

A escola como reprodutora da estrutura de classes

O principal objectivo do livro de C. Baudelot e R. Establet, *L'École Capitaliste en France*¹, de que extraímos o presente texto, é a crítica da concepção reformista da escola como uma instituição tendencialmente única, progressiva e hierárquica, cujos limites e deficiências resultariam de pretensos desvios a um ideal que, embora difícil, seria sempre susceptível de realização.

A tese apresentada é a de que, ao longo de todo o percurso escolar, se verifica uma oposição contrastante entre dois «canais» — o Secundário Superior (SS), frequentado pelos filhos das classes dominantes, e o Primário Profissional (PP), frequentado pelos filhos das classes dominadas. Tal oposição só é compreensível se tivermos em consideração a divisão das classes sociais no sistema capitalista. Para estes autores, só poderiam existir dois, e só dois, canais, visto que, no fundo, só existem duas classes. Com base nesta hipótese, analisam vários tipos de estatísticas (desde taxas de escolarização a fluxos escolares) assim como material didáctico e práticas pedagógicas. No final, concluem que o objectivo da escola não é unificar mas dividir.

O estudo constitui um esforço empírico para compreender o papel da escola como agente da reprodução social, na esteira dos escritos de Althusser² e de Poulantzas. Para estes autores, a escola desempenha o seu papel específico através da distribuição dos indivíduos nos diferentes postos de trabalho e através da inculcação da ideologia burguesa, quer na sua versão «nobre», transmitida pelo canal SS, quer na sua forma empobrecida e pequeno-burguesa, típica do canal PP. O primeiro canal prepararia os futuros dirigentes para funções de comando, o segundo levaria os indivíduos, não só a aceitarem a ordem capitalista, como a recalcar a ideologia proletária latente.

É extraordinariamente importante acabar com as ideologias da escola, isto é, deixarmos de nos submeter à representação unilateral da escola que essas ideologias nos impõem: ideologias que apresentam a função e o funcionamento da escola de forma deturpada.

Deixarmos de nos submeter a essas representações ideológicas não significa que consideremos simplesmente a escola como imperfeita. Não bastará, por exemplo, afirmar: a escola única *não está ainda* plenamente realizada (continua a haver diferenças entre as escolas públicas e as escolas particulares) — é necessário tornar a escola única uma realidade (necessariamente pública) para que se torne aquilo que devia ser. Não bastará tão-pouco afirmar: a unidade interna da escola (dos seus programas, dos seus ramos, dos seus «graus» e «ciclos» de ensino, da sua pedagogia, etc.) *não está ainda* completamente posta em prática ou não é já suficiente — é necessário realizar a unidade da escola para que ela se possa adaptar à sua verdadeira função. Não bastará, por fim, afirmar: a escola unificada *não está* ainda completamente realizada — é necessário dar-lhe mais espírito laico, mais democracia, mais universalidade cultural, para que possa desempenhar a sua verdadeira missão.

Deixarmos de nos submeter às representações ideológicas da escola não significa considerarmos todas as características que na realidade da escola contradigam a sua representação e que uma conjuntura de crise faz de repente aparecer claramente como simples *sobrevivências* do passado, como um conjunto de *obstáculos reaccionários*.

Deixarmos de nos submeter à ideologia da escola significa que reconheçamos *ao mesmo tempo* o carácter ilusório, mistificado e mistificador das representações da

¹ C. Baudelot e R. Establet, *L'École Capitaliste en France*, Paris, Maspero, 1971.

² Ver o texto de L. Althusser incluído nesta antologia.

escola e a sua necessidade histórica. Já o afirmámos: se existe uma «contradição» entre as realidades da escola e a sua representação ideológica, esta «contradição» não conduz, de forma alguma, a um verdadeiro conflito. Não se trata, portanto, duma verdadeira contradição. As representações ideológicas da escola têm por função apresentar as realidades da escola, deturpando-as no processo: essas deturpações têm precisamente essas realidades como conteúdo, não podendo existir sem elas.

Da mesma maneira, a ideologia jurídica burguesa, embora proclamando a «liberdade» e a «igualdade» de todos os indivíduos, tem por conteúdo real o antagonismo de classe, o monopólio dos meios de produção e a exploração dos trabalhadores «livres». Sabê-mo-lo hoje graças a Marx. A ideologia jurídica burguesa não é a representação exacta das realidades que abarca, embora lhes esteja indissolivelmente ligada. A realidade sórdida da exploração não pode subsistir sem se exprimir nas belas representações mistificadoras da ideologia jurídica burguesa. Portanto, não se trata de denunciar simplesmente a mistificação e de invocar o ideal jurídico da liberdade e da igualdade contra as realidades da exploração, fazendo votos para que se instaure uma liberdade e uma igualdade «reais», «verdadeiras», etc.

Deixarmos de nos submeter à ideologia da escola significa que não continuemos a examinar as realidades contraditórias e por vezes sórdidas da escola à luz daquilo que ela *deveria ser* para que realizasse o ideal de democratização, de espírito laico, de unidade, de cultura, de progresso, etc. Hoje, não basta reconhecer e denunciar essas realidades, como desde há longos anos tantos o têm feito, apoiando-se em estatísticas cada vez mais precisas, em explicações cada vez mais elaboradas ou até em noções de classe e de luta de classes. Qualquer benefício que dessa análise possa resultar perde-se imediatamente se conduzir pura e simplesmente a novos e vastos projectos de «reformas do ensino», que realizem plenamente a ideologia da escola. Desta forma, jamais nos libertaremos dos debates ridículos, em que cada interlocutor se afronta exactamente *nos mesmos termos*, termos resumíveis no esquema seguinte: «A escola diz-se democrática, laica, gratuita, unificada, etc.; não o é *realmente*... É, portanto, necessário que se *transforme* nesse sentido: tal é o objectivo duma reforma da escola. Mas essa reforma, provindo dos representantes manifestos da ordem estabelecida, não poderá nunca transformar a escola num local realmente democrático, etc.; o seu tom e as suas formas de aplicação bem o provam; é, portanto, necessário realizar uma verdadeira reforma democrática, que torne a escola *realmente* democrática, etc.» Como é óbvio, tal discurso é tão interminável quanto inútil.

Este discurso é inútil porque desconhece a *base real* sobre a qual funciona a escola. Essa base é constituída pela divisão da sociedade em duas classes antagónicas e pela dominação do proletariado pela burguesia. A democracia escolar, a unidade da escola, a escola única não são nem sonhos, nem ilusões, nem mistificações, nem projectos em vias de realização: são antes realidades inscritas nas funções e no próprio funcionamento da escola. Do ponto de vista da burguesia, a escola é já hoje democrática; mas, numa sociedade capitalista, essa democracia não representa mais do que a relação de divisão entre duas classes antagónicas e a dominação de uma dessas classes pela outra.

Deixarmos de nos submeter à ideologia da escola supõe que deixemos de considerar a sua contraditória realidade como uma imperfeição, uma sobrevivência ou uma reacção, para passarmos a conhecê-la como um conjunto de contradições *necessárias*, que têm em si próprias um sentido (e uma função histórica determinada) e que se explicam pelas contradições *materiais* de existência no seio dum modo de produção determinado.

Se considerarmos as coisas deste ponto de vista, veremos imediatamente como é que as realidades da escola contradizem as representações ideológicas apontadas.

Não se poderá falar de unidade da escola senão a partir duma certa perspectiva, que a anterior descrição denunciava já: para o fazermos é necessário que nos

coloquemos do ponto de vista do *fim* da escola — em primeiro lugar, do fim que ela se atribui a si própria: «sempre mais alto em direcção à cultura e ao saber»; em segundo lugar, do fim dos próprios estudos, isto é, do ensino *superior*. Efectivamente, só existe unidade da escola para aqueles, e só para aqueles, que conseguem obter a cultura dispensada pelo ensino superior. São esses que preparam os decretos, que fazem os discursos e redigem os livros. São também esses que ensinam numa secção do sistema escolar (o ciclo secundário). É para esses, e só para esses, que os graus do ensino primário e secundário surgem como graus conduzindo ao ensino superior, justamente porque não foram obrigados a ficar pelo caminho nem foram forçados a abandoná-lo.

De facto, a escola não é contínua e unificada senão para aqueles que a percorrem em todo o seu percurso — uma certa fracção da população, fundamentalmente originária da burguesia e das camadas intelectuais da pequena burguesia. A escola com três níveis, portanto, a escola unificada, não é mais do que a escola da burguesia. Para a imensa maioria da população escolarizada, a escola não aparece, não existe sob essa forma.

Mas tentemos aprofundar um pouco o assunto: para todos aqueles que «abandonam» a escola, depois da instrução primária (ou do ensino profissional «curto»), não existe apenas uma escola — *existem escolas distintas, sem qualquer relação entre si*. Não existem «graus» (ou seja, uma continuidade) mas *descontinuidades radicais*. Não existem escolas, mas *canais de escolarização distintos e praticamente sem comunicação*. A bela continuidade de uma linha em degraus ou da pirâmide escolar é um mito.

Existe uma continuidade relativa entre o ensino «secundário» clássico e moderno e o ensino «superior» das faculdades: mas não existe qualquer continuidade entre o *ensino primário e o ensino «profissional»* e o *ensino secundário clássico moderno e o superior*, incluindo aqui as «grandes escolas» científicas e administrativas que constituem um mundo à parte cuidadosamente seleccionado.

Trata-se, neste último caso, de canais de escolarização completamente distintos, devido às *classes sociais* a que se destinam, devido aos postos na *divisão social do trabalho* para que preparam os que as frequentam, e devido, por fim, ao *tipo de formação* que proporcionam. Esta conjugação tripla é essencial e deve ser analisada.

Mesmo quando as sucessivas reformas escolares tendem a *obscurecer estas divisões*, os diferentes canais de escolarização não correspondem, salvo raras excepções, nem às mesmas instituições nem aos mesmos períodos de escolarização. Os respectivos conteúdos diferem radicalmente; os corpos docentes também. Os únicos laços aparentes, essas pontes estreitas, fictícias e frágeis que os reformadores se esforçam por desenhar ostensivamente entre os diversos canais para corrigir eventuais «erros de orientação», são puramente imaginárias. Numa ponte estreita só se consegue passar um a um. E, se ela existe, é exactamente porque existe um fosso intransponível. Para um antigo aluno dum estabelecimento do ensino técnico é praticamente impossível entrar num liceu.

O ensino primário e o ensino «profissional curto» não dão, de forma alguma, acesso ao ensino secundário e superior, mas ao *mercado de trabalho*, ao mundo da *produção material* (e ao mundo do desemprego e da desqualificação). Constituem secções de percursos interrompidos que jamais darão acesso (apesar de todas as pontes do mundo) ao saber e à cultura dispensados pelo ensino superior. Do ponto de vista do mito da unidade e da continuidade da escola, trata-se de percursos incompletos. *Mas, do ponto de vista da produção e do mercado de trabalho, não se trata, de forma alguma, de percursos interrompidos*. Do ponto de vista da *realidade* da escola, não é de facto uma interrupção. Pelo contrário, trata-se de caminhos que vão até ao seu termo sem nenhuma interrupção. Simplesmente, esse termo não é constituído pela cultura e pelo saber do ensino secundário e superior, mas pela produção — o trabalho manual dos trabalhadores agrícolas e dos operários especializados, quer encontrem quer não

um emprego; o trabalho dos pequenos camponeses; os postos assalariados exteriores à produção (empregados, etc.) que estão submetidos às leis do mercado de trabalho.

Para conhecer as funções e o funcionamento reais da escola é necessário observar primeiro a que fim conduzem os diferentes canais de escolarização que a «escola» justapõe numa unidade fictícia, e a forma como esses fins *distribuem* a massa das crianças escolarizadas. Para o podermos observar, é necessário que adoptemos uma perspectiva radicalmente diferente — o que é muito mais difícil do que à primeira vista poderá parecer. Não podemos olhar para a escola do ponto de vista do seu fim ideal, que lhe é *interior*; é imprescindível considerá-la do ponto de vista dos seus diferentes termos reais, que lhe são *exteriores* e que determinam o seu funcionamento desde o princípio. Ao mesmo tempo, é necessário vê-la do ponto de vista daqueles para quem este termo real (a produção, a exploração dos trabalhadores) não pode, de forma alguma, confundir-se com as imagens piedosas da ideologia escolar.

Só da perspectiva do ensino superior a escola possui unidade e continuidade. A universidade ocupa o primeiro plano da cena escolar; de facto ela tem-no ocupado durante estes últimos cento e cinquenta anos, mesmo quando, paradoxalmente, a preocupação parecia ser com a escola primária ou profissional, suas reformas ou desenvolvimento.

Desde Maio de 1968 este estado de coisas tem-se processado de forma diferente. No entanto, qualquer discurso com pretensões políticas ou desmitificadoras que tenha por ponto de partida, por âmbito, a universidade está condenado, por isso mesmo, a continuar a ser ideológico.

É esta a fraqueza básica duma «Sociologia da Educação» que na prática reduz o sistema escolar ao ensino literário das Faculdades ou aos «modelos» culturais que aí se cultivam (disso é exemplo o caso de Bourdieu e Passeron) e que se esforça depois por projectar e exportar os seus resultados para as outras partes da escola. O sistema escolar passa então a ser analisado em função dos valores produzidos pelo seu «topo», quer dizer, por essa ínfima parte que lhe serve de cobertura ideológica. A esse nível, a educação aparece sempre como conseguindo, melhor ou pior, aproximar-se da «boa educação», como fornecendo a sua «cultura» ao homem «culto». A aptidão para consumir burguesmente os produtos mais «nobres» da cultura burguesa (as famosas «obras culturais») torna-se assim o fulcro, aparentemente objectivo, em relação ao qual se orientam, não só o sistema escolar, mas também as análises que dele são feitas — ou seja, não só se interpreta o conjunto do sistema escolar a partir do discurso ideológico pelo qual a classe dominante justifica a existência do fragmento mais reduzido e mais elevado desse sistema, mas chega-se mesmo a apontar-lhe como função objectiva e «racionalizável», senão já «racional», essa mesma função ideológica.

Este privilegiar da esfera universitária (e dos canais escolares que a ela conduzem directamente) não depende da conjuntura; é produzido necessariamente pelo funcionamento do próprio sistema escolar e traduz *sempre*, quaisquer que sejam as suas formas, a perspectiva da burguesia.

Correndo o risco de repetição, afirmamos que essa perspectiva tem de ser ultrapassada se quisermos deixar de estar submetidos às ideologias da escola. No ensino primário e profissional nada, absolutamente nada, prepara a passagem para o ensino secundário e superior.

O ensino primário e profissional é um mundo fechado, com as suas leis, os seus conteúdos e os seus métodos próprios. (...) Para transitar do ensino primário para o secundário e superior, as crianças têm que *mudar de ambiente escolar*, sem que para isso tenham recebido qualquer espécie de preparação.

Ou antes (e esta constatação é particularmente insuportável para a ideologia da escola porque toca na representação da bela escola primária), *é no seio da escola primária* que ocorrem necessariamente as divisões. A escola primária é o oposto duma instituição «unificadora»; pelo contrário, tem uma função essencialmente *segregadora*.

De facto, é ela que quotidianamente se encarrega de dividir a massa escolarizada em duas secções distintas e opostas. *A escola primária não é a mesma para toda a gente*, como se pode facilmente observar se estudarmos a forma como o *conteúdo* do ensino primário produz, e tem por função produzir, a discriminação. (...)

A análise do funcionamento da escola primária, mesmo reduzida às suas grandes linhas, mostra que o ensino primário é o local onde se opera a divisão em dois canais de escolarização e que é aí que essa divisão deve ser analisada.

Tal processo reveste-se dum duplo aspecto constantemente posto em relevo:

1 — Por um lado, assegura uma *distribuição material, uma repartição* dos indivíduos em pólos opostos da sociedade;

2 — Por outro lado, desempenha uma *função política e ideológica de inculcação da ideologia burguesa*.

Estes dois aspectos são simultâneos, ou mais exactamente, constituem uma mesma e única «função» do aparelho ideológico escolar, assegurado por um mesmo e único mecanismo, que resulta das práticas concretas.

Assim como a repartição dos indivíduos não se efectua de forma «racional» ou «harmónica» (a não ser nas cabeças e nos planos dos tecnocratas burgueses), assim também a inculcação ideológica não se efectua sem contradições e sem lutas (a não ser nos sonhos dos ideólogos oficiais da burguesia e, por vezes, dos seus críticos). É isto precisamente o que a análise da escola primária e das suas pretensas «falhas» demonstra com clareza. Estas «falhas» ou «defeitos» são precisamente a realidade necessária ao seu funcionamento. (...)

I — O processo da repartição material dos indivíduos

Em relação aos dois canais de escolarização que caracterizam o aparelho escolar (por um lado, o canal secundário-superior, por outro, o canal primário-profissional), a escola primária desempenha um papel fundamental: é ela que decide a orientação dos indivíduos para um ou outro canal. Se quisermos manter a metáfora ferroviária, a escola primária tem uma função de «agulha». No entanto, esta metáfora não dá conta de todos os factos (...); e pode até levar a pensar que é no *final da escolaridade primária* que os indivíduos são materialmente separados. Ora a *separação dos indivíduos efectua-se no próprio interior da escola primária*, a partir do primeiro dia de aulas. Por outras palavras, a separação em dois canais é, não só o *resultado* ou objectivo da escola primária, mas também o *meio* e o princípio do seu funcionamento.

Não é necessário lembrar a importância destas constatações. Designámos anteriormente os dois canais da escolarização que constituem o aparelho escolar respectivamente como «primário-profissional» e «secundário-superior». Apesar da demonstração que apresentámos (...), essas designações poderiam ainda induzir-nos em erro, na medida em que estão ligadas à distribuição e à designação das instituições, dos «canais» de escolarização oficiais. De facto, essas designações poderiam levar a crer que a divisão entre os canais é uma questão de *orientação* escolar, de orientação para instituições tais como existem num dado momento da história, e a partir daí poderíamos facilmente ser levados a concluir que era possível transformar e até fazer desaparecer essa divisão, por meio de reformas institucionais (nomeadamente o prolongamento da escolaridade obrigatória e do período de tronco comum).

Isso seria, no entanto, impossível, uma vez que a orientação nada mais faz do que confirmar um *facto consumado* à partida. A orientação é um fenómeno de superfície, é a forma sob a qual *se apresenta* o processo real de divisão — é, numa palavra, «poeira lançada aos nossos olhos». E disso têm consciência, em maior ou menor grau, a maioria das crianças e dos pais das classes populares.

Pela mesma razão, a reivindicação do prolongamento da escolaridade obrigatória, apesar da vantagem de subtrair parte da juventude durante algum tempo a formas de exploração particularmente selvagens, não poderá jamais levar à abolição dos canais de escolaridade; ela levará, pelo contrário, ao seu reforço, uma vez que a divisão não ocorre no final, mas desde o começo da escolaridade obrigatória. As formas institucionais constantemente readaptadas sob as quais se efectua a divisão nos dois canais escolares são, portanto, secundárias e só interessam pelo maior ou menor grau de eficácia com que, em cada momento, cumprem a sua função. O fundamental é o processo de divisão, isto é, o próprio processo de distribuição material dos indivíduos, que pode, em certos momentos, adaptar-se a formas institucionais radicalmente «opostas». Historicamente, a generalização da escolaridade, e em particular da escolaridade obrigatória «única», não foi mais do que a *generalização do próprio processo de divisão*. Basta considerar as contradições concretas da prática escolar, procurar as suas raízes (de classe) e perceber a sua necessidade para fazer voar em estilhaços as aparências institucionais.

II — O mecanismo de inculcação da ideologia burguesa

A forma como o aparelho escolar reparte os indivíduos é dominada pela inculcação ideológica e pelas contradições que um tal processo inclui. A análise da escola primária permitir-nos-á, também aqui, elaborar uma explicação.

A inculcação da ideologia burguesa deve simultaneamente realizar a inculcação explícita da ideologia burguesa a todos os alunos de tal forma que se achem submetidos às suas representações e às suas práticas e reprimir os elementos e os efeitos da ideologia proletária — onde quer que eles surjam —, submetendo-os à ideologia burguesa, na sua versão pequeno-burguesa.

Inculcação explícita da ideologia burguesa

Convém distinguir aqui vários níveis, dos quais os mais visíveis não são necessariamente os mais eficazes ou mais importantes.

Em primeiro lugar, a ideologia é inculcada aos alunos sob a forma dum certo número de temas ou valores em que ela se apresenta directamente, sem máscara (sendo evidente que, para os burgueses, a ideologia não é nunca *burguesa*: é o «saber», a «verdade», a «cultura», o «bom-gosto», etc.). Esta forma explícita de inculcação é a mais visível: é também a mais frequentemente contestada. De facto, tal forma parece solicitar a crítica e a desmistificação e existem numerosos textos que se dedicam a essa tarefa.

O facto da ideologia burguesa não poder ser inculcada a todos os indivíduos senão sob *duas formas* opostas características de cada um dos ramos da escolaridade, sendo ambas, no entanto, formas da ideologia *burguesa*, é muito importante. Já antes demos alguns exemplos e tentámos mostrar que é necessário distinguir entre a «cultura», forma ideológica própria do canal SS (secundário-superior), e as formas características do PP (primário-profissional) que não passam de seus *subprodutos*.

Devido ao peso e à importância social muito desigual entre os dois canais, a inculcação destes subprodutos é o aspecto fundamental que determina o funcionamento da totalidade do aparelho (não constituindo, portanto, uma lamentável «degradação da cultura»). As formas sublimadas e sofisticadas inculcadas no canal SS, o culto da *arte*, da ciência pura, a *profundidade* filosófica, a *subtileza* das análises psicológicas, a complexidade dos *savoir-faire* retóricos, têm como contrapartida o *moralismo* e o *utilitarismo* sem subtilezas do canal PP, necessários ambos para que, a todos os níveis

da divisão social do trabalho, cada indivíduo actue segundo as necessidades do trabalho, do direito e da política burgueses, considerando-os como deveres.

No entanto, a este nível, a nossa crítica ou desmistificação é a maior parte das vezes superficial ou equívoca. (...) A inculcação da ideologia burguesa não se reduz à imposição dos seus conteúdos manifestos: com efeito, a ideologia não se limita a ideias. Como o demonstrou Althusser, a ideologia não existe fora das práticas em que se realiza. É esta concepção difícil e justa que Althusser expõe no texto seguinte:

«Nós falaremos de actos inseridos em *práticas*. E faremos notar que estas práticas são reguladas por *rituais* em que se inscrevem, no seio da *existência material de um aparelho ideológico*, mesmo que se trate de uma pequeníssima parte deste aparelho: uma missa pouco frequentada numa capela, um enterro, um pequeno desafio de futebol numa sociedade desportiva, um dia de aulas numa escola, uma reunião ou um *meeting* de um partido político, etc.

Diremos, portanto, considerando apenas um sujeito (tal indivíduo), que a existência das ideias, da sua crença, é material, porque as suas ideias são actos materiais inseridos em práticas materiais, reguladas por rituais materiais que são também definidos pelo aparelho ideológico material de que relevam as ideias desse sujeito.»

É assim que na escola a submissão à ideologia burguesa, quer dizer, a submissão ao mundo burguês tal como ele aparece aos próprios burgueses, se efectua pela submissão, a cada instante, a um conjunto de práticas que constitui o «ritual material» da ideologia burguesa. Os exercícios escolares são dados de forma simplesmente analógica, como um trabalho — o «trabalho escolar» — que é ao mesmo tempo apresentado (designado e imposto) como *dever*. Esse trabalho não tem nem valor em si próprio nem para aquele que o executa: o essencial é que o aluno obtenha uma boa classificação. No ritual escolar familiar, a caderneta das notas funciona como um equivalente (no sentido figurado) do salário: a boa classificação, tal como o salário, constitui o «prémio», a recompensa pelo trabalho feito. (...) A emulação e o culto da competição representam, no interior da escola, a concorrência que regula o mercado do trabalho. O professor tem à sua frente indivíduos que são obrigados a estar ali, embora *livres* de decidir por si próprios se querem ou não trabalhar, se querem ou não ter sucesso, da mesma forma que, de acordo com o direito burguês, a *força do trabalho* é livre, etc.

Demonstrámos já que era a partir da escola primária, a partir da «linguagem» escolar (...) que se realizava concretamente a ideologia burguesa, não só através dos seus conteúdos manifestos, mas também através das práticas coercivas que impõe aos que a ela se submetem. Ao aceitar as suas normas rígidas, os alunos aceitam poder pensar e exprimir somente os conteúdos integralmente conformes à ideologia burguesa; os outros são reduzidos ao silêncio.

As práticas escolares e o seu ritual são, portanto, um dos aspectos essenciais do processo de inculcação ideológica. Para além da sua aparente função educativa e técnica, os deveres, a disciplina, as punições e as recompensas asseguram a função essencial, mas oculta, da realização da ideologia burguesa, ao obrigarem todos os indivíduos que frequentam a escola a sujeitar-se a essa ideologia, inculcando assim a representação ideológica da produção, do direito e do Estado burgueses. O facto da escola primária ter de submeter todos os indivíduos às práticas da ideologia burguesa, isto é, tanto os filhos dos exploradores como os filhos dos explorados, ou melhor, o facto de ela contribuir para fazer aceitar a uns os seus lugares de exploradores e a outros os seus lugares de explorados determina a natureza específica das práticas escolares em vigor no ensino primário. A coexistência difícil de dois canais opostos no

seio da mesma instituição dá à ideologia inculcada uma tonalidade de comprimido. Os valores da burguesia são sempre apresentados através de intermediários: é a *poupança* que representa o lucro, é a família pequeno-burguesa e o seu nível de vida desafogado e honesto que representa a família burguesa, são os autores populistas (...) que representam a grande literatura. O pequeno-burguês é, ao mesmo tempo, o herói e o porta-voz da escola primária e, tal como este, cada um de nós é convidado a manter um nível de vida decente e a fazer da necessidade virtude. É sob esta forma que a ideologia burguesa desce ao «povo» e fabrica o povo de que necessita.

Repressão, sujeição, mistificação da ideologia proletária

No entanto, do facto de as crianças terem de frequentar obrigatoriamente a escola não se segue que a inculcação da ideologia burguesa se efectue mecânica ou harmoniosamente. Uma vez que se trata de impor uma ideologia de luta de classes, o aparelho escolar é ele próprio o lugar de contradições.

Daí que o funcionamento da escola como aparelho ideológico seja impossível sem o recurso, regular ou ocasional, a práticas directamente repressivas — quer o recurso à repressão organizada do aparelho de Estado, quer sobretudo o recurso a práticas repressivas especificamente escolares (disciplinares, coercivas). Para realizar a inculcação da sua ideologia nas diversas formas que assume, a classe burguesa tem de lutar contra certas resistências, contra um inimigo real e que só lhe é inferior do ponto de vista da ideologia burguesa. É evidente que não deveremos tomar o que essa ideologia afirma à letra e crer que a classe operária, enquanto portadora duma ideologia que lhe é própria, se limita espontaneamente ao papel que o mecanismo da ideologia burguesa lhe atribui.

É por esta razão que o processo de inculcação tem como condição *sine qua non*, a repressão, a sujeição e a mistificação da ideologia proletária.

A escola primária é uma escola classista, não só porque não permite aos filhos dos operários adquirir a cultura burguesa em todo o seu esplendor, mas também, e sobretudo, porque se esforça por impedir que aqueles adquiram, organizem e formulem a ideologia de que o proletariado tem necessidade. Os dois aspectos são, de resto, indissociáveis. O sucesso da repressão e da sujeição condiciona a inculcação. É através deste esmagamento que a ideologia da classe dominante consegue tornar-se socialmente dominante, pelo menos enquanto a relação de forças continuar, ao nível global da sociedade, a ser a mesma. Todos os elementos (história, literatura, comportamentos) que poderiam contribuir para o desenvolvimento da ideologia proletária são sistematicamente reprimidos. E quando, apesar de tudo, esses elementos reaparecem é sob uma forma adulterada.

É na escola primária que este processo (de que depende o funcionamento de todo o aparelho escolar) é mais rigoroso. Quando se fala em relações de classe a este nível da escolaridade é num contexto que lhes faz perder todo o sentido. (...) Quando a escola primária valoriza o trabalho manual é sob a sua forma arcaica, artesanal e vagamente estética — a cerâmica, o barro para modelagem, a arte de fazer cestos, a tecelagem manual, etc. Em História, a classe operária nunca aparece como protagonista: a Comuna é apresentada simplesmente como a divisão dos franceses e o incêndio das Tulherias; a Frente Popular não existe e os benefícios sociais aparecem como o resultado natural duma evolução secular iniciada na caça ao mamute, como o efeito geral da subida do nível de vida devido ao progresso. (...) A acção específica, autónoma, da classe operária é pura e simplesmente negada. Em seu lugar, aparece uma personagem mítica: o povo, o artesão (naturalmente) silencioso, que só fala através das grandes personagens históricas. (...) É através destes mecanismos de repressão e

mistificação que a ideologia proletária é recalçada: isto é, pede-se ao operário que olhe a sua condição de classe através das categorias da ideologia burguesa.

Os dois aspectos essenciais e simultâneos do funcionamento do aparelho escolar são a divisão material dos indivíduos e a inculcação da ideologia burguesa (sob formas diversas) através das práticas escolares. Mas, objectar-se-á, o aparelho escolar transmite *também* conhecimentos objectivos. A sua função não se reduz a uma simples inculcação ideológica; a matemática, a física, a tecnologia não são meras ideologias. Para a opinião pública, a escola é um local de *aprendizagem*, afirmando-se ou subentendendo-se que essa aprendizagem diz respeito a conhecimentos teóricos ou práticos socialmente produtivos; a *técnicas*, a um *saber* relativamente complexo, relativamente desenvolvido. Ora se é possível compreender que certas técnicas e conhecimentos possam ser «utilizados» no quadro das relações sociais de exploração, sendo-lhes ao mesmo tempo úteis, parece, à primeira vista, absurdo dizer que todo o saber material é um discurso ideológico. É por isso que, ao lado das críticas esquerdistas da escola, que se esforçam única e simplesmente por «derrubar» as teses da ideologia dominante, afirmando que na escola *nada* se aprende, aparecem também posições de compromisso, ecléticas, reformistas, que reconhecem a função ideológica da escola, mas consideram que existe *paralelamente* uma função de cultura, de saber, de aprendizagem técnica, etc. Esta busca da distinção (*o que é inculcação ideológica? o que é o «saber» verdadeiro?*) traduzir-se-á numa análise muito pormenorizada dos programas, das disciplinas, dos manuais; ou antes, tal busca não vai além de *esses* pormenores, não analisando jamais o mecanismo de conjunto.

É óbvio que a raiz deste impasse reside numa abordagem *metafísica* do problema: *ou* determinado conteúdo de ensino é uma ideologia *ou* não o é. (...) Limitar-nos-emos, por agora, a indicar três pontos de partida:

1 — É evidente que o aparelho escolar contribui para a reprodução da *qualidade* da força de trabalho, mesmo quando esta última não recebe uma verdadeira preparação, mesmo quando se prepara de facto nos centros de formação das empresas ou nos locais de trabalho. Esta contribuição para a reprodução da qualidade da força de trabalho consiste na transmissão de saberes e técnicas (em particular, as mais importantes, tais como ler, escrever e contar, mas também outras incluídas nas qualidades «profissionais» do trabalhador ou do técnico); esses saberes e técnicas contêm alguns traços objectivos e uma finalidade produtiva, mesmo quando esse conteúdo é incompleto ou contraditório.

É igualmente evidente que o aparelho escolar fornece conteúdos realmente científicos aos alunos do canal SS. De outra forma, o processo de escolarização não poderia contribuir para a reprodução das condições materiais de produção, uma vez que a produção social é ela própria uma transformação material da natureza, exigindo, portanto, conhecimentos objectivos variáveis historicamente.

2 — No entanto, essa necessidade não impede (antes pelo contrário) que *todas* as práticas escolares sejam práticas de inculcação ideológica e que seja esse o aspecto dominante que comanda o funcionamento do aparelho escolar tal como o conhecemos. Com efeito, por mais simples que seja, toda a prática de inculcação ideológica supõe técnicas apropriadas e a sua aprendizagem. Ora, uma vez que todos os conteúdos da escola são ensinados exactamente da *mesma maneira, como instrução escolar*, a prática escolar acaba por *neutralizar* toda a diferença entre os «conteúdos» com valor científico e úteis à produção e os que não têm senão uma função ideológica. Não há qualquer diferença prática entre a aprendizagem do «francês correcto» e da aritmética correcta, ou entre a aprendizagem da retórica literária e filosófica em que se realiza a ideologia burguesa da consciência individual e a aprendizagem da lógica do raciocínio matemático. O valor dum «saber-fazer» não se manifesta, não *existe* realmente senão no seu uso produtivo — na sua aplicação à produção material ou na pesquisa de

novos conhecimentos. Ora este uso está necessariamente *ausente* da escola e das práticas escolares; aqui os conhecimentos só são utilizados no âmbito de problemas fictícios, forjados no próprio seio da prática escolar e tendo em vista objectivos de avaliação, classificação e aprovação. Para este fim, contribuem, da mesma forma, tanto o facto de se saber escrever segundo os padrões da ideologia inculcada na escola (o saber a «sua» história e instrução cívica), como o ter aprendido bem o curso de Física ou de Matemática.

A razão deste estado de coisas reside evidentemente na *separação escolar*, na separação institucional, material, das práticas escolares e das práticas produtivas em geral, sem a qual não haveria pura e simplesmente práticas escolares e escolas no sentido em que esse termo é hoje entendido. É por isso que é preciso fazer a história da separação escolar e analisar o seu papel no conjunto das relações sociais actuais, tentando ver quais as *consequências* dessa separação no funcionamento da escola. Deste ponto de vista, seria tão absurdo negar que a escola baseia as suas práticas de inculcação ideológica em conhecimentos e técnicas em parte reais, como o seria que ela é sempre o aspecto dominante.

3 — Esta separação material das práticas escolares e das práticas produtivas em geral é ela própria um dos efeitos da divisão do trabalho manual e do trabalho intelectual. Tal divisão imprime a sua marca às formas nas quais se apresenta o próprio saber nas sociedades burguesas: a divisão entre a teoria e a prática. Ou seja, não basta lembrar o *facto* da separação escolar para daí se deduzir as formas das práticas escolares. É necessário ver que as formas dessas práticas são definidas através da separação escolar pela ideologia burguesa do conhecimento, do saber e da ciência. Ora esta ideologia é precisamente caracterizada por uma separação entre a teoria e a prática e tem as suas raízes na separação entre o trabalho manual e intelectual. A Revolução Cultural Chinesa pode fornecer-nos a este respeito muitos ensinamentos.

O aparelho escolar e a reprodução das relações de produção

Para descrever e explicar cientificamente o funcionamento da escola primária, foi-nos necessário mudar completamente de vocabulário. Um certo número de termos revelaram-se totalmente inadequados — por exemplo, os termos «instrução», «educação», «falhanço», «sucesso», «criança», «psicologia infantil», «psicologia», «normal», «anormal» e todas as suas variantes: dislexia, deficiência de ortografia, etc.

É necessário afirmar claramente que o que se passa na escola primária não tem absolutamente nada a ver com a psicologia, a criança, a instrução, etc. Estes termos não são meras *trivialidades*, porque constituem *máscaras*; mais precisamente, estes termos servem para encobrir o que realmente se passa na escola primária. Para apreciarmos o que é a escola primária e o que aí acontece, foi necessário introduzir, mesmo a nível meramente descritivo, termos novos tais como: «classes sociais», «relações de produção», «exploração», «ideologia», «inculcação», «submissão», «recalcamento», «mistificação» e «dominação ideológica».

Em resumo, foi necessário introduzir o vocabulário da teoria marxista. Existe em particular uma palavra que nos parece essencial: trata-se do termo «contradição». Não conseguiremos jamais perceber o que se passa na escola primária, não nos aperceberemos de facto do que ela é (e, como veremos; o mesmo se pode dizer do resto do aparelho escolar) se não a pensarmos em termos de *contradição*. O vocabulário (instrução; educação, psicologia da criança, etc.) que nós nos vimos forçados a abandonar e a criticar implica a negação do conceito de contradição. E não é por acaso. O que se passa na escola primária está relacionado com a luta de classes, com a exploração da classe operária pelos capitalistas, com a luta entre a ideologia burguesa e a ideologia proletária. Podemos até assumir uma atitude crítica e falar no «fraco

rendimento», no «falhanço pedagógico», nas «desigualdades perante a escola», mas não conseguiremos detectar o lugar da escola na luta de classes sem admitir o papel essencial que a escola desempenha nesta luta, isto é, a repressão do desenvolvimento da ideologia do proletariado, da luta revolucionária e da revolução e da *ditadura do proletariado*.

A contradição principal verifica-se *fora* da escola, na luta que opõe a burguesia ao proletariado: essa contradição está ligada às relações de produção, que são relações de exploração. Como aparelho ideológico do Estado, a escola é um instrumento na luta ideológica das classes no Estado burguês, Estado esse que prossegue finalidades *exteriores* à escola — não passando esta de um instrumento para certos fins. A luta ideológica conduzida pelo Estado burguês na escola visa a *ideologia* proletária que existe fora da escola, nas massas trabalhadoras e suas organizações. A ideologia proletária não aparece na escola *como tal*, mas sob a forma de alguns dos seus efeitos que surgem como resistências; no entanto, é essa ideologia, e só ela, que, em última análise, é visada pelas práticas de inculcação ideológica burguesa e pequeno-burguesa.

Fomos levados a concluir que o que se passa na escola primária é absolutamente *essencial* para todo o aparelho escolar. O que se passa neste último não poderá jamais ser correctamente entendido e descrito sem se entender e descrever os efeitos das contradições de classe que existem no seio da escola primária. É igualmente de salientar o silêncio quase total, no que respeita a escola primária, por parte de investigadores (mesmo aqueles que se pretendem críticos e progressistas) que têm por objectivo analisar as relações entre a estrutura social e o sistema escolar. E, no entanto, sem se ter em conta o que se passa na escola primária, isto é, a submissão dos filhos dos operários e o recalcamento da ideologia proletária, não poderemos compreender o que ocorre nas salas de aula dos liceus e nos anfiteatros das faculdades, o que se passa na *ausência dos filhos dos operários* e que tem de ser entendido em referência a essa ausência. Ora, já o demonstrámos, é ao nível da escola primária que essa ausência se produz.

A definição do aparelho escolar que fomos elaborando gradualmente, ou seja, a *unidade contraditória de dois canais de escolarização*, só foi possível pela utilização da teoria marxista e dos seus conceitos principais. Parece-nos agora necessário colocar esta análise do aparelho escolar no quadro da teoria da luta de classes. Trata-se, assim, de tirar conclusões, quer dizer, trata-se de situar estes primeiros resultados sobre o aparelho escolar no âmbito das aquisições teóricas marxistas que os tornaram possíveis, mostrando ao mesmo tempo o caminho que falta percorrer para obtermos conhecimentos mais completos.

Esta última parte não é, de forma alguma, uma generalização dos resultados obtidos, e muito menos uma formalização abstracta e geral desses resultados. É antes uma apresentação ao leitor, sob forma sumária, do contexto teórico em que se situa a nossa análise do aparelho escolar e uma proposta para futuros trabalhos sobre o assunto.

Utilizar a teoria marxista na análise da escola pressupõe — é o mínimo — que se relacione a análise do aparelho escolar com a estrutura de classes da sociedade. Mas se isto é uma condição necessária, ela não é, contudo, uma condição suficiente. Lenine insistiu precisamente que, enquanto os conceitos de classe, e até o de luta de classes, não fossem devidamente precisados, a burguesia aceitá-los-ia de bom grado.

Dissemos que a escola primária ocupa um lugar central no aparelho escolar, visto que, desde o início, existem aí os dois canais de escolarização. A escola primária divide e divide para toda a vida.

Mas quererá isto dizer que a escola constitui o *instrumento* e a *causa* da divisão da sociedade em classes? Evidentemente que não, pois as classes sociais preexistem à escola: o filho do operário que, ao sair da escola, tem 70 probabilidades em 100 de se tornar ele próprio operário é já filho de operário antes de entrar para a escola.

Alguns investigadores concluíram, com base nesta constatação trivial, que o

princípio da divisão de que a escola é um instrumento deveria ser procurado no exterior da escola — mais precisamente na família originária. Este tipo de explicação procede, portanto, de forma regressiva. O raciocínio é o seguinte: constata-se que os filhos dos operários e dos burgueses não têm as mesmas oportunidades perante a escola, visto que uns são bem sucedidos enquanto outros falham. A escola favorece os favorecidos e desfavorece os desfavorecidos, segundo a expressão, hoje célebre, de Pierre Bourdieu. Ao fazê-lo, a escola não produz uma diferença específica, limitando-se a reproduzir ou a perpetuar as desigualdades sociais preexistentes. É assim necessário procurar o princípio das vantagens escolares de certos alunos e das desvantagens de outros, no exterior da escola, quer dizer, «no fim da regressão, na família de origem» (Bourdieu e Passeron), na educação de classe dos primeiros anos.

Esta explicação é insuficiente, na medida em que deriva da procura de uma causa última, de forma regressiva. Neste aspecto, não difere de outras explicações que se limitam a atribuir ao mesmo fenómeno outras causas últimas — a desigualdade natural das aptidões, as diferenças de Q.I., a herança de cromossomas paternos, o estilo de educação da primeira infância, o nível cultural da família, as condições materiais de existência, o *ethos* de classe ou, até, o próprio conjunto de todos estes factores, como é o caso das explicações dadas no livro *La Reproduction*¹.

Discordantes quanto à natureza da causa, todos estes autores concordam que existe uma causa que é preciso descobrir — e que esta causa preexiste cronologicamente a entrada das crianças na escola. A explicação é não só regressiva como cronológica: as crianças são desiguais diante da escola *porque* antes de aí entrarem foram submetidas à acção de diferentes factores. O ponto de vista adoptado é claro: trata-se de verificar, em relação a *cada indivíduo*, que tipo de infância pré-escolar teve e de pensar essa infância pré-escolar individual como a causa que determina, em última instância, a sua posterior escolaridade individual. As classes sociais passam então a ser consideradas principalmente a partir dos indivíduos reduzindo-se aquelas às *propriedades sociais características de cada indivíduo*².

Daí deriva a importância fundamental atribuída à família, célula social de base e local material da educação durante os primeiros anos.

Quer nos detenhamos no cromossoma ou no biberão, o princípio é o mesmo: a explicação é regressiva, cronológica, individual. Os factos desmentem a veracidade desta explicação que peca principalmente pelo seu carácter não dialéctico. De facto, o percurso cronológico «família-escola primária-liceu ou não...» não existe a não ser do ponto de vista individual.

Na realidade, a família, a escola primária, o liceu, etc.:

- 1 — preexistem ao indivíduo;
- 2 — coexistem simultaneamente;
- 3 — mantêm entre si relações necessárias de tal forma íntimas que não poderemos jamais perceber o que se passa num destes aparelhos sem nos referirmos a todos os outros.

Tentemos demonstrá-lo em relação a alguns pontos que se relacionam com várias das análises já feitas. É evidente que o que se passa na escola primária, nomeadamente a separação dos indivíduos nos dois canais, só se produz porque existem já as duas redes e porque o professor é obrigado a «alimentá-las» a ambas. (...) Além disso, as famílias estão em boa ou má posição, não em abstracto, mas em

¹ Livro de P. Bourdieu e J. C. Passeron, *La Reproduction*, Paris, Editions de Minuit, 1970.

² Para Max Weber, a classe social é definida como probabilidade típica de acesso a certos bens ou a certos poderes.

relação às exigências do próprio aparelho escolar. Vimo-lo bem quando tratámos da aprendizagem da leitura e da escrita.

Esta interdependência entre os diversos elementos no interior do aparelho escolar, assim como a interdependência entre o aparelho escolar e o aparelho familiar, provocam desfasamentos constantes a nível ideológico que obrigam a pôr o problema em termos impossíveis. O professor primário acusa as exigências do ensino secundário; o professor do liceu justifica a eliminação dos «maus alunos» devido à insuficiência dos conhecimentos básicos adquiridos no ensino primário. Da mesma forma, a escola primária acusa as famílias e as famílias acusam a escola primária. As explicações regressivas dos sociólogos e dos psicólogos são apenas a extrapolação destes «raciocínios» a outro nível.

Estas «explicações» consideram somente as instituições visíveis e esquecem o que as determina em última instância, isto é, *as relações sociais de produção*: se há dois canais, se há famílias favorecidas e desfavorecidas face a esses dois canais, é porque é necessário que existam operários e capitalistas. O que determina a estrutura do aparelho escolar, de que os diferentes percursos individuais são meros efeitos é, em última análise, a divisão da sociedade em classes.

Assim, explicar o funcionamento do conjunto do aparelho escolar e o lugar da escola primária no seio deste aparelho reduz-se afinal a definir qual a função do aparelho escolar na reprodução das relações sociais de produção.

Convém definir ainda, com rigor, essas relações e formular uma concepção clara de como elas se reproduzem.

Marx definiu as relações sociais de produção como a combinação social das *forças produtivas*, isto é, a forma como os instrumentos de trabalho, os objectivos sobre os quais se exerce o trabalho e o próprio trabalho produtivo se repartem *socialmente* entre os diversos agentes da produção. Marx demonstrou ainda que o factor essencial nesta repartição social é a relação de propriedade. As relações sociais de produção capitalista definem-se pela *separação*, no que respeita à propriedade, entre o trabalho produtivo e os meios de produção. O operário apenas possui a sua força de trabalho, enquanto os capitalistas (a classe capitalista) detêm a propriedade dos meios de produção, de que se apropriaram.

As relações sociais de produção capitalista estão, portanto, marcadas pela divisão em duas classes antagónicas: a classe capitalista, que detém colectivamente a propriedade e o controlo dos meios de produção, e a classe operária, em que cada indivíduo, separado dos seus meios de produção, é obrigado, para sobreviver, a vender a sua força de trabalho como mercadoria.

As classes são antagónicas na medida em que o processo de produção só pode ocorrer com base na exploração da classe operária pela classe capitalista, processo esse que se define pela extracção da mais-valia.

As relações sociais de produção capitalista definem-se, portanto, por duas características: *SEPARAÇÃO* do capital e do trabalho; *EXPLORAÇÃO* do trabalho pelo capital.

É evidente que o importante são as classes e não os indivíduos que as compõem. Uma classe social não é um grupo composto por indivíduos possuindo em comum um certo número de características sociais. Uma classe social não é produzida (e reproduzida) historicamente pelo somatório de indivíduos, mas pelo processo antagónico da própria exploração, pelo estabelecimento e desenvolvimento das relações assalariadas no modo de produção capitalista. As classes sociais definem-se assim pela luta que as opõe entre si. Os indivíduos não são sequer os seus criadores; pelo contrário, estão-lhes submetidos, enquanto essas relações sociais de produção permanecerem dominantes. Ao dar um relevo muito especial às relações sociais de produção e às classes sociais que delas resultam, Marx permite-nos pensar dialecticamente a realidade social.

Uma vez aceites estas definições, importa compreender que o processo de reprodução das relações de produção não se limita, de forma alguma, à reprodução

mecânica de cada classe a partir dela própria. Uma classe social não é sinónimo de casta. Com efeito, o fundamental é a reprodução simultânea e antagónica da classe trabalhadora e da classe burguesa, importando pouco a partir de quê.

Um inquérito do I.N.S.E.E. fornece-nos alguns elementos interessantes a este respeito. O autor do artigo¹ mostra que, entre as duas guerras, em cada 100 filhos de operários 70 permaneceram operários, ao passo que 13% dos filhos de assalariados agrícolas, 33% dos filhos de agricultores, 40% dos filhos de artesãos e comerciantes, 36% dos filhos de empregados e de quadros médios se tornaram também operários.

Por outras palavras, no momento em que a classe operária se vê diminuída de 600 000 filhos de operários, vê-se ao mesmo tempo acrescida de 1 200 000 indivíduos saídos de outras categorias sociais. Os seus efectivos aumentaram num total de 600 000 indivíduos.

Se a classe operária se reproduz, na sua maioria, a partir dela própria (70% dos filhos de operários tornam-se operários), ela reproduz-se também, em grande parte, a partir de outros elementos. O essencial é que ela se reproduza enquanto classe operária e que, quaisquer que sejam os trajectos ascendentes ou descendentes deste ou daquele indivíduo, a classe operária continue.

Compreende-se assim que o problema da reprodução das relações sociais de produção deva ser posto na sua totalidade e não de forma compartimentada, seja a partir de cada classe (tal como se fosse uma casta), seja a partir de cada indivíduo, como o faria uma sociologia empírica incapaz de captar a realidade social a não ser através dos indivíduos, cujas respostas (a questionários ou entrevistas) ela se vê obrigada a amontoar para constituir a «sociedade».

A classe operária e a classe burguesa não podem reproduzir-se senão em conjunto, a partir da reprodução das próprias relações sociais de produção. Não se trata de dois processos separados e autónomos mas, pelo contrário, duma reprodução da separação e do conflito.

Esta reprodução das relações sociais de produção efectua-se no essencial a partir da própria produção. A separação da força de trabalho dos meios de produção, separação que define o operário, impede-o de se tornar num capitalista, visto que o salário corresponde unicamente à reprodução da respectiva força-de-trabalho. O operário não tem materialmente qualquer processo de acumular capital. Esta separação que o define é, por sua vez, condição da sua reprodução enquanto operário. Do mesmo modo, a liquidação da pequena burguesia tradicional (artesãos, pequenos comerciantes, pequenos proprietários rurais) e a proletarização crescente que a lança na classe operária (os números que apresentámos mostram-nos isso perfeitamente) tem a sua origem na concentração crescente do capital e na extensão do capitalismo à esfera da circulação. Também aí, a reprodução da classe operária a partir doutros elementos tem a sua origem no próprio desenvolvimento da produção capitalista; a agricultura industrializa-se e o comércio capitaliza-se cada vez mais — a vendedora dum grande armazém está hoje mais próximo de um operário que da pequena empregada de mercearia de há vinte anos. Este processo de concentração tem ele próprio a sua raiz na esfera da produção: a transformação da mais-valia em capital, condição da reprodução alargada do capital, tem evidentemente a sua origem na mais-valia, quer dizer, na exploração da classe operária.

Importa afirmar agora que o aparelho escolar contribui também *ele próprio* para reproduzir as relações sociais de produção na medida em que:

- 1 — contribui para a formação da força-de-trabalho;
- 2 — contribui para a inculcação da ideologia burguesa.

¹ Daniel Bertaux, «L'héritage sociale en France», *Économie et Statistique*, 9, pp. 37-47.

A formação da força-de-trabalho ocorre conjuntamente com inculcação da ideologia burguesa, efectuando-se, portanto, através de um único e mesmo mecanismo, ou seja, o mecanismo das práticas escolares.

Mas como é a reprodução das relações de produção assegurada pelo aparelho escolar? Pelos efeitos do mecanismo que produz:

1) a repartição social dos indivíduos em dois blocos desiguais (75 %-25 %), entre os dois canais existentes *no interior da escola* e entre os postos tendencialmente opostos da divisão do trabalho nos quais estes dois canais vão desembocar *no exterior da escola*;

2) a inculcação da ideologia burguesa, sob as duas formas diferentes que correspondem aos blocos considerados e com um objectivo único: a manutenção das relações de produção existentes, sendo esta inculcação acompanhada pelo recalçamento e pela mistificação da ideologia proletária.

O aparelho escolar contribui, portanto, para a reprodução das relações de produção capitalistas:

1 — Ao contribuir para reproduzir *materialmente* a divisão das classes;

2 — Ao contribuir para manter, para impor as condições ideológicas necessárias às relações de dominação e de submissão entre as duas classes antagónicas, relações necessariamente conformes à luta de classe capitalista.

De todos estes efeitos, a inculcação ideológica é essencial. Os outros aparelhos ideológicos (os partidos burgueses, a televisão, a publicidade, o Exército, a Igreja . . .), cuja acção se exerce quer simultânea quer posteriormente, não poderiam desempenhar eficazmente a sua função de dominação ideológica, sem a base de inculcação primária realizada pelo aparelho escolar. O aparelho escolar ocupa assim um lugar privilegiado na superestrutura do modo de produção capitalista, pois de entre todos os aparelhos ideológicos, é ele o único que inculca a ideologia dominante paralelamente à formação da força-de-trabalho.

É agora claro o princípio geral de qualquer análise marxista do aparelho escolar: trata-se de estudar o lugar que este aparelho ocupa na reprodução das relações sociais de produção. Esta perspectiva é absolutamente essencial, não para interpretar os factos escolares em calão marxista, mas para pôr a claro os factos, para se conhecer o que se passa realmente na escola, mesmo quando isso tenha de processar-se através dos índices deformados fornecidos pelas ideologias burguesas. A interrogação sobre a forma como a escola contribui para a reprodução da força-de-trabalho permitir-nos-á demonstrar tudo isto.

I — O modo de produção capitalista supõe a separação dos meios de produção e da força-de-trabalho. Esta afirmação deve ser entendida num duplo sentido:

- O operário não é proprietário dos meios de produção; a sua única propriedade é a sua força-de-trabalho.
- Não há qualquer ligação orgânica entre a força-de-trabalho e os meios de produção. Enquanto a ferramenta é o prolongamento do braço e a sua utilização exige uma adaptação recíproca dos instrumentos e da força-de-trabalho (aquilo a que chamamos o «ofício»), agora é a força-de-trabalho que tem que se adaptar às exigências da máquina.

Isto explica a natureza do canal primário-profissional — o que aí é inculcado é o que aí não é ensinado. Em primeiro lugar, o papel essencial representado pela «escola» como local de formação totalmente separado da própria produção, incul-

cando, sob a forma de rudimentos, as técnicas indispensáveis à adaptação à máquina. É na fábrica, sob coacção (exploração, opressão política, dominação ideológica) que a combinação se produz. Este processo não é natural e inevitável: o exemplo contrário da *exploração agrícola familiar* mostra-o claramente. Neste modo de produção, dominado, em vias de desaparecimento, fundamentalmente diferente do modo de produção capitalista, a escola é imposta, exterior e inútil. Com efeito, neste modo de produção é a própria família, unidade de produção e consumo, que assegura o essencial da formação dos produtores; e isso devido a uma razão fundamental — a formação para a prática produtiva e a produção não podem ser separadas. Do ponto de vista restrito da produção camponesa, a escola representa tempo perdido. Do ponto de vista da escola, o filho do camponês não é senão a matéria-prima a partir da qual se recruta, quer um indivíduo para o canal PP (operário, empregado subalterno), quer um indivíduo para o canal SS (o cientista brilhante originário do campo). Não existe uma escola agrícola: aquilo que designamos como tal nada tem a ver com a exploração agrícola familiar, mas antes com a exploração agrícola capitalista. (...) A escolaridade generalizada, como base fundamental da formação profissional do produtor imediato, exige a separação social e técnica da força-de-trabalho e dos meios de produção. Esta separação, implicando que na fábrica se verifique a sua união forçada e contraditória, explica os limites deste tipo de formação; tudo o que diga respeito ao conhecimento global dos processos produtivos é, não só inútil, mas também prejudicial à «boa condução das empresas», quer dizer, à reprodução das relações sociais de produção. Daí que tudo isto seja severamente recalcado na escola (canal primário-profissional). Esta separação implica, por outro lado, que no pólo oposto se efectue a reunião do *saber técnico e do poder de exploração* (quadros, patronato). A divisão do aparelho escolar em dois canais é, portanto, exigida pela estrutura do modo de produção e pela reprodução dessa estrutura.

II — A força-de-trabalho é uma mercadoria. Interessa à classe capitalista obtê-la ao melhor preço. Os custos com a educação que serve para reproduzir a força-de-trabalho entram no valor dessa mercadoria. Daí que se verifique uma tendência para reduzir ao mínimo os custos do canal primário-profissional. Qualquer professor deste canal encontrará exemplos vários de tal facto. (...)

III — A força-de-trabalho é uma mercadoria; ela tem, portanto, um *certo valor de uso* (utilidade). Este valor de uso é definido, como para qualquer mercadoria, pelas necessidades do comprador; neste caso, a classe capitalista. É necessário ter em atenção um ponto muito importante: quando se diz: «o salário corresponde às necessidades históricas e sociais do operário», «as necessidades do operário» são entendidas num sentido especial, ou seja, exactamente da mesma forma que quando se afirma: «estes sapatos precisam de ser engraxados», ou «um carro tem necessidade de uma boa suspensão». Atribui-se aos sapatos ou ao carro as necessidades do utilizador. O mesmo se passa quando se fala sem mais das necessidades do operário. Mas, neste caso, é absolutamente necessário que o operário considere como suas as capacidades que o patrão exige ao utilizar a sua força-de-trabalho. Assim, a classe capitalista tem necessidade que a classe operária se reproduza quanto mais não seja fisiologicamente. Isto traduz-se da seguinte maneira: «O operário tem necessidade de educar a sua família.» Dir-se-á também: «a dactilógrafa tem necessidade de saber inglês e ortografia». É aqui que a escola intervém e o seu contributo é insubstituível. Ela dirá aos indivíduos do canal primário-profissional quais são as *suas* necessidades, sujeitá-los-á às necessidades que lhes são atribuídas como se fossem suas. Como se sabe, isto não é um processo fácil — os indivíduos do canal PP não estão muito «motivados», e reconhecem-se dificilmente nas necessidades que lhes atribuem como próprias. É *de facto necessário ensinar-lhes tudo*. O aparelho escolar não «cria» a partir do nada as necessidades que atribui à classe operária; pelo contrário, procura sujeitar as verda-

deiras necessidades da classe operária às exigências do capital. De facto, a classe operária tem necessidades: e, em primeiro lugar, a de se reproduzir materialmente, isto é, de subsistir. Precisa igualmente de poder desempenhar um papel autónomo. Ora são precisamente estas necessidades que o aparelho escolar (primário-profissional) tem como finalidade destruir, substituindo-as por outras. No pólo oposto (canal SS), o aparelho escolar forma aqueles que terão de definir as necessidades dos outros. A esses, a escola estimulá-los-á à expressão das necessidades, à pedagogia das motivações, à realização pessoal, etc.

Se tivermos sempre em mente o fio condutor da análise marxista do aparelho escolar — a reprodução das relações sociais de produção —, conseguiremos obter elementos que contribuem para a solução rigorosa de um problema que tem envenenado a sociologia da educação ao longo dos anos: o problema das relações entre a família e a escola. Todos os especialistas da educação concebem a relação família-escola como uma relação directa: os resultados escolares das crianças reflectiriam a situação (...) da família de origem. Mostrámos já os sofismas desta concepção. Mas para eliminar completamente esta concepção errónea, é necessário propor elementos para uma solução positiva. É evidente que nos limitaremos a fazer somente algumas sugestões consistindo basicamente na afirmação de que a relação família-escola não é directa. Essa relação não poderá ser entendida a não ser com base nas posições que o aparelho escolar e a família ocupam respectivamente na reprodução das relações sociais de produção.

Engels mostrou claramente que a família, tal como a conhecemos nas nossas sociedades classistas, não constituía uma realidade natural e que, pelo contrário, era um produto histórico cuja existência era reforçada pelo modo de produção capitalista. De resto, trata-se sempre da *família burguesa*, podendo esta expressão ser tomada em dois sentidos:

1 — As relações de parentesco só estão organizadas sob a forma da instituição familiar nas sociedades capitalistas¹;

2 — Nestas sociedades, a forma da instituição familiar, que só tem um sentido pleno para a burguesia, é imposta como norma a todas as classes. Daí que, embora a família burguesa e a família operária sejam formalmente idênticas, seja completamente absurdo postular *a priori* que o são de facto.

Para podermos pensar com rigor as relações entre o aparelho escolar e a família, teremos de considerar o lugar ocupado pela família no processo de reprodução das relações sociais de produção.

E, a começar, não nos deveremos esquecer que, tanto a família como a escola, são *formas* impostas à classe operária pela burguesia. Mais uma vez é necessário falar em termos de contradição.

¹ Não é legítimo designar-se como «família» as instituições existentes nas tribos, nos clãs, etc. Estas formas de organização social do parentesco desempenham papéis completamente diferentes no conjunto das relações sociais e estão incluídas em estruturas diferentes.

Os «herdeiros»: o ensino superior e as desigualdades sociais

Embora não seja uma obra recente, o livro de P. Bourdieu e J. C. Passeron, *Les Héritiers*¹, permanece actual. Baseado em dois inquéritos feitos sobre a relação dos estudantes do ensino universitário com a cultura dita superior, este livro chama a atenção para os mecanismos que, no interior da própria escola, transformam as desigualdades sociais em desigualdades escolares. Em particular, desmistifica a ideologia do dom, que olha como «natural» o que é, afinal, herança cultural de classe. «Os estudantes mais favorecidos», escrevem Bourdieu e Passeron, «não só devem ao meio de origem os hábitos, o treino e as atitudes que lhes são mais úteis nas tarefas escolares, mas herdaram também saberes e um *savoir-faire*, gostos e um bom gosto, cuja rendibilidade escolar, embora indirecta, não deixa de se verificar». A influência do privilégio cultural no sucesso académico é claramente denunciada.

As esperanças subjectivas em relação à escola variam segundo as probabilidades objectivas de mobilidade — facto bem revelador de uma interiorização da situação e de uma congruência clara entre níveis de aspiração e possibilidades de sucesso. Além disso, para alguns («os herdeiros») a cultura escolar é idêntica à cultura que «respiram» na família, ao passo que, para outros, ela representa uma aculturação.

Assim, estes dois autores concluem que nem as desigualdades económicas nem a vontade política bastam para explicar a discriminação escolar — o sistema educativo contribui também, através da sua própria lógica, para assegurar a perpetuação do privilégio. A igualização formal face à escola (a «igualdade de oportunidades») jamais conseguirá, portanto, superar as desvantagens dos alunos oriundos das classes trabalhadoras. Ou seja, «uma vez realizada a igualdade formal de oportunidades, a escola (poderá) então colocar todas as aparências de legitimidade ao serviço da legitimação dos privilégios». Esta conclusão pessimista liga o presente livro, centrado nas relações inconscientes e estruturais entre a classe dominante e a escola, a uma linha de investigações anglo-saxónicas que igualmente tenta desmistificar a ideologia meritocrática.

«Entre os índios da América do Norte, o comportamento do visionário era altamente estilizado. O jovem que não tinha ainda 'procurado uma visão' era habitualmente estimulado a ouvir numerosas narrativas de visões que os outros homens tinham tido, narrativas descrevendo pormenorizadamente o tipo de experiências que devia ser considerado como uma 'verdadeira visão' e o tipo de circunstância especial (...) que validava um encontro sobrenatural e que consequentemente conferia ao visionário o poder para caçar, para conduzir uma aventura guerreira, e assim por diante. No entanto, no caso dos Omaha, os contos não forneciam pormenores sobre o que os visionários tinham visto. Um exame mais aprofundado levou-nos a perceber claramente que a visão não era uma experiência mística democraticamente acessível a qualquer indivíduo que a buscasse mas que, pelo contrário, era um método cuidadosamente guardado para conservar a herança do acesso ao grupo dos feiticeiros no interior de certas famílias. Em princípio, a entrada no grupo era validada por uma visão livremente buscada, mas o dogma segundo o qual uma visão era uma experiência mística não especificada que qualquer jovem podia procurar e encontrar era contrabalançado pelo segredo, cuidadosamente guardado, relativo a tudo o que constituía uma visão verdadeira. Os jovens que desejassem entrar naquele poderoso grupo tinham que se isolar, jejuar, voltar a contar as suas visões aos antigos e tudo isto para que, no fim, lhes fosse comunicado, caso não fossem membros das famílias da elite, que a sua visão não era autêntica.»

Margaret Mead, *Continuities in Cultural Evolution*.

¹ P. Bourdieu e J. C. Passeron, *Les Héritiers*, Paris, Minuit, 1964.

Bastará constatar e deplorar a desigual representação das diversas classes sociais no ensino superior para que cessem, duma vez para sempre, as desigualdades diante da escola? Quando se diz e se rediz que só 6% dos filhos de operários frequentam o ensino superior será para se concluir que o meio estudantil é um meio burguês? Ou, ao substituir ao facto o protesto contra o facto, não estaremos antes a esforçar-nos por nos convencer, a maior parte das vezes com êxito, de que um grupo que é capaz de protestar contra o seu próprio privilégio não é um grupo privilegiado?

Sem dúvida que, ao nível do ensino superior, a desigualdade inicial das diversas camadas sociais face à escola é visível, em primeiro lugar, no facto de elas aí estarem representadas de forma muito desigual. No entanto, é preciso ainda notar que a proporção dos estudantes originários das diversas classes não reflecte senão de forma incompleta a desigualdade escolar, uma vez que as categorias sociais mais representadas no ensino superior são também, ao mesmo tempo, as menos representadas na população activa. Um cálculo aproximado das probabilidades de acesso à universidade segundo a profissão do pai, revela-nos que vão de menos de uma probabilidade em cem para os filhos dos assalariados agrícolas a cerca de setenta para os filhos dos industriais e a mais de oitenta para os filhos dos membros das profissões liberais. Esta estatística mostra claramente que o sistema escolar provoca na realidade uma eliminação tanto mais total quanto mais se caminha em direcção às classes mais desfavorecidas. Existem, no entanto, formas especialmente escondidas de desigualdade face à escola de que nos apercebemos menos frequentemente — como, por exemplo, a relegação das crianças das classes inferiores e médias para certas disciplinas e o atraso, ou o marcar passo, nos estudos.

O que obtemos, a partir das probabilidades de acesso ao ensino superior, é o resultado duma selecção que, ao longo de todo o percurso escolar, se exerce com um rigor muito desigual, de acordo com a origem social dos alunos; de facto, para as classes mais desfavorecidas trata-se, pura e simplesmente, de *eliminação*¹. (...) Mas, mesmo quando não conscientemente apercebidas pelos interessados, tão fortes variações nas probabilidades escolares objectivas exprimem-se de mil formas no campo das percepções quotidianas e determinam, segundo os meios sociais, uma imagem dos estudos superiores como um futuro «impossível», «possível», ou «normal», que se torna, por seu lado, uma determinante das vocações escolares. A experiência do futuro escolar não é a mesma para um filho dum membro das profissões liberais que, tendo mais de *uma probabilidade em duas* de ir para a Faculdade, encontra necessariamente à sua volta, e mesmo na sua família, a convicção de que os estudos superiores são um destino banal e quotidiano, e para o filho do operário que, tendo menos de *duas probabilidades em cem* de lá chegar, só conhece o ensino e os estudantes universitários por pessoa ou meio interposto.

Tendo em conta que as relações extra-familiares se alargam à medida que nos elevamos na hierarquia social, embora sejam sempre socialmente homogéneas em cada caso, veremos que a esperança subjectiva de ter acesso ao ensino superior tende a ser, para os mais desfavorecidos, ainda mais fraca que as possibilidades objectivas. (...)

Os obstáculos económicos não bastam para explicar as diferenças reais nas taxas de «mortalidade escolar», de acordo com as classes sociais. Mesmo sem outros indicadores, e na ignorância dos múltiplos e muitas vezes ínvios caminhos através dos quais a escola elimina constantemente as crianças originárias dos meios mais desfavorecidos, encontraríamos, no próprio facto de se verificarem ainda, a nível do ensino superior, diferenças de atitudes e aptidões significativamente ligadas à origem social (apesar desses estudantes terem todos sido sujeitos, ao longo de quinze a vinte anos, à acção homogeneizadora da escola e de os mais desfavorecidos dentre eles deverem o facto de aí se encontrarem unicamente à sua maior adaptabilidade ou a um

¹ Ver o Quadro 1 e o gráfico 1.

meio familiar mais favorável), uma prova da importância dos obstáculos culturais que essas crianças têm que vencer.

De todos os factores de diferenciação, a origem social é, sem dúvida, aquele cuja influência mais fortemente se faz sentir sobre o meio estudantil; a sua influência é mais importante do que o sexo e a idade, e sobretudo mais importante do que factores muito visíveis como, por exemplo, a religião. (...)

Por mais diferentes que sejam sob outros aspectos, os estudantes, considerados no seu papel específico, têm em comum o efectuarem estudos, quer dizer, mesmo na ausência de qualquer assiduidade ou prática, todos eles subordinam e sentem o seu futuro profissional subordinado a uma instituição que, com o diploma, monopoliza um meio essencial de sucesso social. Mas os estudantes podem ter em comum certas práticas sem que se possa daí concluir que têm uma experiência idêntica e sobretudo colectiva. (...)

Sabe-se, por exemplo, que o sucesso escolar depende em grande parte da aptidão (real ou aparente) para lidar com a linguagem das ideias próprias ao ensino e que o sucesso neste domínio está muito dependente da prática anterior de estudos clássicos. É óbvio, portanto, que os sucessos ou os fracassos actuais que os estudantes e os professores (inclinados a pensar à escala do ano escolar) têm tendência a imputar ao passado imediato, quando não ao dom e à pessoa, dependem, na realidade, de orientações precoces que são, por definição, produtos do meio familiar. Assim, a acção directa dos hábitos culturais e das disposições herdadas do meio de origem é redobrada pelo efeito multiplicador das orientações iniciais (elas próprias produzidas por determinismos primários) que provocam a acção de determinismos induzidos, tanto mais eficazes quanto se exprimem na lógica propriamente escolar, sob forma de sanções que consagram as desigualdades sociais, ignorando-as na aparência.

Em qualquer grupo de estudantes, aquilo que detectamos não é mais do que a resultante final dum conjunto de influências ligadas à origem social e cuja acção se exerce desde há muito tempo. Para os estudantes originários das classes inferiores que sobreviveram à eliminação, as desvantagens iniciais evoluíram, o passado social transformou-se em passivo escolar, através de um jogo de mecanismos de transmissão que se revela nas orientações precoces, frequentemente feitas com base em informações escassas, nas escolhas forçadas, ou nas reprovações. Por exemplo, num grupo de estudantes da Faculdade de Letras, a proporção de alunos que haviam estudado latim no ensino secundário era de 41% para os filhos de operários e agricultores e de 83% para os filhos dos quadros superiores e dos membros das profissões liberais, o que basta para mostrar *a fortiori* (...) a relação que existe entre a origem social e os estudos clássicos, com todas as vantagens que os últimos trazem. Pode reconhecer-se uma outra marca da influência familiar no facto da proporção dos estudantes que dizem ter seguido o conselho da família na escolha duma secção, na primeira ou na segunda parte do *baccalauréat*, crescer à medida que se eleva a origem social, sendo paralelamente menor o papel do professor.

Observam-se diferenças análogas nas atitudes relativas ao ensino. Quer por aderirem mais fortemente à ideologia do dom, quer por mais prontamente acreditarem no seu próprio dom (factos que normalmente andam ligados), os estudantes de origem burguesa, embora reconhecendo tão unanimemente como os outros a existência de técnicas de trabalho intelectual, ostentam um desprezo muito maior em relação às técnicas vulgarmente consideradas como incompatíveis com a imagem romântica da aventura intelectual como, por exemplo, a posse dum ficheiro ou um horário de trabalho. O carácter mais gratuito dos compromissos intelectuais nos estudantes das classes superiores revela-se nas formas subtis que assume a respectiva vocação ou na conduta dos estudos. Enquanto os estudantes das classes superiores, mais seguros da sua vocação ou das suas aptidões, exprimem o seu eclectismo real ou pretendido e o seu diletantismo mais ou menos frutuoso na maior diversidade dos seus

interesses culturais, os estudantes das classes inferiores testemunham uma maior dependência em relação à universidade. Quando perguntámos a estudantes de Sociologia se prefeririam dedicar-se ao estudo da sua própria sociedade, dos países do Terceiro Mundo ou à etnologia, apercebemo-nos que a escolha dos temas e dos campos «exóticos» se torna mais frequente à medida que a origem social se eleva. Da mesma forma, se os estudantes das classes superiores se inclinam mais frequentemente para as ideias em voga (considerando, por exemplo, como objecto por excelência da Sociologia o estudo das «mitologias»); não será porque a experiência protegida que até então conheceram os predispõe para um tipo de aspirações mais ligadas ao princípio do prazer do que ao princípio da realidade e por o exotismo intelectual e a boa vontade formal representarem o meio simbólico, quer dizer, ostentatório e sem consequências, para liquidar uma experiência burguesa, exprimindo-a ao mesmo tempo? Para que tais mecanismos intelectuais se possam formar não será necessário que certas condições económicas e sociais de liberdade e de gratuidade das escolhas tenham existido — e durante longos anos?

Se o diletantismo na conduta dos estudos se verifica especialmente entre os estudantes de origem burguesa é porque, mais seguros de poderem guardar um lugar, mesmo que fictício, pelo menos ao nível duma disciplina «de refúgio», tais estudantes podem, sem grandes riscos, manifestar um despreendimento que supõe precisamente uma maior segurança: lêem menos obras directamente ligadas aos seus programas e obras menos escolares; um número bastante grande frequenta estudos variados que abrangem disciplinas diversas e faculdades diferentes; são sempre eles os que mais se inclinam a julgar-se com indulgência; esta maior complacência, que a estatística dos resultados escolares denuncia, garante-lhes, em numerosas circunstâncias (por exemplo, na parte oral), uma vantagem considerável.¹ É importante que resistamos à tentação de ver na menor dependência dos estudantes burgueses relativamente às disciplinas escolares uma desvantagem que seria compensada por outros privilégios; o eclectismo esclarecido permite tirar o melhor partido possível das possibilidades oferecidas pelo ensino. Nada obsta a que uma proporção (cerca de um terço) dos estudantes privilegiados transforme em privilégio escolar o que pode constituir uma desvantagem para os outros, pois que, como veremos, a escola dá paradoxalmente um grande valor à arte de se distanciar dos valores e das disciplinas escolares.

Os estudantes mais favorecidos devem ao seu meio de origem, não só os hábitos, o treino e as atitudes que lhes são mais úteis nas tarefas escolares, mas herdaram também saberes e um *savoir-faire*, gostos e um «bom gosto» cuja rendibilidade escolar, embora indirecta, não deixa de se verificar. A cultura «livre», condição implícita do sucesso universitário em certas disciplinas, é distribuída de forma extremamente desigual entre os estudantes originários de meios diferentes, sem que a desigualdade dos rendimentos consiga explicar as diferenças constatadas. O privilégio cultural é particularmente manifesto no caso de familiaridade com obras que só uma frequência regular do teatro, do museu ou do concerto (frequência que não é organizada pela escola ou só o é de uma forma esporádica) pode dar. E é ainda mais manifesto no caso das obras, geralmente as de vanguarda, que são as menos «escolares».

¹ Convidados a exprimirem a sua opinião sobre o seu próprio valor escolar, classificando-o numa escala, os estudantes de origem burguesa, mais dificilmente que os estudantes das classes inferiores ou médias, admitem a sua inclusão em categorias médias (75% contra 88%), situando-se mais frequentemente nas categorias de «bons» e «muito bons» (18% contra 10%), enquanto os estudantes das classes médias ostentam sempre atitudes intermédias. Ora, neste mesmo grupo, os estudantes das classes inferiores tinham resultados escolares sistematicamente melhores do que os estudantes das classes superiores: 58% dentre eles tiveram pelo menos um louvor nos exames anteriores contra 39% dos estudantes das classes superiores; a diferença é ainda mais manifesta no grupo dos estudantes que tiveram pelo menos dois louvores, uma vez que os estudantes das classes inferiores são aí proporcionalmente duas vezes mais numerosos, ou seja, 33,5% contra 18%.

Em qualquer domínio cultural — teatro, música, pintura, jazz ou cinema — os estudantes têm conhecimentos tanto mais ricos e vastos quanto mais elevada for a sua origem social. Se é verdade que a variação ao nível da prática dum instrumento de música, do conhecimento de peças teatrais através do espectáculo ou da música clássica através do concerto, se processa no sentido previsível, uma vez que os hábitos culturais de classe e os factores económicos acumulam aqui os seus efeitos, é muito mais surpreendente que os estudantes se distingam ainda, e de forma muito clara, segundo a origem social, no que respeita a frequência dos museus ou o conhecimento da história do jazz ou do cinema, frequentemente considerados como «artes de massa». Se nos lembrarmos que no caso da pintura (que não é ela própria objecto de um ensino) aparecem diferenças ao nível do conhecimento dos autores mais clássicos, diferenças que se acentuam ainda mais no que respeita os pintores modernos; se nos lembrarmos também que a erudição em matéria de cinema ou de jazz (sempre mais rara do que em relação às artes consagradas) é ela própria muito desigualmente repartida segundo a origem social, teremos de concluir que as desigualdades face à cultura em nenhum outro ponto são tão marcadas como nos domínios em que, na ausência dum ensino organizado, os comportamentos culturais obedecem mais aos determinismos sociais do que à lógica dos gostos e preferências individuais¹.

A orientação dos interesses artísticos permite também distinguir socialmente os estudantes. Sem dúvida que os factores sociais de diferenciação podem por vezes anular os seus efeitos mais visíveis, podendo, por exemplo, o pequeno burguês bem comportado superar a vantagem que a familiaridade com a cultura «superior» dá aos estudantes das classes elevadas. Mas os diferentes valores que orientam comportamentos semelhantes podem revelar-se indirectamente através de diferenças mais subtis. Isso é bem visível no que respeita ao teatro que, diferentemente da pintura ou da música, participa ao mesmo tempo da cultura escolar e da cultura livre e livremente adquirida. Os filhos de camponeses ou de quadros médios, de operários ou de quadros superiores podem manifestar um conhecimento equivalente no que respeita o teatro clássico, sem terem, mesmo no que se refere a esse domínio, uma cultura idêntica, uma vez que não têm o mesmo passado cultural. Os mesmos saberes não exprimem necessariamente as mesmas atitudes e não estão ligados aos mesmos valores: enquanto, para uns, esses saberes provêm do poder exclusivo da norma e da aprendizagem escolar (uma vez que foram adquiridos, em grande parte, mais através da leitura — quer livre quer obrigatória — do que através do espectáculo) para outros, eles exprimem, para além da obediência a imperativos escolares, a posse de uma cultura que devem em primeiro lugar ao seu meio familiar. Assim, quando através dum teste ou dum exame se tenta avaliar os gostos e os conhecimentos dos estudantes num dado momento, está-se a cortar num ponto determinado um sem número de trajectórias diversas.

Além disso, um bom conhecimento do teatro clássico não tem o mesmo significado para os filhos dos quadros superiores de Paris, que o associam a um bom conhecimento do teatro da vanguarda e até do teatro de *boulevard*, e para os filhos dos operários de Lille ou de Clermont-Ferrand, que, conhecendo igualmente o teatro clássico, desconhecem por completo o teatro de vanguarda ou de *boulevard*. É, assim, evidente que uma cultura puramente escolar é, não só uma cultura parcial ou uma parte da cultura, mas uma cultura inferior, porque os próprios elementos que a compõem não têm o sentido que teriam se incluídos num conjunto mais vasto. Não exaltará a escola, na «cultura geral», exactamente o oposto do que denuncia como prática escolar da cultura, naqueles a quem a origem social condena a não terem outra

¹ A origem social elevada não favorece automática e igualmente todos aqueles que dela beneficiam. No caso da frequência do teatro ou dos concertos, a repartição dos filhos dos quadros superiores é bimodal: uma parte da população (cerca de um terço) distingue-se claramente pelo seu comportamento, não só em relação ao resto da categoria, como também em relação ao resto da população estudantil.

cultura para além da que devem à escola? Cada conhecimento deve, portanto, ser visto, ao mesmo tempo, como um elemento duma constelação e como um elemento de um itinerário cultural na sua totalidade, agindo cada ponto da curva sobre toda a curva. É, enfim, a maneira pessoal de realizar os actos culturais que lhes confere a qualidade propriamente cultural: assim, a desenvoltura irónica, a elegância requintada ou a segurança social que dá o à-vontade, ou afectação do à-vontade, verificam-se quase sempre entre estudantes das classes superiores, onde essas maneiras desempenham o papel de sinal de inclusão na elite.

A influência do privilégio cultural não é apercebida, a maior parte das vezes, senão sob as suas formas mais brutais (recomendações ou relações sociais, ajuda no trabalho escolar ou explicações, informações sobre o ensino e sobre as profissões). De facto, a parte essencial da herança cultural transmite-se de forma mais discreta e mais indirecta, e até na ausência de qualquer acção manifesta. É talvez nos meios mais «cultivados» que mais desnecessário se torna pregar a devoção à cultura, ou o tomar em mão deliberadamente a iniciação à prática cultural. Em oposição ao meio pequeno-burguês, em que a maior parte das vezes os pais não podem transmitir mais do que a boa vontade cultural, as classes cultivadas agem através de incitações diferentes, mas muito mais adequadas para suscitar, através de toda a espécie de persuasões clandestinas, a adesão à cultura. (...)

Para os indivíduos originários das camadas mais desfavorecidas, a escola continua a ser a única via de acesso à cultura, e isso a todos os níveis de ensino; ela seria, de facto, a via real da democratização da cultura se não consagrasse, ao ignorá-las, as desigualdades iniciais face à mesma e se não chegasse até muitas vezes — por exemplo, ao criticar um trabalho escolar por ser demasiado «escolar» — a desvalorizar a cultura que transmite, em proveito da cultura herdada, que não ostenta a marca rotineira do esforço e tem, graças a este facto, todas as aparências da facilidade e da graça.

Só *formalmente* são os estudantes iguais face à aquisição da cultura «superior»; na realidade, diferem através de todo um conjunto de pré-disposições e pré-saberes atribuíveis ao meio de origem. Com efeito, estão separados, não por diferenças perceptíveis através de categorias estatísticas (...), mas por toda uma série de características culturais que, em parte, partilham, mesmo quando tal não é admitido, com a sua classe de origem. Quer no conteúdo ou modalidades do projecto profissional, quer no tipo de conduta universitária determinado por essa vocação, quer ainda nas orientações mais livres da prática artística, em resumo, em tudo o que define a ligação que um grupo de estudantes mantém com os seus estudos, a relação fundamental da classe social com a sociedade global, o sucesso social e a cultura é determinante¹.

Todo o ensino, e mais particularmente o ensino da cultura (mesmo científica), pressupõe implicitamente um corpo de saberes, de *savoir-faire* e sobretudo de *savoir-dire* que constituem o património das classes cultivadas. Educação *ad usum delphini*, o ensino secundário clássico veicula significações de segundo grau, que supõem adquirido todo um tesouro de experiências de primeiro grau, leituras, não só autorizadas, mas também suscitadas pela biblioteca paterna, espectáculos de qualidade que nem têm de ser escolhidos, viagens sob forma de peregrinação cultural, conversas alusivas que só iluminam os já iluminados. Não resultará de tudo isto uma desigualdade fundamental diante deste jogo de privilegiados, mas onde todos têm que entrar, uma vez que ele é apresentado rodeado dos valores de universalidade? Se as crianças das classes desfavorecidas se apercebem frequentemente da iniciação escolar como aprendizagem do artifício e do discurso-para-uso-dos-professores, não será precisamente porque a reflexão «sábia», no seu caso, precede sempre a experiência directa? É-lhes necessário aprender, com todos os pormenores, o plano do Partenon sem terem jamais

¹ O inquérito empírico somente apanha essas totalidades significativas através de perfis sucessivos, uma vez que tem que recorrer a indicadores que fragmentam o objecto da análise.

saído da província e dissertar, com a mesma insinceridade forçada, sobre as figuras retóricas da paixão clássica ou as *nuances* infinitas e infinitesimais do bom gosto. Repetir que o conteúdo do ensino tradicional tira qualquer realidade a tudo o que transmite é esquecer que o sentimento de irrealidade é muito desigualmente sentido pelos estudantes dos diversos meios.

Crer que, quando damos os mesmos meios económicos a todos aqueles que têm os «dons» indispensáveis, estamos a dar a todos iguais oportunidades de acesso ao ensino mais elevado e à cultura superior, é ficarmos a meio caminho na análise dos obstáculos e ignorar que as aptidões medidas com o critério escolar resultam, não tanto de quaisquer «dons» naturais (que serão sempre hipotéticos enquanto pudermos atribuir a desigualdade escolar a outras causas), mas da maior ou menor afinidade entre os hábitos culturais duma classe, as exigências do sistema de ensino e os critérios que aí definem o sucesso. Ao escolherem os tipos de ensino designados como «culturais», que contribuem de uma forma sempre relativamente importante para determinar as probabilidades de se prosseguirem estudos «nobres» (a E.N.A., a Politécnica ou a Faculdade de Letras¹), os alunos têm que assimilar todo um conjunto de conhecimentos e técnicas, jamais dissociáveis de valores sociais em muitos casos opostos aos da própria classe de origem. Para os filhos de camponeses, de operários, de empregados ou de pequenos comerciantes, a aquisição da cultura escolar é uma «aculturação».

Se os próprios interessados só muito raramente vivem a sua aprendizagem como renúncia e recusa, é porque os saberes que devem conquistar são altamente valorizados pela sociedade global e porque essa conquista simboliza o acesso a uma elite. Temos, portanto, de distinguir entre a facilidade para assimilar a cultura transmitida pela escola (que será tanto maior quanto mais elevada for a origem social) e a propensão para a adquirir que atinge o máximo de intensidade nas classes médias. Embora o desejo de ascensão através da escola não seja menos forte nas classes inferiores do que nas classes médias, permanece perfeitamente onírico e abstracto quando as probabilidades objectivas de o satisfazer são ínfimas. Os operários podem ignorar tudo o que diz respeito às estatísticas que nos provam que um filho de operário só tem duas probabilidades em cem de chegar ao ensino superior, mas o seu comportamento parece regular-se objectivamente com base num cálculo empírico das esperanças objectivas relativas aos indivíduos da sua categoria. É, assim, natural que seja a pequena burguesia, classe de transição por excelência, a que mais fortemente adere aos valores escolares, uma vez que a escola promete satisfazer-lhe todas as suas esperanças, ao identificar os valores do sucesso social e os do prestígio cultural. Os membros das classes médias distinguem-se (e pretendem distinguir-se) das classes inferiores por concederem à cultura de elite (da qual muitas vezes não têm mais do que um conhecimento bastante vago) um reconhecimento decisivo que testemunha a sua boa vontade cultural, mera intenção de obter acesso à cultura. É, portanto, no que respeita quer a facilidade para assimilar a cultura, quer a propensão para a adquirir, que os estudantes originários das classes camponesas e operárias se encontram desfavorecidos: até a uma época recente nem encontravam no meio familiar esse incitamento ao esforço escolar que permitia às camadas médias compensar a ausência de posse pela aspiração à mesma. Era necessário uma série de êxitos contínuos (e os constantes conselhos dos professores) para que uma criança originária daqueles grupos fosse orientada para o liceu e estudos subsequentes.

É-nos necessário lembrar aqui estas evidências, porque o sucesso de alguns faz-nos frequentemente esquecer que o terem conseguido ultrapassar as suas desvantagens culturais se deve muitas vezes a aptidões especiais ou a certas particularidades do meio familiar. Uma vez que o acesso ao ensino superior implica uma série ininterrupta de

¹ Escolas superiores muito prestigiadas em França.

milagres e de esforços, a igualdade relativa entre os indivíduos seleccionados com um rigor desigual pode dissimular as desigualdades que a fundamentam.

Mesmo se o sucesso escolar fosse distribuído em proporções iguais aos estudantes das classes médias e das classes superiores, ambos continuariam a estar separados por diferenças subtis na forma de abordar a cultura. O professor que opõe o aluno «brilhante» ou «dotado» ao aluno «sério», na maior parte das vezes não está a fazer mais do que a julgar o tipo de relação com a cultura à qual tanto um como outro estão socialmente destinados. Inclinado para se comprometer totalmente na aprendizagem escolar e para mobilizar no trabalho as virtudes profissionais que o seu meio valoriza (por exemplo, o culto do trabalho realizado com rigor e com dificuldade), o estudante das classes médias será julgado de acordo com os critérios da elite culta, adoptados com ligeireza por numerosos professores, mesmo quando, e sobretudo quando, o seu acesso à «elite» data do ingresso no magistério. A imagem aristocrática da cultura e do trabalho intelectual apresenta tais analogias com a representação mais comum da cultura superior que ela se impõe até aos espíritos menos suspeitos de estarem comprometidos com teorias elitistas, impedindo-os de ultrapassarem a mera reivindicação da igualdade formal.

A inversão do quadro de valores que, devido a uma mudança de sinal, transforma a seriedade em espírito de seriedade e a valorização do trabalho em trabalho laborioso e mesquinho, denotando provavelmente uma ausência de dons, verifica-se quando a mentalidade pequeno-burguesa é vista do ponto de vista da mentalidade da «elite», quer dizer, quando é comparada ao diletantismo do homem culto e bem nascido, que sabe sem se ter esforçado para adquirir esse saber e que, seguro do seu presente e do seu futuro, pode adoptar uma elegante atitude de desprendimento e assumir os riscos do virtuosismo. Ora a cultura da elite está tão próxima da cultura da escola que as crianças originárias dum meio pequeno-burguês (e *a fortiori* dum meio camponês ou operário) não podem adquirir, a não ser penosamente, aquilo que ao filho das classes superiores é oferecido — o estilo, o gosto, o espírito, em resumo, todos esses *savoir-faire* e *savoir-vivre*, próprios de uma determinada classe e que são precisamente a cultura dessa classe. Para uns, a aprendizagem da cultura da elite é uma conquista, paga por alto preço; para outros, uma herança que inclui ao mesmo tempo a facilidade e as tentações da facilidade.

Se as vantagens ou as desvantagens sociais pesam tão fortemente sobre as carreiras escolares e, duma forma geral, sobre toda a vida cultural, é porque, apercebidas ou não, elas são sempre cumulativas. Por exemplo, a posição do pai na hierarquia social está ligada duma forma muito estreita a posições semelhantes dos outros membros da família; não é também independente da possibilidade de se prosseguir os estudos secundários numa grande ou numa pequena cidade, o que sabemos estar intimamente ligado a graus desiguais de conhecimentos e práticas artísticas. (...)

Assim, ignorada ou refutada, a influência dos factores sociais de diferenciação exerce-se no meio estudantil, sem que tal se revista dum determinismo mecânico. É importante que não caiamos no erro de pensar que o património cultural favorece automaticamente, e da mesma forma, todos aqueles que o recebem. Com efeito, constatámos pelo menos duas maneiras de se situar face ao privilégio e dois tipos de acção desse mesmo privilégio. A ameaça da delapidação está incluída na própria herança, sobretudo quando se trata de cultura, quer dizer, duma aquisição em que a forma de aquisição é constitutiva do que é adquirido. Quando investida no ócio superficial dos jogos de salão, essa herança não produz o proveito escolar que o esforço para se chegar a lugares superiores garante aos indivíduos originários das classes inferiores. Ao contrário, quando utilizada racionalmente, a herança cultural favorece o sucesso escolar, sem acorrentar aos interesses, mais ou menos limitados, que a escola define; a pertença a um meio cultivado e informado sobre as verdadeiras hierarquias intelectuais ou científicas permite relativizar a influência do ensino que

pesa sobre os outros com demasiada autoridade e prestígio. Seria igualmente fácil demonstrar que, se os indivíduos originários das classes desfavorecidas têm uma probabilidade mais alta de serem esmagados pelo seu destino social, eles podem também excepcionalmente encontrar, no excesso das suas desvantagens, a provocação para a sua ultrapassagem. (...)

Se privilégios de natureza tão diversa, como a residência em Paris ou a pertença à classe cultivada, estão quase sempre associados a idêntica atitude em relação à escola e à cultura, é porque, ligados na realidade, eles favorecem a adesão a valores cuja raiz comum não é mais do que o próprio facto do privilégio. O peso da hereditariedade cultural é tal que se pode neste caso possuir de forma exclusiva sem ter necessidade de excluir, uma vez que tudo se passa como se não fossem excluídos senão aqueles que se excluem. A relação que os indivíduos mantêm com a sua condição e com os determinismos sociais que a definem faz parte da definição total da sua condição e dos condicionalismos que ela lhes impõe. Não é forçoso que estes determinismos sejam apercebidos de forma consciente para obrigarem os indivíduos a determinarem-se em relação a eles, quer dizer, em relação ao *futuro objectivo* da sua categoria social. Duma forma geral, poder-se-ia até afirmar que a acção dos determinismos sociais será tanto mais implacável quanto mais ignorada for a sua importância.

É por isso que não existe melhor forma de servir o sistema, crendo combatê-lo, do que atribuir todas as desigualdades diante da escola somente a desigualdades económicas ou a uma vontade política. O sistema educacional pode, com efeito, assegurar a perpetuação do privilégio através da mera actuação da sua própria lógica: ou, por outras palavras, ele pode servir o privilégio sem que os privilegiados se tenham que servir dele — daí que toda a reivindicação que tenda a autonomizar um aspecto do sistema de ensino, quer se trate do ensino superior na sua totalidade, quer, por uma abstracção de segundo grau, de determinado aspecto do ensino superior, serve objectivamente o sistema e tudo aquilo que lhe é útil, uma vez que basta deixar agir esses factores, da escola primária ao ensino superior, para garantir a perpetuação do privilégio social. É por isso que os mecanismos que garantem o afastamento das crianças das classes inferiores e médias agiriam quase tão eficazmente (embora duma forma mais discreta), no caso de uma política sistemática de bolsas de estudo tornar os indivíduos de todas as classes sociais formalmente iguais diante da escola — poder-se-ia então, aparentemente com mais justificação que nunca, atribuir a desigual representação das diferentes camadas sociais nos diversos níveis de ensino à desigualdade dos dons ou à aspiração desigual face à cultura.

Em resumo, a eficácia dos factores sociais de desigualdade é tal que se poderia efectivar a igualização dos meios económicos sem que o sistema universitário deixasse por isso de consagrar as desigualdades, ao transformar o privilégio social em dom ou em mérito individual. Mais: uma vez realizada a igualdade formal das oportunidades, a escola poderia então colocar todas as aparências da legitimidade ao serviço da legitimação dos privilégios.