

O CAPITAL CULTURAL EM BOURDIEU E A CULTURA CAPITAL EM FREUD: BREVES INDICAÇÕES SOBRE PSICANÁLISE E/DA EDUCAÇÃO

Fábio Moreira Vargas¹

Resumo

Bourdieu elabora (2003), por meio de uma sofisticada análise sociológica, uma crítica feroz ao modelo escolar tradicional. Através da naturalização de uma situação essencialmente histórica e contingente, o percurso educativo, no interior das escolas, transforma-se num legitimador de estruturas sociais opressoras e desiguais. Através da noção de Capital Cultural, pode revelar as raízes das problemáticas noções de "fracasso" e "sucesso" escolar. No interior dessa argumentação, o presente trabalho procura articular, sob viés psicanalítico, a exibição da construção silenciosa da subjetividade humana através do contexto intersubjetivo da cultura. Para tal, será focalizada a noção de Super-eu que Freud demonstra ser o herdeiro de uma introjeção da exterioridade configurando-se como polo de opressão interior. Procura-se, assim, articular às análises de Bourdieu sobre o capital cultural as formulações freudianas sobre a cultura capital e aprofundar, desse modo, algumas constatações de Bourdieu através da psicanálise de Freud.

Palavras-Chave: Psicanálise e educação; Freud e Bourdieu; Escola conservadora; Capital Cultural; Cultura capital.

The Cultural Capital in Bourdieu and the Capital Culture in Freud: brief indications about Psychoanalysis and/of Education

Abstract

Bourdieu (2003) criticizes fiercely the traditional model of schooling by means of a sophisticated sociological analysis. Because of the naturalization of contingent and historic situations, the educational process became itself a way of legitimating inequalities and oppressive social structures. The author makes use of the concept of cultural capital as a mean to elucidate the roots of the current problem, linking it to terms and concepts such as, for exemplification; "successful" and "failure" that are current and apply to the educational system as it shows. It is the intention of this paper to offer an introduction to this discussion, along the lines of which Bourdieu's analyses goes, and offer a possible way of connecting processes that may sound distinct, such as the silent construction of the human subjectivity amidst the intersubjective and, by all means, cultural context. We believe we can do that by making use of a psychoanalytical approach.

Key-Words: Psychoanalysis and education; Freud and Bourdieu, The school as a conservative force, Cultural Capital, Capital Culture.

¹ Bacharel e licenciado em filosofia pela Universidade de São Paulo (USP); mestrando em filosofia da psicanálise pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP).

A Escola Conservadora: ideologia, ocultamento e Capital Cultural

Aliado a Weber, Bourdieu propõe uma questão importante. A melhor maneira de provar em que medida uma sociedade “democrática” está de acordo às suas próprias ideias não seria medir as chances de acesso aos instrumentos institucionalizados de ascensão social e de salvação cultural que esta mesma sociedade oferece aos indivíduos das diferentes classes sociais?

Em verdade, o autor insere aspas na palavra democrática, e isto — um simples detalhe gráfico — é justamente o encaminhamento de sua resposta. Positiva e negativa. Isto é: sim, é uma maneira sociologicamente interessante de fazer voltar à sociedade suas próprias ações. Não, a sociedade analisada por Bourdieu não cumpre essa pretensão. Trata-se de mostrar que é justamente em uma das mais clássicas instituições de nossa sociedade, um símbolo da funcionalidade da democracia, à saber, a escola, que a democracia falha miseravelmente. Trata-se, portanto, de pensar como e por que a escola pode ser uma das maiores peças no jogo da conservação dos privilégios e da manutenção das desigualdades no tabuleiro social. Na verdade, por detrás do óbvio com o qual se possa revestir uma instituição como esta, há a legitimação das desigualdades e a ratificação da resposta ambivalente à pergunta weberiana. O autor se debruça, desse modo — tal qual uma atitude essencialmente psicanalítica — em um processo de desmistificação do panorama amplo em que se insere a escola. Desvelamento das estruturas de possibilidade, ver emergir uma constatação tão dorida.

Norteador deste caminho é *explicitar o processo pelo qual a convenção se converte em natureza*². Premissa básica dos

² Não se pode ignorar, certamente, a dimensão ampla das análises de Bourdieu. Quero dizer que seria plenamente possível, diríamos mesmo necessário, vincular a ideia do capital cultural com seu correlato capital social desenvolvido pelo autor (1980). Ora, ainda que sejam dimensões distintas da análise do sociólogo, sua complementariedade é evidente. O Capital social como “o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns... mas também são unidos por ligações permanentes e úteis” (Bourdieu, 1998, p. 67) poderia ampliar a discussão sobre a realidade presente nas escolas. Nesse sentido, à situação de herança cultural pré-escolar como determinante para pensar a realidade bem-sucedida ou falida dentro da carreira escolar, alia-se toda uma rede complexa de pertencimentos e reconhecimentos dos grupos sociais que transcende a dimensão econômica – ainda que lhe seja intimamente associada (Bourdieu, 1998, p. 67). Trata-se de um capital simbólico numa rede, ainda que minimamente homogênea em aspecto objetivamente econômico, de possibilidade de pertencimento e que exige manutenção por parte dos membros para garantir a sobrevivência dos grupos sociais estabelecidos. De interessante no imbricamento dessas noções é que ao capital social corresponde, para Bourdieu, também uma interiorização das estruturas de pertencimento que passam a ser legitimadas quase espontaneamente. Essas noções se articulam pois “Tais efeitos, em que a sociologia espontânea reconhece de bom grado a ação das “relações”, são particularmente visíveis em todos os casos em que diferentes indivíduos obtêm um rendimento

estudos sociológicos: a estrutura social não é uma ordem divina ou natural, mas é engendrada por um complexo jogo de forças. Como fora possível que alguns alunos tenham o dom para escola, isto é, hábeis nas capacidades exigidas, conhecedores curiosos do conteúdo apresentado, explicitadores do êxito acadêmico; dominadores espontâneos dos manejos intelectuais, enquanto outros, “desfavorecidos pela natureza”, estão sempre atrás? Como fora possível a ideia de que há talentos naturais para vida escolar? O mais espantoso: como esta ideia “vingou”. Através de um recurso complexo, Bourdieu explora uma seara: a herança cultural que antecede o próprio ingresso à escola é fator determinante para o fracasso ou êxito em ambiente escolar. A escola, por sua vez, trabalha silenciosamente como legitimadora desses comportamentos e “ethos”. O que o autor chama de “capital cultural” é algo que ultrapassa a dimensão econômica a que deriva a criança — embora reitere, em suas pesquisas, que são duas coisas profundamente vinculadas. O que interessa a ele é evidenciar que há uma bagagem cultural trazida pelos alunos que deve ser fator central para compreender como este mesmo estudante se colocará frente ao saber, à escola, e aos professores. É o bastante para vermos que numa análise fechada nos termos “talentoso jovem diante ao mestre também talentoso” não teremos a profundidade necessária para a investigação.

Mas Bourdieu não se detém na vinculação, estatística por sinal, entre capital cultural e escolaridade. Aprofunda o conteúdo mesmo dessa herança. Poderíamos brevemente citar três: *informação sobre o universo universitário*, isto é, uma comunicação aberta entre pais e alunos sobre o que vem a ser o futuro dentro de uma universidade e como se dá algumas especificidades desse futuro, — o que já pressupõe claramente, em algum nível, que esses pais eles mesmos são herdeiros de algum passado universitário. Em segundo lugar *a relação linguística deste capital cultural*, isto dimensiona um ponto importante para o autor: trata-se de mostrar que há na relação entre crianças e adultos uma dimensão da linguagem fundamental para o que virá a ser o sucesso na sala de aula. Neste sentido a “facilidade verbal”, como maneira de comunicação no interior da família, tem um papel central. Veremos isso adiante com mais calma. Destaca-se ainda uma

muito desigual de um capital (econômico ou cultural) mais ou menos equivalente, segundo o grau em que eles podem mobilizar, por procuração, o capital de um grupo (família, antigos alunos de escolas de “elite”, clube seleta, nobreza, etc) mais ou menos constituído como tal e mais ou menos provido de capital.” (Bourdieu, 1998, p. 67). Aprofundar esse vínculo não é, contudo, nossa pretensão aqui, faremos apenas uma indicação bastante breve sobre isso ao final do trabalho.

ideia importante: *a herança cultural extraescolar*, à saber, todas as atividades que se vinculam a uma classe social e que não são necessariamente “avaliadas” ou consideradas utilitárias pela escola, isto é, uma cultura livre adquirida por experiências as mais variadas possíveis por essa família.

O que é importante salientar, contudo, é que não são apenas as manifestações diretas desse capital fundamentais, mas também o “indireto” desta herança, isto é, trata-se das consequências geradas pela inserção do estudante neste capital que depois será legitimado pela escola em suas práticas. Justamente os domínios não controlados pela escola — como o conhecimento de museus, hábitos de ir ao teatro, leituras diferenciadas, especificidades da compreensão do manejo linguístico, etc. — serão considerados por ela como justificção ontológica daquela ideia a ser estudada: há os que, claramente, detém o dom para boa formação. No limite, a intenção de Bourdieu é desfazer esse equívoco. Os “dons” são humanos, demasiado humanos.

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e instituição escolar. A herança capital que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar, e consequentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 1998, p. 42).

Curioso atentarmos para a passagem: “valores implícitos”, “interiorizados”. Isto é, a sobrevivência dessa condição analisada pelo sociólogo não depende apenas do privilégio gerado no seio de seu funcionamento, mas talvez, essencialmente, pela natureza silenciosa de sua possibilidade. Trata-se da interioridade de uma prática reiterada a ponto de não ser mais “vista” como vetor necessário à compreensão. Trata-se do ocultamento que se faz na naturalidade de uma constatação: há alunos bons, e há alunos ruins. Chauí (2016) nos ajuda a pensar quando da explicitação da lógica lacunar no interior do discurso ideológico. Para além de ser, a ideologia em movimento, um “corpus de representações que fixam a prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir” (CHAUÍ, 2016, p. 247) ela também se erige sobre a “capacidade para permanecer invisível” (CHAUÍ, 2016, p. 247) e além disso

... como lógica da lacuna e do silêncio, a ideologia não se opõe a um discurso pleno que viria “preencher os brancos” e tornar explícito tudo quanto ficara implícito... não há qualquer possibilidade de tornar o discurso ideológico um discurso verdadeiro pelo preenchimento de seus brancos. Quando fazemos falar o silêncio que sustenta a ideologia, produzimos um outro discurso, o contradiscurso da ideologia, pois o silêncio, ao ser falado, destrói o discurso que o silenciava. (CHAUÍ, 2016, p. 247).

Considero fundamental nossa atenção para a lógica dos ocultamentos constituintes de certos discursos, como por exemplo, a ideologia do dom que há pouco falávamos. Voltaremos a isso. Aprofundemos um pouco a dimensão da herança pré-escolar como núcleo da análise bourdiana.

Uma dessas “consequências indiretas” que não costumam ser tocadas quando se analisa a relação estudante e sucesso escolar é a maneira como se dá a comunicação possibilitada no interior das classes sociais mais favorecidas. A língua falada é fator central. Há um deciframento possibilitado pela sofisticação do manejo sintático dentro de uma família que esteja inserida nessa condição³. É uma questão importante, pois a língua que os jovens são capazes de mobilizar é justamente uma ampliação, ou não, de sua capacidade de leitura do mundo. Deste modo, Bourdieu pode demonstrar que àquela ideia do “dom” como capacidade inata para a análise e a decomposição mais sofisticada das ideias trabalhadas na escola, na verdade, vincula-se uma dimensão de produção indireta, mesmo inconsciente, do capital cultural das classes mais favorecidas. Não é de admirar, portanto, que ao final do texto “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura” (1966) Bourdieu deixe claro que “a privação em matéria de cultura não é necessariamente percebida como tal, sendo o aumento da privação acompanhado, ao contrário, de um enfraquecimento da consciência da privação” (p. 60). O próprio universo familiar, através do deciframento pela linguagem,

³ Vale a associação com as pesquisas de Bernard Lahire (2013) sobre a língua e o seio da família. Para tal, o pesquisador debruça-se nas relações entre exigência escolar do manejo linguístico (que poderíamos resumir grosseiramente como uma reflexividade para com a língua além da simples relação instrumental) e experiência anterior (ou paralela) de certo uso da linguagem do ambiente familiar. Para Lahire compreendemos que há uma íntima associação entre as demandas da escola para o uso da linguagem e um certo tipo de uso desta mesma linguagem num ambiente fora da escola. Lahire nota que o fracasso para com a língua em situação escolar inicial (falha em uma “adequação” nas atividades escolares) é responsável por muito da dificuldade que o estudante sente para situar-se nos “jogos de linguagem” que a escola exige em anos posteriores. Notamos assim a cadeia de raciocínios: se por um lado o “fracasso” das fases iniciais está vinculado ao fracasso dos níveis posteriores, em relação à linguagem, por outro lado, mas ao mesmo tempo, essa linguagem que, para ser melhor sucedida deve ultrapassar uma concepção friamente instrumental do uso linguístico, está vinculada à realidade familiar do jovem. Parece possível associar essas construções com os raciocínios desenvolvidos por Bourdieu.

determina a condição de se compreender este mesmo universo em que se repousa. É o que o autor designará como “herança osmótica” como aquela que tem papel determinante sem ser percebida como tal, esta mesma herança que será legitimada pela escola e utilizada como fundamentação da ideia de dom. Há os que nasceram para a compreensão mais sofisticada, e há os que não.

Aprofundando ainda a ideia de como se dá o conteúdo deste capital — mesmo que invisível — Bourdieu se vale de um instrumental tipicamente psicanalítico. Se o meio no qual o jovem está inserido, uma complexa estrutura familiar, é determinante para o destino; se precisamos regressar à dimensão anterior à escola para depois compormos as peças e acharmos as respostas, é preciso então mostrar que o destino dos jovens está vinculado a uma *interiorização da vida objetiva*. Isto quer dizer que a maneira como a família se relaciona com a escola (compreende suas possibilidades) além de ser vinculada à classe social que pertence, determina também a relação do jovem com a realidade escolar. Passa-se, pensa Bourdieu, como se a atitude dos pais de enviarem o jovem a esta ou aquela escola (bem como alimentar o desejo de ver o filho num ensino mais “sofisticado”) fossem determinados pela interiorização do destino objetivo que enfrentam em suas vidas cotidianamente. É como se fosse natural — e voltamos ao imbróglio discutido — que os pais que não tiveram acesso não alimentassem a possibilidade real deste jovem trilhar um futuro anômalo aos seus. As dificuldades materiais da vida seriam fatores centrais à possibilidade das expectativas do futuro do filho. Este trágico destino é reforçado pelas cotidianas agruras a que estão submetidas tais famílias através do fracasso escolar do filho, por exemplo. É como se a exclusão e a desigualdade fossem uma transmissão intergeracional. Isto abre a possibilidade de pensar o futuro alinhavado com a classe social da qual a criança parte: através de todas essas determinações do capital cultural o presente e o passado, “naturalmente” cruéis, moldariam o futuro quanto à capacidade de ascensão, e mesmo de sucesso escolar. O que nos já começa a revelar respostas para a pergunta weberiana levantada no início.

O encorajamento e a relação com a escola, como vimos, são assim determinados pelos pais. Que não se pense, contudo, numa análise redutora. Mas antes uma

... análise multivariada, levando em conta não somente o nível cultural do pai e da mãe, o dos avós paternos e maternos e a residência no momento dos estudos superiores e durante a adolescência, mas também um conjunto de características do passado escolar, como por exemplo, o ramo do curso secundário... e o tipo de estabelecimento... [etc.]. (BOURDIEU, 1998, p. 43, Colchetes meus).

Trata-se de compreender que horizontes mais largos e profundos dentro de um ambiente cultural e familiar tendem a gerar o mesmo nos jovens. “De maneira geral, as crianças e sua família se orientam sempre em referência às forças que as determinam” (BOURDIEU, 1998, p. 49). A subjetividade assim, e isto é central, pode ser vista como a introjeção das características sociais vividas pelos membros familiares, isto é, o próprio gosto, requinte, predileção do jovem — elementos importantes para que a escola o considere entre os bons — passam a ser interiorizadas e isto certamente deve ser levada em conta.

Bourdieu avança na elucidação deste campo de força onde determinações são produzidas e recorre a Kurt Lewin⁴ para mostrar a influência dos agrupamentos sociais para a caracterização dos caminhos da subjetividade. O peso do grupo, numa típica inserção na psicologia das massas, passa a ser importante pois aqueles que cotidianamente não veem um futuro diferente do grupo no qual existem, e igualmente não recebem incentivo a sonhar uma situação diferente, serão conduzidos a “sonhos realistas”, como pontua Lewin. Trata-se de ver que há sonhos possíveis, lugares possíveis, destinos possíveis, mas poucos são os eleitos para chegar até eles. Nesse sentido, a relação de grupo — mesmo depois com os grupos formados nas escolas, podemos pensar — é diretamente ligada à relação do estudante com sua própria vida, bem como a identificação com seu grupo e a conseqüente e automática exclusão do pertencimento a

⁴ Não é o escopo desse trabalho, mas em termos da psicologia enquanto teoria de campo das relações interpessoais, Lewin e os gestaltistas introduzem importante contribuições para compreensão da dimensão de relacionamento, não só clínico, mas também pela associação, através da inserção individual num conjunto de forças, de campos coletivos. O que Lewin procura demonstrar através de sua pesquisa no âmbito da psicologia social é a “interdependência dos sujeitos entre si, considerados então a partir de uma configuração de conjunto, num campo total, que englobaria o todo” (Coelho Júnior, 2008, p. 74). Há, nas preocupações das dinâmicas de grupo, a observação das transformações individuais quando da integração num conjunto maior. A noção de campo e a ampliação da compreensão das relações intersubjetivas dentro da psicologia bem como da psicanálise nos levaria longe de nossa proposta, mas a ideia tratada mais à frente nesse trabalho quanto a maneira bastante específica de Freud compreender a dinâmica da formação individual pode ganhar alguma contribuição quando se pensa em termos da dinâmica e das forças dos grupos sociais. Para mais detalhes cf. KOFFKA, K. *Princípios de psicologia da Gestalt*. São Paulo, Editora Paidós, 1953; e LEWIN, K. *Princípios da psicologia topológica*. São Paulo, Editora Cultrix, 1973.

outro. Todo este percurso visa demonstrar que analisar a ideia de fracasso, talento, democratização da escola sem se ater a esses determinantes pré-escolares é uma ingenuidade. “Em síntese”, prossegue, “as cartas são jogadas muito cedo” (BOURDIEU, 1998, p. 52). Mas o que tem isso a ver exatamente com o *funcionamento* da escola? Tudo.

A escola será tanto mais conservadora quanto mais insensível for em relação a essas camadas anteriores. A ignorância por parte da instituição da maneira como se dão seus métodos, técnicas e a transmissão de seus conteúdos diz muito sobre qual aluno, a priori, fracassará. A cultura exigida pela escola se coaduna exatamente com o capital cultural que alguns alunos terão na mala, como se fosse possível equacionar uma bizarra situação onde justamente aqueles conteúdos extraescolares sejam fundamentais no ambiente escolar como determinantes para a seleção dos que “possuem o dom”. Não se perguntam — e poderemos ver em breve o porquê — sobre o ardoroso trabalho de aquisição em algumas disciplinas por certos alunos enquanto outros parecem, osmoticamente, capazes de sua genuína absorção. Veem na exibição da difícil tarefa do aprendizado uma explicitação da falta de talento de alguns estudantes. A função mesma da escola é convertida numa prática diagnóstica excludente: há os bons e os maus alunos. Os professores, nesse sentido, são perpetuadores da máquina social que gera escolas com tais determinações. Ratificam a dificuldade de alguns estudantes classificando-os como sujeitos sem talentos. Os desfavorecidos devem, penosamente, adquirir, a uma só vez, tudo aquilo que fora herdado inconscientemente pelos favorecidos.

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças de diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (BOURDIEU, 1998, p. 53).

É o que basta para vincular a elite social com a escola. Bourdieu mostra, assim, que entre uma escola reprodutora de desigualdades e uma classe social sustentadora de privilégios há um parentesco estrutural. Voltamos ao ponto que dissemos

central, a linguagem. Esta questão era pregnante do ponto de vista da análise das famílias, e agora, ademais, podemos explicitar melhor a sua conjugação na escola.

As falas dos mestres são sustentadas por premissas autoritárias; isto é, através da ideia de uma linguagem sofisticada natural dos alunos, podem os professores exercerem comunicação com os bons estudantes. Esta relação, como vimos, depende do capital cultural que certas classes sociais retêm e, logo, é diretamente ligada ao sucesso dos alunos nas escolas. Na medida em que a fala dos professores despertaria em ato a potência secreta dos alunos, a ideia de dom retorna mais uma vez: as heranças sociais — que acredita Bourdieu serem plenamente capazes de explicar complementemente as diferenças de êxito bem como desmistificar a ideia de dons — esconderiam a verdadeira face da estrutura escolar. Perpetuadora de uma tradição excludente, mesmo a linguagem dos mestres pressupõe aquilo que eles deveriam questionar: um conhecimento prévio. Diante desta análise, restaria saber se poderíamos aguardar uma dialética espontânea onde as contradições internas desse cenário levariam a sua dissolução. A resposta do sociólogo é negativa: a escola conservadora naturalmente não passará por uma crise existencial.⁵ Os dotados permanecem pontos luminosos e são justificativas para a manutenção das estruturas escolares.⁶ Esta “ideologia do dom” se manifesta numa substituição perigosa: a ideia de desigualdade de fato pela de direito. Ao transformar os êxitos escolares, dentro dos critérios acrílicos que ela estabelece, em qualidades inatas, ao naturalizar uma situação puramente social e histórica, as escolas conservam a mesma estrutura que, “democraticamente”, pensam combater.

Em suma, Bourdieu não se mostra muito otimista quanto à modificação das práticas culturais e seus reflexos no cotidiano das escolas. Se a análise do capital cultural é tão importante, mudanças na relação entre as classes menos favorecidas e o acesso à cultura não seriam uma saída prodigiosa? Não é assim

⁵ Como não passam quaisquer campos que são sempre submetidos à sua lógica de funcionamento interno. O que mostra porque há uma tendência estrutural de perpetuação das estruturas através das lógicas internas do campo, dos agentes e suas posições e disposições, bem como pelas seleções através dos capitais e dos ajustamentos necessários nos capitais prévios pela ingressão ao circuito imanentes ao campo.

⁶ “Além disso, deixando de colocar as estratégias de investimento escolar no conjunto das estratégias educativas e no sistema de estratégias de reprodução, sujeitam-se [os economistas que em suas análises privilegiam apenas os “investimentos e os benefício monetários ou diretamente conversíveis em dinheiro] a deixar escapar, por um paradoxo necessário, o mais oculto e determinante socialmente dos investimentos educativos, a saber, a transmissão doméstica do capital cultural.” (Bourdieu, 1998, p. 73, colchetes meus).

tão simples: “o privilégio”, sustenta ele, “tem, pois, todos os sinais exteriores da legitimidade” (BOURDIEU, 1998, p. 60).

Isto quer dizer: “qualquer um pode ir a um museu, não é um privilégio de classe”; “nada mais acessível que uma sessão de cinema”, diriam detratores. “Há centros culturais espalhados pela cidade que dissolvem essas categorias sociais”, poderia ser dito. O pensador entende, contudo, que oferecer esses meios sem se compreender quem os frequenta e por que se frequenta é algo problemático. De fato, esses centros podem ser responsáveis pela fácil saída de uma horizontalidade do acesso à cultura? Esses centros, ou cinemas e etc. são considerados enquanto premissas do capital cultural? A formalização dos conteúdos em certo currículo, por exemplo, dá conta de uma inserção significativa dessas experiências culturais? Seria, nesse sentido, a “homogeneização cultural o enfraquecimento das diferenças econômicas e das barreiras de classe” (BOURDIEU, 1998, p. 59) ou talvez “a ação dos meios modernos de comunicação” um argumento para superarmos as estratificações de uma sociedade dividida? Bourdieu não se ilude: “a pesquisa científica mostra que o acesso às obras culturais permanece como privilégio das classes cultivadas” (BOURDIEU, 1998, p. 60). Uma vez que a própria instrução e a frequência a esses centros de cultura é algo indissociavelmente ligado à escola, é impossível não perceber a contradição. A escola exige aquilo que ela deveria propor, e mais: há classes privilegiadas que oferecem espontaneamente as exigências da escola fechando um círculo de cumplicidade silenciosa. É sem espanto que o autor detecta que: “Os indivíduos que têm um nível de instrução mais elevado têm as maiores chances de ter crescido num meio culto. Ora nesse domínio, o papel das incitações difusas propiciadas pelo meio familiar é particularmente determinante” (BOURDIEU, 1998, p. 60).

Mas qual seria então uma escola capaz de pensar essas problemáticas? Uma instituição cuja função, cujo trabalho específico, seja transmitir ao maior número de pessoas possível, através do aprendizado e do exercício, as atitudes e aptidões que fazem aqueles homens “cultos”: trata-se de compensar as desvantagens oriundas de uma família que fora negada, desde o início, à prática cultural. Recorrendo ao mito platônico da “escolha do destino”, que só aparentemente se reveste de uma escolha, pode o sociólogo terminar indagando se de fato há uma escolha a ser tomada. É por isso que pode evidenciar a desarmonia que está presente na realidade social com as ideias democráticas que sustentam a sociedade. Podemos assim

retornar ao início deste breve texto: para revelar a compatibilidade entre as ideias democráticas e a prática social concreta não seria um excelente meio de análise que a atenção se voltasse para a inclusão de classes distintas dentro de todos os lugares da sociedade? Infelizmente, mostra Bourdieu, ainda que esta análise seja central o que ela nos mostra é que justamente a escola é responsável por muito da rigidez da ordem social, que ajuda, de maneira ampla, no controle devastador das classes menos favorecidas pelas mais abastadas e poderosas. Desmistifica assim uma ideia cara à nossa democracia frágil: esperar da escola um futuro diferente enquanto as escolas forem como são é uma aposta nas cartas erradas.

As “cartas que são jogadas bem cedo”, e a lógica do ocultamento do discurso ideológico podem receber ainda uma outra lente de atenção. É o que faremos agora numa breve incursão por Freud. De fato, o “bem cedo” deve ser levado a sério.

Cultura e formação subjetiva: tênues limites, destino e opressão.

“**Ca.pi.tal** adj. 1- principal, fundamental; 2- que traz a morte. Etc.⁷.”

Acerca da fala tão comum em pacientes paranoicos, pontua Freud

Essa queixa [de ser observado, perseguido] é justificada, ela descreve a verdade; um tal poder, que observa todos os nossos propósitos, inteirando-se deles e os criticando, existe realmente, e existe em todos nós na vida normal... Pois a incitação a formar o Ideal do Eu, cuja tutela foi confinada à consciência moral, partiu da influência crítica dos pais intermediada pela voz, aos quais se juntaram no curso do tempo os educadores, instrutores e, como uma hoste inumerável e indefinível, todas as demais pessoas do meio (o próximo, a opinião pública). (FREUD, 2010, p. 42, Colchetes meus).

O que esta descrição nos possibilita, entre outras coisas, é extrair certa concepção do aparelho mental tal como Freud o pensou. Sem entrar nas transformações ocorridas quanto as “partes” desse aparelho, o que precisamos pontuar para nossos propósitos é a interação dinâmica entre essas localidades e, evidentemente,

⁷ VILLAR, M. D. S. (Organizador). *Dicionário Houaiss Conciso*, Rio de Janeiro, Editora Moderna, 2011.

precisar minimamente essas regiões.⁸ O ponto crucial é que a fala dos paranoicos, contrariando o senso mais vulgar, tem uma verdade. Melhor: diz sua verdade ao revelar uma condição que está presente em todos nós. Típica argumentação freudiana, de fato, o estudo da patologia tem muito a nos ensinar sobre a “normalidade”. Veremos, ao final, que tal qual Freud, Bourdieu também olhou para as mazelas no solo da escola para descobrir o funcionamento daquilo que transborda as paredes escolares. Há, na fala dos paranoicos, uma ruptura com a filosofia em sua quase absoluta hegemonia. Por que? O Eu, sede máxima da razão e da condição de autonomia em seus deveres e prescrições, lócus da irreducibilidade da existência enquanto pensamento e razão, é vigiado por uma instância outra que é engendrada pela perda da própria condição de perfeição imaginária da infância e pela cultura incorporando no sujeito seu modelo, caminho e dever (chamaremos aqui de consciência moral). Ela nos é revelada nos delírios de observação que apenas, aparentemente, constituem uma exclusividade patológica. Tudo ocorre como se a perda progressiva da perfeição de si, presente em anos iniciais da vida do infante, que Freud vai caracterizar como condição narcísica, ocorresse juntamente com o incremento desse Ideal através da crítica dos pais que dão forma final à esta instância observadora. Por que Ideal? Antes mesmo da formação “autônoma” do sujeito, há caminhos a seguir e perfeições a preencher. Pais, educadores, opinião pública, todos tomam parte quando se trata de formação do sujeito. Decréscimo da potência de si, elevação da potência do outro observador.

A instituição da consciência moral foi, no fundo, uma corporificação inicialmente da crítica dos pais, depois da crítica da sociedade, processo que é repetido quando nasce uma tendência à repressão a partir de uma proibição ou um obstáculo primeiramente externo. (FREUD, 2010 p. 43).

Bastante cedo na vida psíquica de um ser humano a sociedade em sua construção orgânica recebe uma interessante forma. Forma porque pode “corporificar-se” através das experiências ininterruptas na dimensão do corpo do pequeno objeto julgado, a criança. Enquanto amálgama de linhas pouco tênues, Eu e mundo passam a ser construídos juntos, no interior de cada um de

⁸ Que as palavras “região”, “localidade”, etc. não nos confunda. Não se trata de lugares fixos, enérgicos numa dissecção cerebral. Ainda que Freud nunca tenha abandonado o desejo de que um dia suas descrições mentais pudessem ser respaldadas por aspectos neurológicos e, quiçá, quantificáveis, não é disto que aqui trataremos.

nós. E desta feita, para cada veemente recusa dirigida aos desejos proibidos da criança, pulsionalidade amoral e incessante, cada vez mais, ficará menos necessário a voz de fora para selar a proibição. Não é preciso erguer as barreiras contra o incesto, ou as barreiras contra a agressividade inata, ou determinar o que deve ser reprimido *a cada vez* que as pulsões emergem enquanto força ao psiquismo. As proibições não ocorrem mais de fora. Este processo nos leva ao cerne da compreensão de que as proibições e restrições às quais os homens estão submetidos partem de dentro, num processo de introjeção daquilo que fora inicialmente exterior.

Os pais, educadores, a opinião pública incorporados pela cultura, desde o início, são responsáveis pela internalização de seus preceitos e moldam, assim, a estrutura da subjetividade. A construção do humano perde sua autonomia para restringir-se a uma procura impossível de um Ideal inatingível. Os limites desse novo corpo recém adquirido desde o início são violados em seus contornos, e a expansão da própria subjetividade (seja lá o que poderia ser isso, uma subjetividade em estado “puro”) ainda frágil e cambiante é já direcionada. Com Freud, temos uma nova compreensão da autonomia na apropriação do próprio corpo, na apropriação da própria vontade, no habitar do próprio ser: há uma organização no interior de nossa individualidade que nos coloca diante dum campo de dominação e poder exterior que, posto para dentro, determina os limites de expressão da pulsionalidade. O “fato do dever” não nasce conosco. Nesse sentido, o destino, pensado como futuro, não é uma invenção a ser alcançado por um sujeito já construído, antes, a sua construção está em relação com essa força da norma que o puxa para o Ideal. Suas possibilidades, desde o início, desenvolvem-se no seio da dominação e da apropriação de sua liberdade através de uma instância punitiva interior. Paradoxal construção: a minha consciência não terá olhos para aquilo que a determinou. A lei do mundo, incorporado na crítica dos pais, é o farol pelo qual o Eu se orienta, sem perceber a violência que esse horizonte traz. A forma consciente “ignora” a lei que a gera.

O que nos interessa agora, através dessa brevíssima caracterização da formação da instância crítica, é que desde sempre o desenvolvimento do Eu tem relação com o outro. Não se busca com total liberdade suas metas, busca-se a satisfação de uma “perfeição” perdida, ainda que imaginária.

O desenvolvimento do Eu consiste num distanciamento do narcisismo primário e gera um intenso esforço para reconquistá-lo. Tal distanciamento ocorre através do deslocamento da libido para um Ideal do Eu imposto de fora, e a satisfação, através do cumprimento desse ideal. (FREUD, 2010, p. 48).

Curioso enlace: a satisfação adquirida na vida tem relações estreitas com a adequação àquela imposição de fora tornada parte de mim. O esforço para enquadrar-se na lei não é apenas um atributo da ordem jurídica e necessária à manutenção da vida pública, por exemplo. Prosseguir os ideais erguidos é uma maneira de satisfação por estar dentro dos ditames daquilo que se espera de mim, os velhos fantasmas que me vigiam. O Eu em sua formação, sua possibilidade, seu alcance, sua forma, sua regra é também o outro.

O ego se constitui e se mantém basicamente pela identificação com a imagem do outro. "Do" tem duplo sentido. Primeiro, quer dizer à imagem e semelhança de como o outro se apresenta para o sujeito que sofre a identificação. Tenhamos em conta, além disso, que a imagem do outro pode ser a imagem que o outro tem de si e que o sujeito que se identifica com esse outro aceita como tal. Neste caso, o Eu se constrói por identificação com o Eu-representação do outro. Porém, por outro lado, "do" também tem o sentido de que o Eu de um sujeito se constitui sobre a base da imagem que o outro tem desse sujeito, ao qual identifica como sendo tal coisa. O outro nos vê de determinada maneira e nós nos identificamos com essa imagem... A identidade se constitui através da dialética complexa da dupla acepção da identificação com a imagem do outro. (BLEICHMAR, 1983, p. 42 – 43).

Deslocada a ideia de autonomia como fora até então entendida, agora, ela não poderá mais ser pensada como fim em si mesmo decretando sua regra de conduta através de um imperativo universal. A noção de Eu elaborada por Freud está vinculada à noção de cultura e, num laço silencioso, o processo de identificação une fortemente essas duas regiões. Formado pelas sucessivas imagens identificatórias, guiado por um Ideal a seguir que conserva uma dimensão dupla, por um lado a perfeição perdida e por outra o incremento da força dos pais para sua produção, o Eu se torna ao olhar no espelho de si uma imagem cheia de retalhos do outro. Guiando os passos do homem, obrigando-o a seguir o caminho impossível de um Ideal perdido, fortemente identificado com as sucessivas imagens que lhe foram

forjadas, a individualidade se comporta como o resultado complexo de um doloroso e longo processo de subjetivação.

... o que queremos assinalar é que a identificação proporciona um meio de precisar a misteriosa "influência" que a "sociedade" exerce sobre o "indivíduo", frase na qual nenhum dos três termos significa grande coisa. Não é uma das menores realizações da psicanálise ter renovado de alto a baixo a problemática do indivíduo e da sociedade, mostrando que os termos não são opostos exteriormente, mas que há uma complexa dialética a funcionar entre eles.⁹ (MEZAN, 2013, p. 188).

A abertura que nos diz Mezan é justamente a dissolução entre fronteiras, a perda da clara delimitação dos reinados do mental, algo que atingirá máxima forma apenas no final da obra freudiana. Este processo "genealógico" de compreensão das partes em jogo na formação do sujeito recoloca-nos nos momentos onde Freud, didaticamente, apresenta-nos seu modelo de aparelho psíquico. Passemos brevemente a elas.

Faz a psicanálise algumas suposições para confrontar a insuficiência da psicologia de sua época. Trata-se, acima de tudo, de um rigoroso e sofisticado trabalho de decomposição do mental. Evidente, assim, que nem tudo no mental pode ser tratado da mesma forma. O esforço de Freud ao longo de toda sua obra é de oferecer tanto quanto possível essa divisão do mental, seu funcionamento nas partes componentes e a interrelação entre eles.

O desenvolvimento individual analisado por Freud o leva a caracterização dessas regiões que compõe o psíquico. "Chegamos ao conhecimento deste aparelho psíquico pelo

⁹ É preciso, para encerrar este momento, uma rápida observação. Não se está dizendo que, uma vez possibilitado enxergar uma intersubjetividade pelas partes Eu e Mundo, que a caracterização dessa aparente dualidade se dê num movimento de concretude sem nuances complexas. Dizer que há um Eu se constituindo pelos objetos externos pode induzir a uma profunda irredutibilidade das partes, o que certamente não é o caso. A noção de objeto em Freud é ampla e nada simples de determinar. Afirma-se, isto sim, que há uma dimensão de alteridade em jogo nas especulações teóricas de Freud sem, contudo, determinar contornos fixos das "partes" que se moveriam nesse processo. Que não se compreenda a inserção da problemática intersubjetiva na constituição da subjetividade em Freud como duas alternativas dadas: eu e mundo, subjetivo e objetivo e etc. Se seria um equívoco compreender que Freud alguma vez negue a presença material dos objetos no mundo externo, também o seria acreditar que a eles, enquanto objetividade plena, estaria vedado uma flexibilização em sua "presença" tão dura. Coelho Júnior diz, sintetizando o que dissemos: "A tensão caracterizada pela ausência do objeto externo, acompanhada da presença psíquica do objeto é fonte de grande sofrimento. O exemplo da melancolia é elucidativo de uma das formas com que o objeto aparece na teorização freudiana. A simultaneidade entre presença e ausência, a impossibilidade de uma parcela do psiquismo em reconhecer a perda do objeto, insistindo em sua presença psíquica evidencia a complexidade da noção de objeto em uma teoria que procura justamente ultrapassar os limites da objetividade." (COELHO JUNIOR, 2001, p. 43).

estudo do desenvolvimento individual... À mais antiga dessas localidades ou áreas de ação psíquica damos o nome de Id" (FREUD, 1974, p. 103). Se se trata de acompanhar o desenvolvimento, no início, primariamente, havia o Id. Que é este "lugar"? "Ele contém tudo o que é herdado, que se acha presente no nascimento¹⁰, que está assente na constituição – acima de tudo, portanto, as pulsões que se originam da organização somática e que aqui [no Id] encontram uma primeira expressão psíquica" (FREUD, 1974, p. 103).¹¹ Portanto, antes de tudo, há uma parcela do mental, um "caldeirão fervilhante". Seria na verdade mais correto dizer que no início apenas tal parte está presente. Como se dá a transformação desse caldeirão em outras regiões? "Sob a influência do mundo externo que nos cerca, uma porção do Id sofreu um desenvolvimento especial" (FREUD, 1974, p. 130) e desse modo, através das sucessivas experiências com a realidade, algo desse Id deve ser modificado; como um escudo protetor que seria capaz de filtrar e barrar as energias constantes, assim, há uma organização surgida desse choque, organização que o resto do Id, sua "profundidade", não comporta: "surgiu uma organização especial que, desde então, atua como intermediária entre o Id e o mundo externo. A esta região de nossa mente demos o nome de Eu" (FREUD, 1974, p. 105). Encontraremos assim três polos de mútua relação: Um Id fervilhante, lugar das pulsões e dos mais arcaico do homem; uma região deste Id diferenciada através de sua parte mais superficial que está em relação direta com o mundo e que tem como

¹⁰ Seria profícuo, sem dúvida, remontar esta caracterização de Freud dos componentes do Id às análises de Adorno quanto de sua apropriação da psicanálise como crítica da sociedade. Adorno, na complexidade típica de seu pensamento multifacetado, teria vista um momento conservador em Freud justamente pelo psicanalista vienense ter ignorado que os conteúdos do Id não são supra históricos, mas determinações sociais que são impedidas de acesso à consciência. Através das lentes da teoria crítica, faz ver que Freud não teria olhado para a radicalidade de suas próprias descobertas ao não se atentar para as determinações sociais dos materiais depositados no Id. Seria interessante balancear a crítica adorniana com os momentos onde a questão das determinações sociais está fortemente presente em Freud, inclusive para melhor compreendermos as conexões que aqui se fazem entre Bourdieu e Freud. Mas esta problemática extrapolaria a extensão de nosso interesse. Focalizaremos então, aqui, apenas o que contribuirá para nosso fim: utilização do arsenal estrutural da composição da individualidade em Freud e aliar isso às explicações de Bourdieu.

¹¹ Discussão de peso quanto aos comentadores sobre as transformações a que passa o Inconsciente quando de sua nomeação como Id. Um dos pontos curiosos, que ensejam uma disputa, por exemplo entre Green e Sulloway de um lado e Arlow e Brenner de outro, é o lugar justamente da hereditariedade. O Id, como morada daquilo que extrapola a condição individual e possibilita ser pensada a herança da humanidade que é transmitida para cada novo infante. Também em jogo está o lugar dado à pulsão de morte uma vez que no Inconsciente não há negação ou nada que se assemelhe a isso, e assim, uma pulsão de cunho essencialmente negativo teria dificuldades de estar nos territórios do inconsciente. Tudo se complexifica quando Freud diz nas *Novas Conferências* que no Id também não há negação, o que coloca problemas a colocação de Green de que é no Id que seria alocada teoricamente a pulsão de morte. Indicamos apenas que a nomeação de Id para as antigas determinações do inconsciente não está isenta de problemas, pelo contrário, coloca muitas questões complexas. Não será nosso foco essa abordagem.

alicerce ser uma organização, o Eu, e por fim, o mundo externo, último elemento da parábola de Freud para a descrição do desenvolvimento. Mas as coisas não são assim tão simples.

Desde o início Freud alerta para as dificuldades de vincular o Eu à consciência, simplesmente. Isto porque descobre que há operações no Eu, nesta organização diferenciada, que escapam à consciência. O ato mesmo da repressão como alternativa ao conflito atesta, através das resistências encontradas na análise, que o Eu nada sabia da repressão e inclusive a formação de compromisso, condição estrutural dos sintomas, mostra que dentro do Eu há elementos alheios à sua ação. Eis a noção de Super-eu. Em *Esboço de Psicanálise* encontramos:

O longo período da infância, durante o qual o ser humano em crescimento vive na dependência dos pais, deixa atrás de si, como um precipitado, a formação, no Eu, de um agente especial no qual se prolonga a influência parental. Ele recebe o nome de Super-eu. Na medida em que este Super-eu se diferencia do Eu ou se lhe opõe, constitui uma terceira força que o Eu tem de levar em conta. (FREUD, 1974, p. 104).

Temos enfim todas peças na mesa. Não basta apenas a consideração de um Eu que lida com as exigências internas da vida pulsional e do mundo que longe de só ofertar realizações, pelo contrário, exige renúncias e exigências. O Eu também precisa prestar contas a uma parte de si mesmo que pode, em ocasiões específicas, voltar-se contra si. Trata-se da experiência de observação dos paranoicos, da censura que deforma os sonhos, da problemática do sentimento de culpa e das inúmeras experiências que atestam uma ignorância por parte da consciência de estar sobre domínio em sua própria terra.

Fomos obrigados a supor que no próprio Eu diferenciou-se uma instância particular, que chamados de "Super-eu". Esse Super-eu tem uma posição especial entre o Eu e o Id. Pertence ao Eu, partilha a elevada organização psíquica deste. Mas se acha em relação bastante íntima com o Id. É, na realidade, o precipitado das primeiras relações objetivas do Id, o herdeiro do complexo de Édipo, após o desaparecimento deste. ... para a saúde psíquica interessa muito que o Super-eu tenha se desenvolvido normalmente, isto é, que tenha se tornado impessoal o bastante. (FREUD, 2014, p. 179).

O Eu é uma organização, isto equivale a dizer que há nele uma tendência à síntese, este Eu está ligado ao mundo e deve ser mediador entre este e o Id. Mas justamente por estar aberto à realidade através da percepção e dos acessos da motilidade, este Eu também se constitui e se forma *através desse contato*. Acontece que no mundo estão os pais, a cultura, o outro. Um detalhe de suma importância é dado quando Freud sutilmente cita os “anos de dependência” em que o ser humano se acha no início. Por este Eu ser frágil ainda nos estágios iniciais é natural compreender a influência que o mundo tem sobre a vida infantil, mormente moldá-lo profundamente. É essa relação, entre outras coisas, entre mundo e a fragilidade do infante que possibilita a formação de um “precipitado no Eu”. O que se acrescenta agora é que quando o Eu lida com os impulsos do Id ele não está só e diríamos mesmo que ele é impulsionado a fazê-lo através de sua “parte separada”. O Super-eu é herdeiro da longa influência do Eu com as primeiras experiências intersubjetivas e responsável pela moralidade e pela busca de ideias que são as exigências do mundo introjetadas. Na luta contra o Id, o Eu é vigiado, e executa suas ações através da régua de medida do Super-Eu.

Para além das nuances de formação desse Super-eu, detalhes em sua genealogia ou os aspectos clínico-teóricos que a psicanálise articula à essas construções, o que Freud nos oferece para os nossos propósitos aqui é como a ideia do Super-eu cria uma distância em nosso próprio interior. Fruto da violência, a lei é parte do Eu, parte inconsciente, parte introjetada do mundo, e assim todas as determinações existentes na difícil relação do homem e meio recebem uma rearticulação. O homem não é só um, ele é constitucionalmente o outro, é a cultura, norma, regra, lei, o mundo. De dentro da mais íntima certeza cartesiana descobre Freud os olhos do outro que cria uma brecha na autonomia do sujeito. À ética e à moralidade kantianas, Freud opõe o processo de identificação onde me torno a lei, ainda que originalmente ela nada me dissesse.

Na definição da palavra capital encontraremos uma dualidade interessante: aquilo que é principal, mas também letal. Com Freud, essa dualidade paradoxal pode ser elevada à centralidade fundante. De fato, o que nos tornamos enquanto homens, o que desejamos ou nos proibimos, nossas potencialidades e possibilidades, tudo isto é central para compreensão do que somos nós ao mesmo tempo em que tal quadro não deixa de ocultar, sob os olhos do psicanalista, a face letal: muito de si teve de morrer para nascer um homem “sociável”. A cultura é capital

porque funda, organiza, molda; mas também é capital porque mata, proíbe e impede.

Mas não só o social como marca, como imposição, senão como resultado de um debate, de um conflito onde a forma social triunfa – e nem sempre – sob a forma de uma transação. Transação: elaboração objetiva-subjetiva de um acordo, resultado de uma luta prévia, de um combate onde quem vai ser sujeito, quer dizer o eu, não é o doce ser angelical chamado criança, tal como o adulto o pensa, que vai sendo impunemente moldado pelo sistema sem resistência. Se há transação, se o Eu é seu lugar, houve luta na origem da individualidade: houve vencedores e vencidos, e a formação do sujeito é a descrição desse processo. (ROZITCHNER, 1989, p. 20).

Explicitada a relação fundante entre eu e outro podemos voltar para alguns aspectos da caracterização feita por Bourdieu sobre capital cultural como tudo aquilo que de maneira pré-escolar é fundamental para se analisar a dimensão escolar. O autor retorna à família para encontrar as condições de possibilidade do que venha a ser sucesso ou fracasso escolar. Freud nos oferece dinamicamente a construção da subjetividade através de seus processos e também verá na cultura uma determinação importante. Acreditamos que os dois autores possam ser pensados de maneira conjunta, inclusive, para responder à pergunta weberiana exposta no início desse trabalho.

O Capital Cultural sob as lentes psíquicas: determinação e violência

É importante termos claro, logo de início, que nosso interesse não é o que a psicanálise tem a dizer, e isso incluiria certamente todas as psicanálises, sobre a educação. Nem como a psicanálise freudiana poderia, indiretamente, sugerir alternativas ao processo educativo, ou mesmo a caracterização da pedagogia como um ofício impossível (FREUD, 1937; VOLTOLINI, 2011). O que queremos é evidenciar como o processo da introjeção da cultura através das imagens parentais e das condições materiais de existência são argumentos centrais para reforçarmos o ponto de Bourdieu sobre o Capital Cultural. Nosso mote é a explicitação de uma noção da psicanálise freudiana, o Super-eu, para vinculá-la à dimensão cultural pensada por Bourdieu no âmbito da educação. Trata-se do foco subjetivo em sua possibilidade e determinação para

melhor pontuar a explicitação objetiva da vivência escolar sobre sucesso ou o fracasso nas escolas.

Bourdieu nos oferece uma sofisticada análise de como a vida material e objetiva das famílias são determinantes para caracterizar os sonhos dos jovens estudantes de “realistas”, onde não se é permitido ir muito além da cotidiana impressão da vida material. Ora, com Freud, a situação é muito mais perversa. Pois essa possibilidade, ser capaz de imaginar-se para além das dificuldades que a vida imprimiu, recebe o descrédito de uma tradição *rigorosamente introjetada* e a voz dos ideais erguidos comanda o indivíduo desde o início. Através da introjeção da cultura, em amplo sentido, importante movimento para a formação do sujeito humano, Freud oferece uma estrutura mental que nos ajuda a pensar as arestas que participaram da moldura “definitiva” do jovem. Individualidade no sentido rigoroso do termo não poderá ser dissociada de sua dimensão de alteridade. Sou em minhas possibilidades e potencialidades aquilo que fizeram de mim. Ainda que essa “arquitetônica da razão” não seja delimitada numa fixidez extrema, ela deve ser levada em consideração. Quando o sociólogo nos coloca que a escola ratifica as desigualdades e aumenta a distância da possibilidade de mudança social, podemos compreender que, como partes da cultura, como representantes mais altos da “civilização”, estes mestres e a escola funcionam justamente como fortificadores dos ideais introjetados no indivíduo que, de dentro, como a voz interna da lei, impedem a criação de caminhos diferentes dos pré-estabelecidos. *A contribuição de Freud está em tornar esse processo inconsciente, e deste modo, a repetição dos ideais através da profunda sensação de angústia caso não o cumpramos é uma característica da vida mental que escapa à visão do Eu¹².*

O capital é cultural e a cultura é capital porque a herança trazida pelos jovens “dotados” é de tal modo encrostada na subjetividade humana que a cultura, nesse sentido, converte-se em fatalidade interna. O fracasso escolar não atesta apenas uma

¹² É claro que Bourdieu se atentou a questão da consciência nas dinâmicas da reprodução social. No conceito de Habitus fica claro que não se trata dos agentes terem consciência dos comportamentos que executam automaticamente nas reproduções sociais. Bourdieu é claro na caracterização dos habitus como “sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los.” (BOURDIEU, 1983, p. 61). Esses fins que não são conscientemente planejados, mas inscritos numa dinâmica já dada de caminhos a serem seguidos não são o único dado “inconscientes” do processo, mas também a própria estrutura do habitus que tende a perpetuar os comportamentos. Há uma “amnésia da gênese” (BOURDIEU, 1989, p. 66) da complexa aquisição dos hábitos.

situação antidemocrática por excelência, mas a fortificação e manutenção das estruturas de dominação que se tornaram internas e estão profundamente presentes no funcionamento da mente. Quando Bourdieu denuncia a tendência de “naturalizar as dimensões históricas” talvez possamos acrescentar que essa naturalização tem aliados na própria estrutura de funcionamento interno dos homens. A cultura, na ótica freudiana, é desde o início constituinte do Eu, este mesmo sujeito que será julgado pela incapacidade de adequação no ambiente escolar; este mesmo ambiente que ratifica toda complexa cadeia que se inicia em anos muito precoces onde o infante não tem armas para enfrentar a violência das determinações. *Imaginar um destino diferente, des-converter o dom em acontecimento contingente não é só uma tarefa da ordem social, preocupação das escolas na revitalização e atenção a seus métodos e estruturas, mas uma necessidade terapêutica de desvencilhar-se daquilo que nos forma: a constante pressão de responder à uma tradição solidificada anterior a nós mesmos.* Talvez aqui encontremos uma justificativa, apenas talvez, dos casos onde o jovem “fracassado” aceite seu lugar de desprivilegiado intelectualmente, aceite uma posição menor dentro da escola. Através da identificação, como mecanismo constituinte da subjetividade, este jovem inconscientemente está ligado a um conjunto de representações do que seja sua vida, do que pode fazer com ela, e de onde não pode ir. O desamparo universal dos homens, que abre espaço e condição para sua fragilidade ser preenchida pelo mundo, pode ser equacionado a um futuro onde alguns serão menos desamparos que outros. Se desde o início, Eu e mundo estão em relações intrínsecas, é evidente que a situação descrita por Bourdieu — aliado a Lewin — sobre o peso das condições objetivas materiais para determinar a situação desse estudante na escola recebe pela psicanálise uma confirmação ainda mais sombria: é difícilimo do ponto de vista psíquico sair dessa situação.

Seria preciso, nessa direção, utilizar da mesma expressão que Bourdieu se vale em suas análises dos tipos de capital cultural (1998), à saber, o capital cultural “incorporado”. Nesse momento os dois autores conversam intimamente, pois a análise de Freud quanto ao processo de constituição da subjetividade através dos moldes da alteridade, pode ser equacionada ao modo como o sociólogo vai servir-se da noção de “cultivar-se”. Os sujeitos cultivam em si essa herança, no sentido de que “a acumulação de capital cultural exige uma incorporação que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente” (BOURDIEU, 1998, p.

74). Clara é a posição do sociólogo: “o capital é um ter que se tornou ser” (BOURDIEU, 1998, p. 74). Esta construção, em termos de processos de constituição de si que Freud nos oferece do ponto de vista psíquico, nos auxilia a ver como este capital não é uma herança fácil de se despojar – mesmo de perceber¹³ – uma vez que passa a ser “integrante da “pessoa”, um habitus” (BOURDIEU, 1998, p. 75). Aquilo que enquanto exterioridade participa da minha formação mais pessoal converte-se naquilo que me aparece como mais íntimo e pessoal. Mas pela especificidade dessa herança, pelas características próprias do desenvolvimento, da troca do narcisismo para a produção de um Ideal, vê-se que é preciso tempo para sua cristalização. Não é um ato de instantaneidade, como poderia ser a aquisição do “dinheiro, do título de propriedade ou mesmo do título de nobreza” (BOURDIEU, 1998, p. 75). Bem ao contrário, pela natureza própria de sua produção, sua aquisição no essencial ocorre “de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcada por sua condição primitivas de aquisição” (BOURDIEU, 1998, p. 75).

Como não estendermos a associação a Freud quando de sua detida análise da força da vida infantil nas determinações inconscientes do “resultado final” do jovem? Como não pensar na complexa rede da intersubjetividade que toma corpo no corpo ainda informe da criança; que estende suas determinações que terão efeitos objetivos e objetivantes na relação desse sujeito com o saber, a escola, o trabalho, o grupo social, em suma, a vida?

Além disso e correlativamente, o tempo durante o qual determinado indivíduo pode prolongar seu empreendimento de aquisição depende do tempo livre que sua família pode lhe assegurar, ou seja, do tempo liberado da necessidade econômica que é a condição da acumulação inicial (tempo que pode ser avaliado como tempo em que se deixa de ganhar (BOURDIEU, 1998, p. 76).

É claro que a proposta mesma de haver algo como a psicanálise é mantida pela premissa de que mazelas e psicopatologias possam ser alteradas na subjetividade humana. Não se trata da reforma do sujeito, obviamente, mas de caminhos outros para desfechos trágicos. Dizia Freud que a missão da psicanálise era converter um mal neurótico numa infelicidade comum. E isto não é pouco. Talvez o que nos caiba elucidar aqui, apenas como uma

¹³ O que reforça, do ponto de vista psicanalítico, as ideias que Chauí nos traz sobre o funcionamento dos discursos ideológicos.

indicação, é que ao cenário montado por Bourdieu podemos acrescentar que é preciso “tornar consciente” o processo pelo qual nos “escravizamos” nas determinações da vida. É preciso, antes de refletir sobre as possibilidades de mudança de um cenário educacional, talvez refletir sobre a real maneira de destruir a ideologia do dom através de seu engendrar interno. A luta nunca será apenas exterior, em igualar, por exemplo, as condições materiais de atuação e vida. O foco sobre a existência de determinações objetivas tornadas subjetivas não pode ser perdido. Isto, através de Freud, passa pela urgente necessidade de desmobilizar barreiras internas tão fixas e atuantes, e converter um destino infalível em uma possibilidade nova; mesmo que inicialmente tímida.

Bibliografia

Bleichmar, H. *Depressão. Um estudo psicanalítico*. Porto Alegre, Editora Artes Médicas. 1983.

Bourdieu, P. (1966) *A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. In M. A. Nogueira; A. Catani (Org) *Escritos de Educação* (pp. 39 – 64). Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1998.

Bourdieu, P. (1980). *O Capital Social – Notas provisórias*. In M. A. Nogueira; A. Catani (Org) *Escritos de Educação* (pp. 65 – 69). Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1998.

Bourdieu, P. (1979). Os três estados do Capital Cultural. In M. A. Nogueira; A. Catani (Org) *Escritos de Educação* (pp. 71 – 79). Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1998.

Chauí, M. *Ideologia e Educação*. São Paulo, Educ. Pesqui., v. 42, n. 1, p. 245 – 257, 2016.

Coelho Júnior, N. E; Figueiredo, L. C. *Ética e Técnica em Psicanálise*. São Paulo, Editora Escuta, 2008.

Freud, S. (1913) *Prefácio a “O Método Psicanalítico”, de Oskar Pfister*. São Paulo, Editora Cia das Letras, 2010.

Freud, S. (1937) *Análise finita e infinita*. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2017.

Freud, S. (1938) *Esboço de psicanálise*. São Paulo, Editora Abril Cultural, 1974.

Freud, S. (1914) *Introdução ao Narcisismo*. São Paulo, Editora Cia das Letras, 2010.

Freud, S. (1907) *O Esclarecimento Sexual das Crianças*. São Paulo, Editora Cia das Letras, 2015.

Freud, S. (1913b) *O Interesse da psicanálise*. São Paulo, Editora Cia das Letras, 2012

Freud, S. (1927) *O Futuro de uma Ilusão*. São Paulo, Editora Cia as Letras, 2014.

Kofka, K. *Princípios de psicologia da Gestalt*. São Paulo, Editora Paidós, 1953

Lewin, K. *Princípios da psicologia topológica*. São Paulo, Editora Cultrix, 1973.

Mezan, R. *Freud: a Trama dos Conceitos*. São Paulo, Editora Perspectiva, 2003.

Villar, M. D. S. (Organizador). *Dicionário Houaiss Conciso*, Rio de Janeiro, Editora Moderna, 2011.

Voltolino, R. *Educação e psicanálise*. Rio de Janeiro, Editora Zahar, 2011.

Rozitchner, L. *Freud e o Problema do Poder*. São Paulo, Editora Escuta, 1989.