

A REPRODUÇÃO

Elementos para uma teoria do
sistema de ensino

TEXTOS FUNDANTES DE EDUCAÇÃO

Pierre Bourdieu
Jean-Claude Passeron

7ª Edição



EDITORA
VOZES

Coleção Textos Fundantes de Educação
Coordenador: Antônio Joaquim Severino

– *A reprodução – Elementos para uma teoria do sistema de ensino*

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron

– *O homem com um mundo estilizado*

A.R. Lúria

– *Do ato ao pensamento – Ensaio de psicologia comparada*

Henri Wallon

– *De magistro*

Santo Agostinho

– *Experiência e educação*

John Dewey

– *Psicogênese e história das ciências*

Jean Piaget e Rolando Garcia

– *Educação e Sociologia*

Émile Durkheim

– *Educação para uma sociedade em transformação*

W.H. Kilpatrick

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Bourdieu, Pierre, 1930-2002.

A reprodução : elementos para uma teoria do sistema de ensino /
Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron ; tradução de Reynaldo Bairão ;
revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. 7. ed. –
Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

Título original: La reproduction : éléments
pour une théorie du système d'enseignement

3ª reimpressão, 2018.

ISBN 978-85-326-3651-5

1. Educação – Filosofia 2. Integração escolar 3. Pedagogia
4. Sociologia educacional I. Passeron, Jean-Claude. II. Título.

08-01227

CDD-306.43

Índices para catálogo sistemático:

1. Sistema educacional : Teoria : Sociologia
educacional 306.43



PIERRE BOURDIEU
JEAN-CLAUDE PASSERON

A REPRODUÇÃO

Elementos para uma teoria do sistema de ensino

Tradução de Reynaldo Bairão

Revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta



Petrópolis

© 1970, Les Éditions de Minuit

Título original em francês: *La reproduction – Éléments pour une théorie du système d'enseignement*

Direitos de publicação em língua portuguesa:
2008, Editora Vozes Ltda.
Rua Frei Luís, 100
25689-900 Petrópolis, RJ
www.vozes.com.br
Brasil

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão escrita da editora.

CONSELHO EDITORIAL

Diretor

Gilberto Gonçalves Garcia

Editores

Aline dos Santos Carneiro
Edrian Josué Pasini
Marilac Loraine Oleniki
Welder Lancieri Marchini

Conselheiros

Francisco Morás
Ludovico Garmus
Teobaldo Heidemann
Volney J. Berkenbrock

Secretário executivo

João Batista Kreuch

Editoração: Maria da Conceição Borba de Sousa

Diagramação: AG.SR Desenv. Gráfico

Capa: Maria Fernanda de Novaes

Esta obra teve duas edições anteriores publicadas pela
Francisco Alves Editora S.A.

ISBN 978-85-326-3651-5 (Brasil)

ISBN 2-7073-0226-0 (França)

Editado conforme o novo acordo ortográfico.

Este livro foi composto e impresso pela Editora Vozes Ltda.

*Le capitaine Jonathan,
Etant âgé de dix-huit ans,
Capture un jour un pélican
Dans une île d'Extrême-Orient.
Le pélican de Jonathan,
Au matin, pond un oeuf tout blanc
Et il en sort un pélican
Lui ressemblant étonnamment.
Et ce deuxième pélican
Pond, à son tour, un oeuf tout blanc
D'où sort, inévitablement,
Un autre Qui en fait autant.
Cela peut durer très longtemps
Si l'on ne fait pas d'omelette avant*.*

Robert Desnos. *Chantefleurs, chantefables.*

* A tradução literal deste poema seria: O Capitão Jonathan / Estando com a idade de dezoito anos, / Captura, em certo dia, um pelicano / Numa ilha do Extremo Oriente. / O pelicano de Jonathan, / De manhã, põe um ovo inteiramente branco, / E daí sai um pelicano / Espantosamente parecido com ele. / E esse segundo pelicano, / Por sua vez, põe um ovo inteiramente branco, / De onde sai, inevitavelmente, / Um outro que faz o mesmo. / Isso pode persistir por muito tempo / Se antes não fizermos um omelete.

Este livro não teria sido possível sem o trabalho coletivo de todos os pesquisadores do Centro de Sociologia Europeia da École Pratique des Hautes Études. Agradecemos muito especialmente aqueles dentre eles que nos favoreceram com suas sugestões ou com suas críticas: L. Baltanski, R. Castel, J.-C. Chamboredon, P. Saint-Martin e P. Maledier. Agradecemos igualmente a MM. J. Brunshwig, J. Lindon, J.-C. Pariente e M. Verret as indicações preciosas que nos transmitiram a propósito deste texto. Agradecemos finalmente a M.-C. Hénocque que datilografou [sic], com uma extrema paciência, as numerosas versões sucessivas deste trabalho*.

* Nota da edição original francesa.

SUMÁRIO

Apresentação da coleção (Antônio Joaquim Severino), 9

Apresentação (Nadia Gaiofatto Gonçalves), 11

Prefácio, 15

Livro 1. Fundamentos de uma teoria da violência simbólica, 21

Livro 2. A manutenção da ordem, 91

Capítulo 1. Capital cultural e comunicação pedagógica, 93

Desigualdades ante a seleção e desigualdades de seleção, 95

Da lógica do sistema à lógica de suas transformações, 119

Capítulo 2. Tradição erudita e conservação social, 135

Autoridade pedagógica e autoridade da linguagem, 136

Linguagem e relação com a linguagem, 145

Conversação e conservação, 158

Capítulo 3. Eliminação e seleção, 168

O exame na estrutura e na história do sistema de ensino, 169

Exame e eliminação sem exame, 186

Seleção técnica e seleção social, 202

Capítulo 4. A dependência pela independência, 207

As funções particulares do "interesse geral", 210

A indiferenciação das funções e a indiferença às diferenças, 219

A função ideológica do sistema de ensino, 228

os de oportunidade escolar, de disposição relativa à Escola, de distância à cultura escolar ou de grau de seleção, se integram na unidade de uma teoria explicativa das propriedades ligadas à dependência de classe (como o *ethos* ou o capital cultural) e das propriedades pertinentes da organização escolar, tais como, por exemplo, a hierarquia dos valores que implica na hierarquia dos estabelecimentos, das seções, das disciplinas, dos graus ou das práticas. Sem dúvida essa colocação continua ainda parcial: na medida em que não retém senão os traços pertinentes da dependência de classe definida em suas relações sincrônicas e diacrônicas com o sistema escolar concebido *somente* como sistema de comunicação, essa construção teórica tende a tratar como simples relações de comunicação as relações entre o sistema de ensino e as classes sociais. Mas essa abstração metódica é também a condição da apreensão dos aspectos mais específicos e mais ocultos dessas relações: é pela maneira particular segundo a qual ele realiza sua função técnica de comunicação que um sistema escolar determinado realiza além disso sua função social de conservação e sua função ideológica de legitimação.

CAPÍTULO 2

TRADIÇÃO ERUDITA E CONSERVAÇÃO SOCIAL

Nossos magistrados conheceram bem esse ministério. Suas togas vermelhas, as peles de arminho em que se envolvem, os palácios onde julgam, todo esse aparato augusto era muito necessário; e se os médicos não tivessem sotainas e galochas e se os doutores não usassem barretes e roupas muito amplas jamais eles teriam iludido o mundo que não pode resistir a essa gala tão autêntica. Os militares são os únicos a não disfarçar sua condição, porque, com efeito, sua parte é mais essencial: eles se organizam pela força, os outros pelo fingimento.

Pascal. *Pensamentos*.

Passa-se o skeptron ao orador antes que comece seu discurso e para lhe permitir falar com autoridade [...]. Ele qualifica o personagem que toma a palavra personagem sagrado, cuja missão é transmitir a mensagem de autoridade.

E. Benveniste. *Vocabulário das instituições indo-europeias*.

Evidenciando-se a amplidão da perda de informação que se opera na comunicação entre os professores e os estudantes, a intenção de tratar a relação pedagógica como uma simples relação de comunicação para medir o rendimento informativo faz surgir uma con-

tradição que força a interrogar a interrogação que a gerou¹: o rendimento informativo da comunicação pedagógica poderia ser igualmente baixo se a relação pedagógica se reduzisse a uma pura relação de comunicação? Dito de outra maneira, quais são as condições particulares que fazem com que a relação de comunicação pedagógica possa se perpetuar enquanto tal, mesmo quando a informação transmitida tende a se anular? A contradição lógica que faz surgir a pesquisa convida a perguntar se a intenção mesma da pesquisa, a saber, submeter a comunicação pedagógica ao controle da medida, não é excluída por toda a lógica do sistema ao qual se aplica: ela convida, em outros termos, a interrogar sobre os meios institucionais e sobre as condições sociais que permitem a relação pedagógica de perpetuar-se, na inconsciência feliz dos que nela se encontram engajados, mesmo quando frustra tão completamente seu fim aparentemente mais específico, em suma, a determinar o que define sociologicamente uma relação de comunicação pedagógica, por oposição à relação de comunicação definida de modo formal.

Autoridade pedagógica e autoridade da linguagem

O emprego seguro que os professores fazem do idioma universitário não é mais casual que a tolerância dos estudantes à obscuridade de semântica. As condições que tornam o mal-entendido linguístico

1. A primeira parte deste capítulo retoma certas análises que foram publicadas alhures (BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. & SAINT-MARTIN, M. *Rapport pédagogique et communication*. Paris: Mouton, 1965), mas que, por não se apoiar sobre uma teoria explícita da autoridade pedagógica como condição social de possibilidade da relação de comunicação pedagógica, poderiam prestar-se a interpretações falaciosas: se se pretende acentuar aqui a recusa mais radical de uma explicação puramente psicossociológica da ação pedagógica e simultaneamente recusar a ingenuidade dos *verdictos* éticos sobre a boa ou má vontade dos agentes, é porque uma pesquisa da explicação que, mesmo por omissão, desse a entender que o princípio das práticas pode ser encontrado na ideologia dos agentes, obedeceria ainda à necessidade interna do sistema que produz, em e por seu funcionamento, representações que tendem a dissimular as condições sociais de possibilidade de seu funcionamento.

possível e tolerável estão inscritas na própria instituição: não só as palavras mal conhecidas ou desconhecidas aparecem sempre em configurações estereotipadas capazes de alcançar o sentimento do já entendido, como a linguagem do magistério possui a consciência completa da situação onde se realiza a relação de comunicação pedagógica com seu espaço social, seu ritual, seus ritmos temporais, em suma todo o sistema das coerções visíveis ou invisíveis que constituem a ação pedagógica como ação de imposição e de inculcação de uma cultura legítima². Designando e consagrando todo agente encarregado da inculcação como digno de transmitir o que ele transmite, por conseguinte autorizado a impor a recepção e a controlar a inculcação através das sanções socialmente garantidas, a instituição confere ao discurso professoral uma *autoridade estatutária* que tende a excluir a questão do rendimento informativo da comunicação.

Reduzir a relação pedagógica a uma pura relação de comunicação seria impedir-se de perceber as características específicas que ela deve à autoridade da instituição pedagógica: só o fato de se transmitir uma mensagem numa relação de comunicação pedagógica implica e impõe uma definição social (tanto mais explícita e codificada quanto essa conexão é mais institucionalizada) do que merece ser transmitido, do código no qual a mensagem deve ser transmitida, dos que têm o direito de transmiti-la ou, melhor, de impor a recepção, dos que são dignos de recebê-la e, por isso, são constrangidos a recebê-la e, enfim, do modo de imposição e de inculcação da mensagem, que confere a legitimidade e, através disso, o sentido completo

2. A relação de interdependência sistemática que une as técnicas características de um modo de imposição dominante e que tende a eliminar seu caráter arbitrário aos olhos dos agentes não se manifesta jamais tão perfeitamente quanto nas situações de crise em que o conjunto dessas técnicas é, de um modo generalizado, posto em questão. Vê-se imediatamente a analogia entre a orientação das reformas que afetam a maioria das instituições escolares e o *aggiornamento* da Igreja (simplificação da liturgia, supressão das práticas ritualizadas, leitura dos textos face a face com o povo, uso da língua vulgar, e outras medidas destinadas a "facilitar uma participação mais ativa dos fiéis").

à informação transmitida. O professor encontra nas particularidades do espaço que lhe concede a instituição tradicional (o estrado, a cadeira e sua situação no lugar de convergência dos olhares) as condições materiais e simbólicas que lhe permitem manter os estudantes à distância e com respeito, e que o coagiram mesmo se ele se recusasse a aceitá-las. Soerguido e fechado no espaço que o consagra como orador, separado do auditório, tanto quanto a afluência o permite, por algumas fileiras desertas que marcam materialmente a distância que o profano guarda timidamente ante o *mana* do verbo e que são jamais ocupadas, em todo caso, exceto pelos zeladores mais adestrados, piedosos curas da palavra magisterial, o professor, distante e intangível, cercado de “afirma-se que” vagos e assustadores, está condenado ao monólogo teatral e à exibição de virtuoso por uma necessidade de posição bem mais coerciva que a mais imperiosa regulamentação. A cátedra incorpora a entonação, a dicção, o modo de pronunciar um discurso e a ação oratória daquele que a ocupa; assim, vê-se o estudante que faz uma exposição *ex cathedra* herdar os hábitos oratórios do professor. Semelhante contexto governa tão rigorosamente o comportamento dos professores e dos estudantes que os esforços para instaurar o diálogo se tornam imediatamente fictícios ou derrisórios. O professor pode convocar a participação ou a objeção dos estudantes sem jamais correr o risco de que elas realmente se instaurem: as interrogações ao auditório são frequentemente apenas interrogações oratórias; destinadas antes de tudo a exprimir a parte que os fiéis tomam no ofício, as réplicas, frequentemente, não são mais do que responsórios³.

3. Se o espaço universitário impõe tão fortemente sua lei às práticas, é que ele exprime simbolicamente a lei da instituição universitária. Assim a forma tradicional da relação pedagógica pode reaparecer em outros tipos de organização do espaço, porque a instituição suscita de qualquer maneira um espaço simbólico mais real; numa universidade mantida idêntica a si mesma sob todas as outras relações, a organização de um seminário em volta de uma mesa-redonda não impede que as expectativas e a atenção converjam para aquele que guardou todos os sinais do estatuto professoral, a começar por um privilégio de palavra que implica o controle da palavra dos outros.

Entre todas as técnicas de distanciamento de que a instituição dota os seus agentes, a linguagem do magistério é a mais eficaz e a mais sutil: por oposição às distâncias inscritas no espaço ou garantidas pelo regulamento, a distância que as palavras criam parece nada dever à instituição. O verbo magisterial, atributo estatutário que deve à instituição a maioria de seus efeitos, já que ele jamais seria dissociado da relação de autoridade escolar em que se manifesta, pode aparecer como qualidade própria da pessoa quando outra coisa não faz do que desviar em benefício do funcionário uma vantagem de função. O professor tradicional pôde abandonar o arminho e a toga, e ele pode mesmo gostar de descer de seu estrado a fim de misturar-se à multidão, mas não pode abdicar de sua proteção última, o uso professoral de uma língua professoral. Se não há nada de que ele não possa falar, luta das classes ou incesto, é que sua situação, sua pessoa e sua personagem implicam na “neutralização” de seus propósitos; é que também a linguagem pode não ser mais, em última análise, um instrumento de comunicação, mas um instrumento de fascínio cuja função principal é atestar e impor a autoridade pedagógica da comunicação e do conteúdo comunicado.

Semelhante uso da linguagem supõe que seja desencorajada a avaliação do rendimento informativo da comunicação. E de fato tudo se passa como se exposições ou dissertações, os únicos instrumentos de comunicação reconhecidos que a instituição fornece aos estudantes e aos professores, tivessem por função latente impedir uma medida precisa da compreensão e desse modo de algaravia que disfarça o mal-entendido. Assim a aula *ex cathedra* e a dissertação constituem um par funcional, como o solo professoral e a proeza solitária no exame, ou o discurso de *omni re scibili* que confirma a autoridade e as generalidades verbosas da dissertação. Se a retórica dissertativa dá ao professor a impressão confusa de que a sua linguagem não foi muito mal compreendida, é que a dissertação autoriza um discurso e uma relação com o discurso adequados para interditar as escolhas decididas e incitar assim o professor a um julgamento tão prudente quanto seu objeto. Os professores não cansam jamais de repetir quanto eles lamentam observar a “massa” de provas “medíocres”.

“cres” que não dão margem a um julgamento nítido e que se tornam o objeto das mais laboriosas deliberações para que se extraia, ao final das contas e em desespero de causa, um *verdicto* de indulgência tingido de desprezo: “vamos dar-lhe a média” ou “vamos deixá-lo passar”. Os relatórios de jûris de agregação deploram incansavelmente como uma calamidade natural o efeito que o próprio princípio dos exames e os critérios tradicionais de correção produzem necessariamente: “Há poucas provas muito más; mas, ainda há menos boas; o resto, ou seja, 76%, está no pântano, entre 6 e 11”⁴. A linguagem desses relatórios é inesgotável para apontar, em termos desanimados, essa “mediocridade” congênita da “massa de candidatos”, esse “bolo cinzento” de provas “mornas”, “insípidas” ou “chatas” de onde “emergem felizmente” algumas provas “notáveis” ou “brilhantes” que “justificam a existência do concurso”. A análise da retórica dissertativa permite apreender as formas anômicas de um discurso em eco que, procedendo por simplificação, descontextualiza-

4. *Rapport d'agrégation masculine de grammaire*, 1957, p. 9.

5. E vê-se os professores constatarem com uma espécie de admiração que os candidatos vêm “muito naturalmente” se enfileirar segundo as categorias que são o produto das categorias da percepção professoral: abaixo de 5 sobre 20, o exercício é “nulo” e atrai geralmente o escárnio ou a indignação; de 6 a 8, “mediocre” ou “consternador”; entre 9 e 11, ou, como se diz, “em torno da média”, é o trejeito de descontentamento resignado que aprova tanto quanto reprova; de 12 a 15, prodigalizam as aprovações e, acima de 15, concede-se solenemente a palma de “brilhante”. Através desse tipo de notação, o examinador exprime um julgamento simultaneamente sincrético e categórico, de sorte que, acreditando atribuir pontos, semipontos ou mesmo quartos de ponto, ele se contenta em definir em dividir a população em grandes massas, no interior das quais as hierarquias permanecem flutuantes. De acordo com o esquema eterno do elitismo, consagrado a se confirmar já que ele produz o que o confirma, só emergem do “conjunto do lote” “alguns indivíduos brilhantes”, *rari nantes in gurgite vasto*, como poderiam dizer os relatórios de agregação: “A prova foi satisfatória na medida em que revelou talento ou ausência de talento” (*Agrégation féminine de lettres classiques*, 1959, p. 23). O ensino tradicional de letras não possui, ademais, o monopólio desse modo de pensar: “À parte alguns candidatos fora de série, dotados de uma personalidade surpreendente e às vezes brilhante, a prova deixa uma impressão de coisa cinzenta” (Reflexões dos jûris sobre os trabalhos dos candidatos à ENA. *Epreuves et statistiques du concours de 1967*. Paris: Imprimerie Nationale, 1968, p. 9).

ção e reinterpretação, é determinado menos pela lógica do aprendizado cultural que pela da aculturação tal como por exemplo os linguistas a apreendem na análise das línguas “crioulizadas”. O discurso por alusão e eclipse que caracteriza a dissertação modal supõe a cumplidade em e pelo mal-entendido que define a relação pedagógica em sua forma tradicional: emitindo numa língua que é pouco ou nada compreendida, o professor não deveria, em boa lógica, compreender o que lhe retrucam os estudantes; entretanto, do mesmo modo que, como o observa Max Weber, a legitimidade estatutária do padre faz com que a responsabilidade do revés não recaia nem sobre o deus nem sobre o padre, mas só sobre a conduta dos devotos, assim o professor que, sem confessá-lo e sem inferir todas as consequências, suspeita não ser perfeitamente compreendido pode, tanto quanto a sua autoridade estatutária não for contestada, considerar os estudantes como responsáveis quando não compreende suas palavras.

É toda a lógica de uma instituição escolar baseada sobre um trabalho pedagógico de tipo tradicional e que garante até o extremo “a infalibilidade” do “mestre”, que se exprime na ideologia professoral da “nulidade” dos estudantes, essa mistura de exigência suprema e de indulgência desabusada que inclina o professor a supor todos os fracassos da comunicação, por inesperados que sejam, como constitutivos de uma relação que implica por essência a má recepção das melhores mensagens pelos piores receptores⁶. Se o estudante não consegue realizar um dever-ser que é apenas um “ser-para-o-professor”, os malfeitos lhe cabem sempre na totalidade, seja por erro ou malignidade: “na boca dos candidatos”, como dizem os relatórios de agregação, as mais brilhantes teorias se reduzem ao estado de monstruosidades lógicas, como se os estudantes, incapazes de compreender o que se lhes ensina, não tivessem outro papel que

6. Antigos bons alunos que gostariam de só ter por alunos futuros professores, os docentes são predispostos por toda a sua formação e por toda a sua experiência escolar e entrar no jogo da instituição. Endereçando-se ao estudante tal como ele deveria ser, o professor desencoraja infalivelmente no estudante verdadeiro a tentação de reivindicar o direito de ser apenas o que ele é: não respeita ele, pelo crédito que lhe dá, o estudante fictício que alguns “alunos dotados”, objetos de todos seus desvelos, autorizam-no a crer verdadeiro?

ilustrar a inutilidade dos esforços que o docente prodigaliza e que continuará a prodigalizar apesar de tudo, por consciência profissional, com uma lucidez desabusada que duplica ainda seu mérito⁷. Como o mal nas teodiceias, a existência dos “maus estudantes”, que é lembrada periodicamente, impede que todos se sintam no melhor dos mundos escolares possíveis e ao mesmo tempo conduz a uma justificação de costumes pedagógicos que se desejam os melhores possíveis, pois essa justificação fornece a única desculpa irrecusável ao revés pedagógico, fazendo-o aparecer como inevitável.

Assim, a ilusão de ser compreendido e a ilusão de compreender podem se reforçar mutuamente, servindo-se reciprocamente de álibi, porque têm seu fundamento na instituição. Todos os condicionamentos da aprendizagem anterior e todas as condições sociais da relação de comunicação pedagógica fazem com que os estudantes sejam objetivamente destinados a entrar no jogo da comunicação fictícia, nem que para isso tenham que aderir à visão do mundo universitário que os lança na indignidade. Como no ciclo da Kula onde os braçais só circulam num sentido e as gargantilhas noutro, as boas palavras (ou as frases de espírito) vão sempre dos professores para os estudantes e a má linguagem (ou os gracejos de mau gosto) dos estudantes para os professores. Os estudantes são tanto menos levados a interromper o monólogo professoral quanto menos compreendam que a resignação estatutária à compreensão aproximativa é simultaneamente o produto e a condição de sua adaptação ao sistema escolar: já que se supõe que eles devem compreender, já que eles devem ter compreendido, não podem alcançar a ideia de que têm um direito de compreender, e devem por isso se contentar em rebaixar seu

7. “A cada ano, a seu modo se reencontra, como uma caricatura inábil, a imagem deformada dos conselhos, ou dos ensinamentos dados por tal mestre” (*Agrégation masculine de lettres*, 1950, p. 10). “Ao acaso das provas, com resignação antes que com indignação, constata-se [...]” Para mostrar o tratamento destruidor que o estudante inflige a tudo o que toca, o discurso professoral oscila entre as metáforas da barbárie e as da calamidade natural: o estudante “devasta”, “estraga”, “tortura”, “corrompe”, “assola” a língua ou as ideias. “Quantas vezes se encontra odiosamente maltratado, violentado, esse texto delicado” (*Agrégation masculine de lettres modernes*, 1965, p. 22).

nível de exigências em matéria de compreensão. Como o padre que serve de fato a instituição quando, enquanto detentor do poder sobre os oráculos que lhe delega a instituição, consegue preservar a representação de sua infalibilidade fazendo recair sobre os fiéis o fracasso das práticas da salvação, assim o professor protege a instituição que o protege quando tende a se esquivar e a impedir a comprovação de um fracasso que, mais do que o seu, é o da instituição, e que ele não pode exorcizar, pela retórica estereotipada da censura coletiva, a não ser desenvolvendo a angústia da salvação.

Definitivamente, estudantes e professores não devem (respectivamente e reciprocamente) superestimar a quantidade de informação que realmente circula na comunicação pedagógica, pelo fato de que eles o devem à instituição: reconhecendo-os como emissores ou destinatários legítimos da mensagem pedagógica, a Escola lhes impõe obrigações para com a instituição que são a contrapartida exata de sua dignidade de instituição comprovada pela presença na instituição⁸. E, escolhendo (sem que se trate, frequentemente, de um cálculo consciente) a conduta mais econômica ou mais rentável universitariamente (a mais “rendosa” como diz a gíria escolar), professores e estudantes não fazem senão obedecer às leis do universo escolar como sistema de sanções: além do fato de que não poderia adotar uma nova linguagem e uma nova relação com a linguagem sem operar uma dissociação dos conteúdos comunicados e da maneira de comunicá-los, que ele não pode conceber porque estavam indissociavelmente ligados na maneira como ele próprio os recebeu e assimi-

8. Se as relações entre os emissores e os receptores só exprimem, em última análise, a estrutura das relações objetivas que definem a situação pedagógica, conclui-se que elas podem acrescentar sua força própria a essas relações como se vê nos estados críticos do sistema, em que eles contribuem, dentro de certos limites, para perpetuar ficticiamente as aparências de uma comunicação cujas condições estruturais não mais existem: assim, a adesão dos mestres e dos estudantes à mesma visão psicológica, e portanto da relação pedagógica e, mais precisamente, a cumplicidade no mal-entendido, provam que as representações que os agentes se fazem de suas relações objetivas, vividas como relações interpessoais, possuem uma autonomia relativa em relação a essas relações objetivas, já que conseguem dissimular, até certo ponto, as transformações da estrutura das relações objetivas que as tornavam possíveis.

lou, o professor não saberia medir exatamente a compreensão que os estudantes têm de sua linguagem sem o desmoronamento da ficção que lhe permite ensinar ao menor custo, isto é, como lhe ensinaram; e, mesmo que quisesse tirar todas as consequências pedagógicas de sua condição de ensinamento, ele se exporia a aparecer aos próprios olhos de seus estudantes como um mestre-escola extraviado no ensino superior⁹. Quanto ao estudante, é preciso e é suficiente que ele se deixe levar pelo uso da linguagem à qual toda sua formação o pre-dispôs, por exemplo na redação de uma dissertação para se beneficiar de todas as proteções e de todas as seguranças que visam o distanciamento do professor pelo recurso às falsas generalidades e às aproximações prudentes do “não-chega-a-estar-errado” que lhe valerão, como se diz, “uma nota entre 9 e 11”, em suma, para evitar que se revele, segundo um código tão claro quanto possível, o nível exato de sua compreensão e de seus conhecimentos, o que o levaria imediatamente a pagar o preço da clareza¹⁰. Os estudantes podem sempre reescrever, pelo menos para o uso do professor, uma simulação de discurso seguido onde não se manifesta jamais qualquer contrasenso caracterizado, já que o gênero dissertativo que o sistema põe

9. A menos que essa tentativa insólita e incongruente lhe traga o prestígio tão falacioso do não conformismo, pelo que a instituição teria ainda razão contra ele.

10. Acontece, por exemplo nas classes preparatórias às grandes escolas, que as regras que definem a relação tradicional com a linguagem se explicitam nas máximas da prudência escolar, as quais provam que a “retórica superior” e a “retórica do desespero” supõem definitivamente a mesma relação com a linguagem. Sabe-se, por exemplo, que a ingenuidade das ingenuidades consistiria em “não se escrever nada sob pretexto de que não se sabe nada” e que “não há necessidade de saber grande coisa para ‘tirar a média’ em história”, com a condição de saber se servir da cronologia sem manifestar as maiores lacunas. Evidentemente, essa prudência astuciosa comporta também seus riscos, como testemunha a aventura desse sujeito nascido em Kahl (Baviera) que, tendo lido na cronologia “Krach boursier à Vienne”*, dissertou sobre o *boursier* Krach. Quando os professores se divertem a propósito dessas pérolas, eles esquecem que essas falhas do sistema encerram a verdade. Se se imagina que a “elite universitária” foi formada nessa escola e se se vê todas as implicações éticas desses exercícios, compreende-se todo um lado do *homo academicus* e de suas produções intelectuais.

* “Colapso (Krach) na bolsa em Viena”. O equívoco do candidato é ter entendido o termo *Krach* (em inglês, *crash*) como nome próprio [N.R.].

à sua disposição permite o exercício de uma *ars combinatoria* de segunda ordem e de segunda mão que, exercendo-se sobre um grupo limitado de átomos semânticos, só pode produzir cadeias de palavras mecanicamente ligadas. Intimado a defender-se com palavras num combate em que todas as palavras não são permitidas, eles frequentemente não têm outro recurso a não ser a retórica do desespero, regressão para a magia profilática ou propiciatória de uma linguagem onde as enfáticas palavras do discurso magisterial não são mais do que fórmulas ou palavras sacramentais de um ronronar ritual; o relativismo indigente, as exemplificações imaginárias e as noções indecisas, a meio caminho do abstrato e do concreto, do verificável e do inverificável, figuram entre as condutas evasivas que permitem minimizar os riscos, anulando a possibilidade de verdade ou de erro por meio da imprecisão. A imitação desesperada de desembaraço magisterial conduz, quando cessam de ser dadas as condições sociais de sua aquisição, a essas caricaturas de maestria em que, como nos *nativistic movements*, as variações reguladas cederam lugar às alterações mecânicas ou anárquicas.

Linguagem e relação com a linguagem

Mas compreender-se-ia que um tal sistema de ensino pudesse subsistir se ele não servisse ainda, pela forma tradicional de comunicação que instaura, as classes ou os grupos dos quais tira a sua autoridade, mesmo quando parece falhar tão completamente quanto às exigências inerentes à realização de sua função própria de inculcação? A liberdade que o sistema deixa aos agentes encarregados da inculcação seria tão grande se ela não tivesse por contrapartida as funções de classe que a Escola não cessa de cumprir mesmo quando seu rendimento pedagógico tende a se anular? Observou-se frequentemente, de Renan a Durkheim, o que um ensino tão ligado à transmissão de um estilo, isto é, um tipo de relação com a língua e com a cultura, deve à tradição humanista herdada dos colégios jesuítas, essa reinterpretação escolar e cristã das exigências mundanas de uma aristocracia que leva a fazer do desinteresse elegante em relação à tarefa profissional a forma acabada da realização de toda profissão elegante: mas não se compreenderia o valor eminente que o sis-

tema francês outorga à aptidão literária e, mais precisamente, à aptidão de transformar em discurso literário toda experiência, a começar pela experiência literária, em suma o que define a maneira francesa de viver a vida literária – e às vezes mesmo científica – como uma vida parisiense, se não víssemos que essa tradição intelectual preenche ainda hoje em dia uma função social no funcionamento do sistema de ensino e no equilíbrio de suas relações com a esfera intelectual e com as diferentes classes sociais.

Sem jamais ser para ninguém, mesmo para os oriundos das classes privilegiadas, uma língua materna, a língua universitária, amálgama acrônico de estados anteriores da história da língua, está muito desigualmente afastada das línguas efetivamente faladas pelas diferentes classes sociais. Sem dúvida haveria algum arbitrário como já se observou, a “distinguir um número determinado de línguas faladas francesas, visto que os diversos estágios da sociedade interferem. Não obstante, existe nas duas extremidades da escala dois modos de falar bem definidos: o modo de falar burguês e o modo de falar vulgar”¹¹. Comportando uma parte importante de empréstimos lexicológicos e mesmo sintáticos do latim que, importados, utilizados e impostos só pelos grupos letrados, escaparam por isso às reestruturações e às reinterpretações assimiladoras, constantemente controlada e travada em sua evolução pela intervenção normalizadora e estabilizadora de instâncias de legitimidade eruditas ou mundanas, a língua burguesa não pode ser adequadamente manejada excepto pelos que, graças à Escola, puderam converter o domínio prático, adquirido por familiarização no grupo familiar, numa aptidão de segundo grau para o manejo quase erudito da língua. Considerando-se que o rendimento informativo da comunicação pedagógica é sempre função da competência linguística dos receptores (definida como domínio mais ou menos completo e mais ou menos erudito do código da língua universitária), a desigual distribuição entre as diferentes classes sociais do capital linguístico escolarmente rentável constitui uma das mediações mais bem dissimuladas pelas quais se

11. DANURETTE, J. & PICHON, E. *Des mots à la pensée* – Essai de grammaire de la langue française. Tomo I. Paris: Linguísticos contemporâneos, 1931, p. 50.

instaura a relação (que a pesquisa apreende entre a origem social e o êxito escolar, mesmo se esse fator não possui o mesmo peso, de acordo com a constelação dos fatores na qual se insere e, consequentemente, segundo os diferentes tipos de ensino e as diferentes etapas do curso. O valor social dos diferentes códigos linguísticos disponíveis numa sociedade dada e num momento dado (isto é, sua rentabilidade econômica e simbólica) depende sempre da distância que os separa da norma linguística que a Escola consegue impor na definição dos critérios socialmente reconhecidos de “correção” linguística. Mais precisamente, o valor no mercado escolar do capital linguístico de que dispõe cada indivíduo é função da distância entre o tipo de dominação simbólica exigido pela Escola e o domínio prático da linguagem que ele deve à sua primeira educação de classe¹².

Mas não poderíamos adquirir uma linguagem sem adquirir ao mesmo tempo uma *relação com a linguagem*: em matéria de cultura, a maneira de adquirir se perpetua no que é adquirido sob a forma de uma certa maneira de usar essa aquisição, o modo de aquisição exprimindo mesmo as relações objetivas entre as características sociais daquele que adquiriu e a qualidade social do que é adquirido. Também é na relação com a linguagem que se encontra o princípio das diferenças mais visíveis entre a língua burguesa e a língua popular: no que frequentemente se descreveu como a tendência da língua burguesa à abstração e ao formalismo, ao intelectualismo e à moderação eufemística, é preciso ver antes de tudo a expressão de uma disposição socialmente constituída relativamente à língua, isto é, relativamente aos interlocutores e ao próprio objeto da conversação; a distância elegante, o desembaraço contido e o natural afetado que estão no princípio de todo código das maneiras mundanas se opõem

12. Vê-se por exemplo que a complexidade da língua não é levada em conta somente na avaliação explícita das qualidades de forma que os exercícios de linguagem, redação ou dissertação hipoteticamente medem, mas também em toda avaliação de operações intelectuais (demonstração matemática tanto quanto decifração de uma obra de arte) que supõem o manejo de esquemas complexos para o qual estão desigualmente dispostos indivíduos dotados de um domínio prático da língua que predispõe desigualmente ao domínio simbólico em sua forma mais realizada.

à expressividade ou ao expressionismo da língua popular que se manifesta na tendência de ir diretamente do caso particular ao caso particular, da ilustração à parábola, ou de fugir da ênfase dos grandes discursos ou da afetação dos grandes sentimentos, pela zombaria, pelo atrevimento e pela impudicícia, maneiras de ser e de dizer características de classes às quais não são jamais completamente dadas às condições sociais da dissociação entre denotação objetiva e conotação subjetiva, entre as coisas vistas e tudo o que elas devem ao ponto de vista pelo qual são vistas¹³.

13. Poder-se-ia, a fim de precisar a descrição da oposição entre a língua burguesa e a língua popular, apelar para as análises notáveis que Basil Bernstein e sua escola consagraram às diferenças entre a *formal language*, das “middle classes”, e a *public language* da classe operária. Todavia, deixando de emitir os pressupostos implícitos da tradição teórica na qual se inscrevem suas análises (quer se tratasse da tradição antropológica de Sapir e Whorf, quer da tradição filosófica que vai de Kant a Cassirer, passando por Humboldt), Bernstein tende a reduzir as características intrínsecas da língua, tais como grau de complexidade sintática, diferenças cujo princípio unificador e gerador reside em tipos diferentes de relação com a linguagem, eles mesmos inseridos em sistemas diferentes de atitudes relativas ao mundo e aos outros. Se o *nodus operandi* jamais se deixa compreender objetivamente a não ser no *opus operatum*, é preciso resguardar-se de reduzir o *habitus* produtor (isto é, nesse caso, a relação com a linguagem) a seu produto (aqui uma certa estrutura da linguagem) sob pena de condenar-se a encontrar na língua o princípio determinante das atitudes, em suma, de considerar o produto linguístico como produtor das atitudes que o produzem. O realismo da estrutura que é inerente a uma tal sociologia da linguagem tende a excluir do campo da pesquisa a questão das condições sociais de produção do sistema das atitudes que comanda, entre outras coisas, a estruturação da língua. Para não se tomar senão um exemplo, os traços distintivos da língua das classes médias, tais como a hipercorreção falível e a proliferação dos sinais do controle gramatical, são índices entre outros de uma relação com a língua caracterizada pela referência ansiosa à norma legítima da correção acadêmica: a inquietude das boas maneiras, maneiras de mesa ou maneiras de língua, que trai a linguagem dos pequeno-burgueses, se exprime ainda mais claramente na pesquisa ávida dos meios de adquirir as técnicas da sociabilidade da classe a que se aspira, manuais de civilidade ou guias de bons costumes. Vê-se que essa relação com a linguagem é parte integrante de um sistema de atitudes relativas à cultura que repousa sobre a pura vontade de respeitar uma regra cultural mais reconhecida do que conhecida e sobre o rigorismo da atenção à regra, essa boa vontade cultural que exprime em última análise as características objetivas da condição e da posição das camadas médias na estrutura das relações de classe.

É, por conseguinte, ao mesmo tempo na distância do domínio prático da linguagem transmitida pela primeira educação para o domínio simbólico exigido pela Escola e nas condições sociais da aquisição mais ou menos completa desse domínio verbal que reside o princípio das variações da relação com a linguagem escolar, relação reverencial ou liberta, tensa ou descontraída, afetada ou familiar, enfática ou natural, ostentativa ou comedida, que é um dos sinais distintivos mais seguros da posição social do locutor. A disposição para exprimir verbalmente os sentimentos e os julgamentos, que é maior quanto mais se eleva na hierarquia social, é apenas uma dimensão da disposição, cada vez mais exigida à medida que se eleva na hierarquia escolar e na hierarquia das profissões, para manifestar, na própria prática, a aptidão para tomar suas distâncias relativamente à sua prática própria e à regra que rege essa prática: a despeito das aparências, nada se opõe mais à elipse ou à metáfora literária que é quase sempre suposta pelo contexto de uma tradição letrada que as metáforas práticas e as “elipses por *deixis*”, para falar como Bally, que permitem ao falar popular substituir toda ou parte da informação verbal pela referência implícita (ou gestual) à situação e às “circunstâncias” (no sentido de Prieto). Uma vez que os processos retóricos, os efeitos expressivos, as nuances da pronúncia, a melodia da entonação, os registros do léxico ou as formas da fraseologia exprimem somente – como se sugere uma interpretação sumária da oposição entre a língua e a fala enquanto execução – as escolhas conscientes de um locutor preocupado com a originalidade de sua expressão, todos esses traços estilísticos traem sempre, na própria linguagem, uma relação com a linguagem que é comum a toda uma categoria de locutores porque é o produto das condições sociais de aquisição e de utilização da linguagem. Assim o esquivar-se da expressão usual e a pesquisa do torneio da frase rara, característicos da relação com a linguagem que os profissionais da escrita e da diferença pela escrita mantêm com a linguagem, não são mais que a forma-limite da disposição literária relativamente à linguagem que é própria às classes privilegiadas, levadas a fazer da linguagem utilizada e da manei-

ra de utilizá-la o instrumento de uma exclusão do vulgar onde afirma-se sua distinção.

Ainda que, como tudo o que ressalta da modalidade do comportamento, a relação com a linguagem tenda a escapar à medida experimental tal como a pratica uma pesquisa empírica frequentemente tão rotineira na produção de seus questionários quanto na interpretação de seus resultados, não é impossível encontrar índices da modalidade do comportamento linguístico nas características objetivas da competência linguística medida por um teste de vocabulário¹⁴: assim, por exemplo, pode-se ler um índice de relações diferentes com a linguagem no fato de que os estudantes da Sorbonne – ou os estudantes oriundos das classes privilegiadas e *a fortiori* os estudantes da Sorbonne oriundos das classes privilegiadas – fossem proporcionalmente os mais numerosos entre os que arriscaram a definição de uma palavra inexistente, introduzida propositalmente num teste de vocabulário (*gerofagia*). Se se acrescenta que os estudantes que têm o passado escolar mais “brilhante” (estudos clássicos, menções no bacharelato, etc.) hesitam menos frequentemente que os outros para definir o termo-armadilha, e que é a categoria privilegiada sob cada um dos aspectos precedentemente considerados quem produz mais definições imperturbavelmente prolixas desse termo com ressonâncias etnológi-

14. Ignorar a distinção entre o comportamento e a modalidade do comportamento é condenar-se a identificar pura e simplesmente práticas ou opiniões que só estão separadas por sua modalidade; por exemplo, em matéria de política, a diferentes maneiras, ligadas à origem social, de ser e de se dizer “da esquerda” que fazem toda a diferença entre os esquerdistas e os “direitistas contrariados”, ou ainda, em matéria de arte, as diferentes maneiras de gostar ou de admirar uma mesma obra que se revelariam na constelação das obras conjuntamente admiradas ou por procedimento do discurso pelo qual se declara a admiração: tudo o que se põe sob o nome de cultura está em jogo nos “nadas” que separam a alusão cultivada do comentário escolar ou, mais sutilmente, as diferentes significações da aquiescência pela interjeição e pela mímica. Para os que só queiram ver nisso um *distingo* sem consequência é preciso recordar que a modalidade de um “engajamento” revela, mais seguramente que o conteúdo manifesto das opiniões, as probabilidades de passagem ao ato porque exprime diretamente o hábito como princípio gerador das condutas e fornece por isso um fundamento mais seguro à previsão, sobretudo a longo prazo.

cas, pode-se concluir que o desembaraço no manejo da linguagem pode levar até a leviandade quando está associado à confiança em que resulta da dependência a uma categoria privilegiada¹⁵.

Do mesmo modo, a observação metódica do comportamento linguístico e gestual dos candidatos a um exame oral permite esclarecer alguns dos sinais sociais pelos quais se guia inconscientemente o julgamento professoral e entre os quais é preciso contar os índices da modalidade do manejo da língua (correção, acento, tom, pronúncia, etc.), ela mesma ligada à modalidade da relação com o professor e com a situação do exame que se exprime na postura, nos gestos, na roupa, nos cosméticos e na mímica¹⁶. A análise imposta pelas

15. É fácil distinguir entre os discursos sobre o termo *gerofagia* duas fraseologias reveladoras das duas relações com a linguagem: “Ignoro a definição” (R p Pop) – “Não me evoca nada” (M p Med). “Gero (talvez velho?); fagia: ato de comer; por conseguinte quem come os velhos? (sob reserva)” (R p Med). “A etimologia indicaria talvez o fato de comer os velhos” (M p Med). A essas declarações em que se exprime seja lucidez seja a prudência escolar seja, mais precisamente, o cuidado de “dar o máximo” para tirar todo o partido de seus conhecimentos nos limites da prudência escolar, opõe-se uma fraseologia peremptória, arrogante, leviana ou rebuscada: “A etimologia é esta [...] Por conseguinte a gerofagia é o costume de comer os velhos entre certas tribos não prometeicas” (M P Sup). – “Se gero vem de geras, o ancião, gerofagia designa uma forma de antropofagia orientada por predileção para os elementos mais velhos de uma população X” (M P Sup). “Construído com o aoristo de –, alimentar-se: o fato de comer velhos, costume que se encontra em certas tribos primitivas” (M P Med) – “Comer gero como se come o antropo” (R P Sup). (R = rapaz, M = moça, P = Paris, p = província, Pop = classes populares, Med = classes médias, Sup = classes superiores).

16. Uma primeira observação metódica faz ver por exemplo que os sinais positivos ou negativos do desembaraço verbal ou postural (ação oratória, manifestações corporais da dificuldade ou da angústia tais como o tremer das mãos ou o enrubescer do rosto, maneira de falar, improvisando ou lendo as notas, maneiras que caracterizam a relação com o examinador, tal como o pedido de aprovação ou o distanciamiento bem-educado, etc.) parecem fortemente ligados entre si ao mesmo tempo que à origem social. Quaisquer que sejam os seus limites, essa experiência tem por efeito ao menos, porque supõe a postura inabitual da observação analítica, esclarecer certos fatores sociais da notação (conjunto dos sinais externos) ao mesmo tempo que os desvios de que se servem para agir apesar da censura que impede que sejam considerados expressamente: assim o embaraço ou a inaptidão dos estudantes das classes populares ou a boa vontade insistente dos estudantes das classes médias não podem intervir nas deliberações explícitas dos examinadores a

necessidades da experimentação revela que não há nada, e sobretudo a apreciação dos conhecimentos e da competência, mesmo os mais técnicos, que não seja como que contaminado pelo sistema das impressões convergentes ou, mais exatamente, redundantes que se assentam sobre uma mesma disposição global, isto é, sobre o sistema de *maneiras* características de uma posição social¹⁷. Assim, por oposição ao desembaraço que é dito “forçado”, particularmente frequente entre os alunos das classes médias e populares que se esforçam, pela volubilidade da fala e não sem várias discordâncias de tom, para conformar-se às normas da verbalização universitária, o desembaraço que é dito “natural” afirma o domínio bem dominado da linguagem na desenvoltura da fala, na igualdade do tom e na lito-tes estilística que são testemunhos da arte de dissimular a arte, maneira suprema de sugerir, pelos temperamentos levados à tentação de falar bem, a excelência potencial de sua declamação. Se a relação laboriosa com a linguagem em que se manifesta a angústia de impor e de se impor está inconscientemente catalogada como desembaraço do pobre ou, o que vem dar no mesmo, ostentação de novo rico, é que ela deixa muito claramente transparecer sua função de fazer prevalecer para não ser suspeita de vulgaridade interessada aos olhos de docentes ligados à ficção prestigiosa de um intercâmbio que, mesmo no exame, permaneceria sendo um fim em si mesmo.

não ser sob o disfarce de qualidades “psicológicas” tais como a “timidez” ou o “nervosismo”. Só uma mensuração experimental desses índices pelos quais se re-gra inconscientemente a apreciação do valor dos candidatos permitiria revelar as implicações sociais das categorias da percepção universitária que se exprimem na terminologia da jurisprudência professoral, relatórios de jûris de concursos ou anotações colocadas às margens das provas e nos boletins escolares.

17. É sobre este sistema de maneiras como soma de índices infinitesimais de “qualidades” indissociavelmente intelectuais e morais que se guia a percepção social do “espírito” próprio a tal ou qual formação: “No seminário, dizia Stendhal, é o modo de comer um ovo quente o que anuncia os progressos feitos na vida devota”. Não é outra coisa o que a literatura edificante das associações dos “antigos alunos” se esforça por evocar, encantatoriamente, às vezes desesperadamente: “O espírito H.E.C. é uma maneira de pensar, é uma feição do espírito [...], um modo de se comportar na existência”. E seria interminável citar as dissertações pomposas ou as conversas sentenciosas sobre as maneiras do normalista ou as virtudes do politécnico.

A oposição entre esses tipos de relação com a linguagem reenvia à oposição entre dois modos de aquisição do domínio verbal o modo de aquisição exclusivamente escolar que condena a uma relação “escolar” com a língua escolar e o modo de aquisição através da familiarização insensível, o único capaz de produzir completamente o domínio prático da língua e da cultura que permite as alusões e as cumplicidades cultivadas¹⁸. Tudo opõe a experiência do universo escolar a que se destina uma infância passada no universo familiar em que as palavras definem a realidade das coisas à experiência de irrealidade proporcionada aos oriundos das classes populares pela aquisição escolar de uma linguagem própria para desrealizar tudo que fala porque ela produz toda a sua realidade: a linguagem “maltratada” e “correta”, isto é, “corrigida”, da sala de aula se opõe à linguagem que as anotações à margem designam como “familiar” ou “vulgar” e, mais ainda, à antilinguagem do internato onde as crianças originárias das regiões rurais, ao defrontarem-se com a experiência simultânea forçada e da contra-aculturação subterrânea só têm escolha entre ficarem divididas e se resignarem à exclusão.

Não há sem dúvida melhor índice das funções objetivas do sistema de ensino francês que a preponderância quase absoluta que ele outorga à transmissão oral e à manipulação das palavras em detrimento de outras técnicas de inculcação ou de assimilação. A desproporção às salas de trabalhos práticos e de leitura ou ainda a dificuldade extrema do acesso aos instrumentos da aprendizagem, livros ou aparelhagens, trai a desproporção entre o aprendizado por ouvir dizer e o aprendizado por partes através da discussão regrada, do exercício, da experimentação, da leitura ou da produção de trabalhos¹⁹. Mais precisamente, esse primado da transmissão oral não es-

18. É significativo que para distinguir o bilinguismo autêntico do bilinguismo erudito, isto é, escolar, certos linguistas possam recorrer ao critério do desembaraço, “the native-like control of two languages”, como diz Bloomfield (BLOOMFIELD, L. *Language*. Nova York, 1933, p. 56).

19. Pode-se ver um índice da influência da transmissão oral sobre a aprendizagem escolar no fato de que a aula tende, de uma maneira desigual segundo as categorias de estudantes (de acordo com a lei geral das variações de atitudes segundo o sexo, a residência e a origem social), a se sobrepor a qualquer outro meio

conde que a comunicação se realiza através de uma fala dominada pela língua escrita como se prova pelo valor eminente conferido às regras da expressão escrita e da estilística letrada que tendem a se impor a todo discurso regrado e sancionado pela instituição universitária, quer se trate das aulas ou das produções orais dos candidatos: num universo escolar em que o ideal é “falar como um livro”, o único discurso plenamente legítimo é aquele que supõe, em cada um de seus momentos, todo o contexto de cultura legítima e somente isso²⁰.

A hierarquia das tarefas pedagógicas tal como ela se manifesta objetivamente na organização da instituição e na ideologia dos agentes não é menos reveladora. De todas as obrigações professorais, a transmissão pela fala letrada é a única que se ressentem como imperativo incondicional; ela também conduz às tarefas de controle do trabalho dos estudantes, como a correção das provas, que é comumente tida como o lado obscuro do ato de ensinar, relegada aos assistentes, salvo que se dá a ocasião de exercer o poder soberano de um jurado de grande concurso. As denominações dos diferentes graus universitários são a prova de que está cada vez mais legitimado a falar a língua legítima da instituição à medida em que se eleva na hierarquia: o assistente fará sempre “trabalhos práticos” mesmo quando não se faz senão falar; o supervisor de ensino dá instruções de ensino e o mestre de conferências, que não faz outra coisa que o precedente, faz entretanto conferências, enquanto que só o professor dá lições presumidamente magisteriais²¹. Esse sistema estratificado de

de aquisição, a começar pela leitura, como dá provas o valor que se dá às notas de aula, objeto de leituras e de releituras, de permutas e de empréstimos.

20. Seria fácil mostrar que a língua universitária francesa obedece, mais completamente que a língua erudita associada a outras tradições de ensino, às regras implícitas do escrito: sem falar da inibição dos produtos da educação francesa ante a utilização das línguas estrangeiras que eles preferem não falar se não podem falá-las como se deveria escrevê-las, a dissertação em três pontos, a organização de cada parte do discurso (e em particular da aula de catedrático, com frequência diretamente confiada à publicação) segundo um plano que supõe a cada instante a referência ao conjunto, tem por modelo e frequentemente por condição prévia o discurso escrito com as emendas e as corrigendas (rascunhos) que ele permite.

21. Quanto ao professor não universitário, ele “dá”, prosaicamente, “a aula”, isto é, faz seu trabalho. Nada de espantoso se os estudantes cuja origem social

“termos de referência” dissimula, sob as aparências de uma divisão técnica das tarefas, uma hierarquia dos graus de excelência na realização de uma só e mesma função que permanece idealmente tida por indivisível, mesmo se a duração dos tempos e das necessidades do serviço obrigam os detentores exclusivos do titulariado a distribuí-la entre o grupo cada vez mais numeroso dos coadjuvantes²².

A relação com a linguagem e com o conhecimento que está implicado no primado outorgado à palavra e à manipulação erudita das palavras constitui, para o corpo professoral, o meio mais econômico, porque o mais conforme à sua formação passada, de adaptar-se às condições institucionais do exercício da profissão e, em particular, à morfologia do espaço pedagógico e à estrutura social do público: “Duas vezes por semana, durante uma hora, o professor deve comparecer diante de um auditório formado ao acaso, composto frequentemente de duas aulas sucessivas, de pessoas completamente diferentes. Ele deve falar, sem preocupar-se com as necessidades específicas dos alunos, sem estar informado do que eles sabem, do que eles não sabem

predispõe à desenvoltura elegante traem em suas condutas o desprezo aristocrático pelo trabalho subalterno (reflexo) da oposição universitária entre o ato intelectual perfeitamente realizado e as diligências laboriosas do trabalho pedagógico), já que a instituição escolar relega objetivamente à última fila de sua hierarquia e a inculcação metódica das técnicas materiais e intelectuais do trabalho intelectual e da relação técnica com essas técnicas.

22. A política de recrutamento que conduziu a multiplicar, desde 1960 aproximadamente, os docentes subalternos e suplentes nas faculdades, enquanto que as regras que definem o acesso ao grau de professor titular continuavam inalteradas, não seria imposta com tal facilidade se a instituição tradicional não produzisse as condições dessa política e os agentes mais dispostos a nela se reconhecerem: os detentores do poder universitário tiravam vantagem de uma expansão de segunda qualidade que estendia o alcance de sua autoridade sem colocá-la em perigo; os que arcavam com a economia assim realizada encontravam o modelo tradicional da promoção por antiguidade as razões para se identificar por antecipação, a título de eventuais sucessores, com o mestre inacessível (como prova sua submissão resignada e às vezes militante à automortificação da tese interminável); e mais profundamente, uns e outros encontrariam numa organização universitária que, à maneira da corporação medieval, não conhece outro princípio de divisão do trabalho a não ser a distinção hierárquica entre os graus de um *gradus*, um estímulo para julgar como natural ou para ter por inevitável o prolongamento indefinido de uma carreira em etapas indefinidamente multiplicadas.

[...]. As longas deduções científicas que exigem que se tenha seguido toda uma série de raciocínios devem ser afastadas [...]. Abertos a todos, transformados no teatro de uma espécie de concorrência cujo fito é atrair e reter o público, o que são os cursos superiores assim entendidos? Brilhantes exposições, “recitações” à maneira dos declamadores da decadência romana [...]. Essa porta que bate, que durante toda a aula não cessa de abrir-se e de fechar-se, esse vaivém perpétuo, esse ar desocupado dos ouvintes, o tom do professor quase nunca didático, às vezes declamatório, essa habilidade de buscar os lugares-comuns sonoros que não trazem nada de novo, mas que fazem infalivelmente luzir os sinais do assentimento, tudo isso parece estranho e singular”²³. Mais geralmente, não se poderia compreender o estilo próprio da vida universitária e intelectual na França ignorando-se que um modo de inculcação que tende a reduzir a ação pedagógica a um encantamento verbal ou a uma exibição típica está particularmente conforme aos interesses de um corpo de professores diretamente submissos, sobretudo hoje em dia, aos modelos do campo intelectual e fortemente intimados a se afirmar como intelectuais em sua própria prática pedagógica. Nada exclui sem dúvida que o curso superior possa preencher funções dife-

23. RENAN, E. *Questions contemporaines*. Paris: Calmann-Lévy, 1868, p. 90-91. Não só se observa de modo muito geral que, à medida que se eleva na hierarquia das profissões, a definição socialmente aprovada do exercício realizado da profissão implica na distância indiferente em relação à tarefa, isto é, em relação à definição básica (e subalterna) da tarefa, como também que os professores devem contar, particularmente no ensino superior, com uma imagem de realização realizada de sua profissão que tem a objetividade de uma instituição, a única que poderia explicar completamente uma história social da posição da fração intelectual no interior das classes dominantes e da posição dos universitários no interior dessa fração (isto é, na esfera intelectual). Mas acima de tudo, uma análise completa das funções dessas práticas e dessas ideologias deveria levar em conta os serviços muito palpáveis que elas prestam a tal ou qual categoria de docentes num estado dado do sistema de ensino. Assim condutas que, como a recusa declarada de controlar a assiduidade dos estudantes ou de exigir a entrega pontual dos deveres, oferecem um meio de realizar a baixo custo a imagem do docente de qualidade para discípulos de qualidade, permitem também a docentes condenados, sobretudo nas posições subalternas, ao duplo jogo permanente entre as atividades de ensino e as atividades de pesquisa, diminuir sua carga de trabalho e encontrar assim uma solução prática para a situação que lhe é criada nas faculdades e nas disciplinas mais pletóricas.

rentes ou mesmo opostas àquelas que lhe são impostas por uma pedagogia tradicional, por exemplo quando, numa fase de iniciação, ele permite transmitir de maneira econômica as preliminares da comunicação e do trabalho pedagógicos, ou, num ensino de pesquisa, uma síntese teórica ou uma problemática, ou ainda quando, registrado, ele se torna o simples suporte técnico de exercícios repetidos; todavia em razão do peso que ele detém no sistema dos meios de inculcação e em razão da relação com a linguagem e com o conhecimento que ele determina, o curso magistral *à francesa*, equilíbrio bem temperado entre a compilação leve e a criação sem exagero, permite e produz, até em suas imitações mais desesperadas, um duplo jogo com as normas às quais ele simula submeter-se, as exigências da clareza escolar dispensando a minúcia das referências eruditas, as aparências dispensando a pesquisa original e a aparência da improvisação criadora podendo em qualquer caso dispensar tanto a clareza como a erudição. Vê-se que as condições institucionais da comunicação pedagógica autorizam e favorecem um carisma professoral (se se permite essa combinação de palavras) capaz de impor essas súmulas escolares que, durante o período de um reinado ou de uma dinastia universitária, se superpõem a todas as obras que elas pretendem conservar e ultrapassar.

Compreende-se também que tantos intelectuais dependentes ou aspirantes manifestam até em seus comportamentos menos marcados, aparentemente pela Escola, sua submissão ao modelo dominante da

24. Kant, cuja posição histórica o predispôs a perceber os primeiros sinais de revolta romântica contra o racionalismo iluminista e em particular contra sua confiança nos poderes da educação, descreve bem os efeitos de *carisma de instituição* que autoriza a ideologia da inspiração e do gênio criador: “Mas sob a insígnia do gênio se impôs uma espécie de homens chamados *geniais* (que são antes imitadores do gênio); essa espécie fala a linguagem dos espíritos que a natureza favoreceu de modo especial; ela considera uma embrulhada as fadigas do aprendizado e da pesquisa, alegando ter adquirido num abrir e fechar de olhos o espírito das ciências e só oferecê-lo concentrado em pequenas doses energéticas. Essa raça, como a dos charlatões e dos saltimbancos, acarreta um grave prejuízo ao progresso da cultura científica e moral, quando, do alto das cadeiras da sabedoria, passa por cima da religião, da política e da moral, pretendendo assim dissimular a miséria de seu espírito. Que fazer senão rir deles e seguir pacientemente o seu caminho, na aplicação, na ordem e na clareza, sem olhar para esses cabotinos?” (KANT, E. *Anthropologie*. Paris: Vrin, 1964, p. 89-90 – Trad. M. Foucault).

relação com a linguagem e com a cultura. É apenas um paradoxo aparente que a cultura dita livre encerre a verdade da cultura escolar ou, mais precisamente, que é nos discursos menos escolares dos intelectuais mais libertos das sujeições de escola onde melhor se exprime a relação complacente com a cultura que encoraja e reconhece uma Escola destinada por delegação a reclamar para si a depreciação de tudo o que cheira a escola, a começar pela relação escolar com a cultura: se a cultura parisiense da moda desaparece desde que se queira submetê-la a uma prova de conhecimento, é porque ela deve sua estrutura inconsistente às condições de sua aquisição, quer se trate dos breves encontros com os homens, as obras e aqueles que falam de uns e de outros, quer da frequência hebdomadária das gazetas semimundanas; é também, e sobretudo, porque a relação com a cultura que se adquire em tais condições é adequada para se realizar nos domínios abandonados à conversação elegante ou à discussão boêmia e destinados aos trejeitos classificatórios da conversa de salão ou às taxinomias planetárias que confundem num relance a direita e a esquerda em arte ou em filosofia com a direita e a esquerda em política. Mas seria ingênuo crer que a função de distinção social da relação cultivada com a cultura esteja exclusivamente e para sempre ligada à “cultura geral” em sua forma “humanista”: os prestígios da econometria, da informática, da pesquisa operacional ou do último dos estruturalismos podem, tão facilmente quanto o conhecimento dos clássicos ou das línguas antigas numa outra época, servir de atavio mundano ou de instrumento de êxito social: que se reflita nos tecnocratas que espalham de colóquio em colóquio conhecimentos adquiridos nos colóquios, nos ensaístas que tiram de uma leitura diagonal das páginas mais gerais das obras menos especializadas dos especialistas a matéria de discursos gerais sobre os limites inerentes à especialização dos especialistas, ou nos dândis do cientificismo, mestres na arte da alusão “chique” que é suficiente hoje em dia para situar qualquer um nos postos avançados das ciências de vanguarda, purificadas só por isso do pecado plebeu do positivismo.

Conversação e conservação

Porém explicar só pelos interesses do corpo professoral ou, mais ingenuamente ainda, pela procura do prestígio ou de satisfações de

amor-próprio, práticas ou ideologias cuja possibilidade e probabilidade estão objetivamente inscritas na estrutura da relação de comunicação pedagógica e nas condições sociais e institucionais de seu exercício, seria esquecer que um sistema de ensino deve, para preencher sua função social de legitimação da cultura dominante, obter o reconhecimento da legitimidade de sua ação, ao menos sob a forma do reconhecimento da autoridade dos mestres encarregados de inculcar essa cultura. Se a referência ao caso-limite de um sistema de ensino que não teria outra função técnica a não ser sua função social de legitimação da cultura e da relação com a cultura das classes dominantes permite o esclarecimento de certas tendências do sistema francês, é que esse sistema só pode comunicar concedendo um tal lugar ao verbo porque tende sempre a conferir o primado da função social da cultura (científica ainda que literária) sobre a função técnica da competência. Se o discurso magisterial não devesse mais ser escutado – ou mesmo entendido – senão pela autoridade da instituição, impor a menos a autoridade da instituição, que o torna possível, e a legitimidade de seus destinatários de fato. “O que permanece quando tudo se esqueceu” é uma relação com a cultura definida pelo direito de esquecer que implica o fato de ter conhecido, ou melhor, de ser socialmente reconhecido como tendo aprendido: que resta, com efeito, da longa frequência dos textos antigos ou do comércio prolongado com os autores clássicos senão o direito de compreender sem ruborizar as páginas rosas do dicionário e, num grau mais alto da consagração escolar, o desembaraço e a familiaridade característicos dessas “relações de pai célebre com os filhos ou sobrinhos” que Giraudoux empresta complacentemente aos normalistas, esses “familiares das grandes morais, das grandes estéticas, dos grandes autores”?

Concedendo ao docente o direito e o poder de desviar em proveito de sua pessoa a autoridade da instituição, o sistema escolar assegura-se o mais seguro meio de obter do funcionário que ele coloque todos os seus recursos e todo o seu zelo pessoal a serviço da instituição e, por isso, da função social da instituição. Que ele o queira ou não, que ele o saiba ou não, o professor deve se definir em relação à definição social de uma prática que, em sua forma tradicional, não pode prosseguir sem alguma ação dramática: ainda que ela suponha

para se realizar a autoridade pedagógica, a ação pedagógica deve, por um círculo aparente, obter o reconhecimento de sua autoridade em e pela realização do trabalho de inculcação. Forçado a ilustrar a qualidade de sua função e da cultura que ele comunica pela qualidade de sua maneira pessoal de comunicá-la, o professor deve ser dotado pela instituição dos atributos simbólicos da autoridade ligada a seu cargo (a começar pela “farda do discurso” que é para o professor o que o avental ou o jaleco branco é para o cozinheiro, para o cabeleireiro, para o garçom do café ou para o enfermeiro), para poder se dar à elegância de renunciar ostensivamente às proteções mais visíveis da instituição acentuando os aspectos da tarefa que, como os gestos do cirurgião, do solista ou do acrobata, são os mais indicados a manifestar simbolicamente a qualidade única do executante e da execução: as façanhas mais tipicamente carismáticas, como a acrobacia verbal, a alusão hermética, as referências desconcertantes ou a obscuridade peremptória assim como as receitas técnicas que lhes servem de suporte ou de substituto, como a dissimulação das fontes, a introdução de gracejos preparados ou o evitar das expressões comprometedoras, devem sua eficácia simbólica à situação de autoridade que lhe confere instituição. E se a instituição tolera e encoraja tão fortemente o jogo com os auxiliares ou mesmo com os regulamentos institucionais, é porque a ação pedagógica deve sempre transmitir, além de um conteúdo, a afirmação do valor desse conteúdo e que porque não há melhor meio para consegui-lo que o de desviar em favor da coisa comunicada o prestígio que a maneira insubstituível de comunicá-la proporciona ao autor intercambiável da comunicação.

Mas, definitivamente, autorizar os jogos com a regra institucional que, à maneira das liberdades com o programa implicitamente inscritas no programa, contribuem mais que uma imposição sem nuance nem distância da regra para impor o reconhecimento inconsciente da regra, é inculcar, através de uma relação com o docente, uma relação com a instituição escolar e, através dessa, uma relação com a linguagem e com a cultura que não é outra senão a das classes dominantes. Assim, a astúcia da razão universitária pela qual a instituição induz o docente a servir à instituição dispondo-o a se servir da instituição serve definitivamente a uma função de conservação social que a razão universitária não conhece e que em todo caso não pode reco-

nhecer: se a liberdade que o sistema de ensino deixa ao docente é o melhor modo de obter dele que ele sirva ao sistema, a liberdade que é deixada ao sistema de ensino é a melhor maneira de obter dele que ele sirva à perpetuação das relações estabelecidas entre as classes, porque a possibilidade desse desvio dos fins está inscrita na própria lógica de um sistema que preenche mais perfeitamente a sua função social quando parece perseguir exclusivamente seus próprios fins.

Para estabelecer de outro modo que a relação com a linguagem e com a cultura, essa soma infinita de diferenças infinitesimais nas maneiras de fazer ou de dizer que parece a expressão mais perfeita da autonomia do sistema escolar e da tradição erudita, resume sob uma certa relação o conjunto das relações que unem esse sistema à estrutura das relações entre as classes, é suficiente imaginar todas as preliminares objetivamente pressupostas pela instauração de uma outra relação com a linguagem no conjunto das práticas escolares²⁵. Assim, não se pode imaginar um professor que mantivesse com seu discurso, com o discurso de seus alunos e com a relação de seus alunos com o seu próprio discurso uma relação perfeitamente despojada de todas as complacências e livre de todas as cumplicidades tradicionais sem lhe reconhecer ao mesmo tempo a aptidão para subordinar toda sua prática pedagógica aos imperativos de uma pedagogia perfeitamente explícita, capaz de executar efetivamente os princípios logicamente implicados na afirmação da autonomia do modo propriamente escolar de aquisição. Com efeito, um ensino que fosse expressamente orientado para reduzir ao mínimo o mal-entendido sobre o código através de uma explicitação contínua e metódica opõe-se fron-

25. Essa variação imaginária supõe que, noutro contexto histórico, a cultura poderia ser dissociada da relação com a cultura, isto é, do modo de aquisição por familiarização que a ideologia burguesa coloca como constitutivo da *natureza da cultura*, recusando reconhecer como cultivada toda relação com a cultura, exceto a “natural”. Longe de justificar a tentação populista de canonizar pura e simplesmente a cultura popular pelo reconhecimento escolar, a comprovação da harmonia preestabelecida entre a relação com a cultura reconhecida pela Escola e a relação com a cultura de que as classes dominantes possuem o monopólio obriga, quando se tira todas as consequências, a reformular completamente a questão das relações entre a cultura erudita e a cultura das classes dominantes já que a Escola consagra a cultura dominante tanto pela relação com a cultura que ela supõe e consagra quanto pelo conteúdo da cultura que transmite.

talmente aos ensinamentos que se podem dispensar de ensinar expressamente o código emissor porque se dirigem, através de uma espécie de subentendido fundamental, a um público preparado por uma familiaridade insensível para compreender os subentendidos. Um trabalho pedagógico expressamente orientado pela pesquisa metódica de sua maior produtividade tenderia pois a reduzir conscientemente a distância entre o nível de emissão e o nível de recepção, seja elevando-se o nível de recepção ao comunicar ao mesmo tempo a mensagem e o código de sua decifração numa expressão (verbal, gráfica ou gestual) cujo código já é dominado pelo receptor, seja reduzindo-se provisoriamente o nível de emissão de acordo com um programa de progressão controlada em que cada mensagem tenha por função preparar a recepção da mensagem do nível de emissão superior, conseguindo assim produzir uma elevação contínua do nível de recepção, ao dar aos receptores os meios de adquirir, pela repetição da emissão e pelo exercício, a posse completa do código²⁶.

A maximização da produtividade do trabalho pedagógico suporia afinal de contas não somente o reconhecimento da distância entre as competências linguísticas do emissor e do receptor mas ainda

26. Uma ação orientada para a pesquisa expressa de uma elevação do nível de recepção se distingue do rebaixamento puro e simples do nível de emissão que, salvo exceção, caracteriza a vulgarização e, mais ainda, as concessões demagógicas de um ensino (ou de toda outra forma de difusão cultural) que pretende fazer a economia do trabalho pedagógico regulando de uma vez por todas o nível de emissão por um estado dado do nível de recepção. Se se admite com efeito que um sistema de ensino deve sempre contar com uma definição social da competência tecnicamente exigível, isto é, assegurar de qualquer maneira a inculcação de um mínimo compreensível de informação e de formação, vê-se que é impossível reduzir indefinidamente a quantidade de informação emitida a fim de minimizar o desperdício, como o faz certo ensino não diretivo que pode se orgulhar de uma taxa elevada de assimilação mas ao preço de uma redução considerável da quantidade de informação assimilada. Um trabalho pedagógico é, pois, tanto mais produtivo, ao mesmo tempo absoluto e relativamente, quanto satisfaz mais completamente duas exigências contraditórias das quais nenhuma pode ser completamente sacrificada: em primeiro lugar, maximizar a quantidade absoluta de informação emitida, o que pode conduzir a minimizar a redundância e a buscar a concisão e a densidade (não confundir com a elipse por omissão e subentendido do ensino tradicional); em segundo lugar, minimizar o desperdício, o que pode exigir, entre outras técnicas, o aumento da redundância como repetição consciente e calculada (não confundir com a redundância tradicional como variação musical sobre alguns temas).

o conhecimento das condições sociais de produção e de reprodução dessa distância, isto é, o conhecimento tanto dos modos de aquisição das diferentes linguagens de classe quanto dos mecanismos escolares de consagração e portanto de perpetuação das diferenças linguísticas entre as classes. Vê-se imediatamente que, salvo atribuí-la aos acasos ou aos milagres das conversões individuais, não se pode esperar uma tal prática senão de professores objetivamente forçados a satisfazer a uma exigência própria e exclusivamente pedagógica; dito de outra maneira, seria preciso criar-se uma ação pedagógica orientada para a inculcação de uma outra relação com a linguagem e com a cultura, isto é, subordinada aos interesses objetivos de um público diferente e dos docentes recrutados e formados para satisfazer às exigências de postos profissionais tecnicamente – e não apenas hierarquicamente – diferenciados, e por conseguinte próprios para cercearem o jogo dos alibis circulares que permite a indiferenciação tradicional das tarefas de ensino, de pesquisa e mesmo de gestão²⁷. Em suma,

27. Sem chegar a determinar uma reestruturação tão radical, as transformações da tecnologia pedagógica (meios audiovisuais, ensino programado, etc.) tendem a desencadear no sistema de ensino um conjunto sistemático de transformações. Sem dúvida é preciso evitar de conferir às mudanças da base tecnológica da comunicação pedagógica a função de uma instância automaticamente determinante, o que significaria ignorar a dependência dos meios técnicos em relação ao sistema das funções técnicas e sociais do sistema de ensino (a televisão em circuito fechado podendo não ter outro efeito que o de acentuar até ao absurdo as características tradicionais da aula expositiva); todavia, na medida em que afeta a relação pedagógica no que ela tem de mais específico, a saber, os instrumentos da comunicação, a transformação da tecnologia da ação pedagógica tem oportunidade de afetar a definição social da relação pedagógica e, em particular, do peso relativo entre a emissão e o trabalho de assimilação, já que, com a possibilidade de registrar antecipadamente uma mensagem que poderá ser indefinidamente reemitida, o ensino encontra-se liberado das sujeições de tempo e de lugar e tende a se centrar não mais sobre os emissores, mas sobre os receptores que dele dispõem segundo o seu tempo livre e sua vontade. Assim, o efeito próprio das gravações é o de determinar um reforço do controle sobre a emissão e uma transformação do sistema das exigências recíprocas, os estudantes tendendo, por exemplo, a declarar “inúteis” os efeitos mais caros do professor tradicional, como os gracejos ou as anedotas, enquanto os professores são constrangidos a uma autocensura reforçada pelo desaparecimento das proteções que lhes davam a fugacidade irreversível das palavras.

só um sistema escolar que servisse um outro sistema de funções externas e, correlativamente, um outro estado da relação de força entre as classes, poderia tornar possível uma tal ação pedagógica.

Se o sistema de ensino francês perpetua e consagra um privilégio cultural fundado sobre o monopólio das condições de aquisição da relação com a cultura que as classes privilegiadas tendem a reconhecer e a impor como legítima, na medida em que elas possuem o seu monopólio, é que a relação com a cultura que ele reconhece não está completamente dominada a não ser quando a cultura que ele inculca foi adquirida por familiarização; é também que o modo de inculcação que ele instaura permanece, a despeito de sua especificidade relativa, em continuidade com o modo de inculcação da cultura legítima cujas condições sociais só são dadas às famílias que têm como cultura a cultura das classes dominantes. Vê-se em primeiro lugar que, sem dar explicitamente o que exige, ele exige uniformemente de todos aqueles que acolhe que tenham o que ele não dá, isto é, a relação com a linguagem e com a cultura que produz um modo de inculcação particular e somente esse. Vê-se em segundo lugar que, perpetuando um modo de inculcação tão diferente quanto possível do modo familiar, ele dá uma formação e uma informação que só podem ser recebidas por aqueles que têm a formação que ele não dá. Assim, a dependência do sistema tradicional relativa às classes dominantes se manifesta diretamente no primado que ele determina a relação com a cultura sobre a cultura e, entre os tipos possíveis de relação com a cultura, o primado daquele que ele não pode jamais produzir completamente: é a verdade última de sua dependência relativa às relações de classes que o sistema de ensino revela quando desvaloriza as maneiras muito escolares dos que lhe devem suas maneiras, desaprovando, portanto, a sua maneira de produzir maneiras e reconhecendo ao mesmo tempo a sua impotência para afirmar a autonomia de um modo propriamente escolar de produção.

Do mesmo modo que a conduta econômica de tipo tradicional se define como uma prática objetivamente econômica que não pode

jamais se afirmar como tal e que não pode em consequência se colocar explicitamente a questão de sua adequação perfeita e seus fins objetivos, também o trabalho pedagógico de tipo tradicional pode se definir como uma *pedagogia em si*, isto é, como uma prática pedagógica que ignora ou exclui o cálculo racional dos meios mais adequados para preencher as funções que ela afirma objetivamente por sua própria existência. A depreciação escolar da maneira escolar da qual a tradição universitária francesa nos dá um bom exemplo e que se encontraria tanto no debate instituído pelas escolas gregas sobre a possibilidade de ensinar a excelência quanto no culto confucionista do amadorismo é tão universalmente difundida porque manifesta a contradição inerente a instituições escolares que não podem renegar sua função pedagógica sem se negar como escolas nem reconhecê-la completamente sem se negar como escolas tradicionais: “o anti-academismo acadêmico” das épocas Ming e Ch’ing mantêm com as convenções formais as receitas, as restrições e as prescrições que definem na tradição da pintura erudita a mesma relação que a exaltação professoral da inspiração criadora mantém com a didática rotineira dos professores de letras, piedosos curas do gênio tão afastados de fazer o que pregam quanto de pregar o que fazem²⁸. Mas a contradição aparente entre a realidade das tradições eruditas ou escolas tradicionais e a ideologia da inspiração, que talvez nunca se afirme com tanta insistência quanto nos sistemas escolares mais rotineiros, não esconde que o culto escolar da relação não escolar com a cultura, por escolar que esta seja, está predisposto a assumir uma função conservadora, já que, até em suas omissões, a ação escolar de tipo tradicional serve automaticamente os interesses pedagógicos das classes que necessitam da Escola para legitimar escolarmente o monopólio de uma relação com a cultura que elas não lhe devem jamais completamente.

28. LEVENSON, J.R. *Modern China and its confucian past*. Nova York: Anchor Books, 1964, passim, e em particular p. 31. Cf. tb. BALAZS, E. Les aspects significatifs de la société chinoise. *Asiatische Studien*, VI, 1952, p. 79-87.

Fazendo ver as relações que unem, nas situações históricas mais diferentes, a cultura das classes dominantes e a pedagogia tradicional ou, mais precisamente, as relações de afinidade estrutural e funcional que ligam o sistema de valores de toda classe privilegiada (levada à estilização de uma cultura reduzida a um código de maneiras) e os sistemas escolares tradicionais destinados à reprodução da maneira legítima de usar a cultura legítima, a comparação histórica permite compreender os aspectos do sistema francês em que se exprime essa combinação recorrente de relações. Para explicar a forma específica de que se revestiu essa combinação na tradição escolar e intelectual da França seria preciso sem dúvida alguma remontar até a ação da Companhia de Jesus que, em seu empreendimento de secularização da moral cristã, conseguiu converter a teologia da graça numa ideologia mundana da boa vontade*. Contudo a persistência dessa forma histórica só pode ter um valor explicativo com a condição de ser por sua vez explicada pela persistência de suas funções: a continuidade dos hábitos pedagógicos assegurada pela continuidade da história do sistema escolar tornou-se possível pela continuidade dos serviços prestados por uma Escola, que, apesar das mudanças da estrutura social, sempre ocupou posições homólogas no sistema das relações que a uniam às classes dominantes²⁹. Assim, a constelação das atitudes que se encontrou codificada na ética do “gen-

* No original, um jogo de expressões: “monnayer la théologie de la grâce en une idéologie mondaine de la bonne grâce” [N.R.].

29. Não se pode jamais dissociar completamente o modo de inculcação e o modo de imposição característicos de um sistema de ensino determinado das características específicas que a cultura a qual é destinado a reproduzir deve às suas funções sociais num tipo determinado de estrutura das relações de classe. Assim, como observa Calverton, enquanto que na França foi uma grande burguesia que permaneceu parcialmente fiel ao ideal cultural da aristocracia que deu sua forma própria à cultura dominante, e às instituições destinadas a reproduzi-la, nos Estados Unidos, foi a pequena burguesia que, desde a origem, marcou as tradições culturais e escolares (CALVERTON, V.F. *The liberation of America literature*. Nova York: Charles Scribner'Sons, 1932, p. XV). Do mesmo modo, é numa comparação sistemática das posições relativas ocupadas, em diferentes épocas, pela burguesia e pela aristocracia na França e na Alemanha que se encontraria sem dúvida o princípio das diferenças que separam os sistemas de ensino de um e de outro país, em particular no que concerne à relação que eles mantêm com a representação dominante do homem cultivado.

til-homem” do século XVII – e que não está tão afastada daquela do “cavalheiro letrado” da tradição confuciana – deve à permanência de sua função através da história o fato de ser tão facilmente perpetuada, ao custo de algumas reinterpretações, apesar da mudança do conteúdo dos programas escolares e da mudança das classes colocadas na posição de classes dominantes: que se pense por exemplo no primado da “aparência” ou, para tornar a dar seu aspecto e seu nome muito ilustre, das “boas maneiras”; na valorização do natural e da leveza concebidos como a antítese do pedantismo, da afetação e do esforço; no culto do “Dom” e na desvalorização do aprendizado, reformulação moderna da ideologia do “nascimento” e do desprezo pelo estudo; no desdém da especialização, do ofício ou das técnicas como transposição burguesa do desprezo pelo comércio; na prevalência conferida à arte de agradar, isto é, à arte de adaptar-se à diversidade das conversações e dos encontros de sociedade; na atenção dispensada aos imponderáveis e à nuança onde se perpetua a tradição mundana do “refinamento” e que se exprime na subordinação da cultura científica à cultura literária e dessa à cultura artística, ainda mais adequada para autorizar os desdobramentos indefinidos dos jogos da distinção; em suma, em todos os modos declarados ou tácitos de reduzir a cultura à relação com a cultura, isto é, de opor, à vulgaridade do que se pode adquirir ou se conquistar, uma maneira de possuir um conhecimento cujo preço se baseia exclusivamente no fato de que só há uma única maneira de adquiri-lo.