

LA REPRODUCTION

O tema aqui em debate refere-se, basicamente, à teoria da reprodução, enquanto interpretação crítica da escola, no capitalismo. Presente na maioria das reflexões sobre a escola brasileira, esta teoria já se incorporou, aceita ou negada, aos instrumentais de análise dos vários autores. O artigo de Vincent Petit, traduzido pela revista, não é novo, mas tem sido cada vez mais utilizado em leituras e cursos na universidade. Ele é discutido por José Carlos Durand, cujo texto, por sua vez, é comentado por Luiz Antonio Cunha. Agradecemos aos dois autores o espírito democrático de colaboração que tornou possível este debate.

AS CONTRADIÇÕES DE “A REPRODUÇÃO”

Vincent Petit

• O livro I de “A Reprodução” de P. Bourdieu e J.C. Passeron é apresentado no prefácio como o resultado de um trabalho que compreende um duplo aspecto:

Por um lado, responde a um projeto epistemológico e lógico; trata-se, com efeito, para os autores, da sistematização de um conjunto de enunciados que dizem respeito à Escola de forma que esta venha a se constituir em objeto do conhecimento científico possível em função de normas relativas a uma teoria do conhecimento sociológico como conhecimento científico.

De outro lado, os enunciados sobre os quais incide este trabalho são o produto de uma pesquisa empírica cujos resultados deveriam fundamentar.

• Estas condições legitimam, conseqüentemente, um procedimento de verificação que incide, de um lado, sobre a coerência lógica e sobre as premissas epistemológicas desta construção teórica e, de outro, sobre as condições metodológicas da pesquisa que se encontra na origem dos dados desta construção.

AS CONTRADIÇÕES DE “A REPRODUÇÃO”

O desenvolvimento lógico operado a partir da proposição inicial que enuncia as condições de possibilidade de conhecimento científico da escola e, através dela, as condições sob as quais, exclusivamente, a escola pode ser objeto do conhecimento científico, levam a ver a escola como o produto de uma diferenciação interna da relação de classes que é considerada como estando no fundamento do liame social. A escola aparece nestas condições como um momento específico do processo através do qual esta relação de classes — que é dada como relação de forças — se perpetua. Esta especificidade consiste no fato de que a escola se mostra como um poder de violência simbólica, isto é, utilizando os sistemas de representações, e não a força física, para assumir o papel de mantenedora da relação de força. Na medida em que a escola decorre desta relação, ela só pode preencher seu papel face à relação de força pela utilização de procedi-

mentos distintos, o que constitui a origem tanto de sua autonomia aparente como de sua dependência real, dependência esta mascarada pela aparente autonomia, máscara que é a própria condição de seu papel face às relações de força das quais ela decorre.

Este duplo aspecto da escola — independência aparente e dependência real — é que vai produzir todas as especificações da escola apresentadas no livro I de "A Reprodução". Estas especificações nada mais são, com efeito, do que a análise do funcionamento interno da instância escolar, por meio do qual ela preenche seu papel em relação à instância externa da qual emana. Como esta instância externa é a classe dominante, o funcionamento da escola deverá, por um lado contribuir para que esta instância exerça seu domínio e, por outro, na medida em que a escola contribui efetivamente para esta dominação, fornecer a si mesma seus próprios instrumentos necessários a sua própria reprodução. Desse modo, a finalidade da escola será dupla: contribuir para a manutenção da classe dominante e, ao mesmo tempo, encontrar em si mesma as condições de sua própria manutenção. O funcionamento da escola não poderá ser, portanto, senão a resposta a esta dupla finalidade. Todas as modalidades deste funcionamento consistirão, num plano manifesto, em assegurar sua autonomia face às relações de força que estão em sua origem e, ao mesmo tempo, em assegurar a permanência oculta dessas relações de força em função de sua própria autonomia. Isso acabará por dar uma aparência de legitimidade aos sistemas de símbolos, ou saber, que ela transmitirá, à seleção dos sistemas de símbolos que ela operará, à seleção dos candidatos à transmissão deste saber, à determinação da competência desses candidatos quanto ao domínio deste saber.

Tudo isso constitui o processo manifesto através do qual a escola se mantém a si própria como instância social legítima, ou seja, tendo valor universal pela transcendência das relações de força nas quais ela pretende situar-se; mas, sob essa aparência e através dela, a escola preencherá seu papel na manutenção e na reprodução das relações sociais, e isto por uma manipulação de seu funcionamento manifesto em seus quatro aspectos. Assim, a seleção legítima do saber legítimo, o processo de legitimação do saber, a seleção dos candidatos ao acesso a este saber, a apreciação da competência desses candidatos em relação a este saber serão determinados pela necessidade de reproduzir a dominação da classe dominante. Precisamente sob este manto de universalidade e, por isso mesmo, de legitimidade, é que a escola reproduzirá as relações de força que estão em sua origem, o que se fará através do arbitrário oculto sob tal legitimidade. É este arbitrário que funcionará efetivamente nos quatro momentos descritos acima, mas sob a aparência de legitimidade, da seguinte maneira:

O saber legítimo, e a legitimação do saber serão, efetivamente, função do interesse da classe dominante, isto é, serão classificados em função de sua capacidade de manter a dominação da classe dominante. De tal forma, que será prioritariamente eliminado todo saber que seja um saber a respeito dessa dominação ou um saber suscetível de alterar essa dominação. Ou, então, um saber desse tipo será modificado pelo processo de sua legitimação de maneira a manter aquela dominação.

No que diz respeito ao processo de seleção inicial e terminal dos candidatos ao saber, a escola encontrará meios para manter a dominação da classe dominante, mascarando-a; isto só poderá se efetivar através de uma seleção com base em normas cuja origem oculta é a diferença de classe, e se esforçará para manter essa diferença de classe de maneira que, no final do "cursus" escolar, as diferenças iniciais se encontrem intactas e sirvam de critérios legítimos de seleção legítima.

A escola, desse modo, só poderá preencher sua dupla finalidade fazendo do saber que ela tem por objetivo transmitir um instrumento de dominação de uma classe e selecionando somente a competência que ela não transmite de maneira a deixar campo livre à relação de dominação de classe.

A escola funcionará, portanto, muito melhor na medida em que o saber que ela transmite constitua um instrumento da violência através da qual uma classe domina a outra, de sorte que o saber só será saber pela sua aparência, sua realidade se constituindo na ideologia da classe dominante. Mas, além disto, na medida em que ela deve apresentar-se como instituição legítima, sua operação de relação deve basear-se em critérios que, além de serem implicitamente ideológicos possuam, também, a aparência da competência em relação ao saber. Por isso, a escola é levada a legitimar uma aparência de saber que nada mais é do que signo de um não-saber.

A escola, assim, para assumir sua dupla finalidade, é obrigada a constituir-se em sistema de defesa em relação ao saber, visando, por um lado, a eliminá-lo ou transformá-lo em benefício da classe dominante e, por outro, a eliminar as classes dominadas da participação no saber, ou autorizar somente um pequeno número de seus representantes a dele participar, mediante a condição de que se curvem às exigências da escola, isto é, que aceitem a aparência de saber que a escola é obrigada a transmitir.

A escola tem, conseqüentemente, um duplo objeto: a transmissão do saber e sua falsificação. Ora, este duplo objeto é contraditório; a escola não pode funcionar, isto é, reproduzir a relação de forças que se encontra em sua origem e manter-se a si própria, a não ser mediante a condição de falsificar o saber que, entre outras finalidades, ela tem de transmitir. Ora, esta finalidade, que aparece como imanente ao funcionamento da escola, no decorrer mesmo da análise deste funcionamento, aparece, igualmente, como antagonista das finalidades atribuídas à escola em função das condições enunciadas por Bourdieu e Passeron como condições de possibilidade de constituição da escola como objeto do conhecimento científico. A escola, assim, funcionaria muito melhor se tivesse apenas que transmitir a ideologia da classe dominante.

Nessas condições, pode-se colocar uma dupla questão: de um lado, de onde vem este saber cuja transmissão constitui obstáculo ao bom funcionamento da escola, isto é, à realização de sua dupla finalidade? De outro lado, qual é a necessidade que leva a escola a assumir a ideologia da classe dominante e a lhe dar a aparência de saber legítimo, isto é, a lhe dar uma aparência de universalidade?

Só uma resposta parece possível: a de que na

origem da escola se encontram a possibilidade do saber e a necessidade de sua transmissão, mas que esta possibilidade é, por um lado, a de um saber que, para sê-lo, só pode ser universal, isto é, que deve transcender as relações de classe e cuja promoção não poderia senão contribuir para suprimir a opressão de uma classe sobre outra. Por outro lado, que este saber, embora se opondo por sua universalidade à dominação da classe dominante seja, ao mesmo tempo, a condição de possibilidade de manutenção dessa dominação. A escola terá, também, por função, a “canalização” dos candidatos a este saber e a neutralização do poder de transformações das relações de classes imanente a este saber.

A existência da escola no seio das relações de classe não pode explicar-se senão pela existência desse saber. Na ausência deste, ela perde completamente sua razão de ser. Com efeito, em sua ausência, isto é, na ausência da dimensão de universalidade, subsistem somente as relações de força na sua exata medida de relações de força, de modo que a dominação da classe dominante não pode manter-se a não ser pela superioridade de sua força em relação à da classe dominada. Correlativamente, desde o aparecimento da dimensão de universalidade, a dominação da classe dominante requer o uso e a manipulação dessa dimensão para assegurar sua dominação. É somente neste momento que a escola se justifica enquanto instância aparente de legitimação do saber e instância real e oculta da manutenção da dominação da classe dominante. Mas esta instância, investida de um poder de violência de caráter simbólico, sofre de uma contradição interna em função do próprio caráter simbólico da violência que exerce. Decorre daí o duplo processo em que consiste seu funcionamento: constituir o saber em ideologia (por seleção e por alteração) e constituir a ideologia em saber. A escola, também, só pode preencher sua função em condições ótimas na medida em que o saber, isto é, a dimensão de universalidade, não exista, e que só exista a ideologia da classe dominante. Mas, neste caso, a escola perde sua razão de ser uma vez que as transformações que constituem seu funcionamento (transformação do saber em ideologia e da ideologia em aparência de saber) perdem seu objeto.

Por conseguinte, na origem da escola encontra-se uma tripla condição: por um lado a existência do saber, por outro, a existência das relações de força e, enfim, o fato desse saber ser, ao mesmo tempo, necessidade, pela exigência de manutenção dessas relações de força, e antagonista em relação a elas.

Essas duas condições e sua articulação estão presentes no início do processo de construção teórica de Bourdieu e Passeron?

Na realidade, a proposição inicial que fundamenta a construção teórica da escola enuncia a preeminência das relações de força em relação às relações simbólicas, sem mostrar a maneira pela qual as relações simbólicas chegam a se constituir. Com efeito, o que é enunciado nesta proposição é a maneira através da qual estas relações simbólicas “acabam” por impor significações e, neste sentido, contribuem para a manutenção das relações de força que as fundamentam, o que conduz, necessariamente, a considerar que em seu fundamento se

encontra uma força antagônica a estas mesmas relações de força, uma vez que estas não são a condição suficiente do poder de violência simbólica. Com efeito, o fato de que este poder de violência simbólica venha a impor significações como legítimas prova que ele deve lutar contra outro poder que não aquele das relações de força que são fundamento – insuficiente – de sua força.

A escola aparece, conseqüentemente, como um fato que a classe dominante deve “assimilar” mas, também, ao qual ela deve acomodar-se, uma vez que sua realidade advém de outra coisa que não seu poder.

Esta outra coisa é o saber. As condições de existência deste saber estão presentes no discurso de Bourdieu e Passeron? O que é enunciado a este respeito é a definição de “cultura objetiva” (isto é, da cultura enquanto ela pode constituir-se em objeto de conhecimento). Ora, uma cultura, para sê-lo, não pode ser senão arbitrária, porque estabelecida pela seleção das significações pela relação social na qual a escola existe. Ela não tem relação alguma com “a natureza”; ela só tem relação com o interesse da classe dominante. Portanto, o saber, como realidade objetiva, não existe – nem na escola, nem na sociedade.

Quando Bourdieu e Passeron afirmam (p. 24): “Não existe A.P. (Ação Pedagógica) que não inculque significações não dedutíveis de um princípio universal (razão lógica ou natureza biológica)” – só pode causar espanto o aparecimento dessa dimensão de universalidade, uma vez que todo o trabalho teórico precedente não consistiu senão em excluir a própria possibilidade de sua existência como condição explicitamente proposta do conhecimento objetivo da cultura e da instituição encarregada de sua transmissão. O fato mesmo de diferenciar a afirmação da existência desta dimensão, precisando que ela não passa de um pólo inacessível, só faz enfraquecer o rigor do discurso sem revelar melhor as condições de possibilidade da existência do saber.

Pode-se então colocar duas questões: de onde vem esta dimensão de universalidade e de onde vem a escola? As condições objetivas não estão reunidas para que a dimensão de universalidade surja, mas a escola deve fazer de conta que esta dimensão é sua única norma, o que tende a provar que ela existe efetivamente no seio da sociedade, e requer, então, o estudo das condições de possibilidade de sua existência. Deparamo-nos, pois, com este paradoxo: a escola, para fundamentar seu poder deve referir-se à existência de um saber que não é senão a aparência de saber dissimulando um arbitrário. Se o saber não pode existir no seio da sociedade, por qual milagre a escola pôde inventá-lo, em seguida falsificá-lo realmente mantendo, entretanto, sua aparência?

De fato, o saber não existe na sociedade; ele não existe senão para aquele que está fora dessa sociedade (que pode, portanto, construir conceitos “sem referente sociológico”, p. 11) e não pode, em nenhum caso, nela se reintroduzir pois essa tentativa resultaria, com efeito, em sua falsificação, mantendo, entretanto, sua aparência de saber: o saber não teria mais do saber senão esta aparência. Se o saber quiser manter a identidade entre sua essência e sua aparência, chegará ao paradoxo lógico e à

impossibilidade prática (cf. p. 31). O saber reflexivo sobre a escola é, pois, impossível na escola (de modo que ensinar Bourdieu e Passeron aí seria contraditório) e se é o saber pura e simplesmente que é impossível na sociedade então, com mais forte razão é impossível o saber sobre essa sociedade e sobre sua escola. De que lugar falam, então, Bourdieu e Passeron, uma vez que seu discurso não tem razão de ser nem onde aparecer?

Esta exclusão teórica do saber que aparece em "A Reprodução", e que culmina na contradição que acabamos de sublinhar, manifesta-se, no Livro II, pela polarização exclusiva do interesse dos autores sobre o estudo de Letras e, principalmente, sobre aquilo que, no estudo de Letras é da ordem da maneira de ser em relação ao saber, mais do que da ordem do saber. É esta seleção no seio da realidade imediata da escola que constitui a origem empírica das proposições sistematizadas do Livro I. Isto é explicitamente enunciado em "Os Herdeiros", p. 19, mas não aparece em parte alguma em "A Reprodução":

"... Se é verdade que os estudos de ciências estão menos ligados à origem social e se há concordância, enfim, de que é no ensino de Letras que a influência da origem social se manifesta mais claramente, parece legítimo perceber nas Faculdades de Letras o terreno privilegiado para estudar a ação dos fatores culturais de desigualdade frente à escola". Esta seleção manifesta dos eventos é inteiramente legitimada pelas condições explicitamente enunciadas que a determinam. Trata-se de estudar os aspectos mais evidentes dos fatores culturais da desigualdade frente à escola, de modo a estabelecer o sistema de seu funcionamento, o que diz respeito apenas a um aspecto da realidade escolar não essencial à Escola em si mesma, uma vez que é face à escola que se é desigual e não pela Escola. Ora, em "A Reprodução", justamente por não ter explicitado este limite entre outros, os autores operam uma reversão: eles não colocam mais o leitor em presença dos fatores de desigualdade diante da Escola, mas diante da Escola da desigualdade, ou seja, a Escola aí se identifica com esses fatores. Mas, para que tal reversão seja possível teoricamente e tenha uma aparência de legitimidade, foi necessário que, sem o dizer, (uma vez que, como numerosas de suas análises o demonstram, a ignorância dos pressupostos é condição da aparência de legitimidade de um empreendimento) os autores evacuassem eliminassem o saber da Escola e a possibilidade de saber da sociedade.

A REPRODUÇÃO E A CONTRADIÇÃO

Para relevar a contradição de "A Reprodução", que consiste em suprimir a escola, circunscrevendo-a a um papel de reprodução das relações sociais, e em suprimir o saber como fato social, convém, portanto, estudar as condições sociais necessárias à constituição do saber como tal e à emergência de uma instância social específica encarregada de sua transmissão.

Vimos que, para os autores, as condições da ação pedagógica eram o sistema de relações sociais onde a verdade objetiva era aquela das relações de forças. Ora, pareceu-nos que ali se encontrava a origem das dificuldades teóricas que encontramos. Com efeito, detendo-

se na análise regressiva dos fundamentos sociais da A.P., acaba-se por eliminar a dimensão do saber e, ao mesmo tempo, a necessidade da Escola. É, portanto, ao nível das relações sociais enquanto relações de força que deve incidir nossa análise.

Os autores utilizam Marx como referência para tratar deste assunto. Mas, para Marx, as relações de forças que são a razão de ser das relações sociais não constituem o grau final da existência social. Com efeito, eles não adquirem todo o seu sentido senão enquanto relações de produção no seio do processo de produção de bens materiais (*Critique de l'économie politique*, ed. Pléiade, tomo I, p. 272-273):

"Estas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. O conjunto destas relações forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva um edifício jurídico e político, e ao qual correspondem formas determinadas de consciência social. O modo de produção da vida material domina, em geral, o desenvolvimento da vida social, política e intelectual."

As relações sociais e o processo de produção se encontram, portanto, em interdependência de tal forma que a autonomização dessas relações levariam a apreender, apenas de maneira arbitrária, o conjunto de instituições sócio-culturais e, entre elas, a Escola. A Escola, enquanto ação pedagógica específica deve, portanto, ser, ela própria, compreendida em referência ao processo de produção, do mesmo modo que o saber que ela transmite.

Assim, o modo capitalista de produção confere um estatuto particular ao saber no seio das relações sociais (*Oeuvres*, ed. Pléiade, p. 904):

"Os conhecimentos, a inteligência e a vontade que o camponês e o artesão independentes desenvolvem em uma pequena escala . . . não são, doravante, requeridos senão pelo conjunto da oficina. As forças intelectuais da produção se desenvolvem de um único lado porque desaparecem entre as outras. Aquilo que os trabalhadores que trabalham de maneira parcelada perdem se concentra diante deles no capital. A divisão manufatureira opõe aos trabalhadores as forças intelectuais da produção como sendo a propriedade de outros e como poder que os domina. Esta cisão começa a aparecer na cooperação simples onde o capitalista representa face ao trabalhador isolado a unidade da vontade do trabalhador coletivo; ela se desenvolve na manufatura que mutila o trabalhador ao ponto de reduzi-lo a uma parcela de si mesmo; ela termina, em seguida, na grande indústria que faz da ciência uma força produtiva independente do trabalho e o recruta a serviço do capital."

A ignorância sendo, portanto, a "mãe da indústria" (Adam Smith), a instituição escolar como instituição de instrução popular entra em contradição com a sociedade capitalista pois se opõe à divisão entre o trabalho e o saber. Este é o sentido da citação que Marx faz a respeito do senador Garnier (*Oeuvres*, ed. Pléiade, p. 906). Esta contradição torna-se ainda mais manifesta quando a tecnologia da produção passa do estágio da ferramenta para o da máquina. Com efeito, a força não é mais necessária para o trabalho tanto que este pode

ser realizado pelas mulheres e pelas crianças. Assim, não somente a ação pedagógica escolar está em contradição com o sistema capitalista, mas também toda ação pedagógica e, em particular, a ação pedagógica doméstica que é cada vez mais negligenciada (cf. os relatórios da "Children's Employment Commission", *Capital*, seção 4, XV, III). Mas esta sobre-exploração do trabalho, que corre o risco de levar ao aniquilamento do trabalhador, vai de encontro a seu próprio interesse. O capital, assim, é obrigado a reintroduzir a educação que tinha eliminado, decorrendo daí as leis de fábrica (*Œuvres*, Pléiade, p. 985-986) que "proclamam a instrução primária como condição obrigatória do trabalho das crianças".

De outro lado, porém, a produção capitalista, em virtude das crises que atravessa necessariamente e do progresso constante que é sua lei, "impõe a necessidade de reconhecer o trabalho variado e, por conseguinte, o maior desenvolvimento possível das diversas aptidões do trabalhador. . ." Sim, a grande indústria obriga a sociedade, sob pena de morte, a substituir o indivíduo fragmentado, que carrega as dores de uma função produtiva de detalhe, pelo indivíduo integral, que saiba fazer frente às exigências mais diversificadas do trabalho e que, nas funções alternadas, dê livre curso à diversidade de suas capacidades naturais ou adquiridas.

A burguesia que, criando para seus filhos as escolas politécnicas, agrônômicas, etc., nada mais fazia do que obedecer às tendências íntimas da produção moderna, não deu aos proletários senão a sombra de um ensino profissional. Mas, se a legislação de fábrica, primeira concessão arrancada com grande esforço ao capital, se viu obrigada a combinar a instrução elementar, por mais miserável que fosse, com o trabalho industrial, a conquista inevitável do poder político pela classe operária vai introduzir o ensino da tecnologia, prática e teórica, nas escolas do povo. É fora de dúvida que tais *fermentos de transformação* (grifo nosso), cujo termo final é a supressão da antiga divisão do trabalho, se encontram em contradição flagrante com o modo capitalista da indústria e o meio econômico onde ele coloca o trabalhador. Mas a única via real pela qual um modo de produção e a organização social que lhe corresponde caminham para sua dissolução e sua metamorfose, é o desenvolvimento histórico de seus antagonismos imanentes" (*Capital*, 4ª Seção, XV, IX, pp. 992-993, ed. Pléiade).

Encontra-se aqui o enunciado do conjunto de momentos do funcionamento do problema escolar. A escola, fruto de uma contradição interna do sistema capitalista, longe de assegurar a reprodução deste, contribui para sua modificação. Porém, a escola não pode fazê-lo sozinha, pois não passa de um elemento dos "antagonismos imanentes" do sistema. Sua evolução passa, por conseguinte, pela revolução que a supera e a engloba e a finalidade desta evolução é a apropriação pelo trabalhador dos instrumentos de seu trabalho e, desta forma, de si próprio, ou seja, do saber que o modo de produção capitalista isolou do trabalhador e que o trabalhador devolveu contra ele. Isto se manifesta pela supressão da "antiga divisão do trabalho", isto é, entre outras, da divisão entre o saber e o trabalho.

O aparecimento da Escola, assim como de sua estrutura interna (por ex., a divisão entre Primário e

Secundário, antes do prolongamento atual da escolaridade e as finalidades distintas destes dois momentos), no seio das instituições sociais não pode, conseqüentemente, se explicar a não ser em função de um estado determinado do contexto sócio-econômico que só torna possível seu lugar e seu modo de funcionamento em relação a esse contexto.

Encarregada de aprimorar a força do trabalho, a escola vai, portanto, contribuir para aumentar o capital. Mas a maneira através da qual ela deverá realizar este aprimoramento se oporá à perpetuação do modo de produção capitalista. Com efeito, ela deverá aumentar a competência técnica e teórica do trabalhador; porém, ao fazê-lo, opõe-se à divisão instaurada pelo modo de produção capitalista entre saber e trabalho, o saber fazendo parte do capital a título de força de produção. Por outro lado, ela se opõe à estrutura capitalista das relações sociais, a saber, a divisão entre a classe proprietária e a classe proletária, baseada na propriedade privada dos meios de produção, com o que torna possível a apropriação coletiva do saber, quando este, enquanto força de produção, deveria ser propriedade exclusiva da classe proprietária. A escola reflete, pois, em seu seio, as contradições imanentes ao sistema capitalista: dele originária para contribuir para sua manutenção, ela contribui, ao mesmo tempo, para sua destruição.

Diante de tal "fermento" de mudança, o sistema capitalista não pode senão tentar defender-se; mas, ao se defender da escola (por exemplo, pela recusa da aplicação das leis de fábrica, pela luta contra a escola na França no século XIX, pelos entraves colocados à sua transformação e democratização no século XX), ele se defende, na realidade, também, de si mesmo, pois suas defesas são limitadas e continuamente colocadas em questão, visto que o desenvolvimento da escola está ligado ao desenvolvimento geral do sistema sócio-econômico.

Esta luta do sistema capitalista contra a escola se fará em torno de dois eixos, de acordo com o perigo específico que representa a escola: limitação do acesso ao saber pela instauração de barreiras à democratização do ensino e alteração do saber que a escola transmite de forma a limitar seu poder sobre a estrutura sócio-econômica; este último consistirá em tentar manter a distinção entre teoria e prática, a só validar como competência em relação ao saber aquilo que é próprio do apanágio das classes proprietárias: ecletismo, domínio da língua, desenvoltura, etc., todos sinais reveladores, aparentemente, de dons pessoais — portanto, intransmissíveis pela escola — mas que têm, na realidade, origem na pertença inicial de classe.

Vê-se, pois, que aqui reencontramos as análises de Bourdieu e Passeron, mas agora em condições de explicar tanto sua validade quanto seu limite.

Sua validade decorre daquilo que elas colocam, não sobre o funcionamento da escola, mas sobre as tentativas de modificação deste funcionamento, que tem por origem a intenção de "recuperação" da escola pelo sistema capitalista. Com efeito, por não poder suprimir a escola em virtude dela ser um produto necessário de sua história, o sistema capitalista vai tentar neutralizá-la. O objetivo desta neutralização é aquele que está enunciado

nas proposições iniciais da "Reprodução", ou seja, reproduzir as relações de classe das quais a escola decorre e, ao satisfazer esta primeira exigência, se reproduzir-se a si mesma. As modalidades dessa neutralização são as que estão enunciadas no conjunto do texto de "A Reprodução" como deduzidas dessas duas finalidades.

Entretanto, aquilo que não aparece em "A Reprodução" é o saber: e agora compreendemos porque não pode aparecer. É que, na verdade, ele constitui o obstáculo fundamental ao bom funcionamento da manipulação da escola pelo sistema capitalista. Da mesma forma, compreendemos a razão das contradições a que chega o sistema teórico de "A Reprodução". É que este saber (que não aparece em parte alguma do livro) é, no entanto, a condição necessária da existência da escola pois a eliminação do saber conduzirá à eliminação da própria escola. Além disso, vemos que o lugar deste saber no seio da sociedade e a existência de uma instituição encarregada de sua transmissão só podem ser compreendidos se a escola não for referida apenas às estruturas sociais, mas também, e através delas, ao processo de produção do qual são indissociáveis. Os limites das análises de "A Reprodução" se encontram, portanto, nesta exclusão do processo de produção, exclusão que tem por consequência lógica a exclusão do saber.

Entretanto, esta exclusão do saber não aparece, de igual maneira, em "Os Herdeiros". Nesta obra, com efeito, o saber, no seio da escola, é submetido a uma dupla operação enunciada explicitamente. Inicialmente, diferenciação no seio da escola de um setor dito científico, em relação a um setor dito literário e, depois, eliminação do campo da pesquisa deste setor científico, justificada pela intenção inicial dos pesquisadores. Na medida em que o processo de seleção social não aparece aí de maneira tão clara quanto no setor "literário", é legítimo se tomar em consideração somente este último para analisar o funcionamento desse processo.

Em segundo lugar, neste campo assim delimitado, o que constitui o objeto da pesquisa não é tanto o saber como a ideologia que o cerca quer entre estudantes, quer entre educadores. Ideologia que contribui para estruturar a divisão das classes no processo de acesso ao saber, a seleção dos conteúdos apreendidos como saber (por exemplo, o "exotismo" e o ecletismo na escolha das disciplinas efetuadas pelos estudantes "burgueses") (Os Herdeiros, pag. 29). Nos métodos de trabalho, tanto por parte dos estudantes quanto por parte dos professores, é a ideologia que preside a prática pedagógica e o modo de apreciação dos resultados. Esta segunda operação consiste, então, em dissociar o saber da ideologia e em analisar os efeitos desta sobre aquele, o que leva, em conclusão, a preconizar modificações que devem ter como efeito modificar a incidência da ideologia sobre o saber e a relação com o saber.

Em "A Reprodução", o conjunto deste processo metodológico desaparece para deixar lugar somente para a ideologia, que é identificada com o saber. É conveniente, então, que nos interroguemos sobre a razão de ser de uma tal modificação. Esta razão, nós a encontramos no lugar e no papel do saber no seio da escola e da sociedade, tal como as análises precedentes nos revelaram. O saber é o obstáculo para o bom funcionamento da tenta-

tiva da recuperação da escola pela sociedade capitalista. Eliminar o saber constitui, desta forma, a condição de possibilidade deste bom funcionamento. Assim, a escola aparecerá como uma instância específica no seio das relações sociais, encarregada, em seu próprio terreno, de contribuir para a reprodução destas relações. A escola aparece, conseqüentemente, como produto de uma transformação interna da estrutura das relações sociais e de natureza reversível, isto é, ela não constitui um corpo estranho no seio desta estrutura mas, unicamente, um momento de seu funcionamento (o que se manifesta por sua autonomia aparente que mascara e mantém, através dela, sua dependência real, assegurando, assim, a reprodução das relações de classe que estão em sua origem).

De igual maneira, o funcionamento interno da escola aparece como aquele de uma estrutura cujos diferentes momentos são somente os produtos de transformações reversíveis, o que lhe assegura sua própria reprodução, transformações cujo modelo magistral é dado pelo seguinte exemplo:

"Considera-se que a profissão de fé realizada na idade da razão válida, retrospectivamente, os compromissos assumidos por ocasião do batismo que, por sua vez, determinam uma educação que resulta necessariamente nesta profissão de fé." (pág. 52).

Assim, tudo isto que ocorre sob a aparência de uma mudança, da produção de uma realidade nova, não é, na verdade, senão a reprodução de uma realidade antiga, de modo que o estudante, produto da escola, não é senão um novo mestre tanto na ordem da escola como na ordem social, a qual, pelo próprio fato de ser ele um mestre, não será nova.

É, portanto, a um projeto de entender a Escola e seu funcionamento como uma estrutura que se deve relacionar a mudança que aparece entre "Os Herdeiros" e "A Reprodução". Vimos quais as dificuldades acarretadas por um tal projeto. Para funcionar estruturalmente, a escola encontra uma impossibilidade ao mesmo tempo teórica e prática. Assim, seu funcionamento, enquanto estrutura, opõe-se à sua própria existência e, em consequência, ao seu funcionamento.

Convém, então, eliminar o projeto estruturalista como sendo não-científico?

TRANSFORMAÇÃO REPRODUTIVA E CONTRADIÇÃO REVOLUCIONÁRIA

A escola nos é, então, apresentada como um fato da estrutura das relações de classes que estas últimas, entendidas no sentido de dominação de uma classe sobre a outra, deveriam levar em consideração. A Escola será, desta forma, o objeto de uma tentativa de assimilação por parte da classe dominante (o que nos pareceu ser a essência das análises de "A Reprodução"); mas esta assimilação está fadada ao fracasso porque a Escola é portadora de "fermentos" de transformação irredutíveis, que só podem levar a uma supressão da estrutura na qual ela aparece.

É conveniente, agora, precisar estas análises em um plano teórico, de forma a determinar exatamente o estatuto epistemológico da análise estrutural para evitar a obrigação de formular este debate nos termos utilizados

por Maurice Godelier (*Temps Modernes*, 1966, nº 246, p. 828):

“Pode-se analisar as relações entre um evento e uma estrutura, explicar a gênese e a evolução dessa estrutura sem se estar condenado a abandonar o ‘ponto de vista estruturalista’? “E poder-se-ia, acrescenta o autor, correr o risco de perder o benefício das notáveis análises de Bourdieu e Passeron?”

19) Os limites da análise estrutural

O próprio P. Bourdieu nos dá o instrumento teórico necessário a este estudo, em um texto intitulado “Campo intelectual e projeto criador” (*Temps Modernes*, 1966, nº 246, p. 866): “Tal procedimento não se justifica a não ser na medida em que o objeto a que se aplica, ou seja, o campo intelectual (e, conseqüentemente, o campo cultural) seja dotado de autonomia relativa, o que autoriza a autonomização metodológica que o método estrutural opera ao tratar o campo intelectual como um sistema regido por suas próprias leis”.

Convém, então, considerar a escola como produto de uma variação interna compatível com o sistema social no qual se situa, e apreendê-la como o sistema das variações internas compatíveis com sua existência no campo social. Entretanto, ao tratar a escola desta maneira, é preciso ver que tratamento se lhe inflige. Com efeito, tanto do funcionamento interno da escola quanto de seu funcionamento em relação às relações sociais, só se poderá reter em função dos próprios princípios metodológicos — as variações compatíveis com o sistema. Será oportuno, desta forma, apreciar a importância do que se eliminará sob pena de desqualificar o próprio método estrutural. O critério de escolha será, então, a compatibilidade/incompatibilidade das variações selecionadas em relação ao sistema inicialmente determinado como limite das variações autorizadas.

Se o sistema de referência é considerado como um absoluto, seremos, conseqüentemente, levados a eliminar todas as variações que contradizem a própria existência deste sistema. Mas, então, se o objeto da análise contém incompatibilidades, não poderá mais aparecer como o produto de uma variação interna ao sistema mas, ao contrário, como um dado irredutível a estas variações que, portanto, tem origem em outro lugar. Ou então, tornar-se-á relativo o sistema de referência, situando-o em um espaço mais amplo, no interior do qual se poderá, desta forma, explicar estes sistema, o objeto da análise e as relações entre eles. Ou, ainda, manter-se-á o caráter absoluto e irredutível do sistema de referência inicialmente escolhido e estar-se-á condenado a utilizar o método estrutural apenas com a finalidade de redução da alteridade do objeto de análise em relação ao sistema. É isto que acontece em “A Reprodução”. Por que razão a primeira solução não foi escolhida?

Acontece que se o campo total, no qual o sistema de relações de classes adquire um sentido, tivesse sido mostrado ele teria introduzido um elemento não assimilável pela lógica estrutural, ou seja, a contradição. A contradição não é uma simples variação interna do sistema, ainda que tenha uma incidência sobre este, já que leva à sua destruição. Com efeito, o sistema de relações

sociais do regime capitalista não pode gerar a si próprio senão pela diferenciação interna, mediante a condição de ser considerado como absoluto; mas, então, a possibilidade de compreender a emergência em seu seio de instâncias irredutíveis a este sistema está excluída. De igual maneira, a análise estrutural é obrigada a eliminar mais e mais eventos ou a alterar mais e mais a significação destes, até que este próprio sistema desapareça sob o efeito do dinamismo do campo total no qual está situado — desaparecimento inexplicável visto que a única explicação estrutural então possível seria a de que este sistema destruiu-se a si próprio a fim de melhor se conservar. É precisamente o que se produziria naquilo que concerne ao sistema de relações sociais, visto que a supressão das classes sociais está na perspectiva da dialética interna do sistema de produção capitalista.

O problema central é, portanto, o da contradição. Ela nunca aparece em “A Reprodução”; com efeito, encontramos nesse livro somente confirmação, legitimação, no máximo uma “relativa autonomia” que não é senão ilusória. Estaria aí o limite da análise estrutural? Maurice Godelier (texto citado) tentou demonstrar o contrário ao distinguir contradição no seio de uma estrutura, e contradição entre estruturas no seio do sistema. Esta distinção leva a considerar que as contradições intra-estruturais não são, na realidade, senão oposições complementares cujo jogo mantém a invariante da estrutura. Uma vez que a contradição real não aparece senão entre as estruturas, cabe indagar qual é o funcionamento do sistema em cujo seio uma tal contradição entre estruturas pode aparecer.

A ambigüidade das análises de Godelier se deve à confusão que ele mantém entre sistema e estrutura. A contradição seria da ordem do sistema e não da estrutura sem que, no entanto, seja analisado o modo de funcionamento do sistema que autoriza o surgimento da contradição; nos é afirmado, com efeito, que no curso de desenvolvimento do sistema capitalista aparece, neste dado momento, uma contradição entre a estrutura das forças produtivas e a estrutura das relações de produção. Mas qual é, então, a lógica desse desenvolvimento que autoriza a aparição de uma tal contradição? Ela não pode ser estrutural. Na realidade, se o sistema capitalista é uma estrutura que compreende de uma maneira estruturalmente — e por isso mesmo necessariamente — indissociável as estruturas das forças produtivas e das relações de produção, a contradição não poderá aparecer aí visto que a análise estrutural — e o “movimento” de uma estrutura — não consiste senão no desdobramento do conjunto de suas variações compatíveis, o que exclui a possibilidade da emergência de variações incompatíveis. Se, então, uma contradição aparece no seio do sistema, se ela “nasce de seu desenvolvimento”, é que este desenvolvimento que a “gera” procede de uma outra lógica.

Além disso a maneira pela qual esta contradição afeta as estruturas permanece obscura. Os antagonismos intra-estruturais aparecem, com efeito, simultaneamente como portadores de contradição e fatores de reprodução (“unidade dos contrários, assimetria das relações no seio desta unidade”, pag. 855, *Temps Modernes*, 1966) de modo que contribuem tanto para manter como para destruir as estruturas. A ligação entre essas duas funções

contraditórias não é sistematizada; ela é, na verdade, dissociada. A função de contradição é assegurada exclusivamente pela contradição intra-estrutural. A nuance trazida a esta separação (as contradições no interior não podem "por si próprias" modificar a estrutura) é ilegítima, uma vez que o motor do sistema não se encontra na contradição intra-estrutural e, sim, na contradição extra-estrutural.

A abordagem estruturalista leva, desta maneira, à supressão da contradição porque, precisamente, o funcionamento da estrutura consiste nesta tentativa de supressão. O funcionamento estrutural não é então o funcionamento da totalidade, mas o de um setor desta que, para melhor assegurar seu próprio funcionamento, tem todo o interesse em se fazer apreender como sendo a totalidade.

"A descoberta e a definição deste invariante constituem, precisamente, o ponto de partida obrigatório do estudo científico (aqui no sentido de estruturalista) do sistema, de sua gênese, de sua evolução. Esta se apresenta como o estudo das variações compatíveis com a reprodução do elemento invariante da estrutura do sistema... Mas, a análise diacrônica das variações compatíveis com a reprodução de uma relação invariante não faz surgir nenhuma incompatibilidade estrutural, nenhuma condição de mudança estrutural."

Assim, a noção marxista de contradição permanece sem ser analisada porque ela não é passível de análise em sua totalidade pela lógica estrutural.

2º) O fundamento epistemológico deste limite.

É, paradoxalmente, o próprio P. Bourdieu que nos dá a chave da origem epistemológica das dificuldades a que a metodologia de "A Reprodução" conduz. Com efeito, no texto já citado (*Temps Modernes*, 1966, nº 246, pp. 847-898), ele demonstra a impossibilidade de um saber desprovido de todas determinações prévias, de um saber que seria, perfeitamente transparente a si próprio. Ora, o conjunto dos conceitos de "A Reprodução" é dado como "constructo lógico desprovido de referente sociológico" (p. 11), o que constitui uma contradição manifesta e coloca "A Reprodução" ao alcance da crítica do "Estruturalismo antropológico" que ressuscita o "Durkheimismo" e sua concepção de objetividade científica que nós designaremos pelo termo "objetivismo". Esta crítica se baseia na maneira através da qual esta concepção se situa em relação àquilo que Lucien Goldmann ("Lógica e conhecimento científico", Ed. Pléiade, p. 992) chama de "círculo" das ciências humanas. "Desde que se aborda, nas ciências humanas, um fenômeno qualquer em um nível suficientemente geral, entra-se no interior de um círculo que é a expressão do fato de que o próprio pesquisador faz parte da sociedade que ele se propõe estudar e que desempenha um papel preponderante na elaboração de suas categorias intelectuais."

Este círculo está na origem da impossibilidade de

constituição de uma sociologia objetivista. O pesquisador objetivista é, com efeito, obrigado a se situar fora deste círculo e de construir seu objeto de tal maneira que ele mesmo, enquanto sujeito que conhece, e que seu próprio conhecimento não façam parte do objeto que ele estuda. Desta maneira, ele é obrigado a eliminar de seu objeto toda prática subjetiva que poderia ter a forma da consciência, ou seja, ele não admite a consciência de um sujeito senão sob a forma de consciência necessariamente alienada para que ela possa estar de acordo com o contexto social objetivo/objetividade no qual ela aparece. Do mesmo modo, toda forma de conhecimento, para ser objeto de conhecimento sociológico positivista, não pode ser senão sociologicamente determinada, de modo que o único conhecimento suscetível de ser conhecido por este sociólogo não pode ser senão aquele que convém e que concorre para a própria existência da sociedade que é seu objeto. Ele excluirá, conseqüentemente, todo conhecimento suscetível de modificar o caráter objetivo de seu objeto e, dessa forma, todo conhecimento suscetível de ser um conhecimento de caráter objetivo de seu objeto. Com efeito, um tal conhecimento seria irredutível aos limites sociológicos nos quais ele aparece, visto que, para aparecer (como tal), ele é obrigado a transcender estes limites, porque ele não é nada mais do que um saber destes limites visto que estes definem os contornos de seu objeto e constituem, assim, seu caráter objetivo).

Nestas condições, o que é excluído do objeto do conhecimento sociológico é o próprio saber sociológico, do mesmo modo que o autor ou o sujeito deste saber; o objeto do conhecimento sociológico objetivista não pode ser senão o lugar da ignorância sob as aparências do saber. Mas, em função de seus próprios pressupostos, o pesquisador se coloca diante da seguinte alternativa: ou bem ele próprio faz parte do objeto que estuda e neste caso lhe é impossível ter um estatuto de exterioridade em relação a seu objeto e, em decorrência, seu objeto perde sua objetividade, de modo que o conhecimento que ele constrói não passa, na realidade, de um desconhecimento que contribui para reproduzir o objeto que ele pretendia conhecer. Desta forma, seu conhecimento, de objetivo que pretendia ser, torna-se subjetivo contradizendo, portanto, seu projeto inicial; ou bem ele se situa no exterior de seu objeto e, nessas condições, seu conhecimento, por não ter referência sociológica, se torna objetivo. Mas a possibilidade lógica e a existência concreta de um tal lugar é eliminada pelos pressupostos teóricos da sociologia objetivista. Desta forma, o sociólogo objetivo nega tanto a própria possibilidade de sua existência como aquela de seu conhecimento como conhecimento positivo.

Estes dois momentos aparentemente contraditórios da alternativa não levam, na realidade, senão a um único resultado: a impossibilidade da ciência objetiva enquanto ciência; ela própria se constitui como ignorância sob a aparência de saber, ou seja, como ideologia.

3º) As incidências políticas e práticas do estruturalismo

"Poder-se-ia, para podar um pouco os rodeios e os meandros ininteligíveis, obrigar todo discursador a enunciar, no início de seu discurso, a proposição que ele quer fazer."

J.J. Rousseau

(O governo da Polônia)

(citado em exergo à "A Reprodução" por P. Bourdieu e J.C. Passeron)

A posição epistemológica de Bourdieu e Passeron em "A Reprodução" cai, de acordo com as análises precedentes, no âmbito da crítica que Marx faz na terceira tese de Feuerbach das sociologias deterministas: "A doutrina materialista que deseja que os homens sejam o produto das circunstâncias e da educação e que, por conseguinte, os homens transformados sejam o produto de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o educador precisa ele mesmo de ser educado. Eis porque ela tende, inevitavelmente, a dividir a sociedade em duas partes das quais uma está acima da sociedade."

Ao colocar-se, assim, fora da sociedade, eles levam a considerar que esta é regida por um determinismo absoluto cuja causa exclusiva é a dominação real da classe dominante. Mas, por outro lado, ao se colocar fora da sociedade, eles levam a apresentar como objetiva e universal (o que aparece no fato que o Livro I de "A Reprodução" é apresentado como um modelo atemporal do qual o Livro II não constitui senão uma realização concreta particular) esta relação de dominação. Assim, ao querer se livrar do "círculo epistemológico" eles levam, sob a manta da objetividade, a valorizar um setor da sociedade. Mas, ao fazer isto, eles dão a este setor a dimensão da totalidade e atribuem ao funcionamento desta a lógica estrutural. Desta maneira, eles conferem uma aparência de objetividade e de inelutabilidade à dominação da classe dominante de modo que toda oposição a esta dominação só pode aparecer como uma ilusão de oposição sobre um fundo de contribuição real a esta dominação. Assim, a luta do proletariado contra a classe dominante não seria objetivamente e cientificamente, senão o meio através do qual o proletariado contribuiria para sua própria dominação.

"As teorias e as escolas, como os micróbios e os glóbulos, se entredevoram e asseguram através de sua luta a continuidade da vida". (M. Proust, Sodoma e Gomorra, citado por P. Bourdieu, em *Temps Modernes*, 1966, nº 246, p. 865). A vida, na citação, é aquela da classe dominante. A análise estrutural, apresentada desta maneira só pode contribuir para fornecer uma aparência de fundamento teórico a todas as ideologias conservadoras, sejam elas de direita ("é preciso levar em conta as realidades" diz o poder atual) ou de esquerda, o "instintivismo" destas últimas pretendendo, com efeito, se basear sobre a "recuperação" da qual é objeto toda tentativa de engajamento político no seio da luta de classes.

Entretanto, é precisamente nestes limites e nestes perigos que se encontram a validade da análise estrutural e a contribuição insubstituível das análises de Bourdieu e Passeron. Com efeito, é precisamente enquanto estas análises consistem, como temos salientado diversas vezes, na descrição do sistema de defesa que constrói a classe dominante contra as contradições que a abalam e que surgem em seu seio que a análise estrutural tem o seu lugar e adquire importância teórica, política e prática. É conveniente, então, representar o funcionamento estrutural como o processo pelo qual uma instância atualmente dominante tenta manter sua dominação (com efeito, a análise estrutural ressalta, segundo os conceitos de M. Godelier, o sistema das variações compatíveis com a invariante de uma estrutura. Ou seja, neste caso, com a dominação da classe capitalista). Ela representa, assim, o que Lucien Goldmann (cf. artigo citado), com J. Piaget, designa pelo conceito de assimilação.

Seria suficiente, (cf. exergo deste parágrafo) para o pesquisador estruturalista, precisar sua "situação epistemológica" ou, nos termos de L. Goldmann, de enunciar suas próprias valorizações para dar todo seu valor a sua pesquisa. Mais ainda, fazendo isso, ele contribuiria, de maneira eficaz, para desativar todas as tentativas de "recuperação" pelo poder dos resultados da luta proletária e, assim, para desmistificar a ideologia esquerdista.

"A Reprodução" poderia evitar o risco de não ser senão uma criação estética (ainda que a dimensão estética do discurso não seja negligenciável, cf. a análise citada acima da "profissão de fé") que contribui para o esteticismo político, outra "variação compatível" com "o invariante" da estrutura teórica do "Durkheimismo" sociológico.

(Artigo originalmente publicado em *La Pensée*, nº 168, março-abril de 1973, p. 3-20, tradução de Cláudia Davis).