



**SOCIEDADE  
CRISE E RECONFIGURAÇÕES**

# **VII CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA**

**19 a 22 Junho 2012**

**Universidade do Porto - Faculdade de Letras - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação**

---

**ÁREA TEMÁTICA: Sociologia da Educação**

---

**O OLHAR BOURDIANO SOBRE OS TRAJETOS ESCOLARES DE CONTRATENDÊNCIA**

---

ROLDÃO, Cristina

CIES-IUL

[cristina.roldao@iscte.pt](mailto:cristina.roldao@iscte.pt)

---



## Resumo

Parte da curiosidade suscitada pelos trajetos escolares de sucesso de alguns jovens com origens sociais desfavorecidas advém de aparentemente terem pouco lugar nas teorias que, a partir da década de 60, se debruçaram sobre a maior vulnerabilidade escolar das classes populares, como a teoria da “reprodução cultural” de Pierre Bourdieu.

Na extensa obra do autor não é conhecido nenhum trabalho especificamente dedicado aos trajetos escolares bem-sucedidos nas classes populares. Interessa dizer, aliás, que das poucas vezes que se referiu diretamente a esses casos o autor considere que estes contribuem para a invisibilidade e legitimação das desigualdades sociais face à escola. Ainda assim, é possível encontrar não só pequenos apontamentos explicativos sobre esses trajetos “inesperados” na sua obra, como várias ferramentas analíticas para o seu entendimento.

O confronto entre as pesquisas sobre trajetos escolares de contratendência, iniciadas a partir de meados da década de 80 e algumas das propostas de Pierre Bourdieu revela que os trajetos a que nos temos vindo a referir, parecem ser uma oportunidade para mobilizar e aprofundar o legado bourdiano.

## Abstract

It's well known that educational opportunities tend to be influenced by student's social background, but it's also true that some children of the working class succeed at school. These cases are especially interesting because they seem to have no place in some of the dominant sociological theories of education, like Bourdieu's "cultural reproduction theory".

In the extensive work of Pierre Bourdieu there is no research devoted specifically to these "unexpected" school pathways. It is also obvious that the author tends to consider that these cases contribute to the invisibility and the legitimation of social inequalities in education.

When we compare the results of some of the research about this school pathways and the work of the French sociologist, we can find in the work of the latter several analytical tools that are useful for the understanding of these "unexpected" cases. The school success of some working class students seems to be an opportunity to mobilize and deepen his theoretical legacy.

Palavras-chave: classes populares, sucesso escolar, Pierre Bourdieu

Keywords: working class, educational achievement, Pierre Bourdieu



## O OLHAR BOURDIANO SOBRE OS TRAJECTOS ESCOLARES DE CONTRATENDÊNCIA

Parte da curiosidade suscitada pelos trajetos escolares de sucesso de alguns jovens com origens sociais desfavorecidas, aquilo a que chamaremos na linha de Costa e Lopes et al. (2008), trajetos de contratendência de sentido ascendente, advém de aparentemente terem pouco lugar nas pesquisas que, a partir da década de 60, se debruçaram sobre a maior vulnerabilidade escolar das classes populares, nomeadamente as de Pierre Bourdieu.

Na extensa obra de Pierre Bourdieu não é conhecida nenhuma pesquisa especificamente dedicada a esse tipo de trajetos. É interessante aliás, que das poucas vezes que se refere diretamente a esses casos o autor considere que dão “*uma aparência de legitimidade à seleção escolar*” e “*crédito ao mito da escola libertadora*” (Bourdieu, 1966:59). Ainda assim, é possível encontrar não só pequenos apontamentos sobre estes trajetos “inesperados” na sua obra, como várias ferramentas analíticas para o seu entendimento.

Aliás, as pesquisas que a partir da década de 80 se irão debruçar sobre esse tipo de trajetos, mostram várias possibilidades, pouco exploradas por alguns desses autores, de “diálogo” com os contributos do sociólogo francês. O exercício que aqui se desenvolve, que é um produto inacabado do projecto de doutoramento da autora, visa exactamente explorar esses pontos de contacto, considerando-se que os trajetos de contratendência são uma oportunidade para mobilizar e aprofundar o legado bourdiano.

Deixaremos para outro lugar a apresentação de um estado da arte sobre os trajetos de contratendência e ocupar-nos-emos aqui apenas dos pontos em que é possível colocar em diálogo os resultados das pesquisas sobre trajetos escolares de contratendência e algumas das propostas de Pierre Bourdieu para a análise das classes sociais e para a análise das desigualdades sociais na escola.

### • OS MAIS FAVORECIDOS DE ENTRE OS DESFAVORECIDOS

Numa nota breve de *Os Herdeiros* (Bourdieu e Passeron, 1964:43-44), mas também em *A Reprodução* (Bourdieu e Passeron, 1970:107), os casos de estudantes de classe popular que acedem ao ensino superior são tidos como resultado de origens sociais singulares, com características sociais secundárias compensadoras, como por exemplo, algum membro da família com um nível de instrução acima do padrão médio de escolaridade nas classes populares.

Através da socialização familiar os progenitores transmitem aos seus descendentes, “*mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes em face do capital cultural e da instituição escolar*” (Bourdieu, 1966:42).

A influência das condições de existência sobre as práticas, que podemos por exemplo observar no facto de indivíduos com condições de vida semelhantes tenderem a ter práticas análogas, dá-se segundo a perspetiva bourdiana, não tanto por via de cálculos de custo-benefício face a recursos e probabilidades de êxito escolar (acção racional), mas pelo facto de existir uma “*cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social*”, “*uma relação de cumplicidade infraconsciente, infralinguística*” (Bourdieu, 1980:107,109). As condições externas de existência são internalizadas sobre a forma de um *habitus* específico, uma matriz duradoura de

percepções, apreciações e ações construída através de processos de socialização (especialmente os primeiros).

A hipótese levantada por Bourdieu - a especificidade das origens sociais dos jovens de classe popular em trajectos de contratendência - encontra reforço em muitos dos estudos que, a partir da década de 80, se irão dedicar à análise desse tipo de trajecto. Destacamos alguns aspectos identificados sobre a referida vantagem social: pais que desempenham profissões mais qualificadas, de trabalho manual especializado ou no sector dos serviços; que gozam de estabilidade profissional, regalias sociais e melhores perspectivas de carreira; famílias relativamente mais escolarizadas; famílias em trajectórias de contramobilidade (Zeroulou, 1985 e 1988; Terrail, 1990; Laurens, 1992; Gandára, 1995; Laacher, 1990 e 2005; OCDE, 2011).

Essas “pequenas” vantagens podem ser lidas à luz de vários dos conceitos desenvolvidos por Pierre Bourdieu para a análise das classes sociais (Bourdieu, 1979b), nomeadamente, os de volume e composição do capital e de trajectória social.

Ao nível do capital económico, estas famílias têm como único fator de produção o trabalho (não são proprietários, nem assalariam) e o respetivo retorno económico, um salário reduzido, mas talvez não tanto como nas franjas menos privilegiadas do proletariado, o que introduz desde logo diferenças em questões básicas como a alimentação, compra de material escolar, etc. Para além disso, o facto de muitos terem maior estabilidade profissional e perspectivas de carreira, concorre para um “horizonte de expectativas e aspirações” mais elevado, embora essa não seja a única via pela qual a estabilidade profissional promove o sucesso escolar, como veremos mais adiante.

No que diz respeito ao capital cultural, mais na forma incorporada (disposições e competências), do que objetiva (bens culturais) ou institucionalizada, de que são exemplo os títulos escolares (Bourdieu, 1979a), estas famílias poderão estar numa posição mais vantajosa. Este tipo de capital tem uma eficiência acrescida na relação com a instituição escolar, como tem sido mostrado em diferentes pesquisas, pois trata-se não só de uma vantagem em recursos escolares (como serão as competências de cálculo, leitura e escrita que podem ser “transmitidas” por via, por exemplo, do apoio familiar no trabalho escolar dos filhos), mas também a posse de um conjunto de saberes práticos (que operam sobretudo no domínio do inconsciente) – “*uma espécie de induções práticas fundadas na experiência anterior*” (Bourdieu, 1980:110) - sobre o que é “apropriado” na escola, como um certo tipo de apresentação pessoal e de controlo do corpo, uma certa forma de falar e de estar, os modos “apropriados” de interação entre aluno-professor, um certo *ethos* face ao trabalho escolar.

O capital social surge também como um aspecto relevante nas pesquisas sobre trajetos de contratendência, embora nem sempre seja utilizado esse conceito. Na proposta bourdiana, o conceito de capital social remete para o potencial de uma rede de relações de interconhecimento, mais ou menos duradoura, possibilitar o acesso a determinados recursos socialmente valorizados, como por exemplo, o capital cultural (Bourdieu, 1980).

Várias das pesquisas sobre trajectos de contratendência referem a existência nessas famílias ou no trajecto biográfico desses alunos de contactos significativos com outros indivíduos e grupos sociais que promovem o acesso a contextos sociais e referências mais consentâneos com as do mundo escolar. Manifestações disso são professores particularmente atenciosos e mobilizadores, que oferecem apoio escolar “extra”, que apoiam em momentos críticos de decisão escolar e que fazem um “trabalho” de motivação e de alargamento das expectativas; amigos e namorados com origens

sociais mais favorecidas e com expectativas escolares mais elevadas (Laurens 1992; Gándara, 1995; Laacher, 2005; Costa e Lopes et al., 2008). Alguns autores enfatizam que estas famílias tendem a fazer parte de grupos religiosos, sindicais, partidários ou associativos, contextos socializadores com várias semelhanças com o universo escolar (a relação com a escrita, a apresentação do corpo, etc.) (Laurens, 1992; Laacher, 2005; Terrail, 1990).

Hao e Pong (2008) defendem que os trajectos de contratendência de descendentes de imigrantes nos EUA se devem, em parte, à maior proximidade entre esses alunos e indivíduos em lugares estratégicos da estrutura escolar (professores, direcção, funcionários, técnicos, etc.) (school relational attributes). Gandára (1995) aflora também o “efeito escola”, mas pela óptica das características sociais dos públicos das escolas e do modelo organizacional destas. Vários dos entrevistados de Gandára (1995), estudantes do ensino superior de origem mexicana, referiram ter frequentado, ao longo do seu trajeto, escolas com uma composição social heterogénea, normalmente, fora dos seus contextos residenciais e muitas vezes colégios religiosos.

Diferentes trabalhos de Alejandro Portes (Portes e Zhou, 1993; Portes, 1999; Portes e Rumbaut, 2001) sobre a integração dos descendentes de imigrantes na sociedade americana sublinham, entre outras coisas, a importância das redes de solidariedade co-étnica (organizações comunitárias, laços fortes de interajuda e supervisão dos jovens, etc.) na explicação das trajectórias escolares “ascendentes”.

Se em parte as situações que nos temos vindo a referir podem ser lidas à luz de alguns dos conceitos bourdianos, existem pelo menos duas zonas que ficam a descoberto. Por um lado, alguns dos exemplos referidos, sublinham a importância das socializações “secundárias” e, por essa via, algumas fragilidades do conceito de *habitus* que exploraremos mais adiante através dos contributos de Lahire. Por outro, tornam patente que, para além dos níveis de análise individual/grupal e macrosocial, é necessário considerar as propriedades específicas de configurações sociais de nível meso-social na construção dos trajectos escolares, captadas através de conceitos como o de quadro de interacção (Costa, 1999).

Outro elemento que surge em diferentes pesquisas como caracterizador de algumas destas famílias refere-se às trajectórias sociais inter-geracionais de contramobilidade, em que os avós apresentavam uma posição social mais vantajosa do que a dos pais destes jovens (Zeroulou, 1988 e 1985; Laacher, 1990 e 2005; Terrail, 1990; Laurens, 1992; Gandara, 1995).

As trajectórias sociais são, segundo Bourdieu (1979b), um elemento relevante da estruturação do *habitus*, não só enquanto elemento da história social das famílias e da biografia dos indivíduos, mas também enquanto aspeto da história dos próprios lugares de classe, sendo tanto mais importante de analisar quanto mais, como é o caso do nosso objeto, indivíduos de determinada classe social (tomada em sentido amplo) revelarem disposições distintas das expectáveis nessa posição social (Bourdieu, 1979b: 191-192).

Nessa perspetiva, as trajetórias sociais (dos indivíduos e dos lugares de classe) passadas ou projetadas exercem um efeito específico sobre as aspirações e expectativas, mesmo que em aparente dissonância face às condições de existência atuais, como pode ser, por exemplo, a “inclinação para a mobilidade social”, algo assinalado por vários dos estudos a propósito das famílias dos jovens em trajectos de contratendência. Essa “propensão” poderá, contribuir para que ultrapassem um dos obstáculos mais pesados ao sucesso dos estudantes de classes populares, a “*renúncia resignada de seguir estudos impossíveis*” (Bourdieu e Passeron, 1964:43-44).

Para explicar de que forma a posição social dos avós contribui para a construção dos referidos trajectos “inesperados”, Gândara (1995) dá destaque ao poder das histórias de “fortunas perdidas” ou “antepassados ilustres” contadas pelos familiares. Mas, segundo a autora, o impacto dessas histórias nas projeções familiares, não decorre especialmente do seu contributo para o “cálculo” das possibilidades, mas de fazerem parte do capital cultural dessas famílias. Segundo a autora, parece existir nesses casos uma “cultura da possibilidade” e um conjunto de teorias (nem sempre conscientes) sobre o que é adequado, valorizável, etc..

Laacher (1990 e 2005) observa que os avós dos universitários de origem argelina que estudou, haviam sido muitas vezes comerciantes, pequenos proprietários, ou sabiam ler e escrever árabe e francês num período e local em que esses eram recursos raros. Estas figuras tornam-se uma referência para os jovens e respetivas famílias, estabelecendo um horizonte expectativas, aspirações e modelos de comportamento que de outra forma dificilmente poderiam conceber para si.

Laurens (1992) identifica também a existência de trajectórias inter-geracionais de mobilidade social, considerando que aquilo que parece estar em jogo na explicação do sucesso escolar da geração mais nova, não é tanto o capital cultural acumulado e herdado de geração para geração, mas os projetos de ascendentes mais remotos, uma espécie de agência transgeracional, a linhagem enquanto actor social (Laurens, 1992:238-240).

Outros estudos, como o de Zeroulou (1988 e 1985), Terrail (1990) e de Écio Portes (2000), embora não dando particular relevo às trajetórias passadas destas famílias, referem também que se trata de casos de investimento estratégico na educação com vista à mobilidade social.

Interessa acrescentar também a proposta de Raymond Boudon para a explicação destes trajectos inesperados: *“The good student from lower class would say: I am good at school, so that I can have a good prognosis as to my future educational achievement, if I decide to go to the next stage in the curriculum. I know that with the educational level I have already reached, I will almost certainly have a social status somewhat higher than the status of the people around me, etc.; my family will be proud, etc.; still, why not try to go further in the educational curriculum, since I can do it easily?”* (Boudon, 1998: 193).

Lahire (1995:28-29), assim como outros (Zago, 2000 e 2006; Viana, 2000), atribuem menor destaque às estratégias familiares de investimento escolar ou à sua “inclinação para a mobilidade”, porque estas em si acabam por não explicar de que modo é que estes jovens adquirem as disposições e competências rentáveis em contexto escolar.

Viana (2000), Zago (2000), mas também Costa e Lopes et al. (2008), debruçando-se sobre a trajectória escolar dos jovens das classes populares no ensino superior, mostram, por exemplo, que os referidos trajetetos sofrem muitas vezes interrupções ou atrasos de percurso e oscilações nas classificações, embora nas etapas iniciais os resultados tendam a ser positivos. São trajectos não foram inicialmente projectados pelas famílias, vão-se construindo conforme se combinam com oportunidades externas imprevisíveis, bons resultados escolares logo nas primeiras etapas e também, especialmente nas etapas mais avançadas, com a autodeterminação destes jovens. Mais do que estratégias de investimento escolar ou de mobilidade social por parte das famílias, Viana (2000 e 2005) sublinha a importância de “formas de presença familiar” no trajecto escolar dos filhos, que não correspondem a uma intencionalidade especificamente dirigida para o trabalho escolar.

Embora Lahire (1995) empregue uma abordagem disposicionalista, a sua abordagem é, em pelo menos dois aspetos, distinta da bourdiana. Em primeiro lugar, é crítico do carácter “sistemático” e



“unificador” que Bourdieu atribuía ao *habitus*. Na sua perspectiva, esse conceito não capta os efeitos próprios da singularidade e multiplicidade de redes de interdependência em que os indivíduos concretos se encontram e se vão movendo, aspeto que nas sociedades contemporâneas, altamente diferenciadas, tem toda a relevância. A passagem por uma multiplicidade de configurações sociais e a variabilidade interna dentro de cada uma delas (desde logo nas famílias) podem contribuir para a construção de um património disposicional bem menos sistémico e durável do que o conceito de *habitus* deixa supor (Lahire, 1995: 35-36, 39-40, 45), questão que Lahire trabalhará com maior profundidade em obras posteriores.

Em segundo, a abordagem disposicionalista de *Tableaux de Familles* não surge, como nas obras de Pierre Bourdieu, particularmente ancorada ao debate sobre as classes sociais. O autor privilegiará outros elementos externos de estruturação interna, nomeadamente a ordem doméstica (material e moral), as condições e disposições económicas, as formas familiares de cultura escrita, as formas de autoridade familiar e de investimento pedagógico, enquanto condições externas de estruturação interna propriamente cognitiva (como a capacidade de abstração, racionalização, organização mental do tempo e do espaço). Mas, embora a tónica não seja colocada tanto do ponto de vista do volume ou do tipo de recursos que as famílias detém, mas das condições da sua transmissão, existem vários aspetos que remetem para a relativa vantagem das origens sociais dos jovens em trajetos de contratendência face às restantes de classe popular.

O autor destaca, na explicação dos referidos trajectos, as condições económicas, designadamente a estabilidade profissional dos familiares (emprego fixo e razoavelmente remunerado; contractos de trabalho e respetivas regalias; horários de trabalho regulares), e disposições económicas, em que recobre aspectos como as “técnicas intelectuais” (de cálculo, registro, projecção, etc.) de gestão económica doméstica. Como referido em *Do Outro Lado da Escola*, as formas mais acentuadas de insucesso escolar tendem a ocorrer nos segmentos “*periféricos, instabilizados e marginalizados das classes populares urbanas*” e não tanto nas “*faixas centrais e estabilizadas*” (Benavente et al., 1987). Lahire (1995) analisa essas questões não tanto do ponto de vista do seu contributo para o investimento escolar, mas principalmente enquanto condições de regularidade/estabilidade externa, enquanto “limites temporais estruturados e estruturantes” (Lahire, 1995: 24), propiciadores de uma ordem cognitiva mais consentânea com o mundo escolar.

Um segundo aspecto salientado pelo autor refere-se ao conceito de ordem material doméstica, que dá conta de questões como a arrumação, os horários, a regularidade das atividades domésticas, a estabilidade das configurações familiares. Ainda que a ordem material doméstica possa não ser totalmente dependente da estabilidade profissional, é evidente que a última influencia a primeira. Como observado por Benavente et al (1987:61) o insucesso em determinadas fracções das classes populares não se deve unicamente ao “*facto de não terem tido anteriormente contacto com os livros, com a escrita: mas de viverem num ambiente que, por causa das condições de habitabilidade e de trabalho, e da luta pela sobrevivência, tem tendência a ser desorganizado: casas desordenadas por escassez de espaço, ausência de lugares fixos para as coisas, horários e regras oscilantes de acordo com as necessidades do momento*”.

Lahire (1995) avança ainda o conceito de “ordem moral doméstica”, que se refere a algo que várias pesquisas sobre trajectos de contratendência também identificam. Ainda que os pais destes jovens não tenham os meios necessários ao controlo e apoio directamente escolares, actuam nesse sentido por outras vias, designadamente pela importância que atribuem ao bom comportamento, ao respeito pela autoridade do professor e à conformidade às regras, controlando o tempo dedicado ao estudo,

às sociabilidades e lazer, inculcando uma moral do esforço e da perseverança.

Por fim, o autor de *Tableaux de Familles* cria o conceito de formas familiares de cultura escrita, que do nosso ponto de vista podem ser consideradas formas de capital cultural. Refere-se às práticas de leitura e escrita quotidianas das famílias, que passam não só pela leitura de livros, jornais, como já outros estudos haviam encontrado (Laacher, 1990 e 2005; Terrail, 1990) e outros continuam a observar (Setton, 2005), mas pelo uso de calendários, blocos de notas, listas de compras, agendas telefônicas, cartas, recados, diários pessoais, etc. Para além de poderem estabelecer uma relação afetiva positiva com o mundo da escrita, estas práticas permitem uma relação particular com a linguagem e formas de racionalização semelhantes àquelas exigidas no mundo escolar. Essas estruturas cognitivas são rentáveis nesse contexto, na medida em que se constituem como “*verdadeiros atos de rutura em relação ao sentido prático; mantêm uma relação negativa com a memória prática do habitus e tornam possível um controlo simbólico de certas atividades, assim como sua racionalização*” (Lahire, 1995.23).

## 2. “EXCLUÍDOS DO INTERIOR”

Outra forma de mobilizar a perspectiva de Pierre Bourdieu para a análise dos trajetos de contratendência passa por atender às suas observações sobre a relação entre reprodução das desigualdades sociais e os processos de massificação e diversificação interna dos sistemas de ensino.

Na sua perspectiva (Bourdieu, 1978; Bourdieu e Passeron, 1970 e 1964), ainda que exista um aumento generalizado da população em todos os níveis de ensino e para todas as categorias sociais, portanto, uma melhoria no acesso, persistem, ainda que sobre novas formas, fenómenos de desigualdade social perante a escola. A “inflação” dos diplomas dever-se-ia em boa medida ao aumento da concorrência pelos títulos escolares nas classes dominantes e nas classes médias que, para assegurar a sua reprodução ou investir na sua mobilidade, aumentaram consideravelmente a sua utilização do sistema de ensino: a luta pela reclassificação e contra a desclassificação (Bourdieu, 1978).

Quanto mais as classes anteriormente excluídas da escola a ela acedem, maior a pressão sobre as classes dominantes para intensificar o seu investimento escolar e salvaguardar assim a raridade relativa dos seus diplomas, o que tem o efeito de “puxar” para patamares cada vez mais avançados a procura das classes menos favorecidas. Isso significa também, segundo o autor, que os processos de “abertura social” da escola (às raparigas, às classes populares, às minorias étnicas, etc.) tendem a potenciar os “mecanismos de desvalorização” dos diplomas e a tornar ainda mais vulnerável a situação dos menos escolarizados.

A inflação dos diplomas implica, assim, a sua própria desvalorização social, na medida em que a rentabilidade dos certificados escolares, de forma análoga ao que acontece aos títulos nobiliárquicos, advém da sua raridade, capacidade distintiva e do capital social e económico dos seus portadores. Associado ao aumento exponencial de titulares de diplomas assiste-se também a um desintegrar da estreita relação que existia anteriormente entre diplomas e cargos.

Os estudantes das classes populares que chegam cada vez mais a níveis mais avançados de estudos, chegam não só numa altura em que os diplomas a que acedem já não oferecem os benefícios sociais de outrora, como o próprio facto de acederem a esses diplomas contribui para a desvalorização progressiva dos certificados que adquirem e, na medida em que não dispõem do capital social e económico, não têm os meios necessários para rentabilizar, no mercado de trabalho, esses mesmos

certificados.

O autor assinala ainda que, para além da desvalorização gerada pela massificação do ensino, se observa um processo de diferenciação interna, coexistindo dentro do mesmo sistema vias escolares com valores sociais distintos. Nota que a exclusão escolar das classes populares tende cada vez menos a operar por via da restrição do acesso ao ensino, mas através da relegação para vias escolares socialmente desvalorizadas e ainda através de mecanismos de eliminação diferida, como a reprovação. Assim, os estudantes de classe popular que chegam a patamares de ensino cada vez mais elevados, apesar de estarem dentro do sistema, estão excluídos das melhores oportunidades que este pode oferecer, aspeto que o autor sintetiza na expressão “excluídos do interior” (Bourdieu, 1992).

Como assinala Cabrita (2003), Pierre Bourdieu tende a não considerar a crescente escolarização das classes populares como um produto de uma maior democratização da escola, aliás, na perspetiva do autor francês, estes casos parecem reforçar as desigualdades porque as encobrem, por darem “*uma aparência de legitimidade à seleção escolar*” e “*crédito ao mito da escola libertadora*” (Bourdieu, 1966:59).

Várias pesquisas sobre o ensino superior têm mostrado que, apesar do aumento dos estudantes de classe popular nesse patamar de ensino (que ainda não está generalizado), estes tendem menos frequentemente a encontrar-se nos cursos e escolas socialmente mais valorizados (Mauritti, 2002; Machado et al., 2003; Costa e Lopes et al., 2008). O mesmo tem sido observado a propósito do ensino secundário, onde é também evidente a desigual distribuição das diferentes categorias sociais pelas “vias gerais” e “vias técnico-profissionais” e por diferentes áreas de conhecimento (Roldão et al., 2009).

Algumas das pesquisas sobre trajetos de contratendência no ensino superior sublinham exatamente esta questão. As pesquisas de Zago (2000 e 2006), Costa e Lopes et al., (2008) e Laurens (1992) revelam que, se ao nível do equivalente ao ensino secundário existe ainda alguma variabilidade no valor social das vias seguidas por estes jovens (desde os cursos gerais, às vias de ensino profissionalizante e ensino noturno), a chegada ao ensino superior raramente se dá pelas vias mais valorizadas do sistema. Quer Laurens (1992), quer Zago (2000 e 2006) referem que estas situações se devem, em parte, a um sentido de “prudência” face ao maior risco de exclusão escolar nessas vias.

Atendendo à proposta teórica de *A Reprodução* (Bourdieu e Passeron, 1970), os casos de contratendência só poderiam ser sinónimo de democratização do ensino se decorressem de alterações estruturais nas relações de forças, entre classes dominantes e dominadas, que subjazem aos sistemas de ensino, isto é, se houvessem alterações na sua função de reprodução da ordem dominante. Essa função de reprodução social opera quer pela imposição e legitimação de determinados significados que contribuem para a manutenção das desigualdades, presente desde logo no facto dos currículos escolares tenderem a privilegiar determinados referenciais de classe em detrimento de outros; quer pelo facto da escola tender a seleccionar os jovens com disposições mais consentâneas com o mundo escolar, isto é, tende a oferecer os certificados escolares mais distintivos às famílias socialmente melhor posicionadas, conservando ou melhorando assim a sua posição de vantagem.

Mas até que ponto é que a referida diferenciação não corresponde ela própria a uma maior diversificação das formas de excelência e maior equidade no reconhecimento de diferentes práticas,

saberes e culturas, com a salvaguarda de um mínimo cultural comum, na senda do que o coletivo Collège de France e Pierre Bourdieu propunham nas “Propostas para o Ensino do Futuro” (1985)?

Sebastião (2009:282) assinala que, ainda que os mecanismos de desigualdade perante escola estudados em *A Reprodução* sejam relevantes, não será um pormenor os benefícios sociais do aumento dos níveis de escolarização da população em geral e das classes populares, do ponto de vista cognitivo e do seu contributo para a “estabilização dos quadros de vida de indivíduos e grupos sociais”. Ser ou não ser mais escolarizado tem impacto nas forma como as famílias e indivíduos de classe popular se relacionam com as instituições; com o mercado de trabalho, em que mesmo nos sectores de base existe uma gama diversificada de posições; na forma como percebem, interpretam e respondem aos constrangimentos e oportunidades que os rodeiam.

Abrantes (2011), numa revisitação à teoria da reprodução sublinha a pertinência e atualidade da proposta bourdiana, desde logo por se continuar a observar, ainda que com novas roupagens, desigualdades face à escola. Mas não deixa de observar também que houve avanços significativos nas oportunidades educativas face às gerações anteriores e que apesar dos currículos se manterem praticamente naturalizados, têm existido diferentes avanços, por vezes sucedidos por recuos, para a sua alteração.

Os referidos “avanços e recuos” nas políticas de transformação do sistema de ensino podem ser lidos como resultado de lutas travadas entre atores sociais colocados em diferentes níveis do sistema, o que obriga a complexificar bastante a ideia de uma escola controlada por uma classe dominante homogénea. Um sinal dessa “multiregulação”, mas também da capacidade das próprias escolas produzirem transformação social, são os estabelecimentos que, apesar de se encontrarem em contextos particularmente marcados pela pobreza e pela exclusão social, conseguem melhorar os resultados dos seus alunos, enquanto outras em situação semelhante não o conseguem (Abrantes, 2010).

Para além disso, os relatórios PISA têm assinalado como algumas especificidades dos sistemas de ensino nacionais (por exemplo, existência ou não de mecanismos de retenção, de concorrência entre escolas, de mecanismos de selecção da composição social das escolas e das turmas, a maior ou menor precocidade do momento em que se inicia a diversificação das vias escolares; a maior ou menor proximidade física e intercomunicabilidade entre as diferentes vias, etc.) exercem efeito sobre o grau de equidade dos sistemas de ensino, mostrando que para além da estrutura de classe, existem aspectos do próprio sistema educativo que influem na relação entre classes populares e a escola.

## **REFLEXÕES FINAIS**

Seja enquanto “excluídos do interior”, detentores de um diploma desvalorizado, seja enquanto descendentes de franjas melhor posicionadas do operariado que conseguem, de forma isolada e por via de uma dolorosa aculturação, chegar a patamares mais avançados, legitimando por essa via as próprias desigualdades escolares e contribuindo para a “ilusão” da igualização de oportunidades. *“Longe de ser incompatível com a reprodução da estrutura das relações de classe, a mobilidade dos indivíduos pode concorrer para a conservação dessas relações, garantindo a estabilidade social pela seleção controlada de um número limitado de indivíduos, ademais modificados por e pela ascensão individual, e dando assim sua credibilidade à ideologia da mobilidade social que encontra sua forma realizada na ideologia escolar da Escola libertadora.”* (Bourdieu e Passeron,

1970:206)

O confronto entre os contributos de Pierre Bourdieu e os resultados de algumas pesquisas sobre trajectos escolares de contratendência nas classes populares revela pontos de contacto interessantes. Por um lado, a importância das condições materiais de existência (quer no que diz respeito ao volume, como à estabilidade que como se sabe não se distribuem de forma aleatória); do capital cultural, especialmente do ponto de vista da relação com a escrita; do capital social, enquanto via de acesso a recursos rentáveis em contexto escolar, mas também no que significa de espaço para a reconstrução identitária e reconfiguração do *habitus*; e da trajectória social, como elemento relevante para a análise das aspirações e expectativas sociais, mas também do património cultural das famílias. Por outro, a importância dos processos macrosociais que têm conduzido à “abertura” da escola às classes populares, ainda que estas venham a obter um diploma menos valorizado.

Contudo, o diálogo que procurámos estabelecer entre essas pesquisas, evidencia também algumas das debilidades que têm vindo a ser endereçadas à perspectiva bourdiana, como por exemplo a escassez de ferramentas conceptuais para dar conta da capacidade de agência das famílias e indivíduos, especialmente quando estes provêm das classes populares; um entendimento da formação disposicional quase unicamente ancorado às relações de produção e à socialização primária, conduzindo a uma visão excessivamente duradoura e unificada do património disposicional; a tendência para considerar as situações de variabilidade disposicional – *habitus clivado* - como excepcionais e dramáticas; a dificuldade em considerar que os contextos, apesar de social e economicamente desfavorecidos, poderão ter outros recursos ou princípios de ordenação externa capazes de gerar uma ordem interna e cognitiva mais consentânea com a cultura escolar.

Por fim, quer a proposta bourdiana, quer boa parte das pesquisas sobre trajectos de contratendência, não desenvolvem em profundidade alguns elementos que parecem relevantes para o entendimento destes trajectos “inesperados”. Referimo-nos, por exemplo, à ausência de uma análise aprofundada dos critérios de fracionamento das classes populares; a dificuldade em dar conta de contextos e configurações sociais que não as famílias; o não aprofundamento das formas através das quais os estabelecimentos escolares e a arquitectura dos sistemas de ensino contribuem para o maior ou menor sucesso escolar das classes populares.

## **BIBLIOGRAFIA**

Abrantes, Pedro (2010), “Escolas de qualidade para todos: Alguns casos de inovação e sucesso”, em *Estado da Educação 2010: Percursos Escolares*, Lisboa, Conselho Nacional de Educação, pp. 144-170.

Abrantes, Pedro (2011), "Revisitando a Teoria da Reprodução: Debate Teórico e Aplicações ao Caso Português", *Análise Social*, Vol. XLVI, nº 199, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, pp. 261-281

Benavente, Ana, António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado, Manuela Castro Neves (1987), *Do Outro Lado da Escola*, Lisboa, Rolim.

Boudon, Raymond (1998), “Social mechanisms without black boxes”, in Hesdstrom, Peter e Swedberg, Richard (Ed.), *Social Mechanisms: An Analytical Approach to Social Theory*, New

York, Cambridge University Press.

Bourdieu, Pierre (2002 [1972]), *Esboço de uma Teoria da Prática. Precedido de Três Estudos de Etnologia Cabila*, Oeiras, Celta Editora.

Bourdieu, Pierre (1997 [1980]), *Razões Práticas: Sobre a Teoria da Acção*, Oeiras, Celta Editora.

Bourdieu, Pierre (1998 [1966]), “A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”, in Nogueira, Maria Alice, Afrânio Catani (org.), *Escritos de Educação*, Petrópolis, Editora Vozes, pp.39-64.

Bourdieu, Pierre (1998 [1978]), “Classificação, Desclassificação, Reclassificação”, in Nogueira, Maria Alice, Afrânio Catani (org.), *Escritos de Educação*, Petrópolis, Editora Vozes, pp.145-183.

Bourdieu, Pierre (1998 [1979a]), “Os três estados do capital cultural”, in Nogueira, Maria Alice, Afrânio Catani (org.), *Escritos de Educação*, Petrópolis, Editora Vozes, pp.71-79.

Bourdieu, Pierre (1998 [1980]), “O capital social – notas provisórias”, in Nogueira, Maria Alice, Afrânio Catani (org.), *Escritos de Educação*, Petrópolis, Editora Vozes, pp.65-69.

Bourdieu, Pierre (1998 [1992]), “Os excluídos do interior”, in Nogueira, Maria Alice, Afrânio Catani (org.), *Escritos de Educação*, Petrópolis, Editora Vozes, pp.219-227.

Bourdieu, Pierre (1998 [1993]), “As contradições da herança”, in Nogueira, Maria Alice, Afrânio Catani (org.), *Escritos de Educação*, Petrópolis, Editora Vozes, pp.231-237.

Bourdieu, Pierre (2010, [1979b]), *A Distinção: Uma Crítica Social da Faculdade do Juízo*, Lisboa, Edições 70.

Bourdieu, Pierre (2005 [2003]), *Esboço para uma Auto-Análise*, Lisboa, Edições 70.

Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Passeron (2006 [1964]), *Los Herederos: Los estudiantes y la cultura*, Argentina, Siglo Veintiuno Editores.

Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Passeron (2008 [1970]), *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Lisboa, Vega Universidade.

Cabrita, Miguel (2003), “Teoria social, reprodução e violência simbólica: um olhar sobre a teoria do sistema de ensino de Pierre Bourdieu”, *Fórum Sociológico*, 9/10, pp. 99-109.

Collège de France/Pierre Bourdieu (1987 [1985]), “Propostas para o Ensino do Futuro”, *Cadernos de Ciências Sociais*, nº5, pp.101-120.

Costa, António Firmino da (1999), *Sociedade de Bairro. Dinâmicas Sociais da Identidade Cultural*, Oeiras, Celta Editora.

Costa, António Firmino da, João Teixeira Lopes (Coord.) et al (2008), *Os Estudantes e os seus trajetos no ensino superior: Sucesso e insucesso, factores e processos, promoção de boas práticas*, Relatório Final, CIES-ISCTE, IS-FLUP.  
[http://etes.cies.iscte.pt/Ficheiros/relatorio\\_ETES\\_completo.pdf](http://etes.cies.iscte.pt/Ficheiros/relatorio_ETES_completo.pdf)

Gándara, Patricia (1995), *Over the ivy walls: The educational mobility of low- income Chicanos*, Albany, State University of New York Press.

Hao, Lingxin, Suet-Ling Pong (2008), “The Role of School in the Upward Mobility of Disadvantaged Immigrants' Children”, *The Annals of the American Academy of Political and Social*

*Science*, vol. 620, pp.62-89.

Laacher, Smain (1990), “L’*école et ses miracles: notes sur les déterminants sociaux des trajectoires scolaires des enfants de familles immigrées*”, *Politix*, vol. 3, n.º12, pp.25-37.

Laacher, Smain (2005), *L’institution scolaire et ses miracles*, Paris, La Dispute.

Lahire, Bernard (2004 [1995]), *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*, São Paulo, Ática.

Laurens, Jean-Paul (1992), *1 sur 500 – La réussite scolaire en milieu populaire*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

Machado, Fernando Luís, António Firmino da Costa, Rosário Mauritti, Susana da Cruz Martins, José Luís Casanova, João Ferreira de Almeida (2003), “Classes sociais e estudantes universitários: origens, oportunidades e orientações”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º66, pp. 45-80.

Mauritti, Rosário (2002), "Padrões de vida dos estudantes universitários nos processos de transição para a vida adulta", *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 39, pp. 85-116.

OCDE (2011), *Against the Odds: Disadvantage Students Who Succeed in School*, Publicações OCDE.

Portes, Alejandro (1999), *Migrações Internacionais. Origens, Tipos e Modos de Incorporação*, Oeiras, Celta,

Portes, Alejandro, Min Zhou (1993) "The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants." *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol.530, pp.74-96.

Portes, Alejandro e Ruben Rumbaut (2001), *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*, New York, Russell Sage Foundation.

Portes, Écio (2000), “O trabalho escolar das famílias populares”, in Nogueira, Maria Alice, Geraldo Romanelli , Nadir Zago (org.) *Família & Escola: Trajectórias de escolarização em camadas médias e populares*, Petrópolis, Editora Vozes, pp.61-80.

Roldão, Cristina, David Nóvoas, Susana Fernandes e Teresa Duarte (2009), "Desempenho escolar: do ensino básico à entrada no ensino secundário", *Actas do Encontro - Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea*, Lisboa, Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia, Vol. I – Comunicações, Publicação electrónica, pp. 22-46.  
<http://www.aps.pt/cms/imagens/ficheiros/FCH4b11c4088da30.pdf>

Sebastião, João (2009), *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajectórias Escolares*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Setton, Maria da Graça (2005), “Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade” *Educação & Sociedade*, v. 26, n.º 90, pp.77-105,

Terrail, Jean-Pierre (1990), “L’*Issue Scolaire: de Quelques Histoires de Transfuges*”, Jean-Pierre Terrail, *Destins Ouvriers – La Fin d’une Classe*, Paris, PUF, pp. 223-258.

Viana, Maria José Braga (2000), “Longevidade escolar em famílias de camadas populares – Algumas condições de possibilidade”, in Nogueira, Maria Alice, Geraldo Romanelli , Nadir Zago (org.), *Família & Escola: Trajectórias de escolarização em camadas médias e populares*, Petrópolis, Editora Vozes, pp.45-60.

Viana, Maria José Braga (2005), “As práticas socializadoras familiares como *locus* de constituição

de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares”, *Educação e Sociedade*, vol. 26, n.º 90, pp. 107-125.

Zago, Nadir (2000), “Processos de escolarização nos meios populares – As contradições da obrigatoriedade escolar”, in Nogueira, Maria Alice, Geraldo Romanelli, Nadir Zago (org.), *Família & Escola: Trajectórias de escolarização em camadas médias e populares*, Petrópolis, Editora Vozes, pp.17-43.

Zeroulou Zaihia (1985), “Mobilisation familiale et réussite scolaire”, *Revue Européenne de Migrations Internationales*, vol.1, n.º 2, pp. 107-117.

Zeroulou Zaihia (1988), “La réussite scolaire des enfants d’immigrés: l’apport d’une approche en termes de mobilisation”, *Revue Française de Sociologie*, vol. 29, n.º 3, p. 447-40.