

O PERCURSO ESCOLAR: UMA BREVE REVISÃO

Jéssica Paulini (Pedagogia - UNICENTRO),

jessica.paulini@yahoo.com.br

Alessandro de Melo (Orientador - Departamento de Pedagogia/UNICENTRO)

alessandrodemelo2006@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho, fruto final de uma pesquisa em nível de graduação, tem como objetivo compreender, por meio de uma revisão bibliográfica, o modo como alunos da educação básica, de diferentes classes sociais, entendem o papel da educação na sua vida. Partindo desse objetivo procurar-se-á compreender a concretude das relações sociais e de como elas se reproduzem no nível das consciências em relação aos fundamentos reais da sociedade capitalista e, em especial em relação à escola e seus mecanismos reprodutores. Parte-se do pressuposto de que o que os alunos da educação básica expressam em suas representações, de certa forma, são uma mediação importante para a compreensão do mundo real. Logo, estudar as representações dos estudantes, sobre a educação e o seu papel em suas vidas, significa um *lócus* privilegiado para compreender os resultados sociais da educação escolar, e, portanto, constitui-se em elemento importante para as reflexões sobre a função da escola na sociedade e sobre a própria sociabilidade. Tomamos como referencial teórico, em primeiro lugar, o exposto na Ideologia Alemã, de Karl Marx e Friedrich Engels, sobre as representações e a realidade das relações sociais, e a teoria de Bourdieu e Passeron (2008) sobre a reprodução das relações sociais a partir da educação escolar. Para estes últimos, a escola não inculca valores e modos de pensamentos dominantes, limitando-se a usar um código de transmissão cultural no qual os filhos da classe trabalhadora entendem como uma ruptura no que se refere aos saberes de sua prática, que são desprezados. Já para os alunos filhos da classe dominante o sucesso escolar torna-se um objetivo mais ponderável, dado que a escola trabalha com os códigos próprios da sua existência, o que significa uma continuidade com a sua vida.

PALAVRAS-CHAVE: percurso escolar; reprodução social; capital cultural.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo compreender o percurso escolar na educação básica, a influência do capital cultural das famílias em relação ao sucesso e dificuldades nessa etapa da escolarização. Partindo desse objetivo procurar-se-á responder à seguinte questão: qual o papel da classe econômica em que se encontram os indivíduos para o percurso escolar? Pretende-se, de fato, analisar, ainda que de forma breve, as determinações dos percursos dos alunos da elite econômica brasileira, em especial a partir do estudo de Nogueira (2002), que se vale da teoria de Bourdieu para a análise.

Para responder a esta questão serão utilizadas como instrumento a pesquisa bibliográfica, cuja fundamentação teórica encontra-se principalmente nos livros: “A reprodução”, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2008); Escritos de Educação (2007); “A ideologia alemã” de Karl Marx e Friedrich Engels (1991); e, por fim, “O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação”, de Tomaz Tadeu da Silva (1992).

O caminho adotado neste texto é o que parte do “momento predominante” das determinações do ser social, ou seja, a produção da vida material. Este primeiro momento da explanação procura abrir caminho para a posterior compreensão dos mecanismos reprodutores da sociedade, no qual se inclui a escola, e de como esta reprodução é devida, em última instância, pela determinação econômica. Significa dizer, sem mais, que os percursos escolares das diferentes classes sociais, e tudo o que isso implica, posteriormente, como fonte de reprodução das desigualdades sociais, tem, como princípio, a materialidade das condições de vida proporcionada pela situação de classe. Esta, por sua vez, dá acesso a um tipo de educação que tende a abrir espaços privilegiados na sociedade para aqueles que possuem tais condições materiais “privilegiadas”, o que inclui o capital cultural.

Desta, forma, e partindo deste princípio proposto pelo método marxiano, ou seja, partir da realidade e da determinação última, ou seja, a econômica, partimos, em seguida, para a análise mais ampla da educação como mecanismo reprodutor das relações sociais.

Em seguida partimos para o estudo da questão do capital cultural como importante mecanismo diferenciador das oportunidades educacionais, que se refletem, por sua vez, nos percursos realmente escolhidos e percorridos.

Por fim fazemos uma breve incursão pelo trabalho de Nogueira (2002), resultado de sua tese de doutorado, em que estuda o percurso educacional dos alunos da elite econômica mineira. Trata-se, sem dúvida, de um trabalho paradigmático para a compreensão de como, juntos, determinação econômica e a posse, dela advinda, do capital cultural e da situação de classe, determinam os percursos escolares destes alunos de elite. A autora também desvela que estes percursos não são “exemplares”, ou seja, não são construídos apenas de sucessos escolares, mas também de reprovações e outros indícios que demonstram que, apesar das diferenças de classe, outras questões entram no envolvimento do indivíduo com a sua escolarização.

Esperas-se, com este trabalho, contribuir para outras pesquisas que

procurem demonstrar a relação, necessária e real, entre as várias determinações da vida material, que não apenas a da esfera econômica, nos percursos escolares. Desta forma, entendemos que damos ao método marxiano, pelo menos na versão de Lukács, o devido valor às relações entre os complexos sociais, que dão à teoria de Marx uma versão muito superior àquela que lhe atribuí um determinismo econômico.

AS DETERMINAÇÕES MATERIAIS DA VIDA NA VISÃO DE MARX E ENGELS

Marx e Engels, em *A ideologia alemã* (1991), já ensinaram que o que constitui o ser humano de forma diferenciada de todos os animais é que, em última instância, o homem produz sua própria condição de vida por meio da sua atividade ontológica primordial, que é o trabalho. Assim, o modo como os homens produzem sua vida depende das condições que eles encontram ao nascer, na sua família, na sociedade em geral em que vivem.

Como exprimem a sua vida, assim os indivíduos são. Aquilo que eles são coincide, portanto, com a sua produção, com *o que* produzem e também com o *como* produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção. (MARX; ENGELS, 1991, p.27-28)

A partir deste princípio básico do pensamento marxiano, podemos entender que as relações sociais são formas de expressão da atividade humana, “naturalmente” social. Desta forma, a educação, sendo parte fundamental da vida em todas as sociedades, é também parte desta expressão da vida social.

Claro está que a forma predominante da educação na sociedade capitalista, ou seja, aquela forma sem a qual não podemos compreender o processo de socialização em massa das novas gerações, é a forma da educação escolar. A partir do percurso escolar os indivíduos e as classes se produzem e reproduzem no seio da sociedade, daí que convém lembrar que o que os homens são depende do “que” e da forma “como” produzem sua vida. Os dois qualificativos da atividade citados, “que” e “como”, nos leva a pensar que, na sociedade capitalista, existe inequivocamente uma distinção/contradição de classes, e que isso, de diversas formas, leva à distinção/contradição nas oportunidades e percursos educacionais.

Ainda neste sentido, estes percursos educacionais distintos e contraditórios,

fazem com que as diferentes classes e os indivíduos que as compõem, se coloquem de forma diferente, contraditória e distinta, na divisão do trabalho social, ou seja, os coloca de forma distinta na produção da própria vida, individual e, portanto, social. Daí ser bastante coerente afirmarmos, como fizeram Marx e Engels, que o que os indivíduos são “depende das condições materiais de sua produção”, ou seja, sem dúvida que estes percursos educativos distintos e contraditórios são derivados da posse de condições materiais pela família, que é a instituição que, por excelência, tem a prioridade na escolha das escolas e outras instituições educativas, que serão as bases destes percursos (NOGUEIRA; AGUIAR, 2007).

Claro está que não estamos reduzindo estas “condições materiais” à posse de dinheiro, e, muito menos, menosprezando que esta posse é de fundamental importância para a determinação dos percursos escolares. Na linha traçada pelas pesquisas iniciadas por Bourdieu, queremos afirmar que estes percursos escolares são também resultado de outros “capitais”, como o capital cultural, o qual será desenvolvido em outro momento do artigo. E mais, afirmamos que esta análise, que insere estes estudos de Bourdieu, não é incoerente com o princípio marxiano de que a produção material da vida social determina o modo como os indivíduos são. Afinal, podemos dizer, parafraseando Marx e Engels, que a posse do capital cultural e social faz parte do “processo real da vida” do ser dos homens na nossa sociedade¹.

Ainda segundo estes autores (1991, p.37): “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”, ou seja, a partir do objeto aqui tratado, podemos afirmar que as condições materiais das famílias, que, por sua vez, determinam os percursos escolares de seus filhos, gera nestes uma visão de mundo, atitudes, relacionamentos etc., que determinam a consciência que possuem do mundo. É sobre esta consciência, que é produzida especialmente fora da escola, mas não unicamente fora da escola, que agem as instituições educacionais escolhidas nos percursos das famílias.

¹ Podemos lembrar de uma célebre carta de Engels a Joseph Bloch, escrita em setembro de 1890, na qual afirma: “As condições econômicas são a infra-estrutura, a base, mas vários outros vetores da superestrutura (formas políticas da luta de classes e seus resultados, a saber, constituições estabelecidas pela classe vitoriosa após a batalha, etc., formas jurídicas e mesmo os reflexos destas lutas nas cabeças dos participantes, como teorias políticas, jurídicas ou filosóficas, concepções religiosas e seus posteriores desenvolvimentos em sistemas de dogmas) também exercitam sua influência no curso das lutas históricas e, em muitos casos, preponderam na determinação de sua forma. Há uma interação entre todos estes vetores entre os quais há um sem número de acidentes (isto é, coisas e eventos de conexão tão remota, ou mesmo impossível, de provar que podemos tomá-los como não-existentes ou negligenciá-los em nossa análise), mas que o movimento econômico se assenta finalmente como necessário. Do contrário, a aplicação da teoria a qualquer período da história que seja selecionado seria mais fácil do que uma simples equação de primeiro grau”.

A EDUCAÇÃO COMO REPRODUÇÃO SOCIAL NA TEORIA DE BOURDIEU E PASSERON

A partir dos pressupostos da análise marxiana, apenas brevemente citada na parte anterior, tomamos a teoria de Bourdieu e Passeron (2008) sobre a reprodução das relações sociais a partir da educação escolar. A mediação que vincula este percurso se dá pelo fato de que a escola, e os percursos escolares, são parte integrante da produção da vida, afinal de contas a educação escolar, a formação acadêmica, a posse de diplomas e certificados, garante, direta ou indiretamente, o acesso dos indivíduos a profissões, cargos, salários e posições sociais delas advindas, o que, de fato, constitui-se nas possibilidades reais da produção da vida na sociedade. A escola, portanto, tem papel importante na produção da vida em sociedade, embora, saibamos, não é o seu momento predominante, ontológico. A questão levantada por Bourdieu e Passeron é a forma como a escola age na reprodução das relações sociais no capitalismo.

Para os autores franceses acima citados, a escola não inculca valores e modos de pensamentos dominantes. Ela se limita a usar um código de transmissão cultural no qual os filhos da classe trabalhadora entendem como uma ruptura no que se refere aos saberes de sua prática, que são desprezados. Já para os alunos filhos da classe dominante o sucesso escolar torna-se um objetivo mais ponderável, dado que a escola trabalha com os códigos próprios da sua existência, o que significa uma continuidade com a sua vida.

Silva (1992) aborda o pensamento de Bourdieu e Passeron e afirma que nesse processo ideológico de transmissão a ação fundamental é o de ocultação das reais relações de força que estão na base da imposição da definição de uma cultura particular como sendo a única cultura.

É naturalmente central nesse processo a transição de idéias de que essa exclusão não se dá por nenhum ato de imposição bruta e visível, mas por incapacidade de alguns de vencer numa corrida meritocrática, a da carreira escolar, que é fundamentalmente justa e igualitária. (SILVA, 1992, p.18)

Interessante notar que, pelo fato de “aparecer” como algo natural, ou seja, a forma escolar tal qual aparece ao senso comum atenderia a uma necessidade universal, e as formas de trabalho da escola, os conteúdos, a linguagem etc., são aquelas que, de fato, devem ser consumidas e apreendidas como “a” forma correta de se educar, faz com que as distintas posições dos indivíduos, as suas posições de classe, a posse, ou não, de

determinadas formas de capital, a vivência ou não com outras formas cultas na vida cotidiana, não sejam levadas em conta no processo que exclui da escola grande parte dos alunos mais carentes.

Ao deixar de lado estes fatores, o que surge é a meritocracia, e nisso Silva tem razão, e os estudos dos sociólogos franceses, desde a década de 60, já vêm apontando esta questão. As formas de produção da vida material, ou, mais especificamente neste caso, a posse ou não das diferentes formas de capitais, ou, como fundamento primeiro, a classe social a que pertencem os indivíduos, determinam, de fato, os percursos escolares. Isso demonstra que há sim uma relação direta, mas também indireta e obscurecida ideologicamente, entre estas condições materiais da vida e as outras esferas da vida.

O que ocorre, de fato, é que a classe trabalhadora, em geral, não tem acesso a bens culturais que são distinguidos, na nossa sociedade, como aqueles que legitimamente são relevantes e corretos. São exemplos a linguagem culta, as formas de arte tidas como clássicas etc. Mas, mesmo atendendo a esta população, a escola pública trabalha com estes códigos e os legitima como os “corretos”, o que faz com que, de certa forma, haja um processo de exclusão da escola, que pode ocorrer, hoje, na exclusão *ipso facto*, ou a exclusão da possibilidade de apreensão dos conteúdos transmitidos pela escola.

Para os alunos filhos da elite, a escola traz elementos que são de convivência cotidiana, ou, quando isso não ocorre, as condições materiais de vida, os relacionamentos, o tempo, o espaço para o estudo em casa, o acesso a livros, internet, o acesso ao teatro, cinema, à música, a influência dos pais e da família na conquista do “gosto” culto, auxilia no percurso escolar, desde a cotidianidade da sala de aula até a determinação dos percursos escolares².

Saviani (1996) refere-se à obra de P. Bourdieu e J. C. Passeron, especificamente a teoria da violência simbólica, vendo que o reforço da violência material se dá pela sua conversão ao plano simbólico onde se produz e reproduz o reconhecimento da dominação e da legitimidade de seu caráter de violência explícita.

Saviani destaca, ainda, sobre a pesquisa dos autores franceses, que o sistema de ensino é uma modalidade da violência simbólica, e ocorre por meio de proposições intermediárias que tratam, sucessivamente, da ação pedagógica, da autoridade pedagógica e do trabalho pedagógico. Portanto, a ação pedagógica é vista como imposição arbitrária da cultura da classe dominante.

² Lembramos aqui que, mesmo tendo dificuldades ao longo da educação básica, os filhos das elites alcançam sucesso no processo de passagem para o ensino superior, inclusive com a possibilidade de escolher entre universidades públicas e particulares de renome (NOGUEIRA, 2002).

Segundo Saviani (idem), é preciso insistir no acesso das camadas trabalhadoras à escola e isso implica a pressão no sentido de que a igualdade formal (todos são iguais perante a lei) própria da sociedade contratual instaurada com a revolução burguesa, se transforme em igualdade real. Nesse sentido é que este autor aponta a importância da transmissão de conhecimento científico e de conteúdos culturais.

Conseqüentemente, a escola, longe de ser um instrumento de equalização social, é duplamente um fator de marginalização: converte os trabalhadores em marginais, não apenas por referência à cultura burguesa, mas também em relação ao próprio movimento (colocar à margem dele) todos aqueles que ingressam no sistema de ensino. (SAVIANI, 1996, p. 39)

A igualdade real implica a igualdade de acesso ao saber, à distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis, mas também a igualdade social, política e econômica. A transformação da igualdade formal em igualdade real só pode ocorrer por meio da revolução social, que implica na superação do capitalismo como modo de produção e tudo o que advém deste modelo de sociabilidade.

O CAPITAL CULTURAL COMO UMA DETERMINAÇÃO DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES

Conforme Bourdieu (2007, p.73):

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o sucesso escolar, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classes.

Ainda segundo o mesmo autor:

O capital pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado; sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc. e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural - de que é supostamente, a garantia - propriedades inteiramente originais. (idem, p. 74)

Segundo o autor, o estado incorporado do capital cultural pode inferir-se do fato de que, em seu estado fundamental, ele está ligado ao corpo e pressupõe sua incorporação. A acumulação de capital cultural exige uma incorporação que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor.

Para o autor, o fato dos bens culturais fazerem parte do ambiente familiar exerce um efeito educativo por sua simples existência, e é, sem dúvida, um dos fatores estruturais determinantes para o sucesso escolar, uma vez que o aluno encontra na escola uma continuação do seu meio. Conforme Bourdieu (2007), a acumulação inicial do capital cultural acontece de maneira rápida e fácil: começa pelos membros da família dotados de um forte capital cultural.

O estado objetivado do capital cultural encontra-se em suportes materiais, como escritos, pinturas, monumentos etc., e é transmissível em sua materialidade. Logo, os bens materiais podem ser objetos de apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural. Entra aí a questão da herança, tratada por Bourdieu (2007, p.232):

Herdar é transmitir essas disposições imanentes, perpetuar esse conatus, aceitar tornar-se instrumento dócil desse “projeto” de reprodução. A herança bem-sucedida é um assassinato do pai consumado a partir de sua própria injunção, uma superação dele destinada a conservá-lo, manter seu “projeto” de superação que, enquanto tal, está na ordem das sucessões. A identificação do filho com o desejo do pai como desejo de ser continuado faz o herdeiro sem história.

Desse modo o filho acaba tornando-se substituto de seus pais, encarregado de realizar, no lugar dos pais, os projetos já idealizados. A identificação do filho pelo projeto dos pais é fator determinante para que ocorra com sucesso a transmissão da herança, uma vez que o filho tem os mesmos desejos que os pais. De fato, se analisarmos o poder que as famílias têm sobre a escolha das instituições escolares e educativas em geral, às quais os filhos devem frequentar, podemos verificar como de fato há, nos filhos, a continuidade do projeto dos pais.

O PERCURSO ESCOLAR DAS ELITES EM FOCO

Maria Alice Nogueira, em sua tese para Professor-Titular, *Elites econômicas e escolarização: um estudo de trajetórias e estratégias escolares junto a um grupo de*

famílias de empresários de Minas Gerais (2002), realizada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, afirma que a sociologia da educação passou, recentemente, passou a se interessar pela escolarização dos jovens pertencentes a famílias favorecidas do ponto de vista social. Trata-se de estudos que refletem sobre a influência do patrimônio cultural familiar sobre a escolaridade dos filhos, sobre a transmissão da herança cultural pela família, com inspiração bourdieusiana, que inclui: o capital lingüístico da família, a relação que esta mantém com a cultura, seu capital de informações sobre o sistema de ensino, as condições financeiras etc.

O principal objetivo destes estudos é de colocar em questão algo que, segundo a autora, não é discutido usualmente, porque é considerado, implicitamente, como indiscutível: o papel incondicionalmente positivo do capital econômico no destino escolar do aluno.

O universo pesquisado pela autora foi de 25 jovens filhos de empresários de Minas Gerais, os quais apresentam atraso no percurso escolar, raros abandonos ou interrupções, e que mostram também que a trajetória escolar não é completamente determinada pelo pertencimento a uma classe social, mas sim uma “dialética complexa” (MONTANDON e PERRENOUD, 1987). Nogueira apresenta os resultados da análise dos dados obtidos, por duas maneiras: o do acompanhamento dos itinerários escolares percorridos e o da observação das estratégias parentais postas em prática no decorrer desse percurso. Os pontos principais apresentados na pesquisa são:

1. A rede de ensino freqüentada: poucos freqüentaram a rede pública, e por pouco tempo. As famílias apresentam uma enorme fidelidade à rede privada, praticamente em todas as trajetórias. Dos 25 alunos, 11 fizeram intercâmbio nos EUA e na Inglaterra.
2. O momento do vestibular: Segundo a autora:

As carreiras escolares vão se construindo por etapas e é ao longo do tempo que o valor escolar de um indivíduo vai se constituindo e adquirindo consistência, de forma a possibilitar, em determinados momentos, algum prognóstico quanto ao futuro do percurso dentro do sistema de ensino. (NOGUEIRA 2002, p.70)

3. Todos os jovens pesquisados atingiram a universidade com atraso. A maioria freqüentou cursos pré-vestibulares por um período de um a dois anos.
4. A escolha da instituição de ensino superior: a preferência por instituições particulares de ensino predomina largamente no grupo, com preponderância da

Universidade Católica de Belo Horizonte. O turno do curso, a localidade da instituição de ensino, a presença de pessoas conhecidas são alguns dos determinantes na hora da escolha pela instituição.

5. A escolha do curso superior: Nogueira destaca a nítida a orientação dominante para certo tipo de formação superior: aquela que prepara para o mundo dos negócios e para a gestão empresarial: 48% dos jovens optaram pelo curso de Administração de Empresas, e também fizeram opção por cursos ligados à direção e organização de empresas como Publicidade e Propaganda, Relações Públicas, Economia, Ciências Contábeis entre outras. Na maioria dos discursos encontrados na pesquisa, é relevante que a escolha pelo curso universitário sofreu influência paternal, quando se trata da sucessão nas empresas da família.

Em outro estudo, mais recente, Nogueira e Aguiar (2007) analisaram a preferência de famílias da elite econômica mineira pelas “escolas internacionais” situadas em Belo Horizonte, quais sejam, uma escola americana e outra italiana. Em continuidade com a linha de pesquisa bordieusiana, as autoras investigaram a relação desta escolha com a posse dos três diferentes tipos de capital pelas famílias: capital cultural, econômico e social, bem como as motivações para tal escolha. As autoras levam em consideração também as diferenças pertinentes a cada escola, afinal trata-se de duas culturas muito diferenciadas, a italiana e a americana.

Dentre os resultados atingidos apreende-se que a escolha pela escola italiana deve-se:

1. Ao fato de que tais escolas focam sua ação mais em conteúdos da cultura humanista, que possibilitam a compreensão das coisas do mundo, no caso da escola italiana;
2. A aquisição da língua italiana é outra preocupação das famílias, visto como “algo a mais”, um diferencial num mundo em que a hegemonia do inglês, e, no nosso caso brasileiro, do espanhol, é evidente. Para as autoras, isso evidencia que tais famílias buscam “bens culturais mais raros” (p. 10), ou seja, a “distinção”;
3. Sobre estas famílias, afirmam as autoras:

São famílias que se revelam, assim, “presas pelo jogo da cultura” em sua dimensão mais escolar, ou seja, suas expectativas de incremento do patrimônio cultural até então conquistado são fortemente concentradas nos rendimentos que a escola, a formação escolar, podem proporcionar. Nesse sentido, são pais que, devendo à instrução tudo aquilo que têm, dela esperam tudo que aspiram ter. (BOURDIEU, 1979). (idem, p. 11)

4. Interessante notar que, no caso das famílias que optaram pela escola italiana, não é comum que tenham grande experiência internacional, seja com estadias prolongadas, viagens frequentes, domínio da língua ou negócios internacionais. Para as autoras, isso significa que a escolha destas famílias deve-se às “[...] condições sociais, os estilos de vida e a biografia dos sujeitos que a efetuam[...]”(idem, p.12). Há, de certa forma, um repasse para os filhos daquela formação que não tiveram; uma certa nostalgia do que não viveram; a valorização de uma formação cultural, humanista, que somente puderam valorizar *a posteriori*, por não ter podido ter desfrutado no momento de sua escolarização.

Já as razões pela escolha da instituição americana são as seguintes:

1. Caráter pragmatista de dar aos filhos o acesso ao domínio da língua inglesa, socialmente valorizada em termos de inserção no mercado de trabalho;
2. Há uma preocupação maior em falar e utilizar o inglês do que com o domínio formal desta língua. Interessa o domínio prático da língua;
3. Outra expectativa é que a escola consiga enquadrar os filhos na “média”, ou seja, uma expectativa de que a escola possa agir na formatação de comportamentos, de garantir a eles uma “segurança” para o futuro, garantindo, assim, uma boa inserção na vida social, que evite futuras frustrações;
4. Ao contrário das famílias que optaram pela escola italiana, estas famílias, mesmo possuindo capital econômico, não busca distinção, tendo práticas mais “massificadas”. Para as autoras:

Assim, do ponto de vista escolar ou, mais amplamente, cultural, são famílias que não parecem “presas pelo jogo da cultura” ou, em outras palavras, suas expectativas de retorno dos investimentos em capital cultural, e, em particular, escolar, são mais pragmáticas, diante de bens interpretados como de menor importância para a manutenção ou o aumento do patrimônio simbólico até então conquistado. (idem, p. 13-14)

5. Os pais que optaram pela escola americana tiveram e ainda têm experiência internacional, seja por viagens frequentes, por negócios no exterior, domínio da língua e relacionamentos com pessoas que vivem fora do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após uma leitura e análise da contribuição da sociologia de base bourdieusiana para a compreensão das trajetórias escolares, ainda que uma leitura ainda inicial, ficou demonstrada a força que tal contribuição tem para uma leitura da realidade educacional brasileira, e, também, para a compreensão de como a posse do capital financeiro, cultural e social, o que aqui denominamos “condições materiais de vida”, apropriando-nos da ontologia marxiana, influencia sobremaneira estes percursos, sendo elemento de diferenciação de classes e, portanto, parte das contradições encontradas na sociedade capitalista.

Os estudos sobre as trajetórias escolares da elite demonstram que é necessário olharmos para esta realidade, de modo a compreendermos melhor os mecanismos que tornam, de fato, a instituição escolar reprodutora das relações sociais.

Outra constatação advinda destes estudos, e aqui inicialmente apontada, é a de que, de fato, há uma diferenciação nas trajetórias escolares a depender não somente da posse de capital econômico, mas também que as escolhas se devem à especificidade das famílias no que tange ao perfil de futuro desejado para os filhos e sua posição social e capital cultural, vinculado à escola. Sem dúvida que esta riqueza de complexidades na análise do real nos retira do fraseado típico da simplificação, de que “há uma escola para os ricos e outra para os pobres”, tantas vezes repetidas como chavão pseudo-esquerdista. A intenção é verificar que a reprodução das contradições sociais, pela perpetuação das diferentes posições na sociedade, para as quais a escolarização é fundamental, não passa apenas pela base econômica, mas sim por outras instâncias. E mais, fazendo isso não estamos negando a ontologia marxista, ao contrário, estamos somando elementos que nos fazem melhor compreender o movimento real, e, com isso, enriquecendo nossa análise com mais determinações e mediações.

Sendo assim, este trabalho procurou também oferecer uma estratégia metodológica para o estudo da educação em nossa sociedade, aproveitando-se dos estudos da sociologia da educação bourdieusiana, acrescentando a possibilidade de somar a ela os elementos da ontologia marxiana, que, sem dúvida, enriquece esta análise.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs). *Escritos de educação*. 9. ed.

Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.;CATANI, A. (orgs). *Escritos de educação*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *A reprodução*. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. 8. ed. São Paulo: Hucitec,1991.

_____. *A ideologia alemã*. Disponível em: www.marxists.org. Acesso em 10 ago. 2009.

LUKÁCS, G. *Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. São Paulo: L.E.C.H, 1979.

NOGUEIRA, M.A. *Elites econômicas e escolarização – Um estudo de trajetórias e estratégias escolares junto a um grupo de famílias de empresários de Minas Gerais*. Tese apresentada para concurso de professor titular FAE/UFMG, 2002.

NOGUEIRA, M.A.; AGUIAR, A. A escolha do estabelecimento de ensino e o recurso ao internacional. *Atos de Pesquisa em Educação*, v.2, n.1, jan/abril. 2007. p. 3-22. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/164/126>. Acesso em 10 março 2010.

NOGUEIRA, M. A.;CATANI, A. (orgs). *Escritos de educação*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 1996.

SILVA, T. T. da. *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.