

## **Provação escolar e consagração social. As classes preparatórias para as grandes escolas<sup>1</sup>**

**Pierre Bourdieu**

### Resumo

Provação escolar e consagração social. A ação pedagógica não produz somente efeitos técnicos (saberes e saber-fazer inculcados); ela também tem uma eficácia propriamente mágica de iniciação e de consagração que pode ser particularmente percebida no caso das “escolas de elite”, ou seja, no caso das instituições encarregadas de conferir uma formação aos que são chamados a entrar na classe dominante. A partir de uma enquete realizada nas classes preparatórias para as grandes escolas (*Khâgnes, taupes*) e nas grandes escolas (em particular Escola Normal Superior e Escola Politécnica), foram analisados os efeitos técnicos exercidos pela organização escolar desses estabelecimentos, sobretudo as incitações, as obrigações e os controles permanentes postos em prática nessas instituições para reduzir a existência dos alunos a uma sucessão ininterrupta de atividades escolares, as quais estão no princípio da aquisição do que se pode chamar de “cultura de urgência”, capacidade de “mobilizar rapidamente as ideias” e de “tratar honrosamente qualquer questão”. Mas todas essas operações técnicas dos processos educativos são sobredeterminadas simbolicamente e preenchem, também, uma função de consagração. Assim, pode-se descrevê-las como momentos de um ritual de consagração que tende a produzir uma nobreza separada, socialmente distinta, sagrada.

<sup>1</sup> Este artigo foi publicado pela Revue Actes de la recherche en sciences sociales. Ano de 1981, volume 39, número 1, p. 3-70, com o título “Épreuves scolaires et consécration sociale: les classes préparatoires aux grandes écoles”. O texto original, em francês, está disponível no sítio: [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss\\_0335-5322\\_1981\\_num\\_39\\_1\\_2124](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1981_num_39_1_2124). A tradução para o português foi realizada por Tiago Ribeiro Santos e Silvana Rodrigues de Souza Sato e a revisão técnica por Ione Ribeiro Valle. Informamos que a pedido da Revue Actes de la recherche en sciences sociales não adequamos a formatação do texto ao projeto gráfico de nossa revista, garantindo a formatação mais próxima possível da original. Justificamos também a ausência das palavras-chaves na publicação da versão em Língua Portuguesa, visto que o original não as possui.

## **Epreuve scolaire et consécration sociale [Les classes préparatoires aux grandes écoles]**

### Résumé

Epreuve scolaire et consécration sociale. L'action pédagogique ne produit pas seulement des effets techniques (savoirs et savoir-faire inculqués); elle a aussi une efficacité proprement magique d'initiation et de consécration qui se laisse plus particulièrement apercevoir dans le cas des "écoles d'élite", c'est-à-dire dans le cas des institutions chargées de conférer une formation à ceux qui sont appelés à entrer dans la classe dominante. A partir d'une enquête menée dans les classes préparatoires aux grandes écoles (*khâgnes, taupes*) et dans les grandes écoles (en particulier École normale supérieure et Ecole polytechnique), on a analysé les effets techniques exercés par l'organisation scolaire de ces établissements, notamment les incitations, les contraintes et les contrôles permanents qui sont mis en œuvre dans ces institutions pour réduire l'existence des élèves à une succession ininterrompue d'activités scolaires et qui sont au principe de l'acquisition de ce qu'on peut appeler une "culture d'urgence", capacité à "mobiliser rapidement les idées" et à "traiter honorablement n'importe quelle question". Mais toutes ces opérations techniques des processus éducatifs sont surdéterminées symboliquement et remplissent, par surcroît, une fonction de consécration. Aussi, peut-on les décrire comme autant de moments d'un rituel de consécration qui tend à produire une noblesse séparée, socialement distinguée, sacrée.

## **Prueba escolar y consagración social - Las aulas preparatorias para las grandes escuelas**

### Resumen

Prueba escolar y consagración social. La acción pedagógica no sólo produce efectos técnicos (saberes y saber-hacer inculcados); ella también tiene una eficacia propiamente mágica de iniciación y de consagración que se puede percibir sobre todo en el caso de las "escuelas de élite", es decir, en el caso de las instituciones encargadas de una formación que permite a los que son llamados a entrar en la clase dominante. A partir de una encuesta realizada en las clases preparatorias para las grandes escuelas (*Khâgnes, taupes*) y en las grandes escuelas (particularmente Escuela Normal Superior y Escuela Politécnica), fueron analizados los efectos técnicos ejercidos por la organización escolar de estos establecimientos, en especial los incentivos, las obligaciones y los controles permanentes establecidos en esas instituciones para reducir la existencia de los estudiantes a una sucesión ininterrumpida de actividades escolares, las cuales están en el principio de la adquisición de lo que se puede llamar "cultura de urgencia", capacidad de "movilizar rápidamente las ideas y de "tratar honorablemente cualquier tema". Pero todas estas operaciones técnicas de los procesos educativos son sobre determinadas simbólicamente y llenan, también, una función de consagración. Así, se puede describir como momentos de un ritual de consagración que tiende a producir una nobleza separada, socialmente distinta, sagrada.

## **Provação escolar e consagração social.**

### **As classes preparatórias para as grandes escolas**

Este ou aquele, por exemplo, considera o trabalho, os negócios como sua vocação. Ei-los portanto transformados em trabalho sagrado, em negócios sagrados, em sagrado.  
(Marx, *A ideologia alemã*)

A ação de educação exerce um efeito real e, se nesse o caso, como ela o produz? O efeito da ação educativa é pura e simplesmente técnica – o que autorizaria a aplicar a essa instância de produção dos produtores a lógica econômica do cálculo dos custos e dos benefícios? Ou ela é de outra ordem, como sugerem os que, em nome dos valores sagrados da cultura, não aceitam que se possa reduzir a educação à preparação para o *métier* ou, prosaicamente, a uma função técnica tecnicamente definida no aparelho de produção? Mas, os mesmos que admitem que a função da educação seja comunicar não somente os saberes e o saber-fazer tecnicamente exigidos para o exercício de uma função, mas também as disposições constitutivas do ideal humano realizado que define a excelência a um dado momento do tempo, estariam prontos para reconhecer que a ação pedagógica que produz essa maneira permanente de ser e de fazer exerce uma eficácia estritamente mágica de consagração? O ensino mais eficaz pode fazer outra coisa além de ensinar o peixe a nadar? Ou seja, o que não é pouca coisa, consagrar, em todos os sentidos da palavra, sua aptidão para nadar? Mas é necessário escolher entre a hipótese tecnicista ou tecnocrática que só quer conhecer a eficácia propriamente técnica de formação, medida em saberes e em saber-fazer acumulados, e a que evoca a eficácia propriamente mágica de iniciação e de consagração? Não há condições e efeitos técnicos da ação simbólica?

Para responder a essas questões<sup>2</sup>, foi preciso escolher um objeto que as colocasse e as resolvesse pela sua própria existência: um objeto situado e datado, próprio portanto para ser observado e analisado empiricamente, as classes preparatórias às grandes escolas<sup>3</sup>, mas tratado como caso particular do universo das formas possíveis que se munuiu, em tempos e lugares diversos, a “escola de elite”, instituição encarregada de conferir uma formação e uma consagração aos que são chamados a entrar na classe dominante da qual, em sua maioria, vieram (eis o paradoxo). Pode-se assim submergir na particularidade de uma instituição particular para apreender, da maneira mais completa e mais concreta possível, o que há de invariante e variável na sua função e nos mecanismos através dos quais ela preenche sua função tanto na sua dimensão técnica quanto na sua dimensão mágica. E propor uma análise que, escapando

<sup>2</sup> As pesquisas sobre as quais se apoia esta análise foram realizadas em colaboração com Yvette Delsaut e Monique de Saint Martin, junto ao *Centre de sociologie européenne* (CSE).

<sup>3</sup> As grandes escolas formam os futuros dirigentes principalmente nas áreas tecnológicas e administrativas, propondo-lhes um ensino múltiplo ou específico (com a duração de no mínimo cinco anos após o liceu) reconhecido pelo Estado e assegurando-lhes as melhores oportunidades de acesso aos cargos públicos e empresariais de maior prestígio. (N.T.)

da alternativa da descrição fechada e da generalização vazia, encontra no caso particular apreendido como variante histórica os elementos de um modelo transistórico, capaz de dar conta tanto das variações quanto das invariantes.

Tomando como exemplo, nesse caso, a lógica da provação iniciática, que implica a reclusão e a ascese e que se apoia sobre qualquer atividade, línguas mortas, críquete, futebol ou artes marciais, para produzir a distinção, poder-se-ia interrogar sistematicamente as variações que a forma e a natureza das provações impostas podem apresentar segundo as tradições nacionais e tentar ligar, por exemplo, o culto do esporte de equipe das public schools da era vitoriana, não somente ao anti-intelectualismo que é outro efeito das mesmas causas e que se observa nas outras aristocracias (por exemplo no Japão), mas, diretamente, às disposições de uma elite imperial, fundada nos valores militares de *loyalty* e de submissão aos interesses do grupo. Mais precisamente, se todas as classes dominantes pedem às instituições escolares as quais elas confiam seus herdeiros para preencher uma função de sociodicéia, essa função não varia, na sua definição, segundo os fundamentos do poder – e do estilo de vida – da classe que se trata de reproduzir ou da fração de classe que, no momento considerado, domina no centro da classe dominante?

Para apreender em toda sua complexidade os mecanismos específicos pelos quais o sistema escolar produz seus efeitos técnicos e, sobretudo, seus efeitos propriamente simbólicos, foi necessário analisar em detalhe a relação objetiva que está no princípio dessa dupla eficácia: ou seja, a relação entre as características objetivas da organização escolar e as disposições socialmente constituídas dos agentes. O milagre da eficácia simbólica desaparece quando se observa que essa espécie de ação mágica triunfa somente quando aquele que a experimenta contribui para sua eficácia, na medida em que está predisposto – por um trabalho pedagógico prévio – a reconhecê-la e a suportá-la. É por isso que a análise deve apreender as estruturas objetivas, que se dedicam à observação imediata, na organização do tempo e do espaço, nas disciplinas, nas técnicas de trabalho, e também às disposições e representações, que contribuem para a eficácia das estruturas objetivas e que somente podem ser compreendidas e explicadas, principalmente nas suas variações, se se oferece os meios para ligá-las às suas condições sociais de produção.

É por isso que a enquete que funda as análises aqui propostas precisou reunir um conjunto de métodos que as fronteiras entre as disciplinas (entre a sociologia e a etnologia, a sociologia e a história, a sociologia e a psicologia social, etc.) mantêm separadas na rotina ordinária da ciência social. Essa integração é imposta pelo fato de que nem todos os métodos permitem apreender no mesmo grau todos os fatos. Assim por exemplo – é preciso repetir sem cessar –, o questionário fechado, instrumento de predileção do sociólogo, é uma solução, um substituto econômico, principalmente quando é administrado por escrito, de formas mais caras, mas também mais fecundas, quando são socialmente (e sobretudo juridicamente) possíveis, como a entrevista aprofundada ou a observação direta. Nunca se acabaria de enumerar todas as coisas que ele não pode apreender, porque são fortemente censuradas e profundamente

rejeitadas, portanto, acessíveis somente a um longo e lento deciframento de indícios indiretos, seja porque mantidas secretas por permitirem contradizer a imagem que a pesquisa (ou o grupo ao qual ele é o porta-voz) pretende dar de si mesma, ou simplesmente “pessoais” ou “privadas” e reservadas às confidências, que não podem se dirigir ao primeiro que aparece, seja porque são simplesmente deixadas no estado prático e somente podem ser apreendidas de fora e por um terceiro, por meio de uma longa observação, através dos detalhes frequentemente mais ínfimos das práticas ou dos discursos<sup>4</sup>. Mas o essencial está menos nos limites dos diferentes instrumentos do que na ignorância desses limites que leva a fazer com que tudo o que eles não apreendem não exista ou, pior, com que tudo o que eles fazem existir apesar de tudo exista. A resistência das “enquetes” às técnicas de objetivação mais brutais ou ao uso mais brutal e mais mecânico dessas técnicas nem sempre se inspira numa única preocupação: defender a verdade contra o desvelamento; ela também pode ser uma defesa contra a simplificação reducionista, insensível às nuances, aos detalhes, às diferenças, e incapaz de dar razão à experiência encantada ou mistificada, mas como tal, completamente real, que fazem do universo objetivado os que têm uma experiência subjetiva, ou, se se quer, indígena.

Esse retorno reflexivo sobre os instrumentos e os trâmites da pesquisa se impõe ainda mais quando se trata de analisar, num caso particular e particularmente familiar, um processo de consagração bem feito, como todo fenômeno de crença, visando colocar o pesquisador diante da alternativa de exterioridade brutalmente redutora e da participação encantada, dois olhares sobre o objeto mais ou menos favorecidos pelas diferentes técnicas disponíveis, questionário fechado, análise estatística, entrevista livre, interrogação de informantes, observação etnográfica, análise de documentos de arquivos, de textos literários, e, last but not least, autoanálise. O que torna particularmente difícil a objetivação completa dos jogos intelectuais é, paradoxalmente, o fato de que os intelectuais, que se definem objetivamente pela pretensão ao monopólio de sua própria objetivação, multiplicam as quase objetivações de suas próprias determinações. Assim, as brincadeiras de instituição sobre a instituição, as que florescem por exemplo durante os rituais do “trote”, neutralizam e desmontam a parte de verdade que comportam: a pretensão à lucidez e à distância irônica que se exprime é apenas uma maneira especialmente dissimulada de aceitar os pressupostos de uma instituição que espera que seus membros mantenham distância em relação à instituição<sup>5</sup>. Assim, entre outras coisas, a necessidade de interrogar, mais do que nunca, o estatuto epistemológico implicitamente conferido às citações

4 Um indício dos limites que as ciências sociais se impõem ou aceitam sem saber pode ser visto no fato de que os especialistas quase nunca evocam – sem dúvida porque não estão expostos a encontrá-los – *os obstáculos jurídicos para a obtenção e publicação da informação* que fazem com que setores inteiros do universo social estejam fora das apreciações da ciência. O segredo, que é uma forma de propriedade privada, *juridicamente protegida como tal*, e também uma das espécies do sagrado, defendido contra o desvelamento sacrílego, é indissociável do poder, fazendo com que o pesquisador, quer queira ou não, quer saiba ou não, esteja sempre engajado numa relação de forças com seu objeto, frequentemente, sem outra escolha que não enganar ou ser enganado.

5 Eis um exemplo entre mil dessa relação de falsa liberdade: “A escola normal tem como primeira virtude não existir, o que, convenha-se, é muito raro” (R. Brasillach. *Notre avant-guerre*. Paris: Plon, pp. 55-57, citado em A. Peyrefitte (éd). *Rue d’Ulm, Chroniques de la vie normalienne*. Paris: Flammarion, 2<sup>e</sup> éd., 1963, p. 163).

de trechos de entrevistas, de textos, de documentos, que o uso distraído da rotina profissional leva a tratar indiferentemente como prova empírica das teses avançadas (o que põe a questão do número e da representatividade) ou como confirmação teórica das análises propostas (o que atribui ao autor dos propósitos citados uma lucidez científica milagrosa), quando eles não estão lá, simplesmente, como datum brutum, abandonado ao leitor por um pesquisador demissionário. O que significaria por exemplo o fato de citar um texto em que Zola “diz muito bem”, e sem dúvida porque ele está particularmente bem situado para vê-los, e dizê-los, alguns dos melhores aspectos escondidos da Escola Normal Superior (ENS) e dos normalistas: “Alguém que tenha se banhado no ar da Escola Normal estará impregnado dele pelo resto da vida. O cérebro guarda um odor monótono e mofado de professorado, que lembra sempre das atitudes ásperas, das necessidades de palmatória, de surdos desejos impotentes de velhos rapazes que fracassaram com mulheres. Quando esses galhardos são espirituosos e ousados, quando têm novas ideias, o que acontece às vezes, eles as cortam em pedacinhos ou as deformam pelo tom pedagógico de seu espírito, tornando-os inaceitáveis. Eles não são, não podem ser originais, porque são produto de um adubo particular. Se você semear professores, jamais colherá criadores<sup>6</sup>”? Estratégia sutil de distanciamento, como na Rua d’Ulm onde se observa um liberalismo de aristocratas, ou instrumento de persuasão, voltado à destruição da crença que opõe a autoridade à autoridade? E, de modo mais sutil, que valor de verdade se poderia atribuir à citação um ou outro testemunho de khâgneux<sup>7</sup> ao revelar a verdade sobre a preparação na khâgne ao bacharelado<sup>8</sup>: “A qualidade dos professores decepciona muito, salvo exceções. Eles nos forçam a rotina. Eles não nos permitem muita independência na organização do trabalho”. “Esse ensino da khâgne se volta unicamente à aprovação no concurso de final de ano. Utilizam-se apenas esquemas, truques. Não se modifica nada. Esse ensino não é um ensino de cultura, não é instigante. Ele não nos traz grande coisa fora do interesse imediato pelo concurso”. Casos excepcionais de lucidez, que se precisaria explicar e desmentir, das análises sobre o efeito de imposição da crença ou expressões típicas da consciência dupla que define a fé como má fé?

Essa é outra forma de não realização, mais perniciosa ainda, que produz o uso distraído e mundano de conceitos emprestados da etnografia ou da história, como “rito de passagem”, “mandarinato”, “casta” ou “nobreza”: quando não se pede simplesmente para duplicar num frisson de exotismo a evocação narcísica de um folclore exclusivo, esses conceitos de senso comum semierudito, que aparentemente favorecem a objetivação pelo efeito de distanciamento, permitem, de fato, como é com frequência o caso nas ciências humanas, contentar-se com a meia-compreensão que possibilita a familiaridade e economizar uma verdadeira análise, discernindo a instituição vaga de

6 Zola. *Une campagne*. Paris: G. Charpentier, 1882, pp. 247-250, citado em A. Peyrefitte, *op. cit.*, pp. 348-349.

7 As classes preparatórias (*Khâgnes*) preparam para o ingresso na Escola Normal Superior. Seus alunos são chamados de *khâgneux*. (N.T.)

8 Exames nacionais realizados no final dos estudos do liceu (ou do ensino médio) visando conferir o grau de bacharel. (N.T.)



uma instituição indígena, uma instituição confusa de uma instituição estrangeira, enfim, *obscurum per obscurius*<sup>9</sup>.

Enfim, mesmo que suponha uma recusa metódica de toda intenção apologética ou polêmica, a própria objetivação científica deve se imaginar situada no espaço das relações da instituição analisada, observadas na realidade das práticas sociais: ou seja, entre a cumplicidade, ingênua ou sutilmente irônica, que é sociologicamente atribuída aos que têm direito e aos acionistas, e a distância arrogante ou sarcástica do desprezo ou do ressentimento. Mesmo que o trabalho necessário à realização da objetivação, e que trata tanto da relação com o objeto quanto do objeto, permita escapar da alternativa da complacência e do escárnio; e se desafie a reduzir a relação com o objeto que se manifesta no produto do trabalho de objetivação à relação de pertencimento ou de exclusão que une objetivamente ao seu objeto o sujeito da objetivação, normalista ou não normalista estudando os normalistas, mas também judeus ou não judeus analisando a questão judaica, etc.

A enquete por questionário junto a alunos das classes preparatórias realizada em março de 1968 nas classes de primeiro ano superior (*khâgnes*) dos liceus Condorcet, Fénelon, Louis-le-Grand, Molière em Paris, Kérichen em Brest, Blaise Pascal em Clermont-Ferrand, Faidherbe em Lille, do Parc em Lyon, Pierre de Fermat em Toulouse (n=330) e em classes de matemáticas especiais (*taupes*<sup>10</sup>) do tipo A, A' e B dos liceus Honoré de Balzac, Condorcet, Louis-le-Grand, Saint-Louis em Paris, Pasteur em Neuilly-sur-Seine, Blaise Pascal em Clermont-Ferrand, Faidherbe em Lille, do Parc em Lyon, Pierre de Fermat em Toulouse e a escola Sainte-Geneviève em Versailles (n= 881). Tendo em vista que o objeto da enquete era estudar a *khâgne* e a *taupe* como classes preparatórias para as grandes escolas, ou seja, como instituições dominadas pela lógica do concurso, escolheu-se construir a amostra de maneira que seja representativa da população dos estudantes “integráveis”: o que significa dar às diferentes classes preparatórias não o peso da população de seus alunos no conjunto de alunos inscritos, mas o peso de seus “admitidos” nos concursos no conjunto de alunos admitidos nas maiores grandes escolas. Assim os *khâgneux* parisienses, que forneceram 60,5% dos admitidos nos concursos d’Ulm-letras e Sèvres-letras em 1967, representam 58,5% dos alunos da amostra (enquanto eles representam apenas 52% dos inscritos em *khâgne* em 1967-1968); e os grandes liceus parisienses, Louis-le-Grand, Henri IV e Fénelon, que forneceram 49,5% dos admitidos em Ulm e Sèvres (seções literárias) em 1967, representam 48% da amostra (enquanto eles constituem somente 31% da população dos alunos inscritos em *khâgne*). Segundo a mesma lógica, os *taupins* de Louis-le-Grand, Saint-Louis e da escola Sainte-Geneviève em Versailles, que, em 1967, forneceram 43% dos admitidos nas seções científicas da Escola Normal Superior da Rua d’Ulm, 39% dos admitidos na Politécnica e 36% das admitidos na Escola Central, representam 37% dos alunos interrogados (mas somente 20%

9 Ilustração exemplar desta análise, a introdução de Georges Pompidou na Rua d’Ulm (que começa por um desafio lançado ao sociólogo: “O sociólogo pode portanto com toda certeza perceber a existência de um politécnico. Mas o normalista, onde encontrá-lo?”). “Se é normalista como se é príncipe de sangue. Nada de externo o define. Mas isso se sabe, isso se vê, ainda que seja educado e mesmo humano não mostrar-se aos outros (...). Essa qualidade é consubstancial. Não se torna, nasce-se normalista, como se nasce cavaleiro. O concurso é tão somente fidalguia. A cerimônia tem seus ritos, a vigília de armas se desenrola nos lugares de descanso dispostos como convém sob a proteção de nossos reis: Saint-Louis, Henri IV, Louis-le-Grand. Os guardiões do Santo-Graal, cuja assembleia toma na ocasião o nome do júri, reconhecem seus jovens pares e os chamam para junto de si” (*G. Pompidou*, in A. Peyrefitte, *op. cit.*, pp. 14-15).

10 Classes de matemáticas especiais que preparam para o ingresso nas grandes escolas e na Escola Politécnica; seus alunos são chamados de *taupins*. (N.T.)

dos alunos inscritos de 1967-1968 em matemáticas especiais). Igualmente, as grandes escolas provincianas, particularmente o Liceu do Parc em Lyon, receberam na amostra um peso superior ao peso da população de seus alunos no conjunto de alunos das classes preparatórias.

Para viabilizar a comparação, também foram utilizados os resultados de duas enquetes anteriores, uma junto a uma amostra de 6.000 estudantes de ciências e outra junto a uma amostra de 2.300 estudantes de letras. Realizou-se entre fevereiro e março de 1968 uma série de entrevistas (n=40) com alunos das classes preparatórias e estudantes das faculdades e uma enquete por meio de entrevistas aprofundadas (n=160) junto a uma população de 40 professores de *khâgne*, 40 professores de *taupe* de Paris e da província, 40 professores de matemática e de física, 40 professores de francês, latim e grego das faculdades de ciências e de letras de Paris e da província. Enfim, recorreu-se a diversos informantes (diretores de grandes liceus, ex-professores e ex-alunos de *khâgne* e de *taupe*, etc.) e a diferentes fontes escritas (boletins internos, revistas, trabalhos comemorativos, romances, etc.), relacionados ao aspecto mais ritualizado da vida nas classes preparatórias (gírias, ritos de passagem, etc.), ao mesmo tempo em que se procurou recensear todas as expressões da experiência íntima (ou secreta) dos efeitos produzidos pelo processo de consagração e de produção da crença.

Todo o longo, lento, e difícil trabalho que foi rapidamente evocado aqui, é condição para uma verdadeira ruptura com as evidências: a compreensão pela metade que possibilita a familiaridade deixa na verdade escapar todos os efeitos que se dissimulam sob o mais visível dentre eles, o mais rapidamente evocado e revocado como seleção e que precisa ser completamente analisado se se quer dar verdadeiramente conta da transformação profunda, durável e, quando se analisa melhor, misteriosa que opera a mágica social da consagração.

## Os efeitos técnicos da organização dualista

“Os *khâgneux* se sentem pertencentes a uma elite, enquanto os estudantes sabem que a faculdade acolhe todo mundo. Parece o que a assistência pública faz em relação às clínicas. Numa clínica, o doente é mais bem assistido, provido, tratado também; ainda que o médico não pertença à classe dos professores do hospital, ele cuida com atenção de seus doentes que o veem com frequência: isso é a *khâgne*, enquanto no hospital, mesmo com a presença de grandes professores, as pessoas são menos bem cuidadas” (Professor de *khâgne*, latim).

“Um professor não precisa descobrir a filosofia. Ela foi encontrada antes dele. Seu trabalho é um trabalho de pedagogia: uma iniciação, fazer compreender textos filosóficos que não se pode abordar diretamente. Todo meu tempo de trabalho está voltado à preparação da aula. Meu ideal seria conhecer de cor todos os grandes textos filosóficos para tê-los à disposição durante as aulas” (Professor de *khâgne*, filosofia).

O que distingue as classes preparatórias de todas as outras instituições de ensino superior (inclusive as que garantem a indistinção do local de trabalho e da residência, como o campus, ou a



vida comunitária dos condiscípulos, como a cidade universitária) é o sistema dos meios institucionais, incitações, obrigações e controles, que é posto em prática para reduzir a existência daqueles que ainda se chamam, aqui, de “alunos” (em oposição a “estudantes”) a uma sucessão ininterrupta de atividades escolares intensivas, rigorosamente regradas e controladas, tanto no seu momento quanto no seu ritmo. O importante, do ponto de vista do efeito pedagógico, é menos o que é ensinado do que o que é ensinado através das condições nas quais se efetua o ensino: o essencial do que é transmitido situa-se não no conteúdo aparente, programas, cursos, etc., mas na própria organização da ação pedagógica. Se as disciplinas da vida comunitária e a reclusão que o internado produz representam o aspecto mais visível de uma pedagogia que tende a “concentrar” toda a existência em torno de preocupações exclusivamente escolares, é preciso evitar atribuir ao internato o que deriva de fato de uma organização rigorosa do trabalho.

Muitos autores atribuem ao confinamento os efeitos exercidos pelas “escolas de elite”, mesmo que se esteja longe de confirmar que essa característica visível seja a condição *sine qua non* do funcionamento dessas instituições como instituições totais. No caso das *khâgnes* e das *taupes*, o internato não parece ser o princípio de diferenças sistemáticas nas práticas. Nota-se unicamente que, entre os *khâgneux*, os internos, seja qual for sua origem social, estão mais inclinados a praticar um esporte e sobretudo um esporte coletivo (futebol, rúgbi, basquete); que apenas os filhos de professores se distinguem dos externos de mesma origem porque, com frequência, militam no agrupamento político, num sindicato de estudantes, numa associação cultural, citam com mais frequência o marxismo entre as escolas de pensamento, se colocam com mais frequência nos extremos na escala política. Pode-se comprovar que o efeito propriamente organizacional é muito mais poderoso que o efeito do internato e da clausura no fato de que a diferença entre os internos e os externos é, sendo tudo igual, menos acentuada, especialmente no que concerne à quantidade de trabalho escolar ou ao uso do tempo livre, do que a diferença entre os alunos das classes preparatórias tomados no seu conjunto e os estudantes. Assim, os externos que fazem os deveres tanto quanto os internos trabalham com mais frequência que eles no domingo e vão com menos frequência no cinema. Não se observa diferença significativa nos outros usos do tempo livre, quer se trate da leitura de jornais (senão que os externos leem com mais regularidade um jornal diário, enquanto os internos leem mais regularmente um semanário) ou das práticas culturais (senão que os externos das *taupes* frequentam mais o teatro enquanto os internos vão com mais frequência ao concerto)<sup>11</sup>.

11 De fato, toca-se sem dúvida nos limites do que a enquete por questionário e a análise estatística podem apreender. Primeiramente, porque sem dúvida era ingênuo esperar apreender, mesmo para as questões indiretas mais sutilmente concebidas, o que define na sua verdade prática, muitas vezes ignorada pelos próprios agentes, as maneiras de conceder, de organizar e de realizar o trabalho, a representação da cultura e da prática intelectual aí engajada, etc. (isso se vê pelo embaraço que suscitaram as questões sobre a maneira de preparar e redigir a última dissertação). Em seguida, porque, para levar completamente em conta diferenças constatadas, seria necessário considerar toda uma constelação de variáveis, geralmente ligadas entre si, como a profissão do pai do aluno e também a trajetória da família de origem, o estabelecimento escolar, o tempo na classe (*quadrado, bica, 3/2, 5/2*), o sexo, o estatuto do interno ou do externo. Além da fragilidade dos efetivos assim isolados, a análise se confronta com o fato de que todas as variáveis fundamentais idade, sexo, origem social, estão estreitamente ligadas ao grau de seleção (ou seja, à hierarquia dos estabelecimentos).

### A reclusão

Quando se pergunta aos *taupins* da Escola Sainte-Geneviève de que escola de pensamento (no plano religioso, filosófico, político, econômico) eles se sentem mais próximos, eles apenas reconhecem sua ignorância de tudo o que não é do domínio do ensino da taupe e a impossibilidade de se interessarem por outra coisa: “Nenhuma; tenho mais coisa para fazer do que me interessar por isso”; “Não se tem tempo para pensar em problemas tão importantes”; “Eu não tenho tempo para pensar em outra coisa além dos concursos”; “Se ainda se pudesse pensar em outra coisa além da matemática ou da física?”.

É que na verdade a vida do taupin tal como eles a evocam não permite nenhuma escapada: “Regime de trabalho absolutamente desmedido, suscetível de traumatizar um espírito em via de formação; exclusão de toda participação na vida exterior pois impede de se manter ao par ou, sobretudo, de se interessar por alguma coisa”; “O ensino não é único. É um embrutecimento total com o único objetivo de obter um diploma. Eu só espero não ter perdido totalmente a minha juventude assim, nem o gosto de viver...”.

Nesse universo perfeitamente fechado, a maioria dos alunos, com exceção da matemática e da instrução religiosa, tem como outra atividade intelectual apenas a leitura de Spirou ou de Tintin, como testemunham, além das declarações dos alunos interrogados, este trecho de um debate sobre a importância do francês nos concursos:

“M. Sentilhes – ‘Se se estuda estatística, aqui em casa, percebem-se, por razões materiais, é claro, que eles não têm muito tempo. E, os poucos minutos que têm livres, eles querem consagrar ao descanso. Então, que descanso é esse? Eles têm livros à disposição. Que livros vão lhes permitir descansar? Vocês podem imaginar. Eles vão primeiramente começar por Spirou, que evidentemente não demanda nenhum esforço; universo da psicologia elementar. Depois, os Spirou, Tintin ilustrados não demandam nenhum esforço de imaginação, nenhum esforço de criação, mesmo que para ler seja preciso criar o texto lido, refazê-lo de certa forma, fazer a metade do caminho. Eles escolhem portanto obras como essas ilustradas: Tintin, Spirou, etc... que não demandam esse esforço de criação. Outro tipo de livro que eles leem de bom grado, e isso é muito mais grave, pois tem um prejuízo imediato e tenaz, é o romance policial; para relaxamento eles também leem revistas científicas. Pois esse é um universo convencional, bastante abstrato e no fundo isso não difere muito dos exercícios habituais aos quais estão acostumados. O que faz com que se atirem sobre romances policiais, e aí eles vão se afogar. E, de fato, o que isso lhes trará, o que lhes restará: é preciso reconhecer, absolutamente nada. Eles esquecerão tudo algumas horas depois’.

M. Dominé – ‘Eu quero trazer um testemunho sobre essa questão do romance policial: outro dia na sala de aula, não sei por que, eu falei de romances policiais, de leitura de romances policiais e disse: há taupins que leram 50 romances policiais durante sua taupe e avançaram bastante e então ouvi um grande redemoinho na sala e me disseram cum grano salis 50 por mês’.

Essa pedagogia deve sua força extrema ao fato de que, como todo ensino tradicional, ela silencia o essencial, imposto como evidente, sem exame, e dedicado a fugir da discussão e da crítica conscientes<sup>12</sup>. “Os Mohave, relata Devereux, têm o costume de recitar os textos tradicionais, conhecidos de memória e geralmente fórmulas em curtas frases, com uma dicção entrecortada, fortemente acentuada e rápida; esse modo de recitação é ainda mais indissociável do texto recitado quando os informantes mais dispostos têm dificuldades de diminuir seu ritmo para permitir o registro do texto”<sup>13</sup>.

Esse é um efeito produzido pela pedagogia implícita e total das classes preparatórias na medida em que os conteúdos transmitidos tendem a permanecer indissociáveis do conjunto de teses não téticas e de petições de princípio inconscientes, objetivamente inscritas na situação de aprendizagem e que a literatura edificante atribui ao “espírito” inimitável da *taupe* ou da *khâgne*, da Escola Normal ou da Politécnica. Toda definição da cultura e da relação com a cultura, do trabalho intelectual e da função dos intelectuais na divisão do trabalho leva à subordinação da atividade intelectual aos imperativos da urgência.

### Um trabalho louco

“Minha vida diária se tornou uma corrida contra o relógio. Eu me levantava de manhã às sete horas e meia, me lavava e me vestia às pressas; para ganhar tempo, eu me barbeava somente duas ou três vezes por semana, de maneira que às vezes eu parecia mais um mendigo do que um estudante; eu andava tão mal penteado quanto barbeado; quanto a minha gravata, prefiro não dizer nada. Eu engolia em pé uma tigela de café com leite, depois desabava escada a baixo e pegava o metrô; para ganhar tempo, eu trabalhava no metrô enquanto a fluência não era muito grande, lia minha gramática latina ou então traduzia meus textos latinos e gregos do programa de graduação de uma das obras da coleção Guillaume Budé. Eu utilizava minha própria tradução desse livro, colocava-a diante do texto original, evitando ter que recorrer ao dicionário; coisa que era rigorosamente impossível no metrô. O que mais me incomodava era a dificuldade de escrever: minha mão tremia e precisava esperar as paradas para grifar algumas palavras às pressas. Eu chegava enfim à estação “Jussieu” onde descia. Eu geralmente estava atrasado. Eu comecei indo ao liceu de bicicleta, mas percebi que não chegava mais rápido, ao contrário, e que a subida da montanha Sainte-Geneviève era mais sufocante do que parecia; além disso, perdia o tempo que utilizava bem ou mal no metrô decifrando Homero ou Platão. (...)”

Eu raramente voltava para casa para o almoço: era perder muito tempo. Eu também não queria comer no liceu, não que lá se comesse mal, mas porque precisava passar mais horas estudando, e a tagalice de lá era para mim uma tentação muito forte. Então eu ficava na Biblioteca Sainte-Geneviève, próxima, até na hora do almoço. (...)”

Por volta do meio-dia, eu atravessava a Praça do Panthéon e ia almoçar num pequeno restaurante na Rue des Fossés-Saint-Jacques. Eu comia rápido, muito rápido mesmo, em detrimento do meu estômago, sacrificado sistematicamente pelo meu cérebro; ele não demoraria a se vingar de meu desdém. De estômago cheio, eu voltava a “Sainte-Ginette”. O trabalho no início da tarde me era particularmente penoso; eu deveria parar um pouco, mas a vontade de aprender

12 “Eu dei aos alunos um plano corrigido com cada dever tratado. O resto se ensina antes por exemplo; eles veem como eu preparo minha aula. Isso divertia meus ex-alunos e eles chamavam de minha arte das transições” (Professor da *khâgne*, história).

13 G. Devereux. Mohave Voice and Speech Mannerisms. *Word*, V, 8, déc. 1949, pp. 268-272.

quase sempre dominava a preocupação com minha saúde, e eu me deixava levar rapidamente pela corrente de escravo. Às duas horas e meia, eu voltava ao liceu e ficava até às quatro horas e meia: a maior parte do tempo eu pegava o metrô para trabalhar na minha casa até o jantar. Eu frequentava pouco a biblioteca da Sorbonne; lá se encontrava muitas moças, cuja presença fazia lembrar que eu talvez fosse apenas um imbecil por querer pensar ao invés de viver; e menos ainda em Luxemburgo, pelas mesmas razões.

Eu continuava trabalhando após o jantar, até às onze horas da noite; mas eu jamais conseguia adormecer antes da meia-noite, pois já estava ameaçado pela insônia: essa era uma das formas de protesto do meu estômago brutalizado. Assim, minha maior alegria era a generosa manhã de domingo, e o momento mais penoso da jornada era o despertador. Frequentemente eu lia durante as refeições. Eu não perdia um minuto do meu tempo, e não era fácil trabalhar das oito horas da manhã às onze horas da noite. (...)

Eu exagerava no meu esforço, trabalhava domingos e feriados como nos outros dias; eu quase nunca ia ao teatro e menos ainda ao cinema. Eu não frequentava o estádio que de longe, ainda mais que o esforço físico, acrescentava-se brutalmente ao esforço intelectual, tendo como efeito habitual prolongar minhas insônias. (...)

Eu não era o único a trabalhar tão duramente; Caulin, para citar apenas ele, trabalhava ao menos o mesmo tanto que eu, e outros também, que é inútil nomear; a mesma ambição atazanava todos levando-nos a querer ultrapassar uns aos outros”.

*A. Sernin. L'apprenti philosophe. Roman d'un khagneux, suivi de Réveries-passions. Paris: Éd. France-Empire, 1981, pp. 26-30.*

## A urgência escolar

As técnicas de trabalho, os métodos de pensamento e a definição correlativa da cultura e da relação com a cultura são impostos através da própria organização do trabalho. Como se a ação da instituição – e dos professores que agem em seu nome – consistisse antes de tudo em criar a situação de urgência, e mesmo de pânico, na qual os recém-chegados devem encontrar, a exemplo dos discípulos mais antigos ou dos mestres, os meios e os recursos necessários para sobreviver<sup>14</sup>. Como nos colégios jesuítas em que se “passava duas vezes mais tempo a exercitar os alunos do que a dar aulas”<sup>15</sup>, a ação primordial da instituição consiste, neste caso, em criar as condições de uso intenso do tempo, em fazer trabalhar com esforço, rapidez, precipitação; eis a condição de sobrevivência e adaptação às exigências da instituição<sup>16</sup>.

Ainda que se possa sem abstração relacionar a um padrão comum as produções dos estudantes das faculdades de letras e ciências e as dos estudantes das classes preparatórias literárias

14 “Eu me baseio (...) na ideia de que os que estão lá escolheram estar lá porque eram dignos; se eles não funcionam, pior para eles, isso se recuperará uma outra vez, eu confio... Eu não sinto ter os mesmos deveres daqueles que tenho diante de uma classe do segundo ano, onde não se pode deixar chafurdar os que chafurdam. Enquanto lá, apesar de tudo, é preciso fazer com que paguem um preço alto pelo que pedem, eu me censuro menos” (Professor de *khagne*, letras).

15 F. Charmot. *La pédagogie des Jésuites*. Paris: SPES, 1943, p. 221.

16 “A administração organiza a vida do liceu em função do concurso: sem direito a sair depois da refeição, por exemplo, se se é semi-interno; não se pode perder tempo. Se um professor falta, a supervisora anuncia e distribui o trabalho aos alunos, dizendo no final: Bom, e bem, vocês têm duas horas para trabalhar, nada de perder tempo” (Aluno de *khagne*, Fénelon, 20 anos).

e científicas, uma vez que diferem no seu conteúdo, sua forma e seu espírito, conclui-se a partir de uma estimativa fundada nas declarações dos alunos e dos mestres dos dois tipos de instituições que a produtividade é incomparavelmente mais elevada nas classes preparatórias do que nas faculdades. Assim, os alunos de *taupe* fazem a cada ano duas a três vezes mais deveres de matemática e de física (cerca de 20 a 25 em cada disciplina) que os estudantes de matemática e de física da faculdade de ciências, sem contar os deveres de francês e de línguas; além disso, enquanto em *taupe* quase todos os alunos entregam quase todos os deveres que são propostos (num ritmo que não é mais elevado do que nas faculdades), a maioria dos estudantes produz somente um ou dois deveres dos três durante um período muito mais curto, seja de novembro a abril<sup>17</sup>. O efeito mais específico do enquadramento total das classes preparatórias consiste no fato de que elas conseguem obter da quase totalidade dos alunos a produtividade máxima: é por isso que três quartos (73%) dos alunos de *taupe* se impõem regularmente exercícios suplementares (na base de 5 horas ao menos por semana para um quinto deles), disciplina desconhecida dos estudantes de ciências (somente 6% deles declaram fazer com frequência e 43,5% ocasionalmente trabalhos que não são propostos pelos professores). A mesma diferença separa as classes preparatórias literárias das faculdades de letras. A homogeneidade extrema das práticas dos *khâgneux* que, no Liceu Louis-le-Grand, por exemplo, redigem durante um ano escolar de dez a doze dissertações, fazem 30 a 35 versões e temas, sem contar os trabalhos do mesmo tipo produzidos na ocasião dos “concursos brancos”, se opõe à grande dispersão das práticas escolares dos estudantes de letras que se aproximam somente como exceção da produtividade dos *khâgneux*: se os mais zelosos dos estudantes de letras clássicas chegam a fazer, ao menos após a instauração do controle contínuo, um dever por semana – de latim, grego ou francês – durante quatro a seis meses por ano, na época da enquete, os estudantes de filosofia de Paris não produziam mais do que uma dissertação por ano (entre as duas ou três que lhes foram propostas), ou seja, o mínimo indispensável “para se tornar conhecido” de um assistente ou de um professor, ao passo que boa parte dos inscritos, ouvintes ocasionais dos ensinamentos, produz somente os trabalhos obrigatórios ao exame.

A produtividade elevada das classes preparatórias supõe um conjunto de condições institucionais, tais como a imposição explícita de disciplinas e de controles escolares e a colocação em prática de um sistema de incitações destinadas a encorajar a competição no interior do grupo dos condiscípulos. Assim, a presença nas aulas é obrigatória e os professores preenchem sem evasiva suas funções disciplinares de controle das faltas. Salvo algumas raras exceções, aliás imediatamente denunciadas pelos próprios alunos, os professores impõem muitos trabalhos e exercícios, dos quais eles exigem entrega pontual e corrigem de acordo com normas escolares da tradição escolar.

<sup>17</sup> A distância em relação às classes preparatórias seria sem dúvida ainda maior se, ao invés de limitar a comparação às disciplinas diretamente comparáveis, letras clássicas, matemática e física, se se analisasse disciplinas menos canônicas, como a sociologia, a psicologia e as línguas.

“Todos entregam os deveres. É fácil não entregá-los! Mas, eles não ousariam! Se precisar estar ausente no dever vigiado, previnam-me, vocês fazem em casa e me entregam na segunda-feira” (Professor de *khâgne*, latim-grego). “Dão-se orientações materiais aos alunos para os deveres? – Sim (sorriso), eu quero que a margem seja na direita e que seja dupla. Eu também quero que haja uma interlinha entre os parágrafos. Eu quero que eles forneçam um plano completo do dever com suas cópias. Eu dou um zero no quinto erro de ortografia; ou seja, eu nem mesmo o corrijo; quando chego ao quinto, nem continuo a ler, eu dou zero e largo a caneta” (Professor de *khâgne*, letras-latim). “É preciso fazer ao menos dois rascunhos. A margem é muito importante, sempre peço uma margem larga para as correções, infelizmente muito abundantes. Eu exijo a maior legibilidade para o tema. Toda letra mal formada é contada como uma falha, como no concurso” (Professor de *khâgne*, latim-grego).

Aos deveres acrescentam-se os “concursos brancos” e as preparações ou os “problemas”. Na *khâgne*, a tradição transmitida pelos antigos e as incitações expressas dos professores impõem a meia-hora cotidiana de tradução improvisada de textos gregos e latinos. A maioria dos exercícios dá lugar à atribuição de notas, frequentemente proclamadas solenemente: quase metade dos professores de *taupe* interrogados lia diante da turma as notas de deveres, a maior parte do tempo na ordem da classificação; dentre os que renunciaram a essas práticas, alguns continuam fixando a classificação trimestral, outros se contentam em mencionar em cada trabalho ao lado da nota a nota média do conjunto de alunos. Se os professores das classes preparatórias parecem utilizar cada vez menos as técnicas mais vistosas de estimulação para emulação (como a proclamação comentada dos “concursos brancos”, a leitura das notas na ordem inversa da classificação, etc.), é raro que se privem completamente da eficácia dessas técnicas tradicionais de incitação ao trabalho, como a evocação implícita ou explícita ao concurso.

“Eu faço referência constante ao concurso. Eu tento mostrar-lhes que isso não é brincadeira. Eu lhes digo se estão à altura de se inscrever. Tecnicamente, eu lhe digo como isso acontece” (Professor de *khâgne*, história). “Frequentemente eu lhes digo, sim, infelizmente, é uma referência: no concurso vocês não alcançarão a média, atenção mais do que três meses. Um frisson desliza pela sua coluna. Eles não ficam afobados, não, mas há um defeito essencial nessas classes aliás admiráveis: é a obsessão do concurso, sobretudo pelos *bicas*<sup>18</sup>. Ele vive um pouco com isso como uma obsessão permanente” (Professor de *khâgne*, francês-latim).

Visando o rendimento máximo, impõe-se toda uma relação com o trabalho intelectual, relação instrumental, pragmática. Basta submeter a aprendizagem à pressão da urgência para *inculcar também* disposições altamente valorizadas que escapam à consciência e ao questionamento porque jamais conseguem se afirmar como valores. É por isso por exemplo que a urgência da *khâgne* não tende somente a relegar ao segundo *ranking* todas as atividades que, como a leitura dos autores, não são

18 Diferentes termos, utilizados para caracterizar alunos e ex-alunos das *khâgnes* e das *taupes*, distribuídos ao longo do artigo não foram traduzidos porque, por fazerem parte da linguagem falada, não encontram um termo similar na língua portuguesa e, se o encontram, não apresentam o mesmo sentido. (N.T.)



nem facilmente aceitas num dado momento nem diretamente controláveis em benefício dos trabalhos expressamente prescritos e controlados, tais como versões ou temas; ela chega mesmo a impor uma leitura rápida, quer se trate da leitura dos textos antigos, sempre realizada contra o relógio (na base por exemplo de trinta versos latinos ou gregos por meia-hora, como a prova oral do concurso) ou dos textos filosóficos e literários: para uma estranha inversão de sinal, ela tende a condenar como dilantetismo pouco funcional (ou, na língua indígena, “pouco pagão”) a meditação numa página ou a reflexão aprofundada sobre um tema.

“Eu geralmente trabalho entre 50 e 60 horas por semana a mais que as aulas. Eu calculei para ver quanto eu trabalhava e cheguei a 85 horas por semana, incluindo as aulas. Eu passo mais da metade desse tempo nos trabalhos controlados e isso em detrimento do resto. As leituras vêm em seguida, as aulas no final” (*Khâgneux*, Louis-le-Grand, 20 anos). “Os alunos não têm tempo de respirar, eles já têm muito trabalho, o programa é muito pesado. Tudo é centrado numa tarefa precisa: o concurso. Quando se trata dos programas, não há lugar para as atividades anexas” (Professor de *taupe*, matemática). Raros são os alunos de *taupe* que encontram tempo para ler obras desprovidas de rentabilidade escolar: a metade dos alunos de Sainte-Geneviève e do Liceu Blaise Pascal em Clermont-Ferrand, mais de um quarto (28%) dos *taupins* de Louis-le-Grand não abriram um livro sem relação com o trabalho escolar ao longo de um trimestre contra somente 18% dos estudantes do segundo ano de matemática e física inscritos na faculdade de ciências de Paris. Mais significativo ainda é o fato de que os *taupins* têm leituras menos numerosas e “clássicas”, – os autores mais citados sendo Malraux, Servan-Schreiber (*Le défi américain*), Camus, Sartre (de Sainte-Geneviève), Camus, Dostoïevsky, Proust e Anouilh (de Louis-le-Grand), Saint-Exupéry e Steinbeck (de Clermont-Ferrand) –, que os estudantes das faculdades que se mostram mais abertos aos debates literários, filosóficos ou políticos da atualidade (citando frequentemente autores como Joyce, Brecht, Lênin ou Vian)<sup>19</sup>.

Essa preocupação constante com o uso mais econômico do tempo produz uma disposição aparentemente desenvolta e desinteressada e na realidade estritamente calculista. A necessidade de responder a toda questão possível evitando recorrer a pesquisas aprofundadas impõe o recurso às receitas e às artimanhas da arte de dissertar, que permitem “enganar<sup>20</sup> ao infinito”, mascarando as lacunas e dando ares de originalidade aos tópicos mais usados e mais imperativamente

19 A concentração de todas as atividades em torno dos concursos se impõe com um rigor cada vez mais forte à medida que se desce na hierarquia das origens sociais (o que faz com que as injúrias escolares, *polar*, *pohu*, *chiadeur*, *forte em tema*, estigmatizem de forma negada os hábitos de classe): assim os *taupins* vindos das classes populares encontram menos tempo para ler regularmente um cotidiano ou um semanário, para participar de um agrupamento cultural, sindical ou mesmo político. Menos chances também de tocar um instrumento de música, de frequentar as salas de concerto, os teatros, a amplitude da distância tendendo a aumentar quando se observa as atividades que, como as práticas culturais mais “nobres”, exigem, apesar da disponibilidade, as disposições produzidas pela primeira educação. Nada de surpreendente se os alunos vindos das classes populares estão menos inclinados a desejar que se introduzam novas matérias no ensino da *taupe*.

20 Do original, “*pécufier*”. (N.T.)

esperados<sup>21</sup>; ou ainda o uso dos trechos escolhidos ou dos manuais, desses produtos da rotina escolar predispostos a fornecer os meios para responder a baixo custo às urgências escolares, e, geralmente, às técnicas de trabalho, que estão mais próximas dos “fios” do prático do que dos métodos e das técnicas do pesquisador<sup>22</sup>.

“Ei-nos no nosso momento crucial. Após quase quinze dias, retomamos todos os autores da graduação, os repassamos rapidamente, nos preparamos para todas as questões que podem ser feitas. Não se trata somente de ter lido e de conhecer a fundo as obras do programa, essa é a parte mais importante, mas não é a única. É preciso saber as edições, a data dessas edições; é preciso estar pronto para fazer aproximações, comparações, apreciações rápidas, etc. É isso que, na linguagem vulgar da Escola, se chama de *fios*. O conhecimento desses *fios* é a grande superioridade da Escola Normal no exame oral da graduação. Os estrangeiros ficam bastante surpresos ao nos verem dar com certeza, detalhes históricos, bibliográficos de cada autor, ao contar anedotas e o resto. Eles não veem o que está por baixo das cartas, esses *fios*” (F. Sarcey. *Journal de jeunesse*, in A. Peyrefitte, *op. cit.*, p. 203).

Mas o mais importante é que a situação de urgência impõe uma submissão total à disciplina e às instruções dos mestres e dos ex, espontaneamente investidos da autoridade indiscutida que oferece a experiência. Forçados a desistir, para sobreviver, da ambição de aprofundar seus conhecimentos ou de estendê-los a domínios não diretamente reconhecidos pela tradição escolar, *khâgneux* e *taupins* tendem a se satisfazer com um ensino “rotineiro” e “rotinizante”. Sem dúvida porque, num sistema dominado pelo imperativo da eficácia, é difícil conceber formas de transmissão mais rentáveis do que aquelas impostas por uma tradição nascida da subordinação incondicional a esse imperativo.

“*Preencher as cabeças*. Os caracteres específicos das classes preparatórias exigem conceder uma prioridade real a esse objetivo. Na verdade, exceto para os alunos mais dotados, o sucesso nos concursos é condicionado por um trabalho rigoroso e estrito, uma espécie de ‘preparativo intenso para o degrau superior’. Assim, o aluno é levado a se preocupar com a utilidade imediata de seu trabalho em relação aos concursos, mais do que com o interesse intrínseco da matéria estudada. Por sua vez, o professor deverá respeitar a regra do jogo, pois os alunos estão lá para ser admitidos numa Grande Escola. A aquisição dos conhecimentos do programa e das pequenas técnicas anexas é portanto primordial, sendo a formação dos espíritos secundária”. (P. Carrara, Professor de física, *Servir*, 76, déc., 1967, p. 72). Quando se pergunta se o ensino das classes preparatórias deveria tratar de matérias não ligadas diretamente ao concurso, 66% dos *khâgneux* (68,5% e 76,5% dos

21 O “*pécu*” (ou PQ) é uma unidade elementar de discurso, frequentemente emprestada de um curso ou de um manual, por vezes convencionada *ad hoc* pelo próprio utilizador, que pode ser “posto” em conjuntos discursivos mais diversos ao preço das adaptações e dos retoques necessários. O “bom PQ” (ou “*topo*”) se define pelo fato de que é capaz de “resservir” em diferentes ocasiões e mesmo em diferentes dissertações (de filosofia, de francês e de história) de um mesmo concurso. Ao contrário, “o PQ inutilizável” é o que, por sua complexidade ou seu rigor excessivo, não serve às utilizações múltiplas. A capacidade de “*pécufier*” [enganar] que o *khâgneux* reivindica, consiste no domínio da *ars combinatoria* que permite engendrar infinitamente discursos confundindo os “*pécus*”.

22 Interrogados sobre os instrumentos de trabalho que utilizaram para preparar sua última dissertação, os *khâgneux* de Louis-le-Grand citam com muito mais frequência os Lagarde e Michard, Chassang e Senninger, Castex e Surer, trechos escolhidos de Bordas, os pequenos clássicos Larousse, do que obras críticas ou edições originais.

alunos vindos das classes populares e das classes médias contra 62% dos originários da classe dominante) e 62% dos *taupins* respondem negativamente ou se abstêm: essa adesão massiva à definição da cultura implicada no programa e na organização do trabalho se exprime também no fato de que os *taupins*, que frequentemente afirmam (em 85% dos casos) não poder manter-se informados sobre as pesquisas matemáticas e físicas contemporâneas, julgam todavia, numa importante proporção (56,5% dos casos), que o ensino das *taupes* é superior ao das faculdades no que concerne ao conteúdo do ensino.

Sem dúvida também porque a organização do trabalho que não deixa nem liberdade nem distância em relação às exigências da rotina escolar contribui com o *efeito de fechamento* que faz com que os alunos das classes preparatórias, mais inclinados a apresentar um julgamento pessimista sobre os mestres e sobre seu ensino, não vão além de uma espécie de resignação ao inevitável.

As exigências de um uso sobrecarregado do tempo impedem na verdade os *khâgneux* e os *taupins* de acompanhar as aulas ou os trabalhos práticos da faculdade, as quais frequentemente são apresentadas em seus aspectos mais desfavoráveis, sobretudo no período recente (desordem, nível medíocre dos estudantes, etc.): 29% dos *taupins* e 37,5% dos *khâgneux* dizem ter sonhado com o momento de entrar na faculdade: 1% e 10% somente (de Paris) frequentam aí um ensino<sup>23</sup>. A ruptura de fato é engendrada naturalmente pela recusa do desconhecido ou, ao menos, pela resignação satisfeita com a unidade social elementar: “A *taupe* é uma célula. Há fronteiras que raramente são atravessadas. É muito raro um *taupin* ir para outra *taupe* para fazer um exercício. Certo ou errado, um *taupin* estima que seu curso seja o melhor” (Professor de *taupe*, matemática). Convidados a propor mudanças no concurso de ingresso na Escola Normal, a maioria dos *khâgneux* se contenta em sugerir modificações menores, como a supressão da prova de história antiga ou do tema latim (reservado aliás, pelo decreto de 24 de junho 1968, aos que escolheram a opção letras clássicas), a redução do programa de história ou a introdução de novas provas, muito próximas do programa atual (história da arte, tema grego, língua viva, história da Idade-Média, história contemporânea e, muito raramente – 2,5% –, ciências humanas), quando não aproveitam a ocasião para defender o “espírito do concurso”: “Sobretudo não no sentido da especialização que se opõe bastante ao espírito da *khâgne*. Um pouco de cada coisa e nada de nada, à francesa – Montaigne” (*Khâgneux*, Louis-le-Grand, 20 anos). “Critérios de personalidade, de independência e de não conformidade com o ideal sorbônico – cf. Rabelais” (*Khâgneux*, Condorcet, 19 anos). Quanto aos *taupins*, eles se limitam a sugerir a supressão das provas da educação física, de desenho industrial ou de desenho da arte, dos problemas de química, ou o espaçamento das provas escritas.

Se se acrescenta que essa ação intensiva de inculcação se exerce sobre adolescentes que foram selecionados e se selecionaram em função de sua disposição em relação à Escola, ou seja, de sua docilidade, ao menos em função de suas atitudes escolares, e que, encerrados durante três ou quatro anos num universo protegido e livres de toda preocupação material, sabem do mundo pouco mais do

23 Esse efeito de fechamento também se exerce sobre os professores, pois quando se pergunta se gostavam ou gostaram de ensinar no ensino superior respondem em maioria negativamente: “Eu detesto os costumes e as mistificações do ensino superior. As carreiras não estão abertas ao ‘mérito’, mas a cooptação” (Professor de *taupe*, matemática). “Eu prefiro os alunos mais enquadrados e que, parece-me, escolheram uma opção como meus alunos das classes preparatórias” (Professor de *taupe*, matemática). “Na faculdade não se conhece os estudantes. Esse não é um trabalho de ensino”. (Professor da *taupe*, física). “Não é porque gosto do ensino que não gosto da especialização” (Professor da *khâgne*, letras).

que aprenderam nos livros –, ou seja, nos trechos escolhidos dos autores gregos e latinos, dos escritores franceses do século XVII, e na filosofia perene das questões de classe e dos concursos –, reconhece-se que sua natureza é produzir *inteligências forçadas* (no sentido da horticultura) que, quase como escreve Sartre evocando algumas leituras de seus vinte anos, compreendem tudo luminosamente e não compreendem absolutamente nada<sup>24</sup>. É o que diz muito bem Durkheim ao descrever o ensino dos Jesuítas: “A cultura que eles (os Jesuítas) davam era extraordinariamente intensiva e forçada. Sente-se (...) como um esforço imenso para levar quase violentamente os espíritos a uma espécie de precocidade artificial e aparente. Daí, essa multidão de deveres escritos, essa obrigação para o aluno de estender sem cessar os resultados de sua atividade, de produzir prematuramente e de maneira inconsiderada. Havia no aspecto geral do ensino universitário algo menos precoce, menos premente, menos vertiginoso”<sup>25</sup>.

Na verdade, não há aspecto em que a oposição entre as classes preparatórias e as faculdades seja mais brutalmente evidente: enquanto 62% dos *taupins* caracterizam o bom aluno de *taupe* pela sua atitude de trabalhar rápido e somente 15% por sua atitude de trabalhar em profundidade, 69,5% dos estudantes do segundo de matemática e física mantêm a atitude de trabalho aprofundado graças à qualidade dominante do bom estudante (contra 18% para a rapidez no trabalho); do mesmo modo, 23,5% dos estudantes de MP2 contra somente 11% dos *taupins* atribuem o bom estudante de faculdade à atitude de invenção (mais que à atitude de utilização de um saber adquirido). Essas observações têm como efeito lembrar que quando os produtos de um sistema de formação supõem como realização absoluta da excelência humana as atitudes intelectuais e as disposições éticas que lhes foram impostas pelas condições de aprendizagem, eles se contentam em fazer da necessidade virtude, esquecendo que suas “virtudes” têm como contrapartida a renúncia de todas as possibilidades anuladas pelas condições particulares que as tornaram possíveis.

## Um corpo de treinadores

Toda lógica de um sistema dominado pelo concurso, com suas dissertações em tempos limitados sobre temas com limites indecisos que exigem mais o domínio da retórica e das técnicas de exposição do que a reflexão e a pesquisa, com seus problemas de matemática que priorizam o cálculo mecânico ao invés do espírito de invenção, faz do professor das classes preparatórias

24 J.P. Sartre. *Critique de la raison dialectique*. Paris: NRF (*Nouvelle Revue Française*), 1960, p. 23.

25 É. Durkheim. *L'évolution pédagogique en France*. Paris: Alcan, 1938, t. II, pp. 107-108.

uma espécie de *treinador*<sup>26</sup>: é contribuindo para criar as condições favoráveis a um treinamento intensivo, mais do que a um ensino direto e explícito, que ele inculca, além de certo tipo de cultura e de relação com a cultura, o domínio prático de certo número de técnicas que permitem responder à urgência escolar.

“Também é uma categoria muito respeitável e muito eficaz da inteligência: fazer algo solicitado em tal tempo, em tais condições; isso não é escravidão, é um sinal de plasticidade de espírito” (Professor de *khâgne*, francês). “Damos métodos de trabalho. Eles se sentem obrigados a aprender a trabalhar, a não se dispersar” (Professor de *khâgne*, alemão). “Eu creio que lhes ensinamos a trabalhar rápido, a percorrer domínios em um tempo restrito” (Professor de *khâgne*, francês). “A importância do professor reside no fato de nos dar um quadro de trabalho. Ele nos é mais útil pelo que nos ensina do que pelo que aprendemos” (*Khâgneux*, Louis-le-Grand, 20 anos).

Recrutados entre a elite dos professores do ensino secundário, frequentemente chamados a participar das bancas dos grandes concursos de admissão dos professores do ensino secundário (agregação<sup>27</sup>, CAPES<sup>28</sup>, etc.), quase sempre levados a terminar sua carreira de professores exemplares como inspetores gerais do ensino secundário, os professores de classes preparatórias assumem *totalmente um papel total*. Completamente dedicados à função professoral, diferentemente dos professores das faculdades que se dividem (em graus diversos) entre o ensino e a pesquisa, entre o campo universitário e o campo intelectual (ou científico), eles praticamente não têm atividade de pesquisa (chegando a consagrar o tempo “roubado” de seus alunos a outras atividades) e, se não publicaram, ao menos com muita frequência vislumbram publicar manuais.

Esses mestres não podem esperar outras gratificações que as que possibilitam o exercício de sua profissão, ou seja, essencialmente o prestígio que lhes assegura uma alta taxa de sucesso no concurso e o respeito, que pode chegar à dependência pessoal de seus alunos. Sua ação pedagógica é a de *repetidores* que priorizam a organização do exercício e o enquadramento do trabalho de aprendizagem à transmissão do saber: as aulas que eles dão visam antes de tudo fornecer conhecimentos diretamente úteis ao concurso. E, sobretudo, eles passam os temas de exercícios, corrigem os trabalhos, fornecem as correções, controlam os progressos da aprendizagem por meio de interrogações escritas ou orais,

26 Pode-se ver nas classes preparatórias uma antecipação das instituições de treinamento intensivo que são organizadas hoje para os atletas: “Toda equipe, quatro ou cinco por dia, em duas sessões, adicione os quilômetros. Sete primeiros meses, oito, depois dez (...). Para conservar a moral intacta, Daland (o treinador) organiza sessões variadas, todas voltadas à competição. Nada de nadar com um braço só na semissonolência. Quer se trate do movimento dos pés, dos braços, ou do nado fundo, o essencial é, parece, tentar vencer seu colega de clube, que hoje é o adversário. Daí talvez venha esse gosto pronunciado pelas competições que os jovens americanos tem revelado, que às vezes surpreende, mas que é apenas a consequência do hábito. As distâncias a percorrer, cada dia, nesse espírito de luta, variam tanto quanto os estilos: das séries de 200 metros em nado borboleta, dos *sprints* curtos, longos, das séries de 400 metros e mesmo de 3000 metros que terminam no *sprint*” (*Le Monde*, 3 janvier 1970).

27 Do original “*agrégation*”, concurso para atuar como professor de liceu ou de faculdade e que confere aos aprovados o título de professor agregado (“*agrégé*”). (N.T.)

28 *Certificat d’Aptitude au Professorat de l’Enseignement du Second Degré* (Certificado de Aptidão ao Magistério do Ensino de Segundo Grau). (N.T.)

dispondo assim, ao término de um ano escolar, de 30 a 50 notas, geralmente estritamente registradas, para cada aluno<sup>29</sup>. Pessoalmente interessados no êxito de cada um de seus alunos – e em todo caso dos melhores –, eles cumprem todas as tarefas implicadas na definição completa do papel professoral (diferentemente dos professores das faculdades e, em particular, dos professores titulares), eles tendem, como os dirigentes ou os inspetores dos colégios jesuítas, a manter com seus alunos uma relação total de caráter patrimonial que por vezes se estende a todas as dimensões da existência<sup>30</sup>.

#### O sucesso escolar das diferentes categorias docentes do ensino secundário

	% mestres auxiliares	% certificados	% agregados	professores das classes preparatórias
ao menos uma menção AB no(s) bacharelado(s)	32,0	58,0	77,0	78,0
Que se apresentaram no Concurso geral	5,5	12,5	34,0	48,5
ao menos um ano em classe preparatória	20,0	34,0	61,5	86,0
candidatos a uma ENS	4,0	16,5	43,5	66,5
agregados aprovados antes dos 24 anos	-	-	20,0	30,5
aprovados para a ENS Saint-Cloud ou Fontenay	-	2,0	9,0	19,5
aprovados para a ENS Ulm ou Sèvres	-	0,5	10,5	25,5

Fonte: Enquete do *Centre de sociologie européenne* (CSE) junto aos professores do ensino secundário (n=3.500).

Os números designam a porcentagem dos membros de cada categoria de professores que possuem cada uma das características. Estes foram estabelecidos a partir de uma enquete realizada pelo CSE junto a 3.500 professores do ensino secundário. Considerando que eles representam somente cerca de 3% dos professores da amostra, os professores das classes preparatórias constituem um grupo relativamente restrito, no qual os professores das classes preparatórias mais importantes estão pouco representados. Pode-se portanto raciocinar *a fortiori*, pois tudo parece indicar que as diferenças que separam os professores das classes preparatórias dos outros professores do secundário seriam ainda maiores se a amostra fosse mais representativa no que concerne aos professores das classes preparatórias.

29 “Para as notas dos deveres, eu sublinhei em azul para os *cubes*, em vermelho para os *bicas*. Evidentemente, eu tenho as notas de concurso de todo mundo, escrito e oral, de cada ano e relaciono essas notas noutra página para os admitidos. Temos também as folhas de probatórios para passar da *hipokhâgne* a *khâgne* e a classificação geral da turma, com os coeficientes do concurso de cada trimestre, por matéria. Ver em vermelho as médias nas dissertações e em azul nas línguas; eu tenho o que equivale a um histograma, o total e a classificação” (Professor de *khâgne*, filosofia).

30 Eles podem assim encontrar as práticas mais típicas dos jesuítas, como esse professor de matemáticas especiais que pede para que cada um dos seus alunos se torne o supervisor dos outros: “Entenda-se que cada aluno deve me dizer o nome de seu camarada do lado ausente. Lá, eu passo a confiar e eles não conseguem me enganar por muito tempo” (Professor de *taupe*, matemática).



Todos os indicadores concorrem para mostrar que os professores das classes preparatórias são recrutados em meio à “elite” dos professores do ensino secundário; eles acumulam, na verdade, todas as características que definem o produto perfeito do sistema escolar. Como ex-bons alunos, eles obtiveram mais cedo os signos de consagração, os mais procurados e também os mais raros. Tendo em maioria (78%) obtido ao menos uma menção no bacharelado (assim como 77% dos professores agregados contra 58% dos certificados e 32% dos mestres auxiliares), esses professores, com muito mais frequência que outros, se apresentaram ao Concurso geral (seja 48% contra 34% dos agregados, 12,5% dos certificados, 5,5% dos mestres auxiliares); quase todos eles passaram ao menos um ano numa classe preparatória (seja 86% contra 61,5%, 34% e 20%); 66,5% deles se apresentaram no início do ano letivo à uma Escola Normal Superior (contra 43,5%, 16,5% e 4% dos outros) e obtiveram a agregação mais cedo que os outros professores agregados (seja, antes dos 24 anos, 30,5% deles contra 20% dos outros agregados); 25,5% passaram por Ulm e Sèvres contra 10,5% dos agregados do secundário, 0,5 dos certificados; 19,5% passaram por Fontenay ou Saint-Cloud (contra 9% dos agregados, 2% dos certificados)

Mais selecionadas que os homens, as mulheres que ensinam numa classe preparatória acumulam nos índices mais altos todas essas características. Tendo obtido com mais frequência uma menção no bacharelado (88% contra 73,5%), elas se apresentaram mais ao Concurso geral (52% contra 47%), passaram com mais frequência por uma classe preparatória (89% contra 85%) e foram aprovadas na agregação mais jovens (33% antes dos 24 anos contra 29%).

Escolarmente mais selecionados que os outros professores do ensino secundário, os professores das classes preparatórias também são mais selecionados socialmente. Frequentemente provenientes da classe dominante (28,5% tendo um avô paterno, 49,5% um pai pertencendo a essa classe contra 19% e 34% dos agregados, 16,5% e 36,5% do conjunto de professores do ensino secundário), eles vêm de famílias culturalmente mais ricas do que os outros professores do secundário (39,5% têm pai com um diploma superior no bacharelado contra 34,5% dos professores agregados e 26,5% do conjunto de professores do ensino secundário; 16,5% têm uma mãe com um diploma superior de bacharelado contra 13% dos agregados, 8% do conjunto). Não há nada de surpreendente se as mulheres professoras nas classes preparatórias vêm de meios social e culturalmente mais privilegiados.

Se os professores das classes preparatórias pertencem a meios mais favorecidos tanto em relação ao status social quanto ao capital cultural do que os outros professores do secundário, eles talvez se distingam ainda mais claramente dos professores do superior: com menos frequência vindos da classe dominante, eles provêm com mais frequência das classes médias e das frações dominadas da classe dominante.

Prova de que os professores das classes preparatórias assumem totalmente seu papel de professor: 84% declaram não ter nenhuma atividade de pesquisa. Voltados ao ensino, à preparação do ensino, eles com frequência (em 39,5% dos casos) vislumbram, num momento ou noutro, preparar

algum manual escolar; 44% fizeram parte de bancas de concursos (agregação, CAPES, entrada nas grandes escolas). Eles vislumbram apenas excepcionalmente passar ao ensino superior; quando se pergunta qual atividade exercerão em dez anos, quase a totalidade deles responde (85%) que continuará ensinando numa classe preparatória (apenas 10,5% pensam no ensino superior contra 18,5% dos professores agregados). Em relação às atitudes sindicais, políticas, religiosas, os professores das classes preparatórias não parecem se distinguir do conjunto de professores.

As relações entre os mestres e os alunos às vezes são mais intensas, mais indiferenciadas e mais totais do que nas faculdades, como testemunham, entre outras coisas, os termos que empregam os alunos de algumas *khâgnes*: “Acontece que os *bicas* vêm me encontrar e me dizem: ‘Mestre, será que eu posso gazeir sua aula?’, e eu concordo facilmente. Sim (sorriso), chama-se de mestre todos os professores de *khâgne* e eles exclusivamente, ao menos no Henri IV. Isso remonta ao menos a Alain. O que não quer dizer que gostaríamos de nos alinhar aos sábios, mas esse é um termo que se opõe ao professor do secundário. Você compreende, nós temos certa familiaridade com nossos alunos, eles permanecem conosco durante três anos consecutivos; esse é um meio muito selecionado, já é uma elite, não há problema de disciplina. Esse é verdadeiramente o último pilar do ensino grego! (rir). Eu também ensino na Sorbonne, em história antiga: os alunos desaparecem, jamais os conhecemos” (Professor de *khâgne*, história). “Quando eles se ausentam (os alunos), eles se desculpam chamando você de ‘mestre’ (...). Os alunos chamam você de ‘mestre’ sobretudo quando têm algo a ser perdoado” (Professor da *khâgne*, latim). Os professores gostam de representar seu papel, sobretudo quando ensinam as disciplinas maiores, e particularmente a filosofia, como o de um mestre de sabedoria, ou mesmo de um pai espiritual, autorizado a intervir em todas as questões que tocam direta ou indiretamente a conduta da vida de trabalho, leituras, preparação dos deveres, organização das revisões e, até mesmo, horas de sono, regime alimentar, festas, etc. “Nossos alunos, há quatro ou cinco anos, estimulados pelos alunos da faculdade, queriam a supressão das *taupes*. Eu disse-lhes: isso é infantilidade; vocês são privilegiados. Vocês se deixam levar por pessoas que não querem o bem de vocês. Por hoje terminou. Eles não pedem mais a supressão das *taupes*. Eles veem a bagunça na faculdade. Eles sabem que não há injustiça, que só se quer o seu bem. Eles se sentem seguros, conduzidos, eles têm um pai espiritual, pais espirituais” (Professor de *taupe*, matemática). “M.L. durante anos os recebeu em sua casa (alunos), muitos, muito intimamente, com uma generosidade, um dom de si e de seu tempo, talvez menos nos últimos anos, agora ele está à beira da aposentadoria, mas enfim ele teve uma influência moral pessoal muito profunda” (Professor de *khâgne*, letras, falando de um professor de filosofia). “Cada ano alguns alunos vêm me procurar para emprestar livros, ou isso ao aquilo, e discutem menos, aliás, sobre o que foi feito na aula, sobre o curso ou sobre o que está sendo dado, do que sobre os problemas que lhes interessam, sobre os problemas que com que trabalham e sobre os quais discutem com muita firmeza, e frequentemente com muito vigor, sobre sua, digamos, concepção filosófica, suas perspectivas de vida, enfim sua maneira pessoal de ver os problemas; e portanto, não é com os alunos, é com um aluno” (Professor de *khâgne*, filosofia). “Há a política que os irrita um pouco, eles têm posições extremas: neste momento, você sabe, é o comunismo pró-chinês. Infelizmente, há quem sacrifique aí sua carreira de *khâgneux*. Eu vi excelentes alunos caírem nisso. Eu tento protegê-los. Eu disse-lhes: vocês se dão conta, é preciso que vocês sejam bem sucedidos, depois vocês fazem o que quiser. Em geral, mantenho relações com meus ex-alunos, eles vêm me ver, eu tenho grande prazer em vê-los, e eles também” (Professor de *khâgne*, história). Todos falam da satisfação que lhes dá o sentimento de exercer uma ação total e durável com seus alunos e também as manifestações de gratidão que testemunham graças ao sucesso dessa ação: “Tem-se a impressão de que as crianças que se têm entre as suas mãos te reconhecem (...). Sim, eles

demonstram uma grande confiança. Um pai de família te confia seus filhos para que ele entre na classe X, a gente é responsável diante dele. Ele confia em você” (Professor da *taupe*, matemática). “Eu sempre me satisfaço num ambiente pequeno onde é possível criar uma atmosfera e modelar um pouco a coisa à imagem do que se quer” (Professor de *taupe*, matemática). “Você sabe, eu sou o professor mais severo de Paris. Eu mantenho contatos com meus ex-alunos, sempre fica alguma coisa. Eu causo medo neles. A gente pode se tornar bons amigos, até eles se impressionam, eles não acreditavam nisso de minha parte, mas sempre fica alguma coisa (...). Às vezes alguns ex-alunos enviam sua tese e me dizem: por favor, não venha nesse dia!” (Professor de *khâgne*, francês).

Colocados no centro dos mecanismos de reprodução do sistema do qual eles são os produtos mais bem acabados, os professores de classes preparatórias não precisam buscar explicitamente o ajustamento de seu ensino às exigências de um concurso no qual sempre foram aprovados. A continuidade é tão absoluta entre o aluno de *khâgne* ou de *taupe* que tinham sido e o professor que se tornaram que basta ser completamente o que são para apresentar alunos perfeitamente “preparados” diante das bancas que, sendo o produto das mesmas condições de produção, têm apenas que ser o que são para “estar no espírito do concurso”. “Eu sou membro da banca de agregação em história (...). Corrigindo meus alunos, eu creio estar no espírito do concurso; os corretores são aliás camaradas da Escola, suas questões poderiam ser as minhas” (Professor de *khâgne*, história).

#### O eterno retorno

“E, é verdade, já falei muito nesta velha e cara casa. Agradeço ao Senhor Diretor por ter certamente pensado em me rejuvenescer. Eu falo desde 1911, como aluno, como professor, como inspetor, em intervalos bastante regulares, de quinze em quinze anos, para que eu não pense que não há velhice, mas somente um eterno retorno. (...)

Mas eu falava em janeiro 1911 com uma segurança bem maior do que a de hoje. Eu era jovem. (...) Eu era, após muitas batalhas, aluno da *khâgne* de Louis-le-Grand. Todos os meus desejos estavam enfim satisfeitos. Eu tinha ouvido falar que era aqui que melhor se ensinava na França a prática desse famoso *lógos*, desse meio de mentira e de verdade, dessa arte de convencer que faz bem tanto aos sofistas quanto aos sábios, e portanto, no final de uma longa vida, eu pensei cada vez mais que ele era um poder assustador e que talvez fosse o princípio de toda ordem mas também de todas as desordens do mundo. Éramos aqui uns cinquenta jovens rapazes que, por esse poder, trabalhávamos para nos tornar mestres. Eu não saberia dizer o que devo a esses camaradas. Pois uma classe de *khâgne* é primeiramente os alunos. (...) Tínhamos os melhores mestres, Lafont, Darcy, Belot, e o que eu gostaria de nomear com uma grande gratidão, Henri Durand, porque ele explicava maravilhosamente bem La Fontaine, e porque ao ouvi-lo, eu senti pela primeira vez tudo o que poderia ser um professor de francês, que bruxo evocador das sombras, que artista, que mediador de todos os artistas e o que mantém e transmite em sua grandeza e sua beleza o pensamento e a língua de seu país.

Trinta anos mais tarde, na mesma sala, na mesma disciplina, era minha vez de explicar La Fontaine e tantos outros escritores, e eu procuraria fazer tão bem como meu mestre Henri Durand. Eu estava em *khâgne* ainda. Eu teria sido um *khâgneux* toda minha vida. Vejo que eu jamais seria capaz de falar do que foi meu *métier* com a conveniente frieza polida de uma cerimônia como esta. Queiram me desculpar. Imagino que há muitos professores aqui. Estou certo de que eles me compreendem e principalmente se eu conseguir apresentar bem o que foi minha especialidade, o ensino do francês, valorizando-o. Todos nós acreditamos muito no que fazemos. Ensinar a crianças

sua língua é ensinar-lhes a prática do que será para elas uma espécie de chave universal, e essa é certamente a coisa mais importante. Mas ter a chance de ensiná-la na *khâgne* para jovens pessoas que a amam e que foram reunidas precisamente para reconhecer seus segredos, suas astúcias, suas potências, e isso a partir de fatos, de textos os mais admiráveis, procurando perseguir juntos a verdade e a beleza, enchendo-se de uma ideia, desembaraçando o jogo das forças do pensamento e das formas de linguagem, não, eu não posso expressar quão imenso pode ser o prazer de exercer esse *métier*, quão maravilhosa são as trocas numa classe”.

J. Guéhenno. Allocution, in *quatrième centenaire du Lycée Louis-le-Grand, 1563-1963, études, souvenirs, documents*. Paris: [Lycée Louis-le-Grand, 1963], pp. 8-9.

“É muito difícil fazer a distinção entre o que devo à *khâgne*, onde eu estava, e – em suma rapidamente, eu tinha 27 anos – para onde fui nomeado como professor; é isso, é uma espécie de meio-dramalhão. O que há de certo é que para alguém como eu, isso é bem simples, eu não me vejo, absolutamente, ocupando outro posto, é tolo dizer, outro posto além desse para mim” (Professor de *khâgne*, letras)<sup>31</sup>. “Os *khâgneux* têm, na verdade, um estatuto especial; você sabe como é, são seus futuros colegas, se é que posso falar assim, e no Liceu de Lyon há uma grande proporção deles, eles são bastante numerosos, uns dez professores são *ex-khâgneux* de Lyon (...). Os professores são portanto, de certo modo, meio *ex-camaradas*. Entre os alunos, se se pode chamá-los assim, e os professores, não há nenhum tipo de distância, se posso dizer isso; enfim a discussão se faz de igual para igual” (Professor da *khâgne*, filosofia).

As aulas, particularmente de francês e filosofia, se apresentam como correções antecipadas de deveres possíveis, eles mesmos inspirados nas provas efetivamente propostas nos concursos. Tendo de preparar seus alunos para responder a problemas da Escola, os professores de *khâgne* são levados a organizar, antecipadamente, suas aulas de acordo com a dificuldade que seus alunos deverão encontrar para responder a esses problemas, o limite disso estando representado pelos manuais de dissertação nos quais se encontram discursos elaborados em função de temas de dissertação passadas ou possíveis.<sup>32</sup> A maioria dos professores de *taupe* utiliza temas de exercício de coletâneas que reúnem os problemas e as questões apresentadas em concursos anteriores, eles deveriam, para fugir da rotina, “modificá-los um pouco”. Seu papel não é desconcentrar, mas preparar “montagens”, ou seja, programar os espíritos conforme o programa<sup>33</sup>. Ocorre que os temas legados pela tradição escolar tendem a se tornar, mais

31 Reconhece-se aí uma expressão exemplar de *l'amor fati* como o encontro entre a instituição objetivada e a instituição incorporada.

32 Essas aprendizagens autorizam e favorecem uma forma de pensamento e de palavra quase automática, frequentemente reconhecida como a forma suprema de improvisação “brilhante”, que é somente o produto da colocação em prática de uma sequência de esquemas escolares. Assim, considerando as improvisações que um célebre professor de *khâgne* propunha num círculo de intelectuais, seus *ex-alunos* apresentavam na passagem os ares conhecidos, justiça e caridade, explicar e compreender, razão e desrazão, etc.

33 Ainda que frequentemente evitem sucumbir à pura repetição, tanto nas suas aulas quanto nos temas de exercício, os professores apenas se ajustam às exigências da situação que os alunos, apesar de seus protestos, são os primeiros a lhes lembrar. Assim, se pode ver, em 1970, os alunos de uma classe preparatória de Paris “fazerem greve por melhores condições de trabalho”, segundo o título do cotidiano (*Le Monde*, février 1970) que trazia a notícia.

que tópicos que servem de pretexto às variações de uma tradição letrada, verdadeiras *categorias de pensamento*, delimitando o universo do pensável e impondo o conjunto claramente circunscrito de questões suscetíveis de serem postas à realidade que, quando se impõem ao conjunto de um universo social, mestres e alunos, juízes e partícipes, produzem a ilusão de um mundo finito, fechado, perfeito.

Na *taupe* como na *khâgne*, a aula frequentemente se apresenta como uma espécie de manual oral, oferecendo, de um modo cômodo e condensado, conhecimentos pré-elaborados para os usos escolares (tais como as “questões de aula”), e é comum que ela seja ditada e repetida ao longo dos anos, sofrendo apenas pequenas modificações: “Eu me esforço para fabricar uma aula dirigida ao máximo, o máximo de exercícios igualmente bem digeridos”, declara um professor da *taupe*, enquanto um professor de história confessa dispensar os “*bicas*” de sua aula quando a assistiram, apenas de uma forma diferente, dois anos antes.

A busca pela maximização da quantidade de informação transmitida implica um modo de inculcação dogmática no qual somente a “pré-digestão” professoral pode substituir a falta de trabalho de assimilação (que exige tempo) permitida por métodos menos brutalmente diretivos<sup>34</sup>. “Eu faço aulas de 2 horas, muito magistrais; eles (os alunos) às vezes interrompem minhas aulas, mas sabem que há um mínimo para ser assimilado. Eles se dão conta que ganham tempo escutando; eles têm muitas coisas para fazer: não se vem para *khâgne* como diletante, para se cultivar livremente. A aula é magistral, ela se impõe, como no direito se você quiser. Essas realmente são aulas, com todas as imperfeições do sistema” (Professor de *khâgne*, história). “A ‘participação’ dos alunos de Sainte-Geneviève no ensino é de qualquer modo meramente aparente (...). Os alunos permanecem muito ligados ao professor e à forma de espírito ou ao modo de expor do professor (...). Eles preferem muito, ainda que seja difícil, escutar e ter uma aula praticamente ditada” (Professor de *taupe*, matemática).

Visando, antes de tudo, transmitir no menor tempo possível a maior quantidade possível de conhecimentos úteis, a aula frequentemente obedece às regras mais tradicionais da exposição escolar, com seu plano claro, pois, falando como Tomás de Aquino, mestre do discurso em três pontos, ela deve *manifestar* o próprio professor no discurso, por meio de sinais de subdivisão hierarquizados (I, II, III, 1, 2, 3, a, b, c), com suas introduções, suas transições e suas conclusões segundo os cânones da retórica. Essa pedagogia autoritária e dogmática, cujo arbitrário aparece para os alunos apenas excepcionalmente, porque está funcionalmente ligada ao concurso e a suas exigências mais específicas, se atribui explicitamente como função assegurar uma *economia* de leituras e de pesquisas pessoais, mais do que provocá-las.

34 Os professores podem contar com a cumplicidade consentida dos alunos que querem evitar toda perda de tempo para interromper a aula com questões ou objeções. Somente 9,5% dos *taupins* e 12% dos *khâgneux* afirmam haver tomado a palavra na sala, o que poderia surpreender considerando-se que nos trabalhos práticos da faculdade, onde as condições são semelhantes, as tomadas da palavra são muito mais frequentes, seja 38% em MP2. Na verdade, à reprovação coletiva suscitada pelas interrupções, acrescenta-se a autocensura (particularmente forte nas *khâgnes* e, correlativamente, na Escola Normal) inspirada pelo medo de ridicularizar-se diante dos discípulos: “Eu não gosto de trabalhar na biblioteca, a gente se sente espionado. Não é porque eu queira conservar minhas ideias, mas porque não quero que os outros conheçam minhas besteiras. Basta que os professores saibam, mas eles são pagos para isso e é um pouco como a confissão: fala-se de seus erros para que os corrijam. Também é por isso que durante as aulas eu sento na primeira fila, e sempre no fundo quando estou estudando” (*Khâgneux*, Louis-le-Grand, 20 anos).



“Eu nunca dou bibliografia, isso não serviria para nada. Eles devem falar sobre qualquer coisa sem saber nada. Eu dou conhecimentos pré-digeridos” (Professor de *khâgne*, inglês). “Em história antiga, mais do que obras de pesquisa, eu recomendo obras gerais, como Levêque, que é um de meus amigos: trata-se aí da civilização, da história eventual, da economia, etc. É esse gênero aí que eu recomendo. Na editora Armand Colin você encontra a coleção *Destino do Mundo*, na Artaud, *As Grandes civilizações*” (Professor de *khâgne*, história). “Consegui fazer com que colocassem em sua biblioteca algumas obras essenciais. (...) Você não acha que o que conhece uma boa pequena gramática elementar conhece o suficiente para o concurso, até mesmo para a agregação? Quando há questões difíceis, eles me dizem, (...), então eu faço anotações em pequenos pedaços de papel e eu sei que eles as fotocopiam” (Professor de *khâgne*, latim-grego).

Ex-*khâgneux* dos anos 50, os professores de *khâgne* dos anos 70 submetem seus alunos, com sua cumplicidade, ao mesmo tratamento que tiveram. Aproveitando da cumplicidade que lhes assegura a urgência criada pela concorrência, eles oferecem uma cultura de urgência na forma suprema da “cultura geral”: “No interior o trabalho era em geral mastigado pelos livros. Esta biblioteca de trabalho seria grosso modo dividida, para retomar o sacrossanto tripartismo do governo do espírito *khâgneux*, em três níveis. Embaixo, exigido de todos, os manuais: Lanson não está tão ultrapassado como você acredita, encontra-se em Brunetière, Faguet ou Lemaître ‘preciosas indicações’. Thibaudet integrava esses clássicos. Não dispomos ainda de Lagarde e Michard, mas Castex, providencialmente lançado, ‘vai até Camus’ reduzindo muito bem a literatura a um código de rota do qual bastava conhecer os sinais: setas, caracteres mais ou menos destacados indicando as rotas secundárias e os caminhos vicinais.

E, finalmente, uma vez integrado’, era de bom tom deter-se apenas na coleção Boivin: ‘O homem e a obra’. O segundo grau era constituído por uma camada menos espessa na cobertura branca da editora Gallimard e o terceiro desembocava nessas costas infinitamente longínquas e perigosas que se chamava de ‘cultura pessoal’. Lá reinava o ecletismo da moda e era preciso discernimento para saber com quem se podia contar e em quem se apoiar. Por exemplo, o Racine de Thierry Maulnier tinha nitidamente envelhecido para uns, afrontado para os outros. Para falar de Racine, de sangue e de morte, é preciso antes de tudo ligar Thierry Maulnier a Péguy, nosso velho e caro Péguy, todos os dois ex-*khâgneux* e autênticos franceses. Mas na época, sobre Racine, o livro ao mesmo tempo novo e clássico que indicava sua ‘cultura pessoal’, era os *Estudos sobre o tempo humano* de Georges Poulet” (XXX. *Khâgne* 1950, *Le débat*, 3, juillet-août 1980, pp. 88-101, spéct. 96-97)<sup>35</sup>.

#### Um acontecimento filosófico

“Beaufret entra e inscreve no quadro: ‘Deum nomino’...

- Bem vejamos, diz ele com sua voz rosa, um bom latinista... que é primeiro em M. Lacroix?

Bérard levanta uma mão tímida.

- Bérard? Olhe! Bom. Perfeito, vá em frente, Bérard, traduza... ‘Deum nomino’...

- Eu chamo... Deus... esse cuja essência... envolve... a existência.’

- Bem. Assim começa A Ética: ‘Eu chamo Deus esse-cuja-essência-envolve-a-existência’, articula Beaufret bem

35 O fato do autor deste texto manifestar o “desejo – compreensível – de ficar anônimo” é suficiente para tornar visíveis as transformações a que foi submetida à representação coletiva da instituição escolar desde os tempos em que escreviam os diversos autores citados na Rua d’Ulm. À distância distinguida às adesões primárias, marcadas aqui na ironia discretamente tingida de nostalgia, permite fazer uma evocação hagiográfica dos mestres do passado visando contribuir com a “indispensável etnologia de uma instituição, capital nos seus efeitos e mal conhecida na sua história, que permanece inteira para ser escrita” (p. 88).



Alguém levanta a mão:

- Spinoza começa assim por causa de Descartes...

- Explique-se...

- Hum, eu creio que nas Respostas às objeções à Segunda meditação...

- Estou vendo, vocês leram Delbos.

Se 'pschuta' melodicamente.

- Isso é o contrário do que é interessante, corta Beaufret.

Silêncio consternado.

- Vocês não acham, fala Beaufret, que chega lá, a gente tem vontade de fechar o livro piedosamente declarando a Spinoza: 'Se você tomá-lo nesse aspecto'...

Grande riso aliviado. Beaufret franze a sobrancelha e insiste.

- Se estaria errado... Eu não conheço ninguém que seja tão prejudicado quanto ele mesmo. Eu, eu sempre pensei que sua obsessão de geometrismo de fachada encobria uma culpabilidade. Um medo de que a qualquer momento o tecido se rasgue. Então, ele acrescenta, e as proposições e os corolários. O que tu queres, hem. Não são mais argumentos, são remendos! Sim, nessa obra impessoal e gelada, somente os movimentos de humor são pessoais. Todas as anotações são remorsos.

A voz de Beaufret se tornou de uma doçura dilacerante. Seguimos com os olhos seu vai e vem sobre a estrada. Ele pousou o livro.

- Pois enfim, o Tratado teológico-político a ser queimado em praça pública, se não estou abusando, e pela mão do carrasco.

Ele acende seu cigarro e solta:

- Essa é uma caricatura de judeu. Um judeu para Le Pilon, um judeu para Sartre. Naturalmente, os rabinos não estão incluídos, seus pais também não. Esse menino franzino é louco pela filosofia. O que supõe imediatamente que ele fará uma filosofia da Alegria, da Felicidade e da Saúde. Há dez anos ele leu o único livro que conterà na sua vida. Qual é? Não Aristóteles, oh não! A Bíblia. Ele se apaixonou! Ele é um emancipado. Esse nervoso é um crítico. Isso surpreende vocês? Sua vida é o drama da crítica religiosa despertada pelos próprios rabinos. (...)

Beaufret se lançava:

- A palavra de ordem com ele não é mais 'obedeça', mas 'compreenda'. Ah! mas isso muda tudo. 'A punição do insensato é sua desrazão', Descartes jamais encontrou isso, Spinoza sabia desde a mamadeira. De quem é isso? Poderia ser de Platão. Mas não é dele. Esse é um Provérbio de Salomão. Esse pequeno judeu jamais voltou. O verdadeiro temor de Deus é o apego à Razão. Quando se vive esse drama, se encontra razões para responsabilizar todo o mundo e a si mesmo. Ser-se-á punido pela sua própria escolha. Isso tem um nome, essa doença: a obsessão da salvação. Cada vez que há um inferno bem sucedido na literatura – vocês observaram? –, é um inferno sem diabo. Spinoza recomeça Dante e A Ética poderia se chamar: As ligações perigosas. Spinoza deixa sua religião somente para encontrar na filosofia a verdade de sua religião. Foi difícil para os rabinos perdoá-lo, isso é normal. Spinoza quis fazê-lo compreender um dia. Ele vai à Sinagoga explicar que não quer romper com a Sinagoga. Compreenderam-no tão bem que ao sair recebeu um golpe de faca e foi excomungado. Ele nunca quis se converter.

Um frisson nascia nas filas. Beaufret concluía com uma espécie de lassitude, como se voltasse de muito longe:

- Spinoza é o rabino que seus pais desejaram que fosse. (...)

O sino ao tocar despertava-nos:

- Continuaremos amanhã. Podem sair.

Na recreação éramos todos spinozistas".

Não se dá completamente conta dos efeitos que produz esse ensino se se esquece que ele oferece aos professores todos os recursos institucionalizados de um *carisma de função*. Na verdade, basta procurar na tradição tipicamente escolar do “antiacademismo acadêmico” os pilares e os truques experimentados na teatralização da ação pedagógica para dar aos atos estritamente escolares, como a produção de aulas ou a devolução dos trabalhos, ares de uma pesquisa inspirada ou de uma cerimônia literária, duplicando assim a crença na cultura e em seus grandes ícones. Esses treinadores também são profissionais do entusiasmo escolar, capazes de inflamar-se em horários fixos pelos tópicos canônicos, por meio dos quais sua ação oratória assume um ar de novidade. Esses jogos e esses duplos jogos com a definição objetiva do posto são feitos para favorecer, tanto no caso dos mestres quanto dos alunos, o sobreinvestimento e a má-fé sutilmente mantida que funda a fé na instituição e no futuro que ela promete a seus sacerdotes. Os “filósofos de Estado” se tornaram mestres nesses jogos de fé e de má-fé. Assim como a Igreja que prega o anátema evangélico contra os fariseus pode se sentir excluída do ritualismo porque ritualiza a denúncia do ritualismo, não há filósofo de Escola que se consagre e dê a ilusão de escapar das rotinas da filosofia da escola invocando a patronagem de Sócrates, o mais anti-institucional dos filósofos consagrados pela instituição filosófica, “um homem que não escrevia, que não ensinava, ao menos em cadeiras de Estado, que se dirigia aos que encontrava na rua e com os quais tinha dificuldades com a opinião e com os poderes”<sup>36</sup>. O uso intenso que os professores de filosofia sempre fizeram do mito socrático e, geralmente, de todas as denúncias simplificadas da rotinização professoral (como o recurso a manuais) testemunha que ainda é a instituição escolar que assegura a seus agentes os fundamentos de seu carisma, oferecendo-lhes as condições e os instrumentos da denúncia ritualizada do ritual escolar.

## Uma cultura de urgência

Se a cultura veiculada pelas classes preparatórias, sobretudo literárias, ainda não estivesse tão fortemente identificadas ao ideal da “cultura geral”, bastaria demonstrar que ela deve a mais clara de suas características às condições institucionais de sua produção e de sua utilização: ou seja, à “rotinização” que essas instituições tendem a submeter esse programa de pensamento, percepção, apreciação e ação que se nomeia cultura, à urgência, artificialmente criada, por meio da qual elas impõem a aquisição e o reconhecimento, às provas que elas organizam para controlar a assimilação e que, feitas mais para medir a velocidade da reação intelectual do que propriamente a justiça e a profundidade do espírito, beneficiam os candidatos aptos a “mobilizar rapidamente suas ideias, à organizá-las claramente, à exprimi-las com distinção e elegância”<sup>37</sup>, ao modo de transmissão dogmática ao qual elas recorrem e que exclui não somente a crítica, mas as lentidões do trabalho de assimilação (a aprendizagem de cor fornecendo em mais de um caso a única resposta adaptada à urgência do concurso) e, com mais

36 M. Merleau-Ponty. *Éloge de la philosophie*. Paris: NRF, Idées, 1960, p. 42.

37 J. Vuillemin. *Refaire l'université*. Paris: A. Fayard, 1968, p. 73.

profundidade, o envolvimento total de toda a existência que elas realizam encerrando os alunos no universo fechado e abstrato, retirado e economicamente protegido, favorável ao desenvolvimento do orgulho coletivo e afastado das lareiras de crítica e, enfim, às características sociais e escolares de seu público, elite escolar vinda majoritariamente da classe dominante.

O instrumento por excelência da “neutralização” dos conteúdos que permite todas as reconciliações acadêmicas reside na dissociação da forma e do conteúdo que é a raiz comum do culto puramente literário da forma, do “humanismo” anexionista que, ao reduzir as diferenças sociais e culturais a diferenças anedóticas da linguagem, pensa o homem em termos gerais, abstratos e simples, e do formalismo lógico que pode não ter outra função senão a de apreender as realidades, reivindicando para si a distância respeitosa. Renan, antes de Durkheim, relacionava o culto da forma e “o espírito literário” da tradição francesa a características institucionais herdadas do ensino “pseudo-humanista dos Jesuítas”<sup>38</sup>, mostrando por exemplo que um procedimento de seleção tal como o concurso apenas reforça o privilégio atribuído às qualidades da forma: “É lamentável que o concurso seja a única via para chegar ao professorado dos colégios e que a habilidade prática, somada a conhecimentos suficientes, não possa garantir a entrada. Os homens mais experientes na educação, que levam para as suas difíceis funções um espírito sólido com um pouco de lentidão e timidez, sempre estarão expostos a provações públicas, atrás de pessoas jovens que sabem divertir sua plateia e seus examinadores e que, dotadas de palavras fáceis para se livrar das dificuldades, não possuem nem muita paciência nem muita firmeza para ensinar”<sup>39</sup>. A neutralização dos conteúdos (e dos princípios de di-visão que eles podem deter) se torna possível pela tendência a tratar todos os discursos filosóficos como variações, separadas por uma única forma, dos mesmos temas universais, em nome de uma ideologia às vezes explícita da filosofia como *philosophia perennis*, e a ver nas obras literárias de todas as épocas e de todas as sociedades apenas expressões de uma natureza humana “eterna, imutável, independente do tempo e do espaço”<sup>40</sup>.

Melhor talvez que todas as análises abstratas de um ecletismo e de um sincretismo escolares que sempre supõem a “neutralização” das mensagens e a não realização dos conflitos, um exame da

38 “A Universidade francesa imitou muito os Jesuítas, suas alocações monótonas e seus versos latinos; ela lembra muito os retóricos da decadência, o mal francês marcado pela necessidade de pregar, a tendência a fazer tudo degenerar em declamação; uma parte da Universidade continuando por obstinação a desprezar a profundidade dos conhecimentos e a não estimar o estilo e o talento” (E. Renan, *Questions contemporaines*, Paris, Calmann-Lévy, s.d., p. 79). “Adquire-se somente uma habilidade singular que disfarça para si mesmo e para os outros o vazio do pensamento apresentado em forma pronunciada, fascinante e pomposa (...). Um espírito estreito e formalista é o traço característico do ensino na França” (E. Renan, *op. cit.*, p. 277).

39 E. Renan, *op. cit.*, p. 266. Renan revela a mesma tendência a privilegiar a eloquência em detrimento da verdade na Escola Normal: “A instituição a qual a França confiou o recrutamento de seu corpo docente, na ordem secundária e superior, a Escola Normal, foi, pela divisão das letras, uma escola de estilo, não uma escola onde se aprende coisas. Ela produziu publicistas requintados, romancistas apaixonados, espíritos refinados em diversos gêneros, tudo enfim, exceto homens possuidores de um sólido conhecimento das línguas e das literaturas (...). Com o pretexto de apoiar-se em verdades gerais da moral e do gosto, encerraram-se os espíritos no lugar comum” (E. Renan, *op. cit.*, p. 94).

40 É. Durkheim. *L'évolution pédagogique en France*, *op. cit.*, p. 55. Aqui também Durkheim descreve um dos efeitos da transmissão escolar, mas a imputa unicamente à educação dos Jesuítas (*op. cit.*, pp. 128-132), que frequentemente a conduz a sua intensidade máxima.

obra de Alain, que toda uma tradição hagiográfica tende a apresentar como o “mestre” por excelência, permitiria desenhar os traços mais proeminentes da cultura “*khâgnale*”, forma arquetípica da cultura escolar à francesa. Em primeiro lugar, a problemática e a temática dessa profecia sacerdotal (se se permite a aliança de palavras) são quase coextensivas a da filosofia escolar: tudo o que está no programa dos grandes concursos está na obra e há pouca coisa na obra que não esteja nesse programa. O professor de filosofia é aquele que tem por filosofia um conjunto *de ideias* sobre o conjunto de temas de deveres da filosofia. As grandes obras filosóficas, reduzidas aos trechos escolhidos e às referências obrigatórias de uma vulgata de escola, fornecem os paradigmas e as parábolas (mito de Er, colombier, anel de Gygès, pedaço de cera, gênio malandro, etc.) que, uma vez ajustados à “ordem das razões” na qual ganham seu sentido propriamente histórico e filosófico, se tornam trechos de bravura destinados a sustentar o lirismo sacralizante da homilia escolar, tão contrária ao rigor objetivante da exegese científica quanto à “reativação” visando um uso teórico ou prático (*Ideias*). Quanto aos textos literários comentados por Alain (Balzac, Stendhal, etc.), são os que aparecem na aula de francês e que fornecem suas ilustrações e suas “análises” à dissertação filosófica à maneira da *khâgne* (*Propósito de literatura*). Não se acabará de enumerar os temas da reflexão alainsiana (seja, ao acaso, vontade e entendimento, o sonho e a insônia, a reconstrução da lembrança, as ilusões dos sentidos) que têm significação apenas para os espíritos programados segundo a programação própria da tradição de uma Escola e que visam apenas os exercícios escolares. Destinado à sistematicidade parcelar das aulas professadas em duas horas sobre temas que fornecerão matéria a dissertações de seis horas, essa espécie de sermão para um grande seminário propõe apenas variações programadas sobre o programa produzido pelas gerações sucessivas de professores de filosofia<sup>41</sup>. O “mestre” brilha num discurso de três pontos sobre temas de três termos, dois conceitos e a cópula que, como todo professor digno desse nome tem a obrigação de ensinar, não é menos importante, virtude e felicidade, memória e história, razão e desrazão, linguagem e pensamento, pensamento e ação. E quando ele tenta, excepcionalmente, organizar esse conjunto de “propósitos” que a gíria escolar chama de “*topos*”, ele encontra somente, em forma meio disfarçada, o plano canônico dos manuais elementares (*Elementos de filosofia*). O que dizer enfim do método, dessa “análise direta das palavras usuais”, que “é tudo no ensino” e que “permite tratar honrosamente seja qual for a questão<sup>42</sup>? E do estilo, que percebe sempre o exercício e que sempre permanece uma incitação de pedagogo ao exercício de estilo?

Aplicada em adolescentes interessados e ansiosos em ser bem sucedidos, uma ação pedagógica definida por esse conjunto de condições institucionais produz indivíduos ao mesmo tempo dóceis e seguros, tão dispostos a reconhecer a autoridade quanto a exercê-la. Por meio de um paradoxo que apresenta eficácia social, uma pedagogia fundada no isolamento do mundo desenvolve um conjunto

41 Durante a faculdade, cuja unidade é o ano escolar e cujo tema é definido, ao menos em direito, sem referência direta com as problemáticas escolares, desenvolve-se outro tipo de obra, como se vê por exemplo nas aulas de Durkheim que apresentam a coerência de uma obra construída.

42 Alain. *Éléments de philosophie*. Paris: Gallimard, 1941, p. 11.

de disposições que, adquiridas na urgência fictícia e ficticiamente criada com fins escolares pelas disciplinas escolares, parecem feitas para o mundo real da ação.

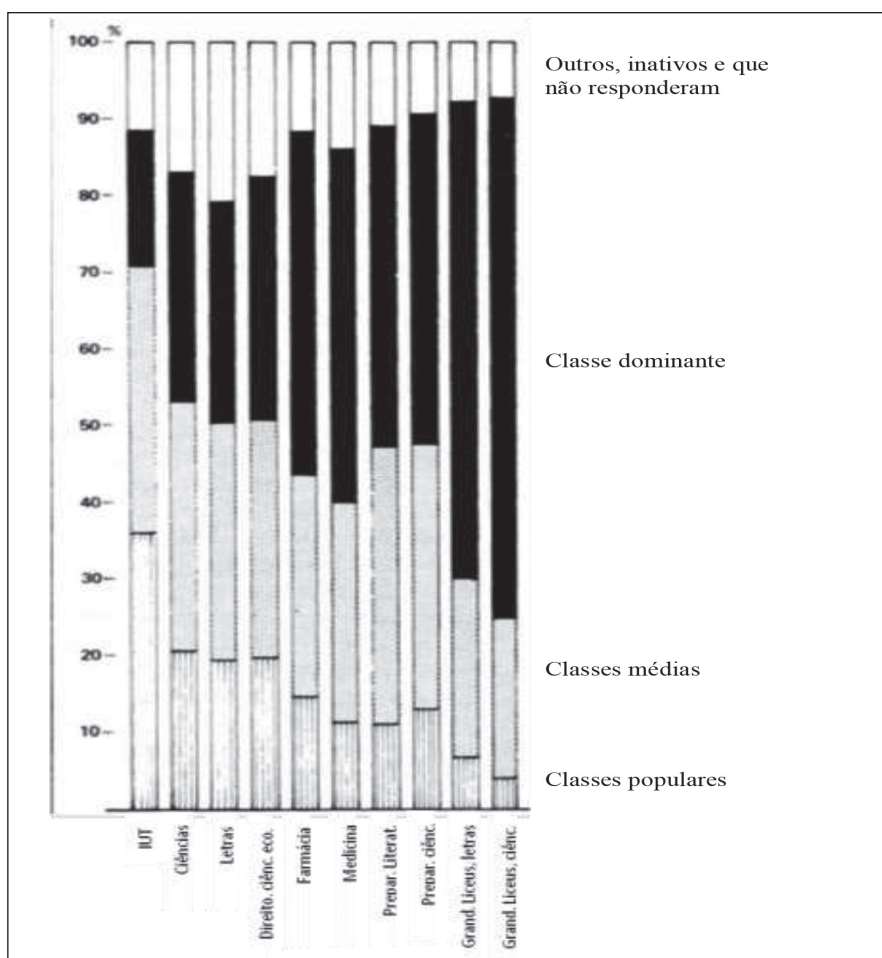
“Um método, uma regra de trabalho, um retoque dado aqui e ali o tornava apto a tudo; mas particularmente por aparentar a ordem ou a desordem, pela classificação ou mesmo eliminação dos fatos mais embaraçosos, pela estratégia hábil da batalha das razões e dos argumentos, pela arte de fazê-los parecer e de fazê-los engajar-se apenas em determinado ponto, pela invenção das imagens que embaralham o real ou o transfiguram, como uma maneira tipo mágica de abolir o adversário ou perdê-lo nas trevas, pela eloquência e, enfim e sobretudo, pelo poder de sempre terminar bem e acender, no último momento, uma aurora que faz com que os olhos das pessoas pobres a quem você fala, permaneçam por muito tempo fascinados. É assim que os advogados ganham seus processos, que os presidentes das grandes companhias redigem seus relatórios e elaboram seus balanços, que os homens de Estado garantem a prosperidade de seus povos, que os diplomatas promovem a paz” (J. Guéhenno, *Changer de vie: mon enfance et ma jeunesse*, Paris, Grasset, 1961, pp. 206-209). E o fato de que, reduzidas ao seu princípio, as “virtudes” atribuídas aos alunos das grandes escolas são sempre as que comumente se espera *de um homem de ação*, comprova que elas têm mais a ver com o modo de inculcação do que com os conteúdos inculcados: “O concurso, especialmente a parte oral, favorece os candidatos que sabem conservar seu sangue frio. Igualmente, uma boa apresentação atuará num sentido favorável. Ora, sangue frio e apresentação são qualidades fundamentais da vida ativa. Do mesmo modo, o ‘esforço’ que é preciso fazer corresponde ao que todo indivíduo deve periodicamente fazer na sua carreira (...). O candidato que ‘desaba’ diante de uma questão, embora a conheça, é geralmente o mesmo que não sabe ‘enfrentar’ os momentos críticos da existência” (*Les conditions de développement de recrutement, de fonctionnement et de localisation des grandes écoles en France*, Rapport du Groupe d’études au Premier Ministre, 26 sept. 1963, Paris, La Documentation française, 1964, Recherches et monographies 45, p. 41). Outro texto semioficial relata que as *taupes* dão aos seus alunos, “além de conhecimentos teóricos e técnicos, uma disciplina de trabalho, hábitos de rapidez e rigor muito apreciados pelos Serviços Públicos e pelas empresas de Estado ou privadas”, ao contrário dos críticos desta formação que primam pela “eficácia dos hábitos do trabalho” que inculcam e pelo “gosto pelo esforço que desenvolvem” (Rapport sur l’enseignement supérieur et les grandes écoles, établi par la commission présidée par P. Couture. *La Jaune et la Rouge*, juillet 1967, pp. 16-17).

## A duplicação da distinção

O efeito mais evidente, e por isso mais oculto, que produz a existência de áreas diferentes, *public schools* e *grammar schools* na Inglaterra, grandes escolas e faculdades na França, é sem nenhuma dúvida a própria diferença. Esse efeito certamente é duplicado pelo reforço ligado à dualidade das organizações pedagógicas: quer se trate do recrutamento de alunos e mestres, das regras disciplinares, da concepção de trabalho e dos programas e, globalmente, do “espírito” do ensino, a diferença é nítida e às vezes total. É na relação de oposição sistemática entre as duas instituições que se define não somente a originalidade de cada uma delas, a distinção (positiva ou negativa) que ela comunica a seus produtos, mas também a *função social* que ela preenche através precisamente do *efeito de distinção* que exerce. As estruturas sociais se tornam estruturas mentais pela mediação das estruturas da instituição escolar. Ainda que a divisão que, nas *khâgnes*, opõe os “fortes em línguas antigas” e

os “fortes em dissertação”, sobreviva – em grande medida por intermédio de disposições adquiridas para reconhecer, em si e nos outros, os indícios dessa divisão na forma de oposição entre os eruditos ou os especialistas “estreitos” e os ensaístas de alto nível –, a divisão entre os alunos das classes preparatórias e os estudantes inclui e duplica a oposição entre dois estilos de trabalho, ou mesmo dois sistemas de disposições; ela é, sem cessar, reforçada pelas sanções de um universo predisposto a reconhecer suas manifestações. Uma instituição que realiza e consagra uma agregação distintiva está destinada a se organizar segundo uma lógica dualista e a reproduzir, em cada um dos níveis, as divisões do sistema social na forma de divisões escolares, destinadas a funcionar, na realidade, na forma de grupos separados e, nas consciências, na forma de princípios de divisão (primário/secundário de outrora, C/não-C de hoje, *khâgneux* ou *taupins*/estudantes, etc.)<sup>43</sup>.

Distribuição dos públicos dos diferentes estabelecimentos de ensino superior, segundo a origem social – 1980.



43 A dualidade das provas, dissertações e provas de línguas antigas, cujo limite é representado pelo tema latim, e a dualidade correlativa dos princípios de eleição (opõem-se “os que se integram pelo francês e pela filosofia” aos “biqueiros”, como diz um *khâgneux*, que se integram pelas línguas antigas) contribuem sem dúvida para mostrar as disposições duráveis que orientam os alunos para um ou outro dos polos do *par de papeis complementares*, o do conferencista brilhante, dominante, e o do azafamado pedante, que busca uma admiração pintada de ressentimento em relação ao mundano prestigioso, tornando assim muito improvável o investimento da ambição teórica numa pesquisa empírica e especializada.



O ensino das faculdades de letras ou ciências deve suas características mais importantes à posição inferior e dominada que essas instituições ocupam no campo das instituições de ensino superior e à discordância entre seus fins proclamados – e reivindicados pela fração mais alta de seu corpo docente –, a saber, a pesquisa e a formação à pesquisa, e suas funções objetivas, produzir professores e quadros médios para empresas públicas e privadas<sup>44</sup>. As características mais pertinentes da ação pedagógica das faculdades e do modo de imposição e inculcação ao qual elas têm recorrido têm por princípio a ausência de condições institucionais, sistematicamente reunidas nas classes preparatórias, para um trabalho pedagógico intenso e contínuo. Igualmente, as características da prática pedagógica decorrem, de certa forma, das condições organizacionais nas quais ela se exerce e das disposições do público ao qual ela se destina<sup>45</sup>. Assim, por exemplo, nada se opõe mais radicalmente à organização das classes preparatórias nas quais, como se viu, a quase totalidade de tarefas pedagógicas se concentra nas mãos de dois professores encarregados de ministrar as aulas, de definir os temas dos deveres, de corrigir os exercícios, de administrar as questões orais e escritas, do que a atomização da função professoral observada atualmente nas faculdades de ciências (e, em menor grau, nas faculdades de letras).

Assim, em Paris, os estudantes inscritos no momento da enquete na seção de matemática e física (MF) contavam com, no que concerne ao ensino e às interrogações, sete ou oito professores de estatutos diferentes: os professores garantiam as aulas magistrais, os assistentes organizavam os exercícios e as manipulações nas sessões de trabalhos dirigidos (TD) ou de trabalhos práticos (TP); os deveres ou os problemas, cujos temas estavam estabelecidos, por vezes, pelos diferentes assistentes, eram geralmente corrigidos pelos estudantes mais avançados ou pelos alunos das grandes escolas; as interrogações orais eram conduzidas pelos assistentes ou pelos “coladores”, alunos ou estudantes que estavam terminando seus estudos. Era portanto raro que um professor visse o mesmo grupo de estudantes durante mais de quatro horas por semana e que ele tivesse no final do ano mais de dez notas por estudante<sup>46</sup>.

44 Assim, 65% dos homens, 74% das mulheres titulares de uma licenciatura em letras (exceto ciências humanas), egressos da universidade em 1969-1970 e empregados em 1973-1974, eram professores no ensino de primeiro ou segundo graus, assim como 37% dos homens ou 72% das mulheres titulares de uma licenciatura em ciências. Ao contrário, somente 5% dos homens e 1% das mulheres empregados, titulares de uma licenciatura em letras, exerciam uma profissão na pesquisa ou no ensino superior, as proporções correspondentes eram de 14% e 10% para os cientistas. Se se compreende que os titulares de um CAPES ou de uma agregação, literária ou científica, exercem quase na totalidade uma profissão no ensino secundário, surpreende que os detentores de uma tese de terceiro ciclo de letras tenham frequentemente ingressado no ensino de primeiro ou segundo graus mais do que na pesquisa ou no ensino superior (52% contra 23% para os homens, 43% contra 14% para as mulheres) (Cf. A. Charlot *et al.* *Les Universités et le marché du travail*. Paris: La Documentation française, 1977, Dossier du CEREP [Centre d'études et de recherches sur les qualifications] 14).

45 Não adiantaria explicar pelas “motivações” pessoais ou pela pesquisa de satisfações de prestígio práticas pedagógicas cuja possibilidade e probabilidade estão objetivamente inscritas na estrutura da organização pedagógica e implicadas na definição social da tarefa que os agentes interiorizaram inconscientemente ao longo de sua aprendizagem. A busca de gratificações psicológicas como o “prestígio” ou o “reconhecimento” dos alunos aparece somente quando apresenta vantagens: ela é sempre produzida, de qualquer modo, pelas condições de sua satisfação.

46 Nas classes preparatórias, a integração se faz em torno da atividade escolar e, repousando sobre uma solidariedade primária da condição, se situa no nível do grupo escolarmente definido que permanece unido por vínculos duráveis (após a “integração” na Escola e depois dela). Nas faculdades, a integração se faz a partir das solidariedades secundárias (associações confessionais, partidos, sindicatos, pequenos grupos) e se parece mais com uma integração simbólica a um papel intelectual maior do que com uma integração real a um grupo de condiscípulos animados por um projeto coletivo e uma consciência de casta.

Enquanto o professor de classe preparatória manifesta uma grande identificação com a função professoral, os mestres das faculdades, salvo exceções, parecem tomar mais distância em relação às disciplinas e às exigências mais “escolares”<sup>47</sup>: os professores relegam com frequência as atividades pedagógicas à segunda posição e os mais dedicados à função de ensino se sentem obrigados, mesmo nas faculdades de letras, a sacrificar ao menos aparentemente a pesquisa e assinalam, em muitos detalhes da sua prática pedagógica, não querer se limitar à definição mínima da sua função. É por isso, por exemplo, que mesmo nas faculdades de ciências que impõem a assistência aos trabalhos dirigidos, a maioria dos professores se recusa (sobretudo em Paris) a controlar a assiduidade ou a pontualidade dos estudantes.

“O departamento diz que isso é obrigatório. Eu disse publicamente aos estudantes que não anotarei as ausências. Eu me recuso a aplicar o regulamento (...). De todo modo, sou contra os truques obrigatórios uma vez que ofereço um ensino que não é interessante em si mesmo, não há como torná-lo interessante unicamente porque é obrigatório (...). Eu jamais repreenderia alguém que chega atrasado, ainda que os estudantes falem de organização (...), para mim é ponto de honra não chamar a atenção” (Mestre-assistente de física). “Eu não faço a chamada, isso me parece completamente inútil. Os estudantes que querem trabalhar sozinhos podem fazê-lo muito bem. O papel dos TP é oferecer um método de trabalho; se os estudantes encontram outro fora que seja tão bom, não há razão para sancionar” (Assistente de latim). “Eu disse aos estudantes que estariam livres para assistir ou não às minhas TD, trabalha-se melhor com estudantes que vêm por livre e espontânea vontade. Eu não faço chamada” (Assistente de física). “A preocupação deles com a cortesia é muito limitada. Tudo que peço é para que não façam barulho” (Professor de grego). “O atraso pouco importa. Se um deles está atrasado é porque acha bom vir a minha aula enquanto poderia ter ido tomar um café, eu deveria felicitá-lo” (Assistente de grego). “Eu não excluo os retardatários, não se está mais na escola primária” (Assistente de grego).

A mesma aversão aos procedimentos “escolares” ou “primários” leva a recusar o recurso a técnicas brutais ou grosseiras de iniciação ou controle: a maioria dos assistentes e mestres-assistentes deixa uma grande liberdade a seus estudantes tanto em relação à data quanto à frequência da entrega dos deveres.

“Há a regra oficial dita publicamente mas que se aceita depois... Na prática, se admite todos os atrasos” (Mestre-assistente de física). “Eu fixo uma data mas ela não tem nada de absoluto” (Assistente de francês). “Eu combino os prazos, aceito todos os trabalhos com tanto que não corrija o dever em sala” (Assistente de francês). “Eu admito sem problemas que os estudantes entreguem seus deveres com atraso, eles usam muito esta possibilidade, eles chegam a abusar no final do ano” (Assistente de latim). “Eu sou muito exigente com a entrega do primeiro dever, depois, sou mais flexível. Dou um prazo máximo até o dia da correção” (Mestre-assistente de grego).

47 As práticas pedagógicas dos professores das faculdades (e sem dúvida também das classes preparatórias) variam segundo a disciplina e a carreira anterior e a perspectiva da trajetória futura que se anuncia (e que pode ser apreendida através da posição ocupada numa determinada idade). Assim, as práticas pedagógicas mais “escolares” são observadas sobretudo entre os professores das disciplinas mais clássicas que, após ter ficado muito tempo no ensino secundário, foram recrutados no período de expansão. Esse é o caso por exemplo desse mestre-assistente de literatura que afirma nunca ter mais de sete ou oito ausentes em quarenta inscritos e que os ausentes às vezes apresentam um certificado médico ou uma justificativa dos pais.

Todos estão de acordo em evitar dar um caráter muito solene e muito impressionante às distribuições das notas, se privando, portanto, deliberadamente de um dos recursos mais eficazes do professor de *khâgne* ou de *taupe*; se falam do exame é sobretudo para tranquilizar e para “revelar um segredo”<sup>48</sup>, dando conselhos e receitas técnicas.

“É preciso em todo caso evitar os comentários pejorativos públicos, por razões, digamos, psicológicas. Os comentários orais que faço baseiam-se sobretudo no princípio que adotei, comentários lisonjeiros” (Assistente de latim). “Para devolver os deveres utilizo um sistema completamente empírico: sigo uma ordem descendente para os primeiros trabalhos, depois misturo tudo. Acho muito humilhante no sistema de devolução, em forma de composições, esperar ser o último chamado. Já basta tirar uma nota ruim... Eu os distribuo sem comentários. Na correção, com frequência, chego a citar uma tradução que me parece particularmente boa, outra que me parece má, mas sempre de maneira anônima” (Assistente de francês). “Chego mesmo a aumentar as notas para restituir a coragem, para assegurar os estudantes. Eu geralmente aumento as notas no final do ano, sou muito severo no início do ano” (Assistente de filosofia). “Eu falo do exame, certamente. O que não quer dizer que seja em tom de pavor! Eu tenho ao contrário tendência a não dramatizar. Não, eu não crio um terror apavorante no exame. Tento guiá-los para a pura filologia” (Assistente de filologia grega).

Livre encontro de dois livres projetos intelectuais, o relatório pedagógico não poderia assumir as formas de uma imposição brutal de disciplinas e de saberes: a aprendizagem deve seguir seu curso (“os estudantes devem encontrar o que mais lhes convêm”), a qualidade da assimilação deve valer mais que a quantidade das coisas assimiladas.

“Eu não penso que seja necessário multiplicar os deveres porque um dever bem feito vale por três deveres feitos às pressas ou improvisado” (Mestre-assistente de latim). “Às vezes se dá questões por escrito, durante as sessões de trabalhos dirigidos. De qualquer modo, se dá raramente, excepcionalmente, no final de uma sessão de trabalhos dirigidos, trabalho a fazer. Dá-se problemas, eles os fazem durante as sessões; fora lá é preciso que estejam livres. É efetivamente preciso escolarizá-los, mas não é necessário impor-lhes nada. Também é preciso que aprendam a ter iniciativa no seu trabalho. Não é preciso determinar até os mínimos detalhes toda sua atividade intelectual em relação à preparação do exame. É preciso deixar-lhes uma margem de iniciativa e de personalização. Também não adianta enquadrá-los demais” (Mestre-assistente de física). Entre os assistentes ou mestres-assistentes de matemática ou física interrogados durante o segundo trimestre, menos de um terço afirma ter exigido ao menos uma questão escrita desde o início do ano escolar e vários deles indicam não ter ainda entregado nenhuma nota. “A prova escrita é boa no ensino secundário mas totalmente deslocada na faculdade” (Assistente de mecânica). “Nós evitamos sancionar os exercícios pelas notas. A avaliação sistemática cria uma atmosfera de cursinho e retarda muito o desenvolvimento dos TD. É verdade que eles ainda não têm notas e que no momento do exame eu disporei para cada um quatro ou cinco notas, mas não penso que uma longa lista de notas me ensine mais sobre eles” (Mestre-assistente de mecânica). Muitos assistentes advertem os estudantes contra tudo que pode parecer ditado ou imposto, assim como contra os manuais e todas as formas de saber “rotinizado”: “Eu gostaria que eles não anotassem estupidamente e sistematicamente tudo

48 Do original “ *vendre la mèche* ”, trair um segredo. (N.T.)

o que escrevo, que não recopiassem tudo” (Mestre-assistente de matemática). “Sobretudo é importante que os estudantes não utilizem os livros envelhecidos; eu lhes indico algumas teses recentes, alguns livros...” (Mestre-assistente de francês).

As diferenças sistemáticas que opõem o professor das classes preparatórias ao professor de faculdade se explicam em parte pelas diferenças nas condições de exercício da ação pedagógica e em parte pelas posições diferenciadas que eles ocupam na estrutura das instituições de ensino e que tendem a relações diferenciadas com a profissão. Obrigados a contar com uma definição social da função que tende a excluir as tarefas de enquadramento do trabalho consideradas indignas do ensino superior, postos em concorrência para conquistar um público intermitente, numeroso, que se modifica, geralmente indisposto e sempre mal preparado para a disciplina que exige o trabalho, os professores das faculdades só podem rejeitar todas as práticas que os fazem parecer professores do ensino secundário perdidos no ensino superior, que os ligariam a um público ao qual têm pouco apego e que, geralmente, tende a acarretar um aumento de trabalho desproporcional ao tempo que dispõem quando vislumbram ou devem dirigir uma pesquisa: assim, o “liberalismo” ou o “laxismo” pedagógico constitui uma resposta adaptada à situação objetiva. Considerando que os professores titulares têm o poder de determinar a divisão do trabalho entre os professores por designações expressas ou pelo único fato de se livrarem das atividades mais claramente reconhecidas como “pedagógicas”, notadamente todas as tarefas de enquadramento do trabalho, tão desvalorizadas quanto subalternas, a rejeição de “tudo o que cheira o colégio”, como dizia Renan, compreende sempre uma referência implícita à estrutura da hierarquia universitária<sup>49</sup>. Mas as liberdades que os assistentes e os mestres-assistentes concedem aos estudantes também aparecem como liberdades assumidas com a definição mais exigente de sua tarefa ou, o que dá no mesmo, como concessões à necessidade. E essa *redefinição do posto* se impõe a eles ainda mais imperativamente quando, como foi cada vez mais o caso no período em que o aumento do número de estudantes exigiu a criação de posições subalternas ainda mais numerosas, se tornam menos selecionados, portanto, cada vez menos aptos a manter o posto nos termos definidos num estado anterior do sistema, ou seja, quando os assistentes eram apenas um pouco mais numerosos que os professores titulares, estando conseqüentemente comprometidos e preparados para suceder-lhes<sup>50</sup>; a vontade de instaurar relações menos distantes e manifestar em relação aos estudantes uma compreensão que chega por vezes à cumplicidade tácita ou declarada também é uma maneira de solicitar e obter deles uma forma de compreensão ou de indulgência.

49 Observam-se diferenças entre duas declarações típicas a propósito do atraso dos estudantes, a de um professor e a de um assistente: “Sua preocupação com a cortesia é muito limitada; peço apenas para não fazer muito barulho”; “Eu não excludo os retardatários; não se está mais na escola primária”. O primeiro se contenta em pedir aos estudantes, com um pessimismo desabusado, que se curvem às regras elementares da cortesia; o segundo procura assinalar, através do seu liberalismo, que não quer ser confundido com um mestre do ensino elementar.

50 Cf. P. Bourdieu, L. Boltanski et P. Maldidier. La défense du corps. *Informacion sur les sciences sociales*, X, 4, 1971, pp. 45-86.

Ainda que a imposição de uma disciplina rigorosa para a entrega dos deveres seja irreal, considerando-se as condições de trabalho dos estudantes, sua formação e sua relação com o trabalho, uma atitude mais liberal, e portanto mais “popular”, tem por efeito diminuir a carga de trabalho que seria na maior parte do tempo insustentável, considerando-se também o número de estudantes, uma vez que todos estavam obrigados e preparados a impor-se um disciplinamento análogo ao dos alunos das classes preparatórias. “Em princípio, pelo número de deveres dados aos estudantes, o número ideal, enfim, o número recomendado é seis deveres no ano. Mas no segundo ciclo nada está fixado, há pessoas que não dão nenhum; tudo depende dos homens e não das instituições. Alguns sentem dificuldade de impor um número de deveres pois os grupos são pletóricos. Não há regras... as pessoas não querem aborrecimentos, isso é tudo. Eu, eu daria quatro deveres no ano” (Assistente de francês). E a mesma lógica leva a recusar todo recurso a sanções e a toda forma de incitação, de disciplina ou de controle “escolares” em nome da mesma ideologia do respeito devido ao estudante, ao seu estatuto de “adulto” e às virtudes insubstituíveis da busca pessoal: “Quando eu interrogo um, vejo facilmente se fez alguma coisa. Se não fez nada, isso me deixa um pouco moroso. Finalmente eles são livres para fazer como querem. Não quero relações de força entre nós. Esse é o perigo hoje, se tende a encerrá-los numa caserna, a recrutá-los. Eu me eximo de qualquer sanção que seja... Certamente, se alguém manifesta uma preguiça extraordinária, acabarei percebendo; tenho a impressão de que no exame oral o detestarei” (Assistente de grego). “Aquele que não faz nada (...) posso convidar para vir discutir comigo depois da aula, individualmente. Mas, sobretudo, nada de exposição pública, nada de punição, nada de humilhação. Sou radicalmente contra esse sistema (...). Tudo o que pode vexar as pessoas, ferir seu amor próprio, me parece um sistema odioso, medieval e inteiramente negativo do ponto de vista pedagógico” (Mestre-Assistente de física).

Assim, práticas que, como a recusa explícita a assumir os aspectos mais “escolares” da função professoral, repousam sobre a ficção de um estudante preparado para organizar seu próprio trabalho ou sobre a exaltação das virtudes da livre iniciativa em matéria de aprendizagem, traem a recusa de identificação pura e simples com uma definição desvalorizada da função professoral e fornecem um meio de realização, com menor custo, da imagem de professor de qualidade para alunos de qualidade<sup>51</sup>; mas, simultaneamente, o fato de recorrer às mais econômicas e seguras técnicas carismáticas, a saber, as que consistem em manifestar simbolicamente o desprezo das técnicas, permite às categorias docentes, cuja posição inferior no sistema universitário condena a um duplo jogo entre as atividades de ensino e as atividades de pesquisa – princípio oficial de toda promoção universitária –, diminuir uma carga de trabalho frequentemente esmagadora,

51 Vê-se que esta incerteza dos fins que propõem os professores encorajados e justificados pela dispersão extrema de seu público nas suas práticas de dupla finalidade, formar pesquisadores, preparar professores, funciona bem para encorajar e justificar a incerteza dos fins que se atribuem os estudantes e de todos os jogos de má-fê que ela autoriza.



sobretudo nas disciplinas mais pletóricas que acolhem uma população de estudantes com aptidões e possibilidades de trabalho extremamente dispersas<sup>52</sup>.

“Eu reservo alguns dias da semana para o trabalho de preparação e de ensino, eu desconfio de mim mesmo. Eu sou assistente: eu me dedico também ao trabalho de pesquisa. Sei muito bem que é uma pena, que havia muito a fazer, (...) mas atualmente organizo meu tempo, tenho teses para elaborar” (Assistente de grego). “Corrigir os deveres toma tempo em função de uma crítica futura. Mas tudo o que se faz dá a impressão de um trabalho gratuito pois, na nossa carreira, isso não serve para nada. Quando a gente chega e dizem-nos: ‘aprenda a ler os trabalhos em diagonal, em cinco minutos...’. Você sabe o que um orientador disse quando eu cheguei?: na semana há três dias para os estudantes, três dias para a tese e o sétimo dia você faz como o Eterno, você repousa.” (Assistente de letras). “O que acho penoso na faculdade é estar preso entre dois imperativos: continuar minha tese que é o meu ganha-pão e me ocupar com os estudantes. Isso poderia não ser contraditório. Entretanto, meu orientador de tese não é meu orientador de ensino e se apresento somente 100 páginas, ele pensa: ‘Que preguiçoso’ e não quer saber se eu tenho trabalhos para corrigir e aulas para preparar. Finalmente, fazer sua tese é imoral mas é rentável, enquanto o trabalho de ensino é um trabalho moral mas completamente gratuito. Eu conheço preguiçosos que param tudo para fazer apenas sua tese” (Assistente de história).

Essas análises valem *a fortiori* para os professores titulares cuja posição hierárquica autoriza a afirmar completamente sua identificação com a imagem do intelectual ou do cientista<sup>53</sup>, manifestando sua distância em relação a todas as práticas capazes de lembrar a verdade objetiva da função. Deixando para os professores subalternos todas as tarefas de enquadramento do trabalho dos estudantes, eles reservam para si as funções de mestre da palavra, de juiz supremo e também de diretor, real ou suposto, de pesquisas, reais ou supostas.

Uma organização pedagógica como essa tende a solicitar do estudante, sobretudo por omissão, uma atitude homóloga a dos professores: como as práticas de seus mestres, as práticas dos estudantes resultam em parte do fato de não se assumirem como estudantes, porque as condições objetivas não oferecem os meios para fazê-lo. Na verdade, tudo se passa como se a organização e o funcionamento das faculdades condenassem os estudantes, privados da assistência contínua da instituição e obrigados a conceber a aprendizagem como um empreendimento individual, a

52 Essa é precisamente uma das diferenças mais importantes entre as faculdades e as classes preparatórias: mais fortemente selecionado, o público das classes preparatórias é muito mais homogêneo do que o das faculdades, seja em relação à origem social ou ao passado escolar (86,5% dos *taupins A'* e 84% dos *khâgneux* obtiveram o bacharelado com menção; quase todos – 95% – dos *khâgneux* passaram pelas seções clássicas). Decorre que os professores das classes preparatórias ignoram um dos problemas pedagógicos mais difíceis, sensível sobretudo nas faculdades de ciências, a saber, uma *dispersão excessiva do nível de recepção*: a medida das aptidões para o manejo e para a compreensão da língua escolar mostrou não somente que os *khâgneux* obtinham resultados superiores aos dos alunos das faculdades, mas também que a distribuição das notas obtidas pelos *khâgneux* num exercício de definição de palavras distancia-se brutalmente da forma normal, devido à ausência total das notas baixas e muito baixas (cf. P. Bourdieu, J.C. Passeron e M. de Saint Martin. *Rapport pédagogique et communication*. Paris: Mouton, 1966, pp. 66-68).

53 Da qual somente poderia explicar completamente uma história social da posição da fração intelectual no interior da classe dominante e da posição dos universitários no interior dessa fração (ou seja, no interior do campo intelectual) e das representações correlativas das maneiras aprovadas de realizar a imagem aprovada do intelectual realizado.



balançar entre uma atividade escolar pouco segura de seus meios e de seus fins e um diletantismo que se exprime entre outras coisas na recusa das disciplinas e dos controles escolares ou na adesão encantada, particularmente frequente em disciplinas cujos prestígios presentes levam a esquecer dum futuro desencantador, a uma imagem exaltada da vocação intelectual, dupla negação da verdade objetiva da aprendizagem e da profissão a qual ela leva objetivamente<sup>54</sup>.

“Eu me constituo a partir de bibliografias, não pego de qualquer jeito a bibliografia do professor (...). Eu detesto ir à aula. Ano passado não ia à aula, ia à faculdade, mas nas horas de aula eu não ia (...). Nunca utilizei a Biblioteca universitária: quando fiz meu primeiro pedido, um cara se mostrou ridiculamente besta, então fui embora e nunca mais voltei para pegar minha carteirinha. Algumas vezes fui lá com amigos para o arquivo. (...) Eu leio muito rápido, de maneira anárquica; comprando os livros tenho certeza de que vou poder relê-los, poder consultá-los, de me referir a eles. (...) Somente leio o que me dá a impressão de ter trabalhado. No propedêutico eu trabalhava à noite, somente à noite, gosto muito da noite. (...) Neste ano estou repetindo história da filosofia mas na verdade não me sinto reprovado” (Estudante de filosofia, Paris). “Tenho horror à palavra preguiça, nós somos diletantes. O diletante ama o que faz, ele não é traumatizado pelo seu trabalho (...). Sempre se tem a impressão de que seu trabalho não está pronto, mas que se conseguirá apesar disso se tornar alguma coisa.” (Estudante de letras, Paris). Os estudantes de matemática, que parecem ocupar nas faculdades de ciências uma posição homóloga a dos estudantes de filosofia nas faculdades de letras, manifestam disposições muito parecidas e, sem apresentar uma relação encantada com sua vocação, privilegiam a abstração, a teoria, a pesquisa: “Nas faculdades a matemática está desligada de todos os cálculos bestas que os professores de *taupe* acreditam poder nos fazer ingurgitar. Meu espírito de liberdade e de independência pode aderir apenas à concepção da matemática tal como é ensinada na faculdade. Ela apresenta um formalismo muito sedutor para o espírito (...). A física também apresenta muitos atrativos. Eu tenho realmente a sensação de estudar uma ciência moderna bem distante dos problemas de calorimetria ou de balança que abarrotam as aulas de *taupe*” (Estudante de matemática e física, Paris).

Assim, basta reunir a série dos traços que caracterizam as duas espécies de instituições escolares para entrever as funções que elas exercem na e pela sua própria oposição: à organização capaz de obter a maior produtividade escolar graças às suas técnicas de incitação ao trabalho, de enquadramento contínuo da atividade e de controle da assimilação, corresponde o público mais favorecido ao mesmo tempo social e escolarmente (e quase exclusivamente masculino), enquanto a organização menos capaz de obter um forte rendimento escolar (em relação aos fins objetivamente estabelecidos pelos dois tipos de instituição) acolhe um público ao mesmo tempo muito disperso no que concerne à idade, ao capital escolar e aos interesses intelectuais, menos favorecido escolar e socialmente e fortemente feminizado, portanto, particularmente exposto ao desperdício de esforços ou à aflição e ao diletantismo decorrentes da ausência de incitações, obrigações e controles institucionais. A liberdade que a tradição das faculdades possibilita aos estudantes e as oportunidades que oferece um ensino menos escolar e às vezes mais aberto aos problemas da pesquisa somente podem beneficiar

<sup>54</sup> Assim se explica a grande dispersão das práticas (e em particular da produtividade escolar) e das atitudes dos estudantes que se opõem à homogeneidade das práticas e das atitudes dos alunos das classes preparatórias.

uma pequena fração de estudantes, a saber, os que devem ao seu passado escolar e a sua origem social o domínio dos meios de organizar o empreendimento de aprendizagem; mas a atomização do papel professoral, que é levada ao extremo nas faculdades de ciências, e a flexibilidade, e mesmo fluidez do enquadramento, decorrente em parte da relação “desengajada” que os professores entretêm com sua função, suscitam uma aflição profunda nos que não dispõem de técnicas indispensáveis de trabalho e que não encontram em si as incitações para uma atividade regrada e regular. Inversamente, a ação exercida por uma organização escolar que, através de uma regulação rigorosa do uso do tempo, impõe ao mesmo tempo práticas regradas e uma relação rotineira com as práticas, provoca uma dependência extrema dos alunos em relação a um ensino diretamente subordinado a fins escolares e sempre regidos por tradições que, como o culto da competição, tendem a produzir indivíduos preparados para pôr em prática uma cultura adquirida mais do que produzir uma nova cultura.

Nunca é demais afirmar que essa estrutura dualista tem como consequência duplicar as desigualdades iniciais, os mais favorecidos, sobretudo no plano escolar, recebendo o ensino mais formador (do ponto de vista das normas dominantes). Não há algo paradoxal no fato de destinar aos estudantes menos selecionados os professores mais selecionados? E de oferecer o ensino mais escolar, menos aberto à pesquisa, aos alunos aparentemente melhor preparados para se tornarem cientistas ou intelectuais? Na verdade, todos os paradoxos aparentes fundam-se na relação entre as instituições antagônicas e complementares. Assim, pode-se perguntar se a existência de um ensino secundário-superior, socialmente situado na posição dominante e capaz de preencher as funções técnicas e sociais mais vitais do ponto de vista da reprodução da classe dominante, não tem como consequência autorizar as faculdades a se definirem por meio de uma dupla negação, a recusarem as tarefas de enquadramento e de treinamento que assegura o ensino secundário-superior das classes preparatórias sem, entretanto, terem que assumir completamente a reprodução do ensino superior como ensino de pesquisa e de preparação para a pesquisa<sup>55</sup>. Mas essas bizarrices da divisão

55 Nas faculdades de letras, e particularmente nas disciplinas canônicas, letras clássicas, história e filosofia, o ensino permaneceu por muito tempo dominado, nos seus conteúdos e métodos, pela preparação da agregação: a posição desse concurso de admissão de professores do ensino secundário no cume da hierarquia escolar dos títulos escolares tendia a impor a dominação das normas intelectuais que regem a preparação (e que diferem pouco, apesar da aparência de especialização, daqueles das *khâgnes*) sobre todo ensino e toda aprendizagem de grau inferior, quer se tratasse da preparação à graduação ou mesmo da redação de uma monografia, cujo tema, método e espírito eram frequentemente determinados pelas exigências do concurso mais do que pelas da pesquisa. O monopólio dos cursos de agregação e, *a fortiori*, da participação em bancas dos grandes concursos, era, ao menos até os anos 70, altamente reivindicado pelos professores titulares; essa preocupação em manter os assistentes e os estudantes numa distância respeitosa leva hoje à preparação para o doutorado de terceiro ciclo. Dada à dominação da agregação, era a tradição ilustrada pelas classes preparatórias que impunha não somente seus exercícios e suas provas arcaicas mas também a predominância de modelos de expressão e de pensamento tão antinômicos para a pesquisa quanto para a dissertação, a explicação de textos ou a “grande lição”, com o tipo de leitura e de escrita que elas exigem, as problemáticas e as ideologias que elas encaminham. Os professores que, até recentemente (e ainda hoje nos graus superiores da hierarquia universitária), eram recrutados majoritariamente entre os agregados e os *ex-khâgneux*, estavam mais bem preparados para oferecer um ensino voltado aos grandes concursos universitários do que para realizar ou organizar uma pesquisa: a preparação do doutorado de Estado era, na maioria dos casos, um empreendimento solitário, desenvolvido, durante longos anos, sem nenhum socorro a não ser os conselhos de um mestre sobrecarregado de manuscritos intermináveis e levado a reservar suas mais vivas críticas para os jogos do grande espetáculo da defesa.

do trabalho propriamente intelectual e científico só se explicam completamente quando se vê que o que está em disputa e os efeitos sociais da divisão não se situam na ordem intelectual e científica e que a lógica da divisão do trabalho intelectual e científico interfere sem cessar na lógica da divisão do trabalho de dominação.

## O processo de consagração

Convém aos nobres fazer as coisas com grandeza.  
(Ben Johnson, *Les Fêtes de Cynthie*)

As características mais significativas das “escolas de elite” (neste caso, das classes preparatórias às grandes escolas e as próprias grandes escolas) somente podem ser completamente compreendidas se se perceber que a transformação que elas operam não é apenas *técnica*, mas também social ou, se quisermos, *mágica*. Todas as operações *técnicas* do processo educativo são superdeterminadas simbolicamente porque sempre desempenham, por acréscimo, uma *função de consagração* (ou de sociodisséia), podendo portanto ser descritas como momentos de um *ritual de consagração*: a seleção é também “eleição” dos “eleitos”, o exame é também “provação”, a formação “ascese” e a competência técnica, competência social e qualificação carismática. Em outras palavras, o processo de transformação realizado nas “escolas de elite” é um rito de passagem que, por meio de operações mágicas de *separação* e de *agregação*, como analisa Arnold Van Gennep, tende a produzir uma elite *consagrada*, ou seja, não apenas distinta, separada, mas também reconhecida e que se reconhece como digna de sê-lo, numa palavra, *distinguida*. A ação que se exerce primeiramente sobre o novato, modificando a representação que ele tem de si mesmo e de sua função, e também dos outros, transforma a representação que estes têm dele, fazendo com que esse “ser comum” “deixe de ser o que era antes” e seja “purificado e santificado apenas por aquilo que o desligou das coisas baixas e triviais que pesavam sobre sua natureza”<sup>56</sup>. Deste modo, o processo de distinção, que produz o “homem culto”, é um caso particular do processo propriamente religioso de separação que produz toda espécie de sagrado.

A *seleção* dos que serão submetidos à ação de *formação* é em si uma ação de formação: a escola elege os mais “dotados”, ou seja, os mais dispostos em relação à escola e os melhores dotados em propriedades por ela demandadas. Ela reforça essas disposições pela *consagração* que lhes confere a própria operação de seleção que, num mesmo movimento, separa e reúne, separa pessoas semelhantes (entre elas) e reúne pessoas diferentes (das outras). Essa ação invisível é exercida sobre os “eleitos” através do efeito de designação estatutária (ou de “*noblesse oblige*”), ligado à atribuição de um lugar e de um estatuto social socialmente distinto (do comum); e de

<sup>56</sup> Estas expressões são tomadas de empréstimo da descrição que Durkheim faz dos efeitos do “culto negativo” - ou do asceticismo (cf. É. Durkheim, *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris: PUF [Presses universitaires de France], 1968, p. 442).

todo um conjunto de efeitos ligados à separação e à existência como grupo separado, ou seja, à coexistência contínua e prolongada de um conjunto de indivíduos, tão homogêneos quanto possível, sob todas as relações referentes ao ponto de vista da formação proposta – e principalmente ao ponto de vista das disposições a respeito da escola – e constituídas como socialmente equivalentes por sua associação à mesma classe. Os efeitos da ação de formação inerente à seleção encontram reforço nos efeitos da *ação de inculcação propriamente dita* que apenas conclui um trabalho iniciado em outras instituições – primeiramente a família – ou por outros meios – notadamente pela interssocialização ligada à reunião de um grupo tão homogêneo quanto possível sob a relação das disposições previstas (o que tem por efeito minimizar o custo da aculturação).

### **Consagrar os que se consagram<sup>57</sup>**

A eficácia simbólica deve sua característica mágica de exceção aparente ao princípio de conservação de energia social, pelo fato de exercer-se somente com a colaboração das disposições sobre as quais ela se exerce (e que exigiram um trabalho prévio de inculcação). É por isso que o empreendimento de consagração que a instituição escolar realiza só é bem sucedido quando ela consagra, ou seja, confirma e ratifica, sanciona e santifica, primeiramente pela seleção como eleição, os efeitos da ação pedagógica prévia que dotou os eleitos de disposições requeridas pela instituição: disposição que reconhece a instituição, que investe nas apostas que ela propõe, que crê no conjunto de valores sagrados que ela reivindica explicitamente ou afirma tacitamente, especialmente na ocasião das operações de seleção, ou seja, de *cooptação*, relacionadas sem dúvida antes de tudo às disposições que dizem respeito à instituição; disposição que põe em prática a forma particular de excelência escolar e social que consagra a instituição e que coopera na ação de formação, de transformação organizada pela instituição. Como mostra admiravelmente a estatística das propriedades escolares e sociais dos alunos das classes preparatórias, literárias ou científicas – e, sobretudo, dos alunos das grandes escolas, que têm sido objeto de uma nova ação de formação e de seleção –, os jogos são, essencialmente, preparados com antecedência: a ação de formação somente tem êxito porque se aplica a indivíduos já formados conforme as expectativas do empreendimento de formação, e porque tem por função principal redobrar o investimento na instituição que levou os novatos a se dirigirem para a ela<sup>58</sup>.

57 Algumas imagens (geralmente fotos) constantes do texto original, apresentadas às páginas 31, 42, 47 e 50, foram suprimidas com o aval dos editores, pois a Revista não está autorizada a reproduzi-las. (N.T.)

58 Está-se sempre menos distante do que se poderia crer das instituições visivelmente devotadas a uma função de consagração, como os “Sagrados colégios” reservados, pelos Maoris, às crianças da nobreza (cf. R.H. Lowie. *Social Organization*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1960, 1 st ed. 1948, p. 197) ou os internatos que, no Japão da época dos Tokugawa, reuniam os primogênitos das grandes famílias de samurais (cf. R.P. Dore. *Education in Tokugawa Japan*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1965) ou ainda as *boarding schools* da Inglaterra vitoriana (J. Wake Ford. *The Cloistered Elite*. A Sociological Analysis of the English Public Boarding School. Londres: Macmillan, 1969).

Esses alunos que o acesso às “escolas de elite” consagra ao separá-los dos estudantes ordinários estão desde cedo separados desses estudantes por um conjunto de diferenças sociais e escolares: as “escolas de elite” reúnem a “elite” das escolas que é também uma “elite” social. E a socialização antecipada, que é a condição oculta do êxito da ação de consagração, evidencia-se nos indícios do êxito escolar anterior, que é ao mesmo tempo causa e efeito da disposição para reconhecer as apostas e os valores escolares e, assim, do sucesso escolar. Os alunos das classes preparatórias são, com efeito, produto de uma longa série de atos de consagração que são igualmente atos de separação e de adesão: todos os efeitos, mais visíveis apenas neste nível elevado do curso, onde o corte é particularmente marcado entre os sobreviventes e os excluídos (consagração, reforço da homogeneidade, etc.), se exercem também sobre todos os pontos críticos da carreira escolar, ou seja, todas as vezes que uma operação relativamente importante de seleção – outrora a entrada no sexto ano, hoje quando da passagem para o segundo, por exemplo – divide a população em classes hierarquizadas (seção C/outras seções, etc.).

<b>Os taupins (1967-1968)</b>							
	En- (n=881)	Louis-le- Gd (n=146)	Saint- Louis (n=96)	Sainte- Genev. (n=88)	Outros Paris (1) (n=133)	Lyon (n=83)	Outro prov. (2) (n=335)
<b>Propriedades sociais</b>							
<b>Profissão do pai</b>							
assalariado agrícola, fazendeiro	3,5	1,5	2,2	-	-	6	7
operário	4,5	2,5	2	2	3	5	6,5
empregado	5	2,5	5	2	2	6	7
artesão	3	1,5	5	-	2	5	4
comerciante	5	5,5	4	8	3,5	2	4,5
executivo de nível médio	14	12,5	20	5	20,5	11	13,5
professor primário	4,5	1,5	3	-	-	6	8,5
proprietário, explorador agrícola	1,5	-	1	3,5	-	-	2
industrial, grande comerciante, executivo	26	35,5	24	35,5	31	31	19
engenheiro	14	16,5	10,5	21	22	11	9,5
profissional liberal	8	7	9,5	18,5	7	5	6
professor	8,5	7	11,5	1	5,5	8,5	12
não respondeu e outro	3	6,5	2	3,5	3,5	3,5	0,5

<b>Profissão da mãe</b>							
sem profissão	52	49,5	49	50	56,5	53	52
operária, agricultora	2,5	1,5	2	-	-	5	4
artesã, comerciante	2,5	2,5	1	4,5	1	1	3
empregada, executivo de nível médio	9	12,5	12,5	3,5	10	8,5	8
professora primária	9,5	1,5	10,5	2,5	4,5	13,5	15,5
executivo nível sup., profissional liberal	3,5	8	1	5,5	4,5	1	2
professora	4,5	5,5	8,5	3,5	3	5	4,5
não respondeu	16,5	19	15,5	30,5	20,5	13	11
<b>Profissão do avô paterno</b>							
sem profissão	1	-	2	-	0,5	-	1,5
assalariado agrícola, agricultor	10,5	7	7,5	3,5	4,5	11	16,5
operário	9	7	11,5	4,5	5,5	8,5	13
artesão, comerciante	17	18	19	12,5	10	23	19
empregado	5	5,5	4	1	4,5	7	5,5
executivo nível médio	7	13,5	3	5,5	7,5	6	5,5
professor primário	2,5	4	-	1	2	2,5	2,5
alto exec., professor, profiss. liberal	21,5	18	19,5	38	30	24	16
não respondeu	26,5	27	33,5	34	35,5	18	20,5
<b>Diploma do pai</b>							
sem diploma	1,5	2,5	2	1	3	-	1
CEP – CAP*	12	15	10,5	1	6,5	19,5	14,5
BEPC – BEI**	8	4	13,5	3,5	60	12	8,5
BS*** - bacharelado	15,5	18	19	3,5	10	14,5	19,5
pequena escola, ens. superior incompleto	8,5	7	4	70	10	9,5	10
graduado, escola média	22	29	20	43	27	20,5	13
agregação, grande escola	13,5	15	13,5	18,5	19,5	12	9,5
não respondeu	19	9,5	17,5	22,5	18	12	24
<b>Diploma da mãe</b>							
sem diploma	2	2,5	2		1,5	1	3
CEP - CAP	10,5	12,5	9,5	1	4	14,5	15
BEPC - BEI	11,5	11	18	3,5	16	12	10
BS - bacharelado	24	31,5	16,5	27,5	20,5	27,5	22
pequena escola, ensino sup. incompleto	3	5,5	2	2	2	5	2
graduada, escola média	11,5	12,5	10,5	19,5	11	11	8
agregação, grande escola	1	1	1	1	2		1
não respondeu	38	23,5	40,5	45,5	43	29	39
<b>Residência dos pais quando entrou no 6º ano</b>							
estrangeiro	2	1,5	4	5,5	-	2,5	1
< 10.000 habitantes	20	8	13,5	23	3	29	31
10.000 a 100.000 habitantes	22,5	18	12,5	12,5	1,5	29	37,5
> 100.000 habitantes	21	9,5	17	35	6	32	25,5
Paris e região parisiense	31,5	59	51	23	87	5	1



não respondeu	3	4	2	1	2,5	2,5	4
<b>Tamanho da família</b>							
1 filho	12,5	13,5	10,5	4,5	12	8,5	16
2 filhos	31,5	31,5	28,5	16	35,5	33,5	34,5
3 filhos	24	23	25	21,5	26,5	232	24
4 filhos	15	18	16,5	21,5	12	19,5	10,5
5 filhos	7,5	7	14	12,5	6,5	7	8
6 filhos ou mais	9	7	14,5	21,5	7,5	8,5	6
não respondeu	0,5	-	1	2,5	-	-	1
número médio de filhos	3,05	3	3,3	4	2,9	3,1	2,8
<b>Quem aconselhou a fazer a <i>hypotaupe</i> (3)</b>							
um professor	56,5	55	59,5	59	46,5	62,5	58,5
um familiar	43,5	45	33,5	60	46	52	38
outra pessoa	13	5,5	10,5	14,5	8,5	12	18,5
ninguém	10	11	8,5	7	11,5	6	10,5
não respondeu	5,5	5,5	7,5	4,5	9	5	4,5
(1) Outros liceus de Paris: Balzac, Condorcet, Pasteur (em Neuilly-sur-Seine).							
(2) Outros liceus da província: Clermont-Ferrand, Lille, Toulouse.							
(3) total superior a 100 devido a escolhas múltiplas.							

Fonte: Enquete do *Centre de sociologie européenne*.

\* Diploma de Aptidão Profissional.

\*\* Diploma do Ensino Profissional.

\*\*\* Bacharelado Científico.

<b>Os khâgneux (1967-1968)</b>							
<b>Propriedades sociais</b>	Ens. (n=330) %	Louis- le-Gd (n=110) %	Fénelon (n=48) %	Outros Paris (1) (n=35) %	Lyon (n=42) %	Lille (n=49) %	Outro prov. (2) (n=46) %
<b>Sexo</b>							
rapazes	65,5	100	-	51,5	100	59	39
moças	34,5	-	100	48,5	-	41	61
<b>Profissão do pai</b>							
assalariado agrícola, fazendeiro	2,5	1	4		2,5	4	6,5
operário	3,5	-		3	2,5	12	6,5
empregado	4	-			9,5	10	6,5
artesão, comerciante	3	2		6	4,5	2	6,5
executivo de nível médio	13,5	11	19	11,5	12	14,5	15,5
professor primário	5,5	7,5	2	3	4,5	8	6,5
proprietário, explorador agrícola	2	1,5	4		2,5		
industrial, executivo	33	38	41,5	40	28,5	26,5	19,5
engenheiro	5	8	4	5,5	2,5	4	2
profissional liberal	10,5	12	12,5	14,5	4,5	6	13
professor	14,5	18	8,5	11,5	26	10,5	8,5
não respondeu e outro	3	1	4	5,5		2	8,5
<b>Profissão da mãe</b>							
sem profissão	45,5	41	33,5	48,5	57	55	46
operária, agricultora	2	2	-	-	-	6	4,5
artesã, comerciante	3,5	2	-	3	12	4	4,5
empregada, executiva nível médio, prof. primária	19	14,5	25	17	19	22,5	19
alta executiva, profissional liberal	6,5	12	12,5	8,5	-	-	-
professora	16	20,5	21	8,5	12	8	15
não respondeu	7,5	8	8	14	-	4	11
<b>Profissão do avô paterno</b>							
sem profissão	0,5	-	-	3	-	-	-
assalariado agrícola, agricultor	12,5	12	12,5	8,5	19	10	15
operário	10	14,5	-	-	7	16,5	13
artesão, comerciante	16	16,5	12,5	14	14,5	26,5	11
empregado, exec. de nível médio, prof. primário	17	18	16,5	8,5	16,5	16,5	21,5
alto exec., professor, profiss. liberal	26	23,5	46	43	26,5	12	11
não respondeu	18	15,5	12,5	23	16,5	18,5	28,5
<b>Diploma do pai</b>							
sem diploma	0,5					2	
CEP - CAP	11	10	8,5	8,5	2,5	16,5	19,5
BEPC - BEI	6,5	2	8,5	3	5	12	15
BS - bacharelado	17,5	17,5	12,5	8,5	19	20,5	26

pequena escola, ensino superior incompleto	8,5	7	12,5	5,5	14,5	8	6,5
graduado, escola média	26	34,5	29,5	37	16,5	16,5	13
agregação, grande escola	15	19	16,5	11,5	23,5	8	4,5
não respondeu	15	10	12,5	25,5	19	16,5	15,5
<b>Diploma da mãe</b>							
sem diploma	3,5	5,5		5,5	2,5	4	
CEP - CAP	8,5	5,5	8,5	8,5	2,5	16,5	13
BEPC - BEI	11	9	12,5	5,5	14,5	10	15
BS - bacharelado	24	22,5	25	20	28,5	35	15
pequena escola, ensino superior incompleto	4	5,5	4	3		4	4,5
graduada, escola média	20,5	19	33,5	26	26	8	13
agregação, grande escola	4,5	9	8,5				2,5
não respondeu	24	23,5	8,5	31,5	26	22,5	37
<b>Residência dos pais quando entrou no 6º ano</b>							
estrangeiro	2,5	2,5					11
< 10.000 habitantes	14	8	8,5	3	28,5	22,5	19,5
10.000 a 100.000 habitantes	28,5	23	21	14	31	53	32,5
> 100.000 habitantes	19,5	14,5	12,5	3	35,5	22,5	32,5
Paris e região parisiense	34,5	52	54	80	2,5	2	2
não respondeu	1		4		2,5		2
<b>Tamanho da família</b>							
1 filho	17	13,5	17	20	9,5	18,5	28,5
2 filhos	30,5	33,5	41,5	25,5	35,5	22,5	17,5
3 filhos	23,5	30	12,5	25,5	21,5	22,5	22
4 filhos	11,5	7,5	12,5	14,5	19	8	15
5 filhos	8	4,5	8,5	3	12	16,5	8,5
6 filhos ou mais	7,5	7,5	4	11,5		12	8,5
não respondeu	2	3,5	4		2,5		
número médio de filhos	2,9	2,8	2,7	3	2,9	3,2	2,9
<b>Quem aconselhou a fazer a <i>hypotaupe</i> (3)</b>							
um professor	67,5	65,5	66,5	65,5	64,5	83,5	61
um familiar	42,5	41	54	45,5	50	28,5	39
outra pessoa	16,5	21	25	5,5	16,5	4	15
ninguém	6,5	6,5	8,5	5,5	2,5	4	13
não respondeu	1,5	2	-	3	2,5	-	2

(1) Outros liceus de Paris: Condorcet, Molière.  
(2) Outros liceus da província: Clermont-Ferrand, Lille, Toulouse.  
(3) Total superior a 100 devido a escolhas múltiplas.

Fonte: Enquete do *Centre de sociologie européenne*.

<b>Os taupins (1967-1968)</b>							
<b>Propriedades escolares</b>	Ens. %	Louis-le- Gd %	Saint- Louis %	Sainte- Genev. %	Outros Paris (1) %	Lyon %	Outro prov. (2) %
<b>Idade</b>							
17 anos	3	2,5	3	6	5,5	3,5	1
18 anos	34,5	42,5	28	46,5	29	29	34
19 anos	39,5	34,5	41,5	35	40	44,5	40
20 anos	18,5	14	20	10	21	23	21,5
21 anos ou mais	3,5	4	6,5	2,5	4	-	3,5
não respondeu	1	2,5	1	-	0,5	-	0,5
<b>Estabelecimento ou seção de 6º ano</b>							
CEG*	7,5	9,5	6	-	4	13,5	9,5
liceu ou colégio moderno	15,5	22	25	-	16,5	8,5	15,5
liceu ou colégio clássico	57,5	55	49	43	67,5	60	60,5
estabelecimento privado moderno	2,5	1,5	2	3,5	3	-	3
estabelecimento privado clássico	13	8	8,5	46,5	3	17	10
não respondeu	4	4	9,5	7	6	1	1,5
<b>Classes reprovadas no secundário</b>							
2 classes	3	-	1	5,5	4	-	5
1 classe	12,5	16,5	16,5	17	19,5	7	7
nenhuma	83	83,5	82,5	75	75	92	86
não respondeu	1,5	-	-	2,5	1,5	1	2
<b>Concurso geral</b>							
não se apresentaram	57,5	46,5	54	**	55	47	67
se apresentaram sem resultado	29	40,5	28		31	48	18,5
se apresentaram com prêmio ou acesso	2	6,5	3		1,5	-	0,5
não respondeu	11,5	6,5	14,5		12,5	5	14
<b>Prêmio de excelência</b>							
nenhum	36	37	37,5	20,5	54	25,5	35
1-2	28	29	31,5	29,5	28,5	27,5	27
3-4	14,5	11	12,5	21,5	9	23	14,5
5-6	9	9,5	8,5	14	4	11	9
7 ou mais	9,5	12,5	6	7	1,5	13	11,5
não respondeu ou número não precisado	3	1	4	8	3	-	3
<b>Menção no bacharelado</b>							
aprovável	27,5	2	25	24	42	11	32,5
razoavelmente bom	34,5	34,5	37,5	41	37	25	34
bom	26,5	34,5	25	22,5	13,5	47	25
muito bom	10	15	9,5	8	6	17	7,5
não respondeu	1,5	1	3	4,5	1,5	-	1
<b>Externo-interno</b>							
sempre externo	46,5	45	45	7	88,5	47	41,5

externo e interno	6,5	18	4	8	1,5	2,5	4,5
sempre interno	43,5	34	41	85	4,5	49,5	51
não respondeu	3,5	3	10	-	5,5	1	3
<b>Antiguidade</b>							
3/2	65	75,5	60,5	71,5	61	56,5	64,5
5/2	34	24,5	37,5	27,5	38	42,5	35
7/2	0,5	-	2	-	-	-	0,5
não respondeu	0,5	-	-	1	1	1	-
<b>Práticas culturais e opiniões políticas***</b>							
<b>Citado primeiramente na hierarquia dos prestígios</b>							
Ulm	64	72,5	62,5	65	47,5	73,5	65
Politécnica	33,5	26	33,5	35	46	26,5	32,5
não respondeu	2,5	1,5	4		6,5		2,5
<b>Leitura regular de revistas semanais</b>							
nenhum	49	52	51	34	47,5	38,5	54,5
ao menos uma revista	47,5	46,5	41,5	65	43,5	59	43,5
<i>L'Express</i>	15,5	7	10,5	36,5	13,5	18	15
<i>Le Nouvel Obs</i>	10	13,5	9,5	17	8,5	15,5	6
<i>Le Canard enchainé</i>	3	1,5	2	1	6	1	4
não respondeu	3,5	1,5	7,5	1	9	2,5	2
<b>Sindicato estudantil</b>							
oposição	18	9,5	26	25	10,5	24	19,5
indiferente	31,5	34,5	25	34	31	40	29,5
simpatizante	15	15	14,5	7	17,5	14,5	16
aderente	7	15	4,5	7	4,5	-	6,5
militante	2,5	5,5	2	-	2	3,5	2
não respondeu	26	20,5	28	27	34,5	18	26,5
<b>Escala política</b>							
extrema esquerda, esquerda	32,5	42,5	33,5	10	37	36	31
centro-esquerda, centro, centro-direita	31,5	35,5	25	46,5	23,5	36	30
direita, extrema direita	15	8	14,5	21,5	17	12	15,5
outra	5,5	2,5	5	6	4,5	5	8
não respondeu	15,5	11	22	16	18	11	15,5
<b>Prática de um esporte</b>							
nenhum	41,5	42,5	45	20,5	43,5	46	44
tênis ou equitação	14,5	12,5	13,5	24	19,5	6	13
outro	42	42,5	39,5	54,5	32,5	48	42
não respondeu	2	2,5	2	1	4,5	-	1

Fonte: Enquete do *Centre de sociologie européenne*.

\* Colégio de Ensino Geral.

\*\* Sem objeto: os alunos de Sainte-Geneviève se apresentaram no Concurso geral do ensino católico.

\*\*\* A taxa de resposta, *maximu* para todas as questões concernentes às *propriedades escolares* dos alunos ou suas opiniões escolares (por exemplo, sobre a hierarquia das escolas), altamente reivindicadas, decresce, especialmente entre os mais integrados dos integráveis (por exemplo, no Louis-le-Grand e no Liceu do Parc em Lyon), para todas as questões sobre o sindicato ou a escala política.

<b>Os khâgneux (1967-1968)</b>							
<b>Propriedades escolares</b>	Ens.	Louis-le-Gd	Fénelon	Outro			Outro
	%	%	%	Paris	Lyon	Lille	prov. (2)
<b>Idade</b>				%	%	%	%
17 anos	2	-	8,5	-	2,5	-	4,5
18 anos	32,5	26,5	50	28,5	26	26,5	43,5
19 anos	39	36,5	33,5	48,5	43	49	30,5
20 anos	18	22,5	4	20	26	18,5	13
21 anos ou mais	5,5	9	4	-	2,5	4	6,5
não respondeu	30	5,5	-	3	-	2	2
<b>Estabelecimento ou seção do 6º ano</b>							
CEG	0,5	-	-	3	-	-	2
liceu ou colégio moderno	2,5	-	4	-	5	6	2
liceu ou colégio clássico	80,5	8,5	83,5	71,5	74	79,5	80,5
estabelecimento privado moderno	-	-	-	-	-	-	-
estabelecimento privado clássico	14,5	13,5	12,5	17	19	14,5	13
não respondeu	2	1	-	8,5	2	-	2
<b>Classes reprovadas no secundário</b>							
2 classes	2	2	-	5,5	2,5	2	-
1 classe	9	3,5	-	23	12	12	13
nenhuma	88,5	94,5	100	68,5	85,5	86	87
não respondeu	0,5	-	-	3	-	-	-
<b>Concurso geral</b>							
não se apresentaram	42	29,5	21	48,5	37	57	61,5
se apresentaram sem resultado	47,5	59	66,5	51,5	46	34	25,5
se apresentaram com prêmio ou acesso	5	8	8,5	-	8,5	2	2,5
não respondeu	5,5	3,5	4	-	8,5	7	10,5
<b>Prêmio de excelência</b>							
nenhum	22,5	16,5	25	43	28,5	24,5	13
1-2	25	30	4	34	19	32,5	24
3-4	16,5	21	12,5	6	9,5	20,5	19,5
5-6	12,5	12	21	6	19	8	11
7 ou mais	17,5	13,5	37,5	3	19	10,5	21,5
não respondeu ou número não precisado	6	7	-	8	5	4	11
<b>Menção no bacharelado</b>							
aprovável	14,5	14,5	8,5	31,5	9,5	12	13
razoavelmente bom	40,5	26,5	37,5	45,5	52,5	51	52
bom	33,5	43,5	41,5	14,5	28,5	31	24
muito bom	10	15,5	12,5	3	7	6	6,5
não respondeu	1,5	-	-	5,5	2,5	-	4,5
<b>Externo-interno</b>							
sempre externo	62,5	53,5	79	88,5	47,5	57	65,5



externo e interno	7,5	12,5	8,5	-	9,5	4	2
sempre interno	26	28,5	12,5	3	40,5	37	26
não respondeu	4	5,5	-	8,5	2,5	2	6,5
<b>Antiguidade</b>							
<i>quadrado</i>	65	52	79	57	66,5	75,5	74
<i>cube</i>	26,5	34,5	21	34,5	21,5	18,5	19,5
<i>bica</i>	8	13,5	-	8,5	12	6	2
não respondeu	0,5	-	-	-	-	-	4,5
<b>Práticas culturais e opiniões políticas</b>							
<b>Citado primeiramente na hierarquia dos prestígios</b>							
Ulm	59	60	50	45,5	74	43	78,5
ENA	31	24,5	50	48,5	21,5	36,5	15
não respondeu ou outra escola	10	15,5	-	6	4,5	20,5	6,5
<b>Leitura regular de revistas semanais</b>							
nenhum	69,5	72	87,5	57	66,5	71,5	54,5
ao menos uma revista	25	22,5	12,5	31,5	26,5	18,5	43,5
<i>L'Express</i>	2,5	3	-	-	2,5	6	4,5
<i>Le Nouvel Obs</i>	9,5	9	8	11,5	9,5	10	8,5
<i>Le Canard enchainé</i>	4,5	2	4	5,5	7	-	13
Não respondeu	5,5	5,5	-	11,5	7	10	2
<b>Sindicato estudantil</b>							
oposição	18	16,5	8,5	25,5	21,5	10	30,5
indiferente	24,5	26,5	25	23	21,5	26,5	21,5
simpatizante	18	10	41,5	14,5	24	16,5	11
aderente	12,5	17	8,5	8,5	7	22,5	2
militante	5,5	11	4	3	2	6	-
não respondeu	21,5	19	12,5	25,5	24	18,5	35
<b>Escala política</b>							
extrema esquerda	16	21,5	21	14,5	14,5	6	11
esquerda	32	30	42	25,5	26	45	21,5
centro-esquerda, centro, centro-direita	17,5	15,5	29	14,5	12	10,5	26
direita, extrema direita	12	12	4	20	16,5	6	15,5
outra	6,5	12	4	-	9,5	4	2
não respondeu	16	9	-	25,5	21,5	28,5	24
<b>Prática de esporte</b>							
nenhum	56	65,5	62,5	45,5	50	36,5	58,5
tênis ou equitação	11	7,5	12,5	14,5	5	14,5	19,5
outra	29	23,5	16,5	34,5	42,5	43	22
não respondeu	4	3,5	8,5	5,5	2,5	6	-

Fonte: Enquete do *Centre de sociologie européenne*.

A população das classes preparatórias se distingue por um conjunto sistemático de vantagens sociais e escolares da população das faculdades de letras e ciências. Frequentemente inscritos num liceu desde o sexto ano (70% dos *taupins* da seção A' contra 52,5% dos estudantes de ciências do primeiro ano do segundo ciclo provenientes dos colégios de educação geral e das seções modernas) e numa seção clássica (74,5% contra 48%), frequentemente inscritos numa seção clássica no primeiro ano (99% dos *khâgneux* e 71,5% dos *taupins* A' contra 66,5% dos estudantes de letras de Paris e 35% de estudantes de ciências), frequentemente vindos ao final da escolaridade sem reprovar (90% dos *taupins* A', 88,5% dos *khâgneux* contra 62% dos estudantes de ciências)<sup>59</sup>, comumente dotados de menções no bacharelado (seja 84% dos *khâgneux*, 85% dos *taupins* A', contra 23,5% e 21% dos estudantes de faculdades de letras e ciências) e de nomeações no Concurso geral, os alunos das classes preparatórias, que frequentemente moram em Paris ou na região parisiense durante seus estudos secundários (34,5% e 31,5% do conjunto de alunos das classes preparatórias literárias e científicas, contra 17% e 22,5% dos estudantes das faculdades de letras e ciências), são também provenientes de famílias mais favorecidas, tanto em relação ao estatuto social (já que 59% dos *taupins* A' e 65% dos *khâgneux* provêm da classe dominante, contra 30,5% e 31% dos estudantes das faculdades de letras e ciências) quanto em relação ao capital cultural (41% dos *khâgneux* e 38% dos *taupins* A' têm um dos pais ao menos com o nível da graduação, contra 17,5% dos estudantes das faculdades de ciências). A admissão das classes preparatórias é portanto muito próxima da das grandes escolas, pois abrange, por exemplo, 67,5% de alunos vindos da classe dominante da Escola Normal Superior da rua d'Ulm seção ciências, 66% da Escola Normal Superior da rua d'Ulm seção letras e da Escola Politécnica; da mesma maneira, a parte de alunos cujo pai tem um diploma pelo menos igual à graduação é um pouco menor entre as *khâgnes* e as *taupes* em relação àquela observada na ENS seção letras (54%), na ENS seção ciências (60%) ou na Politécnica (49,5%).

Aqueles dentre os alunos das classes preparatórias vindos das classes dominadas se distinguem dos demais de sua classe de origem não somente por um êxito escolar superior (que os distingue também de seus discípulos vindos da classe dominante), mas por vantagens secundárias que podem contribuir para explicar sua eleição. Em outras palavras, observa-se que, fato aliás já notado, os sobreviventes, no interior de um grupo socialmente selecionado, de uma categoria social determinada, classe social ou categoria estatística como o sexo ou a idade, apresentam ainda menos características sociais e escolares da categoria tomada no seu conjunto (e, inversamente, apresentam mais características *raras* para esta categoria) que os que têm menos chances de serem representados também no processo de eliminação (precisamente porque ela apresenta, no mais alto grau ou em maior número, as características que favorecem a eliminação).

59 Devido a diferenças nos questionários, não se dispõe, sobre esse ponto ou qualquer dos outros, informações correspondentes para os estudantes de letras. Diferentemente das tabelas por estabelecimentos, nas quais o conjunto de *taupins*, correspondentes às seções A e B, é levado em conta, os dados a serem retidos visando a comparação com os *khâgneux*, concernem apenas às seções A' de *taupe* que, suprimidas pela reforma das classes preparatórias em 1972, e transformada nas seções M', pela dominante matemática, preparavam mais diretamente às grandes escolas (Ulm, Politécnica).

Os filhos de operários que constituem 4,5% dos *taupins* e 3,5% dos *khâgneux* pertencem a famílias que parecem se distinguir do conjunto de famílias operárias por um nível cultural e social relativamente elevado: entre os *taupins* filhos de operários, 48% tinham um avô pertencente às classes médias, enquanto que, no conjunto da população ativa, apenas 18% dos operários vêm dessas classes; 33,5% e 25% das mulheres de operários, mães de *taupins* ou de *khâgneux*, têm ao menos o BEPC<sup>60</sup>. Os filhos de operários inscritos nas classes preparatórias se distinguem de seus condiscípulos por um êxito anterior particularmente forte: 97% dos *taupins* e 91% dos *khâgneux* filhos de operários não repetiram nenhum ano no ensino secundário contra 83% e 88,5% do conjunto de *taupins* e dos *khâgneux*; do mesmo modo, 66,5% e 81% dentre os que obtiveram ao menos duas vezes o prêmio de excelência, contra 48% e 64,5% do conjunto de alunos. Os filhos de assalariados agrícolas e de pequenos agricultores se distinguem segundo esta mesma lógica do conjunto de sua categoria de origem: frequentemente inscritos num liceu desde o sexto ano (seja 52% em *taupe*, 62,5% em *khâgne*, contra 28,5% em faculdade de ciências, 16,5% e 11% somente do conjunto de agricultores e assalariados agrícolas), eles quase nunca reprovaram (89% e 100%)<sup>61</sup>.

As vantagens compensatórias que a organização expressamente escolar da atividade assegura aos alunos vindos das classes dominadas<sup>62</sup>, que às vezes lhes permitem levá-las para o campo fechado estabelecido pela instituição, têm como contrapartida uma adesão fascinada: o sentimento de milagre que ocasiona a eleição corresponde à supereleição. Esse é um dos efeitos que faz com que a consagração que se diz suprema (ainda que sempre haja algo mais, como quer a lógica do concurso permanente) consiga produzir a adesão completa ao grupo dos eleitos e, indissociavelmente, a separação com os excluídos, portanto, no caso particular, com a classe de origem, com os dominados. A passagem da

60 De modo geral, a profissão do pai é apenas um indicador bastante imperfeito da posição social. É por isso que, entre os *khâgneux*, a mãe é frequentemente – ainda mais quando o pai ocupa uma posição mais baixa na hierarquia escolar e social – de origem social ligeiramente mais elevada que o pai, um pouco mais dotada de capital cultural, em matéria de literatura e artes principalmente. Eis alguns exemplos levantados na *khâgne* do Liceu Louis-le-Grand. Caso 1: pai industrial, proprietário de uma fábrica de cápsulas e diplomado em farmácia, avô materno, empregado da SNCF [*Sociedade Nacional dos Caminhos de Ferro Francês*], mãe *pintora*, avô materno arquiteto da Escola de Belas Artes. Caso 2: pai engenheiro, bacharel, mãe funcionária dos Museus nacionais, bacharel, dois diplomas de graduação, avô materno professor de física. Caso 3: pai sem profissão, primeira parte do bacharelado; mãe, médica, residente dos hospitais de Paris, avô materno arrendador. Caso 4: pai verificador dos PTT [*Escola Nacional Superior dos Correios e Telecomunicações*], CEP, mãe, secretária jurídica, graduação em direito. Caso 5: pai, empregado de banco, CEP, mãe, professora primária, bacharel. Caso 6: pai, instalador de telefones, CAP, mãe, secretária médica da Seguridade social. Caso 7: pai empregado, mãe psicóloga escolar, graduação em psicologia, etc.

61 Por sua vez, mais selecionadas que os rapazes (porque eles representam cerca de 1 em 200 do conjunto de moças que fazem estudos superiores de letras, enquanto os *khâgneux* representam cerca de 1 em 100 da população correspondente); as moças inscritas em *khâgne* (*hypokhâgne* excluída), distinguem-se dos rapazes por uma série de vantagens escolares: frequentemente inscritas num liceu desde o sexto ano (84,5% contra 79% dos rapazes), elas se beneficiam com frequência de um ótimo êxito escolar apresentado em *khâgne* (94% delas nunca reprovou contra 86,5% dos rapazes; 45% delas obteve ao menos quatro prêmios de excelência contra 32% dos rapazes). Além disso, em 26,5% dos casos a mãe tem ao menos a graduação (contra 24% dos rapazes), e é professora ou professora primária em 27,5% dos casos contra 23,5% dos rapazes. A supereleição das moças do Liceu Fénelon é mais importante (nele a taxa de admissão é mais elevada): muitas jovens, nunca tendo reprovado, tendo frequentemente se apresentado ao Concurso geral, dotadas também de menções no bacharelado tanto quanto os rapazes, as alunas de Fénelon são originárias das famílias menos numerosas e suas mães, que em grande proporção, têm um diploma igual ou superior à graduação, quase sempre exercem uma profissão.

62 Isso contra a ilusão segundo a qual uma relação pedagógica mais “democrática” (ou menos autoritária) seria mais democrática nos seus efeitos: como em outros domínios, o *laissez-faire* tende a favorecer os favorecidos.

fronteira que separa a “massa” e as “elites”, e as rupturas, ou mais propriamente as negações que ela supõe, resultam unicamente de uma longa série de rupturas infinitesimais, da totalidade de uma infinidade de diferenciais que por fim provocam um importante desvio na trajetória social.<sup>63</sup> Os que a Escola distingue e consagra como seus “eleitos” já eram distintos, e isso se observa quanto mais longe se possa remontar, já estavam separados ou, como se diz, *cortados* de seus pares. Muitas vezes “impelidos” por um pai que, geralmente, também havia operado uma ruptura certamente ainda mais sensível quando ela é mais frágil e mais próxima do grupo negado (pense-se nos contramestres, nos técnicos, nos pequenos engenheiros ou nos pequenos empregados, todos levados a viver em contato direto com o grupo de origem), eles têm, desde a origem, se beneficiado dessas pequenas diferenças, que estão no princípio de um processo cumulativo de distanciamento: saber ler antes mesmo de entrar na escola, pular de ano, obter dispensas, bolsas, primeiros prêmios, prêmios de excelência, nomeações ao Concurso geral, menções no bacharelado e assim consecutivamente.<sup>64</sup> Cada ato de consagração escolar apenas aprofunda a ruptura inicial, instituindo-a ao mesmo tempo na realidade e na consciência. Na realidade, por atos simbólicos que têm efeitos sociais totalmente reais, como a atribuição de espaços (o liceu em oposição ao colégio) ou de tempos (as férias escolares) profundamente separados para não separar, mesmo que somente pelo respeito ambivalente acordado ao “liceal” ou pela admiração dedicada ao “bom aluno”. Na consciência, pelo orgulho ingenuamente elitista que inculca e que adormece a surda culpabilidade e o duplo isolamento do trãnsfuga recém-chegado, que incitam uma nostalgia permanente pela reintegração na comunidade originária, também refúgio contra as resistências que se opõem às liberações do universo de adoção.<sup>65</sup>

63 Seria preciso, por meio de biografias sistemáticas, analisar desse ponto de vista o processo de *correção* dos sotaques regionais que acompanha a marcha para a consagração e que é um dos signos mais visíveis da *disparidade social*. Tomando como critério de seleção implícita a pronúncia legítima e impondo de maneira bastante imperativa a *correção* da pronúncia (e também da sintaxe), fazendo do desenraizamento (conhece-se o privilégio das classes preparatórias parisienses) a condição do sucesso, as escolas de elite tendem a produzir uma “elite” dita nacional, ou seja, descolada de suas relações locais.

64 Observa-se assim que, na população dos laureados do Concurso geral, os alunos vindos das classes médias que “obtiveram uma distinção” em línguas antigas se distinguem dos outros laureados (especialmente dos laureados em francês vindos da classe dominante), por uma série de traços bastante diversos em relação a sua classe de origem: por exemplo, eles são originários de famílias pouco numerosas e quase todos aprenderam a ler antes de entrar na escola. Também é neles, verdadeiros oblatos, que se encontra a consagração de si mais plena à instituição: se destinando em maioria às classes preparatórias, eles ocupam as profissões de professor e pesquisador no primeiro *ranking*.

65 Não é por acaso que a passagem da linha que marca a entrada numa grande escola é, como em Nizan, a ocasião de um retorno sobre o pai, princípio de *clinamen* originário (cf. J.P. Sartre. Avant-Propos à P. Nizan, *Aden Arabie*. Paris: Maspero, 1960, pp. 34-43): trata-se portanto de se aceitar como trãnsfuga filhos de trãnsfugas, mas no momento em que, de desvio em desvio, a ruptura introduzida pelo pai engendrou a ruptura com o pai, nunca completamente separado, ou de realizar duas vezes o assassinato do pai, renegando nele o que é popular e o que é pequeno-burguês, a adesão e a traição, a solidariedade e o desprezo, etc. E no caso limite em que a ruptura se realizou *contra* a indiferença ou ainda a hostilidade dos pais, o trãnsfuga não pode querer (portanto ter) completamente um sucesso que ele não pode compartilhar com “os seus”.

## A ruptura

“Eu percebi cedo, para o meu desprazer, que num hotel vizinho a associação que organizava essas viagens de estudantes tinha enviado um grupo de jovens moças em número mais ou menos igual ao das jovens pessoas. As relações eram rapidamente estabelecidas. Mas eu estava bem decidido a não flertar; meu orgulho, minha timidez e, sobretudo, minha vontade de ocupar minhas horas de descanso lendo eram minhas boas razões. Eu tinha feito algum progresso pela via da renúncia desde Morzine; longe de impressionar o belo sexo por meus méritos reais ou supostamente reais, eu tinha apenas um desejo, o de evitá-lo. Meu orgulho era desde cedo bastante potente para me desviar da vaidade; mas ele ainda era muito novo no meu coração para que eu pudesse suportar impunemente a solidão voluntária. O orgulho é uma revolta, ele não alivia ninguém. O único remédio foi a fuga, ela era possível apenas até certo ponto. Bastava ver alguma alegria cândida para me dizer que eu era bobo e que as frutas eram feitas para serem colhidas. Eu tinha força suficiente para resistir ao desejo, mas pouca para não sofrer. Eu tinha como ponto de honra não amar, eu sofreria ainda menos se tivesse amado sem esperança. Foi nesta ausência de simplicidade, nesta perpétua rigidez, neste estoicismo que só podia se justificar por si mesmo e para ele mesmo, o qual é a causa principal do sofrimento esgotante dos meses e anos de minha juventude. Eu compreendo mal retrospectivamente as razões de uma tal atitude; e no entanto ela foi minha durante muito tempo. É por isso que eu recusava de participar do réveillon de Natal, alegando que queria dormir, e que não gostava nem de beber nem de dançar. Enquanto meus camaradas, rapazes e moças, festejavam alegremente seus amores nascentes, eu ia me deitar, apesar do espanto geral. (...)

Apesar do meu isolamento voluntário, apesar do aborrecimento manifesto que eu escutava cada noite, depois do apagar das luzes, as histórias picantes que eles repetiam de cama em cama, eu não estava em maus lençóis com meus camaradas que me consideravam como um rapaz bizarro, mas inofensivo; eu me desculpei uma vez por todas pela diferença de nossos gostos e eles me deixaram tranquilo.

A maior provação que tive de suportar foi a do retorno. Partimos dia 31 dezembro à tarde para Saint-Jean-de-Maurienne. A estrada estava coberta de gelo; por duas ou três vezes tivemos que descer do carro para evitar os acidentes; um dos carros – que não era o meu – por pouco não caiu numa ribanceira. Finalmente chegamos a Saint-Jean ao entardecer e pegamos o trem da noite para Paris. Meus camaradas estavam em grupos, rapazes e moças, para passar o réveillon entre amigos. Eu estava sozinho e não sem razão, o que exigiu muita força do meu orgulho para suportar essa solidão. O espetáculo da alegria dos outros me fazia tão mal que eu ficava no corredor para não vê-lo. Eu devia estar com um ar suficientemente sombrio e humilhado, pois eu notei num certo momento dois jovens que iam me convidar para beber champagne com eles. Eles começaram a fazer sinais e eu virei a cabeça para o outro lado, para não ser obrigado a aceitar. Eu não queria ser agradado, já que eu tinha tudo o que queria.

A. Sermin. *L'apprenti philosophe. Roman d'un khâgneux suivi de Réveries-passions*. Paris: Ed. France-Empire, 1981, pp. 74-77.

Na verdade, para os indivíduos assim como para os grupos, a relação com o passado, com a história, é função do presente ou, mais exatamente, do futuro que o presente promete ao passado individual ou coletivo. E as variações da relação com o passado, observadas de um indivíduo a outro ou, no caso do próprio indivíduo, de um momento ao outro ao longo de uma vida, devem-se sem dúvida ao fato de que essa categoria de trajetória social impõe uma relação dupla, ou seja, redobrada ou duplicada com a trajetória, e assim uma visão dupla, oscilante e contraditória da história e do sentido da história: na avaliação prática de sua posição social, um dos fundamentos inconscientes das tomadas de posição, otimistas ou pessimistas, progressistas ou regressivas, sobre

o mundo, os trânsfugas podem se referir tanto à classe das trajetórias prováveis para sua classe de origem, apercebendo portanto sua posição presente como um progresso inseparável de um progresso do mundo, da escola, “libertadora”, da sociedade, “democrática” etc., quanto à classe das trajetórias prováveis para a classe escolarmente definida dos eleitos (“normalistas”, “agregados”, “professores” etc.), apreendendo sua própria trajetória como produto de uma declinação negativa, às vezes atribuída ao efeito da origem, em relação à trajetória modal, como um declínio, como um fracasso. E a relação com a trajetória sempre implica uma relação com o ponto de partida: é por isso que os trânsfugas nunca falam muito de si mesmos, ou seja, do estado de sua trajetória e de sua relação com sua trajetória, quando falam da origem, do “povo”, da “região” etc. Quando falam de rúgbi ou de língua *d’oc*, dos trabalhos dos campos ou da vida nos *corons*, eles não dizem nada, salvo quando tomam isso por assunto, quando sua relação com o assunto, ou seja, a falsa proximidade do retorno forçado, que impõem a exclusão e a recusa da plena assimilação à prometida burguesia, ou a proximidade distante do esteticismo, ou mais propriamente da etnografia, que permite pagar o preço da integração traindo um segredo.<sup>66</sup>

Cada um dos atos sucessivos de consagração, elogios, “boas notas”, prêmios de *excelência*, nomeações ao Concurso geral, menções no bacharelado, etc., consagra a vocação que incita a se consagrar a uma carreira, a uma disciplina, ou seja, classes de disposições, ligadas a classes da primeira educação, tais como as diferentes relações com as sanções, o trabalho, a cultura que se exprimem nas performances escolares, nas formas de excelência e nas maneiras de brilhar, em ciências ou em letras, em francês ou em línguas antigas, em versão ou em tema, etc.

Assim como os indivíduos escolhem as disciplinas (ou, em outro nível, as especialidades científicas ou os gêneros literários, teatro, poesia, romance, etc.), as disciplinas escolhem os indivíduos impondo-lhes as categorias de apreciação das disciplinas, dos gêneros ou das carreiras e também suas próprias capacidades, conseqüentemente, a representação que eles podem ter da relação entre as diferentes classes de disciplinas ou de maneiras de praticá-las (teórica ou empírica por exemplo) e suas próprias capacidades, escolarmente construídas, constatadas e consagradas: os mais “brilhantes”, ou seja, os que possuem as disposições demandadas pelas disciplinas mais prestigiosas, estão destinados às disciplinas mais “em vista”, como a filosofia ou as letras, ou, então, a matemática, os menos “brilhantes”, os que possuem as disposições exigidas ou recompensadas pelos exercícios de línguas antigas ou por trabalhos práticos da geografia ou da geologia, estão condenados às disciplinas “obscuras” onde eles brilham. Essa lógica, já observada a propósito dos laureados do Concurso geral, também rege a escolha das disciplinas na entrada na Escola Normal: os alunos vindos da classe dominante que obtiveram uma boa posição se dirigem sobretudo à filosofia e à história, enquanto os menos exitosos se orientam com mais frequência às letras clássicas. Os alunos vindos das classes médias só excepcionalmente se dirigem à filosofia. Os melhores classificados dentre eles (e também os filhos de professores) vão para as letras clássicas e secundariamente para o alemão. Uma parte não negligenciável das categorias mais superseleccionadas, portanto, as mais sensíveis ao efeito

66 Cf. P. Bourdieu. L’identité et la représentation. Éléments pour une réflexion critique sur l’idée de région. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 35, novembre 1980, pp. 63-72.



de consagração, como os filhos de trabalhadores e os pequenos empregados, se orienta para a filosofia, segundo uma lógica já observada entre os estudantes de letras.

O acordo entre as hierarquias objetivadas e as hierarquias incorporadas (tanto no caso dos alunos quanto no caso dos professores), produto de inúmeras ações de consagração, faz com que a Escola tenda a atrair em sua direção, e também na direção das disciplinas, os melhores colocados nas hierarquias escolares, os alunos mais consagrados pela Escola, ou seja, os mais bem classificados nas hierarquias escolares. Essa *dialética da consagração e do reconhecimento*, através da qual a Escola escolhe aqueles que a escolhem porque ela os escolhe, permite que uma instituição, como o sistema de ensino, controle completamente sua própria reprodução, atraia (ou afaste) em direção à instituição, pela consagração que ela lhes acorda, os indivíduos mais conformados às suas exigências explícitas e implícitas e os mais dispostos a perpetuá-la de maneira idêntica.

Observa-se assim que o efeito de consagração se exerce muito fortemente sobre o conjunto de laureados do Concurso geral que funciona como uma espécie de concurso de preseleção: apenas 11% dos que definem seus projetos de carreira se dirigem aos estudos e às profissões exteriores ao campo intelectual (direito e ciências políticas – escolhidos sobretudo pelos laureados de história e de geografia –, Escola Nacional de Administração, medicina) e, dentre os que dizem desejar entrar numa Grande escola, 63% citam uma Escola Normal Superior; mas são os laureados vindos das classes médias e das frações intelectuais da classe dominante que, destinando-se em forte proporção ao ensino, manifestam a adesão mais incondicional aos valores da Escola. Do mesmo modo, a parte dos *khâgneux* que escolhem o ensino varia em razão inversa da posição de sua família na hierarquia social; enfim, dentre os laureados do Concurso geral que se destinam à Escola Normal Superior e que se distinguem por um nível social e sobretudo cultural particularmente elevado (seu pai tem o nível da agregação em 22% dos casos e o nível do bacharelado em 77% dos casos, sua mãe tem o nível do bacharelado em 57% dos casos contra 12,5%, 61% e 42% respectivamente para o conjunto), os filhos de professores primários e de professores também são, sendo em tudo igual aliás, fortemente representados.

Sabendo por um lado que o sucesso escolar se deve ao capital cultural herdado da família e da adesão aos valores da Escola, sabendo por outro lado que o efeito de consagração, através da “vocação” para as carreiras escolares que ele produz, é, sendo em tudo igual aliás, ainda mais potente quando os agentes aos quais ele se aplica reconhecem completamente os valores da Escola e o valor de suas sanções ou, melhor, que eles têm menos valores concorrentes a opor-lhes, compreende-se que a Escola consegue impor mais efetivamente o reconhecimento de seu valor e do valor de suas hierarquias quando os interesses das classes e das frações de classe sobre as quais ela exerce sua ação estão diretamente ligados à Escola ou, para ser mais preciso, quando a estrutura social do capital dos indivíduos que as compõem os faz depender completamente da garantia escolar para sua reprodução. Se a escola consegue usar de sua autonomia relativa para impor hierarquias que visam à carreira universitária e para desviar para seu proveito alguns membros das frações da classe dominante menos dispostas a reconhecer seus vereditos, ela somente tem completamente

êxito quando encoraja esses convertidos que são filhos de professores ou de intelectuais, ou essas espécies de oblatos, destinados desde a primeira infância a uma Escola a qual nada podem opor, pois devem tudo a ela e dela tudo esperam, a saber, os filhos das classes populares e médias e, *a fortiori*, os filhos da fração docente das classes médias.<sup>67</sup>

Tudo se passa como se o sistema escolar, à maneira de um demônio de Maxwell, orientasse para cada uma das instituições de ensino superior e, do mesmo modo, para a fração da classe dominante para a qual ela introduz, os indivíduos melhor providos das disposições que ela supõe inculcar e que são o produto da educação característica dessas frações, destinando sobretudo à Escola Normal Superior os filhos de professores e professores primários e sobretudo às escolas do poder (com especificações secundárias) os filhos de donos da indústria e do comércio ou de altos funcionários públicos.<sup>68</sup> É esse efeito que os alunos da Escola dos Altos Estudos Comerciais (HEC) designam de modo particularmente impressionante ao se autoneomarem “*Fisticis*”, ao soltarem um grito (“o filho está aqui”) quando um professor evoca alguns dos grandes nomes da indústria ou do comércio.<sup>69</sup>

Na verdade, a metáfora do demônio, forma exemplar do *diabolus in machina*, não deve enganar: é na relação entre o espaço das disposições possíveis, a propósito da escola e da cultura, estreitamente ligadas à classe e à fração de classe, e o espaço das instituições escolares que, para todos os indivíduos dotados do mesmo nível de sucesso escolar, se realiza a distribuição entre os diferentes estabelecimentos.<sup>70</sup> A oposição entre as *khâgnes* e as *taupes*, que certamente seria mais acentuada se as classes científicas não contassem, como as *khâgnes*, uma parte dos alunos que se destinam ao ensino superior e à pesquisa (seja 16,5%) e que apresentam características muito semelhantes às dos *khâgneux*, é apenas um aspecto da oposição que domina todo o campo dos estabelecimentos de

67 Esse efeito, que leva a buscar e a gostar da posição de professor, contribui para resolver de uma só vez a contradição que deve ser mantida numa posição econômica e socialmente inferior (segundo o paradigma de Aristóteles e Alexandre ou do escravo pedagogo) pelos que têm o poder de outorgar os títulos mais raros que levam às posições mais elevadas.

68 A correspondência entre a trajetória escolar e a posição e a trajetória do grupo doméstico (apreendidas através dos títulos escolares e da profissão dos pais ou dos avós) aparece com toda a sua força quando se leva em conta amplamente as propriedades do universo familiar. Assim, um *khâgneux*, filho de um diretor do pessoal que passou pela Escola naval, cujo avô paterno é PDG de uma gráfica, foi “influenciado” por um avô materno, professor agregado de história; outro *khâgneux*, filho de pequeno camponês, confiado a uma tia materna, professora de colégio numa grande cidade; e ainda outro, cujo pai é diretor adjunto na Seguridade social e a mãe secretária num consultório odontológico, conta em sua família com um *ex-khâgneux* e um professor agregado de letras – e um avô por parte de pai professor primário.

69 Contabiliza-se em cada grande escola uma parte importante de alunos vindos de ex-alunos ou tendo ex-alunos em sua família. Nas *public schools* inglesas, quase metade dos alunos são filhos de ex-alunos (cf. G. Kalton. *The Public Schools. A Factual Survey*. Londres: Longmans, 1967, p. 35).

70 Esse acordo entre as disposições inculcadas pela família e as disposições exigidas pela instituição escolar é mencionado às vezes explicitamente numa forma de contrato de delegação incondicional que as famílias da burguesia instauram com os mais típicos das “escolas de elite”, como a Escola Sainte-Geneviève. (De modo que os que pensam na reclusão e na barreira imposta pelas escolas de elite – por exemplo as *public schools* –, por analogia com os ritos de passagem, insistem na ruptura com a família, esquecendo que a ruptura espacial e afetiva não exclui a continuidade social – sob esse aspecto, a ruptura se estabelece não com a família, mas com os excluídos, o comum dos estudantes ordinários e, *a fortiori*, os não-estudantes).

ensino superior, e que separa as instituições levando a posições de poder (econômico, administrativo ou político) e as instituições levando a profissões propriamente intelectuais. Os alunos de literatura da Escola Normal Superior se opõem menos aos alunos de ciências da mesma escola, tanto em relação a características sociais quanto a características escolares, do que aos alunos da Escola politécnica. Isso quer dizer que, no estado atual, a noção de “científico” continua muito ambígua na medida em que a definição social dos estudos permanece indissociável da representação socialmente condicionada, portanto, variável segundo as classes e as frações de classe, das profissões para as quais conduzem os diferentes tipos de curso e, do mesmo modo, da rentabilidade e do interesse dos estudos e, assim, das disposições a respeito das letras e das ciências por elas encorajadas e que se constituem como fatores do sucesso nos estudos literários e científicos.<sup>71</sup> Assim, a oposição entre os literatos e os cientistas não tem o mesmo sentido quando se estabelece no interior das carreiras de poder (entre ex-alunos da ENA e da escola X, por exemplo) e no interior das carreiras de ensino e de pesquisa: não surpreende portanto que os grupos que ela distingue em cada caso se oponham de maneiras diferentes. Os professores e os engenheiros que têm em comum se opor aos membros das profissões liberais e aos donos da indústria e do comércio, muito representados nas classes preparatórias e na Ulm, e pouco nas faculdades de medicina ou de direito e na ENA, opõem-se entre si segundo a divisão literatos e cientistas; os filhos de professores sendo mais representados na *khâgne*, os filhos de engenheiros na *taupe*. Uma opinião totalmente análoga à que se estabelece no interior da classe dominante entre os professores ou os engenheiros e os donos da indústria, se observa nas classes médias entre os professores primários (mais representados na *khâgne* e na Ulm-letras) e os artesãos e comerciantes (mais representados em direito, medicina, a na ENA).

71 Se os alunos das classes preparatórias têm em comum o fato de contarem, até um estágio avançado do *cursus* escolar, com a possibilidade de fazer os estudos de sua escolha (39% dos *khâgneux* e 16,5% dos *taupins* frequentavam o terminal A'), eles não vieram, na mesma proporção dos diferentes tipos de estabelecimentos e não percorreram as diferentes etapas de sua carreira escolar no mesmo ritmo, nem da mesma maneira: um pouco mais jovens (38% têm 18 anos ou menos, contra 34,5% dos *khâgneux*), os *taupins* da seção A', que frequentemente reprovaram menos no secundário (8,5% contra 11%), obtiveram com menos frequência um prêmio de excelência (27% dos *taupins* obtiveram mais de quatro prêmios de excelência) do que os *khâgneux* (30%) que, no momento da pesquisa, representavam os produtos melhor acabados da instituição escolar. As *taupes* têm um público relativamente mais heterogêneo que as *khâgnes*: aos alunos que, vindos da grande burguesia parisiense, acumularam todas as vantagens escolares, se justapõem alunos que tiveram que preencher handicaps sociais e escolares muito importantes (9% dentre eles estavam inscritos num colégio de ensino geral no sexto ano, o que praticamente não é o caso dos alunos de *khâgne*).

## Uma segunda família

As *khâgnes* e sobretudo as *taupes* respondem muito melhor que as faculdades às expectativas e aos interesses das famílias burguesas, preocupadas em proteger seus filhos até a idade da emancipação legítima, ou seja, até o matrimônio<sup>72</sup>, dos “perigos” e das “tentações” da vida exterior, da vida estudantil, da faculdade, principalmente da influência corruptora do meio intelectual, capaz de empurrar os adolescentes para fora de sua fração de origem<sup>73</sup>. Neste sentido, a Escola Sainte-Geneviève, colégio jesuíta que assegura a preparação aos grandes concursos científicos, representa sem dúvida o ideal realizado de uma educação ascética que a burguesia católica tem cada vez mais dificuldade de conciliar, senão por procuração, com um modo de vida e modelos de autoridade profundamente transformados: assegurando a indistinção perfeita entre as disciplinas de vida e as disciplinas escolares, entre o lugar de residência e o lugar de trabalho, esta instituição, percebida pelos próprios usuários como “uma prisão duplicada de um monastério”<sup>74</sup>, integra a preparação ao concurso numa formação mais total, ao mesmo tempo “humana e espiritual”<sup>75</sup>, “unificando num mesmo tipo de esforço tudo o que os alunos devem aprender na escola”<sup>76</sup>.

72 É significativo que, como as sociedades tradicionais, a instituição que organiza rigorosamente a guarda dos adolescentes durante o período de reclusão que representa a preparação do concurso (com o controle rigoroso das saídas, por exemplo), tende, depois da entrada na Escola, ou seja, uma vez assegurada à carreira, a facilitar a entrada dos alunos na vida social e mundana (por exemplo, os cursos de dança dados nas grandes escolas e as funções de “representação” acordadas aos normalistas e aos politécnicos em algumas grandes cerimônias), e mesmo a organizar mais ou menos abertamente as ocasiões regradas de encontro entre os sexos (baile e *garden-party* das grandes escolas) e, assim, as trocas matrimoniais.

73 *Servir* (*Bulletin des anciens élèves de l'École Sainte-Geneviève*), 82, avril 1969, p. 57. Não é raro que os alunos concordem com a representação parental: “Sendo meu objetivo fazer o ENA, eu queria fazer um bom *hypokhâgne* para alcançar certa maturidade. Não se pode ser deixado largado aos 16 anos e meio.” (*Khâgneux*, Louis-le-Grand, 19 anos). “O papel essencial da *khâgne* é o papel de um molde destinado a se contrapor às consequências do ensino na faculdade: esta tende a diversificar as culturas, daí a necessidade de um molde comum, de um método comum para dar a certos professores uma cultura comum” (*Khâgneux*, Henri IV, 21 anos).

74 *Servir*, *loc. cit.*, p. 54 (“vai e vem, lá estão seus filhos como se a Escola fosse uma prisão duplicada de um monastério”).

75 *Servir*, *loc. cit.*, p. 87.

76 *Servir*, *loc. cit.*, p. 108. É um “assumir total das responsabilidades”, o que assegura uma instituição que organiza atividades culturais, atividades sociais (leituras às cegas, cursos no norte africano, animação em casa de jovens, etc.) ou conferências que testemunham um engajamento político, social ou religioso, assumindo a direção espiritual e a cura das almas por intermédio do corpo de capelães ou dos antigos, em suma, que se esforça em proporcionar a cada um dos alunos os meios para “desabrochar” (p. 100, 101, 102).

## A vida regular

### HORÁRIO: Dia comum:

7h30 – Acordar  
 7h50 – Café da manhã, recreação  
 8h20 – Chegada dos semi-pensionistas, 3/4 e dos externos, aula.  
 9h20 – Aula  
 10h20 – Recreação  
 10h30 – Aula  
 11h30 – Aula  
 12h30 – Refeição  
 13h – Recreação  
 14h – Aula  
 15h – Aula  
 16h – Recreação  
 16h30 às 20h. – Estudo  
 20h – Partida dos externos e semi-pensionistas. Refeição. Recreação.  
 20h50 – Estudo  
 22h30 – Dormir

Quinta-feira: de manhã, regulamento comum

À tarde: saída livre das 12h30 às 17h.

17h – Estudo

20h – Partida dos externos e semipensionistas. Refeição. Recreação etc.,  
 como nos dias comuns.

Sábado:

19h – Missa dominical

Domingos e feriados:

12h e 19h30 – Refeição para os que permanecem

22h45 – horário limite para reentrada

**SAÍDAS: Cada dia** os alunos são autorizados a sair livremente durante as recreações das 12h30 às 13h45, das 16h às 16h30 e das 20h às 20h45.

Nas **quintas-feiras**: saída livre às 12h30 até 17h (três vezes por trimestre, prolongamento possível até às 22h30).

Nos domingos, saída livre:

– para os **1º anos** até férias de Natal: das 8h30 às 22h45 (três vezes por trimestre, a partir do sábado, 19h ao domingo 22h45)

– para os **2º e 3º anos**: todas as semanas a partir do sábado, 19h, ao domingo 22h45. O mesmo para os 1º anos após as férias de Natal.

**CORRESPONDENTES** – Eles não são encarregados pela Escola de supervisionar as saídas de aluno, e menos de vigiar, mesmo quando está autorizado a sair no sábado à noite. Sobre essa questão das saídas, nós só podemos, na idade em que se encontram, confiar nos nossos alunos. O correspondente lhes oferece a possibilidade de entrar, quando desejarem, num alojamento acolhedor e amigável. Durante os estudos geralmente desafiantes, é desejável que o maior número possível de alunos possa encontrar no domingo, ao menos de tempos em tempos, o conforto moral e familiar que eles podem precisar. É desejável que os correspondentes **sejam escolhidos** de modo que o aluno se encontre com um ou vários jovens de sua idade ou com adultos dispostos a falar com ele.

**VISITAS, TELEFONE.** – Com exceção dos dias de entrada e de saída, o acesso aos locais escolares e aos quartos é proibido a pessoas estranhas à escola, mesmo aos familiares dos alunos.

Toda a lógica de uma instituição total que, como as classes preparatórias, é originária do colégio jesuíta e da universidade napoleônica, situada portanto entre a caserna e o convento, tende a assegurar o reforço contínuo das disposições trazidas da instituição.<sup>77</sup> E primeiramente, como se viu, a própria natureza do corpo professoral: recrutados em sua quase totalidade entre os ex-alunos da instituição, os professores estão dispostos a transmitir e sancionar, geralmente sem se dar conta, os valores da instituição e assim todo o reconhecimento do valor da instituição na qual eles frequentemente buscam seu próprio valor.<sup>78</sup> Mas o principal fator do reforço é o efeito de “envolvimento contínuo”, como diz Durkheim, ligado à imposição de um espaço separado e de um tempo estritamente estruturado, prontos para assegurar a universalidade vivida das experiências e a posicionar a cada instante o novíço sob controle dos pares, cujo ponto em comum é ter recebido, ao longo de sua escolaridade secundária, todos os signos da consagração escolar. O agrupamento de uma população que se distingue pelas diferenças escolares, que acobertam diferenças sociais, produz as condições favoráveis a uma educação mútua que não é apenas intelectual, mas também ética e que tende a reforçar a homogeneidade de um grupo já bastante homogêneo. Limitando a área dos contatos possíveis, o fechamento eletivo num grupo escolar e socialmente homogêneo e, a maior parte do tempo, exclusivamente masculino, tende também a limitar as chances de *más alianças* (no sentido amplo) e a *predeterminar duravelmente a cooptação de classe* através das relações estabelecidas na adolescência.

O grupo dos condiscípulos funciona como uma segunda família, capaz de prolongar as relações herdadas da família e, sobretudo entre os “recém-chegados”, de fornecer uma rede de relações duráveis. Ele frequentemente impõe suas próprias tradições, principalmente através de provações vexatórias (“trotés”), visando à integração dos recém-chegados, suas hierarquias fundadas na ansiedade (*quadrado, cubo, bica*, ou  $3/2$ ,  $5/2$ ,  $7/2$ ) ou na atribuição de status (*sekhs*, etc.), seus privilégios e suas relações de dependência pessoal (como as relações de *apadrinhamento* que, assim como o *fagging* das *public schools*, instituem os veteranos no papel de mentores e de protetores), seus emblemas (uniformes, roupas distintivas, insígnias, etc.) e sua gíria. Verdadeira cultura no sentido dos etnólogos, esse conjunto de esquemas herdados de pensamento, de expressão e de ação, contribui para formar as práticas e as representações ao menos tão eficazmente quanto a cultura (no sentido tradicional do termo), que é expressamente veiculada pelo ensino. Diante da homogeneização cultural que produz necessariamente um trabalho pedagógico tão intenso quanto o das classes preparatórias,

77 A concepção napoleônica de Universidade se inspirava fortemente na tradição jesuíta: “Como ele adorava a disciplina, como ele admirava os Jesuítas, sua primeira ideia quando fechou as escolas centrais foi estabelecer, sob o velho nome de Universidade e com o que restou das ordens religiosas, uma forma de verdadeiro clero laico que mantinha um pouco da milícia e que, unidas, nas suas lições como na sua alma, o culto de Pierre e o de César, arregimentaria as novas gerações sob uma dupla ordem religiosa ou política. Aos seus olhos, o colégio ideal era uma instituição mista que flutuava entre a caserna e o convento” (F. Morin. *L’Université, in Paris Guide, par les principaux écrivains et artistes de la France*, t. 1. Paris, 1867, p. 236).

78 “Deixa-se, na verdade, levar facilmente pela concepção que têm os professores da *khâgne*, que veriam com prazer uma diferença de essência entre os *khâgneux* e o estudante de faculdade. Um deles teria dito no início do ano que o *khâgneux* é da raça dos senhores e não dos valetes” (*Khâgneux*, Liceu do Parc, Lyon, 20 anos).



a coabitação prolongada adiciona uma confrontação contínua das posições intelectuais, estéticas, políticas e religiosas que, produzindo um consenso mínimo sobre as ocasiões e os objetos de desacordo, permite viver a programação cultural na ilusão da liberdade.

“Há aposentos eruditos e aposentos alienados; muitos deles bastante reconfortantes. Pequenas reproduções de quadros em formato de cartão postal se alternam sobre as paredes, equidistantes como as flores de um canteiro bem desenhado; o olho descansa de Picasso sobre Botticelli, e as transições são feitas bem devagar, dos vermelhos de Gauguin aos laranjas de Matisse. Uma se orna de um gato negro, outra olha num aquário um peixe vermelho virado. Encontra-se na Escola muitos exemplares de um retrato de Beethoven descabelado, uma mesma máscara de gesso de Pascal ou as mesmas *pin-up girls*, evidentes tesouros pródigos, e não há nenhum mal em constatar a existência de um sólido bom gosto, ao se ver sobre as mesmas paredes o mesmo cavalo branco de Gauguin que, no mesmo riacho azul, inesgotavelmente sacia sua sede” (A. Faugautier, in A. Peyrefitte, *op. cit.*, p. 179). “Desde que abriu a porta de seu aposento, ele encontra com deleite ‘a similitude quase exata dos gostos, uma forma idêntica de abordar os desvios da linguagem’. (...) Tantos fatos estranhos, partilhados, de perversões rituais de uma língua própria que eles ensinam um ao outro (...). Mas a amizade normalista ultrapassa essa convivência no jogo de ideais... ela engaja todo o homem” (Marius F. Guyard, *apud* J. Gracq, in A. Peyrefitte, *op. cit.*, p. 180).

Mais que as referências à cultura ensinada – que a cultura do grupo dos pares exige recusar como ingenuamente ostentosas ou trabalhosas –, são, aqui como em outras situações, os imponderáveis das maneiras e da postura, as expressões típicas da gíria escolar, condensada de valores cristalizados, as formas de brincadeira, as maneiras de orientar o corpo ou a voz, de rir, de se relacionar com os outros e em particular com os iguais, que são o fundamento da cumplicidade imediata, frequentemente inconsciente de suas determinações, entre os discípulos e, assim, de todos os efeitos que se atribui a “franco-maçonaria” ou à “máfia” das grandes escolas.<sup>79</sup> E, se é assim, é sem dúvida porque, por meio do controle que exerce sobre todas as manifestações simbólicas, o grupo tende a impor um consenso sobre os critérios de julgamento em matéria de estética, de ética ou de política ou sobre a *maneira* aprovada de manifestar sua opinião sobre essas matérias que, ainda que se manifeste numa indulgência especial por uma espécie particular de trocadilhos, é o fundamento de uma cumplicidade bem mais profunda que a simples solidariedade de interesses compartilhados.

A experiência abençoada da harmonia social que assegura o acordo dos *habitus* e o rigor tranquilizante das disciplinas de trabalho e de existência, e principalmente as seguranças de um

<sup>79</sup> Ocorre que os aspectos mais ritualizados dessa cultura são objeto de uma codificação com as *Noções* das *public-schools* inglesas, fascículo de 38 páginas contendo as regras, tradições, canções e expressões a serem decoradas (J. Wakeford, *The Cloistered Elite*. London, Macmillan, 1969, p. 56) ou ainda o “Código X” ou o Código de Honra dos cadetes de West Point que enunciam, de forma burlesca, o direito costumeiro que rege a conduta dos alunos (Cf. *La Jaune et la Rouge*, 31, juin 1978, pp. 39-40) ou os “carnês de tradições” das escolas dos *Gadz’artz* (alunos da escolas de *Arts e Métiers*). O “trote” é o momento de uma inculcação sistemática dessas tradições.

espaço separado e as regularidades de um tempo perfeitamente cíclico, sem dúvida entram para muitos na nostalgia do paraíso perdido que frequentemente os prende, no caso dos ex-alunos melhores agregados, à lembrança dos anos de escola ou de classe preparatória. E compreender-se-á melhor o que se chama de força da tradição se se imagina que ela é capaz de impor uma percepção do presente organizada conforme as categorias propostas pelas representações retrospectivas dos “antigos” e, assim, coletivizada e eternizada: as lembranças comuns, que, feitas pelo grupo, fazem o grupo, foram vividas, por referência à nostalgia dos antigos, como futuras (boas) lembranças comuns.<sup>80</sup>

“Por que esse encantamento? Por que o ex-X sente tanto prazer em ver se desenrolar sob seus olhos o filme cintilante de sua vida escolar? Será porque ele reencontra o tempo de sua juventude e acredita transportado a ela? Inicialmente, esse é um belo milagre, reviver seus vinte anos, mesmo que por uma hora. Mas não. O que o encanta não é apenas evocar sua juventude, mas sobretudo evocar um momento particularmente feliz de sua existência, um momento do qual ele guardou uma lembrança perfeita”.

M. Corday. Préface à R. Smet, *Le nouvel argot de l’X*. Paris: Libr. impr. Gauthier-Villars, 1936.

Grupo de referência privilegiado, incessantemente reativado ao longo da existência profissional, através das trocas mais ou menos codificadas que supõe e favorece o pleno pertencimento, o conjunto de condiscípulos tende a funcionar em cada um de seus membros como uma espécie de superego, que impõe suas normas de conveniência, suas regras de conservação, suas censuras ao mesmo tempo conformadoras e asseguradoras. Esse é um dos privilégios dos grupos privilegiados, ser capaz de impor as normas de sua própria perpetuação: a exaltação daquilo que a linguagem indígena designa como um “espírito” (“espírito normalista”, “espírito politécnico”<sup>81</sup>) leva a esquecer do *conformismo lógico e moral* inerente ao funcionamento desse conjunto de esquemas comuns de percepção, de apreciação, de pensamento e de ação que são constitutivos de todo “espírito de corpo”. Por isso é necessário tomar emprestado de Russel uma análise que, válida para toda educação, aplica-se muito bem aos que têm a liberdade de elevar por si mesmos as muralhas nas quais eles mesmos se encerram: “Os que, desde a mais tenra idade têm aprendido a temer a desaprovação de seu grupo como o pior dos infortúnios, morrem no campo de batalha, numa guerra da qual não compreendem nada, ao invés de sofrer o desprezo dos imbecis. As *public schools* inglesas levaram esse sistema a sua perfeição e têm frequentemente esterilizado a inteligência, arrebanhando-a.”<sup>82</sup>

80 “[A *khâgne*] é um ambiente bastante excepcional. Guardam-se boas lembranças dos contatos que ela permitiu. Os que por lá passaram sentem-se unidos por algo em comum que recordam com prazer e que foi determinante para formar seu “espírito” (*Khâgneux*, Louis-le-Grand, 19 anos). E nada atesta melhor a força de coesão dessa comunhão nas evidências que a pobreza das lembranças que bastam para manter a exaltação afetiva na ocasião dos reencontros dos ex-alunos.

81 Estudantes das escolas politécnicas voltadas à formação de nível superior, estando enquadradas no grupo das grandes escolas. (N.T.)

82 B. Russell. *Education and the Social Order*. Londres: Allen and Unwin, 1932.

### Uma experiência encantada

“A Rua dos Correios! é uma das melhores lembranças da minha primeira juventude. Eu cheguei da província, orgulhoso de ser bacharel e tremia só em pensar que veria Paris, que moraria em Paris, que viveria na Montanha Sainte Geneviève, entre a Escola Politécnica e a Escola Normal Superior, a alguns passos da famosa Sorbonne e da Escola de Minas e que, assim, durante vários anos que durariam séculos, eu só estudaria matemática. A realidade ultrapassa muito o meu sonho. Desde os primeiros dias, fui seduzido pela organização do estabelecimento; pela maravilhosa disciplina, ao mesmo tempo exata e maternal, que lá reinava; pela ciência, dedicação, bondade dos mestres; pela evidente santidade de alguns deles; pela boa educação da imensa maioria dos meus novos camaradas. Nunca lembro sem emoção do Père Du Lac, nosso reitor, do Père Bellanger, nosso dirigente de estudos, do Père Bernière, meu professor de Elementares, dos Pères d’Eslaibes e Saussié, meus professores de Especificidades; nunca sem emoção do prazer que eu experimentava diante de uma apresentação bem feita, diante da exposição erudita e clara de uma propriedade dos números, de uma propriedade das cônicas ou das quádricas, até aí insuspeitada; nunca sem emoção dos nossos passeios de quarta-feira quando, enquanto conversava com amigos, descobria-se a capital, lia-se a história da França escrita sobre as pedras dos edifícios, sobre a areia dos caminhos nos jardins públicos, sobre os paralelepípedos das antigas ruas. E, quando percorria-se a rua da Montanha Sainte-Geneviève, seja na ida seja na volta, deparava-se, com um amplo gesto unânime, diante do portão da Escola Politécnica, que era para nós como a entrada de um templo, a única entrada de um oratório reservado à elite do gênero humano, oratório sobre a fachada do qual queríamos ver gravado, em letras de ouro, em vez do imbecil e mentiroso trinômio “Liberdade, Igualdade, Fraternidade”, a frase misteriosa de Platão: ‘Deus é o eterno geômetra’. (...)

Depois da Escola Sainte-Geneviève, eu teria a Escola Politécnica, e foram dois anos de embriaguez. Embriaguez das saídas de uniforme, espada batente ao lado, a plateia ligeiramente à margem, em média e extrema razão, e toda Paris que nos olha com êxtase; embriaguez do primeiro contato com a alta análise; e do lento passeio num jardim delicioso cujas flores são as equações diferenciais, as funções elípticas, as integrais entre limites imaginários, os fenômenos físicos, as leis da química, os esplendores desvelados da astronomia; embriaguez dessas amizades politécnicas que se esboçam na sala de estudos ou na longa recreação, durante a qual se vira, em sentido direto e num movimento uniforme, para o pátio; que terminam durante as saídas e que se retêm para toda a vida; amizades mil vezes mais profundas e mais preciosas que as que se contrairá depois, por serem tão juvenis, espontâneas, familiares, generosas, desinteressadas, fraternas; porque se fala a mesma língua, porque se vibra sincronicamente ao menor toque, ao menor suspiro, a menor emoção. Oh! Sim, eu fui muito feliz na Escola Politécnica e não temi nenhum X por ter, mais que eu, se orgulhado de ser um X. Mas essa embriaguez politécnica, entretanto, não conseguiu apagar da minha memória a boa lembrança de meus anos de Rua dos Correios; e agora, cerca de meio século de distância, as duas impressões se justapõem sem se recobrir, tão profunda, tão clara tanto uma quanto a outra.

Pierre Termier, *Inspetor geral das minas*, Membro da Academia de ciência. *Servir*, 37, abril 1931, pp. 11-14.

“É a um professor da Sorbonne – M. Ernout, eu creio – que devo minha chance de ter entrado no Liceu Louis-le-Grand. (...) Lá encontrei o Havre-de-Grâce: mestres que me tomaram pelas mãos, camaradas que completaram o ensino dos mestres. Mas primeiramente, uma segurança material: a que oferece a caserna. Pois, durante os anos 1928-1931, Louis-le-Grand ainda preservava algo da disciplina napoleônica, simbolizada pelo turno do tambor. (...) O que retenho, numa recordação muito viva, são as vozes de meus mestres. E de meus camaradas.

Meus Mestres, eles se chamavam Bayet, François, Bernès, Bolavon, Canat, Cayrou, Ponchont, Travers, Roubaud, Huby. Talvez confunda seus nomes. Mas o que importa se lembro, com a clareza das lembranças da juventude, suas vozes, seus gestos, suas manias, suas roupas, oh! sobretudo suas lições. E esse interesse, essa solicitude que atribuíam a alguns ‘exóticos’ que éramos nós: Pham Duy Khiem, o indo-chinês; Louis Achille, Aimé Césaire, Auguste Boucolon, os antilhanos. O que atrai, primeiramente, minha atenção para meus mestres é esse interesse, essa gentileza dirigida aos seus alunos de cor. Essa recusa da discriminação racial, que, pouco a pouco, se tornava, nos fatos, discreto favor, sem favoritismo no fundo. Esse era, para mim, o primeiro traço do gênio francês.

Das lições de meus mestres, retive, essencialmente, o espírito de método. (...) Hoje, quando lembro esses anos decisivos, descubro outra contribuição de meus mestres que havia me escapado: o sentido do Homem. Esse é um terceiro traço do gênio francês. É evidente quando se trata de literatura. Mais que o escritor latino, no qual ratio é a eficácia a serviço da glória de Roma, mais que o escritor grego, para o qual o logos é verdade para a harmonia da Polis, o escritor francês permanece um moralista, mesmo tratando-se de um poeta como Baudelaire. Se ele contesta a moral, é a moral oficial que ele contesta em nome de uma moral do futuro, que terá a pessoa ao mesmo tempo como sujeito e objeto. (...)

Eu disse que o ensino dos camaradas completava o dos mestres. Certamente, esse ensino complementar não acontecia ex cathedra. Ele derivava, para mim, das relações entre os camaradas: de nossas discussões livres e conversações amigáveis no pátio de recreação, na sala de estudo. (...) Meus melhores amigos permanecem, ainda hoje, meus ex-camaradas de khâgne. Eles primeiramente me introduziram no seu coração e nas suas inquietações de estudantes. Eles foram minha introdução na França contemporânea: na sua arte, na sua literatura, na sua política. Por que não dizer? A influência de George Pompidou sobre mim foi, aqui, preponderante. Foi ele quem me converteu ao Socialismo, me fez amar Barrès, Proust, Gide, Baudelaire, Rimbaud, quem me desenvolveu o gosto pelo teatro e pelos museus. E assim o gosto por Paris. Eu me lembro dos longos passeios: sob a chuva morna ou no neveiro acinzentado. Eu me lembro do sol nas ruas, da primavera, do outono, a doce luz de ouro sobre a pátina das pedras e dos rostos.

Se me tornei curioso em relação aos homens e às ideias, se me tornei escritor ou amador da arte, se permaneço amigo da França, devo essencialmente a meus ex-camaradas do Louis-le-Grand.

Não surpreende que, na minha idade declinante, eu sonhe, com emoção, com meus anos de Louis-le-Grand, com meus mestres, com meus ex-camaradas, dos quais tirei o melhor de mim: esse espírito de humanidade que me permite julgar as honras e sua justa medida. Pois o que conta, em definitivo, é a amizade, é o amor, que dá à Arte sua expressão – e seu valor.”

Leopold Sédar Senghor, Lycée Louis-le-Grand, haut lieu de la culture française, in: Quatrième centenaire du Lycée Louis-le-Grand, 1563-1963, études, souvenirs, documents. Paris [Lycée Louis-le-Grand, 1963].

## A distinção

A seleção é também separação e eleição: como separação dos eleitos ela instaura uma fronteira mágica, frequentemente sancionada por uma barreira real, entre os incluídos e os excluídos<sup>83</sup>. Como mostra de maneira exemplar a lógica do exame que introduz uma descontinuidade absoluta entre

83 Na Sorbonne, nós descendemos de grupos; diz-se que os patrícios nunca ficam sozinhos na Subura. No anfiteatro, nos sentamos nos camarotes de cima e temos nossos sarcasmos, cochichos. Além disso, nos livramos de fazer os deveres; admitimos as críticas – a crítica é rica... – as notas, ponto”. (J. Bompaire, in A. Peyrefitte, *op. cit.*, p. 365).

os “admitidos” e os “recusados” ou, mais dramaticamente, no caso dos concursos, entre o último admitido e o “primeiro recusado”, a sanção escolar realiza a operação social por excelência, que consiste em produzir seres à parte, fora do comum, separados, sagrados, unicamente pelo fato de fazer conhecer e reconhecer perante todos a fronteira que os coloca à parte, fora do comum, de tornar pública, notória, garantida pelo *consensus omnium*, a diferença que os consagra, e que determina no caso dos eleitos a conversão da crença que os leva a se (re)conhecerem como diferentes, distintos, portadores de uma essência superior. Ela traça, no interior de uma mesma sociedade, o limite entre o sagrado e o profano, entre a cultura e a barbárie, entre os homens plenamente humanos (que fazem suas “humanidades”) e os homens menos humanos ou inumanos, menos cultos ou incultos, bárbaros com rosto humano. “A primeira tarefa das comunidades deveria ser, dizia T.S. Eliot, salvaguardar a educação no interior do claustro não contaminado pelo dilúvio da barbárie exterior”<sup>84</sup>.

Não é por acaso que os grandes papas da cultura tomem espontaneamente emprestada a linguagem religiosa da purificação e da mácula. A produção de uma *nobreza* é uma operação propriamente religiosa destinada a operar uma transmutação, uma transubstanciação que só pode ter sucesso com a colaboração dos interessados. O que não é evidente. Os herdeiros podem, sem recusar a herança, recusar de ser herdados pela herança: preferir os charmes da natureza, da barbárie ou da “anticultura”, à ascese da cultura escolar. O declínio das “elites” sem dúvida começa, como ensinava Pareto, com a crise de confiança e a má consciência que desmobilizam os sucessores. É isso que faz com que todos os professores de “elite” tendam a assumir a forma de uma *iniciação*.

Esses ensinamentos carismáticos somente podem levar ao segundo nascimento, por meio do qual os novatos, “destinado aos mais altos destinos” (o do homem realizado ou do guerreiro nas sociedades arcaicas, o do rei numa monarquia, o do dirigente nas sociedades tecnocráticas, etc.) se torna o que ele é, *realiza sua essência superior*, se conseguirem confirmar nele definitivamente essa “alta ideia de si mesmo” que foi inculcada desde o nascimento ou, quando ele provem de “humildes” ou de “modestos”, se obtiverem dele a *metanoia*, a conversão de toda a visão de si e do mundo e, assim, de toda a conduta que o leva a assumir uma nova identidade.

Longe de ser, como crê Weber, apenas o último vestígio, no interior de um sistema de ensino racionalizado, das técnicas empregadas para revelar e pôr à prova a qualificação carismática dos novatos<sup>85</sup>, as intimidações iniciais, que, como nota Durkheim, visam a “submeter os indivíduos a sua nova existência, a assimilá-los ao seu novo meio”<sup>86</sup>, são apenas o aspecto mais visivelmente ritualizado de um vasto ritual de consagração: reclusão fora do ambiente habitual e ruptura com todas as relações familiares (com o internato mais ou menos estrito), entrada numa comunidade educativa, transformação das condutas da vida, ascese, exercícios corporais ou físicos destinados a favorecer

84 T.S. Eliot. *Essays, ancient and modern*. Londres: Faber and Faber, 1949.

85 M. Weber. *Wirtschaft und Gesellschaft*, II, p. 861.

86 E. Durkheim. *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, *op. cit.*, p. 448, n. 3.

o despertar da atitude para o novo nascimento, exame repetido do grau de qualificação carismática esperado, série de provações que levam gradualmente à recepção solene dos “aprovados” no círculo dos eleitos e abrem o acesso à “vida consagrada”, todos os traços de uma iniciação carismática visando a imposição do reconhecimento de uma *competência social* (que inculca totalmente os elementos de uma competência técnica) estão reunidos no *cursus* das “escolas de elite”<sup>87</sup>. Começando por destituir os indivíduos do valor que se atribuem – tratar-se do valor escolar que eles se atribuem como discípulos dóceis da instituição que os consagrou –, a instituição escolar se apresenta como capaz de restituir-lhes, na forma do *título* que os consagra como membros patenteados, o valor que ela inicialmente lhes retirou. Associando seu valor ao valor da instituição, impõe-lhes uma adesão incondicional à instituição também confirmada pelo monopólio da doação de valor. As intimidações físicas ou simbólicas, que visam por exemplo forçar os recém-chegados a repudiar publicamente suas pretensões intelectuais, as brincadeiras e os cantos rituais que aniquilam suas esperanças ou as provações que são apenas a paródia dos grandes ritos escolares, funcionam como estratégias não menos rituais, às quais tradicionalmente recorrem os professores quando, sob o pretexto de lembrar seus alunos das exigências do concurso, deformam globalmente a aplicação das notas (atribuindo por exemplo notas inferiores à média dos “primeiros” e notas negativas aos últimos) ou lançam invectivas contra o conjunto de seu auditório, envolvendo numa mesma maldição indiferenciada indivíduos que seus títulos anteriores poderiam incitar a pretensões mais desiguais, e exaltando o objeto de todas as ambições que deploram a distância que separa os ainda menos indignos dentre os pretendentes.<sup>88</sup>

87 M. Weber, *ibid.*

88 “As intimidações da *khâgne* – mais brandas que as de grupos similares – eram bastante criativas: um concurso poético, no qual eu contabilizava muito sobre uma pequena peça imitada de André Chénier, me deixou confuso: a regra, mantida em segredo pelo júri até o resultado, atribuía o prêmio ao mais casto. Outras piadas pareciam combinadas para conter entusiasmos e esperanças, fazer baixar o tom. Os veteranos nos impediam de falar do concurso da *Escola normal*: concurso das *Bolsas de graduação* era a única palavra admitida (essas bolsas são distribuídas como fichas de consolação aos primeiros recusados)” (J. Prévost. *Dix-huitième année*. Paris: Gallimard, citado em A. Peyrefitte, *op. cit.*, p. 83). O poder que a instituição exerce sobre a visão do mundo vê-se muito bem no fato de que, na gíria da Escola normal, o vocabulário da *hierarquia escolar* representa a quase totalidade de um léxico no qual se encontra também algumas referências a lugares da escola (aquário, beco), à alimentação na escola (*pot, poter, antipoter, prépoter, hypopot, khôn au pot*), ao trote (*amphibase, cirage, culage, culer, méga, vara*), e, secundariamente, à religião (*tala, antitala, atala*), ao exército (*bonvoust*): agregativo, *archicube, bica, recruta, cacique, cacique geral, caciquer*, quadrado, *recruta, cube* (ou *khûbe*), *culal, diplomotiv, Hk, hypocacique, hypocagne* (ou *hypokhâgne*), *hypocagneux* (ou *hypokhâgneux*), *hypoconscriit, hypohypocacique, hypotaupe, hypotaupin, infra, licenciatif, penta, sekh* (de *khâgne*), *Z* (A. Peyrefitte, *op. cit.*, pp. 389-405). Na Escola politécnica o vocabulário da hierarquia interna ocupa um lugar mais importante que o vocabulário da hierarquia escolar, o que se compreende quando se sabe que muitas práticas, a começar pelos ritos de passagem que, até 1968 eram muito mais intensos aí do que na Escola normal, tendiam a substituir a hierarquia da *ansiedade* na instituição pela hierarquia dos *rankings* escolares (cf. por exemplo os termos *absorption, ancien, antique*, e sobretudo *cocon, lambda* – “nos quais o *ranking* está equidistante do primeiro ao último colocado no concurso” – em oposição à *bota*, ao *sapateiro*). Comparado ao léxico da Escola normal, o léxico politécnico abre seguramente mais espaço à gíria militar certamente, mas sobretudo à vida social e às funções de representações (ex.: *amphi-danse, BDA, caïsse e caïssiens, comiss, point gamma*, etc.) (R. Smet, *Le nouvel argot de l’X*. Paris: Libr. Impr. Gauthier-Villars, 1936). [Obs.: os termos não traduzidos estão indisponíveis em dicionários franceses].



## “Nobreza obriga”<sup>89</sup>

E o agrupamento num espaço separado de indivíduos que têm em comum o fato de serem escolarmente consagrados, como os “eleitos” dos grandes concursos, os que receberam “prêmios de excelência” ou os “laureados do Concurso geral” das grandes classes preparatórias parisienses, só pode reforçar o sentimento da distinção genérica, ligada ao pertencimento a um grupo de elite. Produzindo uma espécie de efeito de clube, ele encoraja cada um dos membros do grupo a estimar o grupo em cada um de seus membros e primeiramente em si mesmo. “Nobreza obriga”. Uma estima de si indissociavelmente ligada à estima do grupo, à estima que cada um acorda ao grupo e que o grupo lhe acorda, implica a preocupação de estar à altura da estima do grupo.<sup>90</sup> O que significa que o imperativo da nobreza está inscrito na própria nobreza. A nobreza como disposição (ou seja, como “superioridade de visão”, “elegância de espírito”, etc.) é essa propriedade da nobreza como grupo que se impõe a todos os nobres *dignos desse nome*, ou seja, preocupados em realizar a essência superior que lhe é atribuída. Tratando os indivíduos como diferentes, distintos, separados, sagrados, autorizados, *ordena-se* que se tornem o que são; contudo, a magia da imposição de nomes ou de títulos distintivos só tem êxito se os que se veem destinados à nobreza se atribuem as obrigações constitutivas da nobreza, se se sentem no dever de realizar os deveres inscritos no ser social que lhe é conferido.

### O milagre da eleição

“Que agonia foi aquela, há trinta anos  
Em Pequim, quando eu esperava a publicação das listas!  
Eu encontrei alguém que disse que eu estava aprovado;  
Eu fui derrubado por uma enxurrada de alegria e surpresa.  
Eu pensei que fosse um erro, que era apenas um sonho.  
Eu estava num estado terrível de dúvida e de temor.  
No entanto, era verdade; esse bom mestre Tench (...),  
Havia escrito que o meu nome aparecia na lista,  
E me salvou de um abismo profundo (...).  
Os pais, por mais que amem seus filhos,  
Não têm o poder de introduzí-los entre os eleitos.  
Somente o examinador pode colocar os jovens em vista  
E, tirando-os da obscuridade, elevá-los ao Céu”.

Poema escrito em 1768 por Yüan Mei para Teng Shih-min, seu examinador no exame *chin-shih* (citado por Robert M. Marsh. *The Mandarins. The Circulation of Elites in China, 1600-1900*. New York: The Free Press of Glencoe, 1961, p. 8).

<sup>89</sup> Do original, “*noblesse oblige*”. (N.T.)

<sup>90</sup> “O interesse da *khâgne* não vem nem do ensino recebido, frequentemente medíocre, sem nenhuma consistência e retardatário, nem dos próprios professores, que frequentemente são menos brilhantes que os professores do secundário, mas da emulação recíproca, das discussões múltiplas, do trabalho necessário para não se diminuir aos olhos dos outros” (*Khâgneux*, Louis-le-Grand, 20 anos).

Fan Tsin temia não ter compreendido bem; após ler uma vez para si mesmo, releu novamente em voz alta. Ele bate palmas e exclama rindo: ‘Ah, bem, sou graduado!’ Falando, ele recua e cai por terra, seus dentes se serram e ele perde a consciência. Sua mãe fica com medo e despeja rapidamente água fervente entre seus lábios. Ele retoma consciência e se levanta batendo palmas novamente, ele dá gargalhadas: ‘Ah, bem, fui admitido na graduação!’ Rindo, ele correu bruscamente para fora, o que fez com que os mensageiros e os vizinhos se sobressaltassem de medo (...) Eles dizem unanimemente: ‘Verdadeiramente uma grande alegria tornou louco esse novo grande personagem’. A velha mãe soluçava: ‘Como nosso destino é infeliz! Como o êxito no exame de graduação pode causar-lhe essa doença difícil de curar? Agora, que ele está louco, quando será curado?’

Wu Jing-zi. *Roman des lettrés*.

Vê-se que o efeito da eleição – que realiza o concurso por exemplo – consiste em fazer conhecer e reconhecer a excelência dos eleitos, em torná-la pública aos olhos de todos, em lhe conferir a força social de uma representação coletiva. Vê-se menos que ele também consiste, e sobretudo, em fazer reconhecer pelo eleito as obrigações inscritas no nome ou no título que lhe é atribuído e na identidade que lhe é conferida; em determinar seu engajamento em *investimentos* que permitirão realizar sua essência superior. Os veredictos escolares agem pela virtude da previsão que faz advir o que ela anuncia. O dizer autorizado de uma autoridade reconhecida funciona como *fatum* suscitando o *amor fati* que contribui para realizar o *fatum*. O efeito do concurso é uma forma exemplar desse efeito de Édipo: a eleição que ele opera transforma os eleitos pelo simples fato de elegê-los e de fazê-los aparecer aos olhos dos outros e aos seus próprios olhos como eleitos, como fruto de acontecimento milagroso que só pode provocar admiração diante do milagre: “‘Se é Daniel que nos percebe primeiro, eu passei’, pensa Jacques [...] Jacques obstinando-se a pensar que ‘Eu fui reprovado’, descobriu quão inabalável era sua confiança e seu sucesso. ‘Meu pai vai ficar contente’, Ele sorria antecipadamente... Naquele momento o burburinho do pátio cessou. Atrás do vidro da janela do térreo, um retângulo de papel branco surgia. Jacques se sentiu confuso como se uma enxurrada arrancasse o piso sob seus pés, levando-o ao fatídico escorregamento. Suas orelhas zumbiram. Antoine falava: – Passei. Terceiro ano. A voz ressoa um momento na sua orelha; ela estava quente, animada: mas ele não apreendia o sentido das palavras que giravam na sua cabeça, timidamente, percebendo a feição radiante de seu irmão. Então, com uma mão trêmula, ele mexe no seu chapéu; o suor escorria sobre a testa (...). Jacques respira profundamente; o sangue circulava de novo em seus membros. De repente, ele teve a visão de uma armadilha, um alçapão, e pensa: ‘Fui pego’ (...). – Quem é o primeiro? Ele não ouviu o nome que pronuncia Battaincourt. ‘Eu seria o primeiro se tivesse compreendido o asilo, o santuário... guardiães do santuário doméstico’. E várias vezes em seguida ele se dedica a reconstituir a corrente das ideias que o haviam levado a esse contracenso imperdoável”<sup>91</sup>. O

91 R. Martin du Gard. *Les Thibault*, t. II. Paris: Gallimard, citado em A. Peyrefitte, *op. cit.*, pp. 91-92. Ver ainda *op. cit.*, p. 67 e 89.

maravilhamento do amor feliz é a expressão mais indiscutível do *amor fati* que produz uma educação exitosa. Os herdeiros herdados amam sua herança, amam-se em sua herança. A felicidade social é a experiência do acordo imediato entre a instituição objetivada e a instituição incorporada: a objetividade da instituição objetivada desaparece para aquele que, incorporando-a, faz dela corpo.<sup>92</sup> “Rabosson estava embriagado, titubeando de alegria [...]. Normalista! Finalmente! Era normalista!”<sup>93</sup> Normalista. A atribuição oficial do *título* (que pode provocar cerimônias solenes, tais como o *Commencement* das universidades inglesas e americanas) tem o estatuto de um ato oficial de consagração que, como o cavalheirismo do cavaleiro ou da ordenação do padre, marca solenemente o fim de uma longa espera ou, mais exatamente, de uma longa e lenta transformação pela espera da consagração.<sup>94</sup>

## Concurso, concorrência e raridade

A lógica do *concurso permanente* e do investimento permanente no concurso, que é a das classes preparatórias, significa evidentemente para muitos a realização da conversão que o pretendente ao título de “normalista” ou de “politécnico” deve ter efetivado para se identificar completamente com a identidade social que consagra o título escolar. A competição permanente (através dos “deveres” hebdomadários, dos “concursos brancos”, das “colas” – espécie de provas orais em branco – etc.) impõe aos indivíduos selecionados pela competição e para a competição, e encerrados no mundo fechado da concorrência e dos concorrentes, um investimento total na competição que se reforça continuamente, abrindo incessantemente acesso a novas competições, sempre mais intensas: forma paradigmática da lógica da *illusio*, a lógica do concurso permanente supõe e suscita investimentos desmedidos, insensatos, nos conteúdos ensinados (na cultura) e nos métodos de ensino, os quais ela faz ignorar o arbitrário, nas provas, nos mestres e nos concorrentes, em suma, em todos os valores que, produzidos pela concorrência, parecem fundá-la e justificá-la.

“Na nossa sala, no primeiro ano, divertíamos-nos dando-nos notas sobre a inteligência, o espírito, o caráter... Cada um preparava uma lista onde listava seus sete camaradas. Transcreve-se esse estranho palmarès no quadro negro, onde fica bastante tempo. Isso era como submeter os amores-próprios à rude provação, hoje me dou conta disso. E, no entanto, nessa estreita coabitação, nenhuma fricção, nenhum mau humor, nenhuma verdadeira querela. Não há outra confraria, nenhuma outra sociedade, que testemunhe tamanha indulgência, tão sorridente e tão contínua.”

M. Corday. Préface à R. Smet. *Le nouvel argot de l’X*. Paris: Libr. impr. Gauthier-Villars, 1936.

92 Essa relação de *cumplicidade ontológica* que torna extremamente difícil a objetivação científica.

93 A. Hermant. *Monsieur Rabosson*. Paris: Dentu, 1884, citado em A. Peyrefitte, *op. cit.*, p. 96.

94 Pode-se assim organizar na classe ritos de encerramento, o ritual da tese de doutorado ou da aula inaugural, eco do *inceptio* medieval, esse ato inaugural do ensino que, nas guildas, marcava o fim dos *exames* dos anos de aprendizagem (às vezes evocados para os diplomas universitários dos países anglo-saxões sob a forma da expressão *periculo facto*, “tendo incorrido a prova” - W.J. Ong. Latin Language Study as a Renaissance Puberty Rite, in P.W. Musgrave (ed.). *Sociology. History and Education*. London: Methuen, 1970, pp. 232-248).

Não se deve esquecer, também, que a eficácia simbólica da lógica do concurso se exerce apenas quando encontra indivíduos predispostos a reconhecê-la: alunos de elite, cuja docilidade a respeito das sanções escolares só pode ser reforçada por sanções favoráveis aos seus merecimentos, estão predispostos a entrar coletivamente no jogo da competição. Desse modo, a competição tende a fundar-se em si mesma favorecendo as disposições competitivas que implicam o reconhecimento do concurso como única via de salvação e que, através dos investimentos de todas as ordens que elas favorecem, redobram dramaticamente o valor que confere ao concurso e aos eleitos do concurso o simples fato da raridade.

“O que não nos dizíamos é que havia apenas doze vagas a preencher nesse concurso e que haveria cento e cinquenta candidatos. Nosso liceu, bem atrás do Louis-le-Grand pelo número e pela disciplina, não poderia contar com mais de três aprovados. Queixávamos-nos juntos e no entanto esse concurso nos tornava inimigos...” (J. Prévost, in A. Peyrefitte, *op. cit.*, p. 85). A solidariedade das situações de risco e de provação sobrevive apenas quando é reforçada pelas eleições sucessivas e quando não é quebrada pelas separações correlativas das consagrações: “Os alunos mantêm poucas relações com seus camaradas integrados. Você sabe, a entrada na Escola separa. A amizade não é problema, mas, para o que não entrou, é entediante rever seus ex-camaradas, é uma humilhação (...) Penso nos *bicas* por exemplo; eles formam uma espécie de corpo errante, se atribuem um personagem, jogam com os veteranos, mas não estão à vontade: eles têm camaradas *cubes* que estão integrados” (Professor de *khâgne*, letras).

À instituição da concorrência na objetividade de uma competição artificialmente instaurada, forma escolar da *luta pela vida* que tende a fazer de cada um o adversário, senão o inimigo, de todos os outros, corresponde a instituição no corpo e espírito dos concorrentes de disposições exigidas e reforçadas por essa forma escolar da luta de todos contra todos, quer se trate da disposição calculadora que inclina à solidão dos empreendimentos concorrentes, da solidariedade dos projetos coletivos ou da relação ao mesmo tempo instrumental e conformista ao saber outorgado que é imposto pela necessidade de sobreviver na urgência da competição.<sup>95</sup>

Na representação que os alunos das “escolas de elite” e, geralmente, as “elites” produzidas pela escola fazem de si mesmos, aparece, em muitos, esse sentimento de raridade que lhes faz pensar na relação com o povo segundo a oposição da qualidade e da quantidade, do um e do múltiplo, do extraordinário e do comum: “Está na natureza da Escola Normal ser pouco numerosa. Ela não se parece nem com a Escola Politécnica que, sendo a única encarregada de recrutar grandes serviços públicos, deve estender seus quadros seguindo as necessidades desses serviços, nem com as escolas profissionais como a Escola de Saint-Cyr e a Escola Central que podem admitir sem riscos espíritos de valor desigual. Ela é feita apenas para uma elite. Os

95 Com as mesmas causas produzindo os mesmos efeitos, não surpreende encontrar, em todas as descrições das disposições invocadas e reforçadas pelos múltiplos concursos do sistema mandarim, a maior parte dos traços observados no caso dos grandes concursos franceses – por exemplo, a adesão total à tradição que pode chegar à revolta para impor o respeito, o recurso a trincheiras e subterfúgios impostos pela busca do sucesso a todo preço e sobretudo os sinais de um investimento total, absoluto, como a morte pelo dever ou os suicídios consecutivos pelo fracasso, etc. (cf. por exemplo R.M. Marsh. *The Mandarins. The Circulation of Elites in China, 1600-1900*. New York: The Free Press of Glencoe, 1961).

trabalhos aos quais ela se dedica só podem convir a inteligências que apresentem qualidades raras e delicadas. Nossos concursos de admissão são precisamente estabelecidos para distanciar os que não demonstram essas qualidades e, se precisamos distanciar-los, é porque não poderiam aproveitar o ensino que se oferece aqui. A admissão de um grande número de espíritos de ordem inferior transformaria a natureza da Escola. Não é somente uma questão de nível, é uma questão de existência. Se nossas portas se abrirem muito amplamente, não seremos mais a Escola Normal; tornaremos-nos uma Escola profissional ou uma Escola preparatória”. (Fustel de Coulanges, em carta ao Senhor Ministro, em 1880, in *L’Ecole Normale Supérieure, d’où elle vient, où elle va*, Documentos reunidos por C. Bougie e publicados pela Société des amis de l’École normale supérieure. Paris: Hachette, s.d., p. 53). “E não é para prejudicar a Normal, cuja peneira incomparável extrai da própria elite um punhado, mas comparar à Politécnica, onde se é forçado a crer que o trabalho escorrega na tarefa, isso não é de todo ruim?” (J. Romain, *Les hommes de bonne volonté*. Paris, Flammarion, t. IV, p. 200). Mas o sentimento de eleição e a mística elitista se experimentam primeiramente na relação com a população menos selecionada dos estudantes: “Eu poderia esperar a graduação: alguns meses de preparação para a Normal valem mais que dois anos de moleza na Sorbonne” (J. Prévost, in A. Peyrefitte, *op. cit.*, p. 85). “Eu faço *khâgne* pela glória (...). Os *khâgneux* preparam em oito dias um exame de faculdade, quase todos eles são aprovados, enquanto na *fac* levam seis meses para isso. Na faculdade se tem o poder de falar qualquer coisa” (Aluno de *khâgne*, Fénelon, 19 anos). “A *khâgne* é superior à faculdade, pois o trabalho é mais intenso, se tem mais curiosidade, mais abertura intelectual, e as pessoas que se encontra têm um nível de cultura geral mais alto” (*Khâgneux*, Louis-le-Grand, 19 ans). “Na faculdade, os alunos não fazem nada. Além disso, o recrutamento é superior na *khâgne*, sobretudo no Louis-le-Grand, isso se vê objetivamente: todos os alunos têm sucesso em seus exames de *fac*, e quase sempre com menções” (*Khâgneux*, Louis-le-Grand, 20 anos).

O concurso é uma maneira de impor uma forma de *numerus clausus*, uma barreira que instaura, entre o último eleito e o primeiro excluído, a descontinuidade de uma *fronteira social* capaz, como observava Simmel, de conferir às relações sociais uma rigidez que elas não possuem, uma vez que os pontos de encontro entre as forças e os direitos não foram definidos de maneira precisa e expressa. A operação de di-visor que, nas circunstâncias aleatórias de uma prova única, distingue, no *continuum* das performances (fala-se frequentemente de quartos de ponto), duas populações separadas, e para a vida, é um ato de consagração ou, se se prefere, de *ordenação* que, na forma de cavalheirismo segundo Marc Bloch, *institui* um *ordo*, uma ordem, ou seja, uma divisão legítima, magicamente produzida e juridicamente garantida, do mundo social.<sup>96</sup> Como a nobreza militar, classe de fato convertida em classe de direito, a nobreza escolar é um conjunto de indivíduos de essência superior: a hierarquia das classes magicamente e juridicamente instituídas pelo veredicto escolar é substituída de uma vez por todas pela hierarquia dos indivíduos classificados, cujas performances, como realizações de essências diferentes, são *socialmente incomparáveis*, mesmo quando “tecnicamente” substituíveis (como as do

96 “Não ‘se faz’ somente um cavaleiro. ‘Ordena-se’ como. (...) O conjunto de cavaleiros equipados constitui uma ‘ordem’: *ordo* (...). No vocabulário que os escritores cristãos tinham tomado emprestado da Antiguidade romana, um *ordo* era uma divisão da sociedade, tanto temporal quanto eclesial. Mas uma divisão regular, claramente delimitada, conforme o plano divino. Uma instituição de verdade. Não apenas uma realidade toda nua”. (M. Bloch. *La société féodale, les classes et le gouvernement des hommes*. Paris: Albin Michel, 4<sup>e</sup> édition, 1949, p. 49).

“exercendo função” ou da “eminência parda”). A pedagogia carismática das “escolas de elite” serve para constituir como um fato social universalmente conhecido e reconhecido a fronteira capaz de tornar incomparáveis coisas que se poderiam julgar indiscerníveis – o *khâgneux* que fracassou e que é apenas o que é ou, melhor, o que ele faz, e o *khâgneux* bem sucedido e a quem lhe acorda por definição todas as virtudes e todos os privilégios do normalista – e tornar indiscerníveis coisas que se poderiam julgar incomparáveis – por exemplo, os normalistas de *rankings* diferentes ou anos diferentes que, apesar do interesse fascinado pelas hierarquias (“*cacique*” e “*culal*”, etc.) ou pelas “diferenças de nível” (fala-se de “boas” e “más” promoções), não são, nem mais nem menos, normalistas. Compreende-se assim que uma das funções, às vezes explicitamente declarada, das provações de “intimidação”, é lembrar que não há grau de pertencimento à classe, *nivelando* todas as pretensões à distinção, a começar pelas que o próprio concurso produziu no interior da classe distinta.

Não é tão fácil impor a fronteira que define, a cada momento, o ideal de “excelência”. E os limites que traçam os júris de concursos não se imporiam tão facilmente à crença se não tivessem algum fundamento na realidade; isso não significa que não devam uma parte de sua realidade ao fato de estarem fundados na crença. Assim, os que gostariam de mostrar que a ruptura que instaura o concurso nada tem de arbitrário (em comparação, por exemplo, às carreiras ou aos trabalhos dos *khâgneux* que se tornaram ou não normalistas) deveriam se preocupar em não esquecer que a instituição de um corte mais ou menos arbitrário (na realidade, mais ou menos arbitrário do que se crê) tem efeitos muito reais: não somente porque ela inscreve a diferença na realidade fazendo com que todos a reconheçam e inclinando os que creem que ela é real a reconhecê-la na realidade; mas também, e sobretudo, porque ela se impõe à crença dos que separa, impondo-lhes ao mesmo tempo as condutas próprias para justificar, tanto aos seus olhos quanto aos dos outros, sua distinção.<sup>97</sup> Pensa-se aqui na nobreza tal como a descreve Norbert Elias. Nasce-se nobre; mas torna-se nobre. É preciso ser nobre para se comportar como nobre; mas se deixará de ser nobre se não se comportar com nobreza. Em outras palavras, a magia social tem efeitos bem reais. O fato de associar alguém a um grupo de essência superior (os nobres em oposição aos plebeus, os homens em oposição às mulheres, os homens cultos em oposição aos homens incultos, etc.) opera nele uma transformação subjetiva que, através do trabalho de aprendizagem que ela determina, contribui para favorecer uma transformação real própria para reaproximá-lo da definição fixada. Assim, as práticas obrigatórias que o sentimento de sua diferença impõe aos alunos das classes preparatórias e,

97 Em outras palavras, o efeito frequentemente medido, que exercem as sanções escolares, por exemplo, o pertencimento a um grupo “forte” ou “frágil (cf. R.A. Rosenthal e L. Jacobson. *Pygmalion à l'école*. Paris: Casterman, 1971), é uma manifestação entre outras do efeito que exerce continuamente o sistema escolar e, geralmente, toda instituição (ou técnica) de consagração orientada para a produção de uma *nobreza* ou, se se preferir, de uma classe dominante legítima. É isso o que ignoram os que pretendem medir a relação estatística entre o prestígio de um pesquisador e o prestígio de seus títulos escolares uma vez neutralizados os efeitos de sua produtividade; como se a produtividade e o prestígio atual fossem independentes entre si e sobretudo independentes dos títulos de origem: enquanto, por intermédio das *aspirações* que eles autorizam e das *obrigações* que eles impõem, os títulos comandam uma produtividade mais ou menos elevada (cf. P. Bourdieu. *Le champ scientifique. Actes de la recherche en sciences sociales*, 2-3, juin 1976, pp. 88-104, spéct. p. 94).



sobretudo, das grandes escolas, tendem a reforçar objetivamente sua diferença. É sem dúvida através do esforço para adotar, sobretudo na presença de seus pares, os ares da nobreza e da grandeza intelectual que eles adquirem não somente as maneiras e o estilo assegurados que estão entre os signos mais seguros da nobreza, mas a *certitudo sui* e a alta ideia de si mesmos que os levarão, tanto na sua vida quanto na sua obra, às empresas mais prestigiosas.<sup>98</sup> E nada mostra melhor essa preocupação de se lançar à altura de uma alta ideia de si do que a adoção um pouco escolar que os alunos mais ambiciosos da Escola Normal (e, no primeiro *ranking*, os que sua consagração particular levou às disciplinas mais ambiciosas como a filosofia) de poses heroicas ou de papéis de composição da nobreza intelectual ou, se se quer, tendo que “aprender o duro *métier* de ser genial”, como diz Pierre Gréco<sup>99</sup>: “Cada membro do quarto deve se tornar o mito de si mesmo, deve endossar esse personagem maior, mais importante que a natureza, que todos esperam dele. É assim que se sabe perfeitamente que aparecerá um, às onze horas, saindo da cama, para declarar numa voz surda que ele se despreza; que outro nunca lançará uma mesma injúria estúpida e charmosa; que o terceiro, a cada chegada de visitantes, apresentará sua mesma maneira deliciosamente inepta. Não vá lhe pedir para que se abstenha: uma fatalidade interna o conduz e o quarto veria aí uma espécie de traição, se sentiria lesado – lesado pelos risos que se elevam cada vez mais, sempre novos –, teria a impressão de um buraco na coreografia”<sup>100</sup>. Essas práticas, tão rigorosamente estereotipadas e ritualizadas que normalistas de todas as gerações poderiam colocar seus próprios nomes sob cada um dos personagens evocados, não são nada mais nada menos que a expressão de um esforço de valorização individual (que constitui aliás um ótimo investimento, se se pensa que a cooptação universitária se funda mais de uma vez nas lembranças, diretas ou relatadas, da Escola Normal). A “fatalidade” que faz com que cada normalista se sinta participante dessa empresa de mistificação coletiva, tanto para si quanto para seus pares, que ele encontra na sua própria imagem quando não apresenta a imagem do normalista que eles esperam, não é outra coisa senão o mecanismo que assegura todo o funcionamento da instituição e que tem como princípio a distância entre o futuro provável e o futuro prometido pela instituição.<sup>101</sup>

98 R.H. Wilkinson evoca o “efeito psicológico” que o “estilo de elite” exerce sobre o indivíduo e, em particular, a elevação da estima de si e da segurança (cf. R.H. Wilkinson. *The Gentleman Ideal and The Maintenance of a Political Elite, Two Case Studies: Confucian Education in the Tang, Sung, Ming and Ching Dynasties and the Late Victorian Public Schools, 1870-1914*, in P.W. Musgrave (ed.), *op. cit.*, pp. 126-142, spéct. p. 133).

99 P. Gréco, in A. Peyrefitte, *op. cit.*, p. 276.

100 H. Bellaunay, in A. Peyrefitte, *op. cit.*, pp. 185-186.

101 O passeio ritual sobre os telhados sem dúvida não ocuparia um lugar tão importante na mitologia normalista se esse alpinismo urbano não estivesse tão fortemente associado à ambição *rastignaciana* que encoraja a instituição. Como provam alguns textos típicos: “Do alto dos telhados, se descobria, com o *sentimento de exaltação e de poder que oferecem as altitudes*, toda a metade do sul de Paris e seu horizonte velado, cravejado de cúpulas, campanários, nuvens e chaminés” (P. Nizan. *La conspiration*. Paris, Gallimard, 1938, citado em A. Peyrefitte, *op. cit.*, p. 59). “Um bom passeio também para um sonho ambicioso” (J. Romain, *Les Hommes de bonne volonté*, t. III, citado em A. Peyrefitte, *op. cit.*, p. 63). “Levando, sobre os ilustres telhados da Escola, vidas de gatos de calhas, *eles sonhavam com o destino de Herriot, de Tardieu, de Jules Romain, de Giraudoux*” (P. Guth, *Jeanne la mince et l’amour*. Paris: Flammarion, 1962, citado por A. Peyrefitte, *op. cit.*, p. 87) (sublinhado por mim).

## Superinvestimento e crença

A exaltação mística da “Escola” e a tradição hagiográfica, que envolve os grandes ex-alunos, e com a qual colaboram não apenas os condiscípulos mais velhos mas também os professores, encorajam a superestimação do título cobiçado, e mais precisamente, a superavaliação das chances de sucesso social que ele objetivamente garante. Esse é um dos mecanismos graças ao qual a instituição consegue obter do conjunto de alunos investimentos de trabalho e de paixão, que serão totalmente produtivos apenas para uma fração muito pequena dentre eles, devotados a servir de caução às novas extorsões de investimentos. “A leitura de duas páginas do Anuário e um uso resumido do cálculo das probabilidades bastariam para convencer que as chances de encontrar um *archicube* são maiores num liceu qualquer do que numa embaixada, num coquetel da *Nouvelle Revue Française*, num Baile do l’X, ou em outro lugar onde o espírito tem a reputação de suspirar. Quantos Cotard para um Ponte, para um Jules Romains quantos Farigoule, para um François-Poncet quantos Soriano?”.<sup>102</sup> Mas a estatística nada pode contra a conspiração de todo o sistema que tende a orientar as aspirações para a trajetória mais alta e que, removendo toda realidade vivida pela distribuição real das trajetórias, obtém dos que ela destina às trajetórias mais prováveis, como a de professor do ensino secundário, investimentos que sozinhos poderiam justificar as trajetórias extraordinárias, como a de professor de faculdade, de filósofo ou de escritor, ou, em outro campo, de embaixador, de funcionário público de alto escalão ou de homem político, simbolizados por nomes próprios prestigiosos. “Eu me imaginava refletindo sobre a minha vocação. Eu realmente não pensava muito sobre esse *métier* de professor; com, duas ou três exceções, todos os que eu tive me desagradavam, o *métier* não tinha aos meus olhos nenhum prestígio, Normal Superior quem exerce, havia muitos. Porque eu pensava nas exceções, nos evadidos da política, no jornalismo e até mesmo na literatura. Por não conhecer pessoalmente os ex-normalistas, o que me daria resultados médios, eu só podia pensar em casos célebres, portanto, encorajadores”.<sup>103</sup>

É no interior do sistema das trajetórias realmente ofertadas aos membros das classes produzidas pela Escola que se definem o valor objetivo e subjetivo de cada uma das trajetórias singulares e, ao mesmo tempo, a importância do trabalho de desinvestimento necessário para “abjurar”, como se diz comumente, ou seja, para neutralizar os efeitos do superinvestimento que a instituição escolar determina assimilando e reunindo indivíduos destinados a trajetórias bastante divergentes. Na verdade, a desilusão nunca é tão brutal e total quanto à distância entre o futuro previsto e o futuro

102 P. Greco, in A. Peyrefitte, *op. cit.*, p. 275.

103 P. Greco, in A. Peyrefitte, *op. cit.*, p. 316.

realizado poderia esperar.<sup>104</sup> Primeiramente, porque o único fato de pertencer a um grupo ao qual é oferecida genericamente a possibilidade do sucesso máximo (simbolizado por todos os “grandes nomes”) autoriza uma participação ao mesmo tempo subjetiva e objetiva nesse sucesso ou, mais precisamente, no capital simbólico assegurado ao conjunto do grupo pelo conjunto de propriedades raras acumuladas pelo conjunto de seus membros, e em particular pelos mais prestigiosos dentre eles: o último dos membros da classe se percebe e é percebido como separado por uma espécie de barreira mística daqueles com quem tem tudo em comum salvo essa participação. Sem dúvida também porque, por um efeito bem conhecido dos especialistas do marketing, que quer que os compradores de bens se sirvam da publicidade para justificar retrospectivamente, e primeiramente aos seus próprios olhos, suas compras bem sucedidas ou fracassadas, as vítimas dos efeitos do superinvestimento devem justificar seus investimentos infelizes exaltando a instituição que foi capaz de suscitar neles tamanhos sacrifícios. Sem esquecer que, como mostram diferentes experiências psicológicas, o investimento num grupo corresponde à dureza das provações superadas e dos sacrifícios consentidos para nele entrar<sup>105</sup>; e que os que não se beneficiaram dos prestígios mais raros têm todas as chances de serem selecionados entre os que, devido ao baixo capital inicial, tiveram que consumir mais energia e paixão para aceder à classe dos eleitos, e por isso estão inclinados a acordar à instituição uma adesão própria para que ela os aceite ainda que não obtenham todas as satisfações que ela parecia prometer.

#### **Desmistificações mistificadoras**

Surpreender-se que a sociologia possa encontrar tantas ilustrações nos escritos dos normalistas e concluir que há uma lucidez particular destes, que há uma complacência particular do sociólogo a seu respeito, seria o mesmo que ignorar a forma específica de mistificação que produz a instituição, a saber, a relação de reconhecimento-desconhecimento que ela encoraja nos eleitos. A crítica hagiográfica que, como o khanular (ou a bagunça), empresta das tradições mais prestigiosas da instituição os instrumentos de uma contestação complacente da instituição, trai uma cumplicidade encantada, até mesmo com a intenção de desencantar. Isso faz com que as desmistificações mistificadoras respondam

104 Na verdade, a exaltação das aspirações que produz o efeito de consagração é ainda menor quando se exerce sobre indivíduos que apresentam um sucesso escolar relativamente menos deslumbrante e uma origem social (ou regional) menos elevada inclinando mais fortemente ao realismo; de modo que duas trajetórias idênticas podem ser diferentemente apreciadas, quando elas são a realização de aspirações do conjunto ajustadas às chances objetivas ou quando representam ao contrário uma recaída mais forte e mais brutal, engendrando um ressentimento correspondente à amplitude da desilusão. Assim, obtém-se de uma enquête junto aos professores de desenho o fato de que os que visaram de repente e há mais tempo a carreira de artista pintor (e que, frequentemente vindos da burguesia, têm realizado seus estudos na Escola de Belas Artes) se opõem fortemente e sistematicamente, tanto em suas práticas como em suas tomadas de posição estéticas e políticas, aos que foram orientados desde a origem para a carreira de professor (frequentemente vindos da pequena burguesia ou das franjas superiores da classe trabalhadora). Toda análise dos determinantes sociais da vocação e da relação com a profissão deveria levar em conta a distância objetivamente ligada aos estudos e o prestígio do *métier* ao qual elas conduzem, salvo exceção, como por exemplo, numa extremidade, os estudos filosóficos ou artísticos e a carreira de professor de filosofia ou de professor de desenho e, noutra extremidade, os estudos de geografia ou de geologia e as carreiras às quais eles conduzem.

105 E. Aronson and T. Mills. The Effects of Severity of Initiation on Liking for a Group. *Journal of American Social Psychology*, 1959, pp. 177-181; H.B. Gerard and G. C. Mathewson. The Effects of Severity of Initiation on Liking for a Group. A Replication. *Journal of American Social Psychology*, 1966, pp. 278-287.

melhor que os insossos panegíricos da tradição canônica à dupla interrogação de uma pesquisa que visa estabelecer ao mesmo tempo as funções objetivas da instituição e os mecanismos pelos quais ela os dissimula. Entre as expressões ritualizadas desse falso cinismo, uma das mais típicas é sem dúvida o poema humorístico intitulado “o pequeno normalista”, que descreve exatamente o que foi, até uma época recente, a trajetória modal do normalista.

Cf. P. Roussel. *Le livre des cubes*, citado em A. Peyrefitte, *op. cit.*, pp. 316-319).

### O pequeno normalista

#### I

O papai do homenzinho  
Lhe diz numa manhã,  
Tenho muito prazer em ver como  
Você morde o latim.  
Teu mestre me disse “É preciso fazê-lo  
Normalista, esse pequeno,  
Para nunca ser tabelião  
Ele tem muito espírito  
Seu filho  
Ele tem muito espírito  
Sim, senhora!

#### II

Ele teve sucessos clássicos  
Todos os primeiros prêmios  
No concurso de retórica,  
Quatro distinções;  
Seus pais dizem para todos:  
Vejam esse pequeno!  
É o Normal que o atrai  
Ele tem tanto espírito  
Nosso filho  
Ele tem tanto espírito  
Sim, senhora!

#### III

Ele vai terminar seus estudos  
Em Paris e lá  
Ele será *bisuth*, quadrado, *cube*,  
Depois, hélas! *bica*  
Após cada fracasso, seu pai  
Lhe dizia: meu pequeno  
Coragem, persevere,  
Pois você tem espírito, etc.

#### IV

Depois de tantas vicissitudes  
Ele entra *penta*.  
Ele foi chamado, quadrado, *cube*,

*Archicube*, hélas!

Depois professor muito infimo,  
Num pequeno país,  
Ele soube conquistar a estima  
Pelo seu espírito  
Meus amigos, etc.

#### V

Mas cedo ele quis ser  
Marido e papai,  
Ele ama sem a conhecer  
Aquela que vai esposar.  
Ela não era muito bonita  
Amava seu marido  
Ela dizia a seus amigos  
“Ele tem tanto espírito, meu marido,  
Ele tem tanto espírito, etc.

#### VI

Ele teve um filho muito educado,  
Que ele cuidou bem  
Encontrou-lhe desde sua juventude  
O espírito normalista  
É preciso que você seja como teu pai  
Normalista, meu pequeno,  
É o que se tem de melhor a fazer  
Quando se tem espírito  
Meu amigo... etc.

#### VII

Após sua morte, seu cacique  
Sobre sua tumba veio,  
Depois num tom melancólico  
Essas palavras ressonam:  
Ele foi bom esposo, bom pai,

Bom francês também,  
Mas sua virtude singular,  
É que ele teve espírito,  
Nosso amigo, etc.

Pierre Roussel

## A cultura e o asceticismo fora de século

Falando da muralha da China, Owen Lattimore dizia que ela estava destinada tanto para proibir os chineses de sair quanto para impedir seus vizinhos de entrar.<sup>106</sup> Talvez sejam assim todas as barreiras sociais e em particular as que as “escolas de elite” se esforçam para instaurar duravelmente. A função de *sociodicéia* só se realiza perfeitamente quando a consagração escolar consegue fazer com que se reconheça a fronteira da “elite” (a que separa a burguesia de direção da pequena burguesia de execução, os politécnicos dos técnicos etc.), tanto para os que ela exclui quanto para os que ela inclui e que, para manterem-se, devem não apenas aceitar as imposições e os sacrifícios necessários mas, como assinala Wilkinson, viver o privilégio como um dever, como um serviço público<sup>107</sup>. Se todas as escolas destinadas a reproduzir a “elite” têm em comum o fato de impor práticas ascéticas, começando pelos exercícios que são necessários para adquirir uma cultura formal e distanciada da vida, é sem dúvida porque, como observa Durkheim, o asceticismo “é parte integrante de toda cultura humana”, e porque os que querem assegurar o monopólio do sagrado, ou seja, da humanidade, devem passar por essa “escola na qual o homem se forma e se banha, na qual ele adquire as qualidades de desinteresse e de resistência”<sup>108</sup>, necessárias à afirmação de seu domínio sobre a natureza, ou seja, mas não é mais Durkheim que diz, sobre os que não sabem controlar sua natureza. “Eu sou senhor de mim como do universo”. Nesse sentido, a aquisição da cultura é um rito de luto destinado a matar o homem velho que, nesse caso, é o homem jovem, com suas paixões, seus desejos, em uma palavra, sua natureza.<sup>109</sup>

Sabendo que as provas encontram justificações em si mesmas, ou seja, na ascese que elas impõem, compreende-se porque todas as “escolas de elite” se acomodam facilmente, apesar de todas as denúncias, em relação às aprendizagens formais, gratuitas e pouco gratificantes, pois reduzidas ao estado de disciplina intelectual e física funcionam como ritos negativos, no sentido de Durkheim, e portanto como instrumentos de ruptura mágica: quando se pensa no lugar das línguas mortas (o latim clássico na Europa, o chinês clássico no Japão etc.), tratadas como pretextos para exercícios de gramática puramente formais mais do que como instrumentos que dão acesso à obras e à civilizações, ou em todos os textos antigos, veneráveis, sagrados, perfeitamente inúteis e totalmente estranhos

106 “(...) Quando os impérios atingiam uma linha de demarcação para além da qual não era de seu interesse se expandir, um grande número de sujeitos pertencentes ao império podia encontrar vantagem em atravessar essa linha de demarcação para compartilhar a sorte dos bárbaros (...). Assim, as “grandes muralhas” também tinham como função tanto conter no interior os sujeitos dos impérios quanto impedir os bárbaros de entrar”. (O. Lattimore. *Inner Asian Frontiers of China*. Boston: Beacon Press, 1962, p. XLVI).

107 R.H. Wilkinson, *loc. cit.*, spéct. p. 130.

108 E. Durkheim. *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, *op. cit.*, p. 452.

109 Pensa-se no concurso dos ritos de iniciação que compensava o mais casto. Assim como o controle ético imposto às meninas pode ser exercido pelas vias indiretas de uma disciplina estética (pela exclusão de uma roupa, de uma maquiagem ou de um traje “vulgar”), o controle da sexualidade dos meninos pode ser exercido indiretamente através das disciplinas escolares (em particular temporais).

ao presente, que, em contextos históricos diversos, serviram de suporte a imensos investimentos culturais e que, como os autores latinos da Renascença, marcaram a ruptura entre os profanos e os clérigos, mas também entre o mundo vulgar, familiar, feminino, materno e o mundo erudito e masculino<sup>110</sup>, ou ainda, hoje, na matemática moderna que, apesar de sua aparente eficiência, não são menos irreais e gratuitas e por isso aristocráticas, do que as antigas ginásticas das humanidades clássicas<sup>111</sup>. Se, como a comparação histórica demonstra, qualquer conteúdo pode funcionar como suporte da ascese pedagógica, o tiro ao alvo, o críquete, o rúgbi, o latim, a música, a matemática, a aquarela, a poesia homérica etc., é porque a cultura ensinada é primeiramente o pretexto para exercícios formais destinados a marcar a distância entre os homens verdadeiramente homens, capazes dessas atividades puras, ou seja, purificadas de todo o fim profano, pragmático, interessado, e os homens comuns. As pessoas sublimes estão comprometidas com a sublimação. É por isso que os conteúdos ensinados contam menos por si mesmos que o que é ensinado por acréscimo, através da provação necessária para adquirí-los. “Costuma-se dizer que não ensinaram nada a *Eton*<sup>112</sup>. Isso é possível, mas eu penso que nos ensinaram muito bem”.<sup>113</sup>

Com aspecto de paródia, as provações dos ritos de agregação, assim como as dissertações burlescas sobre assuntos como mônada e limonada, explicitam a verdade mais oculta do ritual escolar de consagração: não haveria sentido na imposição de um arbitrário cultural se os conteúdos impostos não fossem proporcionalmente valorizados em relação ao custo de sua aquisição, se, em outras palavras, o valor das aquisições não correspondesse, ao menos em parte, ao valor do trabalho de aquisição.<sup>114</sup> Com efeito, se é verdade, como se viu, que o investimento psicológico num grupo

110 R.H. Wükinson, *loc. cit.*; W.J. Ong, *loc. cit.*; F. Campbell. Latin and the Élite Tradition in Education, in P.W. Musgrave (éd.) *op. cit.*, pp. 249-264.

111 Pode-se citar aqui o testemunho de um pesquisador especialmente bem posicionado para avaliar a eficácia propriamente técnica do ensino moderno de matemática: “Dirigindo há alguns anos uma escola que forma engenheiros de pesquisa, eu sinto profundamente o fracasso do nosso sistema escolar, sobretudo no nível das classes terminais e das classes preparatórias. Estou convencido de que a implantação à força da matemática moderna, e geralmente de certo espírito dedutivo e formalista, é uma catástrofe para a criatividade dos nossos jovens; quer se trate de sintetizar o diamante, de patentear um novo microcircuito, ou de testar inteligentemente um produto farmacêutico, pois não é a partir de teoremas que se deve proceder. De modo geral, creio que o dogmatismo inculcado nos alunos dos liceus é uma ameaça séria para a vida social futura”. (P.G. de Gennes. *Discours prononcé le 5 mars 1981 à l’occasion de la remise de la médaille d’or du CNRS [Centro Nacional de Pesquisa Científica]*, p. 4).

112 “Eton College”, cujo nome de oriégem é *King’s College of Our Lady of Eton beside Windsor*, é uma escola para meninos, fundada em 1440 por Henrique VI na Inglaterra. (N.T.)

113 Lord Plumer. Speech to the old Etonians, citado por B. Simon and I. Bradley (eds.). *The Victorian Public School. Studies in the Development of an Educational Institution*. Dublin: Gill and Macmillan, 1975, p. 23.

114 Os argumentos empregados para justificar um ou outro conteúdo ensinado (“eles endurecem”, “o caráter”, o corpo ou o espírito) e que variam pouco do latim ao rúgbi ou críquete, trazem à luz a verdadeira função dos exercícios ascéticos que são constitutivos do ensino de elite (cf. vários exemplos de textos destinados a justificar o “tempo gasto nos gramados ensolarados de críquete e nos campos lamacentos de futebol”, J.A. Mangan. *Athleticism: A Case Study of the Evolution of an Educational Ideology*, in B. Simon and I. Bradley (eds.), *op. cit.*, pp. 146-167, spéet. p. 154): suscetíveis de serem substituídos por qualquer outra espécie de prova física ou intelectual, eles se justificam por oposição a toda espécie de atividade finalizada e virtualmente útil na medida em que são arbitrários e não são fonte em si mesmos, no limite, de nenhuma satisfação além da que oferece a obediência pura à regra.



se mede pela importância dos investimentos consentidos para nele entrar, compreende-se que o trabalho necessário para adquirir saberes ao mesmo tempo difíceis e inúteis (fora dos usos impostos pela instituição) determine o investimento psicológico na instituição e no que ela garante, ou seja, o valor sagrado de seus próprios produtos: trata-se, como no caso dos Maoris, a história sagrada e a ciência das fórmulas mágicas – aquelas por exemplo que permitem matar os pássaros ou, em maior grau de distinção, os homens – ou, como no Japão, Quatro Livros e Cinco Clássicos, ou ainda, como nas escolas secundárias europeias, *analecla farcis de Xenophon*, Plutarco ou Lúcio, Cícero, Virgílio ou Tácito, Bossuet, Fénelon ou La Bruyère. Ainda também tudo é questão de crença. Dada à indeterminação prática do fim da ação pedagógica, ou seja, da produção dessa praticamente indefinível definição que é a excelência, (*arété*, “gosto” de homem honesto, *hombridade* do *gentleman*, etc.) e também dos meios que ela aciona consciente ou inconscientemente, dada em consequência à ignorância quase total do rendimento pedagógico dos meios empregados, o princípio da eficácia das técnicas pedagógicas reside, sem dúvida em grande parte, na crença da eficácia das técnicas: os que dispensaram dias e horas aprendendo o grego, o latim, o árabe clássico ou o hebreu ou a jogar rúgbi e críquete, acreditavam – porque todo mundo em torno deles acreditava – na eficácia formadora dessas atividades, transformadas por essa crença. Produzem-se *gentlemen* ou homens cultos impondo a prática de atividades que cada um dos praticantes, e toda sociedade entorno, crê ser natural para produzir *gentlemen* ou homens cultos. Em outras palavras, quando todos creem que uma atividade pedagógica é a condição da produção de homens verdadeiramente homens, de excelência humana, de humanidade, ela se torna realmente o que todo mundo crê, ou seja, socialmente eficaz, apesar do que possa pensar algum “observador imparcial”, comprometido unicamente com a eficácia “técnica”.<sup>115</sup> Isso faz com que os debates sobre o sistema de ensino tomem frequentemente a forma de verdadeiras guerras de religião que, em contextos diversos, opõem, no centro da classe dominante, os membros das frações dominantes estabelecidas há mais tempo e os recém-chegados, às vezes graças à educação escolar, às frações dominantes ou comumente às frações dominadas da classe dominante: enquanto os primeiros requerem das instituições escolares com as quais estão ligados, *public schools* da Inglaterra vitoriana ou Escola Nacional de Administração (ENA) da França contemporânea, a realização antes de tudo de uma função de consagração, de sanção e santificação escolar, de uma educação destinada a “despertar” disposições preexistentes

115 Os antigos (“ex-alunos”, “*old boys*”) exercem um papel determinante nesse mecanismo de reforço circular da crença: com efeito, eles só podem justificar os fins e os meios de uma ação pedagógica à qual sua excelência está ligada (segundo um raciocínio do tipo: somos excelentes porque a educação da qual somos o produto é excelente e também a educação da qual somos o produto é excelente porque nós somos excelentes). Essa adesão dos ex às formas antigas de ensino é evidentemente ainda mais total quando seu valor depende completa e exclusivamente de seus títulos e da participação no grupo raro que ela garante. Pode-se assim verificar que a ligação que os detentores de um título (por exemplo os agregados, os certificados, etc.) manifestam a respeito do título que garante sua distinção estatutária depende do grau de valor econômico e simbólico desses signos; ele é ainda maior quando não se pode invocar nenhum signo de distinção mais potente, ou seja, apto a produzir uma raridade superior.

em indivíduos já consagrados socialmente, os segundos tendem a valorizar a competência técnica, tecnicamente mensurável, mais que a competência social e a cultura compreendida como arte de viver. Em razão de seu caráter formal, portanto politicamente neutro, ou mesmo socialmente, a cultura escolar pode ser objeto de uma crença comum que, diferentemente das crenças religiosas ou políticas, é compartilhada pelo conjunto de alunos das “escolas de elite”, portanto da “elite”. Ela cria entre pessoas vindas de frações, ou principalmente de classes diferentes e destinadas a fazer parte da classe dominante, uma cumplicidade quase tão profunda quanto a que cria a primeira educação religiosa dada pela família, mas sem introduzir as divisões correlativas.

Os custos impostos à classe dominante (e especialmente à fração dominante dessa classe), a começar pela eliminação de uma parte de seus membros, vitoriosamente em concorrência com crianças de outras classes, têm em contrapartida evidente, além da competência específica (como a posse de uma cultura científica ou literária), a legitimação conferida por uma seleção formalmente equitativa. Todavia, de forma profunda, as classes preparatórias, sobretudo científicas, oferecem uma das soluções mais exitosas ao problema de relação com a cultura, posto a toda classe dominante. Se o que descrevemos frequentemente como um anti-intelectualismo (em particular a propósito dos países anglo-saxões) é uma tendência universal das classes dominantes e, mais precisamente, da fração dominante dessas classes, é porque a fração dirigente que, na sua relação com as classes dominadas, é levada a se posicionar como uma cultura em face de uma natureza, e a se arranjar do lado da inteligência, do pensamento, do desinteresse, do refinamento, etc. está voltada (ou rejeitada) para o lado da força, da ação, da virilidade, do realismo, da eficácia enquanto ela se pensa em relação à fração intelectual e à definição propriamente intelectual da inteligência como espírito crítico, distante dos poderes ou, simplesmente, pesquisa, erudição, *scholarship*<sup>116</sup>. Daí toda a ambivalência da relação que entretêm com o sistema de ensino e que está no princípio de demandas pedagógicas completamente contraditórias: espera-se do sistema de ensino que ele introduza nas coisas intelectuais sem fazer intelectuais, que ele “forme sem deformar” (ou, como tanto se diz e escreve desde 1968, sem “contaminar”).

116 Cf. J. Wellens. The Anti-Intellectual Tradition in the West. *British Journal of Educational Studies*, VIII, 1, nov. 1959, pp. 22-28, e também L. Stone, Japan and England: a Comparative Study, in P.W. Musgrave (ed.), *op. cit.*, pp. 101-114.

### A contaminação

Quanto à Universidade, se ela explodiu em 1968, é porque em dez anos não teve um único ano sem que se reformassem os programas, os exames, as férias, etc. Nem os professores desencorajados, nem os estudantes exasperados sabiam onde estavam. O que se faz? Foram reformadas as reformas funestas? Não. Jogou-se por terra o que ainda se tinha. Hoje, as antigas faculdades não são mais do que parteiras da revolução. Elas não formam nem os executivos nem os cientistas que o país precisa. Elas fabricam reprovados e agitadores.

Você quer um exemplo? Na Paris VII, os estudantes de letras clássicas e modernas devem, durante o primeiro ano, sofrer uma verdadeira lavagem cerebral, pois no programa da unidade de valor fundamental e obrigatório figuram como pratos de resistência Marx, Lênin e Mao-Tsé-toung. Basta dizer que na Paris VII um estudante não poderá estudar Montaigne, Molière, Racine, Hugo, Baudelaire, para ter chance de ser admitido, ele deve recitar bem sua lição de Marx, de Lênin e de Mao. Isso é enorme! Um alemão (cuja economia política equivale, atualmente, à medicina de Diafoirus), um russo (que nunca ensinou outra coisa além da maneira de arruinar nossa civilização e nossas liberdades), um chinês (cujo Almanaque de Tabarin recusou os pensamentos) são na universidade (e talvez em outras) os introdutores obrigatórios dos grandes pensadores e dos grandes escritores de nosso país. Quem não estiver impregnado das falsidades do chinês, do russo e do alemão não terá o diploma do Estado francês.

P. Gaxotte. *Recours à la reine*. Le Figaro, 25-26 juillet, 1970.

As frações dominantes da classe dominante somente se deixam claramente levar pela propensão a pensar a questão escolar como um problema de manutenção da ordem quando, como depois de 1968, a desconfiança profunda a respeito da instituição escolar se encontra fortemente reativada. Se os donos da indústria e do comércio e os executivos do setor privado se declaram favoráveis a medidas de aparência puramente técnicas, como a seleção no ingresso nas Universidades, é porque veem na desordem um efeito do número e da desclassificação ligada à superprodução de diplomas, além de uma ameaça à raridade dos ensinamentos e dos títulos até então reservados aos seus filhos. Do mesmo modo, a aprovação que acordam a medidas como a instauração do controle contínuo, a outorga de um pré-salário aos estudantes, a prolongação eventual da escolaridade, o recurso aos métodos audiovisuais, o relatório do ensino do latim e ou a supressão da agregação, não se inspira apenas numa preocupação técnica de racionalização: essas mudanças concernem unicamente ao funcionamento interno do sistema escolar e atingem portanto os interesses específicos dos universitários, aparecendo como o preço a pagar para assegurar a ordem na Universidade. É preciso ainda que essas reformas, que lhes permitem dar ares de modernismo e de liberalismo, não custem muito caro: elas são na verdade hostis a todo acréscimo no orçamento da educação nacional e pouco favoráveis ao aumento do tratamento dos professores, todos suspeitos de abusar da autonomia relativa da instituição escolar para servir seus interesses próprios e corromper a juventude. (Isso prova que as considerações econômicas não são as únicas em causa; as mesmas que se mostram preocupadas com economias quando se trata do ensino público se declaram majoritariamente favoráveis à ajuda ao ensino privado, traindo seus sentimentos a respeito dos professores ao aprovar a redução das suas férias). Em suma, tudo se passa como se eles entendessem defender as condições necessárias para que o sistema escolar exerça sua função de conservação e consagração social nos limites das transformações indispensáveis para responder às necessidades técnicas (eles são muito favoráveis, por exemplo, a um ensino

orientado para o *métier*)<sup>117</sup>. Já os membros das profissões liberais e os executivos do setor público, que dependem diretamente do sistema escolar, tanto para o seu valor social quanto para a sua reprodução, e que geralmente estão menos assombrados com o problema dos “custos sociais” (do sistema de ensino, da seguridade social, etc.) com a manutenção da ordem social, estão mais ligados ao sistema de ensino como garantia de uma ordem cultural: é por isso que eles se mostram defensores do latim como parte de seus “direitos de burguesia” e também da agregação, talvez devido a uma espécie de sentimento confuso da solidariedade de interesses que une todas as “capacidades”, ou seja, todos aqueles para os quais o status social repousa sobre um título escolar juridicamente garantido<sup>118</sup>.

Compreende-se nessa lógica que o ensino e a cultura que propõem as classes preparatórias e as grandes escolas representam uma forma de *optimu*: submetendo a aprendizagem, através da lógica da concorrência e da força, à pressão da urgência que é uma das dimensões fundamentais da lógica da ação, impondo os controles e as imposições de um enquadramento estrito e contínuo do trabalho, essas instituições tendem a inculcar ao mesmo tempo uma cultura escolar e uma relação disciplinada e pragmática com a cultura, a qual exclui as audácias inquietantes. Sem dúvidas, mais potentes no caso das *taupes*, que concentram toda a atividade nos exercícios mecânicos e formais da matemática ou da física, deixando um lugar frágil à reflexão crítica ou ao pensamento livre, esse efeito se exerce também na *khâgne* e frequentemente se observa que essa escola, que se pensa como o lugar da liberdade intelectual e do espírito crítico, prepara para as disciplinas da rotina escolar, em afinidade com as disposições pequeno-burguesas, ou para as audácias reguladas do academismo antiacadêmico em vez de preparar para as rupturas da pesquisa científica ou para as transgressões da vanguarda literária ou artística.

Está claro que a denegação do social que está no centro da definição dominante da cultura pode ser compreendida imediatamente nessa lógica. Com efeito, é do lado da arte (e de um ensino cujo limite ideal é a Escola do Louvre) ou, num contexto diverso, do lado do esporte, esta outra forma de arte pela arte, que se encontra a solução ideal da antinomia da cultura. Mas a matemática e todas as ciências puras (que os alunos das grandes escolas científicas frequentemente associam ao culto da arte, e especialmente da música) oferecem outra solução, mais masculina, porque elas possibilitam, por acréscimo, as aparências da racionalidade e da eficácia que convém à intenção tecnocrática<sup>119</sup>.

117 Vê-se que, contrariamente ao que se pode crer, os mais “modernistas” dos professores – e em particular os inspiradores dos colóquios de Caen, Amiens ou Orléans, destinados a aproximar “a Universidade e a Indústria” –, a visão “tecnocrática” do sistema de ensino, que se exprime cada vez mais nas revistas como a *Expansão* ou a *Empresa*, tem menos repercussão do que se crê, e portanto o mundo econômico não pode ser o princípio de uma verdadeira modernização da Universidade. É somente a partir de uma preocupação em manter a ordem que, como se viu recentemente, o acordo pode se instaurar entre o patronato e a fração mais conservadora do corpo professoral.

118 Essas análises se apoiam na análise das respostas levantadas por uma enquete administrada pela imprensa de 1969.

119 Sem esquecer que elas propõem um refúgio aos adolescentes imaturos e hiperprotegidos, mal preparados para enfrentar as realidades rigorosas do mundo social: “De modo geral, a média dos jovens que se dirigem aos estudos científicos são jovens que psicologicamente são muito vulneráveis e que se defendem integrando-se num universo abstrato e matemático. Creio que há aqui também um problema. Esses jovens não se sentem completamente seguros de si mesmos em sua existência. Eles buscam uma parte de sua certeza no exame, no fato de ser admitido numa escola onde terão uma vida garantida. Eles se sentem garantidos por esse exame, mais que por uma vitalidade interna” (M. de Peretti, Professeur de français à l’École Sainte-Geneviève, in *Compte-rendu de la réunion des parents d’élèves du samedi 2 mars 1963*, *Servir*, 58, avril 1963, p. 60).

Essas “escolas de elite” são *escolas de executivos*: o enquadramento contínuo e intensivo, que não deixa nenhum momento de sossego às atividades apropriadas para desenvolver o espírito de exame ou a capacidade de reflexão, é feito para modelar “espíritos automáticos”, seguros e imaturos, que têm em comum, além das diferenças ligadas às especialidades (e às escolas), uma *relação com a cultura* que é constitutiva do que se chama de “cultura geral”: na verdade, designa-se assim menos o conjunto de saberes especializados adquiridos durante os anos de escola (e que são rapidamente esquecidos depois) que essa relação com o saber e essa maneira de utilizá-lo, que se adquire na urgência da aquisição e da utilização escolar do saber, ou seja, a arte de mobilizar *instantaneamente* e tão completamente quanto possível os recursos disponíveis (ainda que eles sejam pobres) e de extrair deles o máximo de proveito. Essa “cultura geral” (e a segurança que ela suscita e supõe) é uma das propriedades distintivas que separam o “politécnico” do “técnico”, o executivo dito superior do executivo dito médio, no duplo sentido de intermediário e de instrumento, o executivo que enquadra e o executivo enquadrado. Concepção e execução, teoria e empiria, síntese (“notas de síntese”, “relatórios de síntese”, etc.) e análise, geral e particular, o que está em jogo nessas oposições é a fronteira mais exposta, mais contestada, mais ameaçada, a que consagra a ruptura sacramental de integração numa grande escola, ou seja, a fronteira entre os politécnicos e os técnicos, entre a classe dominante e as classes médias. A “cultura geral” é também essa relação com os saberes especializados, particulares, fragmentados, que dá a sensação de ter (tido) acesso ao verdadeiro fundamento, princípios geradores, à matriz. E compreende-se assim o desperdício aparente de aprendizagem que leva a impor a aquisição de inúmeros saberes inúteis e, da mesma forma, o dispêndio de um tempo de aprendizagem bem superior ao que seria necessário para adquirir as aptidões estritamente requeridas para a função.

Apesar de tudo o que os separa, os “jovens senhores” da Escola politécnica ou da Escola Nacional de Administração, cuja “precocidade artificial e aparente” os dispõe a ocupar muito cedo, com um forte sentimento de superioridade e todos os ares da legitimidade, as funções de “executivos da nação” (esperando os postos, mais lucrativos, de executivos das empresas privadas), têm em comum mais do que parece, uma vez afastado certo conformismo do anticonformismo, com os “jovens mestres” da Escola Normal, formados, como diz Durkheim, para “produzir prematuramente e de uma maneira inconsiderada”, e levados, pelo seu excesso de confiança nos livros ou na sua genialidade, a uma suficiência intelectual de grandes alunos ingênuos e suficientemente seguros de si mesmos para opor seus sorrisos de inteligência a tudo o que não leva a marca inimitável da Escola e para professar, num liceu de província ou numa cadeira magistral, num “obscuro” manual ou num “brilhante” ensaio, certezas herdadas.

## A magia do título

Como evitar que essas jovens pessoas se alimentem das ilusões perigosas, suscitadas pela presença, no diploma que lhes será dado, da palavra “superior”? A supressão dessa palavra eliminaria todas as dificuldades mencionadas até agora.

(M. Lehmann, Companhia geral de eletricidade)

A história recente das diferentes instituições de ensino superior e, notadamente, o crescimento diferencial da população que elas acolhem, a transformação da composição social de seu público, e todos os efeitos correlativos, podem ser compreendidos a partir do conhecimento da estrutura do sistema que elas formam. A distância entre as classes preparatórias que têm operado uma seleção de fato, e as faculdades, especialmente as faculdades de ciências e letras, que, situadas na parte de baixo da hierarquia das instituições de ensino superior, estavam predispostas a acolher a maior parte e a menos selecionada de um fluxo crescente de estudantes (sobretudo a partir de 1959), aumentou ao mesmo tempo no plano quantitativo e no plano qualitativo, de modo que o dualismo das áreas nunca foi tão evidente. Os efeitos do crescimento da população escolarizada, associados aos efeitos correlativos da mudança da composição social dessa população (como o aumento do peso das crianças das classes médias), e das características escolares (e sociais) dos professores encarregados de enquadrá-la determinaram transformações da organização pedagógica que tendem a distanciar ainda mais as faculdades do modelo das classes preparatórias. O acesso ao ensino superior da quase totalidade das crianças da classe dominante e a intensificação da participação das crianças das classes médias concorrem para introduzir nas faculdades indivíduos desprovidos de capital cultural e das disposições tacitamente exigidas até então: pouco identificados com o sistema e com seus valores, poucos sensíveis às sanções escolares, portanto pouco dispostos a entrar na dialética da consagração e do reconhecimento que atrai para o sistema de ensino os indivíduos mais aptos a reproduzi-lo sem alteração, eles adotam todavia as aspirações inscritas na definição tradicional do posto e sentem ainda mais vivamente a discordância entre as ambições estatutárias e o êxito (ou o valor social dos títulos que a consagram) quando trazem, por sua origem social, aspirações mais altas. A anomia latente ou a crise declarada que daí resulta são redobradas pelo fato de que o aumento da população dos estudantes tem provocado um enfraquecimento (ao menos) qualitativo das capacidades de enquadramento, apesar do crescimento acelerado da população dos professores, sobretudo subalternos, que ela provocou (notadamente entre 1965 e 1975)<sup>120</sup>. Isso quer dizer que o aumento da raridade das classes preparatórias não pode ser medido unicamente pela diminuição – mesmo que muito importante – do seu peso numérico no conjunto de instituições de ensino superior.

O sentimento dessa raridade crescente, juntamente com o medo das influências disruptivas, simbolizadas pela droga, levou a introduzir cada vez mais cedo no percurso escolar, ou seja, até os

120 P. Bourdieu, L. Boltanski, P. Malidier, *art. cit.*

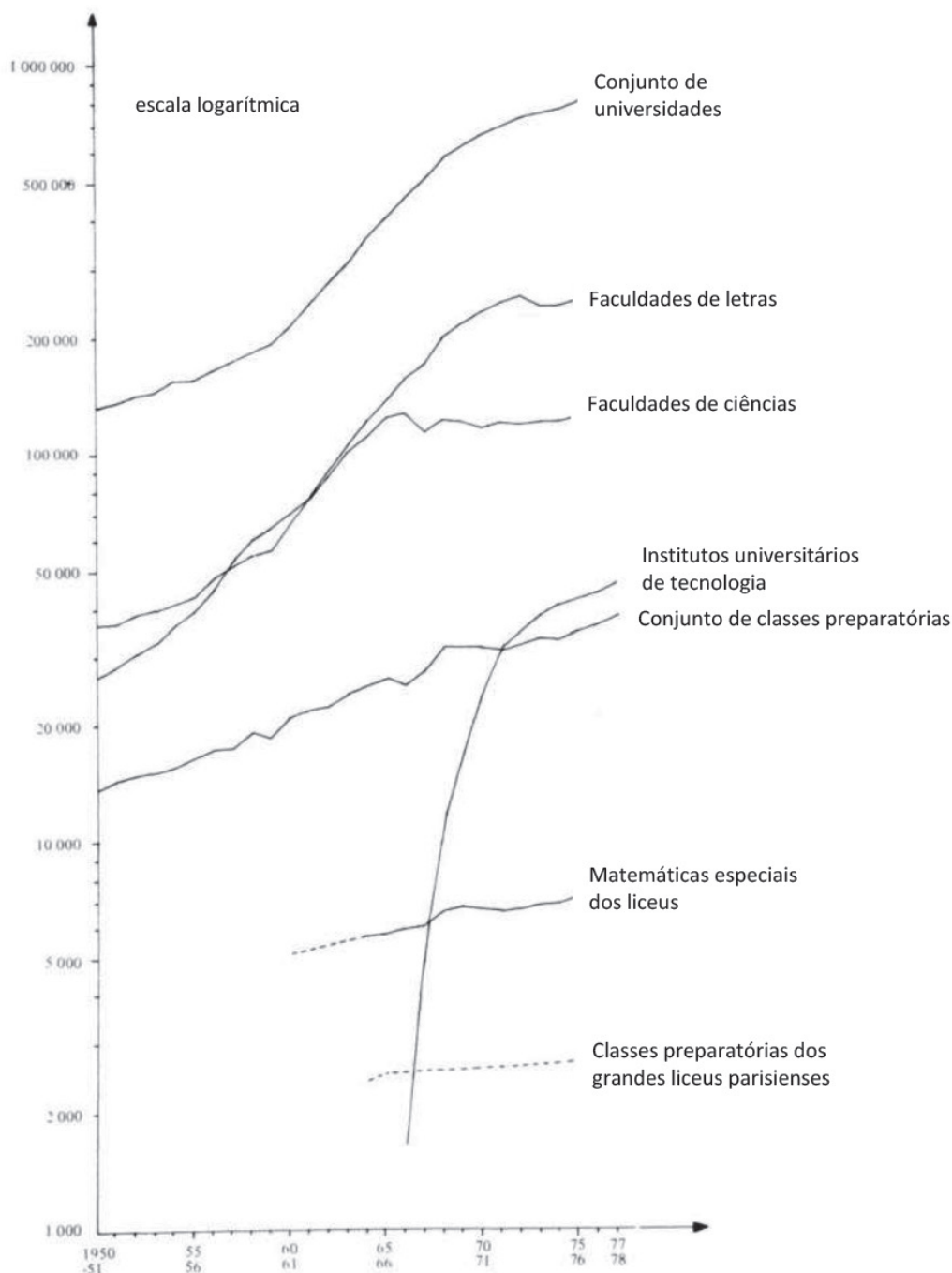


segundos anos C de todos os grandes liceus, o modelo organizacional das classes preparatórias. Hoje, todas as altas áreas do sistema de ensino francês tendem a funcionar como *taupe*<sup>121</sup>. Instaurando-se cada vez mais cedo nos cursos, a lógica do concurso permanente produz seu efeito mais poderoso, o qual já se exercia no universo das grandes escolas científicas: ela impõe uma corrida e uma concorrência únicas e, ao mesmo lado, um princípio de hierarquização unitário e um sistema de critérios perfeitamente unificado, fazendo de uma definição social da inteligência completamente particular a medida de todas as formas possíveis de performance. O curso se torna uma corrida de eliminação e não se mede esforço para permanecer nas áreas que prometem maior longevidade escolar, constituídas como medida de distinção social (o que tem como efeito favorecer a tendência das instituições concorrentes a prolongar o período de formação).

Os diferentes títulos deixam de garantir capacidades ou posições relativamente incomensuráveis, como foi o caso de um estado mais segmentado do sistema escolar, para se tornar os *degraus* de uma hierarquia unilinear. A unificação quase perfeita do mercado no qual se define o valor escolar (e a excelência humana identificada hoje como “inteligência”) faz com que os diferentes títulos, em todos os níveis, acabem valendo somente como direitos de entrada no nível superior: os mais prestigiosos, os mais raros e os mais buscados, seja qual for a natureza da competência que garantem ou o interesse dos estudos que sancionam, são os que permitem perpetuar-se na área que leva mais alto e mais longe (toda hierarquia dos estabelecimentos e das seções, tanto nas classes terminais quanto nas classes preparatórias é medida pelas chances que elas proporcionam para ascender às maiores grandes escolas). Outra consequência, a vocação é mais do que nunca um apelo da área mais alta que é “escolhida” pela liberdade negativa que ela assegura, permitindo diferenciar a escolha mortal de áreas menores (de evitar, como se diz, de “fechar portas” ou de entrar “pela porta dos fundos”). As escolhas irreversíveis se estabelecem cada vez mais cedo. O acesso às maiores grandes escolas pode estar comprometido desde o segundo ano e se constitui num jogo em cada uma das etapas ulteriores, escolha do estabelecimento e da seção nas classes terminais, escolha do estabelecimento e da seção na *taupe* (é por isso que o acesso ao segundo ano do Liceu Louis-le-Grand, situado no topo da hierarquia, tende a se tornar uma espécie de presseleção para a Politécnica: esse também é o caso do acesso a uma ou outra das grandes *taupes* parisienses). Para conseguir se movimentar nesse universo eruditamente hierarquizado, é certamente necessário conhecer as hierarquias (a que se estabelece, por exemplo, entre os diferentes estabelecimentos e as diferentes seções) e avaliar bem as chances reais de ser admitido nas diferentes áreas a partir do nível de sucesso anterior (os que visam bem alto, por exemplo Louis-le-Grand, em relação ao seu valor escolar correm o risco de não obter sequer o nível imediatamente inferior – por exemplo Saint-Louis – que conseguiriam se solicitassem imediatamente).

121 Exatamente ao contrário do que creem os observadores que, sempre em busca da última “novidade”, repreendem-nos por nos interessarmos por estados “ultrapassados” e “empoeirados” do sistema de ensino (cf. P. Gruson. *L'État enseignant*. Paris: Mouton, 1978, p. 300).

## Evolução dos efetivos em alguns estabelecimentos de ensino superior



Fontes: Ministério da Educação, Serviço de estudos informáticos e estatísticos, Serviço central de estatísticas e sondagens, Ministério das universidades, Grupo de trabalho estatístico, *O ensino superior na França, Estudo estatístico e evolução de 1959-1960 a 1977-1978*, Estudos e documentos, 80,2; Ministério da Educação, Secretaria do Estado das universidades, Serviço central de estatísticas e sondagens, *Dados estatísticos sobre o desenvolvimento dos efetivos do ensino superior na França desde 1960*, Estudos e documentos, 31, 1975; *Estatísticas dos estabelecimentos de ensino* a partir de 1969 e *Informações estatísticas* para os anos anteriores a 1969; Ministério da Educação, Serviço de estudos informáticos e estatísticos, Serviço central de estatísticas e sondagens, *Lista descritiva de estabelecimentos públicos de ensino de segundo grau* (que indica desde 1964-65 os efetivos de alunos inscritos nas classes preparatórias, por estabelecimento); *Anuário estatístico da França, resumo retrospectivo*, Paris, INSEE, 1966 (para os efetivos de universidades para o período 1950-1959); Ministério da Educação, Serviço central de estatísticas e sondagens, Pesquisa 13, 1980-81 em classes preparatórias.

As diferentes instituições de ensino conheceram um crescimento mais fraco à medida que eram mais seletivas no começo do período, de modo que a diferença não parou de aumentar entre as Universidades e as grandes escolas ou as classes preparatórias. Entre 1950 e 1958, o público das Universidades e das classes preparatórias cresceram moderadamente e, a grosso modo, no mesmo ritmo (o crescimento do número de estudantes era todavia mais veloz). Entre 1959 e 1972, período de fortíssimo crescimento da população nas Universidades (que é multiplicado por 3,8), o público do conjunto de classes preparatórias (científicas, econômicas, literárias ou outras) cresceu também, no entanto mais lentamente (multiplicada apenas por 1,7). O crescimento é muito mais marcado nas classes que preparam às escolas médias (por exemplo Saint-Cloude, Fontenay) que naquelas que preparam para as grandes escolas (o número de alunos das classes de Matemáticas especiais por exemplo é multiplicado apenas por 1,3). Enquanto que em 1960-61, conta-se uma nova entrada na classe preparatória para quatro em faculdade, em 1972-73, não contamos mais que um para nove. Desde 1972, a progressão das faculdades é fortemente diminuída e o número de estudantes de ciências propriamente cessou de progredir mais ou menos desde 1966 – o que é justificado em parte pela criação em 1966-67 dos Institutos universitários de tecnologia que verão seus efetivos progredir mais rapidamente (de 1.644 a 41.949) até 1974-75 (esta tendência se observa desde o fim do ensino secundário onde o crescimento dos bachalerados do ensino geral permanece muito moderado – 105 em 1978 para 100 em 1972 – enquanto que o número de detentores de um bacharelado técnico cresceu muito fortemente – 163 contra 100). Desde 1972 o público das Universidades retornaram com uma taxa de crescimento moderado, como aquele das classes preparatórias (entre os quais os menos seletivos relativamente – classes de opção tecnológica, classes de preparação para o HEC [*Grande Escola de Comércio*], classes de estabelecimentos privados – conheceram propriamente um crescimento um pouco mais rápido que o conjunto de classes preparatórias e de universidades.

Durante todo o período, o efetivo dos grandes liceus parisienses que fornecem uma proporção cada vez mais forte de admitidos nas maiores grandes escolas, praticamente não cresce. Entre 1964-65 e 1980-81, o número de alunos inscritos na classe preparatória (científica ou literária) no Louis-le-Grand passa de 880 para 937, no Saint-Louis de 1.027 a 1.110, no Henri IV de 565 a 692. As meninas que apenas representavam 4,7% do efetivo destes três grandes liceus em 1964-65 (e que não eram representadas no Louis-le-Grand) constituem, em 1980-81, 28,2% da população das classes preparatórias: particularmente numerosas nas classes literárias ou nas seções de biologia, elas correspondem a 11,6% dos alunos inscritos no Louis-le-Grand nas classes do tipo M e P e a 19,4% no Saint-Louis (um pouco mais jovens que os rapazes, elas devem sem dúvida sua presença nestas classes a um bom êxito escolar). A intensificação da concorrência aí resultante teve, parece, conseqüentemente uma elevação do recrutamento social destes estabelecimentos. A parte dos alunos vindos das classes dominantes está próxima de 70% em 1980-81 nas classes de tipo M e P (matemáticas e física dos maiores liceus parisienses) enquanto ela se situava entre 55% e 65% no momento da pesquisa do CSE [*Correio, Serviço, Empresa*] (em 1967-1968).

A hierarquia escolar dos estabelecimentos corresponde muito diretamente à hierarquia social dos públicos: quando vamos dos Institutos Universitários de Tecnologia (IUT) às classes preparatórias dos grandes liceus parisienses, passando pelas faculdades de ciências, letras, de direito e de medicina, a parte dos estudantes vindos das classes populares (e numa menor medida das classes médias) decresce enquanto que cresce fortemente a parte dos estudantes vindos da classe dominante<sup>122</sup>. As faculdades de letras, ciências, direito (que recebem ainda uma proporção relativamente elevada de filhos de membros de profissões liberais) e das ciências econômicas, ocupam em 1980 uma *posição média* entre os IUT, onde as classes populares e, sobretudo, os operários são mais representados, e as faculdades de medicina ou de farmácia e as classes preparatórias onde parte das crianças da classe dominante permanece muito elevada; e elas conduzem cada vez mais com frequência às *posições médias* (médio executivo, empregado etc.) no espaço social (quando não se está desempregado), pelo fato da depreciação dos títulos e da desclassificação correlativa ao crescimento do número de titulares. O acesso aos diferentes estabelecimentos escolarmente e socialmente hierarquizados dependem da origem social pelo intermédio não somente do capital escolar detido (seção, estabelecimento, menção ao bacharelado, etc.) mas também das disposições, mais ou menos ambiciosas ou resignadas. Sem dúvida os bacharéis da seção C (situada no cume da hierarquia escolar) são os mais numerosos a persistir nos estudos superiores (94% em 1976, contra 83%, 78,4%, 77% e 49,6 respectivamente para os bacharéis D, A, B e Técnico) e para entrar (em 1976-1977) numa classe preparatória (36,7% contra 12,7% e para o conjunto de bacharéis de ensino geral e 0,3% detentores de um bacharelado técnico)<sup>123</sup>. Mas enquanto os detentores de um bacharelado C são muito fragilmente representados nos IUT, aqueles dentre os bacharéis C ascendem em 1980 à universidade (classes preparatórias excluídas) que são vindos de famílias operárias ou camponesas, se dirigem em direção a estes estabelecimentos numa proporção relativamente importante, seja respectivamente 21,2% e 21,3% contra somente 4,9% dos filhos de quadros superiores ou de membros de profissões liberais que se orientam mais frequentemente em direção aos estudos de medicina (28,3% contra 17% e 14,8%). As mesmas tendências se observam para todas as seções do bacharelado.

122 A maior parte dos estudantes em que a origem social não é determinada (seja que eles declaram uma profissão outra além daquela que são propostas, seja que eles omitem de responder ou declarar que seu pai é inativo) varia muito fortemente segundo os estabelecimentos (ainda que ela dependa também das variações de métodos de coleta e de transcrição dos dados) por intermédio sem dúvida da relação com o sistema de ensino que se exprime na relação com a pesquisa (e que não é independente de uma relação determinada pela origem social). Assim, não é sem dúvida por acaso que os alunos das classes preparatórias contam a taxa cada vez mais frágil dos alunos não classificáveis ou não classificados (seguidos pelos alunos das IUT pelos estudantes de medicina ou farmácia) enquanto que a proporção dos inclassificáveis culmina nas faculdades de letras.

123 Ministério da Educação. Serviço de estudos informáticos e estatísticos. Serviço central de estatísticas e de sondagens. *Accession à l'enseignement supérieur des bacheliers 1976 selon la série du baccalauréat*. Documento de trabalho n. 177, dez. 1978.

Para tomar razão da realidade na sua dinâmica (que as estatísticas disponíveis, lacunares e dificilmente comparáveis diacronicamente, destroem mais ou menos completamente), seria preciso poder estabelecer como evoluímos, entre 1960 e 1980, as chances que as diferentes classes e frações de classe ascenderam aos diferentes estabelecimentos de ensino superior. A aparição de instituições como as IUT, lugares de relegação das crianças das classes populares (que são, para o estado atual do sistema escolar, o que, num estado anterior, o ensino dito primário era ao ensino secundário), ou como as escolas de gestão, de comércio ou de relações públicas, que oferecem às crianças da classe dominante a ocasião de uma reabilitação, apenas é uma manifestação especialmente visível dos efeitos da luta da concorrência para o acesso aos títulos escolares e da translação correlativa da estrutura das oportunidades das diferentes classes sociais que se retraduz em um deslocamento contínuo de fronteiras escolares entre estas classes: nos anos recentes, as faculdades de ciências econômicas (em menor grau, de direito) se encontraram tracionadas pelo processo de desclassificação que levava, dez anos antes, as faculdades de letras e de ciências, no entanto, o Instituto de estudos políticos, que se tornou um dos lugares onde as crianças das classes dominantes que não puderam ascender às classes preparatórias pudessem defender sua distinção, conhece um processo inverso, a revalorização do título acompanhado de um reforço da seleção de entrada.\* É assim que filhos e filhas de operários que ascendem ao ensino superior se encontram sobretudo nos IUT, nas faculdades de letras e de ciências, ou ainda, mas já muito mais raramente, de medicina ou farmácia, e estão praticamente ausentes nas classes preparatórias dos grandes liceus parisienses (onde contamos apenas alguns filhos ou filhas de operários qualificados e de contramestres). Os filhos de empregados e de quadros médios são relativamente representados nas faculdades de letras, ciências ou de direito e, sobretudo os segundos, nas classes preparatórias literárias e científicas, mas antes de segunda ordem (eles são por exemplo relativamente mais numerosos nas classes de Matemáticas especiais técnicas, tecnológicas, de Biologia, que nas classes de Matemáticas especiais do tipo M e P). Quanto aos filhos de comerciantes e de artesãos, eles são relativamente mais representados em farmácia ou em medicina (como os filhos de agricultores). Enfim, os estudantes vindos da classe dominante, de longe majoritários em medicina e farmácia, têm um quase monopólio de acesso às classes preparatórias mais importantes. Dito de outro modo o corte permanece muito marcado entre o que corresponde hoje à *porta pequena*, ou seja, as IUT, as faculdades de letras, das ciências e das ciências econômicas, as classes preparatórias de segundo grau, onde as crianças das classes médias são relativamente representadas, e à *porta grande*, ou seja, a faculdade de medicina e as classes preparatórias dos grandes liceus parisienses.

\* Dentre os aprovados no exame de entrada no primeiro ano de Ciências Políticas, em setembro de 1978, os detentores de um bacharelado C tinham a proporção do êxito mais elevado (seja 37% contra 23% – 564 aprovados sobre 2461 candidatos – para o conjunto. Esta relação entre a série do bacharelado e o êxito se observou ainda pelo acesso ao segundo ano já que 90% dos detentores de um bacharelado C e 83% dos detentores de um bacharelado D foram admitidos contra 70% e 58% respectivamente detentores de um bacharelado B ou A. O êxito no exame de entrada, como a passagem para o segundo ano, era também muito diretamente ligado à menção obtida no bacharelado, a taxa de aprovados no primeiro ano era por exemplo de 75%, de 50%, 28% e 12% respectivamente para os detentores de menções TB, B, AB, ou passável.

## Divisões sociais e divisões escolares

Repartições dos públicos dos diferentes estabelecimentos de ensino superior, segundo a origem social	Universidades						Classes preparatórias			
	IUT	Ciências	Letras	Direito, ciências econ.	Farmácia	Medicina	Prep. Literárias	Prep. Científicas	Grandes liceus, letras	Grandes liceus, ciências
<b>Profissão do pai</b>										
operário agrícola	0,7	0,5	0,5	0,5	0,3	0,2	-	0,2	-	-
explorador agrícola	9	6,5	4,6	5,5	6,8	3,5	2,1	3,7	0,9	0,4
peçoal de serviço	1,7	0,8	1	1	0,5	0,5	1	0,6	0,5	0,4
manufatureiro	1,3	0,8	0,8	0,7	0,3	0,4	0,2	0,3	0,2	-
operário especializado, mineiro	8,3	3,7	3,5	3,6	1,8	2,1	1,7	2,1	0,6	-
operário qualificado	9,8	5,8	6,2	5,8	3,1	3,1	3,6	3,6	2,8	1,8
contramestre	4,8	2,4	2,2	2,2	1,6	1,6	2,6	2,6	2,4	1,2
artesão	4,8	3	3	2,8	3,2	2,6	2,6	3,3	1,3	2,8
pequeno comerciante	4,4	4,5	4,3	4,6	5,8	4,5	2,7	2,4	2,8	1,3
empregado	9,8	8,3	8,9	8,9	6,2	6,4	8,8	8	4,3	4,8
técnico	6,8	4,8	3,8	3,6	3,3	3,6				
profissional médico, social	0,6	0,6	0,9	0,8	0,8	0,8	19,4	18,3	14,4	12
executivo administrativo médio	6,8	8	7,5	8,6	7,2	7,6				
professor primário, professor, intelectual	2,5	3,6	3,2	2,3	2,9	2,9				
industrial, alto comerciante	2	2,2	2,6	3,2	3,4	3,1	2,7	3,2	2,3	4,8
executivo administrativo superior	6,7	10,1	10,1	13,7	14,6	16,1				
engenheiro	4,1	7,2	4,8	4,4	8,6	9,1	41,6	42,1	59,6	62,8
professor de literatura, ciências	2,4	5,2	5	3	4,7	5				
profissional liberal	2,2	4,9	5,7	7,3	13,1	13,2				
outros	5,5	6,2	7,5	5,5	3,7	4,4	3,5	3,2	1,9	2,5
sem profissão	1,8	2,6	2,9	3,3	2,8	3,5	7,4	6,4	6	5,1
não respondeu	4,1	8,3	10,9	8,7	5,3	5,9				
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: Para as universidades, Ministério da Educação, Serviço de estudos informáticos e estatísticos, Serviço central de estatísticas e sondagens, Ministério das universidades, *Estatísticas dos estudantes inscritos nos estabelecimentos universitários, 1979-1980*, Documento n. 5061, fevereiro de 1981; para as classes preparatórias, Ministério da Educação, Serviço central de estatísticas e sondagens, *Enquête 13, 1980-1981* (Tabelas não publicadas).

Universidades: os dados apresentados aqui dizem respeito ao conjunto de estudantes inscritos nas universidades em 1979-1980. Para a comparação com as classes preparatórias, seria preferível manter apenas os estudantes inscritos no primeiro ciclo. Mas os estudantes de farmácia não figurariam nos quadros estatísticos disponíveis para o único primeiro ciclo (que utilizam categorias socioprofissionais menos finas); o estudo comparativo da repartição dos estudantes por disciplina, origem social e ciclo de estudos, permitiu ver que a repartição segundo a origem social era suficientemente pouco diferente no primeiro ciclo do que ela é no conjunto da universidade (se é apenas a parte dos estudantes vindos das classes populares e médias é ligeiramente mais elevada no primeiro ciclo, e aquela para todas as disciplinas, de modo que a distancia entre as universidades e as classes preparatórias é ainda mais marcada do que ela aparece aqui).

Preparatórias Literárias: conjunto de classes preparatórias do segundo ano das Escolas normais superiores de Ulm, Saint-Cloud, Sèvres, Fontenay, na Escola de Chartes e na Saint-Cyr (A pesquisa não permite conhecer a repartição segundo a origem social nos diferentes tipos de classes preparatórias literárias).

Preparatórias Científicas: conjunto de classes de Matemáticas especiais, do tipo M, M', P e P', de Matemáticas especiais técnicas, de Matemáticas especiais tecnológicas, de Biologia matemáticas especiais (à exclusão das classes de Tecnologia e matemáticas especiais TA, TB, TB', TC e classes preparatórias no ENSET [*Escola Normal Superior de Ensino Técnico*]).

Grandes liceus, letras: classes preparatórias das escolas normais superiores de Ulm e Sèvres, liceus Fénelon, Henri IV e Louis-le-Grand em Paris (Segundo bairro<sup>124</sup>).

Grandes liceus, ciências: classes Matemáticas especiais do tipo M e P dos liceus Janson, Louis-le-Grand e Saint-Louis em Paris.

124 Do original, “deuxième arrondissement”, correspondente à distribuição dos bairros de Paris. (N.T.)



## Distribuição dos alunos das classes preparatórias para as grandes escolas, públicas e privadas, segundo a profissão do chefe de família (1980-1981)

Categoria socioprofissional	Type M e P		TA, TB, TB', TC	Prep. ao ENSET	Outras classes scient.	Classes literárias	Prep. ao Marine March.	Total		1972- 73 6º ano (1)
								%	Efetivos	
assalariados agrícolas		0,2	0,8	0,2	0,2	0,1	-	0,2	79	2,1
agricultores		3,2	5,6	4,8	5,2	1,9	3	3,8	1.487	9,1
trabalhadores		7,8	<b>22,2</b>	16	7,8	8,3	6,1	8,3	3.274	39,1
peçoal de serviço		0,6	2,2	1,5	0,5	1	-	0,7	271	2,6
empregados		7,7	9,4	11,1	6,8	8,5	12,1	7,6	2.997	8,2
artesãos e peq. comerciantes		5,5	11,3	6,7	6,2	4,9	3	5,8	2.993	9,9
donos de ind. e comércio (2)		3,6	3,6	1,5	5	2,7	1,5	3,9	1.533	
executivos médios		17,6	18,9	<b>24,9</b>	18,2	19,2	27,3	18,2	7.178	9,4
prof. liberais e executivos sup.		<b>44,9</b>	15,9	16,2	<b>43,3</b>	<b>42,1</b>	<b>36,4</b>	<b>43</b>	16.824	<b>7,4</b>
outras categorias		3,2	2,5	1,3	2,1	4,4	7,6	3	1.175	9,2
sem profissão e pupilos		5,7	7,6	15,8	4,7	6,9	3	5,7	2.245	3
Total	%	100	100	100	100	100	100	100		100
Efetivos		16.642	911	538	14.210	6.990	66		39.357	

(1) Esta coluna dá ao título de referência à repartição constatada na classe do 6º ano, em 1972-1973, na primeira amostra, seguida de alunos: os alunos inscritos no segundo ano da CPGE [*Classe Préparatória para as Grandes Escolas*] e não tendo reprovado nem conhecido um “salto” de classe desde o 6º ano, se encontravam precisamente no 6º ano em 1972-1973. (Fonte: *Études et Documents*, n. 28, 1974, p. 27).

(2) Donos de indústria, médios e altos comerciantes e donos da pesca.

Fontes: Ministério da Educação. Serviço de estudos informáticos e estatísticos. Serviço central de estatísticas e sondagens. Nota de informação 81-17, 4 maio 1981.

## Distribuição dos bacharelados da seção C entre as diferentes áreas da Universidade segundo a origem social (classes preparatórias e grandes escolas excluídas)

Profissão do pai	IUT	Ciências	Letras	Direito	Ciência Econ.	Plurisdisc.	Farmácia	Medicina	Total
operário	21,2	42,8	6,7	2	5,5	0,4	4,3	17	100
agricultor	21,3	42,2	5,4	1,9	4,9	0,2	9,3	14,8	100
empregado	15,8	41,2	8	2,9	7,1	0,7	4,7	19,7	100
médio executivo	11,3	43,4	7,4	3,1	5,4	0,9	4,8	23,7	100
patrão de indústria, do comércio	12,1	39,4	7,6	3	7,4	0,6	7,3	22,5	100
executivo sup., profissão liberal		40,7	7,6	4,6	6,4	0,5	7,1	28,3	100
conjunto	11,1	41,5	7,3	3,5	6,1	0,5	6,1	24	100

Fonte: Ministério da educação. Serviço de estudos informáticos e estatísticos. Serviço central de estatísticas e sondagens. Ministério das universidades. *Statistiques des étudiants inscrits dans les établissements universitaires, 1979-1980*. Documento n. 5061, fevereiro de 1981 (Esta tabela diz respeito aos bacharéis de 1979).

O próprio conteúdo do ensino e o interesse que ele oferece estão subordinados ao valor social do título, ou seja, ao seu valor distintivo ou, o que dá no mesmo, ao seu poder de exclusão. Por isso o interesse pela coisa ensinada (como a matemática ou a física, constituídas em valor dos valores) tende a se dissociar, em a maioria, do interesse pelo título e a relação com o sistema escolar e com a cultura que ele veicula é frequentemente instrumental, e mesmo cínica, por isso em situações do sistema em que a pluralidade das áreas socialmente equivalentes pode assegurar ao menos a ilusão da escolha entre culturas rivais. Hierarquizados segundo uma série de hierarquias que, apesar de suas descontinuidades aparentes, podem ser hierarquizadas (como se vê no caso dos estudos científicos onde o *ranking* obtido em concursos pouco diferenciados e preparados nas mesmas instituições determina, por exemplo, a orientação para uma carreira de engenheiro de minas, engenheiro de pontes, engenheiro de telecomunicações, comissário controlador da segurança ou engenheiro de explosivo ou de fabricação de armamentos), os indivíduos objetivamente definidos pela posição que ocupam nessa *escala única* somente podem encontrar as escapatórias e as conformações que esperam nos sistemas em que as hierarquias são, ao menos aparentemente, menos integradas e relativamente irreduzíveis umas às outras, deixando aos indivíduos avaliados seu caráter insubstituível e a possibilidade de obter excelência em um terreno limitado.

Esse mecanismo de manipulação das aspirações e das representações de si e dos outros tem como efeito oferecer aos que ele consagra a certeza de si que está relacionada à posse de signos de distinção mais elevados, portanto, socialmente reconhecidos como garantia das capacidades consagradas pelos títulos de *ranking* inferior; e marcar de maneira total as distâncias entre os *rankings* sucessivos, separados, cada vez mais por diferenças indiferenciadas do tudo ou nada<sup>125</sup>: aquele que entra numa escola de segundo escalão permanece referenciado ao ideal de realização que representa a escola situada no topo da hierarquia e (se)assemelha menos à realização de um outro ideal do que com um homem ideal fracassado. A unificação do sistema dos critérios tem portanto como efeito automático aumentar o número dos que *entraram na corrida* e que se sentiram prometidos a um ou outro estatuto escolar ou social (o de bacharel, por exemplo, que parece inscrito como futuro objetivo em todos os alunos do ensino secundário); e, conseqüentemente, o número dos que podem tirar dessa experiência ao mesmo tempo a ilusão de um sucesso e o sentimento de ser *humanamente mutilado* em referência a normas sociais de realização que eles não podem não reconhecer afirmando até no *ressentimento* que elas lhes inspiram. Basta imaginar a *generalização* dos efeitos dos grandes concursos do passado para ver se perfilar um futuro digno de 1984, quando uma parte cada vez maior dos adolescentes sai do sistema escolar com as disposições características das “colas” na Escola Normal: incluindo-se numa instituição que, obedecendo aos próprios princípios de sua exclusão, oferece a suas vítimas inúmeras ocasiões de reviver a cena inicial e se afundar na estrutura arcaica da relação com o

125 Assim, a maioria dos *khagneux* se recusa (77,5%) a sonhar com escolas que, como Fontenay ou Saint-Cloud, não parecem pertencer ao mesmo universo. É entre os filhos de professores primários (66,5%) que a parte dos que vislumbram entrar no Saint-Cloud é mais importante.

professor ou com o discípulo escolarmente “mais forte”, essas vítimas consentidas são os melhores suportes da instituição escolar e de suas hierarquias.<sup>126</sup>

### A rejeição

Alain X, nascido em dezembro de 1963, começa seus estudos secundários no CES de um liceu da periferia parisiense. No final do 5º ano, como explica sua mãe, ele enfrenta suas primeiras dificuldades: “ele tinha notas para passar, mas me aconselhavam de fazê-lo repetir porque era muito jovem; como ele nasceu no final do ano, isso o colocava quase um ano na frente... Eu não queria, eu sempre soube que seria melhor estar um ano adiantado, mas finalmente eu fiz como eles disseram...”

No 4º ano ele fica gravemente doente, perde um trimestre e até o final do 3º ele “acompanha com dificuldades”. No 2º ano ele foi enviado para o técnico. “Daí em diante tudo aconteceu. Ele não queria mais estudar. Passava horas no quarto, sentado numa poltrona sem dizer nada. Ele não falava mais. Não se conseguia saber o que ele tinha. Não se compreendia mais. Ele não trabalhava mais. Ele tinha perdido todos os seus colegas e o novo ambiente não era esse”. No início do 1º ano ele fugiu por alguns dias. Ele acabou telefonando para a sua mãe e voltou para casa. Sua mãe fica doente. Ele se sente um pouco responsável. “Ele retoma os estudos com seriedade e decide partir do zero”. Ele quer terminar o ano no liceu técnico, depois repetir num liceu de educação geral para ter um bacharelado C ou D. “O problema é que não vão aceitá-lo em nenhum lugar. Já me disseram que ele tinha passado da idade para entrar no terminal. Veja, antes ele era muito novo, agora muito velho. Além disso, quando se passa pelo técnico sempre se carrega isso sobre si. - Por que você não vai ver seu ex-diretor? - Oh, isso agora, eu não tenho nenhuma chance. Ele pensa apenas em seus sucessos e alguém do técnico, não, ele jamais o admitirá. E mais, vê-lo é difícil... Quando se é desfavorecido. Se meu marido fosse médico, advogado... mas apenas um pequeno engenheiro, nem mesmo um engenheiro”.

Como testemunha essa espécie de *hypermnésia scolaire* que frequentemente os aflige, que os faz evocar com uma precisão cruel as lembranças dos “sekhs”, das “potências”, dos “calouros” e “*khanulars*”, sem falar nos discípulos que se tornaram célebres, dos quais eles retêm ao mesmo tempo seu valor e sua infelicidade, eles reproduzem em toda relação social e hierarquicamente qualificada, especialmente na presença de normalistas, a estrutura arcaica de subordinação aos eleitos da instituição, portanto de submissão à instituição, que é a melhor garantia da conservação da instituição.

O trabalho de imposição simbólica, pelo qual a instituição visa a fazer reconhecer, tanto pelos excluídos quanto pelos eleitos, a fronteira mágica entre os eleitos e os excluídos, somente alcança inteiramente êxito quando se exerce sobre essa fração particular dos excluídos que são os recusados,

126 Se isso não corresse o risco de parecer inutilmente cruel, poder-se-ia desenhar as grandes linhas de um quadro clínico das patologias escolares que fornece, negativamente, melhor que todas as análises estatísticas, a prova mais tangível dos efeitos da instituição escolar. Desse modo, por exemplo, se o título nada mais era que um certificado socialmente garantido que dá direito a ocupar uma função determinada, não se compreende porque qualquer decano de faculdade provasse a necessidade de fazer crer que ele era normalista enquanto ocupava uma das funções mais raras para as quais esse título dava acesso.

definidos pela aspiração infeliz à inclusão. E não se pode esquecer que a magia da consagração se confronta com a *resistência* ou a indiferença da maioria dos que ela predestina à barbárie. Entretanto, se é verdade que o efeito de imposição somente se exerce diretamente sobre os que estão ou poderiam estar na corrida, significa que ele está no princípio de uma longa cadeia de relações de reconhecimento; ocorre que os mecanismos que estendem a um número cada vez maior de pessoas os benefícios reais ou esperados ligados à participação na corrida também levam um número cada vez maior de pessoas a descobrirem que estão mal posicionadas nessa corrida ou que são mal recompensadas pelos seus esforços. Porque é preciso ter tido chances genéricas de êxito (no bacharelado, por exemplo, como aluno do terminal) para perceber-se como fracassado, todo aumento do número de concorrentes implica o aumento do número dos que podem buscar a ocasião de uma experiência de fracasso no privilégio (relativo) de ter concorrido (diferentemente de seus pais, por exemplo). Essa ambiguidade objetiva, que pode ser efetuada de maneira muito diversa segundo a origem e a inclinação da trajetória social, é que torna possível a manipulação política da representação dos benefícios e perdas e, assim, da posição ocupada num momento dado do tempo. Mas a desvalorização dos comprovantes mais indiscutíveis do sucesso que resulta da extensão do universo dos concorrentes pode também, pela intensificação da competição que impõe, reforçar o efeito integrador da concorrência. Talvez até o ponto em que o declínio dos benefícios esperados determine a retirada pura e simplesmente dos menos providos da corrida (como fazem até aqui apenas alguns herdeiros deserdados) e provoque uma contestação tão radical quanto a que os submeteu do próprio princípio de reprodução.<sup>127</sup>

Mas a necessidade escolar somente se impõe com todo seu rigor quando não está em concorrência, no próprio espaço da escola, com outras necessidades. Sem dúvida, a instituição escolar nunca deixou de ser dominada pelos valores mundanos, defendidos, no interior do próprio campo intelectual, pelos escritores cujo sarcasmo contra a filosofia de escola ou a crítica universitária testemunham a pretensão da universidade em afirmar seus próprios critérios e a impô-los universalmente a toda produção intelectual. Assim, através das instituições como a Escola Politécnica e a Escola Normal Superior, o sistema escolar teve sucesso, sobretudo no último quarto do século XIX, ao afirmar sua pretensão ao monopólio da legitimidade em matéria de cultura, produzindo uma cultura escolar relativamente autônoma em relação aos valores dos salões e das coterias literárias, e impondo, ao menos nos setores do espaço social mais diretamente submetidos ao seu controle, como uma das maneiras legítimas de realizar o ideal da excelência humana.

127 Paradoxalmente, o poder que a concorrência tem de integrar mesmo os que ela exclui é posto em prática quando uma crise do modo de reprodução determina, no caso de uma parte dos herdeiros presumidos, uma recusa da própria concorrência (com a *youth culture*): os que, recusados pelas instâncias de consagração encarregadas de assegurar a agregação legítima ao mundo dos dominantes adultos, revertem essa exclusão recusando a definição de excelência humana em nome da qual se nega a reconhecer o estatuto do homem realizado, fazem parecer ao contrário que as instituições totais nas quais as classes dominantes, em contextos históricos mais diversos, encerram sua juventude, têm como função impedir uma *autodefinição da juventude* ou, se se quer, uma recusa à definição imposta pelos dominantes adultos que reduzem os jovens (sobretudo vindos de dominantes) à condição de *aspirantes* ao estatuto de dominantes adultos.

“A tendência dos sistemas educativos em inclinar para o que Barker chama de ‘visão clerical’ (*clerkly approach*), em oposição à ‘visão cavalheiresca’, é certamente universal. Os mestres, que vivem no mundo dos livros e do conhecimento abstrato, estão propensos a atribuir maior valor a coisas consideradas como tendo fins em si mesmas. Como especialistas das coisas intelectuais, eles tendem a formar seus alunos a sua imagem. Além disso, é mais fácil medir a competência no uso dos livros do que em outras formas de virtude. Daí a tendência dos mestres a se tornarem *zokuju*, ou seja, mestres ignorantes que ‘ingurgitam e arrevesam a letra dos clássicos’ sem penetrar no espírito.”

R.P. Dore. *Education in Tokugawa Japan*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1965, p. 60.

Esse processo de autonomização encontrou um apoio objetivo no crescimento incessante da quantidade de capital cultural objetivado que contribuiu para tornar cada vez menos aceitável socialmente a solução da antinomia da cultura, que consistiu em fundar uma cultura de classe, eventualmente apoiada e reforçada pela Escola – como foi no caso das *public schools* inglesas, de seu culto pelo esporte e valores viris – no princípio de cooptação da classe dominante. Assim, no final das trocas que se estabelecem continuamente ao longo da história, entre as disposições de classe e as potencialidades inscritas nas instituições legadas pela história, as instituições escolares mais diretamente ligadas à reprodução da classe dominante posicionam-se ao lado do escolar e da pedagogia do “envolvimento contínuo”, herdada do colégio jesuíta (em oposição ao modelo de universidade medieval, com seus “auditórios amplos e impessoais no centro dos quais cada indivíduo, ou seja, cada estudante, estava perdido, afogado e em consequência abandonado a si mesmo)<sup>128</sup>. Devido à coexistência de dois princípios de legitimidade (parcialmente) antagonísticos, os indivíduos e os grupos situados no primeiro *ranking* do ponto de vista dos valores mundanos, ou seja, a aristocracia e as frações mais antigas da burguesia, estavam longe de serem os mais bem posicionados, não por não o desejarem<sup>129</sup>, na hierarquia da cultura escolar, ligada ao Estado, ao setor público, à cidade, ao pensamento laico, sobretudo progressista, ou seja, às frações dominadas da classe dominante e à pequena burguesia; e isso mesmo quando a própria nobreza escolar permanecia uma aristocracia dominada, sempre prestes a reconhecer mais ou menos timidamente os valores aristocráticos (por exemplo através do culto dos escritores). É esta contradição que tende a fazer desaparecer o surgimento no campo das instituições de ensino superior de um estabelecimento como a Escola Nacional de

128 E. Durkheim. *L'évolution pédagogique en France*, *op. cit.*, t. II, p. 111.

129 Conhece-se, por exemplo, a reticência da velha burguesia e da aristocracia, geralmente ligada às frações mais conservadoras da Igreja, a respeito dos estudos científicos e da visão científica do mundo. (A contradição entre os imperativos da “educação” e as necessidades da “instrução” que levaram muitas famílias burguesas a enviar seus filhos para o ensino privado, com efeitos evidentes de contrafinalidade do ponto de vista da transmissão do capital cultural, pode ser constatada apesar de sua solução nos grandes estabelecimentos jesuítas, cujo coroamento é Sainte-Geneviève em

Administração<sup>130</sup>: reconciliando o modelo escolar e o modelo mundano – por exemplo com a introdução de uma conservação mundana no centro da provação escolar –, esta nova escola dos executivos relega ao segundo *ranking* a cultura propriamente escolar, em sua forma literária e também científica, que as classes preparatórias e as grandes escolas – e especialmente a Escola Normal – tinham conseguido impor, para o grande desespero dos defensores de uma escola aristocrática, copiada do modelo inglês, os Le Play, Desmolins, fundador da Escola das rochas, Coubertin, inventor do Olimpismo, todos preocupados em substituir o esporte e as outras atividades viris pelo latim, fortemente favorável aos pequenos burgueses. Assim, ao contrário do que sugere a aplicação no sistema escolar do modelo evolucionista da história como processo de “racionalização” ou de “modernização”, nunca se esteve tão perto das formas mais tipicamente carismáticas de educação, “sagrados colégios” dos Maoris ou internatos reservados dos Samurais, como na recente chegada das instituições escolares que põem em prática os métodos mais modernos e mais eruditamente racionalizados a serviço da consagração de uma cultura mundana.

#### Uma escola paralela

Caros Pais,

Sua filha, hoje na escola primária, será estudante amanhã e esposa depois de amanhã.

Vocês desejam que ela adquira diplomas e um Saber: e para ascender a ocupações profissionais à sua altura, e para poder, ao lado de seu marido, contribuir, em todos os domínios, ao desabrochamento de seu lar e de sua família, assim como à irradiação destes segundo os caminhos do Senhor.

As línguas estrangeiras são uma das chaves de abóbada de tal programa. Elas incluem o conhecimento dos países e de sua mentalidade. E na lista dos países a conhecer estão os EUA, reduto das Multinacionais e dos novos métodos.

É por essas razões que, por relações, nós suscitamos uma aproximação e lançamos um programa de intercâmbio entre os alunos de Ste. Agnès, Escola Cristã do Grand Washington, nos USA, e as de Lübeck.

Façam portanto com que sua filha participe dessa possibilidade excepcional de abertura. – O que está previsto? Realizar, sob o patrocínio das duas Escolas – cujas respectivas Direções têm objetivos idênticos em matéria de educação e de formação moral e religiosa – trocas durante as férias de verão, entre alunos do 4º ano ao Terminal.

130 Seria preciso também descrever o desenvolvimento de um verdadeiro *ensino paralelo*, o qual a ENA é apenas a ponta visível, que, em todos os níveis do curso, fornece as vias laterais que permitem escapar das sanções escolares e que se distingue do ensino tradicional por meio de uma pedagogia “ativa”, “moderna”, “personalizada”, que funda a admissão em entrevistas com os pais e os alunos e não nas qualidades propriamente escolares, fazendo apelo à “criatividade”, às qualidades do “caráter”, do “entusiasmo”, da “segurança”, do “trabalho em equipe”, da prática das línguas etc. frequentemente em reação contra o ensino público e a universidade e seu ensino demasiadamente “abstrato”, “individualista”, “distante da realidade”. Permanecem no nível do segundo grau as escolas privadas “ativas”, “internacionais”, criadas principalmente em Paris e região, que asseguram um lugar importante às línguas e aos esportes; ou as escolas antigas mais renovadas, como a Escola alsaciana criada em 1874, ou as escolas secundárias para as moças de boa família que oferecem as pedagogias mais “modernas” ou propõem programas de intercâmbio com os Estados Unidos (e não mais com a Inglaterra). No nível do ensino superior, observa-se o aparecimento de um grande número de escolas privadas, especialmente no domínio da gestão ou dos negócios (Instituto superior de gestão, Instituto de economia e de cooperação europeia, Instituto para a difusão da pesquisa ativa comercial, etc.), da publicidade, das relações públicas etc.



Sua filha se hospedará na família de um aluno de Ste. Agnès cujos perfis escolar, pessoal e familiar correspondem mais aos seus e aos de sua família.

Ela estará, durante três semanas, em julho, na “sua” família americana. Vocês receberão em seguida, em agosto, durante o mesmo tempo, “sua” amiga americana.

O bom decorrer das estadias será supervisionado por um professor de Ste. Agnès e um de Lübeck, que estarão presentes em cada país durante a duração do intercâmbio.

Financeiramente, essa fórmula, extraordinariamente benéfica sob os planos linguísticos, do conhecimento e das amizades que gerará, custará no máximo de 2.300 francos. Para que esses intercâmbios possam se realizar desde o verão de 1980, uma Comissão de trabalho foi criada.

Ela está composta por:

Senhora S            mãe de L            , aluno do 1º ano

Tél.:

Senhora T            mãe de Y            , aluno do 2º ano

Tél.:

Senhora R            professora de inglês

Senhorita N            educadora

Senhor P d’A        pai de B            , aluno do 4º ano

Tel.:

Consultem os membros a partir de agora. Eles estão à sua disposição para fornecer todas as informações complementares que vocês possam desejar conhecer antes de inscrever sua filha na lista das que poderão se beneficiar da riqueza desses intercâmbios e da cadeia de amizade que vai se criar e se estender entre as famílias de Ste. Agnès e as de Lübeck.

Eles estão lá igualmente para gerir os obstáculos financeiros aos quais poderão se confrontar algumas famílias.

Os professores acabam de sensibilizar sua filha para o intercâmbio Ste. Agnès-Lübeck, lançando trocas de correspondência entre alunos desses dois colégios.

Vocês devem ter recebido uma carta de informação com seu cupom de resposta para a inscrição.

Se vocês ainda não responderam, façam-no imediatamente, pois está previsto que os intercâmbios serão feitos a partir de relatório quantitativo igual, por classe, entre Ste. Agnès e Lübeck.

Não corram o risco de chegar muito tarde... por sua filha.

P d’A

“Nesse sentido, para a classe dos samurais, ao menos, a educação moral é também uma educação profissional. A maior parte das discussões trata do ‘homem’ e alguns autores especificam que o dever de estudar é verdadeiramente universal e que suas prescrições valem igualmente para todos os rankings da sociedade (...). Mas a maior parte deles entende por ‘homem’ os membros masculinos da classe dos samurais. A vocação dos samurais era o governo e (...) o bom governo era sobretudo um negócio de justas disposições morais entre os governantes”.

R.P. Dore. *Education in Tokugawa Japan*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1965, p. 43.

A instituição que produz e consagra a “elite” mais tipicamente tecnocrática, ou seja, mais propensa a fundar a legitimidade de sua competência social na reivindicação de uma competência técnica em matéria econômica e social, constitui com efeito a desmentira mais evidente para uma

teoria tecnocrática da educação e, assim, da legitimação tecnocrática do poder. Jamais o efeito de consagração de disposições preexistentes, que institui a competência social, prevalece de maneira tão forte e visível sobre o efeito de formação que produz a competência técnica.

Podem-se citar aqui todos os chefes de empresa que denegam todo valor aos diplomas e aos diplomados, ainda que, na prática do contrato, o diploma permaneça um critério determinante: “Um patrão não precisa saber nada! Ele não deve ser um técnico. Salvo em caso muito particular, ele nunca deve deixar que um técnico dirija um negócio. Um patrão deve simplesmente ser capaz de aprender à medida que sua carreira precisa. Ele deve ser um autodidata enciclopédico e permanente” (Constantin Dragan, in J. Bassan, *Les Nouveaux patrons*. Paris: Fayard, 1969, p. 75). Outro diz que, embora a dupla lógica que faz com que, no recrutamento e na promoção dos executivos e dirigentes, o diploma se imponha como critério obrigatório e como indício de estatuto social ainda que se reconheça seu baixo valor preditivo em matéria de competência específica: “É preciso diplomas. Eles serão cada vez mais necessários. Certamente, o homem importa mais que o diploma. Somente quando todos tiverem uma graduação, se tornará difícil engajar alguém que não tem nenhum título. Os diplomas não bastam. Acabo de ter a prova [...]. Na dúvida, o diploma representa um potencial de trabalho. Precisamos de pessoas que tenham muita flexibilidade e rapidez intelectual. Os estudos fortes facilitam essas capacidades” (Jean Lefebvre, in J. Bassan, *op. cit.*, p. 91). Último exemplo, muito típico da visão patronal: “Veja, eu tenho o certificado de estudos e acredito que três dos meus diretores também o tem.” O quarto diretor é diplomado. Naturalmente o futuro é dos rapazes diplomados. Mas os diplomas não são tudo. Há o coleguismo. (Pierre Lemonier. General Foods France, in J. Bassan, *op. cit.*, p. 127).

Isso não significa que, mesmo nesse caso, a instituição não produza nenhum efeito propriamente técnico<sup>131</sup>: não se duvida, por exemplo, que dotando os alunos de uma arte de falar em público, principalmente no rádio ou na televisão, e de uma cultura econômica-política, ainda que superficial e parcial, a instituição lhes assegura uma vantagem considerável na luta política e econômica, principalmente pelo poder sobre os meios de comunicação de grande difusão que essas capacidades possibilitam. Dito isso, seria fácil mostrar que muitas competências técnicas, diretamente úteis à função ocupada, são adquiridas apenas na prática, enquanto a maioria das competências efetivamente adquiridas, como o conhecimento da geometria descritiva ou do grego antigo, quase nunca são postas em prática ou o são cada vez menos e por menos tempo que o rendimento social dos títulos supõe garantir (o sucesso dos politécnicos se mede, por exemplo, pela velocidade com que eles escapam das posições de engenheiro ou de pesquisador para ascender aos postos de autoridade).

131 Se, como se fez ao longo deste texto, é preciso curvar a vara na direção oposta, colocar em primeiro plano o efeito simbólico, mágico, da ação escolar, é porque a representação dominante (se poderia até mesmo falar de representação comum) não quer conhecer e reconhecer o efeito técnico da ação pedagógica (se é preciso insistir sobre o fato de que a apropriação do herdeiro pela herança não é evidente, também se sabe pouco sobre a apropriação da herança pelos herdeiros). Essa estratégia imposta pelo próprio trabalho que precisa ser realizado para conquistar e construir, contra as evidências da *doxa*, uma visão científica, ou seja, *paradoxal*, corre o risco de se voltar contra seu autor se permitir a uma ou outra crítica reafirmar, em nome do bom senso, a eficácia técnica da ação escolar (contra a qual foi preciso construir a eficácia simbólica). E se é preciso fazer esta defesa, é porque tal reversão do a favor ao contra, que permite a alguns arrombadores de portas, duas vezes abertas, se darem ares fracassados, já foi observada mais de uma vez (citarei apenas o “debate” sobre o papel do capital econômico e do capital cultural na eliminação escolar).

Mas, sobretudo, como não ver que a ação propriamente mágica do sistema escolar é sem dúvida a mais diretamente ajustada às funções técnicas das instituições encarregadas de produzir agentes destinados a exercer um poder político, ou seja, mágico? O poder tecnocrático está parcialmente ligado ao sistema escolar e ao trabalho de legitimação que ele realiza dissimulando seus efeitos mágicos de consagração sob o efeito técnico de formação. Os títulos que o sistema escolar confere são sempre títulos de crédito ou de credibilidade que supõem o crédito e a crença na autoridade que os confere, certificados que sancionam contatos tipicamente *performativos* de uma instância socialmente delegada para atestar, garantir, autenticar a competência técnica do titular.

Por uma inversão das causas e dos efeitos, típica da alquimia social, o sistema escolar confere, sob as aparências de um certificado de competência técnica que dá direito a um posto, um direito de acesso a um posto no qual se adquire com frequência o essencial da competência técnica necessária para ocupá-lo. Está-se portanto na ordem da crença e da magia social que produz as identidades sociais como representações socialmente certificadas e garantidas e, ao mesmo tempo, grupos separados por barreiras mágicas.

Para obter dessas análises o que elas podem ter de aparentemente abstrato ou excessivo, bastará um exemplo, emprestado da lógica mais prática de transações entre detentores de postos e detentores de títulos escolares, que fala claramente do efeito social da magia do título: “Como evitar que essas jovens pessoas alimentem ilusões perigosas, suscitadas pela presença, no diploma que lhes será conferido, da palavra ‘superior’? A supressão dessa palavra eliminaria todas as dificuldades mencionadas até agora” (M. Lehmann. *Compagnie générale d’électricité*, in *L’Expansion de la recherche scientifique*, 14, outubro 1962). E outro, mais simples: “Se o DEST [*Diploma de Estudos Superiores Técnicos*] pode ser assimilado, incorporado aos diplomas, em particular aos de técnico-químico ou técnico-físico, então, não há nenhum inconveniente, ao contrário, em aceitar o preparado pelo ensino técnico ou superior, se o superior reconhece verdadeiramente sua vocação para isso. Mas um título conferido a um grau superior ao dos diplomas existentes nos espantaria” (M. Arnaud, *Union des industries chimiques*, *Ibid.*).

Por isso seria importante pensar o sistema escolar como uma instância de consagração capaz de operar uma série de rupturas mágicas no *continuum* social; e ao mesmo tempo repensar as noções de sagrado e de consagração, por meio de um trabalho que levou, como é frequente nesse caso, a exterminar as fronteiras fictícias entre tradições artificialmente separadas. (“As ciências se concentram, dizia Leibniz, à medida que se entendem”). Como não se viu, por exemplo, que a análise dos ritos de passagem que propôs Arnold Van Gennep e a análise durkheimiana do sagrado, e especialmente dos ritos negativos, são perfeitamente complementares? Como geralmente ocorre nas ciências, os dois autores descrevem perfis diferentes do mesmo objeto: um se interessa pela fronteira, pela linha que separa o sagrado e o profano, o outro pela passagem da linha, pela transgressão socialmente instituída, portanto legítima, da fronteira socialmente instituída, igualmente legítima. Outro, Erving Goffman, toma por objeto as instituições (totais) encarregadas de organizar a passagem da linha, dentre elas ele distinguiu as que estão orientadas à consagração positiva, seminário, convento, “escolas de elite”, e as que tendem a produzir uma consagração negativa, uma estigmatização, como o asilo ou a prisão. Outro, enfim, Max Weber, se interessa pelos agentes investidos do monopólio da manipulação legítima das coisas sagradas, que supõe a passagem

legítima da fronteira e da instauração ou da restauração dos limites, ou seja, do corpo sacerdotal (ou professoral numa lógica muito próxima), *ordem* encarregada pela manutenção da ordem simbólica.

Pensando assim, o sistema escolar se inscreve, devido a um de seus princípios essenciais, no número de poderes que contribuem para a estruturação do mundo social através da imposição de princípios de di-visão, ao mesmo tempo objetivados em estruturas e interações sociais e incorporados na forma de disposições distintas e disposições a distinguir. E a magia propriamente social que consegue transformar realmente os agentes, tornando-os conhecidos e reconhecidos de todos, e para além dos próprios interessados, a pré-visão de sua identidade investida de toda autoridade profética do grupo e, assim, convertida em destino, estimula a possibilidade que detêm e exploram todos os grupos, em particular nos ritos de passagem, de fazer com que aja sobre o corpo a eficácia mágica dos signos de consagração ou de estigmatização, bênçãos ou maldições igualmente fatais.

Recebido em 20 de março de 2015.

Aceito em 15 de Abril de 2015.