

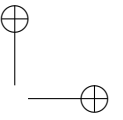
**A Reprodução:
Elementos para uma Teoria do
Sistema de Ensino**



**Recensão:
Ana Paula Rosendo**

www.lusosofia.net





LUSOSofia:press

Covilhã, 2009

FICHA TÉCNICA

Título: *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*

Autor: Pierre BOURDIEU; Jean-Claude PASSERON

Recensão de: Ana Paula Rosendo

Colecção: Recensões LUSOSOFIA

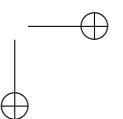
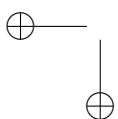
Direcção da Colecção: José M. S. Rosa & Artur Morão

Design da Capa: António Rodrigues Tomé & José Rosa

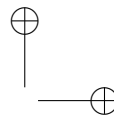
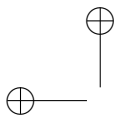
Composição & Paginação: José M. S. Rosa

Universidade da Beira Interior

Covilhã, 2009







A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino

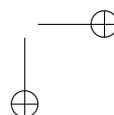
Pierre BOURDIEU; Jean-Claude PASSERON

Obra recenseada:

Pierre BOURDIEU; Jean-Claude PASSERON, *A Reprodução: A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*, (Tradução de C. Perdigão Gomes da Silva), Ed. Vega, Lisboa, s.d., 302 pp.

A obra é composta por duas partes: Livro I – Fundamentos duma Teoria da Violência Simbólica e Livro II – A Manutenção da Ordem. Foram respeitados os títulos dos capítulos e respectiva sequência. Os números sub capítulos não foram mencionados, mas encontram-se submetidos ao tema geral do capítulo.

Palavras chave: arbítrio cultural, violência simbólica, relação de comunicação pedagógica, modo de imposição, modo de inculcação, legitimidade, *ethos*, *habitus*, capital cultural, reprodução social, reprodução cultural, classe social, acção pedagógica, autoridade pedagógica,





trabalho pedagógico, autoridade escolar, sistema de ensino, trabalho escolar, selecção

Apreciação Crítica: A Escola prolonga os determinismos sociais ditados pela classe de origem, assim como os de género. Há uma espécie de profetismo sociológico inelutável que não parece muito consonante com os “novos tempos” veja-se o exemplo da eleição do novo Presidente dos Estados Unidos da América. Contudo, realça a necessidade que as sociedades têm de se reproduzirem (reprodução social é análoga à biológica) e o papel da escola como um dos principais agentes neste processo. Também nos parece importante reflectir sobre o conceito de acção pedagógica como um exercício de violência simbólica de inculcação de arbítrios culturais, assim como sobre a necessidade que as relações de força têm de se ocultarem sob a forma de relações simbólicas. Portanto, a ideia de que há uma relação de comunicação (paridade) entre a autoridade pedagógica e quem a ela se submete, pode ser, segundo os autores, ilusória. Também encontramos uma desmistificação de duas ideologias que ainda norteiam as políticas de educação, a saber, o “economicismo”- ligação estreita entre a escola e o sistema produtivo - e a “neutralidade”-reprodução dos valores nacionais assente na meritocracia (ideologia do dom).

1ª Parte: Fundamentos de uma Teoria da Violência Simbólica

No começo da obra, dizem-nos os autores que todo o poder de violência simbólica impõe significações como legítimas dissimulando as relações de força que lhe subjazem.

As relações simbólicas são simultaneamente autónomas e dependentes das relações de força, portanto toda a acção pedagógica deverá ser considerada como uma violência simbólica porque imposição por um poder arbitrário de um arbítrio cultural. As relações de força encontram-se sempre dissimuladas sob a forma de relações simbólicas.





Segundo os autores, as relações de força presentes na acção pedagógica são consideradas como sendo simultaneamente autónomas e dependentes, isto é, dependem das relações de força presentes na estrutura social e conseguem constituir-se como instituição autónoma para a reprodução dessa mesma estrutura.

A acção pedagógica é exercida pelos membros educados de um grupo social, podendo ser exercida pelas famílias, ou por quaisquer outros agentes mandatados para o efeito.

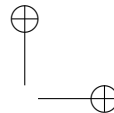
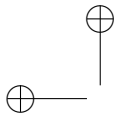
A acção pedagógica reproduz a cultura dominante, reproduzindo também as relações de poder de um determinado grupo social.

O ensino encarnado na acção pedagógica tende a assegurar o monopólio da violência simbólica legítima. Assim, toda a acção pedagógica deverá ser considerada como violência simbólica, na medida em que impõe e inculca arbítrios culturais de um modo, também ele, arbitrário.

É importante referir que a acção pedagógica se exerce sempre numa relação de comunicação. A inculcação (acto de sugerir significações deduzidas de um princípio universal lógico ou biológico) e a imposição (poder arbitrário de impor um arbítrio cultural) são conceitos presentes na acção pedagógica e que não pertencem ao conceito de comunicação, pois esta pressupõe uma relação de igualdade entre os interlocutores que não se encontra presente na relação pedagógica. Esta ideia, que será posteriormente melhor desenvolvida na segunda parte da obra, denota como é erróneo pensarmos que se estabelece uma verdadeira relação de comunicação entre quem exerce a acção pedagógica e quem está sujeito a essa acção.

A acção pedagógica é, como dizem os autores, “força pura e pura razão” que recorre a meios directos de constrangimento na imposição de significações. Pelas relações de força e sua reprodução, o arbítrio cultural dominante tende a ficar sempre em posição dominante, o que origina a acção pedagógica dominante (classes superiores) que tende a impor e a definir o valor do mercado económico e simbólico à acção pedagógica dominada (classes inferiores). A acção pedagógica constitui-se sempre como uma violência simbólica porque visa impor e inculcar





certas significações, seleccionadas umas e excluídas outras. Esta selecção arbitrária é sempre feita por um grupo ou classe. A selecção de significados é arbitrária porque não reside numa “natureza humana” ou numa “natureza das coisas”. Contudo, a selecção de significações que deriva objectivamente de um grupo ou classe é socialmente necessária.

As opções constitutivas de uma cultura (que ninguém faz) revelam a sua necessidade, porque relacionadas com as suas condições sociais da sua aparição e perpetuação.

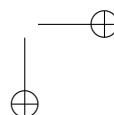
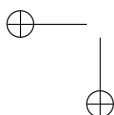
A arbitrariedade é, muitas vezes, confundida com gratuidade e os substancialismos conduzem e eternizam as relações significantes. A acção pedagógica tem a função de reproduzir de forma mediatizada (autoridade pedagógica e sistema de ensino), os interesses dos grupos dominantes.

Os autores também consideram que a acção pedagógica imposta é tanto mais eficaz, quanto maior o grau do arbítrio imposto. As significações que a acção pedagógica inculca são deduzidas de um princípio universal lógico ou biológico e é pelas relações de força e sua reprodução que o arbítrio cultural dominante fica sempre numa posição dominante.

Segundo os autores, as teorias clássicas, sobretudo a de E. Durkheim, tendem a dissociar a reprodução cultural da reprodução social, quando estas são indissociáveis.

A Autoridade Pedagógica

Segundo Bourdieu e Passeron, toda a acção pedagógica produz uma autoridade pedagógica, operação pela qual concretiza a sua verdade objectiva de exercício de violência. Sem autoridade pedagógica não é possível levar-se a cabo a acção pedagógica, pois estas detêm o direito de imposição legítima de significações. As representações de legitimidade da acção pedagógica variaram ao longo da história. Assim, toda a acção pedagógica deverá ter como pressuposto a autoridade pedagó-





gica que exercerá um trabalho de inculcação de um arbítrio cultural. Este trabalho de inculcação implica sempre o exercício de violência simbólica por parte da autoridade pedagógica.

Também segundo os autores, há ideologias da acção pedagógica que a consideram como não violenta, como por exemplo, Sócrates, Rousseau, algumas correntes “pseudo-freudianas” etc., apologistas da não repressão.

A autoridade pedagógica tem direito a uma imposição legítima e deverá ter “cotação na praça”, tal como a moeda. As formas de representação da legitimidade da acção pedagógica variam historicamente e a escola é o fruto da representação da legitimidade simbólica das democracias burguesas que, contrariamente ao feudalismo, enfatizam o papel da escola como mecanismo de reprodução social.

Um dos principais conceitos norteadores desta teoria geral do sistema de ensino consiste no facto de o exercício da acção pedagógica e da autoridade pedagógica ser mais eficaz sobre a classe que está mais ajustada ao modelo cultural inculcado. A eficácia do efeito do exercício da acção pedagógica também é maior se não houver recurso a formas directas de coerção.

Bourdieu e Passeron consideram que há teorias espontaneístas do auto-desenvolvimento cujo objectivo é o da destruição das legitimidades instaladas. Contudo, este tipo de teorias, que inclui teorias não directivas e afins, são uma forma “doce” do exercício da violência simbólica, porque não há acção pedagógica livre. Segundo os supra-citados autores, toda a acção pedagógica é violência simbólica porque impõe e inculca arbítrios culturais. A imposição subtil como técnica pedagógica não lhe retira a arbitrariedade e a violência.

A concorrência institucional pelo exercício da acção pedagógica também é sociologicamente necessária; notemos a importância da concorrência permanente entre instâncias como a Igreja, o Exército ou a Escola do Estado.

Importa também salientar que, a autoridade pedagógica não se reduz a uma simples instância de comunicação se não deixa de o ser, isto





é, se não houver reconhecimento da autoridade pedagógica não há reconhecimento da legitimidade do emissor, logo não há aprendizagem. A autoridade pedagógica obedece, em primeiro lugar, ao modelo primordial da relação entre pais e filhos. Portanto, a comunicação pedagógica não se faz em plano de igualdade pois, deste modo, não haveria autoridade pedagógica.

Uma autoridade pedagógica exerce sempre violência simbólica, com reconhecimento social, tendo o efeito de assegurar o valor social da acção pedagógica.

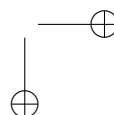
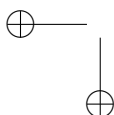
Todo o emissor pedagógico detém a autoridade pedagógica que lhe é automaticamente garantida pela tradição e pelas instituições e pela posição que nelas ocupa.

A acção pedagógica impõe um arbítrio cultural através da autoridade pedagógica, tendendo a produzir o desconhecimento da verdade objectiva do arbítrio cultural imposto. Deste modo, a autoridade pedagógica é a instância legítima de imposição de significados totais a um todo social. O monopólio da legitimidade cultural dominante é sempre o resultado da concorrência entre os vários agentes sociais. A instância que se conseguir impor passa a ser aquela que impõe a cultura legítima e a autoridade pedagógica é exercida pelos mandatários dos grupos ou classes que se impuseram, inculcando o seu arbítrio.

Portanto, a autoridade pedagógica é sempre o resultado de uma delegação de autoridade, porque a delegação do direito de violência simbólica concedido a uma autoridade pedagógica é sempre limitado (princípio de limitação de autonomia).

A delegação do direito de violência simbólica concedido a uma autoridade pedagógica é simultaneamente autónomo e limitado. Os veredictos escolares estão sempre carregados de implicações económicas e simbólicas.

O Trabalho Pedagógico





O trabalho pedagógico deve ser considerado como uma “inculcação de habitus” porque o habitus (produto de interiorização de um arbítrio cultural capaz de se perpetuar mesmo quando a acção pedagógica cessa) se perpetua mesmo depois da acção pedagógica cessar. Pelo habitus perpetuam-se os princípios e acção pedagógica deverá, forçosamente, ser um trabalho contínuo e diferente do das outras instâncias. A educação é um instrumento fundamental para haver continuidade histórica, tendendo a ser uma pura reprodutora de arbítrios culturais pela mediação do hábito. Bourdieu e Passeron fazem uma analogia muito interessante entre o papel do habitus na cultura e o dos genes no biológico.

O trabalho pedagógico é considerado muito eficaz porque é capaz de perpetuar mais duravelmente uma atitude do que qualquer coerção política.

O habitus é o princípio gerador e unificador de prática, devendo ser durável e transportável, isto é, aplicável a vários domínios. O trabalho pedagógico, pela inculcação de habitus, tende a reproduzir a integração intelectual e moral. A integração social depende dos habitus inculcados pelo trabalho pedagógico, o que vai permitir ao grupo ou classe que delegou a acção pedagógica numa determinada autoridade pedagógica, a reprodução cultural, moral e intelectual dos seus arbítrios. Portanto, sem autoridade pedagógica, não há trabalho pedagógico pois é este que, por sua vez, produz a legitimidade do “produto” digno de ser “consumido”.

Bourdieu critica os inatismos, sobretudo o cartesiano, porque tendem a esquecer-se da importância e influência da autoridade pedagógica e do trabalho pedagógico na formação dos habitus.

Também crítica a ideologia da “excelência”, cujas origens se encontram no conceito de *arete* grega, por confundirem um conceito de “natureza humana” com algo que deriva do social, sobretudo de um trabalho de inculcação de habitus.

O trabalho pedagógico eficaz produz, como já foi dito, o habitus, Contudo, esta acção será tanto mais eficaz, quanto os habitus tiverem





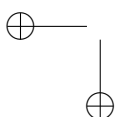
como resultado o desconhecimento dos esquemas de pensamento arbitrários inerentes ao sistema. A função de um trabalho pedagógico eficaz é a de inculcar habitus que façam esquecer os fundamentos arbitrários da cultura dominante. Também, e não menos importante, visa manter a ordem e reproduzir as estruturas das relações de força dos grupos dominantes.

A eficácia do trabalho pedagógico é sempre muito menor nas classes mais baixas porque sendo igualmente capazes, são contudo mais renitentes. Isto porque a cultura dominante tende a achar a cultura dominada como algo de arbitrário e de ilegítimo. Bourdieu e Passeron consideram a escolaridade obrigatória como o reconhecimento legítimo da cultura dominante pela dominada. Partem do princípio que o trabalho pedagógico exerce uma influência irreversível e de que o trabalho pedagógico primário (levado a cabo pela família) produz os habitus ou características de classe. O trabalho pedagógico secundário (escola) depende muito do trabalho pedagógico primário, constituindo-se como uma sequência do mesmo. Os autores denunciam na escola uma espécie de “ideologia da recusa”, isto é, a escola recusa-se a aceitar que há uma pré-história, anterior a ela. Contudo, as afirmações anteriormente feitas não nos parecem que tenham fundamento empírico na obra em causa.

As diferentes instâncias de violência simbólica são: a família, a escola e a comunicação social, mas a importância do habitus inculcado pela família é, segundo os autores, fundamental.

Não raras vezes, o trabalho pedagógico secundário opera uma espécie de *metanóia* (conversão) e, conseqüentemente, uma mudança radical. O homem velho vira homem novo. Este trabalho é levado a cabo, na maior parte dos casos, pelas instituições totais

(convento, asilo, internato, prisão etc.). No passado, as classes dominantes (aristocratas) entregavam a educação dos seus filhos a membros de classes inferiores à deles, com o intuito de operar uma reeducação (produção da conversão ou metanóia). Contudo, o trabalho pedagógico secundário produz práticas irreduzíveis às práticas primá-





rias e quanto mais cedo este se exercer na ordem biográfica, mais eficaz se torna.

A pedagogia implícita, levada a cabo pelo trabalho pedagógico primário, é mais eficaz na transmissão de conhecimentos indiferenciados e totais. Esta pedagogia implícita assegura aos destinatários o monopólio das aquisições prévias essenciais. O trabalho pedagógico secundário faz inculcações explícitas de habitus codificados e formais, sendo responsável pela aquisição da transferibilidade.

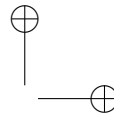
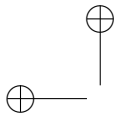
Um trabalho pedagógico é tanto mais tradicional quanto menos claramente delimitado como prática específica e autónoma e quando a instituição responsável pelo seu exercício é mais total e indiferenciada. É disto exemplo a relação entre mestre e discípulo, em que há uma transmissão inconsciente de transmissor para receptor. Convém salientar que Bourdieu e Passeron consideram que, a acção pedagógica anónima e difusa dos dias de hoje tende a ser imbatível no aspecto de eficácia. Porque, como já tinha sido anteriormente referido, consideram que a acção pedagógica é mais eficaz quando a instituição responsável pelo seu exercício é total e indiferenciada.

Em resumo, o trabalho pedagógico primário prepara melhor ou pior, para o secundário. Há uma continuidade entre o trabalho pedagógico primário e o secundário e disso são exemplo as famílias de docentes ou de intelectuais, sendo este o exemplo a que os autores recorrem,

Também segundo os autores, nas democracias burguesas actuais, há uma subordinação do domínio teórico ao prático. Este estado de coisas possibilita um trabalho pedagógico mais implícito e, conseqüentemente, mais eficaz. Também elaboram uma crítica à psicogenese de Jean Piaget, porque a sua teoria da “construção cognitiva pela praxis” é demasiado universal, não atendendo às questões sociais subjacentes.

O problema da praxis é o de ser considerada como uma manipulação das coisas e raramente ser vista como uma manipulação de palavras. Na obra é dado como exemplo a barreira intransponível entre o engenheiro e o técnico.





A produtividade do trabalho pedagógico secundário é tanto maior quanto mais próximo estiver do trabalho pedagógico primário. Portanto, a acção pedagógica secundária tende a excluir porque faz uma delimitação dos seus destinatários legítimos. Nesta exclusão utilizam-se mecanismos exteriores à acção pedagógica propriamente dita, a saber, mecanismos económicos, jurídicos e consuetudinários.

A função social do trabalho pedagógico secundário é a de eliminação, dissimulada sob a forma de selecção. Mesmo recorrendo a um modo de inculcação tradicional, aquilo que inculca não são os preliminares.

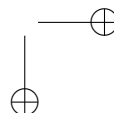
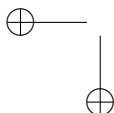
A meritocracia ou “ideologia do dom” justifica a apropriação legítima da reprodução social levada a cabo pelo trabalho pedagógico secundário. Portanto, o arbítrio cultural exercido sobre determinados grupos ou classes irá privar os seus membros dos benefícios materiais e simbólicos de uma educação completa. É claro que, a mobilidade controlada de um número controlado de indivíduos poderá servir para perpetuar a estrutura das relações de classe.

A democratização do ensino faz-se pela racionalização da pedagogia, isto é, segundo os autores, faz-se através da eliminação da fronteira entre trabalho pedagógico tradicional e implícito e trabalho pedagógico racional e explícito.

Contudo, alertam para a utopia inerente a esta fusão de trabalhos pedagógicos porque contrária à estrutura de relações de força de uma sociedade e essas relações não devem ser contrariadas pelo trabalho pedagógico. Como já tinha dito anteriormente, a mobilidade social ascendente é sempre um processo controlado.

O Sistema de Ensino

Todo o sistema de ensino institucionalizado produz e reproduz um arbítrio cultural de que ele não é o produtor e cuja reprodução contribui para a reprodução das relações entre grupos ou classes. Esta instituição





é uma produtora de habitus, ao mesmo tempo que desconhece a origem dos mesmos, assim como as condições da sua reprodução.

Para Bourdieu e Passeron, só formulando genericamente as condições de toda a acção pedagógica institucionalizada se poderá, a partir desta formulação, concluir do sentido das condições sociais necessárias para a realização dessas condições genéricas. Propõem que a História das instituições educativas seja substituída pela das formações sociais correspondentes.

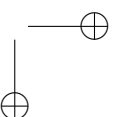
Criticam E. Durkheim cuja análise do sistema de ensino francês se encontra menos próxima de uma teoria geral do sistema de ensino do que a teoria de M. Weber e prosseguem, com este último, na análise do aparecimento do sistema de ensino institucionalizado.

Segundo os autores, M. Weber considera que só surge um sistema de ensino no ocidente com as universidades medievais, porque as primeiras a conferirem diplomas e a especializarem agentes, dando continuidade à inculcação e ao modo de inculcar não formalizado. Uma das principais características da instituição escolar é a existência de um corpo de especialistas permanentes, cuja formação e carreira é regulada por uma organização especializada, que detém com sucesso a inculcação legítima da cultura.

Sem um corpo profissional, isto é, sem racionalização e divisão do trabalho, não há constituição de qualquer arte ou ofício. A constituição de um corpo que exerce o trabalho pedagógico racionaliza a organização social e, simultaneamente, confere autonomia à instituição escolar.

Como já tinha sido dito anteriormente, o trabalho pedagógico visa produzir um habitus conforme com os princípios de arbítrio cultural que tem o mandato para reproduzir. Para que tal suceda, deverá haver um corpo de agentes especializado e homogéneo para tal efeito. Através do trabalho pedagógico produzem-se habitus homogéneos, duráveis, em série e ao menor custo.

O trabalho escolar é a forma institucionalizada do trabalho pedagógico secundário, é homogéneo e detém instrumentos de controlo tendentes a garantir a ortodoxia, contra a individualidade. O trabalho es-





colar funciona com um corpo de agentes colocado em condições institucionais para codificarem e homogeneizarem a mensagem escolar.

Bourdieu e Passeron consideram que, o trabalho escolar tende a condenar os profetas ou criadores, assim como tende a valorizar a cultura homogênea tradicional em detrimento da criação individual.

Deste modo, toda a cultura escolar é necessariamente rotinizada, homogeneizada e ritualizada. Os exercícios repetidores são estereotipados e têm como finalidade a criação de habitus. Todo o habitus a inculcar, seja ele conservador ou revolucionário, engendra um trabalho escolar que visa a institucionalização. Tem que haver sempre um programa, isto é, um consenso sobre o modo de programar os espíritos.

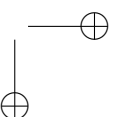
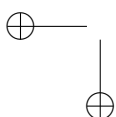
O sistema francês é, segundo os autores, mais institucionalizado do que muitos outros, na medida em que, tudo é programado. Consideram que até a própria pesquisa é programada de “forma escolar”. A finalidade de toda esta programação é, claro está, a reprodução. O ensino literário é o mais programado de todos, porque aquele que mais se auto-reproduz.

O corpo professoral tende a reproduzir do mesmo modo que lhe transmitiram e desta forma, o sistema de ensino realiza-se plenamente através da auto-reprodução. O mestre tende a imitar o seu mestre.

É por este motivo que a cultura escolar, segundo os autores, anda sempre mais atrasada do que as transformações culturais em outras áreas.

A autoridade escolar é, em resumo, a forma institucionalizada da ação pedagógica e a legitimidade da autoridade escolar dispensa a confirmação feita por qualquer outro agente. O padre, como funcionário da igreja, dispensa a legitimação da sua autoridade, assim como o professor. Já o profeta ou o criador têm que reafirmar permanentemente a sua autoridade. A institucionalização confere autoridade de modo automático.

Como as escolas têm a sua origem na laicização da instituição eclesiástica, há uma profunda analogia entre a função do padre e a função





do professor. Foi Durkheim quem primeiro formulou esta analogia e a evidência da filiação histórica dispensa mais explicações.

Segundo Bourdieu e Passeron, a institucionalização da acção pedagógica processa-se a dois níveis. Num primeiro nível, a acção pedagógica é não especializada e levada a cabo por todos os membros educados de uma sociedade. Num segundo nível há uma autoridade pedagógica delegada e juridicamente garantida por um corpo de especialistas (trabalho escolar). Convém realçar que todo este processo funciona na ignorância dos fundamentos e dos arbítrios que lhe estão na origem.

O mais curioso é o facto de o sistema de ensino viver na ilusão de que a violência simbólica que exerce não tem qualquer relação com as forças dos outros grupos ou classes. Esta ilusão de autonomia nunca foi tão forte como com a funcionarização completa do corpo docente. Contrariamente às outras profissões, o professor não é remunerado pelo cliente. O professor defende uma ideologia do desinteresse e da neutralidade, pois desconhece a verdade objectiva da sua tarefa. Portanto, o sistema de ensino reforça a ilusão de independência, o que é conveniente na ocultação da arbitrariedade dos seus fundamentos.

Actualmente, o sistema de ensino tende a constituir-se como o trabalho pedagógico dominante através do trabalho escolar. Quem exerce a autoridade escolar, e quem a ela se submete, desconhece a arbitrariedade que lhe está na origem, porque o sistema de ensino tende à auto-reprodução e as condições internas de inculcação do habitus, reproduzem as relações de força dominantes. O exercício da autoridade escolar desconhece as condições de violência simbólica que exerce, considerando-se como uma instituição autónoma e detentora do monopólio do exercício da violência simbólica. Também reveste a aparência de neutralidade, ideia que Bourdieu e Passeron retomarão no final da obra quando se debruçarem sobre o tema da “função ideológica do sistema de ensino”.





2ª Parte - A Manutenção da Ordem

2.1. Capital Cultural e Comunicação Pedagógica

Na maior parte das teorias, a relação pedagógica é considerada como sendo, primordialmente, uma relação de comunicação e, portanto, segundo os autores, convém aferir do êxito desta comunicação pedagógica em função das características sociais dos receptores. Consideram que a eficácia da inculcação depende do domínio da linguagem erudita e que o domínio da língua materna tem a sua origem na classe. Os estudantes das classes inferiores e média tendem a sofrer uma selecção mais forte, segundo um critério de competência linguística. Um bom domínio da língua é essencial na apropriação dos conteúdos escolares, portanto as classes mais afastadas da língua materna e das manifestações eruditas da mesma, tendem a ter uma maior dificuldade na apreensão dos conteúdos escolares.

Nesta fase da obra Bourdieu e Passeron procedem à análise de estatísticas, com o objectivo de concluir as origens sociais dos estudantes universitários franceses. Procederemos, de seguida, a uma súmula das conclusões consideradas mais importantes.

A relação directa entre capital social e linguístico e apreensão de conteúdos é mais notória nos primeiros anos de escolaridade. Também é bastante óbvio que, as classes superiores têm um maior número de conhecimentos de matérias não directamente relacionadas com os conteúdos escolares. Contudo, os estudantes das classes inferiores porque foram mais fortemente seleccionados tendem a ter um capital linguístico igual ao dos outros no domínio do conhecimento escolar. Os estudantes das classes médias tendem a ter um menor capital linguístico do que os das classes baixas, porque os últimos foram fortemente seleccionados. Também há uma grande diferença entre os estudantes parisienses que tendem a ter melhores resultados do que os da província. É interessante constatar que, os estudantes das classes baixas parisienses conseguem obter resultados bastante bons, muito superiores aos filhos





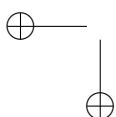
das classes médias (comerciantes, artífices, etc.) com a mesma origem geográfica. Os filhos dos quadros superiores são os que obtêm melhores classificações sempre, sobretudo se provierem dos liceus e não de colégios particulares.

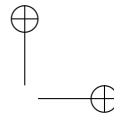
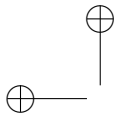
Há uma relação directa entre o resultado escolar e a classe de origem em todos os níveis de ensino, sobretudo no universitário, e a transformação do sistema escolar está intimamente ligado à transformação da estrutura das relações de classe.

Actualmente, nota-se uma tendência para a baixa contínua do modo de distribuição da competência linguística. O efeito selector que se exercia sobre as classes mais baixas e médias tende a minorar.

As classes mais altas já nem sequer são objecto de qualquer tipo de selecção. Como a transformação das relações pedagógicas pressupõe a variação do acordo linguístico entre emissor e receptor, o recrutamento rápido de docentes a partir de 1965, assim como o nível de recepção de alunos nos cursos, corresponderam a um abaixamento na selecção quer de docentes, quer de alunos. Deu-se, a partir de meados dos anos 60, uma transformação qualitativa e quantitativa do público universitário francês. Os aspectos demográficos (*baby boom*) aliados aos acontecimentos económicos e políticos alteraram profundamente o panorama de frequência do ensino universitário. Apesar do desequilíbrio entre os putativos objectivos da instituição e a realidade dos factos, segundo Bourdieu e Passeron, esta ainda pretende, pelos meios técnicos e ideológicos de que dispõe, ser elitista. O típico professor universitário sofre, segundo os autores, de uma “nostalgia do paraíso pedagógico” que era o ensino tradicional. Contudo, o discurso pedagógico tradicional encontra-se, na sua óptica, totalmente desajustado da realidade porque não há adequação entre emissor e receptor.

O verdadeiro objecto de pesquisa de Bourdieu e de Passeron são os princípios segundo os quais o sistema escolar selecciona uma população, cujas propriedades pertinentes servem melhor o seu fito.





2.2. Tradição Erudita e Conservação Social

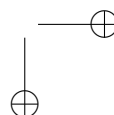
Bourdieu e Passeron consideram haver um desperdício de informação na comunicação entre estudantes e professores, devido à autoridade estatutária do professor conferida pela instituição tendente a excluir a questão do rendimento informativo, isto é, há um grande desperdício de informação, pois esta não é assimilada pelos alunos.

A relação pedagógica não é uma mera relação de comunicação, na medida em que, a autoridade pedagógica conferida pela instituição impõe uma definição social do que merece ser transmitido. A linguagem magistral cria muitas distâncias e serve de instrumento encantatório que impõe a autoridade pedagógica. O único meio de comunicação permitido é a dissertação, ou a exposição, que mitigam os mal-entendidos entre professores e alunos, assim como entre os professores entre si. Apesar de todo este problema comunicativo, segundo os autores, o professor vive na ilusão de ser compreendido e de compreender. A acção de professores e de alunos não faz mais do que obedecer às leis do universo escolar como um sistema de regras e de sanções. Também consideram que a linguagem universitária não é língua materna de ninguém, nem mesmo das classes privilegiadas. Consideram que a linguagem universitária é acrónica e está desajustada das línguas faladas pelas diferentes classes sociais.

A avaliação na universidade ou, como dizem Bourdieu e Passeron, o valor do indivíduo na escola, estabelece-se em função da distância entre o domínio linguístico exigido pela escola e o domínio que adquiriu através da primeira educação ou educação de classe.

A relação com a língua é um dos factores distintivos das classes sociais. A linguagem burguesa tende para o formalismo abstracto, contrariamente à linguagem popular que utiliza o particular e o concreto. A disposição para exprimir verbalmente os sentimentos e os juízos também aumenta, quanto mais nos elevamos na hierarquia social.

Os autores estão convencidos que, mesmo nas apreciações mais técnicas não se deixam de avaliar “as maneiras” e as características





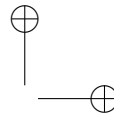
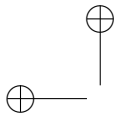
da posição social. Os estudantes das classes médias e os populares esforçam-se por se conformarem com as normas de verbalização universitária, mas o seu desembaraço é forçado e pouco natural. Para as crianças das classes populares a aquisição da linguagem escolar é muitas vezes considerada como a aquisição de uma anti-linguagem.

Quanto aos estudantes cuja origem social os predispõe para uma postura distinta relegam, muitas vezes, o trabalho pedagógico da sala de aula, tido como “diligência de escriturário”. Quanto mais se sobe na hierarquia, mais notória se torna esta distanciação. Para este tipo de estudante, a acção pedagógica é reduzida a um encanto verbal e a uma exibição exemplar. O curso magistral é também um vendedor de funções e de exemplos. Assim, as condições institucionais da comunicação pedagógica favorecem o carisma professoral e os intelectuais assim como os aspirantes ao ofício, manifestam a sua conformidade com o modelo. Os intelectuais mais amplamente reconhecidos são os que, na maior parte das vezes, tendem a depreciar “os modos” puramente escolares.

A função do ensino é a de legitimar a cultura dominante e o docente serve-se da instituição com a finalidade de conservação social e de perpetuação das relações de classe.

A comunicação entre o professor e o aluno não é uma relação perfeitamente despojada de todas as complacências e liberta das complacências tradicionais. O objectivo deste tipo de comunicação é o da elevação contínua do nível de recepção, dando aos receptores os meios de adquirir, pela repetição, a posse completa do código. Contudo, o ensino está sempre, em última instância, dependente das relações de classe. Quando a cultura escolar desvaloriza as maneiras demasiado escolares daqueles que lhe devem os seus modos, afirma a sua maneira de produzir sistemas e confere-se uma autonomia relativamente ao modo escolar de produção. Esta depreciação do modo puramente escolar manifesta a contradição inerente às instituições escolares. O culto escolar de uma relação não escolar com a cultura revela, até que ponto, a escola é tradicionalista. A pedagogia tradicional visa legitimar





os ideais das classes dominantes e a estilização da cultura é elevada a código de maneiras. No que se refere aos aspectos de estilização da cultura e conservação social, a pedagogia jesuíta é tida sempre, pelos autores, como a principal representante e citada inúmeras vezes como exemplo.

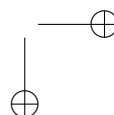
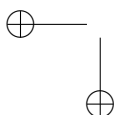
Apesar de actualmente haver uma mudança de estrutura social, a escola manteve sempre uma posição homóloga no sistema de relação de classes.

Segundo os autores, a partir de meados do século XX houve uma mudança das classes sociais colocada em posição dominante, o que não dispensou um novo “código de maneiras”. Passam de seguida à descrição das mesmas. A valorização do natural e da ligeireza de gestos, o desprezo total pelo estudo trabalhoso, assim como o desprezo pela tradição burguesa do negócio. Estas novas distinções pretendem submeter a cultura científica à artística e continuam a autorizar-se repetições indefinidas de novos “jogos de distinção”. Reduz-se, como sempre foi feito, a cultura à relação com a mesma.

2.3. Eliminação e Selecção

Este capítulo começa com uma citação de K. Marx retirada da obra *kritik des hegelschen staatrechts* sobre o papel dos exames, em que este são considerados como “o baptismo burocrático do saber e a transubstanciação do saber profano em saber sagrado.”

O exame é tido como um modelo regulado e institucionalizado de comunicação e descrevem alguns exemplos como a disputatio medieval, a dissertação “a oito pernas” chinesa, o “essay” à inglesa e a dissertação à francesa. Também estabelecem uma analogia entre a sondagem de opinião, os concursos para cargos e os exames. Consideram que há sempre uma avaliação do “estilo” e que se privilegiam as qualidades da forma. O aparecimento do exame supõe a existência de uma instituição universitária com um corpo organizado de docentes profissionais. Este





sistema visa providenciar a sua perpetuação. Só na idade moderna é que aparecem os exames hierarquizados que consagram uma qualificação e dão acesso a uma carreira específica que, teve a consequência de a ascensão social independente do nível de instrução tender a diminuir. O principal meio de auto-perpetuação de que a escola dispõe é o exame.

Relativamente à carreira docente e à sua relação com a avaliação, os autores consideram que, os docentes do ensino superior são recrutados nas classes médias letradas, assim como nos filhos intelectuais da alta burguesia. Os quadros subalternos ou médios do ensino devem tudo à escola e consideram-na como o princípio supremo de toda a hierarquia económica e social. A meritocracia é, como já foi dito anteriormente, o reconhecimento de todos os institucionalizados que tenham valor para a instituição. Segundo os autores, a pretensão aristocrática tem uma ambição pedagocrática de magistério moral, sendo um substituto da ideia de “governo dos sábios” de Platão.

A universidade é tida como a guardiã do seu modo de produção e controle de “raridades”, assim como uma grande produtora de “falhados” que com ela estabelecem uma relação ambivalente.

Bourdieu e Passeron dizem que o principal problema da universidade não é o de excesso de centralismo, mas sim o da standardização de conteúdos, constituindo o exame o melhor exemplo desta ideia. O exame também é encarado como uma forma que a escola tem de impor a sua autoridade e poder.

Todas as descrições anteriormente feitas conduzem-nos à ideia de que o sistema de ensino é relativamente autónomo e de que consegue manter sempre a sua autonomia face às reivindicações externas. A dissimulação da selecção social sob a forma de selecção técnica, conduz a que as classes sociais mais desfavorecidas tendam a auto-eliminarem-se e a auto-excluírem-se devido aos baixos níveis de esperança.

O exame considerado como “o momento da verdade” justifica a exclusão e tem a finalidade de manter o status.





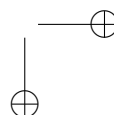
Há cada vez mais indivíduos qualificados e aptos para satisfazerem as exigências da economia e a relação entre escola e economia é tida como artificial. As classes que detêm o monopólio de uma relação com a cultura estão dispostas a tirarem pleno proveito da certificação. Considerarem-na como adquirida de modo legítimo, com base na ideologia do desinteresse e da meritocracia ou “ideologia do dom.” A escola tem uma função técnica de produção e atestação das capacidades, a par de uma função social de conservação do poder e dos privilégios.

As classes privilegiadas parecem delegar completamente o poder de seleccionar, entregando-o a uma instituição aparentemente neutra. Mesmo nas sociedades democráticas as escolas continuam a contribuir para a reprodução social, através da dissimulação das suas funções. A ideologia escolar da escola libertadora é o que move a acreditar na ascensão social por esta via. Contudo, a escola é, segundo os autores, uma mera reprodutora.

2.4. A Dependência pela Independência

Este capítulo debruça-se sobre as ideologias escolares cuja principal função é a dissimulação dos verdadeiros fundamentos da instituição. Os autores começam por nos dizer que a escola aparenta ser independente e neutral, autónoma do sistema económico e valorativo, dissimulando as suas funções. Esta dissimulação permite-lhe desempenhar as suas funções com mais eficácia. Consideram que há dois tipos de ilusão em relação à escola. A primeira ou “economicista” considera que a escola é investida pela sociedade de uma função técnica única e exclusiva e que mantém uma relação estreita com a economia. A segunda ilusão é a de que a escola é uma “reprodutora neutral” da cultura nacional.

O economicismo considera que o sistema de ensino é um produtor de especialistas sob medida, num tempo desejado. Contudo, tende a esquecer que o valor de um diploma é tanto maior, quanto mais raro





no mercado económico e simbólico. Bourdieu e Passeron recorrem aos exemplos italiano e francês porque estes demonstram que, apesar da escolarização das raparigas e da sua obtenção de diplomas, o mercado de trabalho tende a oferecer-lhes empregos mais consonantes com a sua condição. Também consideram que, quanto mais uma profissão se feminiza, menos valor tende a ter no mercado de trabalho.

A ideia de que há uma correspondência mecânica ou uma não correspondência entre o diploma e o mercado de trabalho é ilusória.

Acham muito difícil calcular as necessidades de qualificação, considerando ser necessário calcularem-se as perspectivas de produção por sector, as necessidades de mão-de-obra para os vários sectores e as necessidades de qualificação e de curriculæ necessários para lhes dar resposta. Não sem razão, também acham que a definição de necessidade é volúvel e superficial, porque parte de muitas variáveis e é permanentemente alterada. Portanto, é pura demagogia baseada na ideologia “economicista” afirmar-se que, as necessidades económicas da sociedade devem constituir-se como o fundamento para erigir um sistema de ensino. O economicismo é um idealismo do interesse geral e a análise do sistema de ensino sob este ângulo, deixa “escapar” muitas das características inerentes ao sistema.

Bourdieu e Passeron acham que a análise de uma cultura fica incompleta sem a consideração do modo como esta faz a sua transmissão cultural.

Dizem que o sistema de ensino está, para alguns autores, reduzido à sua especificidade histórica, unilinear e universal e que outros consideram-no como sistema autónomo e original porque relativo a uma cultura nacional.

Para esta proposta teórica, a estrutura fundamental de um sistema de ensino é trans-histórica e a sua função é sempre a de imposição de um arbítrio cultural (o das classes dominantes). Referem que todas as classes sociais têm “proezas”, mas que o sistema de ensino visa apenas reproduzir as aristocráticas. A escola é, e sempre foi, um sistema autónomo devido ao facto de desempenhar as suas funções e a sua principal

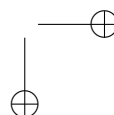
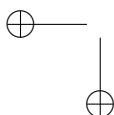




dependência é a das relações de classe. O tempo de transformação da cultura escolar é lento, porque as instituições são autónomas. Há uma ideologia de autonomia e de neutralidade do sistema de ensino que lhe permite ocultar as suas reais funções. Esta ideologia é considerada como sendo a mais eficaz, porque a mais ocultadora das suas verdadeiras intenções.

Conservação pedagógica e conservação social são indissociáveis. É por se considerar autónoma e neutra que a escola ainda desempenha melhor o seu papel de reprodutora das relações de classe. Segundo os autores, é uma “obra-prima” da mecânica social, pois consegue esconder a sua função de inculcação e de integração intelectual e moral, assim como manter a sua função de conservação das relações de classe de uma sociedade. O sistema escolar privilegia o aristocratismo mundano do dom, do brilhantismo a par da ascese laboriosa, fundindo os ideais aristocratas do dom à moral laboriosa do pequeno burguês. Há uma aliança antagónica entre a ideologia das classes altas e a da pequena burguesia, pois ambas visam servir a manutenção da ordem cultural, moral e política.

A relação entre a escola e as classes é perfeita porque as estruturas objectivas da mesma produzem o habitus de classe, as disposições e predisposições que engendram as práticas. Bem vistas as coisas, o seu papel tende a reproduzir as estruturas de classe. O sistema de ensino, sobretudo o tradicional, cria a ilusão de que a sua acção de inculcação é inteiramente responsável pelo habitus e de que este não depende da classe de origem. A escola dissimula a reprodução do habitus de classe, a sua função é a de conservação social e nada favorece mais os interesses das classes dominantes do que este “laissez faire” pedagógico. Os autores dizem que não há nada de mais ingénuo do que reduzir todas as funções ideológicas do sistema de ensino ao endoutrinamento ideológico e político. A aparência de neutralidade, de que a escola se reveste, é um conceito demagógico que visa ocultar as suas verdadeiras funções de legitimação da ordem estabelecida.





As classes mais baixas tendem a ter comportamentos como a depreciação de si, a desvalorização da escola e a resignação ao insucesso ou à exclusão. Estas atitudes constituem-se, na maior parte das vezes, como antecipações às sanções que a escola reserva às classes dominadas. O tribunal escolar condena e faz esquecer o efeito das suas condenações, para que o destino social seja transformado em vocação da liberdade ou mérito da pessoa. A escola deve conseguir convencer os indivíduos de que foram eles a escolherem o seu próprio destino, sem alertar para a necessidade social que se lhes designou antecipadamente. Melhor do que as religiões políticas, as soteriologias do além ou a doutrina do *kharma*, a escola consegue, através da ideologia dos dons naturais, reproduzir as hierarquias sociais. A função do sistema de ensino é, assim, a de mascarar a verdade objectiva da sua relação com a estrutura da relação de classes.

As democracias actuais também ocultam os seus critérios de selecção. Em democracia a eliminação faz-se de forma "doce" porque condenada a depreciar em alguns, aquilo que encoraja em todos. Em democracia a exclusão já não é legítima. Portanto, o sistema escolar é para as sociedades democráticas e burguesas actuais o que outras formas de legitimação foram noutras épocas, ex. a transmissão hereditária. A escola contribui para convencer o indivíduo a permanecer no seu lugar, o seu lugar natural. Como já não se podem invocar os direitos de sangue ou da natureza (negados historicamente), a certificação escolar atestará, nas sociedades burguesas, os dons e os méritos individuais. Terminamos este resumo com uma citação textual dos autores feita a este propósito: "(...) Instrumento privilegiado da sociodeia burguesa que confere aos privilegiados o privilégio supremo de não aparecerem como privilegiados, ela consegue tanto mais facilmente convencer os deserdados de que devem o seu destino escolar e social à sua falta de dons e de méritos quanto, em matéria de cultura, a privação da posse absoluta exclui a consciência da privação da posse.(...)"

