

A escolarização das classes abastadas

ANTONIO DAVID CATTANI* E
FRANCISCO DOS SANTOS KIELING**

Introdução



escolarização das classes dominantes no Brasil emergiu como temática específica muito recentemente, mas, em menos de dez anos, produções em várias áreas do conhecimento têm se destacado como referências qualificadas.

O objetivo dos estudos realizados por cientistas sociais é saber como a educação é utilizada para manter as posições de poder na sociedade e estudá-la para melhor observar as desigualdades sociais. (ALMEIDA, 2002). O poder exercido pela classe política e por frações econômicas específicas como resultante da predestinação, do desígnio divino ou do mérito absoluto (possibilidade do *self-made-men*) não encontra bases científicas. Por isso, é necessário buscar outros fatores explicativos para as posições ocupadas nas sociedades de classe.

A desigualdade social brasileira fundamenta-se na grande e histórica concentração de riqueza que condiciona, estruturalmente, as relações de classe, a ideologia, as possibilidades econômicas e a produção cultural. A

* Professor titular de Sociologia do PPG em Sociologia da UFRGS. Coordenador do GP CNPq *Desigualdades: Teorias e conceitos. Brasil.*

** Mestrando do PPG-Sociologia, UFRGS, membro do GP CNPq *Desigualdades: Teorias e conceitos. Brasil.*

concentração da riqueza, tendência imperativa do funcionamento do capitalismo assume, no Brasil, dimensões inusitadas. As classes dominantes ou os grupos detentores da riqueza substantiva compõem uma minoria que corresponde, dependendo dos critérios adotados para sua classificação, desde 0,1% a, no máximo, 1% da população ativa (POCHMANN, 2003; MEDEIROS, 2005). Esse índice compõe-se de alguns poucos milhares de indivíduos que possuem capacidade de interferir decisivamente no processo político e no controle da opinião pública por meio da grande mídia e que tomam decisões estratégicas que podem fragilizar ou reforçar as condições de crescimento econômico, afetando, dessa maneira, a vida do conjunto da população. Compreender como se formam, se escolarizam e se socializam esses agentes a partir da escola revela, portanto, um grande desafio para as Ciências Sociais.

Precisão conceitual

A designação dos detentores do poder econômico e social é feita com diversos conceitos, muitos dos quais carecem de precisão ou, mesmo, levam a equívocos. O termo *elite* é o mais controverso. Utilizado tanto por autores consagrados (Pareto, Mosca, Michels, Albertoni), como pelo senso comum, o conceito é demasiado amplo e ambíguo, pois está associado à idéia de posição privilegiada por mérito, por competência ou por talento, o que nem sempre é o caso quando se trata da *elite econômica*.

Etimologicamente, o termo advém do verbo latim *elegire* (eleger), desdobrando-se em eleitos e, posteriormente, em elite, indicando os escolhidos, aqueles considerados, por alguma razão, os melhores e que comporiam, legitimamente, o topo, o escol da sociedade. As posições privilegiadas, aquelas que acumulam prestígio, riqueza e poder, seriam o fruto do reconhecimento social de capacidades especiais: talento, esforço, lideran-

ça, e não do exercício da dominação, do ardil, da força e da manipulação. O fato de o mesmo termo ser empregado para designar situações muito diversas como, por exemplo, elites artística e esportiva, elite intelectual, elite do crime organizado, elite econômica, etc., leva a se equipararem posições que têm origem em mobilização de recursos e desempenhos totalmente diferentes.

A utilização do termo *burguesia* para o caso brasileiro é inadequada por três razões básicas. A primeira é a inexistência histórica de uma camada social intermediária entre a aristocracia ou a nobreza hereditárias do poder e da riqueza e o proletariado. A segunda relaciona-se à imprecisão quanto aos atributos que caracterizariam hipoteticamente esse grupo (unidades moral e ideológica, valores e práticas peculiares, etc.). Finalmente, há a contaminação do termo por adjetivações políticas.

A expressão *classe dominante* é menos imprecisa, embora remeta a uma discussão teórica extremamente complexa, decorrente de diferentes concepções sobre a estruturação da sociedade. Na teoria marxista, *classe* remete à divisão entre dominantes e dominados, à exploração dos primeiros sobre os segundos fundamentada na organização da produção material e num estágio determinado da divisão do trabalho. A posse ou não dos meios de produção cinde a sociedade em dois grupos que mantêm relações dialeticamente antagônicas. Para Max Weber, a divisão da sociedade em classes fundamenta-se no aspecto econômico, mas as *situações ou condições de classe* são menos rígidas, e a elas se adicionam outros elementos que fazem com que as classes sejam consideradas agregados sociais que não determinam necessariamente a formação de grupos efetivos. Para esse autor, a identidade de interesses não fundamenta a classe como grupo unitário e homogêneo, sendo necessário considerarem-se outros aspectos que configuram a estratificação e as dinâmicas sociais. Ao mesmo tempo, Weber pressuponha a eficiência, a transparência e a racionalidade do mer-

cado e do espírito empreendedor e que, associados à impessoalidade e à profissionalização da burocracia estatal asseguraria um ordenamento racional e produtivista. Para o caso brasileiro, tal situação que definiria as posições de classes está muito longo de ser comprovada.

Histórica e concretamente, deparamo-nos, no Brasil, com uma sólida relação entre domínios econômico, político e ideológico por parte de minorias poderosas que desenvolvem contínuo trabalho de legitimação e reforço da posição que ocupam, valendo-se das instituições da sociedade civil, de aparelhamento do Estado e de peculiares estratégias econômicas, arregimentando a sociedade em torno de um conjunto de idéias e valores que sustentam, simbolicamente, uma forma de produzir, organizar e distribuir os bens sociais de maneira extremamente desigual.

Considerando as imensas distâncias sociais e os processos de exploração, parece-nos mais pertinente a utilização do conceito de *classes dominantes*. Florestan Fernandes identifica claramente as questões essenciais na sociedade de classes:

[...] a situação econômica regula o privilegiamento positivo ou negativo dos diferentes estratos sociais, condicionando assim, direta ou indiretamente, tanto os processos de concentração social da riqueza, do prestígio social e do poder, quanto os mecanismos societários de mobilidade, estabilidade e mudanças sociais (FERNANDES, 1975, p. 33-4).

Para Ricardo Costa de Oliveira, existe uma classe dominante, aquela que

[...] revela a unidade de diferentes grupos proprietários (familiares ou não) que organizam os meios de produção, consomem rendas e heranças, comandam o processo produtivo e são politicamente dominadores e ideologicamente hegemônicos (OLIVEIRA, 2001, p. 12).

Essa concepção está próxima daquela de Michel Pinçon e Monique Pinçon-Charlot (2003), para quem os poderosos constituem uma verdadeira classe em si e para si, com unidade de ação e com estratégias políticas articuladas inclusive em escala internacional. Mas novamente, para o caso brasileiro, é temerário falar de *uma* classe dominante, homogênea, com identidade definida e com ações política e econômica consoantes, haja vista a dispersão política, a falta de homogeneidade cultural e os permanentes conflitos entre empresários do setor produtivo e os rentistas. Baseado no esquema elaborado por Aage Sorensen e Marcelo Medeiros (2005) destaca com argúcia a importância de se considerar não apenas uma classe capitalista, genérica mas, antes, a questão do volume ou da quantidade de ativos possuídos por alguns grupos sociais. Destaca-se, dessa maneira, um segmento denominado de ricos, ou, mais precisamente, de muito ricos. Essa é uma maneira de se identificarem, no conjunto da classe capitalista, aquelas frações que realmente contam no exercício do poder, na dominação efetiva sobre as grandes questões econômicas e culturais que afetam todo o País. Estando correta essa perspectiva analítica, é possível então indicá-las como classes dominantes. A utilização do plural permite elidir a complexa questão da unidade da classe proprietária, apontando simplesmente a existência de frações, segmentos, ou camadas de grandes proprietários que concentram a riqueza substantiva, aqueles que não são necessariamente elites nem possuem competências admiráveis nas suas esferas de atuação. Eles são apenas, ricos, muito ricos, mas nem por isso somenos importantes na dominação social, no estabelecimento de relações de subordinação e dependência com o restante da população.

As classes dominantes constroem-se continuamente, mobilizam-se sem parar para manter sua reprodução ampliada, para assegurar sua existência cotidiana com vistas à preservação e à transmissão das posições dominantes para seus descendentes (PINÇON; PINÇON-CHARLOT, 2003,

p. 102). A formação ideológica na família e nas instituições qualificadas e a escolarização formal são parte obrigatória desse processo de construção de classe. Entre outros aspectos, o ambiente escolar freqüentado pelos seus pares, constitui-se numa etapa importante da socialização dos futuros detentores da riqueza e dos privilégios. A rede de relações iniciada num momento particular da adolescência tende a manter-se e a reproduzir-se de forma pragmática e utilitarista quando o momento se fizer necessário. Esse é o grande trunfo das escolas para os muito ricos: serem empreendimentos comerciais, em princípio, altamente rentáveis, contribuindo, ao mesmo tempo, para a formação e a reprodução da classe dominante.

A temática da escolarização dos setores dominantes no Brasil

No Brasil, a temática da escolarização dos ricos está fortemente influenciada pelos estudos realizados na França por Pierre Bourdieu. Com o sucesso de *A reprodução* (BOURDIEU; PASSERON, 1982), o grande sociólogo francês tornou-se referência obrigatória quando o tema é o papel da escola enquanto instância de reprodução e de naturalização das situações de classe. *La distinction* (1985), *La noblesse d'État* (1989) e *Les regnes de l'Art* (1992), estas duas sistematizadas no livro *Razões Práticas* (Bourdieu, 1994), são hoje obras clássicas e incontornáveis para se avaliar a complexidade das instâncias que transformam a subalternidade numa segunda natureza.

De certa maneira, o problema da formação escolar para setores privilegiados no Brasil passou despercebido por décadas, suplantado pela preocupação em universalizar o ensino fundamental. Havia referências a escolas elitistas, mas a prioridade era ampliar-se a rede escolar e elevar-se a qualidade da formação, pouco importando a existência de escolas diferenciadas para um público igualmente diferenciado. A redução das desigualda-

des seria obtida com a inclusão de todos no sistema. Milhares de artigos e centenas de obras foram publicados com o foco direcionado às dificuldades dessa inclusão (falta de recursos e de políticas continuadas, má qualidade do ensino e da formação dos professores) e, sobretudo, voltado às características e necessidades das populações vulneráveis e pobres. Num país com milhões de analfabetos, com carências institucionais e humanas, preocupar-se com a formação dos ricos parecia um luxo supérfluo. Numa outra perspectiva acentuadamente crítica, uma série de autores começou a destacar o papel reprodutor das situações de classe desempenhado pela escola e pela educação (e.g. SILVA, 1992), a *pedagogia da exclusão* ou a educação para o desemprego (e.g. AUED, 1999).

Aos poucos, começaram a surgir estudos visando medir o impacto do sistema educacional na reprodução das desigualdades, no aumento dos privilégios de uma parcela reduzida da população. Algumas obras destacam-se. Décio Saes (2003), em ensaio sobre a educação e reprodução social, traz uma contribuição sobre a relação entre escola e hierarquização social. Segundo o autor, a campanha por uma escola para todos é promovida pelas classes médias. Tais agentes fazem essas reivindicações não por necessitarem da escola pública para reproduzirem sua condição social, pois, geralmente, os membros das classes médias são formados pelas escolas privadas. Essas classes se engajariam no processo de universalização do ensino básico para se manterem em uma posição relativamente superior à das classes baixas. A escola pública para todos – inferior em qualidade – seria o padrão básico de comparação, a partir do qual se daria a seleção social e sua hierarquização.

Tratando as classes médias como conservadoras e interessadas na manutenção de uma ordem hierárquica, Saes aproxima-se das formulações de Vilfredo Pareto sobre o equilíbrio social garantido pelas camadas médias (cf. ALBERTONI, 1990). Essa reflexão é importante porque as escolas

pesquisadas pelos estudiosos no Brasil são freqüentadas tanto pela classe dominante, quanto por frações da alta classe média, sendo, por vezes, permeáveis a indivíduos excepcionalmente talentosos das classes mais pobres. Um sistema escolar pretensamente universal sustenta a mitologia do mérito, escondendo as profundas diferenças de oportunidades que existem desde a creche.

Escolas para as classes dominantes

Como veremos a seguir, a bibliografia especializada sobre a escolarização dos ricos se vale ainda de termos imprecisos como elites, burguesia, ou frações da classe privilegiada. Não entraremos no mérito dessas classificações, limitando-nos a reproduzir as expressões utilizadas pelos autores.

Os estudos recentes sobre a escolarização das classes dominantes existem em número reduzido. Entre eles, se destaca a coletânea *A Escolarização das Elites – um panorama internacional de pesquisa*, organizada por Ana Maria Almeida e Maria Alice Nogueira (2003). Entre os 12 capítulos da obra, cinco analisam situações brasileiras, apresentando resultados inéditos sobre o tema. Igualmente importantes, são as contribuições de Zaia Brandão (2003a, 2003b), de Norberto Dallabrida (2001) e de Francisco Kieling (2005).

Almeida e Nogueira propõem uma subdivisão do tema em dois blocos: estudos sobre as escolas propriamente ditas e sobre as estratégias de socialização de frações das classes privilegiadas e dos ricos, estratégias essas que envolvem apenas marginalmente a escola. Podemos acrescentar um terceiro bloco, que abarca os estudos do padrão cultural diferenciado dessas classes, voltado mais para consumo supérfluo do que para investimentos nas formações artística e cultural universal.

As pesquisas sobre as escolas que atendem a frações da classe dominante foram realizadas em São Paulo (Ana Maria Almeida), Rio de Janeiro

(Zaia Brandão; Isabel Lellis), Florianópolis (Norberto Ballabrida) e Porto Alegre (Francisco dos Santos Kieling). Todas elas constituíram estudos de caso nos quais foi possível identificarem-se especificidades de cada escola, sem possibilidades de generalizações nacionais.

Ana Maria Almeida (2003, 2004) analisa um colégio que, desde a década de 1950, vem formando pessoas ilustres na capital paulista, em geral membros da alta classe média e da *burguesia* ilustrada. A autora considera que um ambiente desses é propício para a construção de redes de influência, de amizades e de matrimônios, como também à aprendizagem de modos de gestão das relações interpessoais. Mais do que expectativas das famílias que encaminham seus filhos para lá, a autora destaca os objetivos dos gestores do colégio que, abertamente, falam em formar a *espinha dorsal da sociedade brasileira* (ALMEIDA, 2003, p.140). Esse estudo é o que mais se aproxima das análises propostas por Pierre Bourdieu sobre a natureza e as modalidades da formação elitista em ambientes restritos. Em desenvolvimento posterior da pesquisa, Ana Maria Almeida (2004, p.29) analisa a *função exercida do sistema educacional enquanto instância produtora da maneira como se concretizam as desigualdades entre os grupos sociais*, destacando o rígido processo de seleção e permanência dos estudantes como forma de se garantir a homogeneidade do quadro discente nessas escolas. Isso garante a excelência dos resultados, comprovada pelos altos índices de aprovação dos ex-alunos nos mais prestigiados cursos das melhores universidades do estado de São Paulo. Almeida considera que os processos de escolarização das classes dirigentes paulistas constituem um monopólio do setor privado e que [...] *a escola privada desempenha com mais eficiência o papel de inculcação de disposições ligadas a grupos específicos do que a escola pública*. (ALMEIDA, 2004, p. 42).

Norberto Dallabrida (2001) faz um enquadramento teórico distinto. A perspectiva analítica de inspiração foucaultiana dá ênfase a alguns aspectos

particulares da escola estudada que são pouco abordados nos demais estudos. A análise fundamenta-se num detalhado estudo sobre documentos históricos, reconstituindo a trajetória do Ginásio Catarinense e seu papel de formação dos jovens das classes dominantes de Santa Catarina durante a Primeira República. O Colégio era um dos poucos estabelecimentos públicos de ensino secundário do estado e tornou-se ainda mais seletivo após sua transferência para a Companhia de Jesus, no início do século XX, quando passou a cobrar mensalidades.

Conforme Dallabrida, o Ginásio Catarinense cumpriu a função de proporcionar, aos filhos das elites locais, o estudo intenso e um disciplinamento moderno, contribuindo para a formação da *subjetividade plástica da juventude, incutindo-lhe vigor, disciplina, trabalho, obediência e liderança* (DALLABRIDA, 2001, p. 261). Por um lado, os resultados da pesquisa revelam proximidades com os outros estudos aqui mencionados, por considerar a variável de estratificação social e inserir a escola num sistema reprodutor de desigualdades. Por outro, a distinção dos modelos analíticos é percebida na ênfase dada aos aspectos da formação escolar apropriados individualmente – com repercussões sociais –, mas que envolvem a ordenação das *disciplinas-saber*, as operações de distribuição e avaliação do conhecimento e a forma como essas particularidades produziram sujeitos competentes para atuar num determinado sistema disciplinar.

Francisco dos Santos Kieling (2005) desenvolveu uma pesquisa pela qual procurou compreender a estrutura ideológica que preside as diferentes relações estabelecidas entre uma escola que atende a algumas frações da classe dominante de Porto Alegre e os demais grupos sociais também usuários da escola. O estudo indica a existência de uma forma de socialização menos rígida, subjugada aos interesses de frações das classes dominantes. Ao invés de o estudante ser moldado pela escola, esta trabalha para se adequar a ele e às exigências da família e do grupo social mais abastado.

Concentrada em atender os grupos com maior poder aquisitivo, a instituição desenvolve relações distintas e assimétricas com os outros segmentos. Num grupo aparentemente homogêneo, aparecem distâncias sociais significativas entre os muito ricos e os demais. Quando ocorre um conflito interno no qual a direção é chamada a atuar como mediadora, esta, a partir do conhecimento da posição social dos conflitantes, determina a resolução do problema a favor daquele de maior *valor* para a escola, invariavelmente o que pertence a uma família de poder econômico mais elevado.

Estratégias de socialização

Estudos sobre as estratégias de socialização e formação extra-escolar em frações da classe dominante e em grupos de famílias ricas foram desenvolvidos por Maria Alice Nogueira e Roberto Grün. Embora também fundamentadas em estudos de caso, as pesquisas apresentam contribuições relevantes, sendo a primeira sobre famílias de empresários mineiros e a segunda, sobre famílias de armênios em São Paulo.

Nogueira busca compreender as estratégias de socialização de grupos privilegiados economicamente, no caso, proprietários ou acionistas de grandes empresas de Belo Horizonte. Nas famílias pesquisadas, a escola é relativizada como meio de manutenção do *status* social adquirido. Em geral, os jovens privilegiados *parecem se inserir com mais intensidade no mundo do trabalho do que no da escola* (NOGUEIRA, 2003, p.63), ou seja, a participação no trabalho empresarial desde o início da adolescência socializa esse jovem no mundo dos negócios, extra-escolarmente. Tal inserção privilegiada no mundo do trabalho dispensa uma base de conhecimentos propiciada pela escola, constituindo-se numa forma de fuga do fracasso escolar. Os jovens dessas famílias são matriculados em escolas particulares de baixa qualidade, com o único intuito de obter os títulos que legitimarão

Sociologias, Porto Alegre, ano 9, nº 18, jun./dez. 2007, p. 170-187

posteriormente as posições já garantidas e para as quais eles se prepararam nas empresas dos pais. Em desenvolvimento posterior de sua pesquisa, Nogueira (2004) reafirma a relação instrumental dos empresários analisados com a educação, ratificando suas primeiras impressões referentes à socialização na empresa do pai e respeitabilidade e legitimidade que o título *conquistado* lhes garante. Conforme a autora ressalta, os resultados devem ser analisados com cuidado, uma vez que poucos membros das classes dominantes aceitam participar de uma pesquisa sociológica. Isso prejudica a seleção adequada de um corpus que represente a elite ou frações da classe dominante de Minas Gerais.

Embora não tratando diretamente de grupos dominantes, o trabalho de Grün (2003) apresenta conclusões que se aproximam das de Nogueira. A pesquisa sobre socialização de grupos armênios revela as estratégias dos pais dos jovens pesquisados em escolarizar seus filhos em instituições específicas e garantir a permanência da família no ramo dos negócios. Os complexos mecanismos de reprodução étnica que os armênios de São Paulo adotavam envolviam a rejeição de carreiras que necessitassem de curso superior, a socialização na empresa familiar e uma estratégia de progressivo envolvimento com a riqueza e com os negócios, que começava com uma boa mesada – *dinheiro no bolso* –, passando, finalmente, para carro e negócio próprios. O autor conclui que a existência de múltiplos critérios de hierarquização social precisa ser levada em conta ao se analisar a sociedade brasileira, o que relativiza, em muitos casos, a importância do sistema escolar na definição da estratificação social. Tanto no caso do estudo de Grün, quanto no de Nogueira, a principal fonte de status é a riqueza acumulada.

Padrão cultural diferenciado

Os estudos que envolveram a escolarização e a socialização da classe dominante no Brasil indicam uma realidade muito diferenciada daquela

considerada nos escritos de Pierre Bourdieu. Se, na França e em outros países economicamente avançados, existe a valorização da *alta cultura*, do domínio sobre conhecimentos científicos e da obtenção de títulos universitários em universidades de grandes prestígio, o mesmo não acontece no Brasil.

Zaia Brandão et al. (2003a) desenvolvem algumas hipóteses sobre o capital cultural das classes dominantes do Rio de Janeiro. O estudo de duas escolas formadoras das classes abastadas no Rio de Janeiro aponta para diferenças substantivas com o padrão europeu ou especificamente francês, havendo antes uma espécie de “norte-americanização” cultural.

[...] as frações das elites estudadas se distanciam da idéia de “alta cultura”, como apresentada na obra de Bourdieu, pela mudança da cultura de referência e também pela presença de um campo simbólico fragmentado na América Latina. (Brandão et al., 2003a).

Neste ponto, dois aspectos são relevantes: o consumo cultural pessoal é voltado a despesas com cinema, eventos esportivos, teatro e *shows* de música popular, ao invés de investirem em eventos e produtos que revelem uma exigência cultural distinta; por sua vez, o consumo cultural familiar com meios de informação volta-se a revistas semanais e Internet. Com poucas exceções, não há um consumo de bens de alta cultura, tais como pinturas de artistas reconhecidos, esculturas e outras obras de arte. A diferenciação dos bens simbólicos valorizados pelas classes dominantes locais em relação àqueles que dominam os padrões de pensamento e comportamento das classes dominantes dos países europeus – e, em alguns casos, até norte-americanos – e a não constituição de um padrão cultural próprio culminam na constituição de um campo simbólico fragmentado, com algumas particularidades próprias e inúmeras apropriações de culturas específicas, especialmente, a norte-americana. A realização de cursos de línguas estrangeiras preparatórios para viagens periódicas ao exterior reforça essa influência externa na formação do campo simbólico do País. A caracte-

rística de internacionalização de frações dessas classes é abordada em coletânea organizada por Almeida et al. (2004).

Em estudo publicado com Isabel Lellis, a partir de pesquisa realizada entre estudantes de duas escolas privadas do Rio de Janeiro, Zaia Brandão (2003b) ratifica as conclusões do seu grupo de pesquisa, convocando os estudiosos da temática a formular novas referências empírico-teóricas para pensarmos as formas de reprodução e legitimação das classes dominantes brasileira. A investigação indica também a necessidade de se diferenciarem grupos favorecidos culturalmente daqueles privilegiados economicamente, por apresentarem comportamentos sociais distintos.

Um campo pouco explorado

As classes verdadeiramente abastadas no Brasil representam percentuais ínfimos. Elas abrigam poucos milhares de indivíduos que detêm a riqueza substantiva, aquela que condiciona a economia, a cultura e a política. A permanência secular da concentração de riqueza, poder e prestígio social em algumas frações de classe torna necessário pensarmos a desigualdade não apenas na dimensão da pobreza, mas também da riqueza. Estudar os processos específicos de produção e reprodução desenvolvidos pelas frações das classes que estão no topo da pirâmide social é indispensável para se compreenderem as relações de dominação, de exploração e de sociabilidade. A legitimidade das classes dominantes é construída graças a múltiplas formas, valendo-se da utilização de recursos culturais e educacionais distintos das classes menos favorecidas.

São inúmeros os estudos sobre as dimensões libertárias da escola ou sobre as dimensões de reprodução dos papéis sociais. Mas, via de regra, esses são estudos que consideram uma população indiferenciada ou, mais freqüentemente, a população desfavorecida (minorias étnicas, pobres,

favelados, jovens trabalhadores), constituindo a quase totalidade das análises disponíveis. Socialmente relevantes, esses estudos contribuem para qualificar as políticas públicas e as ações dos movimentos em defesa de uma educação de qualidade para todos.

O que buscamos destacar neste breve artigo é a importância de se analisarem as diferentes estratégias implementadas pelas classes dominantes no seu processo de escolarização e de socialização mediada pela escola. O destaque foi dado àquelas análises que identificaram casos de relação utilitarista ou, mais precisamente, de relação oportunista dos ricos com a escola. Nesse sentido, existe uma diferença profunda com o observado nos estudos clássicos desenvolvidos por Pierre Bourdieu (1982, 1988) ou por Michel Pinçon e Monique Pinçon-Charlot (2003) no que tange aos graus de excelência buscados pela alta burguesia francesa. No Brasil, parece existir um padrão rebaixado da formação escolar de parte das classes dominantes, como se o seu poder estivesse tão consolidado, que elas pudessem abrir mão de recursos simbólicos propiciados pela educação formal.

Mas essa perspectiva não esgota o tema. As questões são mais vastas e complexas, visto que as classes dominantes são heterogêneas, não possuindo uma unidade política e ideológica, e, por isso, valem-se de múltiplos estratagemas para a reprodução ampliada. A diversidade de comportamentos pode ser vista no caso das estratégias de formação superior. Os estudos secundários são realizados em boas escolas privadas, o que permite ingressarem nas melhores universidades públicas. Mas frações específicas das classes dominantes realizam estudos rigorosos e intensivos no exterior, em Le Rosey, Eton, St. Paul's ou outras escolas, para depois realizarem MBA na FGV ou em Harvard e doutorados em Chicago ou Yale.

Sendo as classes dominantes brasileiras heterogêneas, é explicável a utilização de estratégias de escolarização igualmente distintas e diversificadas. Essas estratégias vão do iletrismo assumido até a formação aristocrática, garantindo a *distinction par l'excellence*.

Referências

ALBERTONI, Ettore A. **Doutrina da classe política e teoria das elites**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

ALMEIDA, Ana Maria . **Da educação à formação das elites**. Jornal da Unicamp, Campinas, 11-17 nov. 2002. Entrevista.

_____. Um colégio para a elite paulista. In: _____. **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 135-174.

_____. et. al. (Org.). **Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras**. Campinas: Ed. Unicamp, 2004.

ALMEIDA, Ana Maria; NOGUEIRA, Maria Alice. **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ARON, Raymond . **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.

AUED, Bernardete (Org.). **A educação para o desemprego**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BAETA NEVES, Clarissa Eckert. **Eqüidade e educação**. In: SEMINÁRIO INTEGRAÇÃO, CRESCIMENTO E EQÜIDADE, 2004, Quito, Equador.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. In: _____. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**: Pierre Bourdieu. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Razões práticas**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982. BRANDÃO, Zaia et. al. Algumas hipóteses sobre a permanência e a mudança no capital cultura das elites no Brasil. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2003, Caxambu. Anais... ANPOCS, 2003a.

BRANDÃO, Zaia; LELLIS, Isabel. Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 83, p.509-5-26 ago. 2003b.

DALLABRIDA, Norberto. **A Fabricação escolar das elites: o ginásio catarinense na Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

Sociologias, Porto Alegre, ano 9, nº 18, jun./dez. 2007, p. 170-187

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRÜN, Roberto. Dinheiro no bolso, carrão e loja no shopping: estratégias educacionais e estratégias de reprodução social em famílias de imigrantes armênios. In: _____. **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 66-75.

KIELING, Francisco dos Santos. **Uma escola para ricos: estudo de caso de como uma escola se adapta aos ricos**. Porto Alegre: UFRGS, Departamento de Sociologia, 2005.

MEDEIROS, Marcelo. **O que faz os ricos ricos**. São Paulo: Hucitec, 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. In: ALMEIDA, Ana Maria; NOGUEIRA, Maria Alice. **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 49- 65.

_____. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, maio/ago. 2004.

OLIVEIRA, Ricardo Costa . **O silêncio dos vencedores: genealogia, classe dominante e estado do Paraná**. Curitiba: Moinho do Verbo, 2001.

POCHMANN, Márcio et. al. **Atlas da exclusão social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

PINÇON, Michel; PINÇON-CHARLOT, Monique. **Sociologie de la bourgeoisie**. Paris: La Découverte, 2003.

SAES, Décio Azevedo Marques de. Classe média e escola capitalista. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2003, Caxambu, MG.

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

SOUZA, Jessé. **Modernização seletiva: uma reinterpretação do dilema brasileiro**. Brasília: Ed. UnB, 2000.

Resumo

Após indicar a inadequação do termo elite ou burguesia para designar os detentores de grandes fortunas, este artigo sustenta que as classes dominantes se constroem continuamente e se mobilizam de todas as formas para assegurar sua reprodução ampliada, sua existência cotidiana com vistas à preservação e à transmissão das posições dominantes para seus descendentes. A formação ideológica na família e o período de formação nas instituições escolares são parte importantes do processo de construção de classe.

O artigo considera que os estudos sobre a escolarização das classes dedicam-se, de modo geral, à formação universal, com ênfase nos problemas que acometem a população menos privilegiada. Os estudos sobre a formação da classe dominante são recentes e apresentam resultados inusitados tais como a relação instrumental com a educação o que distinguiria o caso brasileiro das estratégias das classes abastadas dos países economicamente mais avançados.

Entretanto, como as classes dominantes são heterogêneas elas podem se valer de outras estratégias de escolarização para garantir suas posições e a reprodução de classe.

Palavras-chave: escolarização das classes dominantes, formação escolar dos ricos, socialização das classes dominantes, riqueza e educação.

Recebido: 15/05/2007

Aceite final: 10/06/07