Práticas culturais dos jovens das classes sociais dominantes: reflexões em torno do ecletismo cultural

Maria Luísa Quaresma

Edição electrónica

URL: <https://journals.openedition.org/sociologico/805>

DOI: 10.4000/sociologico.805

ISSN: 2182-7427

Editora

CICS.NOVA - Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa

Edição impressa

Data de publicação: 1 novembro 2013

Paginação: 31-39

ISSN: 0872-8380

Refêrencia eletrónica

Maria Luísa Quaresma, «Práticas culturais dos jovens das classes sociais dominantes: reflexões em torno do ecletismo cultural», *Forum Sociológico* [Online], 23 | 2013, posto online no dia 01 janeiro 2014, consultado o 29 março 2022. URL: <http://journals.openedition.org/sociologico/805> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/sociologico.805>

Este documento foi criado de forma automática no dia 29 março 2022.

© CICS.NOVA

Práticas culturais dos jovens das classes sociais dominantes: reflexões em torno do ecletismo cultural

Maria Luísa Quaresma

Os colégios privados e a educação holística: notas introdutórias

- 1 Problematizando a pertinência do paradigma bourdiano das homologias entre pertença classista e práticas culturais e convocando as recentes teses em torno das metamorfoses dos mecanismos da distinção (Coulangeon, 2011), propomo-nos analisar a abertura à policromia cultural dos estudantes de dois colégios privados situados em Lisboa e frequentados pelas classes dominantes, onde levámos a cabo uma investigação de doutoramento¹ sobre o sucesso educativo no ensino particular. Realizado num colégio laico e num religioso, este estudo teve como enfoque analítico as representações sociais dos diferentes agentes educativos (diretores, professores, alunos, ex-alunos e pais) sobre o sucesso educativo e as estratégias organizacionais para o alcançar. Acionámos um conjunto de técnicas de investigação qualitativas e quantitativas: entrevistas semidiretivas a onze representantes dos órgãos colegiais, a treze pais e a seis ex-alunos; dois grupos de discussão ora com professores, ora com alunos e duas entrevistas de grupo a professores; observações diretas em contexto escolar; análise de fontes documentais, como Projetos Educativos, Anuários, Regulamentos Internos; inquérito por questionário aplicado a uma amostra representativa de 475 estudantes entre o 9.º e o 12.º ano, selecionada a partir de um universo de 874 alunos e tendo por base o sexo, o ano de escolaridade e o agrupamento científico.
- 2 Num breve retrato de apresentação dos colégios em estudo, salientaríamos o facto de estarmos perante dois dos estabelecimentos de ensino de maior renome em Portugal,

quer pela sua longa tradição no campo da educação e da formação das elites nacionais, quer por uma imagem pública de qualidade académica que a publicação dos *rankings* escolares ajudou a consolidar, conferindo-lhes uma aura de “excelência” que funciona, *per si*, como um signo distintivo no panorama do universo escolar português. A seletividade sociocultural do seu público escolar não deixará também de contribuir para a construção desta imagem, tanto mais que, como diz Van Zanten, tende a prevalecer a perceção de que a “qualidade da educação – no duplo sentido da instrução e da socialização – (...) depende estreitamente das características do público dos alunos” (2009: 26). Ora, como a análise dos dados confirma, os dois colégios são frequentados por jovens provenientes de classes com elevados capitais culturais e/ou económicos: 41,9 % deles provêm da Pequena Burguesia Intelectual e Científica (PBIC); 20,6 % pertencem à Burguesia Empresarial e Proprietária (BEP) e 31,7 % à Burguesia Dirigente e Profissional (BDP). Apenas 5,8 % dos alunos são oriundos de outras frações de classes, dentro das quais encontramos apenas duas com perfil de baixa qualificação escolar e de menor volume de capital económico, social e simbólico: Pequena Burguesia de Execução (1,6 %) e Operariado (0,2 %) (Tabela 1).

Tabela 1 Lugar de classe familiar dos alunos

Burguesia Empresarial e Proprietária	20,6 %
Burguesia Dirigente e Profissional	31,7 %
Pequena Burguesia Intelectual e Científica	41,9 %
Pequena Burguesia Técnica e de Enquadramento Intermédio	3,1 %
Pequena Burguesia de Execução	1,6 %
Pequena Burguesia Proprietária e Assalariada	0,9 %
Operariado Pluriactivo	0,2 %
Total	100 % (N=451)

- 3 A quase totalidade dos progenitores destes alunos concluiu um grau académico de nível superior: 38,1 % das mães completaram a licenciatura, 23,8 % o mestrado, 12,1 % o doutoramento e 9,8 % o pós-doutoramento, valores que entre os pais atingem, respetivamente, 33,2 %, 23,1 %, 17,9 % e 10,6 % (Tabela 2).

Tabela 2 Nível de escolaridade dos pais

	Pai	Mãe
1.º ciclo do Ensino Básico (4.º ano)	0,2 %	0,2 %
2.º ciclo do Ensino Básico (6.º ano)	0,5 %	0,2 %
3.º ciclo do Ensino Básico (9.º ano)	1,9 %	1,6 %
Ensino Secundário (12.º ano)	9,4 %	11,4 %
Bacharelato	3,3 %	2,6 %
Licenciatura	33,2 %	38,1 %
Mestrado	23,1 %	23,8 %
Doutoramento	17,9 %	12,1 %
Pós-Doutoramento	10,6 %	9,8 %
Total	100,0 % (N=425)	100,0 % (N=428)

- 4 “Eleitos” por um público escolar herdeiro de uma posição social e cultural fortemente capitalizada, com altas expectativas no futuro e elevados níveis de investimento no quotidiano académico, indispensáveis para dar continuidade à herança, estes colégios encontram no projeto de formação integral a resposta à distintividade almejada pelas classes dominantes (Pinçon e Pinçon-Charlot, 1998). Os “herdeiros” destas famílias estarão destinados a ocupar posições dominantes e funções ditas de autoridade “(...) que, nunca sendo definidas (ou somente em aparência) unicamente pela sua dimensão técnica, pedem «largueza de vistas», aptidões polivalentes, visão de «relance», «cultura geral», ideias gerais, capacidades de síntese, em suma, todas as virtudes inseparavelmente intelectuais e morais que os ocupantes das posições dominantes nos diferentes campos atribuem a si próprios (...)” (Bourdieu, 1989: 210) – aquisições que, mesmo sem estarem explicitadas no “currículo oficial”, integram o “currículo escondido” (Perrenoud, 1995) de escolas que, como estas, estão incumbidas de formar as elites futuras, como admitem os alunos entrevistados.
- 5 Numa confirmação da escola privada enquanto “comunidade de valores” amplamente partilhados (Estêvão, 1998), os Projetos Educativos e os enunciados discursivos dos diferentes representantes colegiais convergem na afirmação dos valores e princípios socializadores considerados eixos estruturantes da respetiva ação educativa e que os alunos deverão adquirir e ativar para serem dignos representantes do respetivo colégio ou, como nos dizem os entrevistados, para poderem “vestir a camisola da escola”. No colégio religioso, é evidente a unanimidade dos agentes educativos em torno do ideal de formação integral definido no respetivo Projeto Educativo e que integra três dimensões fundamentais: pessoal, traduzida na construção de uma personalidade vincada e coesa; social, materializada na educação para um ser “de relação” com a alteridade e para o “serviço dos outros”, como nos diz o Diretor do colégio; e religiosa, patente no acompanhamento dos “(...) alunos no seu crescimento da Fé, centrada em Cristo (...)” (Projeto Educativo), na crença de que o ser humano só pode “(...) ter uma personalidade forte ao serviço dos outros se o fizer em Deus” (Diretor do colégio religioso). No colégio laico, também sobressai das entrevistas e do inquérito a mesma sintonia socializadora entre os diferentes agentes educativos e a direção colegial no que diz respeito à formação dos alunos segundo os “grandes valores humanistas” (Projeto Educativo) que

presidiram à fundação deste estabelecimento de ensino, apostado no desenvolvimento do pilar humano (educação para a autonomia, reflexividade, criatividade), académico (aquisição do património linguístico, literário e científico) e de cidadania.

- 6 Assim, partindo da articulação entre os dados fornecidos pela empiria e os contributos teóricos, construímos um conceito de sucesso educativo capaz de abarcar este ideal de formação de “banda larga” perseguido por colégios e famílias e que contempla quatro dimensões: a académica, a social, a cívica e a cultural. Cingir-nos-emos, neste artigo, à análise deste último domínio de formação plena, focando a nossa atenção nas práticas culturais dos alunos. Conscientes de que podemos estar “(...) confrontados, a cada momento de cada sociedade, com um conjunto de posições sociais que se une por uma relação de homologia a um conjunto de atividades (...)” (Bourdieu, 2001: 6), problematizaremos a pertinência da relação homológica entre estas práticas e as posições sociais dos alunos. Mas sabendo que os indivíduos “não são feitos de um só pedaço” (Lahire, 2003: 32), tendo cada um deles a capacidade de “(...) ser ao mesmo tempo «vulgar» e «especial» (...)” (Savage et al., 2000: 117), avançamos com a hipótese de estes jovens não terem consumos culturais exclusivos em termos de legitimidade cultural, revelando sinais desse ecletismo não indistinto que, para Coulangeon (2011), marcará hoje a fronteira simbólica entre as classes dominantes e as restantes.

Fruições culturais dos jovens das classes dominantes: entre a cultura de massas e a “alta” cultura

- 7 Um dos elementos estruturantes do quotidiano juvenil são as práticas de lazer e de sociabilidade que, sob formas diversas conforme os contextos de vida, contribuem para que os jovens levem a bom porto a “tarefa por excelência do adolescente” (Costa, 1997: 143): a construção da identidade psicossocial, assente numa conquista de autonomia face aos pais que tem como contraponto a sobrevalorização das redes amicais.
- 8 Tomando como pano de fundo e como plano comparativo a juventude portuguesa, analisaremos a adesão dos alunos quer às práticas culturais integradas na cultura de massas, quer às enquadradas na dita “cultura cultivada”.
- 9 Entre “os signos juvenis geracionais” (Pais, 2003: 126) que podemos considerar comuns à generalidade dos jovens contam-se a frequência de bares/café, o consumo televisivo, as idas ao cinema, o acesso à Internet e a música – práticas que, não obstante a sua generalização e massificação, admitem variações de intensidade e de “qualidade” em função, nomeadamente, do capital socioeconómico e cultural, até porque, como alerta Cuche, por muito grande que seja a padronização de um produto, “(...) a sua receção não pode ser uniforme e depende muito das particularidades culturais de cada grupo, bem como da situação que cada grupo conhece no momento da receção” (2003: 123). Os alunos destes colégios não se demarcam deste padrão de consumos mais massificados que estruturam as identidades juvenis, “transcendendo largamente as clivagens sociais” (Donnat, 2004: 90) por força, nomeadamente, do efeito socializador intrageracional do grupo de pares. Assim, mais de metade dos alunos por nós inquiridos (63,5 %) frequentam assiduamente os cafés e bares, aderindo a uma prática amplamente associada à “(...) busca de convívio para além do tempo escolar” (Fernandes et al., 2001: 241) que integra os hábitos da generalidade da população juvenil portuguesa (Gomes, 2003). A frequência do cinema também aproxima os nossos inquiridos dos restantes

jovens portugueses. Identificada por Fernandes et al. como uma das “saídas culturais mais estruturadas” (2001: 256) dos jovens, a ida ao cinema é prática habitual de 64,3 % dos alunos inquiridos, que referem marcar presença nas salas de espetáculo algumas vezes por mês. Confirmando a menor recetividade dos mais jovens aos “valores clássicos” da história da Sétima Arte (Lopes, 2000: 231), os inquiridos elegem como obras cinematográficas favoritas filmes que são representativos da difusão do consumo global pelos circuitos de distribuição cultural e que se afirmaram como sucessos de bilheteira pelo efeito de “macdonaldização” (Ritzer, 1993) da cultura. Deles salientamos, pela sua maior expressividade, *Crepúsculo* e *Harry Potter*.

- 10 No que diz respeito ao televisionamento e ao recurso à Internet, concluímos que eles também são lazeres omnipresentes no quotidiano destes alunos, confirmando a força da “cultura do ecrã” (Donnat, 2009: 5): 63,7 % deles são espetadores diários de televisão e 62,2 % estão ligados, quotidianamente, à rede global, que tem nos jovens e nas classes sociais favorecidas os seus principais utilizadores, segundo o mesmo estudo.
- 11 Relativamente à música – uma outra constante lúdica no *estilo* de vida juvenil –, verificamos que 46,4 % dos nossos inquiridos dizem assistir a espetáculos musicais algumas vezes por mês ou algumas vezes por semana.

Tabela 3 Práticas culturais “massificadas”: ir a café/bares, ir ao cinema, ver Tv, navegar na Internet, ir a espetáculos musicais

	Todos os dias	Algumas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Raramente	Nunca	Total
Ir a café/bares	16,9 %	46,6 %	28,1 %	7,4 %	1,1 %	100,0 % (N= 474)
Ir ao cinema	1,5 %	20,5 %	64,3 %	13,3 %	0,4 %	100,0 % (N= 474)
Ver TV	63,7 %	27,0 %	3,2 %	5,3 %	0,8 %	100,0 % (N= 474)
Navegar na Internet	62,2 %	31,0 %	4,4 %	1,7 %	0,6 %	100,0 % (N= 474)
Ir a espetáculos musicais	1,1 %	8,2 %	38,2 %	44,1 %	8,4 %	100,0 % (N= 474)

- 12 Os estilos de música mais escolhidos como primeiras opções não têm, mais uma vez, os contornos da “clássica” distintividade bourdiana, confundindo-se com as preferências da restante população juvenil (Fernandes et al., 2001): *pop-rock* (37,1 %), *hip-hop/rap* (17,7 %) e *house/disco* (15 %). No entanto, surge em quarto lugar como estilo de música favorita um género musical alternativo que não poderá deixar de configurar um signo de distinção dos alunos destes colégios face ao restante universo adolescente: o *jazz/blues*, cujo gosto consegue estar ainda “(...) muito menos disseminado do que o gosto pela música clássica (...)” (Lopes, 2000: 264) e que é escolhido por 7,2 % dos inquiridos². Sendo uma opção musical ainda menos previsível na faixa etária dos inquiridos (Gomes, 2003), ela é, no entanto, compaginável com a sua origem de classe – PBIC e BD/BP –, confirmando as conclusões de Fernandes et al. (2001). Ausentes deste universo de preferências estão estilos musicais que ocupam a base da hierarquia da legitimidade cultural, como é o caso da popular “música pimba”, que não colhe a preferência de nenhum dos inquiridos.
- 13 Também no que diz respeito aos programas televisivos com maior audiência entre estes jovens, constatamos estar perante idêntica hibridez de consumos que oscilam entre o “erudito” (como os programas científicos, eleitos por 17,9 % dos alunos) e o “massificado” (caso das séries estrangeiras, vistas por 65,9 % dos inquiridos). Mas, tal

como na música, os jovens revelam sinais de um ecletismo “esclarecido”, praticamente excluindo dos seus consumos televisivos programas associados ao “lixo cultural”, como é o caso dos *reality shows*, a que só 5 % dos inquiridos dizem assistir.

- 14 Os inquiridos demarcam-se ainda dos demais jovens, em termos de “práticas distintas e distintivas” (Bourdieu, 2001: 9), no que diz respeito à leitura e à frequência de exposições/museus ou de espetáculos mais consagrados, como é o caso do teatro.
- 15 A prática da leitura tem registado um declínio (Coulangeon, 2011). Donnat (2009) dá conta da tendência para a diminuição dos grandes e médios leitores e para o aumento dos não leitores de livros e jornais quotidianos, assinalando a participação ativa dos jovens no recuo deste tipo de leituras. Os hábitos de leitura, apesar do seu decréscimo entre as classes dominantes – hoje mais propensas a atividades culturais mundanas (Pinçon e Pinçon-Charlot, 2007) e mais pressionadas por um ritmo profissional que lhes retira disponibilidade temporal para ler (Coulangeon, 2011) – continuam mais frequentes entre os detentores de capitais culturais e económicos (Donnat, 2009; Coulangeon, 2011).
- 16 Questionámos os alunos sobre a regularidade com que liam através da variável “leitura de livros, revistas e jornais”. Pretendendo avaliar a frequência e não os conteúdos das suas leituras, optámos por não desagregar essa variável, ainda que conscientes de que ela abarca produtos com diferentes graus de legitimidade cultural que importaria ter em conta no âmbito de uma análise mais fina do perfil de leitor destes jovens. As respostas evidenciam a vitalidade das suas práticas de leitura. Com efeito, ler é uma prática quotidiana para 34 % dos inquiridos e regular (algumas vezes por semana) para 32,9 % – resultados mais otimistas do que os obtidos por Gomes (2003) e por Fernandes et al. (2001) junto da juventude portuguesa.

Tabela 4 Ler (livros, revistas e jornais)

Todos os dias	34,0 %
Algumas vezes por semana	32,9 %
Algumas vezes por mês	16,8 %
Raramente	13,6 %
Nunca	2,8 %
Total	100,0 % (N=471)

- 17 Não constituindo a prática da leitura, *per si*, o único fator de distinção e sendo o indivíduo “(...) dotado de categorias de percepção, de esquemas classificatórios, de um gosto que lhe permitem estabelecer diferenças, discernir, distinguir” (Bourdieu, 2001: 10), procurámos saber junto dos nossos inquiridos quem são os seus autores literários preferidos. No topo das preferências de uma significativa percentagem de alunos encontramos autores consagrados – modernos (18,4 %), como Kundera ou Mia Couto, mas também clássicos (9,1 %), como Júlio Verne ou Gogol. O conhecimento de autores que, como estes, não integram os *curricula* parece evidenciar que a socialização escolar “formal” não é, para estes alunos, a única via de acesso à cultura cultivada. As iniciativas extracurriculares de âmbito cultural dinamizadas pelos colégios poderiam potenciar a formação das disposições de fruição da literatura consagrada. No entanto, a inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre os resultados obtidos no

colégio laico (que investe ativamente na promoção de iniciativas culturais) e no religioso (mais direcionado para as atividades cívicas) leva-nos a relativizar o peso explicativo da socialização escolar e a admitir a preponderância da variável “pertença social”.

- 18 Assinalamos que a maioria dos inquiridos – numa clara confirmação de que a lógica das homologias puras não é aplicável a um mundo plural em que o indivíduo se vê inserido em múltiplos contextos socializadores (Lahire, 2003) – se mostram permeáveis quer à cultura escolar, quer à cultura audiovisual e à “economia mediático-publicitária” (Donnat, 2004: 98), que são uma das marcas da contemporaneidade. Aproximando-se, neste domínio, do perfil de “consumidores culturais omnívoros” (Peterson e Kern, 1996), estes alunos conciliam gostos e práticas que são distintos em termos de legitimidade cultural. Com efeito, os inquiridos identificam maioritariamente como escritores favoritos autores “ao gosto legítimo”, como os que constam dos programas escolares (33,1 %) – clássicos, como Luís de Camões ou Eça de Queirós, ou modernos, como Sophia de Mello Breyner ou José Saramago –, mas também são apreciadores de *bestsellers* (24,1 %) – da autoria de, por exemplo, Dan Brown ou Stephenie Meyer –, de obras literárias adaptadas ao cinema ou à televisão (9,4 %) – como as de Nicholas Sparks – e ainda de escritores oriundos do cenário mediático (5,9 %) – caso de José Rodrigues dos Santos ou de Miguel Sousa Tavares –, deixando-nos adivinhar o papel que os *mass media* desempenham na tessitura de uma “cultura global” que se impõe pela via da divulgação de conteúdos informativos e lúdicos ou da promoção e venda de “estilos de vida” (Waters, 2002) (Tabela 5).

Tabela 5 Escritores favoritos³

	Primeiro escritor favorito	Segundo escritor favorito	Terceiro escritor favorito
Consagrado clássico	9,1 %	9,3 %	13,3 %
Consagrado moderno	18,4 %	21,9 %	20,7 %
Autores mediáticos	5,9 %	6,0 %	5,9 %
Autores de bestseller	24,1 %	19,1 %	16,3 %
Autores ligados a séries e filmes	9,4 %	7,9 %	7,4 %
Consagrados lecionados na escola	33,1 %	35,8 %	36,3 %
Total	100,0 % (N= 320)	100,0 % (N= 215)	100,0 % (N= 135)

- 19 A par da forte adesão dos jovens inquiridos às práticas de leitura juvenil, encontramos também, neste universo de discentes, outras práticas associadas à “alta cultura”, como é o caso da frequência de exposições/museus ou da ida ao teatro, que verificamos serem incentivadas tanto no quadro familiar como em contexto escolar, numa sintonia socializadora entre casa e escola de que adiante falaremos.
- 20 Referenciada por Fernandes et al. (2001) como uma prática com uma adesão juvenil residual, a visita de exposições e museus é uma atividade regular entre os nossos discentes: 36,7 % frequentam estes espaços culturais algumas vezes por ano e 12,1 % no mínimo uma vez por mês. Também o teatro, cujo público é particularmente exíguo mesmo entre adultos (Conde, 1997), encontra nos colégios em análise um conjunto de

frequentadores mais regulares do que os encontrados por Fernandes et al. (2001): quase metade dos nossos alunos (44,9 %) vai a espetáculos teatrais, 20,4 % deles uma vez por ano, 19,6 % algumas vezes por ano e 4,9 % pelo menos uma vez por mês. Se atendermos à pertença classista destes estudantes, esta adesão não é surpreendente, tendo em conta que eles integram as classes sociais que mais contribuem para os públicos de teatro e que são, justamente, as que ocupam o topo da hierarquia social (Conde, 1997) e que detêm, portanto, não só os capitais culturais mas também os recursos económicos exigidos por este tipo de consumo cultural (Bourdieu, 1979). Mais surpreendente é o facto de estarmos perante adolescentes e de o teatro ser uma prática cuja exigência em termos de “volume mínimo de capital informacional” (Lopes, 2000: 238) requer uma maturidade formativa dificilmente atingida na faixa etária dos nossos inquiridos.

Tabela 6 Visitar museus/exposições e ir ao teatro

	Pelo menos uma vez por mês	Algumas vezes por ano	Uma vez por ano	Raramente	Nunca	Total
Visitar exposições/museus	12,1 %	36,7 %	18,5 %	22,7 %	10,0 %	100,0 % (N= 471)
Ir ao teatro	4,9 %	19,6 %	20,4 %	33,4 %	21,7 %	100,0 % (N= 470)

- 21 Uma outra marca diferenciadora entre os alunos destes colégios e a generalidade dos jovens reside no facto de aqueles usufruírem, em grande número, da oportunidade de alargar os seus horizontes culturais através das viagens ao estrangeiro. Ainda que, por força das passagens aéreas *low-cost*, os principais destinos europeus tenham ficado à distância de um *click* pela Internet e a preços acessíveis a uma mais larga camada da população, as férias no estrangeiro não constituem ainda uma prática verdadeiramente massificada entre as famílias portuguesas, como se depreende pela reduzida percentagem de 7,9 % que, em 2009, passaram férias fora do país (Correia, 2011). Ora, quase metade dos nossos inquiridos (43,3 %) dizem deslocar-se além-fronteiras uma vez por ano e 31,4 % afirmam mesmo fazê-lo algumas vezes por ano – expressivas percentagens que nos remetem para a importância conferida pelas classes dominantes a “(...) estas fontes de aprendizagem, «ao vivo», dos grandes legados históricos da nossa civilização e, adicionalmente, [a] um dos mais interessantes meios de aquisição de disposições verdadeiramente cosmopolitas (...)” (Vieira, 2003: 540).

Tabela 7 Passar férias no estrangeiro

Pelo menos uma vez por mês	2,5 %
Algumas vezes por ano	31,4 %
Uma vez por ano	43,3 %
Raramente	17,2 %
Nunca	5,5 %
Total	100,0 % (N= 471)

O papel da socialização escolar e familiar na inculcação de disposições favoráveis a consumos culturais distintivos

- 22 A socialização familiar não deixará de contribuir para a aquisição de disposições culturais que, como lembram Bourdieu e Passeron, não são produto de um “milagre da predestinação” (1974: 63). As palavras de uma mãe são, a esse título, elucidativas: “Tivemos uma saída à ópera e fizemos uma saída ao teatro, mas tudo obrigado, não é?, não foram eles que quiseram ir. E também acho que fizemos uma saída (...) aos museus, mas tudo obrigado, com eles a resmungar e nós a desligar-lhes os telemóveis e a empurrá-los e a dizer-lhes que é tudo fantástico e eles a dizerem que é tudo uma «seca» (...)” (colégio religioso, BEP, 42 anos). Se a estimulação familiar às práticas culturais consagradas constitui uma marca visível de distinção classista, a posse de bens culturais também configura um símbolo distintivo de classe. De entre a multiplicidade de bens culturais que admitimos estarem acessíveis aos nossos alunos, optámos por incidir a nossa análise sobre as bibliotecas domésticas. Estando nós perante famílias com elevado capital cultural e sabendo nós que “(...) as práticas de leitura tornam-se mais intensas à medida que sobe quer o capital escolar de origem, quer o capital escolar adquirido (...)” (Lopes, 2000: 282), esperávamos que a cultura escrita tivesse forte presença no universo doméstico dos inquiridos. As hipóteses teóricas iniciais foram confirmadas. Quando inquiridos sobre o número de livros – não escolares – que constam das suas bibliotecas domésticas, os estudantes a responder “menos de 50 obras” totalizam a residual percentagem de 3,6 %. A maioria dos jovens (63,3 %) dizem, pelo contrário, dispor de uma biblioteca com o mínimo de 300 livros, 38 % dos quais diz mesmo possuir 500 ou mais obras. A presença de livros em casa não deixará de proporcionar a estes jovens ganhos de distinção (Bourdieu, 1979) ao nível da familiaridade com a cultura escolarmente valorizada, ainda que, segundo Lahire (2008), a mera posse de bens culturais em contexto familiar não seja suficiente para a construção de competências culturais. Para que ela se concretize, são necessárias outras condições no plano da configuração familiar, nomeadamente em termos de disponibilidade objetiva e subjetiva dos pais. Estas condições parecem verificar-se nestas famílias que, em entrevista, nos falam do tempo consagrado ao acompanhamento dos filhos, da preocupação com a sua formação cultural no quadro de uma educação que pretendem holística e da sua mobilização para os ajudar a “construir suas próprias disposições culturais” (Lahire, 2008: 339), nomeadamente incentivando-os a ler, a frequentar museus ou concertos de música clássica.
- 23 Acresce que quando a socialização familiar encontra prolongamento na socialização escolar aumentam as probabilidades da eficácia socializadora. Isso poderá explicar o facto de ser no colégio laico, onde a dimensão artística é mais estimulada, que encontramos alunos mais implicados na vida cultural. São eles, por exemplo, os que, em maior número, referem ir a exposições/museus: apenas 8,2 % e 20 % dizem, respetivamente, nunca e raramente frequentarem estes locais, percentagens que, na escola religiosa, sobem para, respetivamente, 13,3 % e 27,7 %. Assim, os alunos do colégio laico relatam-nos, com entusiasmo, algumas das iniciativas da sua escola para que “(...) arte e educação, associadas, contribuam para dar mais sentido às aprendizagens humanas transformadoras e mudancistas (...)” (Antunes e Padilha, 2010: 104): “Veio agora o Vieira Nery falar de música, o colégio dá-nos esses aspetos assim

mais... que contribuem para a nossa formação cultural, eu acho” (aluna, colégio laico, PBIC, 17 anos). Os alunos do colégio religioso, pelo contrário, são de opinião de que a sua escola “(...) põe a área de Artes um bocado de parte” (aluna, BEP, 17 anos). Partilhando uma representação social estereotipada do “artista” – cujo perfil “excêntrico, irreverente” e cujo “temperamento [...] especial (...) custa, a quem não é artista, compreender” (aluno 4^a, BDP, 17 anos) –, eles legitimam o fechamento do colégio ao mundo das artes. Como lembram, “(...) o colégio é muito tradicional, fixa-se imenso nas ideias e, basicamente, a Arte é o que inova, é inovador e é o que cria novos valores. E eu acho que há um bocado receio disso!” (aluno3, BDP, 17 anos).

- 24 Esta percepção dos adolescentes de ambos os colégios é corroborada pelos pais. Enquanto no colégio religioso estes nos dizem que ali “(...) há pouca preocupação com aquilo que se chamam as Artes” (Presidente da Associação de Pais), na escola laica há pais que chegam a identificar a educação artística como uma das motivações para a escolha do colégio, como admite uma das mães: “era muito importante a questão do apelo para as questões culturais e logo, desde o início, perceber o tipo de visitas que eles tinham – que a maior parte são a museus – e a preocupação que têm em visitar exposições temporárias que, depois, vão ter esse cunho” (PBIC, 32 anos).
- 25 As nossas observações diretas no terreno confirmam o vigor do colégio laico na dinamização de atividades de promoção e de divulgação cultural: elas vão desde a singela afixação, nas paredes do edifício escolar, de poemas de autores consagrados da literatura nacional – devidamente acompanhados pelas respetivas biografias – ou de reproduções pictóricas de reconhecidos artistas, até à realização de eventos congregadores de toda a comunidade educativa, de que são exemplo as Semanas Temáticas das Artes e a da Literatura, para as quais são convidadas figuras relevantes da vida cultural. Levando à prática uma das propostas de Bourdieu (1987) para o ensino do futuro, o colégio laico, através da promoção do contacto direto dos seus alunos com personalidades externas à escola, procura estimular a sua receptividade ao património das Artes e das Letras – uma prática colegial difundida desde a sua fundação, como nos dá conta o mais antigo docente da escola: “este colégio nasceu de gente de Cultura. Talvez não saiba mas este colégio realizou exposições onde, entre outros, expôs o Júlio Pomar, onde entre outros expôs o Álvaro Cunhal”. Ainda hoje é visível a preocupação da Diretora em manter viva essa “chama artística”, procurando não restringir a ação da escola à transmissão teórica da cultura académica, ou, como defende, “não fazer só os alunos serem excelentes alunos mas, depois, não terem o menor conhecimento da Literatura, da Poesia, de uma exposição de Pintura, dum Concerto. Portanto, procuramos que seja uma cultura humanista, em todas as suas vertentes”. Para a concretização desta meta, a Arte e as Letras não só vêm ao colégio, como o colégio vai até elas, logo desde os primeiros anos de escolarização: “Nós procuramos sempre isso, desde a mais tenra infância: levar os miúdos a..., enfim, visitas de estudo no âmbito cultural, por exemplo, museus, ateliers...” (Diretora do colégio laico). As exposições dos trabalhos pictóricos realizados pelos alunos da pré-primária, com que o ginásio é engalanado nos dias das cerimónias festivas da escola, como pudemos apreciar, parece provar que a sensibilização para as artes se inicia, pela *praxis*, logo no ensino infantil. Como nos foi explicando a nossa acompanhante institucional, enquanto íamos apreciando os trabalhos expostos, os pequenos “artistas” tinham sido incentivados a uma recriação pessoal que tivera como ponto de partida o contacto direto com obras de alguns dos pintores consagrados do campo artístico.

- 26 Também o teatro integra a socialização escolar deste colégio, que o promove, desde logo, enquanto atividade extracurricular. As “artes do palco”, sob a forma de arte declamatória ou teatral, remontam, aliás, ao tempo do fundador deste estabelecimento de ensino, como nos diz um dos alunos da década de 40, recordando, com emoção, as atuações no exterior do colégio: “eu tive aulas de «bem-dizer» e quem é que dava as aulas de «bem-dizer»? Não era uma pessoa qualquer, era um ator de teatro, um *diseur*, da altura, que se chamava o (...). Um dos grandes *diseurs* portugueses, ao nível do Villaret, por exemplo! E isso foi muito interessante, porque nos ensinava, para já, a ler textos de autores – olhe, por exemplo, o Gil Vicente. O Gil Vicente foi todo lido com ele. Lido e representado, para atingir o que era este colégio. (...) Então, fazia-se sempre uma representação de teatro. Uma vez foi na Torre de Belém e duas no Teatro Trindade. Lembro-me que foi Almeida Garrett” (BDP, 79 anos). A tradição dramática ainda hoje se mantém viva, como pudemos constatar em eventos como a Semana das Artes e da Literatura, durante a qual foi levada à cena a habitual representação teatral discente.
- 27 Apesar de a pedagogia inaciana ter na dramaturgia um importante aliado educativo ao serviço da finalidade última da formação jesuítica que é a educação integral, o teatro carece de visibilidade nos discursos dos agentes educativos do colégio religioso, diluindo-se face à proeminência de outras atividades, nomeadamente as de âmbito desportivo, como pudemos testemunhar na Festa das Famílias – o maior e mais importante evento desta escola que, durante três dias, reúne toda a comunidade educativa (alunos, pais, professores, funcionários não docentes, antigos alunos...).
- 28 A adesão dos jovens à cultura “cultivada” traz, pois, como demonstrámos, a marca da socialização familiar e escolar.

O ecletismo esclarecido como operador simbólico de distinção: notas conclusivas

- 29 Enquadrada num estudo mais amplo sobre o sucesso educativo em dois colégios privados, esta análise sobre as práticas culturais dos jovens destas escolas propõe, sem pretensões de exaustividade, abrir pistas de reflexão sobre o ecletismo cultural das classes dominantes – o novo signo de distinção classista (Coulangeon, 2011) que é, afinal, expressão das múltiplas e complexas permeabilidades socializadoras. Nem mesmo o *continuum* socializador entre família e escola e a seletividade social dos contactos entre pares – matizados, ou mesmo inexistentes, noutros grupos sociais – garantem, como pudemos verificar, a impermeabilidade dos “gostos distintivos” aos “gostos vulgares”. Assim, se estes jovens revelam a interiorização do legado de uma educação *distintiva* – aderindo às práticas de leitura, visitando museus/exposições, frequentando salas de teatro ou viajando frequentemente para o estrangeiro –, não estão imunes, pese embora o maior fechamento dos *locus* de interação e de educação em que se movem, a gostos e consumos massificados, como é o caso do visionamento de filmes “comerciais” e das populares séries televisivas norte-americanas, da leitura de *bestsellers* ou do recurso à Internet. Estas práticas – frequentes ou mesmo quotidianas – dos nossos inquiridos integram-se, como vimos, no quadro dos consumos culturais globalizados e massificados que constituem, na atualidade, um “traço” geracional e “transclassista”.

- 30 Impõe-se, pois, na linha das recentes teorizações, um reequacionamento crítico das teses bourdianas. Como, já na década de 70, observara DiMaggio (1987), não faltam razões para relativizar a “lógica” das homologias puras, perspectivada do ponto de vista quer das classes com mais capitais (como aqui procurámos fazer), quer das classes populares. Isso porque, como lembra, nem o gosto se adquire, unicamente, por via familiar nem o domínio dos códigos culturais da “alta cultura” é condição *sine qua non* para frequentar e apreciar esse tipo de manifestações culturais, o que põe em causa a relação determinista bourdiana entre capital cultural e prática cultural.
- 31 Diríamos, assim, com Lahire (2003), que nem o “homem plural” de hoje – produto da incorporação de uma multiplicidade, em interpenetração, de esquemas de percepção, de experiências e de modelos de socialização – é passível de apreensão, em toda a sua complexidade e heterogeneidade, por um conceito rígido de *habitus*, nem a coerência e a homogeneidade dos esquemas interiorizados constituem a regra, mas antes a exceção. Parecem inegáveis as limitações explicativas das teses bourdianas quando aplicadas a uma sociedade que, como a atual, se caracteriza pela diversidade comportamental em termos de práticas – nomeadamente culturais – e por um esbatimento da uniformização intragrupal desses consumos (Lopes, 2000). Hoje, a homogeneidade, em termos de legitimidade cultural, dos gostos e das atividades das classes dominantes cedeu lugar a um novo operador de distinção classista: o ecletismo “esclarecido” (e não casuístico) das preferências e dos lazeres culturais. Eis o que um olhar sobre as práticas culturais destes “herdeiros” nos pareceu comprovar.

COULANGEON, P. (2011), *Les métamorphoses de la distinction. Inégalités culturelles dans la France d'aujourd'hui*, Paris, Grasset.

CUCHE, D. (2003), *A noção de cultura nas ciências sociais*, Lisboa, Fim de Século.

Artigo de jornal:

BIBLIOGRAFIA

ANTUNES, A. e P. Padilha (2010), *Educação Cidadã, educação integral: fundamentos e práticas*, São Paulo, Ed. L. Paulo Freire.

BOURDIEU, P. (1979), *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Les Éditions de Minuit.

BOURDIEU, P. (1987), “Propostas para o ensino do futuro”, *Cadernos de Ciências Sociais*, 5, pp. 101-120.

BOURDIEU, P. (1989), *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Les Éditions de Minuit.

BOURDIEU, P. (2001), *Razões práticas*, Oeiras, Celta Editora.

BOURDIEU, P. e J.-C. Passeron (1974), *A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Lisboa, Editorial Vega.

- CONDE, I. (1997), "Cenários de práticas culturais em Portugal (1979-1995)", *Sociologia, problemas e práticas*, 23, pp. 117-188.
- COSTA, M. E. (1997) "Desenvolvimento da identidade em contexto escolar", in B. P. Campos (org.), *Educação e desenvolvimento pessoal e social*, Porto, Edições Afrontamento, pp. 143-173.
- DIMAGGIO, P. (1987), "Classification in Art", *American Sociological Review*, 52 (4), pp. 440-455.
- DONNAT, O. (2004), "Les univers culturels des Français", *Sociologie et Sociétés*, XXXVI (1), pp. 87-103.
- DONNAT, O. (2009), "Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique", *Culture Études*, 5, pp. 1-12.
- ESTÊVÃO, C. (1998), "A construção da autonomia e a autonomia da gestão nas escolas privadas", *Revista Portuguesa de Educação*, 11 (1), pp. 23-35.
- FERNANDES, A. T., et al. (2001), *Estudantes do Ensino Superior no Porto. Representações e práticas culturais*, Porto, Edições Afrontamento.
- GOMES, R. (2003), "Sociografia dos lazeres e práticas culturais dos jovens portugueses", in J. M. Pais, et al. (org.), *Condutas de Risco, Práticas Culturais e Atitudes perante o Corpo*, Oeiras, Celta Editora, pp. 167-263.
- LAHIRE, B. (2003), *O homem plural*, Lisboa, Instituto Piaget.
- LAHIRE, B. (2008), *Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável*, São Paulo, Ática.
- LOPES, J. T. (2000), *A cidade e a cultura. Um estudo sobre práticas culturais urbanas*, Porto, Edições Afrontamento.
- PAIS, J. M. (2003), *Culturas juvenis*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- PERRENOUD, P. (1995), *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*, Porto, Porto Editora.
- PETERSON, R. A. e R. M. Kern (1996), "Changing highbrow taste from snob to omnivore", *American Sociological Review*, 61 (5), pp. 900-907.
- PINÇON, M. e M. Pinçon-Charlot (1998), *Grandes fortunes: dynasties familiales et formes de richesse en France*, Paris, Éditions Payot.
- PINÇON, M. e M. Pinçon-Charlot (2007), *Sociologie de la bourgeoisie*, Paris, La Découverte.
- RITZER, G. (1993), *The McDonaldization of society: an investigation into the changing character of contemporary social life*, Thousand Oaks, Pine Forge Press.
- SAVAGE, M., et al. (2000), "Individualization and cultural distinction", in M. Savage (org.), *Class analysis and social transformation*, Buckingham, Open University Press, pp. 101-120.
- VAN ZANTEN, A. (2009), "Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180 (5), pp. 25-34.
- VIEIRA, M. M. (2003), *Educar herdeiros. Práticas educativas da classe dominante lisboeta nas últimas décadas*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- WATERS, M. (2002), *Globalização*, Oeiras, Celta Editora.
- CORREIA, R. A. (2011) "Crise leva portugueses a cortar nas férias e a vigiar o orçamento das viagens", *Público*, 6 março, pp. 20-21.

NOTAS

1. Esta investigação sociológica foi levada a cabo no âmbito de uma tese de doutoramento realizada na Faculdade de Letras da Universidade do Porto e financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
 2. Contrariamente aos dados de Lopes (2000), há mais alunos destes colégios a escolher, como estilo musical favorito, o *jazz/blues* do que a música clássica.
 3. Pedimos aos inquiridos que indicassem três escritores favoritos. Perante a heterogeneidade dos nomes, codificamos as respostas em seis grupos: escritores “consagrados” (reconhecidos pelos especialistas do seu *campo*), subdivididos em “modernos” ou “clássicos”, conforme são ou não contemporâneos; autores mediáticos (figuras dos *mass media*, como jornalistas, comentadores); “autores de *bestseller*” (aqueles que o mercado consagrou pelo êxito de vendas); “autores ligados a séries e filmes” (cujas obras estão associadas à produção televisiva e cinematográfica); “autores consagrados lecionados na escola” (integrados nos *curricula*).
 4. A atribuição de um número serve para distinguir os entrevistados com idênticas características sociográficas.
-

RESUMOS

Neste artigo, procuraremos refletir sobre as práticas culturais dos jovens “herdeiros” que frequentam dois prestigiados colégios privados portugueses, tendo por base os resultados de uma investigação de doutoramento. Depois de problematizarmos as missões educativas perseguidas por estas escolas, norteadas pela meta de uma formação integral que alia à dimensão académica as dimensões cívica, social e cultural, incidiremos a nossa análise sobre as práticas culturais dos alunos, refletindo até que ponto elas estão em relação homológica com a posição ocupada no espaço social ou são expressão de um ecletismo “esclarecido” que se afirma como um novo operador de distinção simbólica. Discutiremos ainda o papel da socialização familiar e escolar na formação de disposições favoráveis aos consumos culturais “cultivados”.

This paper focuses on the cultural practices of youth that attend two of the most socially recognized Portuguese private schools and it is based on the results of a doctoral research project. Firstly, we will analyse the educational projects of these schools – in which we find not only academic goals, but also civic and cultural ones. Secondly, we will think about students’ cultural practices and we will discuss if we can talk about a pure homological relation between these consumptions and students’ social positions or if we must have to talk about an “enlightened” eclecticism as a new form of distinction. Finally, we will discuss the role of familiar and scholar socialization in the promotion of legitimate cultural consumptions.

ÍNDICE

Keywords: private schools, cultural practices, upper classes

Palavras-chave: colégios privados, práticas culturais, classes dominantes

AUTOR

MARIA LUÍSA QUARESMA

Investigadora do Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e
Professora da Universidad Autónoma de Chile (quaresma.ml@gmail.com)