalauréat em particular. A situação hoje é nova, na medida em que ela consegue, a um só tempo, reunir as aparências de democratização e a realidade da reprodução que se realiza num nível superior de dissimulação por meio de uma efetiva legitimação social. Por isso, dizer que a instituição escolar se encontra, doravante, habitada, em seu interior, por “excluídos em potencial”. Estes excluídos em seu interior constituem uma nova figura de uma instituição escolar que permanece apropriada, ainda hoje, por uma minoria de herdeiros.

Neste vasto campo aberto por Bourdieu e Passeron, dirigimos, da nossa parte, nossa atenção à “bolsa de trocas” entre diferentes capitais. Para compreender as classes sociais e suas relações, não podemos nos limitar ao capital econômico. Porém, se a instrução constitui um capital - “capital cultural” - , isto significa que ela pode conduzir a divisão dos benefícios materiais, sob a forma de posições sociais adquiridas e mantidas pela instrução. Nós nos esfor-

çamos para mensurar a parte da mais-valia associada à detenção de um capital cultural dado: os anos consagrados à instrução evidenciam mais em termos salariais do que aquilo que eles custaram.

Por trás da fachada única do “salário” revelam-se privilégios palpáveis associados à aquisição de um capital cultural dado. Essa medida marxista nos aproxima do sentido da teoria do capital humano, que vê a instrução como uma poupança e as diferenças de remunerações como retorno desses investimentos. Contudo, ela nos leva também a examinar, em termos de posicionamento social, no sentido que nos fala Bourdieu em *A Distinção*, as atitudes políticas, características das diferentes frações da pequena burguesia. Mais uma vez as regras de conversão de um capital em outro, tal como definimos no momento decisivo, são submetidas às flutuações da história. A conjunção de uma prolongação dos estudos e a persistência de um desemprego em massa não asseguram mais, pelo menos a todos os diplomados, os retornos dos investimentos realizados que a diplomação assegurava antes das crises do petróleo.²³

O estudo das regras de conversão, entre as diferentes espécies de capitais, é uma necessidade, se não se quiser utilizar o termo “capital” em um sentido banalmente metafórico, quando nos afastamos do capital econômico. Jean-Michel Faure e Charles Suaud, estudando a evolução do esporte profissional moderno, especialmente o caso do futebol, mostram, corretamente, que cada atleta detém, sob forma de aptidões, um capital incorporado, que foi formado, mantido num campo específico, cuidadoso

23. BEAUD, S. 80% au bac et après?. In: BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. *Avoir trente ans en 1968 et en 1998*. Paris: Seuil, 2000. . (Coll. “L’Épreuve des faits”).

com suas fronteiras. Eles falam de “capital esportivo.”²⁴ A questão que se coloca imediatamente a eles é a de saber quantos atletas ascendem, pela detenção deste capital esportivo específico, às remunerações que lhes permitem deter posições invejáveis na sociedade como um todo. Pois se há “capital esportivo”, trata-se de uma fonte rara que permite a quem o possui se definir em face dos outros.

A relação entre capital cultural e posição social lança luz sobre o processo de escolarização em si, mostrando que não se pode estudá-lo circunscrito às quatro paredes dos estabelecimentos escolares, ou das salas de aula.

Capital cultural e capital humano

Um progresso conceitual de grande amplitude foi operado desde os anos de 1960, para pensar a complexidade dos efeitos da educação. Aconteceu simultaneamente, mas de modo independente, na sociologia e na economia. Os principais promotores eram irmão-rivais, Bourdieu e Becker. Ambos recorreram à metáfora econômica do “capital” para designar os efeitos produzidos, sobre o indivíduo, pelo processo educacional. Os conceitos de “capital humano” (Becker²⁵) e de “capital cultural” (Bourdieu) não se confundem, nem se superpõem. Eles diferem, em primeiro lugar, pelos seus conteúdos: a dimensão educativa do “capital humano” - que inclui, igualmente, a saúde do indivíduo em questão - limita-se às competências profissionais e aos saberes cognitivos relativamente objetiváveis, enquanto o “capital cultural” é, em grande

parte, constituído de disposições, posturas e, mais geralmente, de *habitus*, entendido como gramáticas generativas susceptíveis de engendrar condutas adaptadas a novos contextos. Segunda diferença fundamental, o capital humano é, para Becker, uma realidade, por vezes, individual e coletiva. Ele caracteriza o valor de um indivíduo sobre o mercado de trabalho, mas ele pode, também, sob uma forma agregada, ser considerado como um estoque produtivo; visto como um fator global de produção na escala da sociedade inteira, do mesmo modo que o capital físico. O mesmo não vale para o capital cultural, que é encarado por Bourdieu em suas dimensões individuais: um capital cultural é um atributo distintivo de um indivíduo.

Nos dois casos, igualmente, o capital produzido pela educação desdobra-se logicamente para as outras espécies de capital. Quer seja “humano” ou “cultural”, ele se adquire, se acumula, se reduz, se transmite, frutifica ou se deprecia. Trata-se de um grande móvel submetido à flutuações, que não é jamais adquirido e transmitido como tal, de uma só vez. Ele pode ser adquirido de diferentes modos: pelo trabalho - escolar ou profissional - , herança ou investimento. Pode ser transmitido no seio familiar, na escola ou na empresa. Sobretudo após o período de formação, ele pode ser reduzido, explorado, rentabilizando, conferindo a seu detentor rendimentos materiais e simbólicos, garantindo também ao empregador um valor a mais. Ele pode frutificar, mas pode também se depreciar.

Esta concepção da educação, como um capital, permite colocar, sobre bases mais

24. FAURE, JM.; SUAUD, C. *Le football professionnel à la Française*. Paris: PUF, 1999.

25. BECKER, G. *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York: Columbia University Press, 1964.

seguras, a questão dos efeitos da educação. Cultural ou humano, esta nova espécie de capital exige esforços para adquiri-lo e mantê-lo. O indivíduo deve fazer sua parte, evidentemente, mas os contextos de sua valorização exercem também grandes efeitos sobre seu crescimento ou depreciação. Existem profissões que, pela natureza do trabalho e das responsabilidades que supõem, permitem manter e aumentar o capital inicial, e outras que, ao contrário, deixam-no de lado, contribuindo para a sua destruição. Nesta perspectiva, as práticas culturais, que crescem à medida que se eleva o nível do diploma, podem ser consideradas não só como puros consumos mas também como consumos produtivos, contribuindo com a eficácia em manter e fazer frutificar o capital inicial. Importantes desigualdades se observam, então, nos contextos profissionais de valorização ou depreciação deste capital.

De todos os grandes campos abertos por Bourdieu no âmbito da educação, há um que se destaca, dentre os outros, e que deve ser continuado. Aquele dos sentidos dos conteúdos e da formação das qualificações. O que os alunos aprendem na escola? Qual a natureza exata dos saberes, saber-fazer, saber-ser, transmitidos aos diferentes indivíduos pela educação escolar? Saberes objetivos e universais do tipo “cognitive skills” que revelassem qualificações descritas pela teoria do capital humano? Os modos distintos de acumular e de consumir o patrimônio cultural? Uma adesão social às formas do arbitrário cultural? Fora de questão escolher entre estes diversos aspectos dos saberes que coexistem e coabitam em qualquer elemento de conhecimento transmitido. Fora de questão provar os erros de Gary Becker ou de Pierre Bourdieu: os dois têm razão. Trata-se, antes, de analisar e

descrever as formas de articulação e dosagem dessas grandes funções, incluindo-nas na aprendizagem dos saberes aparentemente mais universais, como a matemática. As apostas são altas porque, inscrevendo-se na linha desta pedagogia racional, como Bourdieu e Passeron definiram no final de *Os Herdeiros*, a elucidação destes pontos, ainda amplamente obscuros, permite lançar as bases de uma transformação democrática da transmissão dos saberes.

REFERÊNCIAS

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. École, la lutte de classe retrouvée. In: PINTO, L.; SAPIRO, G.; CHAMPAGNE, P. (Dir.). *Pierre Bourdieu: sociologie*. Paris: Fayard, 2004. p. 187 - 209. Tradução de Mariana Barreto.

_____; _____. La petite bourgeoisie en France. Paris: Maspero, 1974. In: _____. *Avoir trente ans en 1968 et 1998*. Paris: Seuil, 2000. (Coll. “l'Épreuve des faits”).

BEAUD, S. 80% au bac et après?. In: BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. *Avoir trente ans en 1968 et en 1998*. Paris: Seuil, 2000. (Coll. “l'Épreuve des faits”).

_____; PIALOUX, M. *Retour sur la condition ouvrière*. Paris: Fayard, 1999.

BECKER, G. *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York: Columbia University Press, 1964.

BERNSTEIN, B. *Langage et classes sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris: Minuit, 1975. (Coll. “Le Sens Commun”).

BOURDIEU, P. La transmission de l'héritage culturel. In: DARRAS et al. *Le partage des bénéfices*. Paris: Minuit, 1966. p. 383-420.

_____; CHAMPAGNE, P. Les exclus de l'intérieur. In: BOURDIEU, P. (Dir.). *La misère du mon-*

de. Paris: Seuil, 1993. Reeditado na Coll. "Points", 1998. p. 913-923.

_____; DARBEL, A. La fin d'un malthusianisme. In: DARRAS et al. *Le partage des bénéfiques*. Paris: Minuit, 1966. p. 135-154. (Coll. "Le Sens Commun").

_____; PASSERON, J. C. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Editora UFSC, 2013.

_____; _____. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. Tradução de Reynaldo Bairão.

_____. _____. *Les héritières: les étudiants et la culture*. Paris: Éditions de Minuit, 1964.

CLERC, P. *La famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixième: pesquisa de junho de 1963 na região parisiense*. Population, 1964.

FAURE, JM.; SUAUD, C. *Le football professionnel à la Française*. Paris: PUF, 1999.

GOUX, D.; MAURIN, É. Destinées sociales: le rôle de l'école et du milieu d'origine. *Économie et Statistique*, INSEE, v. 306, p. 13-26, 1997.

GOYET, M. *Collèges de France*. Paris: Fayard, 2003.

PASCAL, B. Pensées. In: PASCAL, B. *Œuvres complètes II*. Paris: Gallimard, 2000. p. 1093. (Coll. "Bibliothèque de la Pléiade").

PINTO, L.; SAPIRO, G.; CHAMPAGNE, P. (Dir.). *Pierre Bourdieu: sociologue*. Paris: Fayard, 2004.

PROUST, M. *Du côté de guermantes*. Paris: Garnier-Flammarion, 1987.

VALLET, LA.; CAILLE, JP. Niveau en français et en mathématiques des élèves étrangers ou issus de l'immigration. *Économie et Statistique*, INSEE, v. 293, p. 137-153, 1996.

NOTA SOBRE OS AUTORES

Christian Baudelot é professor de Sociologia na École Normale Supérieure (Paris). Publicou com Roger Establet várias obras sobre as relações entre escola, classes sociais e mercado de trabalho, especialmente: *L'École capitaliste en France* (MASPÉRO, 1971), *Le Niveau Monte* (SEUIL, 1989, Reeditado em "Essais", 1990), *Allez les filles!* (SEUIL, 1992, Reeditado em "Essais", 1998) e *Avoir trente ans en 1968 et 1998* (SEUIL, 2000). É igualmente autor de *Travailler pour être heureux*, com Michel Gollac (FAYARD, 2003).

Roger Establet é sociólogo, professor emérito na Université de Provence. Publicou com Christian Baudelot várias obras sobre as relações entre escola, classes sociais e mercado de trabalho, especialmente: *L'École capitaliste en France* (MASPÉRO, 1971), *Le Niveau Monte* (SEUIL, 1989, Reeditado em "Essais", 1990), *Allez les filles!* (SEUIL, 1992, Reeditado em "Essais", 1998) e *Avoir trente ans en 1968 et 1998* (SEUIL, 2000). É ainda autor de *Comment peut-on être français?* (FAYARD, 1997).

Recebido em: 13.05.2014

Aprovado em: 09.06.2014

