

A CERTIFICAÇÃO ESCOLAR SEGUNDO PIERRE BOURDIEU: A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A CONTRADIÇÃO DA LEGITIMAÇÃO PROFISSIONAL¹

THE SCHOOL CERTIFICATION ACCORDING TO PIERRE BOURDIEU: HIGHER EDUCATION AND CONTRADICTION OF PROFESSIONAL LEGITIMIZATION

Elane Luís Rocha²

Mara Rúbia Alves Marques³

RESUMO: O presente texto tem por finalidade recuperar o pressuposto básico de Pierre Bourdieu de que os agentes sociais buscam legitimação profissional via aquisição do certificado escolar. Para tanto, estruturamos o trabalho a partir de uma incursão sobre a produção e circulação dos bens simbólicos e culturais e apresentamos uma reflexão sobre a polêmica da formação profissional. De modo que, em última instância, este texto sinaliza a contradição do poder simbólico do diploma e sua relação com a sociedade, com a profissão, com o sistema escolar e com a criação de uma nova cultura universitária.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura. Política. Educação Superior. Diploma. Profissão.

ABSTRACT: This paper aims to recover the basic assumption of Pierre Bourdieu that social workers seek professional legitimation through acquisition of school certificate. In order to do so, we have structured it from a research about the production and circulation of cultural and symbolic goods and presented a reflection on the controversy of professional education. So ultimately, this text indicates the contradiction of the symbolic power of the diploma and its relationship with the society as well as the profession, the school system and with the creation of a new university culture.

Keywords: Culture. Politics. Higher Education. Diploma. Profession.

¹ Texto apresentado por meio de comunicação oral do VII Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no tempo presente, em 19/06/2013.

² Pedagoga na rede municipal de ensino de Uberlândia e aluna no curso de Doutorado PPGED/UFU, na linha de pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação. E-mail: lusdarocha@yahoo.com.br.

³ Professora Doutora no PPGED/UFU, vinculada à linha de pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação. E-mail: mara@ufu.br.

Considerações Iniciais

A função social da certificação escolar ou do diploma é explicada por Pierre Bourdieu (1998a, 1996, 1990, 1989, 1982, 1974) a partir da busca dos agentes sociais por autoridade que os legitimem a atuar no mundo social, sendo este mundo estruturado por campos culturais, científicos e políticos, dentre outros. Tais campos, a partir de sua especificidade, estruturam as ações dos agentes, definindo as condições de vida social dos mesmos, suas lutas e suas regras. O funcionamento de um dado campo implica a existência de “objetos de disputa e de pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que implique no conhecimento e reconhecimento das leis imanentes do jogo” (BOURDIEU, 1983, p. 90). O conceito de *habitus* é explicado como “produto de condicionamentos que tende a reproduzir a lógica objetiva dos condicionamentos, mas introduzindo neles uma transformação” (BOURDIEU 1996, p. 134), ou seja, é um sistema de disposições psíquicas, conscientes ou não.

Maria da Graça Setton (2002) explica o conceito de *habitus* a partir de “uma perspectiva relacional e processual de análise, capaz de apreender a relação entre indivíduo e sociedade, ambos em processo de transformação” (SETTON, 2002, p. 69).

Assim, a luta simbólica por autoridade compactua com diferentes estratégias para legitimação das ações dos agentes. “A noção de estratégia visa apreender as práticas inconscientes (no sentido de naturais e evidentes) como produto de *habitus* ajustados a uma determinada demanda social” (SETTON, 2002, p. 64). É também “produto do senso prático como sentido do jogo, de um jogo social particular historicamente definido, que se adquire desde a infância, participando das atividades sociais” (BOURDIEU, 1990, p. 81), e em geral, resguarda o funcionamento objetivo de um dado campo.

O encontro entre *habitus* e o campo gera as regras de regularidades sociais, sendo que “nas sociedades, onde o trabalho de codificação não é muito avançado o *habitus*, é o princípio da maior parte das práticas” (BOURDIEU, 1990, p. 84). Isso significa que a legitimação das regras sociais perpassa a construção dos agentes, suas estratégias e seus acordos codificados e/ou racionalizados pelo registro escrito, ao mesmo tempo em que a lógica do *habitus* sustenta as estratégias de formação das regularidades sociais, sejam elas resguardadas ou não pela sistematização dos códigos escritos, que norteiam cada campo social, visto que “ao lado da norma expressa e explícita ou do cálculo racional, existem outros princípios geradores de práticas sociais” (BOURDIEU, 1990, p. 96). De forma que, para analisar as regularidades sociais, é necessário “supor que as pessoas obedecem a uma espécie de sentido do jogo” (BOURDIEU, 1990, p. 96). Assim, “é preciso reconstruir o capital de esquemas informais que lhes permite produzir pensamentos e práticas sensatas e regradas sem a intenção de sensatez e sem uma obediência consciente a regras explicitamente colocadas como tal” (BOURDIEU, 1990, p. 97). Nesse ponto, o referido autor baseia-se na teoria de Norbert Elias (1994), para refletir sobre as regularidades sociais.

Esse autor analisa as regras de construção das regularidades sociais como elaboradas a partir da identidade individual e da identidade do grupo, existindo, portanto, uma indissociabilidade entre o indivíduo e a sociedade, pois

cada pessoa está realmente presa; está presa por viver em permanente dependência funcional de outras: ela é um elo nas cadeias que ligam outras pessoas, assim como todas as demais, direta ou indiretamente, são elos de uma cadeia que a prendem [...]. E é essa rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação a outras, [...] que chamamos de sociedade [...], e ao falarmos em regularidades sociais, não nos referimos a outra coisa senão isto: leis autônomas das relações entre as pessoas individualmente consideradas (ELIAS, 1994, p. 23).

Essa relação entre ator social e estrutura social é recuperada por Bourdieu (1990, 1998a) ao salientar que existe uma estreita relação entre os agentes sociais e as demandas objetivas do campo social no qual esse indivíduo está inserido, buscando capital simbólico – entendido como poder de “consagrar um crédito” (BOURDIEU, 1990, p. 166-167) oferecido pelo capital cultural em seu estado incorporado, objetivado ou institucionalizado.

O capital cultural no estado incorporado está sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros [...] que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias; no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ele confere ao capital cultural de que é supostamente a garantia, propriedades inteiramente originais (BOURDIEU, 2003, p. 74).

Esse campo social em que os agentes estão inseridos exige deles “armas e objetos de lutas que se travam nos campos de produção cultural (campo artístico, científico)” (BOURDIEU, 2003, p. 78). O capital incorporado (saber), o capital institucionalizado (diploma) e o capital objetivado (recursos de leituras e interpretações) possuem o poder de instrumentalizá-los na luta por legitimação social; impulsionando a expansão do sistema de produção e circulação de bens simbólicos e culturais, o qual movimenta as regularidades sociais nos diferentes momentos políticos.

O sistema de produção e circulação dos bens simbólicos e culturais

Para Bourdieu, existe – em todos os campos, principalmente no campo cultural – um relacionamento dinâmico da sociedade com os demais campos, pressupondo, além de acordos entre os agentes, mobilidades entre os mesmos e diferentes estratégias de luta simbólica – esta, entendida como “o poder de produzir e impor a visão de mundo legítima” (BOURDIEU, 1990, p. 161). Tal luta gera a busca de legitimidade via certificado. Para o autor, os diplomas são “títulos de propriedade simbólica que dão direito às vantagens de reconhecimento” (BOURDIEU, 1990, p. 163). No entanto, a conquista da ordem simbólica é polêmica, visto que

a ordem simbólica não se constitui à maneira de um preço de mercado, pelo simples somatório mecânico das ordens individuais. De um lado a determinação da classificação objetiva e da hierarquia dos valores atribuídos aos indivíduos e aos grupos, nem todos os juízos têm o mesmo valor e os detentores de um sólido capital simbólico [...] têm condição de impor a escala de valores mais favorável a seus produtos (BOURDIEU, 1990, p. 163).

Assim, a construção da realidade social é analisada por Bourdieu (1998a, 1990) a partir das lutas políticas pelo princípio de “visão e divisão do legítimo” (BOURDIEU, 1990, p. 162). Para isso, os atores sociais valem-se de diferentes estratégias.

As diferentes estratégias, mais ou menos ritualizadas, da luta simbólica de todos os dias, assim como os grandes rituais de nomeação ou, melhor ainda, os enfrentamentos de visões e de previsões da luta propriamente política, encerram uma certa pretensão à autoridade simbólica enquanto poder socialmente reconhecido de impor uma certa visão do mundo social, [...]. Em meio à luta para a imposição da visão legítima, na qual a própria ciência se encontra inevitavelmente engajada, os agentes detêm um poder proporcional a seu capital simbólico (BOURDIEU, 1998a, p. 82).

Para Bourdieu (1974), existe uma relação de complementaridade e de oposição entre o campo de produção erudita e o campo das instâncias de conservação e de consagração. Tal relação estrutura o campo da produção e circulação dos bens simbólicos – a exemplo do campo acadêmico que, embora posto em pauta, na prática, o que se observa é que as “agressões contra essa instância constituem o melhor testemunho de que seus atores reconhecem a tal ponto a legitimidade de seus vereditos que lhe reprovam por não lhes ser concedido seu conhecimento” (BOURDIEU, 1974, p. 127). E ainda buscam formas de adquirir esse poder simbólico oferecido pela instituição universitária em diferentes instituições que possam oferecer capital cultural, científico e bens simbólicos. Essa busca dos agentes sociais pela autoridade cultural, por meio da legitimação oferecida pela credencial escolar alimenta a indústria cultural e o monopólio da violência simbólica, que se apoia na produção erudita para mercantilizar os bens culturais.

A produção, circulação e consumo de bens simbólicos e culturais precisa ser compreendida a partir de “um sistema de relações sociais que obedecem a uma lógica específica que se encontra objetivamente definidos os princípios da seleção mobilizados pelos diferentes grupos produtores envolvidos na concorrência pela legitimidade cultural” (BOURDIEU, 1974, p. 176). Nesse sentido, as instituições de educação superior são

sede de uma concorrência pela consagração propriamente cultural e pelo poder de concedê-la (e o campo de indústria cultural, sobretudo pela mediação da relação que mantêm objetivamente com o campo da produção erudita) – ao sistema das instituições que possuem a atribuição específica de cumprir uma função de consagração [...] cumprem tal função assegurando a conservação e a transmissão seletiva dos bens culturais, ou então, trabalhando em favor da reprodução dos produtos dispostos e aptos a produzir um tipo determinado de bens culturais e de consumidores dispostos e aptos a consumi-los (BOURDIEU, 1974, p. 118).

Esses consumidores de bens simbólicos e culturais procuram legitimar-se como autoridades e o reconhecimento que um agente consegue de seu grupo permite-lhe impor “o consenso sobre o sentido do mundo social que funda o senso comum, existindo, portanto, uma alquimia nessa representação” (BOURDIEU, 1974, p. 82).

O sistema de produção e circulação dos bens simbólicos e culturais “define-se como o sistema de relações objetivas entre diferentes instâncias definidas pela função que cumprem na divisão do trabalho de produção, de reprodução e de difusão desses bens” (BOURDIEU, 1974, p. 105). Nesse sentido, o “campo da indústria cultural obedece à lei da concorrência para a conquista de maior mercado possível” (BOURDIEU, 1974, p. 105). Já o campo da produção erudita

tende a produzir ele mesmo suas normas de produção e os critérios de avaliação de seus produtos, e obedece à lei fundamental da concorrência pelo reconhecimento propriamente cultural concedido pelo grupo de pares que são ao mesmo tempo clientes privilegiados e concorrentes. [Nesse âmbito], quanto mais o campo estiver em condições de funcionar como uma arena fechada de concorrência pela legitimidade cultural, [...] tanto mais os princípios segundo os quais se realizam as demarcações internas aparecem como irredutíveis a todos os princípios externos de divisão. [Tais demarcações constituem e consagram a hierarquização do campo, visto que], em todo campo intelectual sempre existe uma hierarquia de posições, no tocante à legitimidade, também as diferentes posições culturais constitutivas do campo cultural tendem a organizar-se segundo uma hierarquia que nunca se manifesta inteiramente ao nível da consciência dos agentes, inclusive porque seu princípio não se encontra globalmente situado no interior do próprio campo (BOURDIEU, 1974, p. 105-106, 166).

Bourdieu explica que entre fatores possíveis de determinar as leis de funcionamento de um campo científico encontram-se “a produtividade de uma disciplina em seu conjunto ou da produtividade diferencial de seus diferentes setores [...] a posição dos diferentes produtores na hierarquia própria a cada uma destas disciplinas” (BOURDIEU, 1974, p. 167). E ainda:

As reconversões coletivas quase sempre inconscientes que levam à disciplina científica mais consagrada uma parcela importante dos produtores do momento [...] são vividas como se fossem inspiradas pela “vocação” ou determinadas pela lógica de um itinerário intelectual, muitas vezes imputadas a efeitos de moda. Na verdade, não passam, a exemplo de alguns empréstimos apressados de modelos e esquemas, de reconversões destinadas a assegurar o melhor rendimento econômico ou simbólico a um tipo determinado de capital cultural (BOURDIEU, 1974, p. 167-168).

Tal questão impulsiona os intelectuais a uma busca de temáticas dotadas de valor na economia específica do campo, isso por serem “capazes de fazer existir culturalmente os grupos que os produzem, a própria lei do campo, envolve os intelectuais na dialética da distinção cultural, [...], com a procura [...] de qualquer diferença capaz de livrá-los do anonimato” (BOURDIEU, 1974,

p. 19). Para o autor, os diferentes setores do campo da produção erudita se “distinguem fortemente segundo o grau em que dependem para sua reprodução de instâncias genéricas (como o sistema de ensino)” (BOURDIEU, 1974, p. 117). Essa distinção é feita com o auxílio dos atores sociais e

através de uma ação prolongada de inculcação, tal sistema é capaz de produzir agentes dotados de um *habitus* secundário, ou seja, de um *ethos* e de um *eidos* secundários que constituem os produtos da interiorização de um conjunto, mais ou menos integrado em um sistema, mais ou menos apropriado, destes esquemas (BOURDIEU, 1974, p. 117).

Segundo o autor, a comunidade intelectual e artística “afirma a autonomia da ordem propriamente cultural quando controla a dialética da distinção cultural, sempre ameaçada de degradar-se em busca da diferença a qualquer preço” (BOURDIEU, 1974, p. 110). O sistema de ensino, com seus ritos, sanciona as diferenças culturais elaboradas socialmente, assim,

basta levar em conta a função de legitimação das diferenças sociais cumprida pelas diferenças culturais e, em particular as diferenças que o sistema de ensino reproduz [...] a fim de perceber a contribuição que as instâncias de conservação cultural trazem à conservação social, em sua qualidade de depositárias e guardiãs da legitimidade cultural [...] todas as antinomias da ideologia dominada na esfera da cultura derivam do fato de que, ao dissimular o arbitrário que constitui seu princípio e quando chega a impor através de suas sanções, a lei cultural tende a excluir efetivamente a possibilidade real de uma contestação da lei que consiga escapar à tutela da lei contestada (BOURDIEU, 1974, p. 131-135).

O ato de transmissão cultural não é neutro. Ao contrário, implica a valorização da cultura transmitida e uma desvalorização das demais culturas, o que significa dizer que “todo ensino deve produzir, em grande parte, a necessidade de seu próprio produto e, assim, constituir enquanto valor ou como valor dos valores a própria cultura cuja transmissão, lhe cabe” (BOURDIEU, 1974, p. 218). Para efetivar sua transmissão, os sistemas de ensino – sobretudo no nível superior, no qual a legitimação profissional apresenta um valor simbólico mais marcante – valem-se das diferentes formas institucionais e/ou de diversificação na oferta de modalidades de cursos, questão que impulsiona certa hierarquia nesse ensino.

Formação profissional, transmissão cultural e hierarquização

Bourdieu (1974), referindo-se à transmissão cultural que a escola legitima, explica que a dualidade do ensino gera agentes que se desvalorizam por não conseguirem lidar com a concorrência que o campo social exige deles, visto que:

alguns indivíduos são condenados por sua formação a uma espécie de hemiplegia cultural, sentem-se por esta razão inclinados a identificar seu próprio valor com o valor de sua cultura, e ao mesmo tempo são levados a viver ansiosamente os contatos com os portadores de uma cultura estranha e muitas vezes concorrente. Tal ansiedade poderá traduzir-se por um fervor compensatório com função de exorcismo (BOURDIEU, 1974, p. 218).

Esse exorcismo gera “a dualidade rígida das formações escolares, que corresponde a uma dualidade de cultura” (BOURDIEU, 1974, p. 220), haja vista que “o mercado escolar tende a sancionar e a reproduzir a distribuição do capital cultural fazendo com que o êxito escolar seja proporcional à importância do capital cultural legado pela família” (BOURDIEU, 1974, p. 312). E as instituições de educação superior não se diferenciam apenas pela formação que oferecem, mas

pelo tipo de capital que exigem [...] em função da carreira que dão acesso a hierarquia escolar impõe-se de maneira perfeita [...]. Na medida em que registra e consagra as diferenças que separam as diversas nações do ponto de vista do capital cultural [...], o sistema de ensino tende a reproduzir [...] a estrutura

de relações entre a estrutura do capital cultural e a estrutura de distribuição do capital econômico entre as frações através das relações de oposição e complementariedade que definem o sistema de instituições do ensino superior (BOURDIEU, 1974, p. 326).

Essa hierarquização ordena as instituições “conforme a posição na hierarquia do capital econômico e do poder das profissões para as quais encaminham” (BOURDIEU, 1974, p. 328). Tal questão constitui a “ilusão do mérito cuja forma mais típica é a ideologia da escola libertadora” (BOURDIEU, 1974, p. 326). Mas, na prática, essa instituição se encontra, em geral, a favor da conservação social. A conservação da ordem social, a transmissão hereditária do capital cultural e a autonomia relativa dos sistemas de ensino, suas funções específicas e suas funções externas, caracterizam, segundo o autor, uma “duplicidade funcional que atualiza plenamente” (BOURDIEU, 1974, p. 208). Essa duplicidade impulsiona a multiplicação das diferenças institucionais e de cursos, muitas vezes politicamente planejadas pelo Estado, em aliança com a burguesia, grande guardiã da ordem moral, cultural e política. De forma que, para compreender o sincretismo da moral universitária, “é necessário compreender a relação de subordinação e de complementariedade que se estabelece entre as ideologias burguesas [...] a lógica autônoma da instituição escolar; [...] e em particular a vida política” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 211). Essa lógica procura, por meio da inculcação ideológica, normatizar a diferenciação institucional e o destino social dos indivíduos inseridos nas diferentes instituições.

Para que o destino social seja transformado em vocação da liberdade ou em mérito da pessoa, [...] é preciso que a Escola, [...] consiga convencer os indivíduos que eles mesmos escolheram ou conquistaram os destinos que a necessidade social antecipadamente lhes assinalou (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 218).

Bourdieu em parceria com Jean-Claude Passeron (1982), refletindo sobre a relação entre inserção no ensino superior, estrutura de classes e oportunidades de acesso nesse ensino salientam que

categorias que possuem as mais fortes chances de ascender a um nível dado de ensino têm também as oportunidades mais fortes de ascender aos estabelecimentos, às seções e às disciplinas que ligam às mais fortes oportunidades de êxito posterior tanto escolar quanto social (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 236).

Essa estrutura de oportunidades de acesso à educação superior exerce diferenciações que são acompanhadas de “uma redefinição contínua de critérios da classificação escolar e social dos títulos universitários” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 236). Então, o sistema de ensino procura “neutralizar, graças a uma diferenciação crescente que dissimula sua estrutura hierárquica, os efeitos da translação da estrutura, das oportunidades de acesso à Escola” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 236).

Nesse sentido, o diploma como credencial escolar que sinaliza ingresso na profissão e/ou no mercado de trabalho representa, na análise de Bourdieu, uma contradição, pois,

ainda que o ingresso nas profissões liberais suponha a posse de títulos escolares elevados, o acesso às posições mais elevadas nestas profissões depende um pouco menos da posse de um capital econômico e social do que no setor industrial e comercial, o que explica a taxa muito elevada de hereditariedade profissional, sobretudo na elite médica onde existem verdadeiras dinastias profissionais (BOURDIEU, 1974, p. 334).

Nesses casos, “o diploma não passa em última instância de uma caução facultativa que serve para legitimar a herança” (BOURDIEU, 1974, p. 334). Mas, se os detentores de capital econômico têm mais chances de adquirir capital cultural e validade na aplicabilidade de suas credenciais, esses agentes possuem, também,

o poder de dispensar essas credenciais, pois o título escolar constitui moeda fraca, cujo valor total só se faz sentir nos limites do mercado escolar [...] a estrutura de distribuição do capital cultural não corresponde exatamente à estrutura do capital econômico e político, a autonomia relativa de que dispõe o mercado escolar só parece justificar a ideologia do mérito segundo a qual a justiça escolar fornecerá uma espécie de recurso ou revanche àqueles que não possuem outro instrumento a não ser sua “inteligência” ou seu “mérito”, quando se quer ignorar, de um lado, que “a inteligência” ou a boa vontade escolar representam tão-somente uma forma particular de capital – que vem juntar-se, na maioria dos casos, à posse do capital econômico e do capital correlato de poder e de relações sociais – e de outro lado, que os detentores do capital econômico têm mais chances [...] de deter o capital cultural (BOURDIEU, 1974, p. 334).

Assim, o diploma que possui uma eficácia determinada dentro da esfera escolar e/ou institucional parece, segundo as reflexões de Bourdieu (1974, 1982, 1998a), ser diluído ou reconfigurado pela dinâmica do mercado de trabalho, pois, para o autor,

na medida que nos afastamos da esfera escolar, o diploma parece perder sua eficácia própria de garantia de uma qualificação específica dando acesso a carreiras determinadas de acordo com regras formalizadas [...] até tornar-se uma simples condição permissiva (BOURDIEU, 1974, p. 334).

Porém, tal acesso depende do capital de relações sociais que o agente possui, sobretudo quando se trata de profissões liberais. Para o autor, o desempenho das frações dominantes é relativamente independente das oportunidades de acesso à educação superior, visto que, para as classes populares “a posse de um diploma, por mais prestigioso que seja, não é por si mesma capaz de assegurar o acesso ao poder econômico” (BOURDIEU, 1974, p. 334). No entanto, “o diploma é tanto mais indispensável quando se é originário de uma família desprovida de capital econômico e social” (BOURDIEU, 1974, p. 333). De modo que a busca do certificado escolar representa uma relação contraditória, em que o agente busca a legitimação profissional, valendo-se do capital cultural que,

assim como em uma economia pré-capitalista onde uma garantia vale o que vale o fiador, o diploma vale fora do mercado escolar o que seu detentor vale econômica e socialmente, sendo que o rendimento do capital escolar (forma transformada do capital cultural) depende do capital econômico e social que pode ser utilizado em sua valorização (BOURDIEU, 1974, p. 333).

Apesar de toda essa reflexão sobre as contradições que envolvem a validação e a aplicabilidade da credencial escolar, o autor não nega o valor do diploma como certificação para acesso ao mercado de trabalho, visto que alguns trabalhadores, desprovidos de capital econômico e social, só possuem a legitimidade da credencial escolar. Entretanto, ao olhar o diploma e a educação superior pelo ângulo da contradição, Bourdieu salienta o efeito ideológico da escola, ressaltando que “os indivíduos são vítimas desse efeito que a mesma produz ao desvincular as disposições a seu respeito (esperanças e vontades), [...] as leis do mercado escolar determinam as aspirações delimitando o grau em que podem ser satisfeitas” (BOURDIEU, 1974, p. 310).

Enquanto “força formadora de hábitos”, a escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamento particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, aos quais pode-se dar o nome do *habitus* cultivado (BOURDIEU, 1974, p. 211).

Nesse prisma, a formação e/ou o ensino superior, pela própria lógica de seu funcionamento, “modifica o conteúdo e o espírito da cultura que transmite e, sobretudo, cumpre a função expressa de transformar o legado coletivo em um inconsciente individual e comum” (BOURDIEU, 1974, p. 212).

Embora a escola seja apenas um agente de socialização dentre outros, todo este conjunto de traços que compõem a “personalidade intelectual” de uma sociedade – ou melhor, das classes cultivadas desta sociedade – é constituído ou reforçado pelo sistema de ensino, profundamente marcado por uma história singular e capaz de modelar os espíritos dos discentes e docentes tanto pelo conteúdo e pelo espírito da cultura que transmite como pelos métodos segundo os quais efetua esta transmissão (BOURDIEU, 1974, p. 227).

Nessa análise do autor, existe uma estreita relação entre o conhecimento científico, a sociedade e o modelo de homem nela inserido, sendo a formação, até certo ponto, responsável pela sistematização cultural de um povo,

a escola não fornece apenas indicações, mas também define itinerários, ou seja, no sentido primeiro, métodos e programas de pensamento [...] os itinerários já de antemão esboçados [...] já foram diversas vezes percorridos no curso das aprendizagens escolares. [Neste sentido], a relação que cada indivíduo mantém com sua cultura carrega a marca das condições da aquisição, pode-se distinguir de imediato o autodidata do homem formado pela escola. Por não poder contar com itinerários reconhecidos, o autodidata de La Nausée de Sartre se põe a ler, por ordem alfabética, todos os autores possíveis (BOURDIEU, 1974, p. 214).

Ao explicar a dinâmica da cultura escolar, Bourdieu salienta que os traços da educação, sobretudo do ensino superior, refletem na identidade de um grupo. “Os valores últimos de uma sociedade podem ser identificados no seu sistema de ensino, nos traços mais característicos e mais diversos de sua cultura” (BOURDIEU, 1974, p. 198). Mas o sistema de ensino, sobretudo o ensino acadêmico, apesar de todo seu caráter de doutrinação da cultura dominante, da hierarquização e legitimação desigual de autoridades científicas, de transmissão hereditária de privilégios, possui também o caráter exterior a essa reprodução, ou seja, o poder de refletir suas ações. De forma que, para Bourdieu, reduzir o papel da educação aos reflexos sociais é retirar dessa, seu caráter de avanço via capital cultural.

Colocar [...] que o sistema de educação de uma sociedade reflete o sistema social dessa sociedade, é reduzir, sem outra forma de procedimento, a instituição escolar à sua função genérica de controle social, resíduo comum de todas as funções específicas, e condenar-se a ignorar tudo que o sistema de ensino deve à sua função própria, em particular sua maneira específica de cumprir suas funções externas, numa sociedade dada e em um momento dado (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 200).

Isso significa que é necessário mediatizar as relações entre sistema escolar e sociedade, visto que, historicamente, a sociedade influenciada pela ideologia estatal espera da escola uma mão de obra técnica que corresponda ao desenvolvimento tecnológico. E a escola, sobretudo o ensino universitário humanizado, espera que a sociedade e os postos de trabalho ultrapassem o caráter técnico da formação, modificando a ordem social. Entretanto, um “sistema que reproduz a estrutura das relações de classe serve efetivamente à sociedade, no sentido de manutenção da ordem social” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 202). Esse sistema tem, em geral, como aliado o conservadorismo pedagógico que,

em sua forma extrema, não assinala outro fim ao sistema de ensino senão o de conservar-se idêntico a si mesmo, sendo o melhor aliado do conservadorismo social e político, já que, sob aparência de defender os interesses de um corpo particular e de autonomizar os fins de instituição particular, ele contribui por seus efeitos diretos e indiretos, para a manutenção social (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 207).

Para os autores citados, seria simplismo conceber e/ou acreditar que as funções sociais da escola e de suas certificações possuíssem apenas o caráter técnico de atender o mercado de trabalho e a economia – segundo grau de desenvolvimento e de racionalização – pois um ensino planejado nesse perfil racional

seria aquele que, subordinando-se totalmente às exigências da calculabilidade e da previsibilidade, produzisse ao menor custo formações específicas diretamente ajustadas a tarefas especializadas e garantisse os tipos e os graus de qualificação requeridos, num prazo dado, pelo sistema econômico, o que significa utilizar para esse fim pessoal especialmente formado num manejo de técnicas [...] ignorando as barreiras de classe e de sexo para aproveitar o mais amplamente possível as reservas intelectuais [...] substituindo um ensino de cultura [...] por um ensino capaz de produzir necessariamente e em tempo previsto especialistas (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 192).

Os referidos autores nos mostram, portanto, que é “preciso situar a cultura escolar no universo social em que ela foi formada” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 159). Então, pode-se dizer que um sistema de ensino seja tanto mais capaz de “dissimular sua função social de legitimação das diferenças de classe, sob sua função técnica de produção das qualificações, quanto menos lhe é possível ignorar as exigências, do mercado de trabalho” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 173).

Nesse âmbito, o mercado de trabalho, e, logo, o mercado de bens de consumo e de prestação de serviços, mesmo com as mediações citadas, consegue “obter da escola que ela produza e garanta [...] cada vez mais indivíduos qualificados, isto é, cada vez mais adaptados às exigências da economia” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 173).

Considerações Finais

Em síntese, depreende-se que a contradição da legitimação profissional, pela via da certificação universitária, é polêmica. A qualificação, na maioria das vezes, não garante uniformidade de ascensão nos postos profissionais, visto que esses postos podem, sob a ótica empresarial, “ser ocupados a títulos diferentes e com remunerações desiguais, por indivíduos que na hipótese mais favorável à fiabilidade do diploma só se diferenciam pelo grau em que foram consagrados pela Escola” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 173-174). Portanto, a função social do diploma é contraditória, pois tanto oferece legitimidade na ocupação de cargos, sobretudo onde existe raridade de mão de obra, como rapidez de acesso à profissão e efeito de banalização profissional onde existe excesso de contingente qualificado; na pior das hipóteses, a ausência de certificação condena alguns agentes a “uma posição subalterna ainda que sua eficácia técnica os torne indispensáveis” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 174), visto que “a concorrência opõe categorias [...] na hierarquia [...] pelo rótulo escolar ainda, que elas preencham as mesmas tarefas técnicas” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 175). Entretanto, nos postos de trabalho “o valor de uma produção profissional é sempre socialmente percebido como solidário do produtor e esse por sua vez como resultante do valor escolar de seus títulos” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 174), já que o campo (conjuntura) e o *habitus* (sistema de disposições psíquicas, conscientes ou não) são construídos socialmente não só pela escola, mas por outras instâncias sociais, como os postos de trabalho, numa constante luta contraditória – ora procurando manter a ordem social, ora buscando romper com essa reprodução; o que se justifica porque os campos econômicos, políticos e socioculturais se fazem presentes nessas instituições influenciando seus avanços, rupturas e retrocessos. Como afirmado anteriormente, o valor social atribuído à certificação escolar possui mais crédito no interior da escola, pois embora essa possua todos os rituais que segregam, diferenciam e diversificam o ensino; este, necessita de tal credenciamento, inclusive em nome da organização das regularidades sociais e do avanço das relações humanas e científicas nas diversas sociedades.

A legitimidade da certificação escolar – diploma –, refletida a partir da análise de Bourdieu, sinaliza a polêmica dessa formação que, ao mesmo tempo em que é socialmente necessária para a inclusão do agente nos ritos de inserção profissional, não a assegura; e a ausência da certificação também poderá, na pior das hipóteses, excluir o próprio agente. Assim, ao analisar o sistema escolar do ponto de vista político-cultural e ressaltar a estreita relação entre conhecimento científico, sociedade e modelo de homem nesta inserido, Bourdieu salienta também a importância de não reduzirmos a instituição de ensino superior à sua função genérica de controle social. E, embora a

escola, como instância reguladora do Estado, possua essa função reprodutora, como uma instituição social, ela é contraditória na medida em que marca a cultura e é marcada por esta; possui uma função externa ao mercado de trabalho (embora muitas vezes esteja a serviço deste); é influenciada pela sociedade, ao mesmo tempo que lhe introduz marcas culturais; e finalmente, lida com o conhecimento, reflete sobre o mesmo e possui uma consagração social.

Embora Bourdieu tenha afirmado em 1974 que “os valores últimos de uma sociedade podem ser identificados no seu sistema de ensino, nos traços mais característicos e mais diversos de sua cultura” (BOURDIEU, 1974, p. 198), em estudos posteriores (1982) o autor já relativiza e amplia essa afirmação chamando a nossa atenção para o fato de que “colocar que o sistema de educação de uma sociedade reflete o sistema social dessa sociedade, é reduzir [...] a instituição escolar à sua função genérica de controle social” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 200). É necessário, entretanto, mediatizar as relações entre sistema escolar e sociedade sem, contudo, abandonar a interligação dessa dinâmica, como sugere Elias (1994) e o próprio Bourdieu (1982) ao ressaltar que o conservadorismo pedagógico é o “melhor aliado do conservadorismo social e político” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 207). Existindo nessa dinâmica, portanto, aquilo que Elias (1994) classifica como uma cadeia de regularidades sociais, construída na relação entre indivíduo, sociedade e escola, haja vista que os campos econômicos, políticos e socioculturais estão imbricados nas instituições de formação profissional e travam lutas simbólicas influenciando seus avanços, rupturas e retrocessos, sendo essa, uma questão relacional, um jogo dinâmico da sociedade, do trabalho e da escola. Assim, a qualificação fornecida por meio da certificação, ao mesmo tempo em que não garante uniformidade de ascensão nos postos profissionais, oferece legitimidade na ocupação de cargos e banalização profissional, garantindo, ao mesmo tempo, certo poder simbólico na aquisição do diploma, questão que gera *habitus* de conformidade por parte do agente, inclusive diante das fragilidades da formação. Tal política cria uma nova cultura universitária, um *habitus*, que normatiza essa estratégia de hierarquização na formação, sugerindo conformação, incômodo ou frustração para os agentes.

Referências

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; AFRÂNIO, C. (orgs.). *Escritos de Educação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 72-79.

BOURDIEU, P. Linguagem e poder simbólico. In: _____. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: Edusp, 1998a, p. 81-83.

BOURDIEU, P. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998b.

BOURDIEU, P. A demissão do Estado. In: _____. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 215-225.

BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. São Paulo: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, P. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: _____. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989, p. 19-57.

BOURDIEU, P. *Questão de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ROCHA, E. L. *A expansão da educação superior privada em Uberlândia, a partir da década de 1990: racionalidades institucionais e motivações discentes*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2005. p. 25-39.

SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 20, Autores Associados, p. 60-70, 2002.

Recebido em setembro de 2013.

Aprovado em janeiro de 2014.