

## Do politeísmo cultural contemporâneo ao trabalho escolar de eliminação da dissonância

João Teixeira Lopes<sup>1</sup>

### Resumo:

Reflexão sobre a pluralidade de hierarquias e legitimidades culturais nas sociedades contemporâneas, através da disseminação do modelo omnívoro de prática cultural, próprio de agentes plurais. Análise da forma como a instituição escolar reage a este modelo, através dos processos de intensificação do trabalho escolar e de eliminação da dissonância intra e interindividual. Questionamento da proposta de entendimento de Bourdieu e Passeron sobre o campo escolar e a transmissão/herança do capital cultural, na relação entre família e escola.

**Palavras-chave:** Legitimidade cultural; Dissonância cultural; Trabalho escolar

### Notas Introdutórias

O presente artigo tem como intuito proporcionar uma análise crítica da intersecção entre novos *modos de relação com a cultura* e novos *modos de relação com a escola*. Por não partir de pesquisas empíricas directamente relacionadas com a temática, apresenta-se como um conjunto de hipóteses sobre modalidades de socialização juvenil e estudantil na contemporaneidade.

Ao fazê-lo, centraremos a nossa atenção nas circunstâncias escolares de eliminação da dissonância, isto é, toda a economia que a escola e o *excesso de escola dentro da escola* faz das mundividências juvenis (aulas de substituição; disseminação de modalidades extracurriculares sujeitas a um formalismo extremo; instauração de regimes meritocráticos de avaliação; obsessão pelos resultados escolares em detrimento dos processos; diabolização da pedagogia e do desenvolvimento de relações pedagógicas inovadoras; etc.), mutilando a diversidade da experiência.

---

<sup>1</sup> - Sociólogo, Professor Catedrático do Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e investigador do Instituto de Sociologia. Morada: Departamento de Sociologia da FLUP, Via Panorâmica, s/n, 4150, Porto. Email: jmt Teixeiralopes@gmail.com.

## 1. O fim da crença

A moderna Sociologia da Cultura impôs-se contra as visões carismáticas e encantadas que enalteciam, de um lado, o «génio criador do artista», totalmente desinserido de um sistema de produção de que, em boa medida, também é produto e, por outro, combatendo as noções espontâneas do «gosto puro», espécie de dom que nascia e era cultivado em apenas alguns, necessariamente muito poucos, bafejados pela herança de uma «aristocracia de espírito».

Ora, cedo esta sociologia se preocupou, em particular com Pierre Bourdieu, em situar a produção, a circulação e a recepção das obras culturais numa economia dos bens simbólicos, onde determinados habitus (sistemas duráveis de disposições incorporadas, *maxime* disposições estéticas), actualizados pela sua posição no campo cultural e reforçados pela crença (*illusio*) na legitimidade das regras de consagração dominantes (re)produziam estilos de vida e culturas de classe, simbolicamente cristalizadas e transmitidas, através das quais (e não meramente pelo princípio da distribuição do capital económico) se reforçavam desigualdades no campo do poder ou desigualdades sociais em sentido estrito. Nas palavras de Bourdieu:

“Na ordem do consumo as práticas e os consumos culturais observáveis num dado momento são o produto do encontro entre duas histórias, a história do campo de produção, que tem as suas próprias leis de mudança, e a história do espaço social no seu conjunto, que determina os gostos por intermédio das propriedades inscritas numa posição (...) e através dos condicionamentos sociais associados a condições materiais de existência particulares e a uma posição particular na estrutura social” (Bourdieu, 1992: 356).

Assim, a lógica das homologias estabelece que o encontro entre um público e uma determinada obra não seja fruto de um qualquer milagre ou dispositivo de magia social (como reivindicam certas formas de «angelismo» estético) mas sim o resultado do encontro certo entre as disposições (gostos) do produtor cultural, objectivados nas propriedades «artísticas» da obra e as disposições (gostos) dos consumidores observáveis pelas suas exteriorizações em estilos de vida. Tal sistema simbólico funciona graças a uma crença colectiva nas «regras do jogo» inculcada nos agentes através de mecanismos poderosos de violência simbólica que actuam numa lógica de dominação. Como refere Bernard Lahire: “A noção de cultura legítima decorre fundamentalmente de uma *sociologia da crença e da dominação*. Só se pode falar de legitimidade cultural se, e apenas se, um indivíduo, um grupo ou uma comunidade crê na importância, e muitas vezes mesmo na superioridade, de certas actividades e de certos bens culturais em relação a outros” (Lahire, 2006: 39).

No entanto, esta «harmonia preestabelecida», porventura adequada à realidade francesa dos anos sessenta e setenta, tem vindo a ser recorrentemente questionada. Desde logo, pelas análises dos dados recolhidos pelo próprio Ministério Francês da Cultura<sup>2</sup>. Olivier Donnat, que se tem ocupado dos últimos inquéritos, regista francas alterações nos mundos da cultura. Uma delas prende-se com a íntima associação entre o conhecimento (de artistas e de géneros) e a predisposição para o gosto. Mozart é

---

<sup>2</sup> Através do Departamento de Estudos e da Prospectiva e a partir de 1973, sob a influência de Augustin Girard, o Ministério tem vindo a lançar sucessivas e significativas pesquisas quantitativas.

disso exemplo. Sendo extremamente popular, conhecido e apreciado pela maior parte das fracções de classe, permite falar de um certo esbatimento dos efeitos de distinção analisados por Bourdieu. Por outras palavras, o cariz «popular» de Mozart não conduz a que as classes mais favorecidas e próximas do pólo clássico da legitimidade cultural abandonem a sua fruição por reacção distintiva. Aliás, a análise dos dados permite-lhe mesmo afirmar que não se comprova a lei geral de que, quanto mais se é conhecido, mais se perde a aura, caindo na banalização e na vulgaridade: “Todas as personalidades da lista (apresentada aos inquiridos), mesmo aquelas em relação às quais se tem a tendência de as considerar espontaneamente como as mais «populares», atingem o seu grau de notoriedade máximo junto daqueles que detêm o melhor conhecimento global do mundo das artes e da cultura” (Donnat, 1994: 44). Por outras palavras, instaura-se uma cumulatividade de conhecimento e mesmo de fruição e não necessariamente uma exclusão do «vulgar» e do «popular». Por outro lado, a complexidade de factores explicativos, para além do capital cultural e escolar de origem, sobremaneira realçados por Bourdieu, emergem na análise de Donnat, que rejeita o determinismo do capital escolar. Este autor sublinha, por exemplo, a existência de um perfil cultural próprio de quem abandonou a escola num determinado ponto da sua trajectória e que encontra no seu meio familiar, culturalmente rico, um quadro propício à transmissão e incorporação de disposições estéticas. O nível de escolaridade dos pais e/ou do cônjuge contribui para ampliar ou diminuir os efeitos do capital escolar do sujeito. Por outro lado, encontram-se suficientes evidências empíricas para sustentar a forte influência conjugada de uma pluralidade de agentes de socialização: o papel formativo de certos partidos políticos, nomeadamente à esquerda, sindicatos e associações, bem como a intensidade das redes de sociabilidade.

Outro aspecto realçado por Donnat, e que merece atenção, prende-se com o facto de o gosto pelos consagrados – supostamente monopólio de quem estabelece um modo de relação legítimo com a cultura legítima – caminhar a par com uma apreciação de referências «em vias de consagração» ou mesmo não consagradas, particularmente quando tal escolha ocorre num posicionamento de contestação à ordem cultural dominante por parte dos agentes mais jovens. A fase do ciclo de vida e a pertença geracional operam, em certos casos, com maior força do que o capital escolar. Daí que também Lahire considere uma série vasta de propriedades sociais como estando na origem de preferências culturais que variam não apenas com a pertença de classe, mas também ao nível inter e intraindividual. O autor chega mesmo a considerar que as leis de distinção social evocadas por Bourdieu podem funcionar ao longo da biografia individual: “A consideração das dinâmicas biográficas, das passagens de uma etapa (do ciclo de vida) a outra, permite perceber também que numerosos entrevistados podem detestar ‘agora’ coisas de que gostavam ‘antes’, atribuindo principalmente um sentido diacrónico à distinção cultural no âmbito de uma ‘evolução pessoal’ (por exemplo, as mudanças em relação a um estado anterior de si ‘menos evoluído’, evocadas tanto pelos adolescentes que tomam distância em face da sua infância como por aqueles que estão em mobilidade cultural ‘ascendente’)” (Lahire, 2006: 220).

Outros factores merecem ser convocados, para melhor compreendermos o estilhaçar da crença no monopólio das velhas agências de consagração da legitimidade cultural. O americano Paul DiMaggio (1987), ao estudar os processos sociais de criação,

ritualização e erosão das distinções de género (enquanto conjunto de convenções que se traduz em categorias partilhadas pelos artistas mas presentes, igualmente, nas relações sociais entre produtores culturais e públicos<sup>3</sup>), a par dos mecanismos de produção dos gostos (“como parte da atribuição de sentido e da definição de fronteiras das actividades dos grupos sociais”- DiMaggio, 1987: 441) chega à conclusão de que eles funcionam, antes de mais, como activadores de sociabilidade. Interessa-lhe, por isso, perceber as “formas através das quais as pessoas utilizam a cultura para estabelecerem contactos entre si”, pretexto, enfim, de interacção e de mobilização colectiva. Os géneros artísticos e culturais são assim entendidos como poderosos sistemas de comunicação, enquanto que a fruição, tantas vezes «invisível» e «evanescente» “torna a experiência artística descrita e explorada através da conversa num meio portátil e por conseguinte potente de troca interaccional” (DiMaggio, 1987: 443). Os interesses culturais partilhados, em particular quando cristalizados em símbolos, organizam fortemente a vida social, actuando como facilitador de conversa sociável entre estranhos, fortalecendo relações de confiança, mobilizando a acção grupal, estreitando mercados matrimoniais, abrindo carreiras profissionais prestigiantes e mesmo, em certas biografias, lubrificando trajectos de mobilidade social ascendente. Estamos a falar, evidentemente, de redes de sociabilidade extensas, cobrindo uma larga variedade de papéis sociais em estruturas fortemente diferenciadas; laços «fracos» do ponto de vista da intensidade do vínculo emocional, mas «fortes» enquanto angariadores de capitais e de entradas favoráveis na distribuição de oportunidades e recursos.

## **2. Quem são os «omnívoros»? As novas elites de Peterson *versus* a generalização da dissonância**

No entanto, impõe-se colocar, neste preciso ponto, uma questão decisiva: de quem estamos a falar? Peterson (1992) e Kern (1996) mas também Coulangeon (2003) apontam para o ecletismo que os primeiros apelidam de «consumo omnívoro» das classes privilegiadas, doravante recrutadas de forma bem mais alargada e diversificada, dando origem a uma perda do sentido distintivo *snob* em favor de uma tolerância cosmopolita por obras e géneros novos e diferentes, capazes de superarem a velha barreira entre cultura erudita/alta cultura e cultura popular/baixa cultura. Coulangeon e também Menger insistem, no entanto, que se trata de um tipo particular de eclectismo – uma espécie de eclectismo *iluminado* e não um eclectismo *indistinto*, próximo das classes mais desfavorecidas. Desta forma, apesar de se questionar o modelo bourdiano da legitimidade cultural (os agentes culturalmente mais competentes consomem e apreciam géneros e obras de níveis culturais heterogéneos), mantém-se a ideia forte de uma distinção pela modalidade de eclectismo – mesmo quando o melómano conhecedor de música clássica pratica karaoké sem sombra de culpabilidade ele *sabe* a diferença entre esta diversão e a fruição de música clássica.

Ora, Bernard Lahire, através da construção de quadros estatísticos com retratos individuais (que assinalam as variações disposicionais inter e intraindividuais)<sup>4</sup> consegue provar que predominam as situações e os perfis de dissonância e incongruência

<sup>3</sup> O que nos remete, de novo para as crenças socialmente produzidas, partilhadas e assimiladas.

<sup>4</sup> Retratos construídos com base no grande inquérito às práticas culturais dos franceses de 1997.

entre origens de classe, géneros, consumos e modos de recepção. De certa forma, podemos falar da generalização, embora em graus diferentes, dos comportamentos omnívoros a todas as classes sociais, incluindo os meios populares, e não apenas às elites. Esta generalização da dissonância coloca necessariamente em causa a unicidade dos sistemas de crença nas agências de consagração. Na verdade, em distintas situações e contextos, em esferas de actividade díspares, expostos a uma pluralidade de agentes e de experiências socializadoras, os sujeitos incorporam sistemas de percepção e de classificação complexos e sofisticados.

Perdida a crença, ressurgem as crenças. E, no plural, contestam-se monopólios e conflituam-se em torno da «verdade legítima» nos campos culturais

### **3. E na escola? Notas sobre as actividades extra-curriculares e a «alunização»**

Na escola, a resistência institucional à dissonância e aos *habitus plásticos e híbridos* (Lopes, 2000), tradução, afinal, da incorporação de disposições que cada vez mais se combinam em *coeficientes de singularidade*, surge como anacronismo violento. As actividades extra-curriculares de tempos livres, em particular, obedecem crescentemente a uma lógica unidimensional de escola, isto é, a um conjunto monolítico de pressupostos que assentam no modelo da escola-obrigação. O «ofício de aluno» transporta-se para todos os espaços-tempos da instituição, numa espécie de colonização e domesticação da agência adolescente. Por outras palavras, e seguindo, as propostas conceptuais de Matos e Correia (2003), verifica-se uma «alunização» da experiência discente, em que, face à crise da escola se responde com mais escola (e acrescentaria: com a *mesma* escola), num círculo vicioso de escolocentrismo. *Neste caso, poderemos mesmo dizer que tais actividades extra-curriculares pertencem mais à ordem do tempo forçado do que à lógica intrínseca do tempo livre...*

Ora, não é defensável que a multiplicidade de espaços-tempos estudantis seja sujeita a um colete-de-forças que uniformiza o que é múltiplo e homogênea o que é diverso. A escola monocultural dominante não está preparada para abdicar de margens do seu poder e arbítrio em favor dos poderes à margem, tantas vezes difusos e emergentes, da agência adolescente e juvenil. Na verdade, esta define-se por uma condição de alguma tipicidade. No caso da escola, tal tipicidade encontra-se bem presente na valorização que, inquirido após inquirido, os estudantes fazem da função convivial da escola, uma espécie de ética da sociabilidade e do hedonismo que, não raras vezes, apropriada, resiste e até subverte a ordem dominante escolocêntrica. Esta disposição, no entanto, tende a inibir-se nos contextos de alta escolarização (pós-obrigatória), como em seguida veremos.

De igual modo, a diversidade de subculturas juvenis/estudantis (que tomam a escola como o cenário da sua estruturação e apresentação) denuncia clivagens consoante a classe social de origem, o género e a etnia. *Razões acrescidas, por isso, para que a ocupação das actividades extra-curriculares não fosse, como amiúde o é, tendencialmente reprodutora das obrigações lectivas.* Além do mais, todos os estudos sobre práticas culturais juvenis acentuam o seu cariz multiforme, heteróclito e desestabilizador das hierarquias de níveis de cultura e de géneros artísticos. A «ordem» destes últimos, aliás, como se verifica com intensidade no campo da música, sofre

implosões sucessivas (sub-géneros em rápida emergência, com intrincadas genealogias e uma diversificada tradução em «estilos», «cenas» e quadros de interacção) .

De outro modo, quando falo numa *agência estudantil e juvenil* quero referir-me à margem de poder que, mesmo que nos interstícios, brechas ou fronteiras da instituição escolar, permite aos jovens estudantes uma reflexão-acção sobre os contextos que a delimitam numa estrutura de constrangimentos e de oportunidades. A existência desta *agência estudantil* encontra-se amplamente demonstrada, entre outros, pelos trabalhos de Dubet, em França (1991) e pelas pesquisas de Abrantes, em Portugal (2003).

Tal reflexão-acção encontra-se indissociavelmente ligada ao que alguns psicólogos, como Erickson, apelidam de *exploração* e de *investimento*, processos cruciais na construção das identidades, nomeadamente no que se refere à capacidade de optar por caminhos autónomos, bem como ao sentido de “unidade entre diferentes concepções de si próprio nas diferentes situações”, bem como o sentido de “*ser semelhante e diferente e único em relação aos outros*” (Costa, 1991: 144).

Por outro lado, importa ter em conta o que refere Gordon, a propósito das escolas como sistemas sociais:

“nas escolas existem... espaços de agência, negociação, negação, oposição e resistência. No entanto, estes espaços são limitados, embora importantes, no campo das tensões entre a emancipação e a regulação, controlo e agência” (Gordon [et. al.], 2000: 187).

Assim, perde todo o sentido a imposição de programas e de projectos de ocupação extra-curricular dos tempos livres quando estes fazem a economia dos *habitus* juvenis e estudantis, isto é, quando implícita ou explicitamente desconhecem os seus esquemas de percepção, avaliação e classificação do mundo, que se manifestam nos quotidianos, na linguagem e na expressividade e performatividade corporais. É ou não verdade que, na maior parte das vezes, as escolas abdicam do trabalho de diagnóstico das necessidades, expectativas, aspirações e vivências juvenis/estudantis, condição *sine qua non* para a formulação de qualquer projecto?

Daí a urgência de accionamento de lógicas profissionais de animação e mediação sócio-cultural que façam, antes de mais, o reconhecimento da diversidade. Falo, em particular, na formação *na e para* a interculturalidade, enquanto política da diferença, capacidade de ocuparmos, nós próprios, o lugar dos outros e vice-versa (a «diferença somos nós») e na assunção da escola pública como espaço público, arena onde os diferentes (classe, género, etnia, idade) se confrontam e transformam. Partir do conflito de práticas e de representações para chegar a novos pontos de partida, sempre provisórios, é tarefa educativa em que uma outra concepção das actividades de ocupação extra-curricular dos tempos livres se pode fundar. Rejeito, por isso, as narrativas mais ou menos folclóricas do multiculturalismo, em especial quando se revelam meras retóricas de exaltação discursiva do Outro.

*A interculturalidade ultrapassa a mera justaposição e convivência das diferenças, apostando na intersubjectividade como constituição de lógicas colectivas de legitimação da diferença.* É este o traço distintivo da escola pública.

Podemos, ainda, tornar o caminho mais aliciante... De facto, não faz sentido alhearmo-nos da sociologia da experiência escolar, como defende François Dubet

(1991), o que significa prestar suficiente atenção ao projecto do aluno enquanto vertente «subjectiva» do sistema escolar, ou seja, “a forma como os actores se representam e constroem este sistema”, espécie de “mediação entre a função de selecção e o modelo cultural do sistema escolar”, que não só não esquece o jovem que há em cada estudante, como realça que “a adolescência pode ser definida como uma passagem conduzindo necessariamente a um estado adulto”, o que leva cada estudante a construir “o seu futuro estatuto de adulto” (Dubet, 1991: 28-9).

Finalmente, importa nunca deixar de relacionar as distintas apropriações e estratégias estudantis/juvenis face às actividades extra-curriculares com a dupla dimensão da experiência escolar, enfatizada, entre outros, por Dubet: “a experiência escolar é simultaneamente escolar e não escolar. Os projectos, a formação do sujeito e a estratégia não são estritamente escolares” (Dubet, 1991: 33). O que implica ligar a vida intramuros da instituição escolar com os restantes «mundos da vida» juvenis.

#### **4. Novas formas de alienação nos modos de relação com a escola ou de como esta elimina a dissonância: uma ilustração empírica**

A participação, como «comentador» de uma série de entrevistas realizadas no âmbito do projecto *Jovens, Alunos e Ensino Secundário em Portugal: projecto JOVALES*, coordenado por Manuel Matos<sup>5</sup>, levou-me a assinalar a transversal constatação de um generalizado uso instrumental da escola, embora com exteriorizações diferenciadas. Isto é, quase todos os alunos entrevistados, provenientes de escolas públicas da cidade do Porto e de meios sociais privilegiados, revelavam uma forte definição dos seus objectivos, sabendo com mestria a média que precisavam de alcançar para uma determinada inserção no ensino superior e definindo o futuro como uma nota para entrar na faculdade e conseguir uma entrada privilegiada no sector primário do mercado de trabalho, de molde a escaparem à lógica desqualificada e desqualificante do desemprego e dos circuitos de integração na precariedade. O que significa, em termos crus, que vivem obsessivamente no presente à procura do futuro. Ou que o futuro colonizou o presente. São os mecanismos que nós, sociólogos, pelo menos a partir de Merton, conhecemos como pertencendo à *socialização por antecipação*. De facto, falamos principalmente de alunos que vivem alienados do seu próprio presente. Assim se constitui o seu projecto e a emanação de sentidos atribuídos à experiência escolar: em função da interiorização de um «futuro» ou «destino» provável, actua-se, no presente, de forma consonante. Poderemos questionar-nos se esta *sobreescolarização* se estenderia a escolas com maior heterogeneidade social, cultural e étnica. Parto da hipótese de uma resposta afirmativa, uma vez que, alunos com um menor volume de capitais, em particular no que aos dois grandes princípios de diferenciação no espaço escolar diz respeito (capital cultural e capital económico), defrontar-se-iam com acrescidas dificuldades de inserção no mercado de trabalho, o que os levaria à intensificação do esforço escolar, tanto mais que se interiorizam, igualmente, as lógicas de selecção em diferido, assentes na mobilização, após a obtenção do diploma, de capital social, por parte dos mais favorecidos, no intuito de ultrapassar concorrentes em formal igualdade de circunstâncias (o célebre efeito *cunha*).

---

<sup>5</sup> Cf. <http://www.fpce.up.pt/ciie/jovales.html>

Se tivermos em conta estes pressupostos, entenderemos melhor certas atitudes estudantis de *recusa da escola* (Lopes, 1996) ou de *adesão distanciada* (Abrantes, 2003), através de uma panóplia de *modos de relação com a escola*, uns mais instrumentais, calculistas e utilitaristas (“tirar uma nota que me permita entrar na Universidade”), onde a ocupação dos tempos livres pode ser encarada, por exemplo, como mera perda de tempo ou mesmo obstáculo ao investimento na pura componente lectiva; outros, minoritários nas fases adiantadas do processo de escolarização, mais expressivos, conviviais e lúdicos, mas onde, ainda assim, se pode notar o divórcio face à oferta institucional de ocupação dos tempos livres – precisamente porque ignora os múltiplos modos estudantis/juvenis de *usar e fazer a escola*.

Tal constatação entronca com uma outra dimensão – a questão do ofício de estudante. Em algumas situações de entrevista os referidos discentes chegam mesmo a afirmar que a profissão de estudante – é uma das frases, a meu ver, mais significativas – implica submeter o jovem ao estudante; amputar, mutilar o que há de mundo na escola; reduzir, no fundo, a sua vida a muitas horas de trabalho, muitas horas solitárias, a uma enorme pressão por parte da família e mesmo dos pares e a uma eternização da incorporação, extraordinariamente cruel, de que tais objectivos têm de ser escrupulosamente cumpridos. O que leva, necessariamente, a desajustes entre disposições e contextos, vividos em situações de depressão, de encruzilhada, de dilema. Estes alunos não são, felizmente, completamente domesticados. Existe, pois, a questão já anteriormente referida, das disposições contraditórias. Muitos deles têm um olhar lúcido sobre esta questão, próprio da esfera reflexiva do que Giddens apelida de *consciência discursiva*. Dizem mesmo: “nós estamos a ser adestrados, domesticados, treinados...” – muitas vezes através de mnemónicas, amiúde mediante um ensino claramente voltado para relações pedagógicas tradicionais. Por isso, “só vem para o 10º ano quem quer”. A frase, repetida por uma aluna durante a entrevista, persiste, pendurada, nas paredes invisíveis da escola...

Estamos a lidar, igualmente, com o princípio da indiferença perante a diferença: não há aqui sinais de grande competição (ao contrário do que seríamos levados a pensar), há antes indícios de displicência: revelam-se autónomos nos estudos, vão à biblioteca, estudam muito por si próprios, mas, simultaneamente, são também, cada vez mais, indiferentes em relação aos outros colegas e à lógica da «turma». O círculo de amigos reduz-se paulatinamente. A territorialidade escolar é um reduto de grupos relativamente fechados e pequenos. Alguns referem expressamente que o seu círculo de sociabilidade se restringe a dois, três, quatro amigos. Como poderia ser de outra forma? Entram em casa tarde; o tempo livre é passado na própria escola, na biblioteca; os fins-de-semana e as actividades lúdicas são de tal modo reduzidos – e aqui há algo de contraditório com a interiorização *aparentemente* profunda deste projecto escolar e existencial –, que, muitas vezes, «perdem a vida». Na verdade, confessam, não sem amargura, que a «vida» é muito mais do que «isto», viver é também terem outro tipo de disposições que eles não conseguem accionar ou mobilizar. Apelido este fenómeno de *sobreescolarização unidimensional* ou de *escolaridade mutilada*, uma vez que o acentuar da escolarização cínica e instrumental é concomitante com a redução do espaço de sentidos da escola.



## 5. Os novos velhos herdeiros

Por isso mesmo, estamos a lidar com um tipo diferente de *herdeiros*, já que todos eles, os alunos que falam e são falados nestes discursos, são de classes relativamente privilegiadas, fruto, por um lado, do perfil social das escolas analisadas e, por outro, da própria selectividade exercida, em particular, após o término da escolaridade obrigatória. Isto é, partimos da hipótese de que os *herdeiros* de hoje em dia não são aqueles que têm uma grande facilidade em passar, em termos de cultura geral, da música erudita ao diário de vanguarda, do repertório clássico à novidade consagrada, atitude consubstanciada na frase “eu sei que se estudar pouco consigo as notas na mesma”, deambulando, como *dandies* pelo espaço escolar. Aqueles que, outrora, ostentavam um capital cultural, fora da escola, que depois se convertia, também, em capital escolar, encontram-se, agora, claramente vinculados à lógica estrita do capital escolar. E que dizem de si mesmos, sem complexos: “nós temos pouca cultura geral”. Ao contrário da França dos anos sessenta e setenta, o capital escolar não se converte necessariamente em capital cultural incorporado.

Há excepções, claramente sinalizadas, de um ou outro aluno, inclusivamente elogiado entre pares, que fogem a esta lógica, e que se enquadram no perfil dos *herdeiros* tradicionais de Bourdieu. Mas eles, os *novos herdeiros*, são claramente *herdeiros* alienados pela lógica dos seus objectivos, dos objectivos que interiorizam como seus, mas que, na verdade, são produto de uma fina rede de socializações cruzadas que os levam a incorporar, tão *naturalmente*, na sua prática, este ofício de aluno que vai ter a nota certa para entrar na faculdade e, em particular, para entrar no mercado do trabalho, num segmento privilegiado.

Menciono, pois, a questão das condições de felicidade no espaço escolar. Impossível, na verdade, esquecer os alunos que sofrem; alunos que ostentam, de forma mais ou menos visível, posturas, comportamentos e práticas de abandono e de isolamento, de solidão persistente; alunos que passam por estados de agudo questionamento sobre a construção da sua identidade e do seu projecto de vida, circunstância tantas vezes angustiante; alunos que, em suma, devido à sua exposição a dispositivos e processos de socialização por antecipação, se sentem a perderem o presente... Permitam-me o aforismo: perder o presente é perder o tempo, e perder o tempo é também perder a vida.

### Bibliografia

- ABRANTES, Pedro (2003), *Os Sentidos da Escola*, Oeiras, Celta Editora.
- BOURDIEU, Pierre (1992), *Les Règles de l'Art*, Paris, Éditions du Seuil.
- CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel (2003), *Violência e Violências da e na Escola*, Porto, Afrontamento.
- COSTA, Maria Emília (1991), Desenvolvimento da identidade em contexto escolar, in Bártolo Paiva Campos, *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social*, Porto, Afrontamento, pp. 143-173.
- COULANGEON, Philippe (2003), “La stratification sociale des goûts musicaux. Le modèle de la légitimité culturelle en question”, in *Revue Française de Sociologie*, vol. 44 (3), 3-33.

DIMAGGIO, Paul (1987), “Classification in art”, in *American Sociological Review*, vol. 52, 440-455.

DONNAT, Olivier (1994), *Les Français Face à la Culture*, Paris, Éditions La Découverte.

DUBET, François (1991), *Les Lycéens*, Paris, Le Seuil.

GORDON, Tuula [et al.] (2000), “From pupil to citizen: a gendered route”, in M. Arnot; J. Dillabough (orgs.), *Challenging Democracy: International Perspectives on Gender, Education and Citizenship*, Londres, Routledge.

LAHIRE, Bernard (2006), *A Cultura dos Indivíduos*, Porto Alegre, Artmed.

LOPES, João Teixeira (1996), *Tristes Escolas*, Porto, Afrontamento.

— (2000), *A Cidade e a Cultura*, Porto, Afrontamento.

MERTON, Robert K. (1953), *Éléments de Théorie et de Méthode Sociologique*, Paris, Plon.

PETERSON, R. A.; KERN, R.M. (1996), “Changing highbrow taste: from snob to omnivore”, in *American Sociological Review*, vol. 61, 900-907.

PETERSON, R. A. (1992), “Understanding audience segmentation: from elite and mass to omnivore and univore”, in *Poetics*, 21, 243-258.

**Summary:**

Study on the plurality of hierarchies and legitimacies in contemporary societies, through the dissemination of the omnivore cultural model, proper of plural agents. Analysis of school institution reaction to this model, through the processes of intensification of school work and elimination of the cultural dissonance. Questioning the Bourdieu and Passeron proposal on the analysis of school field and the transmission/inheritance of cultural capital, in the relation between family and school.

**Key-words:**

Cultural legitimacy; Cultural Dissonance; School Work.

**Resumé:**

Réflexion sur la pluralité de hiérarchies et légitimités culturelles dans les sociétés contemporaines, à travers la dissémination du modèle omnivore de pratique culturelle, propre d'agents pluriels. Analyse de la forme comme l'institution scolaire réagit à ce modèle, à travers les processus d'intensification du travail scolaire et d'élimination de la dissonance culturelle. Questionnement de la proposition d'accord de Bourdieu et de Passeron sur le champ scolaire et la transmission/héritage du capital culturel, dans la relation entre la famille et l'école.

**Mots-clés:**

Légitimité culturelle; Dissonance culturelle; Travail scolaire.