

PIERRE BOURDIEU

PIERRE BOURDIEU

ESCRITOS DE EDUCAÇÃO

... para se do sociólogo que, à medida
de profeta, dá respostas últimas e
(aparentemente) sistemáticas às
questões de vida ou de morte que se
colocam no dia-a-dia da existência
social. A lhe é recusada a função, que
ele tem direito de reivindicar, como
qualquer cientista, de dar respostas
precisas e verificáveis apenas às
questões que está em condições de
responder cientificamente: quer dizer,
respondendo com as perguntas postas pelo
jornalismo.

Organização:

MARIA ALICE NOGUEIRA

AFRÂNIO CATANI

... ele
de perito ao
dos poderes... Doravante, a
sociologia estará tão segura de si
dirá aos políticos que não
querer governar em nome de
dos quais ignorem as leis de

ESCRITOS DE EDUCAÇÃO

Org.: Maria Alice Nogueira, Afrânio Catani

37.0

"Ao mesmo tempo em que coloca novos questionamentos, a obra de Pierre Bourdieu fornece respostas originais, renovando o pensamento sociológico sobre as funções e o funcionamento social dos sistemas de ensino nas sociedades contemporâneas, e sobre as relações que mantêm os diferentes grupos sociais com a escola e com o saber. Conceitos e categorias analíticas por ele construídos constituem hoje moeda corrente da pesquisa educacional, impregnando, com seu alto poder explicativo, boa parte das análises brasileiras sobre as condições de produção e de distribuição dos bens culturais e simbólicos, entre os quais se incluem obviamente os produtos escolares.

Este livro foi organizado com o intuito de oferecer, em língua portuguesa, a um público de pesquisadores, estudiosos e especialistas em educação, uma seleção de alguns dos mais importantes escritos do autor em matéria de educação e de ensino, que ainda não estavam disponíveis em nosso país – boa parte dos quais publicados originalmente na revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, criada por Bourdieu em 1975, e até hoje por ele dirigida".

Maria Alice Nogueira
Afrânio Catani

ISBN 978-85-326-2063-8



9 788532 620638

EDITORA
VOZES
na vida pelo bom livro
ndas@vozes.com.br

“Espera-se do sociólogo que, à medida do profeta, dê respostas últimas e (aparentemente) sistemáticas às questões de vida ou de morte que se colocam no dia-a-dia da existência social. E lhe é recusada a função, que ele tem direito de reivindicar, como qualquer cientista, de dar respostas precisas e verificáveis apenas às questões que está em condições de colocar cientificamente: quer dizer, rompendo com as perguntas postas pelo senso comum e também pelo jornalismo.

Não deve entender-se com isto que ele deva assumir o papel de perito ao serviço dos poderes... Doravante, a sociologia estará tão segura de si mesma que dirá aos políticos que não podem pretender governar em nome de universos dos quais ignorem as leis de funcionamento mais elementares.”

Pierre Bourdieu

PIERRE BOURDIEU

ESCRITOS DE EDUCAÇÃO

Seleção, organização, introdução e notas
Maria Alice Nogueira
Afrânio Catani

COLEÇÃO CIÊNCIAS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO

Coordenadores: Maria Alice Nogueira e Léa Pinheiro Paixão

- *O sujeito da educação*
Tomaz Tadeu da Silva (org.)
- *Neoliberalismo, qualidade total e educação*
Tomaz Tadeu da Silva e Pablo Gentili (orgs.)
- *Teoria crítica e educação*
Bruno Pucci (org.)
- *Currículo – Teoria e história*
Ivor F. Goodson
- *Escritos de educação*
Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (orgs.)
- *Família e escola – Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*
Maria Alice Nogueira, Geraldo Romanelli e Nadir Zago (orgs.)
- *A escolarização das elites*
Ana Maria Fonseca de Almeida e Maria Alice Nogueira (orgs.)
- *Homem plural – Os determinantes da ação*
Bernard Lahire



Bib.	Campus
Tombo N°	91.057
Class.	37.035.4
Cutter	N 689 e
Data	28/05/09
Preço	38,20
Val.	

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

Escritos de educação / Maria Alice Nogueira e Afrânio
Catani (organizadores). 9. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2007. –
(Ciências sociais da educação).

ISBN 978-85-326-2053-8

1. Educação 2. Sociologia educacional I. Catani, Afrânio.
II. Nogueira, Maria Alice. III. Título. IV. Série.

96-0345

CDD-370.19

Índices para catálogo sistemático:

1. Sociologia educacional 370.19

 EDITORA
VOZES

Petrópolis

Maurice Merleau-Ponty

Nascido em Rochefort-sur-mer, em 1908

pai oficial de artilharia

membro do júri do concurso de ingresso na *École normale supérieure*

“Ainda o revejo naquela época, com suas maneiras reservadas, seu jeito de ouvir com extrema atenção, suas respostas pertinentes e um pouco enigmáticas pelo silêncio que as envolvia; havia nele algo de aristocrático, uma distância que permitia a profundidade dos encontros.

(...) Maurice Merleau-Ponty era da raça dos grandes filósofos; em certo sentido continuava Alain e Bergson; sob outro aspecto estava próximo de J.-P. Sartre, e, como este, havia sofrido a influência de Husserl e de Heidegger”.

Annuaire ENS, 1962, p. 54-55.

Os excluídos do interior*

PIERRE BOURDIEU
PATRICK CHAMPAGNE

Tradução: MAGALI DE CASTRO

Revisão técnica: GUILHERME JOÃO DE FREITAS TEIXEIRA

Fonte: Bourdieu, Pierre e Champagne, Patrick, “Les exclus de l'intérieur”, publicado originalmente in *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, n. 91/92, março de 1992, p. 71-75.

* Estas análises, mais particularmente dedicadas aos alunos dos liceus, são um prolongamento daquelas que foram apresentadas no último número de *Actes de la recherche en sciences sociales*.

Falar, como se faz muitas vezes, especialmente por ocasião de crises tais como a de novembro de 1986 ou de novembro de 1990, de “mal-estar nos liceus”, é atribuir indistintamente ao conjunto de uma categoria extremamente diversificada e dispersa um “estado” (de saúde ou de espírito), em si mesmo, mal identificado e mal definido. É claro, efetivamente, que o universo dos estabelecimentos escolares e das populações correspondentes constitui, de fato, um continuum, do qual a percepção comum apreende apenas os dois extremos: por um lado, os estabelecimentos improvisados, cuja multiplicação fez-se, de maneira precipitada, nas periferias desafortunadas para acolher populações de alunos cada vez mais numerosos e mais desprovidos do ponto de vista cultural e que deixaram de ter alguma coisa a ver com o liceu, tal como este se perpetuou até os anos 50; por outro, os estabelecimentos altamente preservados, onde os alunos oriundos de “boas famílias” podem seguir, ainda hoje, uma trajetória escolar que não é radicalmente diferente daquela que foi seguida pelos pais ou avós. Pode até acontecer que, durante uma manifestação, alunos (ou pais) venham a se reunir para protestar contra o “mal da Escola”, hoje muito difundido, que não deixa de revestir formas extremamente diversificadas: as dificuldades, e mesmo as ansiedades sentidas pelos alunos das seções nobres dos grandes liceus parisienses e suas famílias, diferem, como o dia para a noite, daquelas encontradas pelos alunos dos colégios de ensino técnico dos grandes conjuntos habitacionais das periferias pobres.

Até o final dos anos 50, as instituições de ensino secundário conheceram uma estabilidade muito grande fundada na eliminação precoce e brutal (no momento da entrada em *sixième*) das crianças oriundas de famílias culturalmente desfavorecidas. A seleção com base social que se operava, assim, era amplamente aceita pelas crianças vítimas de tal seleção e pelas famílias, uma vez que ela parecia apoiar-se exclusivamente nos dons e méritos dos eleitos, e uma vez que aqueles que a Escola rejeitava ficavam convencidos (especialmente pela Escola) de que eram eles que não queriam a Escola. A hierarquia das estruturas de ensino, simples e claramente identificável, e, muito particularmente, a divisão absolutamente nítida entre o primário (daí, os “primários”) e o secundário, estabelecia uma relação estreita de homologia com a hierarquia social; e isso contribuía muito para persuadir aqueles que não se sentiam feitos para a Escola de que não eram feitos para as posições que podem ser alcançadas (ou não) pela Escola, ou seja, as profissões não-manuais e, muito especialmente, as posições dirigentes no interior dessas profissões.

Entre as transformações que afetaram o sistema de ensino a partir dos anos 50, uma das que tiveram maiores conseqüências foi, sem nenhuma dúvida, a entrada no jogo escolar de categorias sociais que, até então, se consideravam ou estavam praticamente excluídas da Escola, como os pequenos comerciantes, os artesãos, os agricultores e mesmo (devido ao prolongamento da obrigação escolar até os 16 anos e da generalização correlativa da entrada em *sixième*) os operários da indústria; processo que implicou uma intensificação da concorrência e um crescimento dos investimentos educativos por parte das categorias que já utilizavam, em grande escala, o sistema escolar.

Um dos efeitos mais paradoxais deste processo – a propósito do qual se falou, com um pouco de precipitação e muito preconceito, de “democratização” – foi a descoberta progressiva, entre os mais despossuídos, das funções conservadoras da Escola “libertadora”. Com efeito, depois de um período de ilusão e mesmo de euforia, os novos beneficiários compreenderam, pouco a pouco, que não bastava ter acesso ao ensino secundário para ter êxito nele, ou ter êxito no ensino secundário para ter acesso às posições sociais que podiam ser alcançadas com os certificados escolares e, em particular, o *baccalauréat**, em outros tempos, ou seja, nos tempos em que seus pares sociais não freqüentavam o ensino secundário. E é lícito supor que a difusão dos mais importantes conhecimentos das ciências sociais sobre a educação e, em particular, sobre os fatores sociais do êxito e do fracasso escolar, tenha contribuído para transformar a percepção que alunos e famílias têm da Escola na medida em que já conhecem, na prática, seus efeitos. Isso, sem dúvida, deve-se a uma transformação progressiva do discurso dominante sobre a Escola: com efeito, apesar de retornar, muitas vezes (como se tratasse de inevitáveis lapsos, por exemplo, a propósito dos “superdotados”), aos princípios de visão e divisão mais profundamente escondidos, a vulgata pedagógica e todo seu arsenal de vagas noções sociologizantes – “handicap social”, “obstáculos culturais” ou “insuficiências pedagógicas” – difundiu a idéia de que o fracasso escolar não é mais ou, não unicamente, imputável às deficiências pessoais, ou seja, naturais, dos excluídos. A lógica da responsabilidade coletiva tende, assim, pouco a pouco, a suplantiar, nas mentes, a lógica da responsabilidade individual que leva a “repreender a vítima”; as causas de aparência natural, como o dom ou o gosto, cedem o lugar a fatores sociais mal definidos, como a insuficiência dos meios utilizados pela Escola, ou a incapacidade e a incompetência dos professores (cada vez mais freqüentemente tidos como responsáveis, pelos pais, dos maus resultados dos filhos) ou mesmo, mais confusamente ainda, a lógica de um sistema globalmente deficiente que é preciso reformar.

* N. do R.: Também indicado sob a forma abreviada “bac”: no sistema educacional francês, designa, ao mesmo tempo, os exames e o diploma conferido ao final do 2º ciclo do ensino de 2º grau.

Seria necessário mostrar aqui, evitando encorajar a ilusão finalista (ou, em termos mais precisos, o “funcionalismo do pior”) como, no estado completamente diferente do sistema escolar que foi instaurado com a chegada de novas clientelas, a estrutura da distribuição diferencial dos benefícios escolares e dos benefícios sociais correlativos foi mantida, no essencial, mediante uma translação global das distâncias. Todavia, com uma diferença fundamental: o processo de eliminação foi diferido e estendido no tempo e, por conseguinte, como que diluído na duração, a instituição é habitada, permanentemente, por excluídos potenciais que introduzem nela as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma. Em suma, a crise crônica – a que dá lugar a instituição escolar e que conhece, de tempos em tempos, manifestações críticas – é a contrapartida dos ajustamentos insensíveis e, muitas vezes, inconscientes das estruturas e disposições, através das quais as contradições causadas pelo acesso de novas camadas da população ao ensino secundário, e até mesmo ao ensino superior, encontram uma forma de solução. Ou, em termos mais claros, embora menos exatos, e portanto mais perigosos, essas “disfunções” são o “preço a pagar” para que sejam obtidos os benefícios (especialmente políticos) da “democratização”.

É claro que não se pode fazer com que as crianças oriundas das famílias mais desprovidas econômica e culturalmente tenham acesso aos diferentes níveis do sistema escolar e, em particular, aos mais elevados, sem modificar profundamente o valor econômico e simbólico dos diplomas (sem que seja possível evitar que seus detentores corram um risco, ao menos, aparente); mas é também claro que são os responsáveis diretos pelo fenômeno de desvalorização – que resulta da multiplicação dos diplomas e de seus detentores, ou seja, os recém-chegados – que são suas primeiras vítimas. Os alunos ou estudantes provenientes das famílias mais desprovidas culturalmente têm todas as chances de obter, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com pesados sacrifícios, um diploma desvalorizado; e, se fracassam, o que segue sendo seu destino mais provável, são votados a uma exclusão, sem dúvida, mais estigmatizante e mais total do que era no passado: mais estigmatizante, na medida em que, aparentemente, tiveram “sua chance” e na medida em que a definição da identidade social tende a ser feita, de forma cada vez mais completa, pela instituição escolar; e mais total, na medida em que uma parte cada vez maior de postos no mercado do trabalho está reservada, por direito, e ocupada, de fato, pelos detentores, cada vez mais numerosos, de um diploma (o que explica que o fracasso escolar seja vivido, cada vez mais acentuadamente, como uma catástrofe, até nos meios populares). Assim, a instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção.

A diversificação dos ramos de ensino, associada a procedimentos de orientação e seleção cada vez mais precoces, tende a instaurar práticas de exclusão brandas, ou melhor, *insensíveis*, no duplo sentido de contínuas, graduais e imperceptíveis, despercebidas, tanto por aqueles que as exercem como por aqueles que são suas vítimas. A eliminação branda é para a eliminação brutal o que a troca de dons e contradons é para o "dá-se a quem dá": desdobrando o processo no tempo, ela oferece àqueles que têm tal vivência a possibilidade de dissimular a si mesmos a verdade ou, pelo menos, de se entregar, com chances de sucesso, ao trabalho de má-fé pelo qual é possível chegar a mentir a si mesmo sobre o que se faz. Em certo sentido, as "escolhas" mais decisivas são cada vez mais precoces (desde a *troisième*, e não, como antigamente, após o *baccalauréat* e até mais tarde) e o destino escolar é selado cada vez mais cedo (o que contribui para explicar a presença de alunos muito jovens nas grandes manifestações estudantis mais recentes); mas, em outro sentido, as conseqüências advindas dessas escolhas aparecem cada vez mais tarde, como se tudo conspirasse para encorajar e sustentar os alunos ou estudantes, *em sursis*, no trabalho que devem fazer para adiar o balanço final, a hora da verdade, em que o tempo passado na instituição escolar será considerado por eles como um tempo morto, um tempo perdido.

Esse trabalho de má-fé pode se perpetuar, em mais de um caso, para além do fim dos estudos, especialmente devido à imprecisão e indeterminação de alguns lugares incertos do espaço social que, pela maior dificuldade em serem classificados, deixam maior margem de manobra ao jogo duplo. É esse um dos efeitos mais potentes e também – não sem motivo – mais ocultos da instituição escolar e de suas relações com o espaço das posições sociais às quais, supostamente, deve dar acesso: ela produz um número cada vez maior de indivíduos atingidos por essa espécie de mal-estar crônico instituído pela experiência – mais ou menos completamente recalçada – do fracasso escolar, absoluto ou relativo, e obrigados a defender, por uma espécie de blefe permanente, diante dos outros e também de si mesmos, uma imagem de si constantemente maltratada, machucada ou mutilada. O paradigma desses inumeráveis *fracassados relativos* (que é possível encontrar até mesmo nos níveis mais elevados de êxito, por exemplo: os alunos das "pequenas escolas" em relação aos alunos das "Grandes Écoles"* , ou os piores destas últimas em relação aos melhores, e assim por diante) é, sem dúvida, o contrabaixista Patrick Süskind, cuja miséria verdadeiramente profunda e real vem do fato de que tudo, no seio mesmo do universo altamente privilegiado que é o seu, acaba por lhe lembrar que ocupa aí uma posição rebaixada.

* N. do R.: Instituições de ensino superior, independentes do sistema universitário, que recrutam por concurso e se destinam a formar as elites intelectuais e dirigentes da nação.

No entanto, o trabalho de recalçamento da verdade objetiva da posição ocupada no seio do sistema escolar (ou do espaço social) nunca tem êxito completo, nem sequer quando é apoiado por toda a lógica da instituição e pelos sistemas coletivos de defesa que ela engendra. O "paradoxo do mentiroso" não é nada ao lado das dificuldades que provoca a mentira a si mesmo. Tal fenômeno é perfeitamente ilustrado pelas afirmações de alguns excluídos, *em sursis*, que fazem coexistir a lucidez mais extrema sobre a verdade de uma escolaridade, cujo único objetivo é ela mesma, com a determinação quase deliberada de entrar no jogo da ilusão, talvez para desfrutar melhor o tempo de liberdade e gratuidade oferecido dessa forma pela instituição: aquele que tenta fazer sua a mentira que a instituição proclama a seu respeito está votado, por definição, à dupla consciência e ao *double bind*.

Mas a diversificação oficial (em ramos de ensino) ou oficiosa (em estabelecimentos ou classes escolares sutilmente hierarquizados, em especial através das línguas vivas) tem também como efeito contribuir para recriar um princípio, particularmente dissimulado, de diferenciação: os alunos "bem nascidos", que receberam da família um senso perspicaz do investimento, assim como os exemplos ou conselhos capazes de ampará-lo em caso de incerteza, estão em condições de aplicar seus investimentos no bom momento e no lugar certo, ou seja, nos bons ramos de ensino, nos bons estabelecimentos, nas boas seções, etc.; ao contrário, aqueles que são procedentes de famílias mais desprovidas e, em particular, os filhos de imigrantes, muitas vezes entregues completamente a si mesmos, desde o fim dos estudos primários, são obrigados a se submeter às injunções da instituição escolar ou ao acaso para encontrar seu caminho num universo cada vez mais complexo e são, assim, votados a investir, na hora errada e no lugar errado, um capital cultural, no final de contas, extremamente reduzido.

Eis aí um dos mecanismos que, acrescentando-se à lógica da transmissão do capital cultural, fazem com que as mais altas instituições escolares e, em particular, aquelas que conduzem às posições de poder econômico e político, continuem sendo exclusivas como foram no passado. E fazem com que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da "democratização" com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social.

Mas essa conciliação dos contrários não se dá sem contrapartida. As manifestações dos estudantes dos liceus que, nos últimos vinte anos, têm surgido de tempos em tempos sob pretextos diversos, e as violências mais ou menos importantes que, continuamente, têm tido como objeto os estabelecimentos escolares mais deserdados, nada mais são que a manifestação visível dos efeitos permanentes das contradições da instituição escolar

e da violência de uma espécie absolutamente nova que a Escola pratica sobre aqueles que não são feitos para ela.

Como sempre, a Escola exclui; mas, a partir de agora, exclui de maneira contínua, em todos os níveis do *cursus** (entre as classes de transição e os liceus de ensino técnico não há, talvez, mais que uma diferença de grau), e mantém em seu seio aqueles que exclui, contentando-se em relegá-los para os ramos mais ou menos desvalorizados. Por conseguinte, esses excluídos do interior são votados a oscilar – em função, sem dúvida, das flutuações e das oscilações das sanções aplicadas – entre a adesão maravilhada à ilusão que ela propõe e a resignação a seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente. Eles não podem deixar de descobrir, mais ou menos rapidamente, que a identidade das palavras (“liceu”, “estudante de liceu”, “professor”, “estudos secundários”, “*baccalauréat*”) esconde a diversidade das coisas; que o estabelecimento indicado pelos orientadores escolares é um lugar que reagrupa os mais desprovidos; que o diploma para o qual se preparam é um certificado sem valor (“eu me preparo para um pequeno G2”**, diz, por exemplo, um deles); que o *bac* obtido, sem as menções indispensáveis, acaba por condená-los aos ramos menos valorizados de um ensino que, de superior, só tem o nome; e assim por diante. Obrigados pelas sanções negativas da Escola a renunciar às aspirações escolares e sociais que a própria Escola lhes havia inspirado, e, em suma, forçados a diminuir suas pretensões, levam adiante, sem convicção, uma escolaridade que sabem não ter futuro. Passou o tempo das pastas de couro, dos uniformes de aspecto austero, do respeito devido aos professores, outros tantos sinais de adesão manifestados diante da instituição escolar pelas crianças oriundas das famílias populares, tendo cedido o lugar, atualmente, a uma relação mais distante: a resignação desencantada, disfarçada em negligência impertinente, é visível através da indigência exibida do equipamento escolar, os cadernos presos por um barbante ou elástico transportados de forma displicente em cima do ombro, os lápis de feltro descartáveis que substituem a caneta-tinteiro de valor oferecida para servir de encorajamento ao investimento escolar ou na ocasião do aniversário, etc.; tal resignação exprime-se também pela multiplicação dos sinais de provocação em relação aos professores, como o walkman ligado, algumas vezes, até mesmo na sala de aula, ou as roupas, ostensivamente descuidadas, e muitas vezes exibindo o nome de grupos de rock da moda, inscritos com caneta esferográfica ou com feltro, que desejam lembrar, dentro da Escola, que a verdadeira vida encontra-se fora dela.

* N. do R.: Percurso (mais ou menos longo, nesse ou naquele ramo de ensino, nesse ou naquele estabelecimento) efetuado pelo aluno ao longo de sua carreira escolar.

** N. do R.: Cf. entrevista no Anexo.

Aqueles que, movidos pelo gosto da dramatização ou pela busca do sensacionalismo, gostam de falar do “mal-estar nos liceus”, reduzindo-o – por uma dessas simplificações do pensamento pré-lógico que grassa, com tanta frequência, no discurso quotidiano – ao “mal-estar dos subúrbios” que, por sua vez, está contaminado pelo fantasma dos “imigrantes”, referem-se, sem o saber, a uma das contradições mais fundamentais do mundo social em seu estado atual: particularmente visível no funcionamento de uma instituição escolar que, sem dúvida, nunca exerceu um papel tão importante – e para uma parcela tão importante da sociedade – como hoje, essa contradição tem a ver com uma ordem social que tende cada vez mais a dar tudo a todo mundo, especialmente em matéria de consumo de bens materiais ou simbólicos, ou mesmo políticos, mas sob as espécies fictícias da aparência, do simulacro ou da imitação, como se fosse esse o único meio de reservar para uns a posse real e legítima desses bens exclusivos.

ANEXO

Para elas, o bac G é uma lata de lixo

– Em sua opinião, há uma hierarquia entre os bacs?

– Com certeza. Se levarmos em consideração unicamente as mentalidades, o *bac C* é muito mais cotado. As pessoas de *C* são muito mais apreciadas que as pessoas de *G*. Para elas, o *bac G* é uma lata de lixo. De modo geral, a ordem de classificação é *C* e *D*; em seguida, *A* e *B* mais ou menos no mesmo nível; e depois *G*.

– Nesse caso, não é verdade quando se diz que o ensino é o mesmo para todos?

– Exatamente, isso não é verdade. Digamos, talvez na origem, seja o mesmo para todos. Mas a consideração de todo o mundo, inclusive dos professores, por certas classes faz com que... os próprios professores não considerem o *bac G* como uma verdadeira classe.

– Então, como é que é considerada por eles?

– Lata de lixo! Para eles, essa classe recebe todas as pessoas que, na *troisième*, não quiseram parar e (aquelas que), na *seconde*, não obtiveram notas suficientes para... enfim, para as outras seções. Não se sabe o que fazer com essas pessoas, então são colocadas aí. É uma pena. (...) Bom, o que é certo é que elas existem realmente; pergunta-se o que fazem aí. Alguns encontram-se nessa classe porque não há lugar em outras seções, mas não estão verdadeiramente contentes. Digamos que se todos os que foram para o *bac G*, por sua própria vontade, fossem colocados na mesma classe, seria possível desafiar qualquer outra classe. (...) A vantagem com o *bac* que eu faço [*G2*] é que eu posso fazer advocacia. Se eu for para a

Faculdade, poderei fazer advocacia. Também posso fazer Gestão, Contabilidade, Comércio. Há muitas possibilidades de emprego, enfim, mais variadas. Porque os outros, por exemplo, os de C, são obrigados a fazer Engenharia, enfim a ficar na área da matemática. Quanto aos de B, eles são obrigados a fazer comércio; os de A, literatura. Com nosso bac, podemos chegar em todos os domínios. Em nossa seção, já existem três possibilidades que podem ser escolhidas. Se, além disso, formos para a Faculdade, então...

Aluna de liceu, 18 anos, bac G2 em Lagny; pai inspetor de vendas e mãe assistente social; ambos são titulares do bac. O irmão mais velho, 20 anos, estuda matemática especializada.

Muitos estão aí, porque é obrigatório ir ao liceu

- O que você espera de seus estudos no L.E.P.?

- Para começar, obter meu diploma e, em seguida, orientar-me graças a ele. Em seguida, eu gostaria de continuar um bac profissional.

- E em seguida?

- Se eu não conseguir isso, talvez procure o B.T.S. para ser professora... se eu realmente passar.... veremos (...) No L.E.P., é preciso estar realmente afim de trabalhar. O ambiente não é favorável a isso.

- E qual é o motivo?

- As pessoas que estão aí: elas não têm nenhuma motivação. Muitas estão aqui porque é obrigatório ir ao liceu ou, então, não têm outra coisa a fazer. De qualquer forma, a maioria das pessoas que estão no L.E.P. encontram-se aí, sobretudo, porque é obrigatório ir ao liceu.

Aluna de liceu, 19 anos, no 2º ano de B.E.P. "Vendas-atividade mercantil". Mãe, ex-operária, ocupa-se atualmente de crianças com dificuldades mentais. Pai caminhoneiro, alcoólatra. Pais divorciados há oito anos.

O que seria de mim se não houvesse a escola

- Meu problema é que eu não consigo interessar-me por isso [os estudos] (...)

- Mas, então, o que leva você a continuar no liceu?

- [Sorrisos] À primeira vista, eu não sei. À segunda vista [longo silêncio], eu não sei. Porque eu não me interesso pela escola, é um pouco uma espécie de marcha forçada.

- Mas você não acha que, no final, conseguirá alguma coisa?

- Com certeza, mas eu não creio muito nisso. Eu não sei. Do ponto de vista da escola, eu deixo o tempo passar. Eu não me coloco em questão

todas as manhãs... não, eu não acredito na escola. Eu creio que se trata de uma espécie de marcha forçada, é isso...

- A maioria das pessoas são um pouco empurradas pelos pais, mas, segundo parece, não é esse o seu caso?

- Quando eu digo "marcha forçada", é em relação a não que eu seja verdadeiramente um carneirinho, mas eu não sei a escola para mim, isso não traz grande coisa ... mas, mesmo assim, eu estou aqui. O que eu faria se eu não fosse à escola...? Eu creio que, a rigor, esta pode ser uma resposta, é isso. Não tenho qualquer disposição para me esfalfar ou preparar um B.E.P. Eu creio que é mais em relação a "que seria de mim se não houvesse a escola?" Então, por enquanto, eu continuo aí, é isso. Talvez, um dia, eu venha a descobrir sua utilidade. (...)

- Mas você não gostaria de fazer, mais tarde, algo que lhe interessa?

- Mmm... Bem, eu não sei. Eu creio que é difícil fazer qualquer coisa que nos interesse [silêncio]. Não, é verdade, eu não sei para onde eu vou, de fato. Eu penso que ... que eu não sou o único.... mas, de fato não, eu não sei. Eu sei que eu me oriento para um bac B e, depois, eu não sei. Eu não sou um super bom aluno, então eu não creio que eu pegarei aquilo que me derem, talvez, hein. (...)

- Mas será que isso torna você deprimido ou não?

- Bem.... sim, não ... isso não me torna deprimido. Isso me deixa deprimido, quando eu penso nisso, ou seja, três vezes por ano. Eu não me coloco muitas questões, é isso. Enfim, eu deixo andar e depois ver-se-á. (...) O pessoal fez a passeata, sobretudo, para denunciar um mal-estar.

- O que era esse mal-estar?

- Bem, nada esta vida de cachorro que se tem neste liceu de merda [risos]. (...) Eu mudei de estado de espírito em relação ao liceu, porque eu saio com uma gata, seus pais são pedagogos [mãe professora de espanhol e pai professor de direito]. Eu tinha pais que não andavam atrás de mim, eu estava entregue a mim mesmo. (...) Esse ambiente de pedagogos, isso me sensibilizou mesmo assim. Eu me dei conta de que era preciso que eu tentasse aceitar a escola, em vez de estar contra, é isso. Eu era contra porque eu, na escola, o que me desagradava, é é o negócio aleatório que há por trás... inclusive no conselho de classe, onde os julgamentos de valor são feitos sobre pessoas... que nem são conhecidas... A escola reproduz as hierarquias, bom, bem isso, isso me isso me repugna um pouco. Nem todos têm sua chance, exatamente... nem todos estão em um mesmo pé...

Estudante de liceu, 19 anos, na première B em um liceu de periferia. Pais divorciados, mãe vendedora, pai caixeiro-viajante, depois de ter sido bombeiro.

Estes extratos são provenientes de entrevistas realizadas por Lucien Arleri, Jean-Patrick Pigéard e Delphine Fanget.