

também prever-se, a par do ensino formal, a organização de um tipo diferente de classes preparatórias (II) que conferissem a estes trabalhadores os conhecimentos suplementares indispensáveis para poderem ingressar nos cursos de nível P2.

Por último, seria conveniente estudar-se a organização de um outro tipo de cursos que apidamos de «mestranga» e que poderiam conter aos «técnicos qualificados» P2 a qualificação de «mestre» P3. Este nível de qualificação estaria relacionado com o grau técnico e científico necessário para a chefia de grupos ou de secções de empresa.

Nos últimos anos têm aparecido muitos cursos profissionais organizados por empresas e escolas particulares. Na sua grande maioria estão ligados ao sector de Serviços, onde a formação profissional é menos dispendiosa e exigente do que no sector Industrial. Ora o desenvolvimento industrial, e a própria independência nacional, exigem cada vez mais o incremento de cursos tecnológicos que

possibilitem satisfazer as necessidades existentes, os diferentes níveis de qualificação profissional, importantes recursos necessários para este sector, formação profissional de índole tecnológica impecável. Estado a definição de uma política que vise a utilização dos recursos humanos e materiais já existentes e que dinamize a criação de novos sistemas de formação.

Não se vislumbra contudo no programa do governo a preocupação de resolver estas questões primárias importância. Transfere-se para a lei do sistema educativo, a apresentar na Assembleia da República, a possível solução para este problema.

Pela sua importância, os assuntos aqui tratados deveriam suscitar o debate com os leitores.

Já que não está prevista a nível oficial a discussão de problemas que nos dizem directamente respeito, abramos convém abrir na nossa revista o debate, esperando as vossas críticas e as soluções alternativas que contribuam para clarificar as grandes opções do nosso sistema educativo.



Iniciação dos 10.º e 11.º ANOS DO CURSO UNIFICADO
Material Didáctico para QUÍMICA • FÍSICA • BIOLOGIA, etc.

Apoio audiovisual a:

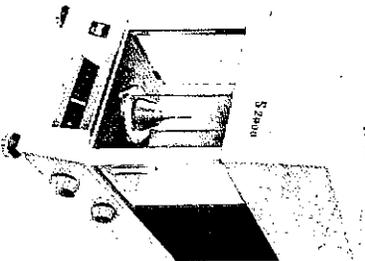
CIÊNCIAS DO AMBIENTE;
DESIGN;
SILVICULTURA;
PRODUÇÃO AQUÁTICA;
SOLOS E CLIMAS

SAÚDE;
SOCORRISMO;
ALIMENTAÇÃO;
LÍNGUAS;
ETC.

Material de Laboratório e de Precisão
Balanças «BOSCH» eléctricas, analíticas
e de precisão de leitura digital

NUCLEON — EQUIPAMENTOS DE PRECISÃO, LDA

Av. Columbano Bordalo Pinheiro, 57-A
Tels. 77 02 37 - 77 03 51 • LISBOA-1



consulte a

A genética cultural da "reprodução"

Stephen R. Storer (*)

A Reprodução de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1) é uma obra que procura explicar como as sociedades de classe se reproduzem e como, ao fazerem-no, reproduzem as desigualdades que lhes são inerentes. Bourdieu e Passeron propõem-se «desmontar» o mecanismo da reprodução: como se processa exactamente a reprodução da estrutura das relações de classe? Como adiante veremos, segundo eles, a resposta reside nas formas segundo as quais a reprodução cultural contribui para, ou está relacionada com, a produção social.

Bourdieu e Passeron apresentam uma teoria de produção cultural que se enquadra numa teoria mais ampla de poder simbólico, que estuda a forma como os símbolos são impostos e, portanto, de que forma a dominação simbólica reforça e legitima a dominação social. Segundo Levi-Strauss, concentram-se na luta enquanto código de transmissão e de recepção «mensagens». A obra trata essencialmente da relação entre essa cultura e a produção material. Passeron teoriza esta relação, a fim de revelar como ocorre a teorização, embora determinante da cultura, e a cultura por esta, isto é, possui com ela uma «relação mútua».

A teoria apresentada em *A Reprodução* é por si só uma polémica, pretendendo ser, segundo os autores, uma quebra com todas as representações ou concepções «espontâneas» acerca da acção pedagógica quanto acção não violenta. Os autores têm como objectivo demonstrar que todas estas acções são sustentadas por um duplo arbitrário de violência simbólica — o arbitrário da selecção de valores e o da proposta inculcação — arbitrário porque não derivável de um princípio *a priori*, mas deriva, embora indirectamente, da estrutura das relações de classe.

Assim, implicitamente, Bourdieu e Passeron defendem o primado à prática da reprodução, entendendo que são a distribuição desigual do poder e as desigualdades que dela resultam que pensam, mais do que os princípios burgueses de liberdade, justiça, etc., que, de facto, são apenas ideologias.

O livro está dividido em duas partes, uma teórica e outra empírica; os autores esclarecem, contudo, que as duas partes estão intimamente ligadas, com a finalidade de demonstrar a contínua interpenetração entre a teoria e a investigação empírica. Podemos suportar, em relação ao conteúdo do livro, que a apresentação e o estilo de linguagem usados se destinam a servir de exemplo daquilo que pretendem «desmistificar». A primeira proposição de *A Reprodução* é a seguinte: «Todo o poder que exerce violência simbólica, isto é, todo o poder que consegue impor significações e impô-las como legítimas, dissimulando as relações de poder que estão na base da sua força, junta a sua própria força simbólica específica a essas relações de poder.» (2) Podemos portanto afirmar que: a) o poder da violência simbólica consiste em impor significações; b) o poder da violência simbólica baseia-se nas relações de poder (a distribuição desigual do poder resultante da sociedade de classes); c) as relações de poder são dissimuladas por processos de legitimação; e d) escondendo as relações de poder, a violência simbólica estabelece-se e aumenta a sua própria força.

Este primeiro axioma é fulcral no livro. Expressa tanto a «autonomia relativa» como a dependência relativa das relações simbólicas das relações de poder. Como resultado, é considerado por Bourdieu e Passeron como o «princípio da teoria do

(1) Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, *A Reprodução* (tradução inglesa: *Reproduction in education, society and culture*; Sage Publications, 1977). Existe tradução portuguesa (N. da K.).

(2) *Ibid.*, p. 4.

mas deve algo à forma intelectual. A mensagem ideológica fundamental do sistema educacional e a sua aparente autonomia, a sua aparência de objectividade, de neutralidade, de objectivos altruístas; como notam Bourdieu e Passeron, a neutralidade e a objectividade «tomam-se atributos dos seus agentes superiores». Assim, a função essencial do sistema educacional é o *contrôle*. Efectivamente, portanto, ficamos com uma interpretação negativa, funcionalista, da reprodução e com uma noção de ideologia de «alta consciência» bastante simplista (os agentes não reconhecem a realidade). O *habitus*, de facto, parece ser o «nó conhecido» da reprodução; é subteorizado, não tem especificidade. É quase como ter um conceito do inconsciente sem o especificar. Como pode o *habitus* ser simultaneamente determinado e determinante, particularmente se tem de ser estruturado antes de poder começar a estruturar? Quais são os efeitos da tentativa de teorizar um mecanismo no indivíduo que é simultaneamente socialmente constituído e socialmente constituinte?

Um dos efeitos necessários de *A Reprodução* é, certamente, uma teoria da reprodução cultural que constitua pouco mais do que uma genética cultural. Como vimos, Bourdieu e Passeron consideram que qualquer acção pedagógica praticada por qualquer grupo social apenas ajuda a manter e até a crescer a dominância da acção pedagógica dominante e, consequentemente, reproduz a posição dominante da classe dominante. Existem, segundo eles, condições para a reprodução perfeita — isto é, um *habitus* particular deve ser constituído e a acção pedagógica deve ser considerada legítima — mas com efeito, o cultural, em vez de actuar sobre as relações de força torna-se para eles meramente funcional. Como resultado, o que ocorre é um interminável processo de reestruturação, mantendo-se o equilíbrio das relações de força.

É evidente que a análise extremamente determinista da reprodução cultural de Bourdieu e Passeron se radica na sua incapacidade de basear as suas proposições numa análise profunda da evolução da estrutura de classes da sociedade capitalista e das suas formas de luta em transformação. Deslocam a luta de classes para a esfera cultural e não têm portanto conceitos para tratar as relações de classe a nível geral e sistémico. Como resultado, as relações de poder são mistificadas, estudantes e professores são reduzidos a um ritual. Uma análise alternativa, que neste momento pode ser apenas apontada, poria ênfase nos efeitos primários da reprodução, nomeadamente a contradição. Contradição que é reforçada pelo aumento crescente dos sectores médios da sociedade. A preocupação central seria a luta por diferentes ideologias educativas nas escolas que são transmitidas através da política educativa, das práticas dos professores, etc.

(2) Basil Bernstein, *Class, Codes and Control*, vol. 3, 1977, RKP.

Apesar do seu terminismo, *A Reprodução* como a ser, contudo, uma obra de peso. Bourdieu e Passeron aprenderam a realidade mágica da reprodução e desigualdades sociais através da educação nos países não é nos indivíduos ou em grupos sociais que encontra o mecanismo de distribuição da oportunidade educacional, mas na própria cultura académica. E a cultura serve efectivamente a classes dominante. A teoria social funda-se na convicção de que, a violência subtil mas efectiva, nunca exercem poder sobre outros na sociedade. *A Reprodução* constitui um argumento poderoso como suporte desta convicção.

19 de Outubro de 1978

Bibliografia:

- Baudelot e Establet, *L'École Capitaliste en France*, Maspéro, 1971.
- Bernstein, B., *Class, Codes and Control*, vol. 3, (2.ª edição), Routledge and Kegan Paul.
- Bourdieu, P., *Outline of a Theory of Practices*, 1977.
- Bourdieu, P., e Passeron, J.-C., *A Reprodução*, Kennet, John, «The Sociology of Pierre Bourdieu», *Educational Review*, vol. 25, 1973.
- Swartz, David, «Recent Trends in European Sociology of Education», *Harvard Educational Review*, vol. 47, n.º 4, November 1977.
- Woodiwiss, Tony, «Critical Theory and the Capital State», *Economy and Society*, vol. 7, n.º 2, Maio 1978.

ANO INTERNACIONAL DA CRIANÇA

No número anterior, acompanhando o artigo e poema de Marilde Rosa Araújo, publicámos o desenho que voltamos a reproduzir e que, por lapso, não surgiu assinado. A sua autora, Maria Keil, e aos nossos leitores, pedimos desculpa por tal lapso.



Da avaliação contínua e algo mais (*)

Manuel Reis

«panaceia dos professores?» «Diarreia» dos alunos?... Ainda e sempre a malterável «lei do valor» — ... até que um «mercado de escravos» — ... até que *governo dos homens* tenha dado lugar *administração das coisas*. O homem reduzido a mercadoria, controlado pela máquina e pelos seus das máquinas e seus lacaios. Taylorismo, *toy* (toy) de trabalho ou de tédio e precisar de ser substituída por outra máquina ou «máquina» ... outra ... e outra ...

Duas reflexões preliminares importantes

1) Julgamento escolar: Quem é julgador? O bom julgador por si se começa a julgar — diz o povo. Os professores julgam os alunos. Mas não se esqueça — quem julga os professores em

uma análise são os próprios alunos. Porque não fazer juízo expresso escolarmente como o dos professores?... Fazemos ironia; mas ela tem o seu sentido e a sua razão de ser.

De entre as diversas instituições sociais, submetidos a Escola é, sem dúvida, o pior onde o julgamento poderia ter lugar.

b) *Eppure si muove!* Contra a suposta, mas não objectividade na avaliação dos alunos, a verdadeira objectividade do julgamento e do juízo só se pode encontrar demandando outro horizonte: *da objectividade do juízo colectivo*.

*A avaliação do aproveitamento escolar não é apenas uma questão técnica. A subjectividade

dos exames tradicionais, a subjectividade dos testes e de outras provas que pretendem substituí-los *ignoram a objectividade do juízo colectivo*, não somente dos professores mas dos alunos e de todas as demais forças sociais determinantes, a propósito de toda a vida académica em que participam.» (Rogério Fernandes, Prefácio ao livro de Anna Bonbolr, *Como Avaliar os Alunos*, Seara Nova, Lisboa, 1976, p. 14. O sublinhado é meu.)

Segundo o que se apregeia em certas frentes pretensamente inovadoras, os *exames tradicionais* foram suplantados pelos *testes*; os *testes clássicos* foram suplantados pelas *provas não normativas*, que pretendem acompanhar a evolução progressiva do ensino, de modo a que *prova e conteúdo do ensino coincidam*. Mas quem pensa em poder dispensar estruturalmente essa prova final de força que é o teste *tradicional* ou «exame»? E que para tanto, é preciso transformar de *fond en comble* a sociedade a que a escola pertence e em que está macroestruturalmente inserida. Na verdade, quem pretende perspectivar a avaliação escolar como se de um problema puramente técnico se tratasse, incorre numa ilusão de gravidade semelhante à daquela que pretendesse resolver os problemas da escola independentemente dos da sociedade a que ela pertence.

(Num horizonte correcto parece ter-se orientado o socialismo cubano — o que se tornou mais explícito e produtivo a partir de Abril de 1971, data do início do primeiro Congresso da Educação subordinado à preocupação de levar a cabo consequentemente a «escola no campo». No discurso inaugural, Fidel Castro proclamava um propósito fundamental: «É importante que não haja nunca qualquer conflito entre a educação

Artigo extraído de um trabalho inédito com data de Agosto de 1977.