

TESE**CAPITAL CULTURAL, CLASSE E GÊNERO EM BOURDIEU**

Gilda Olinto do Valle Silva
ECO/UFRJ - IBICT/CNPq

Resumo

O conceito de capital cultural de Pierre Bourdieu é analisado em suas múltiplas acepções e em sua relação com o conceito de *habitus*. Destaca-se o paradoxo envolvido no conceito: um mecanismo reprodutor das condições sociais que apresenta, simultaneamente, uma dinâmica de mudança favorecendo a mobilidade social. Aborda-se a atuação do capital cultural na escola, suas relações com o conceito de classe social e sua aplicação em estudos que focalizam a questão do gênero.

Palavras-Chave

Cultura - Bourdieu
Informação - Acesso
Cultura - Informação
Cultura - Gênero - Classe Social

1 O conceito de capital cultural

Capital cultural é uma expressão cunhada e utilizada por Bourdieu para analisar situações de classe na sociedade. De uma certa forma o capital cultural serve para caracterizar subculturas de classe ou de setores de classe. Com efeito, uma grande parte da obra de Bourdieu é dedicada à descrição minuciosa da cultura - num sentido amplo de gostos, estilos, valores, estruturas psicológicas, etc. - que decorre das condições de vida específicas das diferentes classes, moldando as suas características e contribuindo para distinguir, por exemplo, a burguesia tradicional da nova pequena burguesia e esta da classe trabalhadora. Entretanto, o capital cultural é mais do que uma subcultura de classe; é tido como um recurso de poder que equivale e se destaca - no duplo sentido de se separar e de ter uma relevância especial - de outros recursos, especialmente, e tendo como referência básica, os recursos econômicos. Daí o termo capital associado ao termo cultura; uma analogia ao poder e ao aspecto utilitário relacionado à posse de determinadas informações, aos gostos e atividades culturais. Além do capital cultural existiriam as outras formas básicas de capital: o capital econômico, o capital social (os contatos) e o capital simbólico (o prestígio) que juntos formam as classes sociais ou o espaço multidimensional das formas de poder:

“o mundo social pode ser concebido como um espaço multi-dimensional construído empiricamente pela identificação dos principais fatores de diferenciação que são responsáveis por diferenças observadas num dado universo social ou, em outras palavras, pela descoberta dos poderes ou formas de capital que podem vir a atuar, como azes num jogo de cartas neste universo específico que é a luta (ou competição) pela apropriação de bens escassos... os poderes sociais fundamentais são: em primeiro lugar o capital econômico, em suas diversas formas; em segundo lugar o capital cultural, ou melhor, o capital informacional também em suas diversas formas; em terceiro lugar, duas formas de capital que estão altamente correlacionadas: o capital social, que consiste de recursos baseados em contatos e participação em grupos e o capital simbólico que é a forma que os diferentes tipos de capital toma uma vez percebidos e reconhecidos como legítimos.” (BOURDIEU, P. 1987. p.4).¹

Essa concepção multidimensional de classe social não coloca a dimensão cultural subordinada à dimensão sócio-econômica; a cultura é apresentada como uma outra forma de poder que se distingue das demais embora possa estar a elas relacionada. A relevância da cultura na obra de Bourdieu também se depreende da ênfase dada por ele a esse tema no seu trabalho teórico e empírico. Assim, mostrar o papel da cultura na formação e na luta de classe pode ser considerada a principal característica da obra de Bourdieu (JOPKE, C. 1986).

Bourdieu utiliza o conceito de capital cultural com enorme ambigüidade e abrangência, servindo para indicar todas as maneiras em que a cultura reflete ou atua sobre as condições de vida dos indivíduos. As tentativas feitas para identificar alguns aspectos básicos do conceito mostram que a tendência é recair em noções tão entrelaçadas que esse tipo de esforço torna-se também ambíguo, artificial e um reflexo das prioridades do analista. Portanto, os aspectos do capital cultural aqui trabalhados não se livram dessas ambigüidades, além de representar a minha leitura, as

minhas prioridades e as influências de outras revisões.

Alguns autores consideram que no conceito de capital cultural destacam-se dois aspectos distintos, mas intimamente ligados. Há o aspecto “incorporado” que significa “capacidades culturais específicas de classe transmitidas intergeracionalmente através da socialização primária” e há o aspecto “institucionalizado” que representa os títulos, diplomas e outras credenciais educacionais. O capital institucionalizado estaria ligado ao capital incorporado na medida em que a escola se estrutura de forma a facilitar o trânsito no processo escolar àqueles indivíduos que possuem determinado tipo de capital incorporado. E ambos atuam como mecanismo de reprodução das classes sociais (JOPKE, C. 1986. p. 58).

Assim classificado, o capital cultural reflete bem o realce dado por Bourdieu aos intangíveis e às minúcias da cultura de classe e, também, ao papel do sistema escolar na valorização da cultura dominante. Há, entretanto, uma gama enorme de campos e níveis de atuação da parte “incorporada” do capital cultural e considero útil, para esse trabalho, a utilização de duas sub-classificações. Assim destaco: 1) as disposições internalizadas que são classificatórias e 2) as informações ligadas a uma cultura de elite que são estratégicas.

As disposições internalizadas são formadas pelas tendências e inclinações do indivíduo que resultam dos condicionamentos sociais. Essas tendências estão expressas no conceito de *habitus*² muito utilizado por Bourdieu e definido como:

“sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações”. (BOURDIEU, P. apud BRUBAKER, R. 1985. p.760).

Tal sistema de disposições inclui tanto formas de percepção do mundo social mais ligadas à estruturas de personalidade, quanto formas de apreciação mais ligadas a gostos, preferências, escolhas.

O que determina o *habitus* de classe são as

1 Bourdieu utiliza o “capital simbólico” como um dos tipos básicos de capital. Entretanto, como bem argumenta Brubaker (BRUBAKER, R. 1985), este tipo de capital não seria propriamente uma fonte independente de poder pois representa o prestígio atribuído aos outros capitais tomando-os legítimos. Os outros capitais só podem ter valor se forem legitimados. Além disso, o conceito de capital simbólico se confunde com o conceito de capital cultural, pois este último pode ser considerado como o aspecto simbólico do conceito de classe.

2 Embora o *habitus* seja aqui apresentado como um aspecto do capital cultural, um conceito não parece estar totalmente contido no outro. Na minha interpretação há apenas uma zona de interseção entre os dois conceitos. Certos aspectos do *habitus* de classe que não afetam o acesso a recursos não teriam a conotação econômica atribuída aos “capitais”. Da mesma forma, o capital cultural não se restringe ao *habitus* pois as credenciais educacionais e a utilização estratégica da informação parecem escapar ao conceito de *habitus*. Além de tudo, o *habitus* não sugere, como o capital cultural, uma graduação, ou seja, a possibilidade de dimensionamento do conceito: pode-se conceber um “quantum” de capital cultural mas não um quantum de *habitus*.

características específicas das experiências objetivas de cada classe. Assim, a classe trabalhadora e a pequena burguesia tendem à humildade, à aquiescência, ao sentimento de incompetência e à aceitação incontestada da autoridade que decorrem de um “conformismo lógico”, um “sentimento do seu lugar” que representam um ajuste da personalidade às condições objetivas e às chances reais desses grupos sociais (BOURDIEU, P. 1979, p.549). O *habitus* é, segundo expressão do próprio Bourdieu, uma “inconsciência de classe” que, para as classes menos favorecidas, atua no sentido da inação e reprodução de suas condições de vida. Com esses exemplos observa-se que os aspectos mais psicológicos do conceito de *habitus* incorporam as idéias de Kohn, já mencionadas, embora este autor não faça parte das fontes teóricas de Bourdieu: O *habitus* explicaria o conformismo e a submissão à autoridade das classes subalternas e a autonomia ou *self-direction* das classes dominantes.³

Ainda caminhando no terreno dos valores e da formação da personalidade, Bourdieu mostra como as diferentes classes desenvolvem diferentes características de acordo com a sua trajetória social. Assim, a pequena burguesia ascendente apresenta modos e educação estudada; já a pequena burguesia em processo de mobilidade descendente apresenta uma rigidez repressora. Essas maneiras de ser são inculcadas nos indivíduos a partir das experiências e perspectivas sociais do grupo em que ele se insere (BOURDIEU, P. 1979, p. 77; BRUBAKER, R. 1986.).

Mas o *habitus* de Bourdieu se estende além das formas de percepção ligadas a uma estrutura psicológica e valorativa. Aplica-se também, e sobretudo, às formas de apreciação que também resultam de situações objetivas de classe. A análise do gosto, dos estilos, dos valores estéticos de um modo geral, têm um destaque especial na sua obra. O gosto é para ele uma característica de classe:

“a disposição estética é... uma manifestação do sistema de disposições que produzem os condicionamentos sociais associados a uma classe particular...” (BOURDIEU, P. 1979, p.59).

E o gosto se destaca entre os outros tipos de disposições socialmente determinadas:

“o gosto é o princípio de tudo o que temos (pessoas e coisas), de tudo o que somos para os outros e é através dele que classificamos e somos classificados”. (BOURDIEU, P. 1979, p.59).

Cada classe social, ou segmento de classe, apresenta seus próprios padrões estéticos que vão contribuir para que aquele que expresse esses valores seja imediatamente (“brutalmente”) classificado e continuamente reclassificado dentro do seu próprio grupo.

Analisando as preferências específicas das diferentes classes, Bourdieu considera que a classe trabalhadora tende a mostrar uma atitude negativa com relação a valores estéticos de um modo geral. É o seu “anti-esteticismo” que decorre da premência de viver em função da satisfação de necessidades imediatas; o *habitus* proletário é dominado pelo pragmatismo. Já a alta burguesia pode se desprender das necessidades mais prementes e mostrar propensão para experiências não diretamente rentáveis, como o interesse pelas artes de um modo geral. Entretanto as escolhas estéticas existem em todas as camadas sociais e o próprio Bourdieu classifica em três os principais tipos de gostos: o gosto das classes populares, o gosto da classe média e o gosto da classe dominante. Cada uma dessas classes forma o seu padrão estético em várias áreas. Uma das áreas em que o gosto atua fortemente como classificador e hierarquizador dos indivíduos é a área musical:

“não há nada tão poderoso quanto o gosto musical para classificar os indivíduos e por onde somos infalivelmente classificados”. (BOURDIEU, P. 1979, p.17).

As classes sociais também divergem com relação a padrões estéticos em outras áreas como artes plásticas, literatura e teatro. E para exemplificar, Bourdieu mostra, em seus levantamentos empíricos, como as classes ou setores de classe reagem diferentemente a estímulos estéticos.⁴ Cada grupo social tenderia a formar um padrão específico de preferências que,

3 Da mesma forma que Bourdieu, Kohn também não se preocupa em traçar a origem intelectual do seu conceito de *self-direction*. Sua obra acadêmica é voltada, sobretudo, para a análise empírica da relação entre classe social e a *self-direction* no trabalho e na escola. Haller sugere que uma das fontes inspiradoras desse conceito seria a teoria do *locus* de controle de Rotter (HALLER, 1985).

4 Bourdieu apresenta, recorrentemente, dados cotejando indicadores de origem social com preferências culturais. Observa, assim, empiricamente, como a ocupação ou a educação do indivíduo se relacionam às suas escolhas musicais, à sua frequência a museus, teatros e concertos; à literatura que consome; ao uso que faz dos meios de comunicação de massa, etc. (BOURDIEU, P. 1977 e 1979).

como já mencionei, promove a aproximação dentro de um mesmo grupo e dificulta o trânsito, a mobilidade social, entre os grupos.

O capital cultural enquanto *habitus*, conforme os exemplos apresentados até aqui, não vai muito além da idéia de que existe uma subcultura de classe que auxilia o processo de reprodução social. Entretanto, o conceito de capital cultural também é utilizado por Bourdieu numa acepção um pouco diferente. Capital cultural indica acesso a conhecimento e informações ligadas a uma cultura específica; aquela que é considerada como a mais legítima ou superior pela sociedade como um todo. Uma das características consideradas típicas do grupo dominante é conseguir se legitimar e legitimar sua cultura como a melhor, i.e., a que tem valor simbólico. Também a classe dominante teria o poder de delimitar as informações que serão ou não incluídas no conjunto das informações legítimas (BOURDIEU, P. 1979. p.169). Aqueles que têm acesso a esse capital cultural, a essas informações, terão maior valor, mais "distinção", assim como acesso facilitado a outros recursos escassos. Nesta acepção, o conceito de capital cultural deixa de ser apenas uma sub-cultura de classe e passa a ser uma estratégia, um instrumento de poder. Em que consiste essa cultura legítima e o que a domina?

A cultura legítima incluiria a cultura já institucionalmente aceita como erudita: os autores clássicos, a arte exposta em museus, a música tocada nas salas de concerto. A esse tipo de cultura só terão acesso indivíduos que desenvolveram um esquema de apreciação necessário para tal. Resulta essa cultura de disposições "cultivadas" num duplo sentido, segundo Brubaker, são pois, consideradas pela sociedade como mais refinadas e resultado de um longo processo de cultivação que se dá, sobretudo, através da socialização familiar característica da classe dominante. (BRUBAKER, R. 1985. p.757).

A cultura legítima não se restringe ao gosto pelo clássico ou erudito; inclui também outras preferências e hábitos mais sutis como as maneiras de se expressar, vestir, comer, etc., e as escolhas de atividades sociais e esportivas que expressam o estido de vida da classe dominante. Considerando especificamente o esporte, Bourdieu mostra como esta atividade que deveria estar desprovida de um valor social é, na verdade, altamente significativa pelo retorno ou lucro que proporciona em outras áreas:

"...em função dos esquemas de percepção e apreciação que lhes são próprias, as diferentes

classes sociais estabelecem custos (econômicos, sociais e físicos) e lucros aos diferentes esportes... lucros físicos imediatos... lucros econômicos e sociais (promoção social, etc.), lucros simbólicos... ligados ao valor distribucional ou posicional conferido a cada um dos esportes considerados". (BOURDIEU, P. 1979. p.18-19).

A cultura da classe dominante teria uma dinâmica de mudança que decorre da necessidade de manter a distinção daqueles que produzem e carregam essa cultura ou - como um reverso da mesma medalha - das tentativas de indivíduos ou grupos que estão fora da classe dominante de se apropriar dessa cultura. Assim, novas tendências vão garantir que o acesso à cultura legítima seja facilitado a uns - pela familiaridade e sensibilidade e adquirida com o *habitus* - e dificultada a outros - aos que estão socialmente distantes e internamente despreparados pela ausência do *habitus*.

A dinâmica da mudança torna difícil o acesso ao gosto legítimo que está sempre sendo redefinido. Referindo-se à área musical Bourdieu considera que obras valorizadas num tempo X0, deixam de sê-lo num tempo X1. Dá como exemplo as obras de Vivaldi que perdem o caráter especial de descobertas e passam a caracterizar o gosto pequeno-burguês (BOURDIEU, P. 1979. p.13). A mudança na cultura legítima inclui, também, os modismos que estão fora da cultura erudita e que reforçam o caráter arbitrário do capital cultural: são os saberes gratuitos que servem apenas para distinguir aqueles que dominam essas informações.

A exclusividade, a dinâmica de mudança e o aspecto estratégico da cultura legítima são inseparáveis de uma base comunicacional: o capital social. Capital cultural e capital social reforçam-se mutuamente: uma cultura só pode se tornar exclusiva com base na delimitação dos contatos sociais e estes, por sua vez, se formam e se perpetuam a partir de uma base cultural. As relações de amizade, as escolhas matrimoniais, as profissionais e posições ocupacionais tendem a ser culturalmente homogêneas. As relações sociais também formam redes de comunicação que poderão ser acionadas para a obtenção de vantagens, recursos ou para a formação de novos contatos que por sua vez garantem o acesso a novas vantagens e novos recursos.

O capital cultural assim considerado por Bourdieu, no sentido estratégico, é ainda, basicamente, um mecanismo reprodutor das condições sociais reforçado pelas suas ligações com as outras formas de capital: o capital social, o econômico e o simbólico.

Entretanto, ao descrever os processos e estratégias de ativação da cultura legítima, observa-se que uma dinâmica de mudança da estrutura social pode ocorrer através da cultura. Alguns aspectos da teoria de Bourdieu sugerem que a cultura pode ser utilizada como veículo de mobilidade social. Essa postura teórica não é explicitamente assumida por Bourdieu mas aparece em vários momentos de sua obra. “*La distinction*”, por exemplo, é em grande parte dedicada a mostrar como agem os diferentes setores da burguesia para manter o seu status ou conseguir galgar melhores posições no espaço social. Cada grupo (ou indivíduo) parece adotar uma estratégia própria, calcada nas disponibilidades que tem de manipular os diferentes tipos de capital:

“O valor relativo das diferentes espécies de capital econômico e cultural ou das várias espécies de capital cultural... é continuamente questionada e reavaliada através de lutas para aumentar ou desvalorizar um ou outro tipo de capital.” (BOURDIEU, P. 1987. p.10)

Assim, Bourdieu se refere à “trajetória social de grupos” ou a “trajetórias individuais” que podem significar as lutas de grupos novos ou em declínio ou os esforços de indivíduos que procuram “escapar ao declínio coletivo de sua classe”. (BOURDIEU, P. 1979. p.127). Essas lutas, esforços ou estratégias ocorrem em vários ramos da cultura. Investir na educação dos filhos é visto como uma necessidade que se impõe a setores da burguesia que dependem mais de capital cultural do que de outros capitais para manter a sua posição social, como seria o caso de professores universitários. Criar profissões que lidam com a disseminação comercial da cultura (jornalismo, meios de comunicação de massa) ou com a comercialização de estilos de vida (butiques, propaganda, psicoterapia, ginástica) seria característico de setores da nova burguesia também rica em capital cultural mas pobre em capital econômico e social. Essas estratégias fariam parte de uma dinâmica social ligada à mudança nos patrimônios ou capitais de grupos e à possibilidade de conversão de um tipo de capital em outro, o que Bourdieu denomina “estratégias de reconversão” (BOURDIEU, P. 1979. p.145-147).

Estratégias individuais também poderiam garantir o deslocamento de pessoas no espaço social,

promovendo a sua mobilidade social. Bourdieu se refere, assim, a “deslocamentos verticais” que seriam, por exemplo, caminhos percorridos dentro de uma mesma área profissional (de professor primário a professor universitário) e “deslocamentos transversais” que seriam mudanças de ramo profissional que garantem um ganho social para o indivíduo (de professor primário a dono de indústria). Nestas estratégias estariam sendo acionados ou reconvertidos os diferentes tipos de capital, especialmente o capital cultural, de acordo com as disponibilidades individuais.

É neste sentido, como mecanismo de mudança social, que a cultura adquire de fato uma independência com relação às outras dimensões de classe, no momento em que ela, por si mesma, pode contribuir para determinar a posição social de indivíduos ou grupos. Mas é aqui, também, que fica evidente o “paradoxo profundo” da teoria de Bourdieu. Esse paradoxo resulta de uma abordagem teórica que destaca por um lado a grande inércia social, calcada no conceito de *habitus* e na imagem da perfeita reprodução social. Por outro lado, ao descrever o uso estratégico do capital cultural, Bourdieu sugere a situação de luta entre grupos e de equilíbrio de poder instável. (JOPKE, C. 1986. p.62).

O paradoxo de Bourdieu parece ter inspirado o trabalho de Dimaggio. Este autor considera que a participação em culturas de prestígio poderia decorrer de esforços de mobilidade social característicos de uma sociedade moderna em que os grupos sociais estão relativamente abertos, constituindo-se em redes extensas e não círculos fechados. Nessas circunstâncias, dominar determinadas informações próprias da cultura legítima e acionar certos contatos seriam mecanismos de mobilidade social (DIMAGGIO, P. 1980. p.85).⁵

Caracterizando o capital cultural como disposições e estratégias abordei o aspecto “incorporado” deste conceito; resta considerar o seu aspecto “institucionalizado”. Isto porque o termo também é utilizado para fazer referência a credenciais, i.e., diplomas e títulos também denominados de “capital educacional”. Segundo Bourdieu, a sociedade moderna passa a exigir que o capital herdado se legitime através de credenciais. Entretanto, a educação e os títulos mais valorizados não se abrem democraticamente para a

5 DiMaggio aproxima o conceito de capital social ao conceito de recursos sociais utilizado por Nan Lin (LIN, N. 1982). Este autor analisa como posições vantajosas na hierarquia social facilitam a mobilização de redes de comunicação que vão garantir acesso a informações úteis à vida diária e à garantia da posição social. Granovetter (GRANOVETTER, M. 1974) também trabalha nessa linha mostrando, por exemplo, como o processo de obtenção de empregos depende de contatos sociais.

sociedade como um todo; estão reservados para aqueles que têm capital cultural, social e econômico. Se há uma expansão das oportunidades educacionais, ocorre, paralelamente, uma desvalorização de determinados títulos e valorização de novos numa dinâmica semelhante àquela que rege as mudanças nos valores estéticos. Essa dinâmica garante que as posições com alto valor simbólico sejam preenchidas por determinado grupo social.

Na análise do capital cultural institucionalizado, Bourdieu aproxima-se da perspectiva de Collins que descreve a “sociedade credencialista”. Para Collins, a tendência de se exigir a diplomação na sociedade moderna não decorre de necessidades da economia e não garante a democratização através da educação, ou a meritocracia, como propõe Bell (BELL, D. 1976). Essa tendência decorre do conflito entre os grupos de status: uns procurando manter sua situação privilegiada outros desejando acesso às mesmas oportunidades. Desta dinâmica resultam a expansão do ensino e a crescente necessidade de credenciais educacionais. Entretanto, novas credenciais estão sendo exigidas para o exercício das mesmas funções, sendo que no preenchimento de cargos valoriza-se, veladamente, a proximidade com a cultura de elite mais do que a competência. No seu trabalho empírico Collins destaca que os empregadores procuram selecionar para as posições de mando aqueles que foram socializados numa cultura de elite e para posições subalternas aqueles que foram treinados a respeitar essa cultura (COLLINS, R. 1979). Em resumo, o capital cultural institucionalizado é o processo de legitimação do capital herdado numa sociedade que adota, formalmente, processos democráticos.

2 Capital cultural e escola

Os diversos matizes do conceito de capital cultural, especialmente o seu aspecto incorporado, sugerem que é sobretudo no ambiente familiar, no processo de socialização conduzido pela família, que se configura esse capital. A família é a instituição social encarregada da transmissão intergeracional deste capital. Mesmo o aspecto institucionalizado do capital cultural não

atribui um papel significativo à escola:

“O que a comunicação pedagógica consegue produzir é função da competência cultural que o receptor deve à sua educação familiar.” (BOURDIEU, P. 1977. p.493).

A escola é, entretanto, um dos principais focos de atenção dos estudos empíricos de Bourdieu e de outros autores que trabalham com o conceito de capital cultural. A escola merece esta atenção porque, nesta perspectiva teórica, é na escola que o capital cultural começa a dar lucro ou prejuízo. Diferentes mecanismos vão ser acionados na situação escolar para dar destaque ao capital cultural.

Inicialmente, a escola seria apenas um ambiente em que as disposições típicas de classe começam a contribuir para hierarquizar os indivíduos, afetando o seu desempenho. Trazendo para a escola as características psicológicas que expressam adaptação às suas condições de classe, como “atitude resignada com relação ao fracasso” e “baixa auto-estima”, as grandes massas tendem ao desempenho mais fraco e a ter expectativas profissionais mais baixas, o que significa apenas uma “avaliação inconsciente das probabilidades objetivas de sucesso”. É a força determinante do habitus de classe fazendo com que os membros das classes inferiores se “auto-releguem” ao desempenho sofrível e a baixas expectativas profissionais.⁶

Além dessas disposições psicológicas, também se manifestam na escola os gostos, as preferências, as maneiras características de classe que vão auxiliar o constante reenquadramento dos indivíduos nas suas classes de origem. E nesse processo de classificação e reclassificação a partir do *habitus* que a escola passa a ter um papel atuante. É, segundo Bourdieu, a melhor instituição para a reprodução dos privilégios de classe porque exerce essa função de forma velada, “aparentando neutralidade”. (BOURDIEU, P. 1977. p 488).

São diversas as formas veladas de atuação da escola. Em primeiro lugar, a cultura que transmite está mais próxima da cultura dominante e aqueles que têm familiaridade com essa cultura terão mais facilidade de compreensão do que é deles esperado. Somente estes dispõem do código linguístico cultural apropriado ao ambiente escolar. (BOURDIEU, P. 1977. p.488).⁷

6 Observa-se aí, na análise da situação escolar, a aproximação entre as abordagens de Bourdieu e Kohn. É a conformidade das classes baixas sendo determinada por experiências objetivas de classe e sendo trazidas para a escola como fator explicativo do desempenho.

7 Observa-se aí, a influência de Bernstein que considera o domínio de um código linguístico em pré-requisito para o processo de aprendizagem: ou “código restrito” da classe trabalhadora prejudicando o desempenho e o “código elaborado” das classes mais cultas favorecendo-o. (BERNSTEIN, B. 1977).

Além de tornar a competência linguística um *a priori* não assumido da transmissão da informação, a escola tenderia a dar valor a todas as características da cultura legítima; desde as mais sutis, como maneiras e gostos, até as mais palpáveis, como o interesse e envolvimento em cultura erudita. Essas características não fazem parte das exigências curriculares e não são passíveis de aprendizado na escola; servem para que a escola distinga e legitime a cultura que o aluno traz do ambiente familiar. Assim, nos exames seria dado valor desmesurado às formas de uso da língua e em outras avaliações entrariam em consideração o capital cultural do aluno e a sua facilidade de comunicação com o professor.⁸ Este, pela sua extração social e preparo profissional, tenderia a valorizar a cultura legítima e a criar expectativas com relação às perspectivas profissionais do aluno condizente com essa cultura. Esses mecanismos desenvolvidos pela escola fazem com que os condicionamentos sociais pareçam decorrentes do mérito individual:

“Fazendo hierarquias sociais... parecerem estar baseadas em hierarquia de “dons”, mérito ou habilidade... o sistema educacional preenche a função de legitimação... da ordem social.” (BOURDIEU, P. 1977. p.496)

Assim, o que Bowles e Gintis descrevem para a sociedade americana, Bourdieu faz para a França: o questionamento do sistema do mérito nas escolas. (BOWLES, S., GINTIS, H. 1976).

Tanto as manifestações espontâneas do capital cultural quanto as contribuições específicas da escola tenderiam a se tornar cada vez mais atuantes à medida em que o aluno avança nas séries. Especialmente em relação à cultura erudita não transmitida pela escola Bourdieu afirma:

“a instituição escolar dá um valor cada vez mais elevado à cultura livre... à medida em que os níveis mais altos de escolaridade são atingidos.” (BOURDIEU, P. 1979. p.22).

O capital cultural atuaria, assim, progressivamente do primário até o terceiro grau. Entretanto, observa-se que o secundário e a passagem para o universitário têm sido um dos principais focos de atenção de estudos empíricos baseados nesta perspectiva teórica. Este momento da escolaridade configura-se como relevante porque no secundário tornam-se

mais nítidas as manifestações culturais de classe e, também, é aí que começam a se definir as perspectivas profissionais. Também com a abertura das oportunidades educacionais, a saída do sistema educacional, por parte das classes menos favorecidas, tende a ser postergada para o secundário:

“a exclusão das grandes massas não ocorre mais na passagem do primário para o ginásio mas, progressivamente, insensivelmente, ao longo das primeiras séries do secundário... pelo atraso... repetição... escolha de títulos desvalorizados.” (BOURDIEU, P. 1979. p.173) .

Até aqui, todos os aspectos abordados do capital cultural que atuam na escola estão ligados ao efeito exclusivamente reprodutor das condições de classe. Indicam que na escola o capital cultural leva os setores desprivilegiados a desistir e incentiva os privilegiados a progredir. Entretanto, ao descrever a situação escolar, Bourdieu abre caminho para uma outra perspectiva: a escola vista como um ambiente que favorece a mobilidade social através da cultura. É o paradoxo teórico, a que já me referi, sobressaindo na análise da situação escolar.

Em vários momentos da sua discussão teórica, Bourdieu considera a escola como um campo social que possui uma lógica interna e uma certa autonomia em relação a outros campos sociais. Considera, também, que a escola complementa a família como um mercado em que se formam competências culturais e se estabelecem o preço dessas competências. A escola é também um lugar onde o *habitus* de classe é adquirido:

“O *habitus* adquirido na família (está) no princípio da recepção e assimilação da mensagem escolar, e (...) o *habitus* adquirido na escola (está) no princípio da recepção e do grau de assimilação das mensagens produzidas e difundidas pela indústria cultural e mais geralmente de toda mensagem erudita ou semi-erudita.” (BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. 1975. p.54).

Bourdieu considera ainda que a escola, ao se tornar uma passagem obrigatória da reprodução social, torna-se também um lugar onde se manifesta a luta de classes expressa por uma demanda sempre crescente pela abertura de oportunidades educacionais.

Sob esta ótica de mudança que contradiz a

8 Dimaggio refere-se especificamente à competência comunicativa como um aspecto do capital social, que relaciona-se ao capital cultural dos alunos. (DIMAGGIO, P. 1985).

Além de tornar a competência linguística um *a priori* não assumido da transmissão da informação, a escola tenderia a dar valor a todas as características da cultura legítima; desde as mais sutis, como maneiras e gostos, até as mais palpáveis, como o interesse e envolvimento em cultura erudita. Essas características não fazem parte das exigências curriculares e não são passíveis de aprendizado na escola; servem para que a escola distinga e legitime a cultura que o aluno traz do ambiente familiar. Assim, nos exames seria dado valor desmesurado às formas de uso da língua e em outras avaliações entrariam em consideração o capital cultural do aluno e a sua facilidade de comunicação com o professor.⁸ Este, pela sua extração social e preparo profissional, tenderia a valorizar a cultura legítima e a criar expectativas com relação às perspectivas profissionais do aluno condizente com essa cultura. Esses mecanismos desenvolvidos pela escola fazem com que os condicionamentos sociais pareçam decorrentes do mérito individual:

“Fazendo hierarquias sociais... parecerem estar baseadas em hierarquia de “dons”, mérito ou habilidade... o sistema educacional preenche a função de legitimação... da ordem social.” (BOURDIEU, P. 1977. p.496)

Assim, o que Bowles e Gintis descrevem para a sociedade americana, Bourdieu faz para a França: o questionamento do sistema do mérito nas escolas. (BOWLES, S., GINTIS, H. 1976).

Tanto as manifestações espontâneas do capital cultural quanto as contribuições específicas da escola tenderiam a se tornar cada vez mais atuantes à medida em que o aluno avança nas séries. Especialmente em relação à cultura erudita não transmitida pela escola Bourdieu afirma:

“a instituição escolar dá um valor cada vez mais elevado à cultura livre... à medida em que os níveis mais altos de escolaridade são atingidos.” (BOURDIEU, P. 1979. p.22).

O capital cultural atua, assim, progressivamente do primário até o terceiro grau. Entretanto, observa-se que o secundário e a passagem para o universitário têm sido um dos principais focos de atenção de estudos empíricos baseados nesta perspectiva teórica. Este momento da escolaridade configura-se como relevante porque no secundário tomam-se

mais nítidas as manifestações culturais de classe e, também, é aí que começam a se definir as perspectivas profissionais. Também com a abertura das oportunidades educacionais, a saída do sistema educacional, por parte das classes menos favorecidas, tende a ser postergada para o secundário:

“a exclusão das grandes massas não ocorre mais na passagem do primário para o ginásio mas, progressivamente, insensivelmente, ao longo das primeiras séries do secundário... pelo atraso... repetição... escolha de títulos desvalorizados.” (BOURDIEU, P. 1979. p.173).

Até aqui, todos os aspectos abordados do capital cultural que atuam na escola estão ligados ao efeito exclusivamente reprodutor das condições de classe. Indicam que na escola o capital cultural leva os setores desprivilegiados a desistir e incentiva os privilegiados a progredir. Entretanto, ao descrever a situação escolar, Bourdieu abre caminho para uma outra perspectiva: a escola vista como um ambiente que favorece a mobilidade social através da cultura. É o paradoxo teórico, a que já me referi, sobressaindo na análise da situação escolar.

Em vários momentos da sua discussão teórica, Bourdieu considera a escola como um campo social que possui uma lógica interna e uma certa autonomia em relação a outros campos sociais. Considera, também, que a escola complementa a família como um mercado em que se formam competências culturais e se estabelecem o preço dessas competências. A escola é também um lugar onde o *habitus* de classe é adquirido:

“O *habitus* adquirido na família (está) no princípio da recepção e assimilação da mensagem escolar, e (...) o *habitus* adquirido na escola (está) no princípio da recepção e do grau de assimilação das mensagens produzidas e difundidas pela indústria cultural e mais geralmente de toda mensagem erudita ou semi-erudita.” (BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. 1975. p.54).

Bourdieu considera ainda que a escola, ao se tornar uma passagem obrigatória da reprodução social, torna-se também um lugar onde se manifesta a luta de classes expressa por uma demanda sempre crescente pela abertura de oportunidades educacionais.

Sob esta ótica de mudança que contradiz a

8 Dimaggio refere-se especificamente à competência comunicativa como um aspecto do capital social, que relaciona-se ao capital cultural dos alunos. (DIMAGGIO, P. 1985).

imagem da perfeita reprodução social, a escola pode ser vista como uma instituição que propicia a difusão da cultura legítima. É isso que sugerem, conforme já mencionado, os estudos de Dimaggio. Também Halsey mostra evidências empíricas do efeito favorável do ingresso nas escolas de elite na Inglaterra para as perspectivas educacionais do indivíduo. Essas escolas mais seletivas parecem fornecer um ambiente cultural que garante boas oportunidades educacionais, independentemente das condições ou origem do indivíduo. (HALSEY, A. H. 1980).

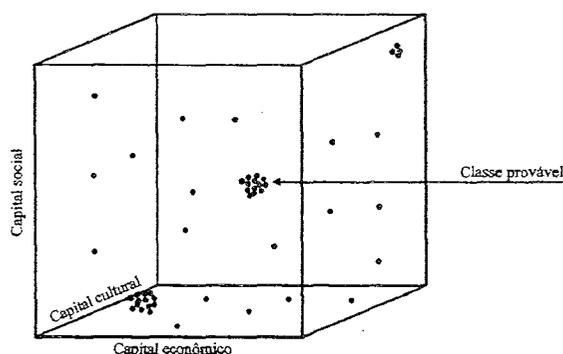
3 Capital cultural e teoria de classe

O objetivo deste ítem é analisar como a teoria de Bourdieu se insere na teoria clássica de Marx e Weber e o quanto está em sintonia com as novas tendências da teoria da estratificação social.

Para introduzir a comparação entre Bourdieu e os autores clássicos é útil considerar as duas maneiras com que Bourdieu utiliza o conceito de classe, pois este autor faz uma distinção entre classes teóricas ou prováveis e classes concretas ou reais. As classes teóricas seriam definidas pelo sociólogo a partir de uma avaliação das disponibilidades que indivíduos ou grupos têm das formas básicas de poder (os capitais). Como são várias as formas de poder, o indivíduo será visto como ocupando um determinado ponto num espaço social multidimensional; as classes serão os grupos que ocupam posições próximas neste mesmo espaço. Essa concepção sugere uma imagem gráfica das classes como uma estrutura de probabilidades (ou chances de vida), embora o gráfico aqui apresentado não seja utilizado por Bourdieu e até, de certa forma, viole suas propostas. Esse gráfico é construído a partir de três dimensões de poder: o capital econômico, o capital social e o capital cultural.⁹

FIGURA 1

Representação gráfica de classes teóricas definidas a partir de três dimensões de poder



Indivíduos que ocupam posições aproximadas neste espaço têm maior probabilidade de formar grupos concretos:

“...agentes que ocupam posições vizinhas nesse espaço... estão sujeitos aos mesmos fatores condicionantes; conseqüentemente eles têm toda a chance de desenvolver as mesmas disposições e interesses e de produzir as mesmas práticas e representações. Aqueles que ocupam posições semelhantes têm toda a chance de desenvolver o mesmo habitus...” (BOURDIEU, P. 1987. p.5).

Não há, entretanto, nesta abordagem ao conceito de classe em Bourdieu, uma relação necessária, determinística, entre classes como probabilidades e classes reais. O movimento da probabilidade para a realidade não é dado, depende de outros princípios aglutinadores e formadores de identidades grupais.

As classes reais, concretas, têm propriedades comuns que são visíveis: compartilham local de moradia, práticas culturais, estilo de vida, agem em função de seus interesses, etc. E o que fazem torna-se legitimado pelo prestígio, o valor simbólico, que lhe é conferido.

A cultura, o capital cultural, se destaca em Bourdieu, tanto na concepção das classes prováveis quanto na formação das classes reais. Como essa concepção de classe e esse destaque dado à cultura se inserem nas teorias clássicas de Marx e Weber?

Bourdieu tem sido frequentemente associado à corrente neo-marxista. De fato, como Marx, ele adota

⁹ Neste quadro não foi incluído o capital simbólico. Isto porque, em primeiro lugar, as quatro dimensões de poder não poderiam ser representadas graficamente. Em segundo lugar, porque o capital simbólico, tem uma conotação diferente dos outros capitais. Em terceiro lugar porque o capital simbólico parece mais ligado à concepção de grupos “concretos” do que de grupos “prováveis”.

um estilo radical e faz uso de termos e conceitos familiares à abordagem marxista: o capital como princípio constitutivo das classes, as classes como prioridades de análise, a ênfase em mecanismos utilizados pela classe dominante para garantir a sua reprodução. Para Marx, também, as condições sociais típicas de uma classe estão associadas a dimensões psicológicas e culturais, como a consciência de classe e a utilização das idéias da classe dominante como instrumentos de dominação. Entretanto, na análise de Marx tudo se reduz ao nível econômico, à esfera de produção, à relação capital/trabalho. As dimensões sociais e culturais apenas decorrem, necessariamente, das relações econômicas básicas; não são fontes independentes de poder.

Apesar de definir classe através de um critério estritamente econômico, Weber não enfatiza a esfera de produção mas a esfera de mercado onde os indivíduos compartilham as mesmas chances, os mesmos recursos que não são exclusivamente capital e trabalho mas incluem outros recursos como as habilidades específicas que advêm do treinamento profissional. E essas classes concebidas como chances de vida na esfera de mercado não são grupos concretos:

“Em nossa terminologia, classes não são comunidades; representam apenas a possível e frequente base para a ação comunal.” (WEBER, M. 1966. p.21).

Paralelamente ao conceito de classe, Weber desenvolve o conceito de “grupos de status” que podem ser entendidos como grupos concretos formados a partir do prestígio que detêm:

“Em contraste com as classes, os grupos de status são normalmente comunidades... Em contraste com a situação de classe determinada economicamente, designamos como situação de status os componentes típicos dos destinos de vida que são determinados pela estima social ou honra que pode ser positiva ou negativa.” (WEBER, M. 1966. p.21).

Os grupos de status podem ser formados a partir de situações de classe, que é um fator condicionante mas não necessário em sua constituição. Esses grupos de status podem acionar outras fontes de poder pois têm um “estilo de vida”, uma cultura de status própria garantida por relações de amizade e casamento.

Tanto pelo conceito de classe, em que são destacadas as chances de vida e não a relação capital/trabalho, quanto pelo conceito de status, como forma de estratificação social que aciona recursos simbólicos e

culturais, a teoria de Bourdieu tem sido também considerada como mais Weberiana do que marxista (BRUBAKER, R. 1985, JOPKE, C. 1986). O próprio Bourdieu relaciona a passagem das classes teóricas às classes reais com a formação dos grupos de status em Weber (BOURDIEU, P. 1985. p.730). Com efeito, parece haver uma estreita semelhança entre as classes como chances de vida e as classes prováveis de Bourdieu. Da mesma forma, as classes e os grupos de status de Weber se assemelham aos grupos concretos de Bourdieu. Entretanto, Bourdieu se torna mais Weberiano do que o próprio Weber por incluir a dimensão cultural e simbólica na definição das próprias chances de vida e não apenas na formação de grupos reais. Em Bourdieu, o capital que estabelece essas classes teóricas não é apenas econômico, mas também social, cultural e simbólico.

Ao se identificar tanto com Marx quanto com Weber, ou mais com Weber do que com Marx, a teoria de Bourdieu não se mostra inconsistente ou reacionária mas, ao contrário, segue a tendência convergente que caracteriza abordagens mais recentes à teoria de classe.

Segundo Walters (WALTERS, M. 1991), a revivência e o fortalecimento do conceito de classe decorre da convergência entre diversas correntes de sociologia com relação a vários princípios. Em primeiro lugar haveria uma tendência a concordar que critérios econômicos, seja a posse ou não dos meios de produção, seja a situação de mercado, não têm dado conta das experiências concretas de classe nas sociedades contemporâneas. Nessas sociedades pesam na formação das classes outras dinâmicas que extrapolam as relações econômicas básicas. Na estruturação das ocupações, por exemplo, pode ser significativo considerar aspectos como as novas funções do estado, o crescimento da burocracia, as condições de gênero, etc.

Apesar de sugerir a inclusão de novos aspectos, a análise empírica desenvolvida por diversas correntes tem destacado que a formação das classes não mostra sinais de desaparecimento ou diluição. Ao contrário, as classes parecem se estruturar de maneira estável e em número relativamente reduzido; as condições de classe permanecem como forte determinante das chances de vida dos indivíduos, especialmente das suas oportunidades educacionais e profissionais; o trânsito entre as classes é pequeno e com índices equivalentes ao longo do tempo. Ou seja, sob vários ângulos observa-se um claro processo de fechamento, demarcando classes sociais e apresentando uma estabilidade temporal que reforça a teoria de classe (WALTERS, M. 1991).

A contribuição de Bourdieu para esse tema é mostrar como a cultura favorece esse fechamento de classe, determinando diversos aspectos da vida do indivíduo. Ocupa-se especialmente em descrever como a classe dominante utiliza a cultura na sua ação excludente, i.e., mantendo afastados os membros de outros grupos sociais.

Um outro aspecto em que a teoria de Bourdieu converge em relação às mais recentes abordagens da teoria de classe é na análise da questão do gênero. Juntamente com outros teóricos, Bourdieu insere este assunto nas suas discussões sobre classe e cultura.

4 A questão do gênero

A questão do gênero tem sido tratada na literatura sobre classe como um elemento perturbador: não pode ser ignorada porque atua juntamente a classe social na explicação de desigualdades sociais; entretanto, não há desenvolvimento teórico suficiente sobre o assunto para a sua integração à teoria de classe. Abordo, a seguir, alguns tópicos que surgem em Bourdieu e outros autores mostrando como o gênero compete e interage com a classe social gerando processos semelhantes aos da situação de classe, como é o caso da segregação por gênero na ocupação. Esses processos colocam em pauta para a análise sociológica, da mesma forma que na teoria de classe, as diferenças culturais que se estabelecem entre grupos de gênero contribuindo para perpetuar desigualdades.

Bourdieu reconhece que existem diversos princípios de desigualdade que operam fora da dinâmica de classe anteriormente analisada. Os princípios básicos de poder (os capitais) "têm que competir na realidade com outros princípios", como etnias, raças, gêneros, etc. E esses princípios também geram classes com seus específicos capitais culturais:

"O conhecimento prático do mundo social faz funcionar esquemas lastreados em percepção e apreciação que são o produto da divisão objetiva em classes (classes de idade, classes sexuais, classes sociais) que funciona aquém da consciência e do discurso". (BOURDIEU, P. 1979. p.544).

Quando se constata que esses grupos têm

"chances de vida" e disposições diferentes, eles preenchem os requisitos básicos para a formação das classes teóricas (BOURDIEU, P. 1979. p.112). Como as mulheres parecem apresentar, como grupo, disposições específicas (capital incorporado) e se dirigem para determinadas profissões caracteristicamente femininas (capital cultural institucionalizado), existem, em princípio, as "classes sexuais".¹⁰ Assim, Bourdieu menciona seguidamente que o gênero é uma variável que interfere na análise de classe, ora como um fator que apresenta uma dinâmica independente (as características comuns aos grupos de gênero atravessam todas as classes sociais produzindo culturas e estratégias específicas); ora como um fator que interage com classe social (cada classe desenvolverá práticas e representações diferentes para os dois sexos):

"Uma classe se define por aquilo que tem de mais essencial, pelo lugar e valor que atribui aos dois sexos e por suas disposições socialmente construídas. Isso faz com que existam tantas maneiras de realizar a feminilidade quanto existem classes ou frações de classe. Também, a divisão do trabalho entre os sexos se reveste de formas totalmente diferentes, em práticas e representações, no seio das diferentes classes". (BOURDIEU, P. 1979. p.119-120).

Bourdieu também aborda a questão da segregação sexual das profissões e a desvalorização social (redução de capital simbólico) daquelas em que existe uma proporção significativa de mulheres. Para Bourdieu, as profissões que se feminizam perdem o seu valor social e essa desvalorização tende a acompanhar o progresso da educação feminina e a entrada maciça das mulheres no mercado de trabalho. O sexo é, assim, um dos "critérios escondidos" acionados no mercado de trabalho. (BOURDIEU, P. 1979. p.113, 149-150).

Embora identifique "classes sexuais" com suas disposições próprias de gênero que interagem ou competem com as disposições de classe social, embora ainda aborde a questão da segregação de gênero nas ocupações, Bourdieu não trabalha com este assunto com a mesma especificidade e riqueza com que trabalha a questão de classe social. Também não se detém na discussão sobre gênero em sua análise de dados ou etnográfica, o que envolveria o exame da relação entre gênero e escolhas culturais ou descrições minuciosas do habitus de gênero. Sobre esse assunto apenas alguns

10 Brubaker (BRUBAKER, R. 1985) considera que ao generalizar o conceito de classe a ponto de incorporar gênero, etnias e grupos de idade, Bourdieu também esvazia este conceito de significado, pois classe social passa a ser equivalente à estrutura social.

aspectos são abordados como, por exemplo, as diferentes estratégias de envolvimento com o capital cultural: a ênfase na cultura literária por parte das mulheres e a ênfase na cultura científica por parte dos homens (BOURDIEU, P. 1979, p.117). Aborda também ocasionalmente o tema das culturas de gênero dentro de cada classe ao descrever, por exemplo, a multiplicação das atividades de "colarinho rosa" - manicures, cabeleireiras, esteticistas, professoras de ginástica, atividades ligadas a moda, etc. - que se desenvolvem em função das disposições estéticas e do culto do corpo que fazem parte da cultura da nova pequena burguesia.

Outros autores também têm se preocupado com a questão do gênero na estratificação ocupacional. (BIERKELUND, G. E. 1986, 1992) argumenta que o gênero é um problema sério para a teoria de classe. Diante da tradicional divisão de trabalho entre os sexos (em que os homens se situam na esfera da produção e as mulheres na esfera da reprodução) e da atual participação diferenciada no mercado de trabalho (as mulheres ocupando posições inferiores às dos homens), a teoria de classe ou ignora as mulheres ou terá que levar em conta a questão do gênero.

O gênero, portanto, tem sido considerado como uma variável sociológica que tem um impacto equivalente ao impacto de classe social:

"estar na posição feminina significa ter acesso limitado a recursos físicos para a sobrevivência, ter escolhas ocupacionais que são limitadas em status e retorno e ser dependente de outros para obtenção de informações e habilidades importantes..." (SPRAGE, J. 1986, p.17).

Chances de vida diferenciadas por gênero é um aspecto enfatizado na análise empírica de Bierkelund que distingue dois tipos de segregação ocupacional da mulher. Primeiramente, o aspecto estrutural indica que as mulheres são empregadas em diferentes profissões e menos valorizadas:

"na média, as profissões dominadas pelos homens têm melhor salário, melhor educação e perspectiva de carreira, mais autonomia, envolvem mais tomada de decisão e autoridade..." (BIERKELUND, G. E. 1992, p.49).

Esse tipo de efeito estrutural ocorre independentemente do sexo dos indivíduos específicos; é uma constatação empírica da desvalorização das profissões femininas a que Bourdieu se refere. As profissões com altas proporções de mulheres tendem a estar situadas numa baixa hierarquia em termos de classe social.

Portanto, classe social teria um perfil de gênero.

O outro aspecto da segregação ocupacional por gênero ocorre a nível individual. Dentro de uma mesma categoria profissional, as mulheres são preteridas nas promoções, não atingem os mesmos níveis de responsabilidade que os homens, têm menos controle sobre o trabalho dos outros.

Essa segregação ocupacional por gênero pode ter sido parcialmente facilitada pela concomitância da expansão da educação e profissionalização da mulher com a expansão das responsabilidades do estado. Segundo Walters (WALTERS, M. 1991), o Estado passa, cada vez mais e mais cedo, a assumir funções que eram inicialmente da família ligadas à educação e socialização da criança e à assistência social. Assim, as mulheres, contratadas para essas atividades, transformam a subordinação na esfera doméstica para uma subordinação no mercado de trabalho e dependência do estado.

É, entretanto, a dinâmica familiar, e não a dinâmica do mercado ou o estado, que vai explicar essa subordinação da mulher:

"A alocação de pessoas em posição é modificada por mecanismos anti-mercado, mecanismos adscritos gerados no ambiente doméstico. Esse ambiente confere diferentes identidades étnicas e de gênero que criam as oportunidades para as estratégias de exclusão que existem no mercado". (WALTERS, M. 1991, p.158).

A mulher na esfera profissional se inclina (disposição internalizada) para tarefas que se espelham em suas tarefas domésticas tradicionais. É o trabalho feminino doméstico, encarregado da criação dos filhos, saúde, nutrição, etc. que se transporta para o setor público definindo as profissões femininas da educação, assistência social, etc. Outra tarefa doméstica da mulher que influenciaria suas orientações profissionais, seria, segundo Collins (COLLINS, R. 1989), a tarefa de produção da cultura de status. Na casa a mulher é encarregada da apresentação pessoal, limpeza, estilo, atividades de lazer e dos contatos sociais. Na área profissional, refletindo essas incumbências, as mulheres se dirigem para as atividades de "colarinho rosa", comunicação social, artes, etc.

As colocações teóricas e evidências empíricas sobre a situação ocupacional da mulher sugerem que o gênero é um fator determinante das desigualdades sociais que atua juntamente com o fator classe social para explicar os destinos profissionais. Essa literatura

também sugere que, por traz das diferenças de gênero no mercado de trabalho, existe uma dinâmica mais complexa que começa a se estabelecer no ambiente doméstico. Essa dinâmica pode envolver estratégias de reprodução social através da cultura que são diferentes para os dois grupos de gênero.

O trabalho empírico de DiMaggio (DIMAGGIO, P. 1982, 1985) e Robinson e Garnier (ROBINSON, R. V., GARNIER, M. 1985) dão suporte a essa idéia. Esses autores têm demonstrado que o modelo da reprodução social através do capital cultural é diferente para meninos e meninas. A hipótese de que a classe social se reproduz através do capital cultural parece se sustentar melhor entre as mulheres. Há indícios de que a herança de uma posição social destacada é mais fácil para os homens; para estes as condições sociais privilegiadas são transmitidas de pai para filho, independente de investimentos em capital cultural (tanto no sentido incorporado de domínio de uma cultura de *status* quanto no sentido institucionalizado de obtenção de títulos educacionais). Além disso, quando há investimento em educação e cultura, seus efeitos sobre a mobilidade social parecem mais fortes entre os homens. Dessas evidências pode-se concluir que as mulheres necessitam, mais do que os homens, de capital cultural para garantir a sua posição de classe. Da mesma forma, elas teriam que investir relativamente mais em educação para obter os mesmos ganhos, i.e., uma melhor posição social. Evidências e argumentos neste sentido apontam para a existência de estratégias de reprodução social diferentes para homens e mulheres, estratégias essas que envolvem investimentos diferentes na área cultural.

Embora essa literatura que lida simultaneamente com classe e gênero veja a cultura de gênero sobretudo como um mecanismo de produção de desvantagens para as mulheres, a análise aqui desenvolvida sobre a teoria de Bourdieu visualiza a possibilidade do uso da cultura como estratégia de mudança social. Este tipo de estratégia, já considerada para mudanças nas

situações de classe, também poderia ocorrer para alterar as situações de gênero. Com efeito, certas diferenças de gênero na área educacional, especialmente no desempenho escolar, sugerem que alguns aspectos da cultura feminina também podem estar contribuindo para a mudança das condições sociais das mulheres.

5 Conclusão

O capital cultural ou capital informacional em Pierre Bourdieu foi aqui apresentado como um conceito complexo com múltiplas dimensões e áreas de atuação. Se essa complexidade e abrangência tornam o conceito difícil de lidar, tanto teórica quanto empiricamente, por outro lado, ajudam a destacar as diversas formas com que a cultura pode se tornar uma fonte de poder.

De um modo geral, tanto os estudos que focalizam a atuação do capital cultural na escola, quanto a literatura que aborda o conceito de classe social sugerem que na idéia de capital cultural destacam-se as “informações estratégicas” que têm um papel decisivo na perpetuação das condições de classe na sociedade. Entretanto, diversas análises do próprio Bourdieu e de outros autores mostram que, essas informações também podem se constituir num mecanismo de mudança, contribuindo para a mobilidade social. Caracteriza-se, assim, o que foi chamado de paradoxo da teoria de Bourdieu: a cultura ora atuando como mecanismo de reprodução das condições sociais, ora como um veículo de mudança social.

As diferenças de atuação do capital cultural para homens e mulheres, conforme apontado por algumas pesquisas, e a possibilidade de que a cultura feminina apresente aspectos que contribuam para a mudança de condições sociais da mulher, sugerem que a questão do gênero é um fator a ser considerado nos estudos da relação entre classe e cultura.

Abstract

The various uses of the “cultural capital” concept by Pierre Bourdieu are analysed here, with emphasis given to a paradox involved, as cultural capital seems to contribute simultaneously to social reproduction and to social change. A parallel between “cultural capital” and “habitus” is made. Other topics considered are: how cultural capital acts in school, how it is related to the concept of social class, and how it has been used in studies that focus on gender.

6 Bibliografia

- BELL, D. *The cultural contradictions of capitalism*. New York: Basic Books, 1976. 301 p.
- BERNSTEIN, B. Social class, language and socialization. In: KARABEL, J., HALSEY, A. H. *Power and ideology in education*. New York: Oxford University, 1977. 475 p.
- BIERKELUND, G. E. Stratification and segregation. *Acta Sociologica*, n. 35, p.47-62, 1992.
- _____. *Women work challenges class analysis: the case of Norway*. /s.l./ University of Wisconsin, 1986. (Working paper, n. 31).
- BOURDIEU, P. Cultural reproduction and social reproduction. In: KARABEL, J., HALSEY, A. H. *Power and ideology in education*. New York: Oxford University, 1977. p.487-511.
- _____. *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Minit, 1979.
- _____. The social space and the genesis of groups. *Theory and Society*, v. 14, n. 6, p.723-775, nov. 1985.
- _____. What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. *Berkeley Journal of Sociology*, n. 32, p. 1-49, 1987.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOWLES, S., GINTIS, H. *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books, 1976.
- BRUBAKER, R. Rethinking classical theory: the sociological vision of Pierre Bourdieu. *Theory and Society*, v. 14, n. 6, p. 745-775, 1985.
- COLLINS, R. Femmes, stratification sociale et production de la culture. *Sociologie et Sociétés*, v. 21, n. 2, p. 27-45, 1989.
- DIMAGGIO, P., MOHR, J. Cultural capital, school attainment, and marital selection. *American Journal of Sociology*, v. 90, n. 6, p. 1231-1261, 1985.
- _____. Cultural capital and school success: the impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students. *American Sociological Review*, n. 47, p. 189-201, Apr. 1982.
- _____. On Pierre Bourdieu. *American Journal of Sociology*, v. 84, n. 6, p. 1460-1474, 1979.
- GRANNOVETTER, M. *Getting a jog: a study of contacts and career*. Massachusetts: Harvard University, 1974.
- HALSEY, A. H., HEATH, A. F., RIDGE, J. M. *Origins and destinations*. Oxford: Clarendon Press, 1980.
- JOPPKE, C. The cultural dimensions of class formation and class struggle: on the social theory of Pierre Bourdieu. *Berkeley Journal of Sociology*, n. 31, p. 53-78, 1986.
- LIN, N. Social resources and instrumental action. In: MARSDEN, P. V., LIN, N. *Social structure and network analysis*. New York: Sage, 1982. p.131-145.
- ROBINSON, R. V., GARNIER, M. Class reproduction among men and women in France: reproduction theory on its home ground. *American Journal of Sociology*, v. 91, n. 2, p. 250-280, 1985.
- SILVA, G. O. do V. *Reprodução de classe e produção de gênero através da cultura*. Orient.: Aldo de Albuquerque Barreto. Rio de Janeiro, 1993. 138 p. Tese (Dout. Com.) ECO/UFRJ - IBICT/CNPq.
- SPRAGE, J. *Gender as an independent variable*. /s.l./ University of Wisconsin, 1986. (Working Paper, n. 32).
- WALTERS, M. Collapse and convergence in class theory. *Theory and Society*, n. 20, p. 14-172, 1991.
- WEBER, M. Class, status and party. In: BENDIX, R., LIPSET, S. M. *Class, status and power*. New York: Free Press, 1966. p. 21-28.