

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 apelidamos 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:

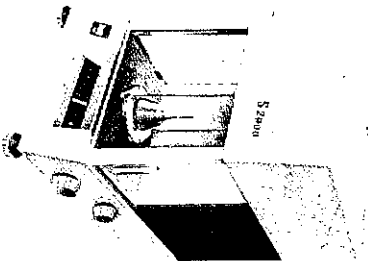
CIÊNCIAS DO AMBIENTE;
DESIGN;
SILVICULTURA;
PRODUÇÃO AQUÁTICA;
SOLOS E CLIMAS

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 indivíduos são impostos e, portanto, de que forma a dominação simbólica reforça e legitima a dominação social. Segundo Levi-Strauss, concentram-se na linguagem 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 derivam 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.

*) Reserch assistant na Universidade Alberta de Inglaterra. No presente ano, está em Portugal numa pesquisa sobre a mudança de ideologia nas Escolas do Ensino Primário.

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.

conhecimento sociológico. Isto, porque qualquer das teorias sociológicas clássicas — Marx, Durkheim, Weber — tem a sua base social no sistema de estrutura de classe e de distribuição de poder. As condições que possibilitaram a construção destas teorias excluíam a possibilidade de construir quaisquer outras.

Na base deste princípio de conhecimento sociológico, Bourdieu e Passeron definem a acção pedagógica como uma forma de violência simbólica: «Toda a acção pedagógica é, objectivamente, violência simbólica, na medida em que constitui a imposição de um arbitrário cultural por parte de um poder arbitrário.» (1) A acção pedagógica reproduz o arbitrário cultural das classes dominantes ou dominadas. A acção pedagógica (institucionalizada) da escola reproduz a cultura dominante e, através desta, a estrutura de relações de força dentro de uma formação social, possuindo o sistema educativo dominante o monopólio da violência simbólica legítima. Todas as acções pedagógicas praticadas por diferentes classes ou grupos sociais apoiam objectiva e indirectamente a acção pedagógica dominante, porque esta última define a estrutura e o funcionamento do mercado económico e simbólico.

Sendo considerada como uma mera ligação de comunicação, a acção pedagógica mantém dissimulada (mascarada) a sua própria natureza, a de impor o poder dominante da classe dominante. Para que esta tenha lugar, são necessárias as condições sociais de imposição e inculcação que são as relações de força, que não fazem parte da sua definição simbólica como ligação de comunicação. Assim, através da realização do processo de reprodução cultural, a acção pedagógica perpetua a estrutura de classe de uma dada sociedade.

Porque é que professores e educandos aceitam a violência simbólica?

Acetam-na porque, de facto, a não reconhecem; não reconhecem as relações de força que constituem a sua base. A condicão da prática da acção pedagógica, defendem Bourdieu e Passeron, é o *«não reconhecimento»*. Os professores, consequentemente são aceites como legítimos, como possuindo autoridade para impor significados e para controlar o processo de inculcação. Os educandos, pelo seu lado, aceitam a priori que a informação transmitida é legítima e que os professores têm o direito de ensinar. Quanto maior o «reconhecimento» da legitimidade da autoridade e da informação transmitida mais profundo o efeito da acção pedagógica.

Bourdieu e Passeron defendem que a imposição de uma ortodoxia cultural numa formação social é o resultado da luta pela legitimidade no campo cultural competitivo. É uma luta limitada às fracções dos grupos ou classes dominantes. A fracção dominante impõe a legitimidade da dominação através da sua própria produção simbólica ou por meio de ideólogos conservadores que, de facto, apenas servem

os interesses dos grupos dominantes — servindo somente os seus próprios interesses. Estes ideólogos ou «capital cultural» (isto é, os objectos culturais transmitidos por uma acção pedagógica dentro da família e que, como capital, podem ser aproveitados e lançados no mercado de bens simbólicos), a que dá a sua própria posição, no topo da hierarquia, princípios de herança cultural. É evidente que Bourdieu e Passeron se empenham em revelar a «natureza de classe» dos grandes estabelecimentos intelectuais, em particular *les Grandes Écoles*.

Todos os agentes ou instituições que exercem pedagogia são investidos de uma autoridade de classe que lhes vem das classes dominantes. É uma deliberação de direito de violência simbólica que é sempre limitada. Uma instância pedagógica não tem liberdade de definir livremente as formas de imposição, o conteúdo ou a selecção do público impostos. E, naturalmente, quanto maior a afirmação do mercado do económico e simbólico dos produtos da pedagogia maior o poder simbólico e o reconhecimento da legitimidade do material simbólico.

O «mecanismo» da reprodução

Bourdieu e Passeron introduzem o termo *habitus* referindo-se à cultura tal como existe ao nível da consciência individual, isto é, como um sistema de disposições que possibilita tanto a apreensão de significados culturais e a criação de novos significados incorporados em produtos culturais intelectuais materiais. É o *habitus* que gera formas de pensamento e de acção e que constitui os programas de pensamento e acção. O *habitus* perpetua, portanto, em diferentes práticas, os princípios do arbitrário, reproduzindo assim, permanentemente, o arbitrário cultural dominante. Como instrumento fundamental de continuidade histórica, a educação como processo de produção do *habitus* é equivalente ao campo da cultura, ao processo de transmissão de capital genético, no campo biológico.

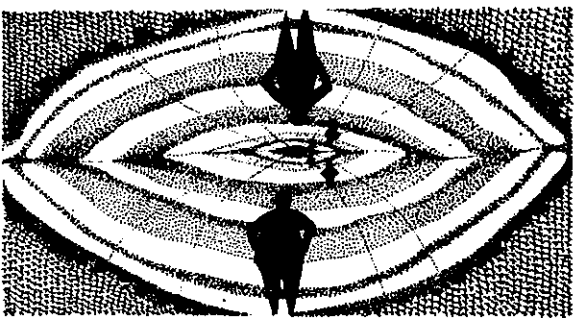
A acção pedagógica, ao produzir uma forma durável sob a forma do *habitus* reproduz não a cultura mas também as condições sociais da cultura arbitraria dominante — isto é, as estruturas objectivas que produzem a estrutura de classe. A produtividade específica da acção pedagógica é tanto mais alta quanto melhor conseguir exercer o seu próprio efeito inculcador, isto é, o seu próprio efeito de reprodução. O *habitus* deve ser, portanto, «durável, transmissível e exaustivo».

Bourdieu e Passeron vêem o *habitus* integrado em níveis na sua conceptualização do processo cultural de reprodução. Primariamente, é integrado ao nível individual, em que o *habitus* actua como meios

de *input* e *output* cultural, isto é, o indivíduo recebe a cultura de programação que lhe permite gerar os seus próprios programas. Este «*habitus* primitivo» é desenvolvido no contexto da educação familiar dos primeiros anos, que consiste em aprendizagens da vida quotidiana, incluindo a aquisição de linguagens simbólicas, incluindo de uma «disposição lógica» que são mais a base de uma programação de uma «cultura simbólica» e de programas complexos e simbolicamente elaboradas, que são os diferentes grupos ou classes. Em segundo lugar, é integrado ao nível da sociedade, em que a escola transmite a reprodução de significados culturais e simbólicos assim para reproduzir a estrutura das relações sociais. A escola transmite a cultura ao indivíduo e produ-lo como agente produtor de cultura. A escola forma o *habitus* do trabalho de inculcação.

«A Reprodução»

No resumo inevitavelmente esquemático da parte de *A Reprodução* atrás apresentado podemos identificar dois problemas fundamentais. O primeiro é aquele de que, enfrentam todas as teorias que procuram conceptualizar a relação entre o que se nos apresenta como a produção de actividades logicamente relacionadas: a esfera da produção material e a esfera da educação formal. O problema específico de Bourdieu e Passeron é a tentativa de incorporar uma teoria de classe baseada em «capital cultural» em uma teoria baseada em «capital económico». É esta



integração que levanta problemas ao nível conceptual. O problema é de certo modo disfarçado pela subteorização do económico na obra em questão. O outro problema fundamental é o problema substantivo de explicar a aquisição diferencial do *habitus* por diferentes classes sociais.

Qualquer dos problemas pode ser referido ao conceito mediador crucial de *habitus*. Como vimos, o *habitus*, em tanto que estruturado e estruturante, é o «mecanismo» de reprodução. Contudo, o funcionamento real deste mecanismo é insatisfatoriamente explicado por Bourdieu e Passeron. Fala-se de «dialéctica», contudo, o que está implícito na obra é uma teoria da aprendizagem «behaviourista»; não existem quaisquer noções de materialista que os autores procuram ultrapassar com o seu ênfase no «cultural» venha a dominar a teoria. O cultural, em vez de dar lugar a uma «autonomia relativa» transforma meramente, como assinalaram Baudet e Estabiet, «classe em casta» (2).

Poderíamos de facto indagar qual é a origem do espaço que dá lugar à «autonomia relativa» do cultural na teoria de Bourdieu e Passeron. Parece ser, em última instância — eis foi o que Basil Bernstein sublinhou no seu artigo «Aspectos das Relações entre a Educação e a Produção» (3), a separação dos agentes de capital simbólico das relações de produção. Quer dizer, a educação não pode ser reduzida à produção material

(1) *Ibid.*, p. 5.

(2) Baudet e Estabiet, *L'École Capitaliste en France*.

