

AVALIÇÃO

Da Excelência à Regulação das Aprendizagens
Entre Duas Lógicas

Philippe Perrenoud

Professeur à l'Université de Genève

Tradução:
PATRÍCIA CHITTONI RAMOS

Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição:
CRISTINA DIAS ALESSANDRINI
Mestre e doutoranda em Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo.
Psicopedagoga e Arte-terapeuta.

CDU 37.012

P455a
Perrenoud, Philippe
Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas
/ Philippe Perrenoud; trad. Patrícia Chittoni Ramos. – Porto Alegre: Artes Médicas
Sul, 1999.
1. Educação – Avaliação. I. Título

Catálogo na publicação: Mônica Bellejo Canto – CR8 10/1023

ISBN 85-7307-544-9



PORTO ALEGRE / 1999

A comunicação pedagógica é, em geral, animada por boas intenções. Todavia, por falta de indícios claros para decidir quando é útil interagir e quando qualquer comunicação interfere nos processos de pensamento, ela vai às vezes de encontro ao que desejava favorecer. Cada aluno desejaria por vezes poder mostrar ao professor que a ele se dirige: "Não agora, isso não me ajudaria!". Alguns tentam fazer passar essa mensagem, mas os mal-entendidos são freqüentes, o adulto compreende facilmente "Você me aborrece", "Você me atrapalha", "Vá ver se eu estou na esquina e deixe-me em paz!".

A solução passa, evidentemente, pelo que se poderia chamar, utilizando palavras enfáticas, de uma *epistemologia comum*, que não funciona sem um trabalho de metacognição e de metacomunicação sobre a aprendizagem e a interação. As pessoas que vivem com um artista, um escritor, um pesquisador aprendem, às vezes dolorosamente, a decodificar pequenos sinais que lhes dizem se é ou não o momento de entabular uma conversação. Na base dessa aprendizagem, estabelece-se um respeito pelo trabalho criador e uma certa consciência pesada com a ideia de interromper uma construção frágil, que está sendo feita. Bastaria dirigir o mesmo olhar para as aprendizagens da criança para manejar a comunicação em aula com mais prudência. Deve-se contar, é claro, com a desconflança, o medo de ser enganado por alunos bastante espertos para fazer o ar inspi-rado de Mozart enquanto pensam na loto...

Notemos ainda que, em uma turma, todos são constantemente perturbados, sobretudo durante as fases de trabalho individual, por falas que não lhes são dirigidas, mas das quais não podem subtrair-se facilmente devido à exiguidade dos lugares.

* * *

Como se viu, nem sempre e nem todas as múltiplas lógicas da comunicação contríbuen para a regulação otimizada das aprendizagens. Talvez eu tenha ao menos conseguido chamar a atenção para a complexidade dos fenômenos de comunicação e prevenir um pouco a tentação de racionalismo em que geralmente caem os teóricos da aprendizagem e da avaliação formativa. Analisei em outro texto (Perrenoud, 1988c, 1996c) a pedagogia de domínio, em seu conjunto, como uma *utopia racionalista*. A avaliação formativa faz parte do mesmo sonho...

Capítulo 9

NÃO MEXA NA MINHA AVALIAÇÃO! UMA ABORDAGEM SISTÊMICA DA MUDANÇA *

Mudar a avaliação é fácil dizer! Nem todas as mudanças são válidas. Pode-se bastante facilmente modificar as escalas de notação, a construção das tabelas, o regime das médias, o espaçamento das provas. Tudo isso não afeta de modo radical o funcionamento didático ou o sistema de ensino. As mudanças das quais se trata aqui vão mais longe. Para mudar as práticas no sentido de uma avaliação mais formativa, menos seletiva, talvez se deva mudar a escola, pois a avaliação está no centro do sistema didático e do sistema de ensino. Transformá-la radicalmente é questionar um conjunto de equilíbrios frágeis. Os agentes o pressentem, advinham que, propondo-lhes modificar seu modo de avaliar, podem-se desestabilizar suas práticas e o funcionamento da escola. Entendendo que basta puxar o fio da avaliação para que toda a confusão pedagógica se desenrole, gritam: "Não mexa na minha avaliação!".

Coloco-me aqui na perspectiva de uma evolução das práticas no sentido de uma avaliação formativa, de uma avaliação que ajude o aluno a aprender e o professor a ensinar. Não retomo a necessária articulação entre avaliação formativa e diferenciação do ensino: a avaliação formativa não passa, no final das contas, de um dos componentes de um dispositivo de individualização dos percursos de formação e de diferenciação das intervenções e dos enquadramentos pedagógicos. Se a diferenciação é impossível, a avaliação formativa será apenas uma regulação global e, em resumo, clássica, da progressão de um ensino frontal.

Percebe-se, desde logo, por que ir em direção à avaliação formativa é mudar a escola. A relação entre avaliação formativa e diferenciação do ensino não é a única a ser considerada. Para não se engajar inocentemente na transformação das práticas de avaliação, sem suspeitar do que a torna possível ou a limita, uma abordagem *sistêmica* é indispensável. Os funcionamentos didáticos e as organizações escolares são demasiadamente complexos para que qualquer esquema possa dar conta. No entanto, para colocar um pouco de ordem na confusão das interdependências, coloquei a avaliação no centro de um octógono, identificando, portanto, oito dimensões inter-relacionadas (ver figura 2).

Por que colocar a avaliação no centro? Simplesmente porque ela representa, aqui, o ponto de partida. Quem quisesse inicialmente mudar os programas ou os métodos de ensino os colocaria no centro, mas encontraria, *grasso modo*, as mesmas relações sistêmicas. Não nos deixemos, então, fixar na representação gráfica, ela oferece somente um auxílio para a memória.

A AVALIAÇÃO NO CENTRO DE UM OCTÓGONO

Retornemos esses oito pólos um a um, mostrando a cada vez as interdependências com as práticas de avaliação. Partiremos das relações entre as famílias e a escola para contornar o octógono no sentido dos ponteiros de um relógio.

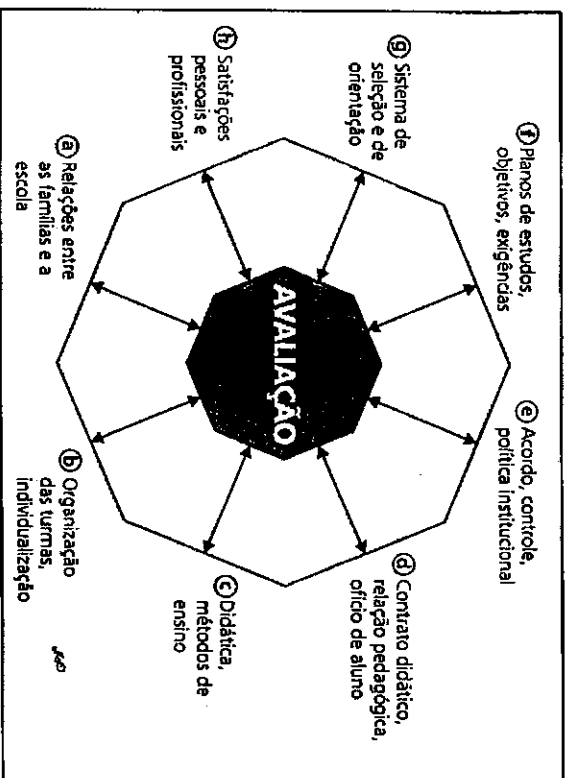


FIGURA 2

RELAÇÕES ENTRE AS FAMÍLIAS E A ESCOLA

Quando se pede a crianças de cinco anos que "brinquem de escola", eles colocam as mesas em filas e apresentam a figura de um professor severo, que repreende as crianças e as ameaça com más notas. Quando um aluno conta seu dia, não diz nada de muito preciso sobre os conteúdos, mas os pais sabem, quase sempre, se seu filho fez prova ou recebeu os resultados de uma prova anterior. Na imagem que os pais têm da escola, as lições e as provas são valores seguros: cada um pode compreender como funciona uma determinada aula, porque passou em uma de dez a quinze anos de sua própria vida.

As práticas de avaliação parecem, por outro lado, "naturais" a todos aqueles que, em seu trabalho, estão habituados a ser regularmente julgados por seus superiores ou a fazer um balanço das perdas e dos ganhos após um exercício contábil. O sistema de nota e seus sucedâneos qualitativos são, portanto, procedimentos inteligíveis para a maioria dos pais; fazem parte de um clichê, de uma representação comum da escola e do trabalho sob controle. Os programas e os métodos da escola de hoje confundem os pais que não entendem nada de matemática de conjuntos ou dos conteúdos renovados do ensino da língua materna, das línguas estrangeiras, da história, da geografia ou das ciências. Em compensação, quando se fala do sistema de avaliação, a escola parece ainda muito próxima daquilo que os pais conheceram "em sua época", mesmo quando deixaram a escola há quatorze anos.

Exceto algumas circulares e episódicas reuniões de pais, a avaliação é o vínculo mais constante entre a escola e a família. Os pais devem regularmente assinar os trabalhos escritos e sobretudo os boletins, tomando conhecimento desse modo do nível e da progressão de seu filho, de suas dificuldades. A avaliação os tranquiliza sobre as chances de êxito de seu filho ou os habilita, pelo contrário, à ideia de um fracasso possível, até mesmo provável. Preocupadas com a "carreira" de seus filhos, as famílias de classe média ou alta aprenderam o *bom uso* das informações dadas pela escola sobre seu trabalho, suas atitudes e suas aquisições. Elas sabem contestar certas tabelas ou certas correções, fazer contato com o professor para melhor compreender as razões de eventuais dificuldades e intervir junto à criança e sobretudo utilizar as notas ou as apreciações qualitativas para modular a pressão que exercem sobre os deveres e, mais geralmente, o sono, as saídas, o tempo livre, as atitudes de seu filho.

Pode-se discutir a pertinência de um sistema de comunicação tão pobre, que limita os pais a agirem em função de algumas indicações numéricas que quase não dão uma representação precisa do que o aluno verdadeiramente domina. Assim, esse sistema apresenta várias virtudes maiores, mesmo que repousem em parte sobre ficções:

- parece equitativo, uma vez que todos são submetidos às mesmas provas, avaliadas segundo as mesmas tabelas e no mesmo ritmo, em virtude das mesmas exigências;
- parece racional e preciso, uma vez que os desempenhos são numerados até o décimo do ponto ou mais;

- *é bastante simples para informar os pais sem que estes conheçam em detalhe programas e exigências, um pouco como nos inquietamos com a febre de uma criança sem saber exatamente o que significa, em termos fisiológicos;*
- *conveniente todos os pais que aderem, espontaneamente ou não, a uma competição onipresente no mundo económico e em uma parte do mundo do trabalho; parece-lhes justo, saudável e educativo que o bom trabalho seja recompensado e o mau trabalho sancionado por notas ou uma classificação medíocre.*

Mudar o sistema de avaliação leva necessariamente a privar uma boa parte dos pais de seus pontos de referência habituais, criando ao mesmo tempo incertezas e angústias. É um obstáculo importante à inovação pedagógica: se as crianças brincam é porque não trabalham e se preparam mal para a próxima prova; se trabalham em grupo, não se poderá avaliar individualmente seus méritos; se engajam-se em pesquisas, na preparação de um espectáculo, na escrita de um romance ou na montagem de uma exposição, os pais quase não vêem como essas atividades coletivas e pouco codificadas poderiam derivar em uma nota individual no boletim. Tudo o que se afasta de uma preparação para a avaliação escolar clássica (prova oral ou escrita) parece um pouco exótico, anedótico, não muito sério e, no final das contas, *estranho* ao trabalho escolar tal como a avaliação tradicional fixou no *imagiário pedagógico dos adultos*: exercícios, problemas, ditados, redações, inúmeras tarefas que se prestam a uma avaliação clássica.

Esse obstáculo não é intransponível, mas a mudança das práticas de avaliação, em um sentido mais formativo, qualitativo e interativo (Weiss, 1992b, 1993) passa necessariamente por uma explicação paciente, por uma mudança das representações, por uma reconstrução do contrato tácito entre a família e a escola. Se existem relações de confiança, explicações podem ser dadas, os pais compreendem que uma avaliação sem notas, mais formativa, é em definitivo do interesse de seus filhos. Se o diálogo entre a escola e a família é rompido (Montandon e Perrenoud, 1994), há razões para temer que uma mudança do sistema de avaliação focalize os temores e as oposições dos pais. A mudança pode ser bloqueada por essa única razão.

ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS E POSSIBILIDADES DE INDIVIDUALIZAÇÃO

Uma avaliação somente é formativa se desemboca em uma forma ou outra de regulação da ação pedagógica ou das aprendizagens. No caso mais elementar, ter-se-á, pelo menos, uma modificação do ritmo, do nível global ou do método de ensino para o conjunto de uma turma. O professor que constata que uma noção não foi entendida, que suas instruções não são compreendidas ou que os métodos de trabalho e as atitudes que exigem estão ausentes, retomará o problema em sua base, renunciará a certos objetivos de desenvolvimento para retabalhar os fundamentos, modificará seu planejamento didático, etc.

Uma avaliação formativa, no sentido mais amplo do termo, não funciona sem regulação individualizada das aprendizagens. A mudança das práticas de avaliação é então acompanhada por uma transformação do ensino, da gestão da aula, do cuidado com os alunos em dificuldade. Entre momentos de apoio — interno ou externo — e verdadeiras pedagogias diferenciadas, há todo o tipo de organizações intermediárias, mais ou menos ambiciosas. Não é necessário, para ir no sentido da avaliação formativa, perturbar de alto a baixo a organização do trabalho. Em contrapartida, há onde parece impossível romper, ao menos parcialmente, com uma pedagogia frontal, por que considerar uma transformação das práticas de avaliação em um sentido mais formativo?

Por vezes, efeitos sobrecarregados impedem qualquer mudança. Os verdadeiros obstáculos provêm, antes, da rigidez no horário escolar, no programa, nas regras, nos valores e nas representações dos agentes. Mais que o número de aprendizagens, são as normas da organização que obrigam a *oferecer constantemente a mesma coisa a todos*, mesmo quando for inútil. Desse modo, enquanto um professor for obrigado a administrar um grande número de provas a todos os alunos, de forma síncrona e padronizada, mais tempo passará honrando essa parte do contrato e *the restará ainda menos para praticar a avaliação formativa*. Se dele se espera que controle frequentemente o conjunto do grupo ou esteja igualmente disponível a todos os alunos, quaisquer que sejam suas dificuldades, isso será necessariamente em detrimento da diferenciação (Meirieu, 1990; Perrenoud, 1996b, 1997e).

Uma avaliação formativa coloca à disposição do professor informações mais precisas, mais qualificativas, sobre os processos de aprendizagem, as atitudes e as aquisições dos alunos. Caso ele nada possa fazer, por que gastar energia e criar inutilmente frustrações? Importa, portanto, que toda mudança da avaliação, em um sentido mais formativo, aumente os graus de liberdade do professor e, portanto, livre-o da parte menos prioritária de suas obrigações habituais.

Confronta-se aqui com as estruturas. Não apenas com o sistema de seleção e de orientação, com a rede de possibilidades e de opções, mas com a organização das turmas: os espaços, os horários, os modos de agrupamento dos alunos. Quando se trata de diferenciação do ensino, inclinam-se geralmente os efetivos das turmas. Eles têm sua importância, mas pensar apenas em termos de números de alunos é negligenciar muitos outros parâmetros.

Assim, no ensino secundário, acumulam-se outras deficiências maiores: fragmentação extrema do tempo escolar, tanto para os professores quanto para os alunos; remissão do apoio a estruturas especializadas (quando existem), por não poder praticar o apoio integrado no contexto de um horário estourado; divisão do trabalho entre especialistas das diversas disciplinas, cujos funcionamentos e nível do aluno ninguém percebe globalmente; dificuldades do trabalho em equipe pedagógica devido à atribuição das horas e ao número de professores por turma; horário muito pesado dos alunos, todas as atividades de apoio ou de desenvolvimento somando-se a uma semana muito cheia; repartição de todas as horas entre as disciplinas, o que deixa pouco tempo para realizar projetos inter-

disciplinares, aproveitar as oportunidades ou responder a necessidades não-planejadas; organização fixa do tempo ao longo de todo o ano; locais utilizados por várias turmas, nos quais é impossível deixar material e muito difícil reorganizar o espaço, apenas por um ou dois períodos de quarenta e cinco minutos.

A escola primária dispõe, a esse respeito, de numerosos truques, que tornam ao menos possível uma diferenciação integrada do ensino. Para ir em direção a uma individualização dos parâmetros de formação (Perrenoud, 1993a, 1996b), deve-se contudo mudar a organização das turmas, mesmo no primário, e romper a estruturação do curso em graus (Perrenoud, 1997a e 1997e).

DIDÁTICA E MÉTODOS DE ENSINO

A idéia de avaliação formativa desenvolveu-se no quadro da pedagogia de domínio ou de outras formas de pedagogia diferenciada, relativamente pouco preocupadas com os conteúdos específicos dos ensinamentos e das aprendizagens. A ênfase era dada às adaptações, ou seja, a uma organização mais individualizada dos itinerários de aprendizagem, baseada em objetivos mais explícitos, coletas de informação mais qualitativas e regulares e intervenções mais diversificadas. Hoje, ainda, esse modelo cibernético mantém toda a sua validade, em um nível relativamente elevado de abstração, em qualquer ordem de ensino para qualquer disciplina escolar e qualquer aprendizagem. Sempre é útil, quando se aspira a uma pedagogia eficaz, saber para quais domínios entende-se conduzir os alunos e por quais caminhos; precisar quais meios se possui para observar os domínios atingidos ou em via de aquisição, os métodos de trabalho, as atitudes, os funcionamentos mentais e como se pretende intervir junto aos alunos através de regulações pró-ativas, interativas ou retroativas (Allal, 1988b).

No entanto, uma vez adquirido esse esquema geral, resta aplicá-lo em diferentes campos de conhecimento. E aí, damos-nos conta de que a identificação dos erros e dos funcionamentos do aluno e a natureza das adaptações dependem da estrutura e do conteúdo dos conhecimentos e das competências a serem adquiridos. Desse modo, tratando-se da aquisição da língua materna, por exemplo, leitura ou redação de textos, toma-se cada vez menos sustentável sobrepor às didáticas tradicionais um modelo transdisciplinar de avaliação formativa. Parece necessário, pelo contrário, como Bain (1988a, 1988b) propôs muito firmemente, reconstruir a avaliação formativa no campo da didática de modo a integrar as regulações a uma abordagem precisa e baseada, de um lado, em uma parte dos saberes e competências a adquirir e, de outro, nos funcionamentos do aluno.

No decorrer dos últimos anos, no plano teórico, assiste-se, especialmente no campo do francês (Allal, Bain e Perrenoud, 1993), mas isso se estenderá a outras disciplinas, a uma *reintegração da avaliação formativa à didática*. Em campo, contudo, essa reintegração levará tempo. Ainda mais que, como é freqüentemente o caso no ensino secundário, os professores se percebem como seus próprios metodólogos ou trabalham com formadores centrados em uma disciplina e que se preocupam muito pouco com a avaliação.

Mencionemos ainda um feio essencial: os meios de ensino não são, em sua maioria, concebidos por uma pedagogia diferenciada resultante de uma avaliação formativa (Béjar, 1993). Para ir nesse sentido, deve-se então aceitar um grande investimento na criação ou na adaptação de instrumentos didáticos.

CONTRATO DIDÁTICO, RELAÇÃO PEDAGÓGICA E OFÍCIO DE ALUNO

Ir em direção a uma avaliação mais formativa é transformar consideravelmente as regras do jogo dentro da sala de aula. Em uma avaliação tradicional, o interesse do aluno é o de iludir, mascarar suas falhas e acenar seus pontos fortes. O *ofício de aluno* consiste principalmente em desmontar as armadilhas colocadas pelo professor, decodificar suas expectativas, fazer escolhas econômicas durante a preparação e a realização das provas, saber negociar ajuda, correções mais favoráveis ou a anulação de uma prova mal-sucedida. Em um sistema escolar comum, o aluno tem, sinceramente, excelentes razões para querer, antes de tudo, receber notas *suficientes*. Para isso, deve enganar, fingir ter compreendido e dominar por todos os meios, inclusive a preparação de última hora e a trapaça, a sedução e a mentira por pena.

Toda avaliação formativa baseia-se na *aposta bastante otimista* de que o aluno quer aprender e deseja ajuda para isso, isto é, que está pronto para revelar suas dúvidas, suas lacunas, suas dificuldades de compreensão da tarefa. Um médico pode esperar que seu paciente não lhe complique a tarefa e lhe forneça todas as informações necessárias para fazer um diagnóstico correto, em detrimento do pudor, da vergonha, da auto-estima, do bom gosto. Em contrapartida, o paciente tem direito a uma relação privilegiada, protegida pelo sigilo médico, que ele pode romper a qualquer tempo e que controla, visto que é o cliente. Na escola, uma avaliação formativa demanda uma *cooperação* igualmente grande, sem poder, todavia, oferecer as mesmas garantias. Revelar suas falhas e suas incertezas ao professor é, muitas vezes, expor-se à zombaria e à piedade dos colegas, é arriscar certas informações consignadas em um boletim, um registro, relatórios que lerão outros professores, os psicólogos, o diretor da escola ou o inspetor. É dar informações cruciais ao professor, das quais este se servirá para fazer evoluir uma relação na qual o aluno não pode colocar fim unilateralmente. Quanto mais perto do ensino secundário, mais a avaliação formativa acha-se em ruptura com as estratégias habituais dos alunos e exige um tipo de revolução cultural, baseada em uma *confiança recíproca* e uma *cultura comum* que tornam a transparência possível.

Se o professor que tenta fazer a avaliação formativa tem o poder de decidir, praticamente ao mesmo tempo, o destino escolar do aluno, este último, sobretudo em um sistema muito seletivo, terá todas as razões para conservar suas estratégias habituais, mobilizar sua energia para iludir. É o professor achar-se-á reforçado no uso da avaliação como instrumento de controle do trabalho e das atitudes (Chevallard, 1986a) e de seleção. Ir em direção à avaliação formativa seria renunciar à seleção, o mecanismo permanentemente da rela-

ção pedagógica, não fazer os alunos viverem sob a ameaça da reprovação ou da relegação para orientações menos exigentes. Isso não basta: deve-se considerar uma mudança importante do *contrato didático* (Brousseau, 1994, 1996; Schubauer-Leoni, 1986, 1988; Jonnaert, 1996; Joshua, 1996b), a substituição de uma relação cooperativa por uma relação que, sem ser agressiva, é hoje, nos sistemas tradicionais, de natureza fundamentalmente conflitual.

ACORDO, CONTROLE, POLÍTICA INSTITUCIONAL

Não se faz avaliação formativa sozinho, porque apenas se pode avançar nesse sentido modificando bastante profundamente a cultura da organização escolar, não só em escala de sala de aula, mas também de estabelecimento. Um professor que recebe novos alunos a cada ano não pode esperar, em algumas semanas, modificar radicalmente suas atitudes e suas representações para que entrem no jogo da avaliação formativa, sabendo que, alguns meses mais tarde, eles não para uma outra turma e deverão retornar a suas estratégias anteriores. Do mesmo modo, dirigir-se para um ensino mais individualizado exige hábitos de trabalho diferentes, mais tempo passado em equipe ou trabalhando individualmente, o professor funcionando como pessoa-recurso. É necessário, portanto, uma tolerância considerável à diversidade dos empregos do tempo, inclusive dos horários, tarefas e recursos disponíveis para realizar seu trabalho. Uma turma que pratica uma avaliação apresenta-se, antes, como um *ateliê* onde cada um se aplica em suas ocupações, com alguém que intervirá em caso de necessidade, como uma orquestra, tocando em uníssono sob a batuta de um chefe onipresente. Esses modos de funcionamento exigem uma nova concepção da equidade e da igualdade diante do sistema, uma certa tolerância à desordem e à diferença, capacidades de auto-regulação e de auto-avaliação de uns e de outros. Esses funcionamentos não poderiam ocorrer eficazmente por apenas um ano, os alunos devem beneficiar-se de uma certa *continuidade* durante todo o curso, ou, pelo menos, durante um ciclo de estudos.

Portanto, é indispensável, para avançar nessa direção, vencer um obstáculo de peso: o *individualismo dos professores*, a vontade ciosa de fazer como se quer, uma vez fechada a porta de sua sala de aula (Gather Thurler, 1994b, 1996). Também é provável que uma avaliação formativa favoreça, sem que isso seja uma necessidade absoluta, uma *divisão do trabalho* diferente entre os professores, porque a explicação dos objetivos, a elaboração dos testes com critérios ou a construção de seqüências didáticas ou de estratégias de adaptação ultrapassem as forças de cada um considerado isoladamente. Deve-se, portanto, rumar para uma *divisão das tarefas*, um desencerramento dos graus, uma colaboração entre professores que ensinam em classes paralelas ou na mesma disciplina.

A avaliação tradicional não permite que se exerça um controle muito cerrado da pedagogia dos professores. Ela sobretudo normaliza, de um certo modo, seu nível de severidade. Imagina-se facilmente um estabelecimento onde se toleraria por muito tempo professores que apenas dessem notas muito baixas e outros, muito altas, professores

que não reprovassem qualquer aluno e outros que produzissem fracassos extremamente numerosos. Lembremos, todavia, que esses sinais exteriores de "normalidade" recobrem uma grande diversidade de exigências reais: não se sabe muito bem o que significa a avaliação dos professores em termos de conhecimentos efetivos, portanto, de respeito ao programa. Para sabê-lo, dever-se-iam aplicar regularmente provas padronizadas e baseadas em critérios ao conjunto das turmas obrigadas a seguir o mesmo programa, o que é feito em todo lugar e freqüentemente suscita vivas oposições, por boas ou "não tão boas" razões.

Paradoxalmente, uma avaliação formativa poderia dar à administração escolar mais controle sobre a qualidade e a conformidade do ensino de uns e de outros. Com certeza, limitaria a parcela das informações cifradas, mas conduziria a representações mais precisas daquilo que os alunos sabem fazer *realmente*. Em vez de comparar taxas de fracassos ou médias de turmas, poder-se-iam comparar as aquisições reais e, portanto, distinguir mais claramente os professores mais e menos eficientes.

Essa preocupação não é ilegítima e ninguém poderia sustentar que a eficiência de um professor não diz respeito à coletividade que o paga, à administração escolar que o emprega. No entanto, querendo se servir demasiadamente rápido ou fortemente da avaliação formativa nesse sentido, correr-se-ia muito o risco de comprometer em definitivo seu desenvolvimento. Talvez fosse mais razoável estabelecer como princípio que a avaliação formativa fornece informações que permanecem sendo *propriedade do professor e de seus alunos*. Cabe a eles decidirem o que desejam transmitir aos pais e à administração escolar. Se esta última quer ter uma idéia precisa do que os alunos sabem e, portanto, da eficiência dos professores, que utilize seus próprios instrumentos, em vez de desviar para esse fim uma avaliação formativa que deveria permanecer um assunto entre o professor e seus alunos, para que o contrato de confiança não seja rompido. Parece contudo que as provas padronizadas têm inúmeros efeitos perversos e induzem didáticas conservadoras (Davaud, 1992, 1993). O ideal seria caminhar para uma prática refletida e uma profissionalização (Perrenoud, 1994a, 1996b), que o controle da qualidade de ensino fosse exercido por cada professor e seus pares, no centro da equipe pedagógica, e que o estabelecimento funcionasse no modo da auto-avaliação (Gather Thurler, 1994a).

PROGRAMAS, OBJETIVOS, EXIGÊNCIAS

A introdução de uma pedagogia diferenciada e de uma avaliação formativa leva, cedo ou tarde, a mexer nos programas. Inicialmente, para *abreviá-los*, para extrair sua essência: não podemos cobrir um programa excessivamente sobrecarregado senão nos resignamos com o êxito de uma importante fração dos alunos. É, infelizmente, hoje ainda, a lógica aplicada em numerosas escolas secundárias: avança-se através do programa em um ritmo suficiente para recobri-lo inteiramente, deixando, à cada novo capítulo, alunos *à beira do caminho*. Importa ainda muito freqüentemente que o programa tenha sido ensinado, não que tenha sido assimilado pela maioria dos alunos. Tanto pior para

aquelas que não o assimilaram suficientemente: eles serão relegados para outras classes, obrigados à reprovação ou ainda autorizados a dar continuidade a sua progressão no curso, na esperança de que suas lacunas desapareçam espontaneamente ou que suas dificuldades passarão miraculosamente despercebidas. Ir em direção à avaliação formativa é não mais fabricar tantas desigualdades, é criar os meios para remediar as dificuldades dos alunos mais lentos, mais fracos. Ora, não se pode "matar todos os coelhos de uma só cajadada": é indispensável, para lutar contra o fracasso escolar deter-se no essencial, no cerne dos programas, renunciando a todos os tipos de noções e de saberes que não são indispensáveis, ao menos não para todos os alunos. Os movimentos de modernização dos programas vão nesse sentido (Perret e Perrenoud, 1990). Não subestimemos a amplitude da tarefa.

"Com efeito, a diferenciação introduz nas práticas didáticas, um acréscimo de complexidade e ela somente é tolerável caso se baseie em um trabalho prévio de simplificação. Deve-se, portanto, sem qualquer dúvida, repensar nossos programas de ensino... Mas isso nada tem a ver com o abandono fácil de uma parte destes, nem mesmo com um exame superficial de seu conteúdo para separar o que ainda é atual daquilo que se tenha tomado ultrapassado. A identificação dos objetivos centrais requer um trabalho didático em profundidade em cada disciplina, a identificação precisa das tarefas que serão solicitadas aos alunos em cada nível de ensino e dos problemas que eles deverão resolver para realizá-las corretamente" (Meirieu, 1990, pp. 181-182).

Há uma segunda razão para que a avaliação formativa induza a uma transformação dos programas: estes últimos não são, em geral, redigidos em termos de objetivos de domínio; apresentam-se, antes, como listas de "conteúdos a serem ensinados". Um tal modo de escrever os planos de estudos obriga os professores que se orientam para a avaliação formativa e a pedagogia diferenciada a um importante trabalho de explicitação dos objetivos, que frequentemente ultrapassa suas forças. Nenhuma reserita institucional dos programas em termos de objetivos dispensará os professores de um trabalho pessoal de elaboração e de apropriação do currículo, mas ele poderia ser esboçado e sustentado pelos autores dos planos de estudos.

Por fim, uma avaliação formativa, posta a serviço da regulação individualizada das aprendizagens, colocará o dedo, mais rápido do que um ensino frontal, sobre as incoerências e as ambigües desmedidas de certos planos de estudos. Quando muitos alunos de determinada idade cometerem os mesmos erros e não se pode facilmente remediar isso, porque ultrapassam seu estágio de desenvolvimento intelectual, quando certos tipos de saberes marginalizam, sistematicamente, uma maioria de alunos, porque se encontram demasiadamente afastados de sua experiência e de suas aquisições anteriores, deve-se certamente revisar o plano de estudos ou deixá-lo mais próximo da vida, ou mais realista em relação às aquisições anteriores e às atitudes dos alunos. Toda pedagogia diferenciada funciona como um analisador crítico dos planos de estudos.

SISTEMA DE SELEÇÃO E DE ORIENTAÇÃO

A vocação da avaliação formativa é a de contribuir para as aprendizagens. Acha-se, portanto, em uma lógica de ação: não é o momento de se resignar com as desigualdades e dificuldades. Nada impede que a realidade resista (Hummacher, 1993), que o tempo passe, que o milagre não aconteça. Acontecem fracassos que obrigam a fazer o balanço das aquisições; então não é mais possível remediar, deve-se tomar decisões de seleção ou de orientação.

Em si, a avaliação formativa não dá as costas a essa perspectiva. Em uma interpretação maximalista da pedagogia de domínio, poder-se-ia esforçar-se para dar constantemente novas chances, considerando que uma aprendizagem jamais é impossível, que jamais se "tentou tudo" para levá-la a cabo. Sem ser derrotista, deve-se considerar não apenas restrições econômicas, que limitam os recursos e o tempo disponíveis, mas também a boa vontade decrescente dos aprendizes. Do mesmo modo que certos pacientes resistem à perseverança terapêutica, alguns alunos resistem à *perseverança pedagógica*, um dos velhos demônios da escola (Perrenoud, 1996e). Preferem romper a relação a serem confrontados, durante meses ou anos, aos mesmos fracassos, às mesmas reprovações.

Não existe, a prazo, incompatibilidade de princípio entre avaliação formativa e seleção. Sua articulação prática permanece delicada. A avaliação formativa prioriza o domínio dos conhecimentos e das competências, considerando que a seleção é, na melhor das hipóteses, um mal necessário, jamais um fim em si ou uma vantagem. Em um sistema que se orgulha de limitar o acesso aos saberes, de preparar inicialmente uma elite, a avaliação formativa não tem lugar, pois se insere em uma vontade de democratização do ensino, vontade não apenas afirmada *in abstracto*, mas concretizada pela adoção de uma estrutura escolar favorecendo uma seleção o mais clemente, tardia e reversível possível. Nos sistemas escolares onde se pratica uma seleção drástica com menos de doze anos, onde se parece satisfeito de ter poucos alunos nas habilitações mais exigentes, onde se assume um número importante de reprovações e de fracassos, vê-se mal quem poderia, salvo alguns idealistas, pleitear a avaliação formativa, portanto, também uma transformação global do sistema de seleção e de orientação.

Mesmo nos sistemas escolares menos seletivos, a articulação da avaliação formativa e da seleção não é evidente: em um determinado momento, apenas no final de um ano escolar ou de um ciclo de estudos plurianual, a avaliação muda de lógica. Quando se quer ajudar o aluno a aprender, estabelece-se buscamente um balanço que, sem ser definitivo, comanda decisões a curto prazo, por vezes dificilmente reversíveis. Portanto, a questão é saber se os professores podem desempenhar esse duplo papel, os alunos adivinhando que as dificuldades reveladas em uma perspectiva formativa podem, em determinado momento, voltar-se contra eles em uma perspectiva certificativa ou seletiva.

Nós nos encontramos aí diante de um paradoxo: a avaliação formativa deveria es-
tar inteiramente do lado do aluno e, portanto, lhe dar recursos para enfrentar a seleção,
do mesmo modo que o advogado de defesa encontra-se ao lado do acusado em um pro-

cesso ou o médico ao lado de seu paciente contra a doença. Seria melhor que a seleção fosse encarregada por outros agentes, que não tivessem por tarefa ensinar, mas dizer quem atingiu um domínio suficiente para obter um diploma ou chegar a um ciclo de formação. O inconveniente é que uma divisão do trabalho como essa condenaria a uma avaliação pontual, ou seja, a uma das metamorfoses do exame. Ora, conhece-se a fragilidade desse modo de avaliação no que concerne ao plano docimológico. Dissociar a avaliação formativa da avaliação seletiva seria renunciar a basear esta última em uma avaliação contínua e, assim, acrescentar sua arbitrariedade e também a desigualdade social diante da seleção. Talvez se devesse buscar a solução do lado de uma *seleção negociada* com os alunos e suas famílias. Enquanto as decisões de seleção forem tomadas unilateralmente pela escola, às vezes contra a vontade e a solicitação expressa do aluno ou de seus pais, como a sentença de um tribunal impõe-se ao acusado, sempre existirão razões para que os interessados se protejam, "com unhas e dentes", de um julgamento desfavorável.

Se o sistema de seleção e de orientação deixa as famílias e os alunos assumirem suas responsabilidades, correm os riscos de uma orientação demasiadamente ambiciosa e, portanto, de um fracasso algum tempo mais tarde, a escola estaria, no momento da decisão, em uma relação mais de ajuda do que de autoridade. Seu papel não seria mais o de impedir de entrar em determinada habilitação difícil ou de progredir no curso, mas dar conselhos, informações, indicações a partir das quais os alunos e suas famílias se determinariam com conhecimento de causa. Nesse caso, em vez de se opor à avaliação formativa, a avaliação seletiva a prolongaria, na mesma lógica *cooperativa*: quando não é mais tempo de aprender, quando se deve fazer um balanço e tomar decisões, restam conselhos a dar, regulações a operar. A escola poderia assistir aos pais e crianças em sua negociação da orientação (Bain, 1979; Berthelot, 1993; Durr-Bellat, 1979; Richiardi, 1988) mais do que decidir-la em seu lugar.

SATISFAÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS

A avaliação tradicional é uma fonte de angústia para os alunos com dificuldade e até para os demais, que não têm grande coisa a temer, mas não o sabem... Também é uma fonte de estresse e de desconforto para uma parte dos professores, que não gostam de dar notas. Mesmo para eles, e *a fortiori* para os outros, o sistema de avaliação é um tipo de "faixa de segurança", bem-vinda face às múltiplas incertezas que concernem aos objetivos e aos programas, ao procedimento pedagógico, à disciplina, ao lugar dos pais na escola, etc. O sistema tradicional de avaliação oferece uma direção, um parapeto, um fio condutor, estrutura o tempo escolar, mede o ano, dá pontos de referência, permite saber se há um avanço na tarefa, portanto, se há cumprimento de seu papel.

Toda inovação pedagógica que obnigua a se afastar dessa direção, seja distancian-do-se abertamente em relação aos procedimentos oficiais, seja interpretando-os em outra perspectiva, é uma fonte de inquietação para o professor. Desse modo, pode-se, sem contestá-lo explicitamente, interpretar o sistema tradicional de avaliação em um sentido mais

formativo, dando uma significação "desvante" à escala das notas (adquirindo, em aquisição, etc. em oposição a excelente, médio, etc.). Essa interpretação cria uma instabilidade em relação à prática corrente e introduz uma tensão difícil de ser vivenciada. Não é confortável tomar de fato ou de direito, grandes liberdades em relação à tradição, pois nos sentimos pessoalmente responsáveis por nossos erros, o único responsável por nossa avaliação frente aos pais e aos alunos, ao passo que quando "seguimos a direção", podemos nos esconder atrás do "sistema", das regras, etc. A administração escolar tem vantagem nesse funcionamento: por não saber exatamente o que e como os professores ensinam, ela tem ao menos a impressão de que a avaliação é feita conforme padrões formais que garantem, ao mesmo tempo, a equidade e a regularidade que importam aos burocratas escolares às vezes mais do que a eficiência didática.

No entanto, não se pode responsabilizar o medo da mudança por todas as resistências. Muitos professores sabem ou percebem que, sem evolução, estão condenados à rotina e ao tédio (Huberman, 1989). Definitivamente, a mudança não passa de um momento difícil, por vezes estimulante, caso resulte em uma renovação e crie equilíbrios mais felizes. A situação é mais grave quando os professores pressentem que não encontrarão, em um novo sistema de avaliação, as *satisfações*, confessáveis ou não, que lhes proporcionala a avaliação tradicional.

"Os professores sabem que as notas não são confiáveis, que não dariam a mesma nota à mesma prova caso lhe fosse apresentada algumas semanas mais tarde e que seus colegas dariam todas as notas diferentes a essa prova. Sabem que são incapazes de precisar, mesmo para si mesmos, seus objetivos e seus critérios de correção. Sabem que não sabem em que consiste o 'nível' que permite 'passar'. Sabem que dividir pela média é absurdo. Conhecem os efeitos de estereotipia e de aura. Sabem, mas não querem saber que sabem. Sabem inconscientemente. E é por isso que podem, com toda boa fé, colocar à frente sua consciência profissional. De fato, ela é inocente: é de inconsciente que se trata!

Mas por quê? O que defendem com essa resistência?" (Banjard, 1984, p. 93).

O autor responde:

"Eles defendem um prazer. Um prazer de má qualidade, mas seguro, garantido, cotidiano. Um prazer que deve se mascarar para ser vivenciado sem culpabilidade. (...)

Esse prazer, é o prazer do Poder com P maiúsculo. O professor é o mestre absoluto de suas notas. Ninguém no mundo, nem seu diretor, nem seu inspetor, nem mesmo seu ministro, pode qualquer coisa em relação às notas que afixou. Pois foi em sua alma e consciência que ele as afixou. Com seu diploma, reconheceu-se sua competência para corrigir (o que não deixa de ter graça!). Sua consciência profissional é inatacável. Em sua tarefa de corretor, é todo poderoso. E esse domínio significa *poder sobre os alunos*" (ibid., p. 94).

Se Ranjard está certo, os professores têm, além do medo da mudança, razões para aderir a um modo de avaliação que garanta um tal poder. Fazem-no por motivos inconscientes e, portanto, dissimulados sob pretextos mais apresentáveis, o que perverte o diálogo sobre a mudança e assinala não-ditos da profissão de professor (Perrenoud, 1996c).

Uma avaliação formativa somente pode ser cooperativa, negociada, matizada, centrada mais na tarefa e nos processos de aprendizagem do que na pessoa. Privada definitivamente do poder de classificar, de distinguir, de condenar globalmente alguém em função de seus desempenhos intelectuais. Tentei anteriormente (Perrenoud, 1991a, Capítulo 8 desta obra) mostrar que a avaliação formativa pode estender o controle social e mental sobre os alunos. No entanto, ela obriga a renunciar ao "poder supremo de corrigir, um prazer que vem dos infernos e que não se pode encerrar" (Ranjard, 1984, p. 94).

Mais geralmente, insistirei sobre os lutos que uma mudança dos modos de avaliação imporá aos professores (Perrenoud, 1992a, 1996b), lutos que eles pressentem e que lhes causam medo. Não creio que os professores tenham, exageradamente, "necessidade" de avaliar, classificar. Têm necessidade de encontrar certas satisfações pessoais, inclusive narcísicas e relacionais, no exercício de sua profissão. Ora, acontece, conforme uma expressão de Pierre Marc, que o sistema de ação e a cultura ambiente ativam ou desativam certas "camadas" do funcionamento inconsciente do indivíduo. Sem dúvida, o prazer de avaliar o outro e, portanto, de ter poder sobre ele, entrança-se nos primeiros anos da experiência humana e constitui uma revanche sobre todas as humilhações e frustrações sofridas durante a infância e mesmo na vida adulta. Nada, contudo, autoriza a generalizar; a economia psíquica dos professores é diversa e nem todos se ligam ao poder, porque suas satisfações são de outra ordem. Por outro lado, não são nem mais nem menos desinteressados que os outros profissionais. Meu propósito não é o de deles jogar pedras, mas o de salientar que toda mudança, em qualquer instituição, pode colocar em perigo a economia psíquica dos agentes, o equilíbrio às vezes frágil que construíram entre os prazeres e as frustrações, as liberdades e os deveres que sua tarefa permite ou impõe. Negá-lo leva a uma análise que ignora uma dimensão essencial dos sistemas vivos e de sua complexidade.

A ABORDAGEM SISTÊMICA PODE SER DESMOBILIZADORA?

A abordagem sistêmica aqui adorada nada tem de original, ela se impõe em todas as ciências sociais que têm por tarefa dar conta das organizações e das práticas humanas (ver, por exemplo, Amblard, 1996; Bernoux, 1985; Crozier e Friedberg, 1977; Friedberg, 1993). Se em educação se deve inessantemente fazer remoadas, isso acontece em razão da constante tentativa de esquecer a complexidade para acreditar em uma mudança rápida e limitada da escola. Essa tentativa é compreensível: se aceitamos a abordagem sistêmica, avaliamos a impossibilidade de mudar radicalmente as práticas de avaliação sem fazer evoluir o conjunto da profissão de professor e da organização escolar, o que distingue ainda mais a realização das idéias e de modelos sedutores.

Isso pode desencorajar aqueles que propõem instrumentos inovadores aos que fazem o trabalho prático e não compreendem que se deva, para fazê-los serem adotados, iniciar uma marcha igualmente longa através das instituições e das culturas profissionais. Por que se confrontar com tantos obstáculos? Isso vale a pena? Por que não conservar uma avaliação que mostrou sua eficiência e investir alhures?

Levem-se alguns anos para se dar conta de que se encontraram as mesmas interdependências, qualquer que seja a entrada no sistema. A avaliação tradicional, que faz parte desse sistema, impede a renovação radical das práticas e dos contratos pedagógicos, como se viu no Capítulo 4. Opondo-se ao sistema através dos programas, da didática, do funcionamento dos estabelecimentos ou da avaliação, as mesmas solidariedades entram em jogo.

Se, mais do que nunca, é necessário mudar a avaliação em um sentido mais formativo, importa integrar o caráter sistêmico das práticas em nossas estratégias de mudança. Para se opor simultaneamente à avaliação, à didática, à relação entre professores e alunos, aos programas, à organização das turmas e do curso, à seleção, não existe método pronto. Pode-se, no entanto, indicar três pistas complementares que implicam fortemente os primeiros agentes envolvidos:

1. Fazer evoluir o funcionamento dos estabelecimentos em direção a uma autoridade negociada, verdadeiros projetos, uma autonomia substancial, ressaltante de uma real responsabilidade.
2. Favorecer a cooperação entre professores em equipes pedagógicas ou em redes.
3. Agir sobre todos os parâmetros (estatuto dos professores, formação, gestão) que aumentam o grau de profissionalização do professor e das profissões conexas.

Isso deveria conduzir os defensores da avaliação formativa e da diferenciação, como os didáticos das disciplinas, os partidários da escola ativa, os defensores das tecnologias novas ou de qualquer outra modernização dos conteúdos ou dos métodos a trabalharem em mais estreita colaboração com aqueles que refletem sobre a organização escolar como sistema complexo (Demally, 1990; Derouet, 1992; Henriot-Van Zanen, Plaisance e Sirota, 1993; Hutmacher, 1990; Perrenoud, 1993a, 1996c) e sobre as estratégias de mudança (Bonami e Garani, 1996; Cros e Adamczewski, 1996; Gather Thurler, 1993; Gather Thurler e Perrenoud, 1990; Hargreaves e Fullan, 1992; Huberman, 1986, 1990; Perrenoud, 1993b).

A perspectiva sistêmica ainda não faz parte da cultura comum de todos os pesquisadores em educação e de todos os inovadores. Se ela lhes falta, são fadados a se perguntar durante décadas ainda, por que a escola não adota as belas idéias resultantes de seus trabalhos ou da reflexão dos movimentos pedagógicos...

COLEÇÃO: CIÊNCIAS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO
Coordenadores: Maria Alice Nogueira e Léa Pinheiro Paixão

O SUJEITO DA EDUCAÇÃO
Tomaz Tadeu da Silva (org.)

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: DEZ ANOS DE PESQUISA
Jean-Claude Forquin (org.)

NEOLIBERALISMO, QUALIDADE TOTAL E EDUCAÇÃO
Tomaz Tadeu da Silva e Pablo Gentili (orgs.)

TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO
Bruno Pucci (org.)

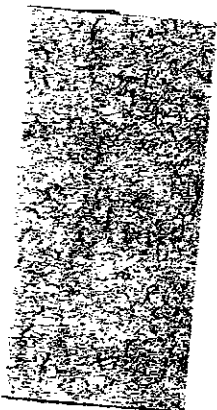
CURRÍCULO: TEORIA E HISTÓRIA
Ivor F. Goodson

ETNOMETODOLOGIA E EDUCAÇÃO
Alain Coulon

A ESTRUTURA DO DISCURSO PEDAGÓGICO
Rasil Berrstein

CONHECIMENTO OFICIAL
Michael W. Apple

ESCRITOS DE EDUCAÇÃO
Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (orgs.)



COPYSEM
PASTA Nº 1832
Folhas
 F/V M/F

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

Escritos de educação / Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). -
Petrópolis, RJ : Vozes, 1998. - (Ciências sociais da educação).

85-326-2053-1

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

PIERRE BOURDIEU

ESCRITOS DE EDUCAÇÃO

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

**EDITORA
VOZES**

Petrópolis
1998

As categorías do juízo professoral

**PIERRE BOURDIEU
MONIQUE DE SAINT-MARTIN**

**Tradución: VERA S.V. FALSETTI
Revisión técnica: JOSÉ CARLOS GAICIA DIRIAND**

Fonte: Bourdieu, Pierre e Saint-Martin, Monique de, "Las categorías de 'entendimiento profesional', publicado originalmente in *Actes de la recherche en sciences sociales*, París, n. 3, maio de 1975, p. 68-93.

"Por insistência da seção marxista dos estudantes, Lenine deveria fazer três conferências sobre a questão agrária na escola de altos estudos, organizadas em Paris por professores que haviam sido cassados das universidades russas (...). Recorde-me de que, antes dessa primeira conversação, Vladimir Ilitch estava muito emocionado. Mas, na terceira, ele logo se recompôs, ou, ao menos, assim aparentou. O professor Gambarov, que veio ouvi-lo, exprimi a Leuch sua impressão em duas palavras: "um verdadeiro professor". Ele acreditava, evidentemente, ou torçar-lhe, assim, o maior dos elogios.

Leon Trotsky, Minha vida

As discussões desenvolvidas, tanto entre os etnólogos (etnociência) quanto entre os sociólogos (etnometodologia), sobre as classificações e sistemas de classificação têm em comum o esquecimento de que esses instrumentos de conhecimento preenchem, enquanto tais, funções que não são de puro conhecimento: pode-se admitir que a prática implica sempre uma operação de conhecimento, isto é, uma operação mais ou menos complexa de classificação, que nada tem em comum com um registro passivo, sem no entanto fazer disso uma construção puramente intelectual; o conhecimento prático é uma operação prática de construção que atua, por referência a funções práticas, sistemas de classificação (taxinomas) que organizam a percepção e a apreensão, e estruturam a prática. Produzidos pela prática de gerações sucessivas, num tipo determinado de condições de existência, esses esquemas de percepção, de apreensão e de ação que são adquiridos pela prática e empregados no estado prático, sem ter acesso à representação explícita, funcionam como operadores práticos através dos quais as estruturas objetivas das quais eles são produto tendem a se reproduzir nas práticas. As taxinomas práticas, instrumentos de conhecimento e de comunicação que são a condição de estabelecimento do sentido e do consenso sobre o sentido, apenas exercem sua eficácia *estruturante* na medida em que são elas próprias *estruturadas*. Isto não significa que elas sejam passíveis de uma análise estritamente *interna* ("estrutural", "componencial" ou outra) que, arrancando-as artificialmente de suas condições de produção e utilização, não permite a si própria compreender as funções sociais das taxinomas práticas. Para acreditar nisso basta submeter à análise não mais essa ou aquela dessas *curiosas exóticas* que a distância neutraliza, terminologias de parentesco, classificações de plantas e doenças, mas as classificações que os professores produzem cotidianamente, tanto em seus julgamentos sobre seus alunos ou seus colegas atuais ou potenciais como

em sua produção específica (manuais, teses e obras eruditas) e em toda sua prática. E na verdade mais difícil nesse caso colocar entre parênteses as funções sociais do sistema de classificação que é profundamente dissimulado e que está no princípio de todas essas classificações escolares e das classificações sociais que determinam ou legitimam as primeiras.

A JURISPRUDÊNCIA PROFESSORAL

A análise do documento excepcional que constitui o conjunto das fichas individuais mantidas, durante quatro anos sucessivos, por um professor de filosofia, em um primeiro ano superior de Paris, deveria permitir verificar diretamente as hipóteses que haviam sido desenvolvidas a propósito dos critérios implícitos do julgamento professoral na sua forma tradicional; as taxinomias, que as fórmulas rituais dos considerandos do julgamento professoral ("as apreciações") revelam e que se pode supor estruturam o julgamento professoral na medida em que o exprimem, podem ser colocadas em relação com a sanção numerada (a nota) e com a origem social dos alunos que fazem o objeto dessas duas formas de avaliação.

As operações de classificação que, nesse ponto do *cursum** escolar, são operações de *cooptação*, investidas de uma função análoga àquela que incumbe às *estratégias* de sucesso em outros universos, são, sem dúvida, o lugar privilegiado onde se revelam os princípios organizadores do sistema de ensino no seu conjunto, quer dizer, não somente os procedimentos de seleção dos quais as propriedades do corpo professoral são, entre outras coisas, o produto, mas também a hierarquia verdadeira das propriedades a reproduzir; portanto, as "escolhas" fundamentais do sistema reproduzido.

Serão analisadas assim as *formas escolares de classificação* que, como as "formas primitivas de classificação" das quais falavam Durkheim e Mauss, são transmitidas, em essência, na e pela prática, fora de toda intenção propriamente pedagógica. Essas formas de pensamento, de expressão e de apreciação devem sua lógica específica ao fato de que, produzidas e reproduzidas pelo sistema escolar, são o produto da transformação que a lógica específica do campo universitário impõe às formas que organizam o pensamento e a expressão da classe dominante.

1. Cf. P. BOURDIEU e M. DE SAINT-MARTIN, "L'excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français", in *Années*, 25 (1), jan.-fev. de 1970, p. 147-175.

* N.T.: É mantida essa palavra latina, empregada pelo autor para designar o percurso (mais ou menos longo, mais ou ligeiramente mais de ensino, mais ou naquela variedade) efetuado pelo aluno no desenvolvimento de suas ideias.

A construção do diagrama

Dispõe-se de 154 fichas individuais de alunos de um primeiro ano superior feminino (Klagnel)* de Paris. Nesses documentos, redigidos pelos anos de 1960, constam, por um lado, a data de nascimento, a profissão e o endereço dos pais e o estabelecimento frequentado durante os estudos secundários, e, por outro lado, as notas (5 a 6 por aluno) atribuídas aos trabalhos escritos e às intervenções orais, acompanhadas de apreciações justificativas.

Dada a natureza desse material, compreende-se que não se possa contar com informações semelhantes referentes a outras classes e determinar com todo rigor o que o objeto estudado deve às características particulares da instituição, de seu público (feminino) e do professor. Tudo parece, no entanto, garantir a *generalidade dos princípios de classificação utilizados*.

Procedeu-se, numa primeira fase, à diagonalização dos dados sobre as alunas de um dos anos estudados, segundo o método proposto por Jacques Bertin na sua *Sémiologie graphique*. Dado que a hierarquia das origens sociais assim obtida era muito próxima daquela que se pode estabelecer a priori tomando por critério o capital cultural da família, construiu-se sobre essa base uma nova matriz, que é aqui apresentada, a fim de verificar-se a relação manifestada pela diagonal se mantinha (o que ocorreu).

Segundo o princípio de hierarquização assim adotado e que comporta evidentemente uma parte de arbitrariedade, vai-se das alunas oriundas das classes médias àquelas extrairadas das classes superiores, e no interior destas, desde as frações mais desprovidas (relativamente) de capital cultural (industriais e quadros) até às mais ricas (professores de universidade), ocupando as profissões liberais uma posição intermediária.

Cada linha do diagrama representa o universo dos julgamentos suscetíveis de serem feitos sobre uma aluna pelo professor: a hierarquia dos adjetivos (agrupados em 27 classes agrupando os adjetivos de sentidos próximos e frequentemente associados nos julgamentos) é a que foi obtida por diagonalização.

Marcou-se com um quadrado preto a presença de um dos adjetivos da classe considerada nas apreciações feitas pelo professor sobre uma aluna determinada; por um quadrado hachurado, os casos em que o qualificativo é provido de uma nuance ou restrição (por exemplo, "dlocução natural, mas truncada"; "aplicada, mas servil"; "parcial, mas justo e bem conduzido"; "forma diluída e chata, mas organizada").

Colocou-se à direita do diagrama a média do conjunto de notas obtidas, aluna por aluna, durante o ano.

* N.T.: *Klagnel*, ciclo preparatório para as Escolas Normais Superiores (rua de Jettaz, em rue d'Ulm, Sénes, Saint-Cloud e Fontenay), ligado ao ensino secundário, e com duração de dois a três anos após o baccalauréat, durante o qual o candidato preparava o concurso de ingresso a uma dessas grandes escolas (portanto, justificações de ensino superior independentes do sistema universitário, que resultam por concurso e se destinam a formar as elites intelectuais e dirigentes da nação). *Taupes*, idem, para as grandes escolas civis (rue d'Ulm, Polytechnic, Central, Mines etc.).

MÁQUINA DESTINADA A CLASSIFICAR 1: da classificação social à classificação escolar

entrada	saída
al cultural herdado ssão e residência do país	Capital escolar (nota média)
acante, interior acante, interior o, interior e técnica, interior e técnica, Paris dos correios, Paris sent. de laborat., Paris x de impostos, Paris ssor primário, interior ssor primário, interior eiro pedagógico, interior ssor de CEG, Paris e comerciante, Paris nheiro, interior nheiro, interior ário de administração, interior ário-geral, interior es., médica, interior de impostos, interior nheiro, Paris nheiro, Paris nheiro, Paris sor de diretoria, Paris ze de sociedade, Paris x comercial, Paris x de exportação, Paris x de sociedade, Paris mata, Paris ssor do secundário, interior ssor do secundário, Paris cético, interior co, Paris co, Paris ção, Paris ssor de faculdade de direito, Paris ssor de faculdade de filosofia, Paris	8.4 10.2 8.4 10.4 8 8.6 9.2 10.2 9.4 10 8.8 8.4 7.6 9 11.2 10.2 12 10.1 13.3 10 6.2 11 9.7 11 10.2 10.6 8.7 10.7 11.2 10.5 12.1 8.4 10 13 12.6 12.1

Primeira leitura do diagrama

Vê-se, numa primeira observação, que os quadrados pretos desenharam grosseiramente uma diagonal: os qualificativos mais favoráveis aparecem com uma frequência cada vez maior na medida em que a origem social das alunas é mais elevada. Observa-se também que as notas médias elevam-se à medida que se sobe na hierarquia social; portanto, à medida que cresce a frequência dos julgamentos elogiosos. Tudo parece indicar que a origem parisiense constitui uma vantagem suplementar; os parisienses obtêm, frequentemente, para origens sociais equivalentes, uma taxa mais elevada de qualificativos raros. As alunas provenientes das classes médias (que constituem mais da metade do grupo das notas situadas entre 7,5 e 10, e que estão totalmente ausentes do grupo reduzido das notas superiores a 12) são o objeto privilegiado dos julgamentos negativos - e dos mais negativos entre eles, tais como bobo, servil ou vulgar? É suficiente juntar os qualificativos que lhes são de preferência aplicados para ver composta a imagem burguesa do pequeno burguês como burguês em miniatura: pobre, estorvo, mediocre, correto sem mais, hábil, gatucho, confuso, etc. Mesmo as virtudes que lhes são atribuídas são também negativas: escolar, cuidadoso, atento, sério, melódico, tímido, comportado, honesto, razoável. Quando ocorre de se lhes reconhecer qualidades mais raras, como clareza, concisão, fineza, sutileza, inteligência ou cultura, é quase sempre com restrições (teremos, no quadro sinótico apresentado mais abaixo, a apreciação I b, mantida por seu caráter típico ideal). As alunas provenientes das frações culturalmente menos ricas da classe dominante escapam por completo às apreciações mais injuriosas e as designações pejorativas de que são objeto são frequentemente acompanhadas de restrições; elas recebem qualificações mais raras, mas ainda muito frequentemente acompanhadas de reservas. As alunas provenientes das frações da classe dominante mais ricas em capital cultural escapam quase totalmente aos julgamentos mais negativos, mesmo eufemizados, assim como às virtudes pequeno-burguesas, e lhes são atribuídas com insistência as qualidades mais procuradas.

De fato, o modo de classificação adotado tende a minimizar as diferenças entre as classes. A grande dispersão da distribuição dos adjetivos que ocupam uma posição mediana na taxinomia não é inteiramente imputável ao efeito desta posição nem mesmo ao efeito do agrupamento de adjetivos diferentes, mesmo próximos. Ela deve-se sem dúvida essencialmente ao fato de que o mesmo adjetivo pode entrar em combinações

2. Conspicua e aumentada a classe do meio estratificado, as alunas oriundas das classes populares têm não só uma distribuição mais ampla de adjectivos, como também uma maior frequência de adjectivos muito próximos daquelas atribuídas às alunas das classes médias.

diferentes e receber a partir daí sentidos muito diversos: é o caso em particular de qualificativos como *sólido* que, associado a cuidadoso e atento, pode ser apenas um modo eufemístico de reconhecer os méritos da impecável mediocridade pequeno-burguesa (o que diz admiravelmente o *sem mais* do "correto sem mais") enquanto que, combinado com *inteligente* ou *stili*, exprime a síntese perniciosa das virtudes escolares.

Observe-se, por outro lado, que, para nota igual ou equivalente, as apreciações são tanto mais severas e mais brutalmente expressas, menos eufemísticas, quanto mais baixa é a origem social das alunas. Para se alcançar a intuição concreta desse efeito, basta ler no quadro sintético os julgamentos sobre algumas de origem social diferente que receberam notas semelhantes (quer dizer, situadas na mesma linha, por exemplo 1 b, 2 b, 3 b). Vê-se que os considerandos do julgamento aparecem mais fortemente ligados à origem social do que a nota em que se exprime; isto sem dúvida porque eles traem mais diretamente a representação que o professor faz das alunas a partir do conhecimento que tem de atenção do *hexis corporal*² de cada uma, e da avaliação que faz em função de critérios totalmente estranhos aos que são explicitamente reconhecidos na definição técnica do desempenho exigido.

O julgamento professoral apóia-se de fato sobre todo um conjunto de critérios diluídos, jamais explicitados, padronizados ou sistematizados, que lhe são oferecidos pelos trabalhos e exercícios escolares ou pela pessoa física de seu autor. A escrita às vezes explicitamente mencionada, quando chama a atenção pela sua "leitura" ou "puerilidade", é percebida por referência a uma taxinomia prática das escritas que está longe de ser neutra socialmente e que se organiza em torno de oposições tais como "distinta" e "intelectual" ou "pueril" e "vulgar". A *apresentação*, que só excepcionalmente é mencionada, é também aprendida através de uma grade socialmente marcada: a desenvoltura excessiva e o cuidado meticuloso (o sublinhamento escolar e seus lapsos de cor do primário) aí são igualmente condenados. O *estilo* e a "*cultura geral*" são explicitamente tomados em conta, mas em graus diferentes e com critérios variados segundo as disciplinas (por exemplo, em filosofia e em francês).

Vê-se que a cultura específica, no caso particular o conhecimento de autores filosóficos, o domínio do vocabulário técnico da filosofia, a aptidão para construir um problema e conduzir uma demonstração rigorosa etc., de fato só respondem por uma pequena parte da apreciação. Os critérios "externos", mais frequentemente implícitos e mesmo recusados pela instituição, têm um peso ainda mais importante na apreciação das manifestações orais, posto que, aos critérios já mencionados, se junta tudo o

que se relaciona com a palavra e, mais precisamente, o *sotaque*, a *elocução* e a *dicção* que são as marcas mais seguras, por serem as mais indelévels, da origem social e geográfica, o *estilo* da *linguagem falada*, que pode diferir profundamente do estilo escrito, e enfim e principalmente o *hexis corporal*, as maneiras e a conduta, que são frequentemente designados muito diretamente nas apreciações.

Não há dúvida de que os julgamentos que pretendem aplicar-se à *persona* em seu todo levam em conta não somente a aparência física propriamente dita, que é sempre socialmente marcada (através de índices como corpulência, cor, forma do rosto), mas também o *corpo socialmente tratado* (com a roupa, os adereços, a cosmética e principalmente as maneiras e a conduta) que é percebido através das taxinomias socialmente constituídas, portanto lido como *stíndi* da qualidade e do valor da pessoa. (Em razão da má qualidade das fotos colocadas nas fichas, teve-se de renunciar a pôr em relação a percepção que o professor poderia ter das alunas através da aparência física de cada uma com os adjectivos utilizados). O *hexis corporal* é o suporte principal de um julgamento de classe que se ignora como tal: tudo se passa como se a intuição concreta das propriedades do corpo percebidas e designadas como propriedades da pessoa estivessem no princípio de uma apreensão e de uma apreciação globais das qualidades intelectuais e morais.

Se os discursos encarecidos de evocar uma *persona desaparecida* deixam tanto lugar para a descrição de sua aparência física, é que esta funciona não somente como um auxílio da memória, mas também como o *análogo* sensível de toda pessoa, o que ela foi desde o primeiro encontro: "Toda sua pessoa dava a impressão de que tinha um corpo somente porque se deve ter um, mas sem saber como usá-lo. Seu percurso, muito longo sustentava um rosto simpático e estranho ao mesmo tempo, quase sempre inclinado de um lado ou de outro. Apresentava essa tez incolor de folto que é própria das crianças frágeis e cuidadas - talvez demais, por mulheres já idosas e amedrontadas - e olhos imensos, de um azul incerto e vagamente marítimo, um nariz quase à la Condé, e muito ao estilo século XVII e uma fronte magnificamente desenvolvida, mas não desmedida" (Notícia necrológica de Robert Francillon, in *Annuaire ENS*, 1974, p. 46). E se a intuição global que se exprime nesse retrato sustenta, tão eficazmente a evocação das qualidades intelectuais e morais da pessoa, é porque o *hexis corporal* fornece o sistema de índices através dos quais é reconhecida a *irreconhecida*³ uma origem de classe: "fina distinção", "um poeta", "qualidades tão originais e parcialmente dissimuladas por uma timidez comunicativa", "espírito sombrio e sensível"; assim como a emu-

² N.T.: No original, *hexis corporelle*, conjunto de propriedades associadas ao uso do corpo em que se orientam a posição de classe de uma pessoa.

³ N.T.: Nesta tradução, essa palavra corresponde sempre à forma verbal do original *irreconhecível*.

QUADRO SINÓTICO DE ALGUMAS APRECIÇÕES

ALUNA	I. CLASSES MÉDIAS	II. FRACÇÕES DAS CLASSES SUPERIORES	
		MENOS RICAS EM CAPITAL CULTURAL	MAIS RICAS EM CAPITAL CULTURAL
8	<p>Pai agente técnico - Paris</p> <ul style="list-style-type: none"> • boba, medíocre, alusivo, mal composto, pequenas indicações sem continuidade • resumo correto mas servil • completamente insípido • alguns bons traços (copiados?), mas secundários e difusos 	<p>Pai engenheiro - Mãe secretária, região parisiense</p> <ul style="list-style-type: none"> • confuso. Detritos filosóficos bóiam na superfície e dão uma certa ilusão, mas não há nenhuma pesquisa, trabalho puramente escolar • desordem, vivacidade, elocução natural, mas truncada • desordenada, conhecimentos lacunares, pior que as ignorâncias • pontos de vista, mas muito mal ligado • trabalho correto • melhor 	<p>Pai médico - Paris</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos, mas emprega os conceitos filosóficos por sua cor estilística; verborrêia sonora. No entanto, saber e ordem • resumo servil • conhecimentos e uma certa clareza de expressão, mas nenhuma análise direta • bons elementos, mas não bem ligados, citações heteróclitas
12	<p>Pai artesão carpinteiro - Mãe funcionária dos Correios - interior</p> <ul style="list-style-type: none"> • não é imbecil, mas um pouco infantil, incompleto e inábil, mas interessante, uma certa cultura • conhecimentos de fachada; pontos de vista concisos, mas muito parciais • sincero, sério, um pouco tímido; boa utilização do alemão • mesmas observações; gauche, mas sincero, sério, bons exemplos 	<p>Pai diretor adjunto de exportação - Paris</p> <ul style="list-style-type: none"> • rico, longo, suficientemente justo, um pouco verboso no entanto • sério, refletido, embaraçado, luta contra as dificuldades • forma diluída e monótona, mas com organização, visão de conjunto bem construída sobre o assunto, caligrafia desagradável à vista, rasuras • razoavelmente bom; sério, mas não define bem seu assunto • sem vigor e um pouco bobo com traços corretos • abuso de termos mal compreendidos 	<p>Pai professor de física-química - Mãe professora de ciências naturais - região parisiense</p> <ul style="list-style-type: none"> • preciso, escrupuloso, claro, mas um pouco estreito • algumas bobagens bem grandes, mas qualidades • preciso e irritante; convicção e sofismas • fino, razoavelmente bem escrito, mas nem sempre exato
		<p>Pai quadro administrativo superior - Mãe professora primária - interior</p> <ul style="list-style-type: none"> • bom, cultura e reflexão, bem escrito; aventura-se por vezes além do que sabe • suficientemente bem • interessante e completo domínio 	<p>Pai cirurgião - Paris</p> <ul style="list-style-type: none"> • interessante, mas desordenado • bem conciso e bem conduzido; conclusão um pouco mística demais, mas sinceramente filosófica • muito pessoal e construído, mas mal escrito • vigoroso, bem escrito • interessante, mas obscuro, não bem expresso

indicado, aqui, o conjunto das observações anotadas pelo professor na ficha de algumas alunas, assim como a nota média. O número de apreciações é a respeito de cada aluna não é o mesmo; com efeito, o professor nem sempre comentou a nota obtida pela aluna em cada dever ou interrogação.]

interjúção das virtudes que são atribuídas a tal outra ("capacité de travail", "atividade científica variada e fecunda", "devotamento", "grande honestidade intelectual", "atividade prodigiosa e discreta", "robusto, trabalhador, sorridente e bom") não é nada mais que uma longa paráfrase das noções esparsas onde seu hexis é evocado: "uma saúde de ferro dentro de um corpo atlético", "vigoroso lanfarrão" (Notícia necrológica de Louis Réau, in *Annuaire ENS*, 1962, p. 29).

Segunda leitura. A máquina ideológica

Pode-se observar o diagrama como o esquema de determinada máquina que, recebendo produtos socialmente classificados, os restitui escalarmente classificados. Mas isto seria deixar escapar o essencial da operação de transformação que ela realiza: de fato, essa máquina assegura uma correspondência muito estreita entre a classificação de entrada e a classificação de saída sem jamais conhecer nem reconhecer (oficialmente) os princípios e os critérios de classificação social. É dizer que o sistema de classificação oficial, propriamente escolar, que se objetiva sob a forma de um sistema de adjetivos, preenche uma função dupla e contraditória: permite realizar uma operação de classificação social mas-carando-a; ele serve simultaneamente de intermediário e de barreira entre a classificação de entrada, que é abertamente social, e a classificação de saída, que se quer exclusivamente escolar. Enfim, ele funciona segundo a lógica da denegação: ele faz o que faz sob modalidades que tendem a mostrar que ele não o faz.

A taxinomia que exprime e estrutura praticamente a percepção escolar é uma forma neutralizada e irreconhecível*, quer dizer, eufemizada, da taxinomia dominante; ela se organiza segundo a hierarquia das qualidades "interiores" (populares), servilismo, vulgaridade, peso, lentidão, pobreza, etc., "médias" (pequeno-burgueses), pequenez, estreiteza, mediocridade, correção, seriedade, etc., e "superiores", sinceridade, amplitude, riqueza, naturalidade, *savoir-faire*, firmeza, engenhosidade, sutileza, inteligência, cultura, etc. À parte os qualificativos que podem designar propriedades específicas do exercício escolar (parcial, sumário, confuso, diluído, metódico, obscuro, vago, impreciso, desordenado, claro, preciso, simples), a quase totalidade dos adjetivos

3. As páginas seguintes devem muito às pesquisas que conduzo, com Luc Boltanski, a respeito dos usos ideológicos da linguagem.

* N.T.: Nesta tradução, esta palavra corresponde sempre ao original *méconnaisissable*.
4. Essa taxinomia prática aparece com particular clareza no discurso didático à cadência da obra de arte e, mais geralmente, de todos os ritmos exclusivos da classe dominante (cf. P. BOURDIEU, "Les fractions de la classe dominante et les modes d'appropriation de l'oeuvre d'art", in *Information sur les sciences sociales*, 13 (3), p. 7-32).

utilizados designam as *qualidades da pessoa*, como se o professor se autorizasse da ficção escolar para julgar, à maneira de um crítico literário ou artístico, não a aptidão técnica para se conformar às exigências rigorosamente definidas, mas uma disposição global, a rigor indefinível, combinação única de clareza, de concisão e de vigor, de sinceridade, de naturalidade e de *savoir-faire*, de fineza, de sutileza e de engenhosidade.

O próprio caráter vago e fluido dos qualificativos que, à maneira dos adjetivos empregados na celebração de uma obra de arte, são o equivalente a *interjeições* não veiculando quase nenhuma informação (a não ser sobre um estado de alma), são suficientes para testemunhar que as qualidades que eles designam permaneceriam imperceptíveis e indiscerníveis para quem quer que não possuisse já, no estado prático, os sistemas de classificação que estão inscritos na linguagem ordinária. Assim, não se compreenderia o "sentido vago e afetivo" da palavra *vulgar*, ou seja, "a quem falta totalmente distinção, quem trai gostos grosseiros, independentemente da classe social", como diz *le Robert*¹ se não tivéssemos já o sentido primeiro, primitivo, que se situa abertamente no domínio social: "de condição medíocre e baixa, e do gosto, de pensamentos ordinários, em oposição à elite (...); coisa própria às camadas mais baixas da sociedade".

Ideologia em estado prático, produzindo efeitos lógicos que são inseparavelmente efeitos políticos, a taxinomia escolar encerra uma definição implícita de excelência que, constituindo como excelentes as qualidades apropriadas por aqueles que são socialmente dominantes, consagra sua maneira de ser e seu estado. A homologia entre as estruturas do sistema de ensino (hierarquia das disciplinas, das seções, etc.) e as estruturas mentais dos agentes (taxinomias professorais) está no princípio da função de *consagração da ordem social* que o sistema de ensino preenche sob a aparência da neutralidade. Na verdade, é por intermédio desse sistema de classificação que o sistema escolar estabelece a *correspondência entre as propriedades sociais dos agentes e das posições escolares*, elas próprias hierarquizadas segundo a ordem do ensino (primário, secundário, superior), o estabelecimento ou a seção (*grandes écoles* e faculdades, seções nobres e seções inferiores), e, para os mestres, segundo o grau e a localização do estabelecimento (Paris, interior). A alocação dos agentes nas posições escolares hierarquizadas constitui por sua vez uma outra mediação entre as classes sociais e as classes escolares. Mas esse mecanismo só pode funcionar se a homologia permanece oculta e se a taxinomia que exprime a estrutura praticamente a percepção utiliza as oposições socialmente mais neutras da taxinomia dominante ("brilhante"/"sem brilho", "leve"/"pesado", etc.) ou formas eufemizadas dessas oposi-

ções: "sem vivacidade", cede assim o lugar a "desajeitado", "simples" a "simplicório", formas aparentemente pejorativas, em realidade atenuadas pela conjução ruda e paternal que das testemunham: numerosos empregos mais típicos do uso escolar nada mais são do que eufemismos: assim, "pesado" se diz "esquemático" ou "preso ao texto"; "que se lê bem" por "leve". A brutalidade manifesta de certas qualificações — que seriam excluídas do uso ordinário onde "servi" por exemplo cede o lugar a "humilde" (os humildes) ou a "modesto" (as pessoas "modestas") — não deve enganar: a ficção escolar que quer que o julgamento se aplique a um trabalho, e não ao seu autor, o fato de que se trata de adolescentes ainda apertecíveis, portanto passíveis de tratamentos mais rudes e mais sinceros (cf. "gentil, puéril, infantil"), a situação de correção que autoriza que se infligam correções físicas, a tradição de dureza e de disciplina que todas as "escolas de elite" têm em comum ("ad augusta per angustia")², nada disso é suficiente para explicar a conjução e a liberdade na agressão simbólica que se observam em todas as situações de exame.

É o campo universitário enquanto tal que *funcionaria como censura*, torna impensável tanto para aqueles que os emitem como para aqueles que são seu objeto, o declínio da significação social dos julgamentos, assim reduzidos a simples atos do ritual desrealizado e desrealizante da iniciação escolar, da mesma forma que os anátemas coletivos. O professor pode tudo se permitir, incluindo as alusões mais transparentes à classificação social ("vulgar", "pesado", "pobre", "estrela", "medíocre", "gauche", "desajeitado", etc.) porque é fora de cogitação, aqui, que alguém possa "pensar mal"; a neutralidade escolar não passa na verdade dessa extraordinária denegação coletiva que faz por exemplo com que o professor possa, em nome da autoridade que lhe delega a instituição escolar, condenar como escolares as produções e as expressões que apenas são o que a instituição escolar produz e exige. Essa denegação se produz dentro e por cada um dos professores singulares que atribuem notas aos alunos em função de uma percepção escolar de suas expressões escolares (dissertação, exposições orais, etc.) e de sua pessoa total: o que é julgado é um produto socialmente qualificado, uma cópia "sem brilho", uma exposição "apenas passável" e assim por diante: jamais um pequeno burguês. A denegação reproduz-se em e por cada um dos alunos que, por se perceber como os outros o percebem, isto é, como "sem brilho", "pouco dado à filosofia", se dedica ao latim ou à geografia. Quer dizer que o reconhecimento coletivo é apenas o resultado da agregação de um conjunto de denegações

¹ N.T.: Dictionnaire français.

² N.T.: Alcançar resultados magníficos por vias estreitas.

³ N.T.: Nesta tradução, essa palavra corresponde sempre ao original *méconnaisseur*.

individuais? De fato, é toda a estrutura de um sistema organizado e dividido segundo as próprias classificações que ele tem por função produzir (facilidades e grandes êcoles, disciplinas, seções, etc.) que se exprime no sistema de classificação posto em prática pelas operações práticas de classificação e muito regularmente empregado, se bem que ele não seja *formalmente explicitamente codificado*, todas as vezes que se trata de expressar uma classificação (anotações de deveres, cadernetas escolares, etc.). Enquanto *forma neutralizada* do sistema de classificação dominante que é produzido pelo e para o funcionamento de um campo relativamente autónomo e que leva ao segundo grau de neutralização as taxinomas da linguagem ordinária, a linguagem escolar contribui para tornar possível o funcionamento dos mecanismos ideológicos que não podem operar a não ser determinando os agentes a agir segundo sua lógica, o que supõe que eles lhes proponham seus objetivos de forma irreconhecível.

Sistema de classificação objetivado em instituições cujas divisões reproduzem sob uma forma irreconhecível a divisão social do trabalho, o sistema de ensino opera classificações que se traduzem primeiramente pela atribuição às classes escolares (classes, seções, etc.) e, em seguida, às classes sociais. É sem dúvida por intermédio das classificações sucessivas que fizeram delas o que elas são do ponto de vista da taxinomia escolar que os produtos classificados do sistema escolar, alunos ou professores, adquiriram, em graus diferentes segundo sua posição nessas estruturas, o domínio prático de sistemas de classificação tendencialmente ajustados às classes objetivas que lhes permitem classificar todas as coisas – a começar por eles mesmos – segundo as taxinomas escolares e que funcionam em cada um delas – na fé e na boa-fé mais absolutas – como uma máquina de transformar classificações sociais em classificações escolares, como classificações sociais reconhecidas-irreconhecidas. Estruturas objetivas tomadas estruturas mentais no decorrer de um processo de aprendizagem que se cumpre num universo organizado segundo essas estruturas e submetido às sanções formuladas numa linguagem igualmente estruturada segundo as mesmas oposições, as taxinomas escolares estabelecem uma classificação conforme a lógica das estruturas das quais elas são o produto. Do fato de elas encontrarem uma confirmação incessante num universo social organizado segundo os mesmos princípios, elas são postas em prática com o sentimento de evidência que caracteriza a experiência dóxica do mundo social, e seu contrário de impensado e impensável.

Os agentes encarregados das operações de classificação só podem preencher adequadamente sua função social de classificação social na medida em que ela se opera sob a forma de uma operação de classificação escolar, quer dizer, através de uma taxinomia propriamente escolar. Eles só fazem bem o que têm a fazer (objetivamente) porque acreditam fazer uma coisa diferente do que fazem; porque fazem uma coisa diferente do

que acreditam fazer; porque eles acreditam no que eles acreditam fazer. Mistificadores mistificados, eles são as primeiras vítimas das operações que efetuam. É porque acreditam operar uma classificação propriamente escolar ou mesmo especificamente "filosófica", porque eles acreditam atribuir diplomas* de qualificação cartomática ("espírito filosófico", etc.), que o sistema pode operar uma verdadeira *revalorização do sentido* de suas práticas, conseguindo que façam aquilo que nem "por todo o outro do mundo" fariam. É também porque acreditam pronunciar um julgamento estritamente escolar que o julgamento social que se mascara sob os considerandos eufemísticos de sua linguagem escolar (ou mais especificamente filosófica) pode produzir seu efeito próprio: fazendo crer aos que são seu objeto que esse julgamento se aplica ao aluno ou ao aprendiz filósofo que está neles, à sua "pessoa" ou à sua "inteligência", e jamais, em todo caso, à sua pessoa social ou, mais brutalmente, ao filho do professor ou ao filho do comerciante, o julgamento escolar obtém um reconhecimento, quer dizer, um irreconhecimento, que não obteria, sem dúvida, o julgamento social do qual é a forma eufemizada. A transmutação da verdade social em verdade escolar (de "você é um pequeno burguês" em "você é trabalhador, mas não é brilhante") não é um simples jogo de escrita sem consequência, mas uma operação de alquimia social que confere às palavras sua eficácia simbólica, seu poder de agir duravelmente sobre as práticas. Uma proposição que, sob sua forma não transformada ("você é filho de operário") ou mesmo num grau de transformação superior ("você é vulgar") seria desprovida de toda eficácia simbólica e que seria mesmo própria a suscitar a revolta contra a instituição e seus servidores (se é que ela pode ser, como se diz, "concebível na boca de um professor"), torna-se aceitável e aceita, admitida e interiorizada, sob a forma *irreconhecível* que lhe impõe a censura específica do campo escolar ("eu não sou dado à filosofia"). A taxinomia escolar das qualidades escolares (proposta como tabela de excelência humana) se interpõe entre cada agente e sua "vocação". É ela que comanda por exemplo a orientação, em direção a tal disciplina ou tal seção, anteriormente indicada no veredicto escolar ("eu gosto muito de geografia").

Para se desembaraçar dos discursos sobre o poder do discurso, deve-se, é possível notar, relacionar a linguagem às condições sociais de sua produção e de sua utilização e, sob pena de acalar o equívoco na ordem social do que é o poder mágico, procurar fora das palavras, nos mecanismos que produzem as palavras e as pessoas que as emitem e recebem, o princípio de um poder que uma certa maneira de utilizar as palavras permite mobilizar. O uso conforme da linguagem conforme não é nada mais do que uma das condições de eficácia do poder simbólico e uma condição que só opera sob

* N.T.: No original, *brevets*. No sistema educacional francês, o "brevet" é o certificado escolar obtido após a realização de um curso profissionalizante de 2 anos, feito em seguida ao 1º ciclo.

certas condições. Prega-se somente aos convertidos. O poder dos eufemismos escolares só é absoluto quando se exerce sobre agentes assim selecionados de modo que suas condições sociais e escolares de produção os predisponham a reconhecê-lo absolutamente⁵.

A dialética escolar do desconhecimento e do reconhecimento assume a forma mais acabada quando a estrutura do sistema de categorias de percepção e pensamento que organizam os considerandos de julgamento escolar e esse próprio julgamento está em perfilho acordo com a estrutura dos conteúdos que o sistema escolar é encarregado de transmitir, como é o caso da cultura literária ou filosófica em sua forma escolar. No caso em que o discurso filosófico se reduz ao que frequentemente se oferece nas classes de filosofia sob o nome de moral ou psicologia, quer dizer, uma variante universitária do discurso dominante sobre o mundo social, a harmonia é quase perfeita entre a estrutura de discurso transmitido e as estruturas de percepção e apreciação que o campo universitário impõe, tanto aos emissores quanto aos receptores desse discurso. Vê-se, por exemplo, a afinidade eletiva que une o sistema de representações e de valores objetivamente inscrito na taxinomia escolar e o discurso heideggeriano sobre o "on"⁶ ou o "falatório cotidiano" quando, levado à sua expressão mais simples, quer dizer, à sua verdade objetiva, para as necessidades da comunicação escolar, ele se reduz à afirmação aristocrática da distância do pensador ao "vulgar" e ao "senso comum" que está no princípio da filosofia professoral da filosofia e do entusiasmo que suscita, facilmente, nos adocescentes. Iniciado com a transposição que a expressão da visão dominante do mundo social produz na linguagem esotérica da tradição filosófica, o círculo de legitimação se fecha em si mesmo com o empreendimento escolar de exotização do esotérico. Com a divulgação legitima junto a destinatários legítimos (o que faz toda a diferença entre o ensino e a simplificação "vulgatização") de uma versão mais ou menos simplificada (e explicitamente dada como tal) da forma esotérica da visão oficial do mundo social, termina-se e completa-se a circulação circular que define a alquimia religiosa: o efeito de autonomização e, portanto, de legitimação produzido pela transformação resultante do trabalho de eufemização e de esotização imposto pela censura implicada nas leis específicas de um campo de produção relativamente autônomo como o campo filosófico (ou, mais geralmente, o

campo religioso, o campo artístico, etc.) não é anulado pela operação inversa de exotização do discurso esotérico. O distinto e o vulgar, o raro e o comum, não mais são o que são, expressões eufemizadas, mas ainda muito transparentes dos interesses de classe, quando, no termo de um volteio pelo céu das idéias filosóficas, retornam sob a forma pouco "comum", e no entanto tão pouco burguesa, da "pessoa" e do "on", do "autêntico" e do "inautêntico", do *Eigentlichkeit* e do *Uneigentlichkeit*, segundo o grau de iniciação do professor e dos discípulos.

O JULGAMENTO DOS PARES E A MORAL UNIVERSITÁRIA

No diagrama seguinte, primeira análise - que será aprofundada e precisada - das notícias necrológicas publicadas no *Annuaire de l'annale des anciens élèves de l'École normale supérieure* dos anos 1962, 1963, 1964 e 1965, foram colocados em ordem os 34 antigos alunos cuja origem social estava indicada nas notícias em função da importância de seu capital cultural e social de origem tal como pode ser avaliado a partir das informações disponíveis, quer dizer, principalmente, além das indicações mais ou menos precisas sobre a atmosfera cultural da família, a profissão do pai, eventualmente da mãe, a residência dos pais no momento do nascimento*.

Os antigos alunos estudados são, na sua maioria, nascidos por volta de 1880-1890 e estiveram em atividade entre 1905 e 1955. Segue-se que a imagem do *normalien*** que se encontra evocada nas necrológicas corresponde a um estado relativamente antigo do sistema. Resulta, de uma verificação que pode ser efetuada somente depois dessa análise, que os antigos alunos, cuja origem social não é indicada nas notícias necrológicas, não se distinguem, sob esse aspecto, de maneira significativa, da população estudada (5 são oriundos das classes médias, 5 das classes superiores e não foi possível recolher qualquer informação sobre os outros 5) e que os qualificativos que lhes são atribuídos obedecem exatamente às leis destacadas nessa análise (a consulta dos processos nos arquivos permitiu mesmo observar uma forte concordância entre as apreciações escolares que aí se encontravam consignadas e aquelas que as necrológicas encerravam). Por outro lado, os antigos alunos que são objeto de necrológicas não parecem tampouco se distinguir do conjunto dos alunos mortos,

5. Encontrar-se-á uma outra análise dos fundamentos institucionais do poder da linguagem in P. BOURDIEU, "Le langage autoritaire - note sur les conditions sociales de l'efficacité des discours rituels", in *Actes de la recherche en sciences sociales*, n. 5-6, novembro de 1975, p. 183-191.

* N.T.: Pronome pessoal indefinido da 3ª pessoa que desempenha sempre a função de sujeito.

6. Concretar-se-á, naturalmente, com Lacan que "a fórmula de Chamois - 'pode-se apostar que toda idéia pública, toda convicção recebida é uma besteira, porque convém à maioria' - conterá a todas as que possam escapar de sua tal, quer dizer, precisamente à maioria" (J. LACAN, *Escrits*, Ed. do Senil, 1966, p. 21). Sob a condição de acrescentar à maioria daqueles que o sistema social e o sistema escolar tratam como eleitos.

* N.T.: Consulte-se no Anexo outros elementos do material empírico manuseado na elaboração da análise que se segue.

** N.T.: Aluno da *École normale supérieure*. Os *normaliens*, como se denominam entre os formados pelas grandes escolas, organizam-se corporativamente. Tanto por sua organização, quanto pela posição de hierarquia que ocupam em setores do sistema de ensino superior francês, e também pelas disposições culturais que lhes permitem a identificação, não podem ser confundidos com o *normalien*, professor diplomado por escola de nível médio no Brasil. Fazdo pode qual an mantivo a dieno-
ninação francesa.

MÁQUINA DESTINADA A CLASSIFICAR 2: da classificação social à classificação escolar

CAPITAL CULTURAL DA ORIGEM	resignado, condescendente (herdado) ascético (montanha) simples, modesto bom pai, bom marido (família) bom colega, vinculado à Escola devoto militante adilto, sério, fiel íntegro, humilde sério, consciencioso irredutível hom preguiçoso humor metódico, exato bom administrador endulto aberto, não especializado fino, delicado, bilhente curo, inteligente rigoroso republicano, lido (charme) meite original, crítico escritor, poeta, ensaísta grande sábio grande filósofo, técnico	CARREIRA
eses, interior eses, interior interior no, interior onse, interior o funcionário público, interior tante, interior r primário, interior r primário, interior r primário, interior r primário, interior r primário, região parisiense de escola, interior de escola, interior professora primária, interior r de inglês, interior de contencioso, interior ro FLM, interior interior de justiça, interior menor menor interior comerciante, Paris al, Paris consultor, interior os, Paris r, interior r de filosofia, interior r universitário, interior r de latin, região parisiense Paris de normaliens, interior de normaliens, Paris		taupe, física, interior khâgne, latin, Paris khâgne, letras, Paris Sorbonne, física liceu, alemão, Paris reitor de liceu, interior taupe, matemática, interior taupe, física, Paris liceu, alemão, interior khâgne, letras, Paris decano de fac., química, interior khâgne→bibliotecário ENS Sorbonne, inglês khâgne→Sorbonne, inglês liceu (?) liceu, letras, Paris liceu, filosofia, Paris Sorbonne, geologia diretor do Institut français, alemão Sorbonne, história da arte diplomata, alemão filósofo, Paris decano de fac., filosofia, interior Collège de France, arte leitor de universidade, inglês Collège de France, línguas o. Sorbonne, egiptologia decano de fac., letras, interior decano de fac., mecânica, Paris cronista, diretor literário, Paris Collège de France, matemática diplomata Sorbonne, filosofia Collège de France, psicologia

salvo, provavelmente, no que tange à vinculação à escola. Assim, parece que, entre aqueles que são objeto de uma nota necrológica, os subscritores perpétuos são ligeiramente mais numerosos do que os outros. Enfim, tudo parece indicar que a relação entre o autor e o objeto da notícia necrológica não é aleatória e que eles em geral têm em comum a origem social grosseiramente definida, a disciplina e o tipo de carreira.

Essa classificação não está evidentemente isenta de arbitrariedade, em particular no que concerne aos alunos oriundos do alto da pequena burguesia e da burguesia: não é apenas a insuficiência das informações disponíveis que está em questão (continua sendo desconhecido o grau dos oficiais e principalmente sua formação - Salmi-Cyr ou Polytechnique por exemplo, ainda não se sabe o estatuto exato dos professores; ignora-se a importância das empresas industriais e comerciais, etc.); uma história social da estrutura da classe dominante e da evolução da posição diferencial das diferentes profissões nessa estrutura é a condição prévia (sobretudo ignorada por todos os estudos de "mobilidade") de toda análise rigorosa das trajetórias sociais (e, a fortiori, do estabelecimento de uma hierarquia unilinear que é tentado aqui para as necessidades de análise). Além disso, é extremamente difícil avaliar o peso relativo da situação profissional da família e de sua residência: tudo leva a pensar que a esse nível muito elevado do cursus, onde são exigidas com mais insistência as qualidades associadas à imagem universitária da excelência, a oposição entre a origem parisiense e a origem provincial (redobrada ainda pela oposição entre as pessoas de *langue d'oïl** e as pessoas de *langue d'oc**, que permanece inscrita nos *habitus* sob a forma de *sotaques*), tem um peso determinante.

Tendo constituído, ao termo do exame de uma dezena de anos do *Annuaire*, 26 classes de qualificativos, marcaram-se por um quadrado negro (sem jamais passar 10 notações) as qualidades (evocadas mais frequentemente por adjetivos) que aparecem como dotadas do maior peso relativo dentro de cada uma das notícias consideradas (porquanto, nas notícias mais longas, elas eram evocadas várias vezes, ou, nas mais breves, estavam sublinhadas pelo vigor ou ênfase da expressão empregada: "da raça dos grandes filósofos"; "uma grande figura da ciência francesa"). O último julgamento que o grupo estabelece sobre um de seus membros por

* N.T.: *Langue d'oc*, língua que se falava na região sul do vale do Loire na idade Média; *langue d'oïl*, língua falada durante a Idade Média na região norte do Loire. Essas denominações referem-se às distintas maneiras de pronunciar-se o *oïl*. A *langue d'oïl* prevaleceu sobre a *langue d'oc* e deu origem ao idioma francês atual.

7. Apenas são mencionados nas notas necrológicas os *sotaques* em relação ao *sotaque* conforme a, entre eles, os *sotaques* do Sul da França. "Seu *sotaque* não dos Pirineus, rotundo como o 'r' e dobrando algumas consoantes"; Notícia de G. Rumeau, nascido em Aitchoat (Alpes Friburgueses), filho de professor primário. In *Annuaire ENS*, 1962, p. 42; "Uma voz grossa, que não recuava as vibrações do *terço natal*". Notícia de A. Monterrat, nascido em Castres (Tarn), In *Annuaire ENS*, 1963, p. 54.

intermédio de um porta-voz devidamente incumbido (o elogio compete a um camarada de turma e é somente em caso de força maior que tal tarefa é confiada a uma outra pessoa, em geral um aluno, mas sempre *normaliter*, como no Juri do concurso de entrada) é sempre o produto do trabalho coletivo cujo indicio aparece algumas vezes, quando o autor compila ou integra informações e julgamentos emitidos por diferentes pessoas. O redator da notícia necrológica leva em conta evidentemente o ponto de chegada da trajetória universitária que pode, em certos casos, corrigir "a intuição originária", frequentemente resumida na evocação de um *hexis* corporal e de um *sotaque*: quer dizer, que não é possível supor entre o sistema de qualificativos e o ponto de chegada da trajetória social uma relação perfeitamente idêntica àquela que se estabelecia entre a origem social, as apreciações marginais e a nota. De fato, o que a necrológica restitui, como a apreciação professoral em um outro ponto do cursus, é a representação social *escolarmente constituída* que está no princípio de todas as operações escolares de apreciação e cooptação: é pela mediação e sob a proteção dessa representação – na qual a representação escolarmente constituída do *hexis* corporal entra como parte determinante – que opera a origem social, jamais tomada enquanto tal por princípio dos julgamentos (é significativo que apesar das convenções do gênero biográfico, ela esteja ausente de muitas necrológicas – aqui 16 sobre 50 – e que os mais próximos universitariamente tenham sido obrigados frequentemente a proceder a pesquisas expressas para estar em condições de liberar essa informação). O sistema dos adjetivos utilizados desenha o universo das *virtudes professorais* que, à semelhança das carreiras universitárias, às quais elas dão acesso, são hierarquizadas. A verdade desse universo que, enquanto tal, tende ao fechamento em si, não se depreenderia completamente a não ser pela comparação com outros universos de virtudes, associados a outras posições no campo da classe dominante (espera-se retornar as variantes da moral dominante correspondentes às diferentes frações da classe dominante pela análise comparativa de um conjunto de discursos de celebração – elogios fúnebres, discursos de recepção, etc. – nos quais diferentes grupos se celebram a si próprios, celebrando um de seus membros). No entanto, tocam-se muito concretamente os limites de um sistema de classificação que se propõe com a aparência de universalidade quando se observa que ele se revela completamente inoperante para nomear e elogiar as virtudes daqueles *normalitens* que saíram do universo universitário, os dois diplomatas, cujo elogio é confiado a outros desertores gloriosos; entra-se num universo de discurso ("a dedicação a seu país", "carreira dedicada ao serviço exclusivo do Estado") que anuncia um universo completamente diferente, antagonista, até mesmo antinômico ("sem vocação para o ensino – encontrando-se bloqueado no contexto antiquado de uma classe. Todas as suas aspirações impeliam-no para horizontes mais largos"), o da alta função pública ou da grande burguesia de negócios.

Ve-se que o sistema de classificação escolar (obtido aqui através dos adjetivos empregados no elogio fúnebre) continuou a funcionar ao longo da carreira universitária como instrumento dissimulado de classificação social: é notável que no conjunto dos "antigos alunos" formalmente iguais e realmente igualados – do ponto de vista dos critérios escolares – pelo efeito de superseleção, o sistema escolar tenha continuado a estabelecer, em função dos mesmos critérios por meio dos quais foram selecionados, hierarquias diretamente manifestadas nas carreiras universitárias. Tudo se passa com efeito como se os *normalitens* se encontrassem destinados a trajetórias muito estreitamente proporcionais à sua origem social num espaço universitário muito rigorosamente hierarquizado segundo a instituição (do *Collège de France* ao liceu), a residência (de Paris à pequena cidade do interior) e a disciplina (da filosofia às línguas vivas e da matemática à química). Sobre os 15 antigos alunos oriundos das classes populares e médias, doze tornaram-se professores de ensino secundário ou secundário superior (*khâgne* e *taupel*), e somente três, professores do ensino superior, mas nas disciplinas universitariamente tidas como inferiores (línguas vivas, química, física) e/ou no interior; ao contrário, sobre os 19 antigos alunos oriundos das classes superiores, somente dois tornaram-se professores de ensino secundário, enquanto dois orientavam-se para a diplomacia, outros dois tornavam-se escritores e treze, professores de ensino superior, a maioria em Paris e quatro deles no *Collège de France*.

Deve-se evitar o estabelecimento de uma relação de causalidade mecânica entre a origem social e o êxito universitário: produtos classificados, os professores não cessam de se classificar a si próprios – na auto-avaliação permanente onde se definem inseparavelmente as "ambições" e a auto-estima – segundo os sistemas de classificação escolar; ou seja, suas "aspirações" e suas "escolhas de carreira" precedem os julgamentos que o sistema fará sobre suas ambições. Nesse sentido, as notícias necrológicas só são aparentemente enganosas ao elogiar a modestia dos que sacrificaram "uma brilhante carreira" na Faculdade ou em Paris, pelas alegrias da vida no interior ou em família: tanto é fechada a dialética das oportunidades objetivas e das aspirações, que é em vão tentar separar os determinismos objetivos e a determinação subjetiva. Os provincianos não quiseram uma Paris que não os queria, os professores do secundário recusaram a Faculdade tanto quanto ela lhes era recusada. Toda socialização bem-sucedida tende a obter dos agentes que eles se façam cúmplices de seu destino.

As escolhas infinitesimais (apresentar um tema de tese ou não, sobre tal autor ou tal outro, com este ou aquele orientador, etc.) através das quais se desenha uma trajetória conducente a posições anteriormente determinadas constituem já outras tantas contribuições para o trabalho de desinvestimento que levará, ao preço de alguns artifícios da má-fé, ao *amor fati*, virtude fúnebre que celebram as notícias necrológicas. A independência

relativa dos diferentes princípios de hierarquização (estabelecimento, resistência, disciplina) produz um efeito de ruído que contribui muito fortemente para facilitar esse trabalho de desinvestimento: o professor de filosofia de um liceu parisiense não tem dificuldade em convencer-se, por pouco que escreva nos jornais ou revistas intelectuais, que nada tem a invejar no professor de inglês de uma faculdade do interior. E inversamente. É assim que o trabalho de celebração que é imposto pelas leis do gênero necrológico dá uma ideia suficientemente justa do "trabalho de luto" graças ao qual aqueles que se acreditavam "prometidos às mais altas destinações" podem sempre se restabelecer na estima de si.

O campo das trajetórias possíveis

As classes que produzem as taxinomias escolares estão unidas por relações que não são nunca de pura lógica porque os sistemas de classificação do qual elas são o produto tendem a reproduzir a estrutura das relações objetivas do universo social do qual eles próprios são o produto. No caso particular, a hierarquia que se observa no universo das virtudes professorais, quer dizer, no universo das maneiras de realizar a excelência universitária, corresponde estreitamente à hierarquia das carreiras possíveis, isto é, à hierarquia das instituições de ensino. Tudo se passa como se, no interior desse universo de qualidades hierarquizadas que o corpo professoral reconhece como suas reconhecendo-as nos melhores dos seus, cada agente se encontrasse objetivamente situado pela qualidade das suas virtudes. A série dos adjectivos reconhecidos desenhia o campo das qualidades professorais professoralmente reconhecidas que se manifesta desde as qualidades mínimas, esperadas de todo "educador da juventude", - virtudes domésticas do bom pai e do bom marido ou virtudes profissionais - até às qualidades supremas, negação do aspecto negativo das virtudes naturais ordinárias que não vai jamais até à negação dos princípios positivos dessas virtudes (o grande filósofo é elogiado também por suas qualidades de pai de família ou sua vinculação à escola).

É relativamente arbitrário dissociar as qualidades de homem dos professores de suas qualidades intelectuais, tamanha é a endogenia professoral. Do levantamento que conduzimos em 1964 sobre as estratégias matrimoniais de 6 lunhas (1948 a 1953) de *normadiens* literatos (n = 155, ou seja, uma taxa de respostas de 83%), nota-se que entre os *normadiens* casados - que representam 85% do todo - 59% esposaram um professor; dos que o fizeram, 58% uniram-se a uma agregada* e 49% destes últimos a uma *secrétairie*** (quanto aos outros, suas esposas pertencem a profissões inte-

lectuais em 6% dos casos, a profissões liberais em 4% dos casos, aos quadros médios em 2% dos casos, não exercendo profissão no momento da pesquisa em 28% dos casos). Não se pode superestimar o grau em que esse tipo de estratégia matrimonial contribui para o fechamento em si do universo hipoprotégido do professor universitário.

É por referência à estrutura desse campo das qualidades objetivamente oferecidas a todo *normadien* no entrar na carreira professoral que se define objetivamente o valor social das virtudes atribuídas a cada um. Da mesma forma, a série de posições que o *Annuaire de l'Annuaire des anciens élèves* enumera cada ano - e que, na amostra estudada, vai do professor de filosofia no *Collège de France*, ao professor de línguas vivas em um liceu do interior - delimita o campo das trajetórias possíveis, para uma determinada coorte de *normadiens*†; e é também por referência a esse espaço dos possíveis, a que a diferenciação inicial das trajetórias confere uma realidade vivida, que se define objetivamente o valor social das trajetórias individuais, valor esse que dá fundamento objetivo à experiência do êxito ou do fracasso. Segue-se que as virtudes e as carreiras, que são louvadas inseparavelmente nas notícias necrológicas, são o objeto de uma percepção e de uma apreensão duplas: fornecidas pelas mesmas e para elas mesmas, as virtudes interiores, a título de componentes mínimos, mas também fundamentais, elementares e banais, mas também primordiais da definição universitária da excelência, constituem o objeto de um reconhecimento absoluto e incondicional, bastando a ausência dessas qualidades para colocar em questão a participação no grupo; mas, de outro lado, não se pode jamais esquecer totalmente a verdade do ascetismo universitário - necessidade feita virtude - e da forma completamente negativa da excelência universitária que se reduz a esse ascetismo: essas vidas simples e modestas, plenas de sabedoria e de serenidade interior, de resignação e de dignidade, de retidão e de dedicação, essas virtudes de sábio, em vezes elogiadas, que cultivava seu jardim, percorre - sacola nas costas - as montanhas e vela por suas crianças, não podem deixar de mostrar a que servem uma vez reconhecidas no campo das trajetórias possíveis. As virtudes inferiores, e também as virtudes médias, já mais específicas e menos exclusivamente morais, tais como as aptidões pedagógicas - clareza, naturalidade, método - ou as qualidades intelectuais inferiores - erudição (memória), precisão - jamais passam de virtudes dominadas, formas mutiladas das virtudes dominantes que só podem reunir contrar seu plano

* Passa que obtive pelo no concurso de "agrégation", termino-língua, jornalismo, portadora do título de "agrégée" e titular do posto de professor de liceu ou de faculdade.
** Aluna da École normale de Sèvres.

† Esta série é um *lunha* (licenciado em direito) de valor do diploma de *normadien* no momento de a ele se juntar da um conhecimento muito ou menos vasto do "valor" do diploma que ele se exprime que se consilia a valor subjetiva do campo das possíveis que define as distinções e as expectativas mínimas de cada um. Sobre a relação entre a trajetória e o campo das trajetórias possíveis, cf. p. BRUNJELLI, "Avenir de classe et consécration du probable", in *Revue française de sociologie*, XV, janeiro-março de 1974, p. 3-42, especialmente p. 14 N.T.: Este artigo encontra-se traduzido em português calabrês, cf. o "Futuro da classe e consiliante do provável".

valor quando associadas às virtudes dominantes, capazes de compensar e de salvar o que nelas resta de empobrecimento e de mediocridade escolar: a erudição só vale plenamente se for "ornada de elegância" e o erudito, se não for "fechado na sua especialidade". Tomando pouco a pouco todo o espaço dos elogios, à medida que se rarefazem as virtudes superiores, as virtudes morais não podem ser nada mais do que os limites das virtudes intelectuais permitem aceitar, num universo em cuja culminância estão estas últimas. Lá ainda, a mais críca verdade manifesta-se sempre sob a mais encantada celebração: é realmente significativo que os elogios associem quase sempre as virtudes dominadas às virtudes de resignação que permitem aceitar uma posição inferior sem sucumbir ao ressentimento que é a contrapartida normal do superinvestimento frustrado, recusa das honras, retidão moral, modéstia, disciplina. E os obscuros encontram nos elogios a lógica de um sistema que valoriza a modéstia e o desdém pelas honras quando, por uma estratégia típica de reviravolta do pró ao contra, eles tentam transformar sua obscuridade em escolha da virtude e assim lançar o descrédito ou a suspéla sobre os prestígios necessariamente mal adquiridos das glórias muito brilhantes?

A resignação e a sabedoria que os memorialistas oficiais elogiam encontram um fundamento objetivo na autonomia relativa de que dispõem as diferentes ordens de ensino no interior de um campo globalmente hierarquizado. Cada um desses subcampos oferece um modo de realização particular à ambição da mais alta trajetória que está implicada no pertencer à classe dos *normaliens* (como direito de preferência sobre um campo de possíveis) sob a forma de uma trajetória ao menos subitivamente incomparável a qualquer outra: é o professor agrégé de filosofia de um pequeno liceu do interior que provoca a admiração e o respeito de seus colegas menos ilustres pela simplicidade de suas maneiras e sabedoria toda filosófica de sua existência; é o professor de *khâgne* ou de *taupé*, rodeado da admiração absoluta de gerações sucessivas de pretendentes ao título de *normalien* que o envolvem na representação sacralizante que fazem da *École* e que, por sua alta qualidade escolar, fazem-no participar de um universo de dignidade universitária superior à das faculdades (*Alain*); e assim por diante, em todos os níveis.

Eis duas ilustrações entre mil: "Outro dia, vestido improvisadamente e levando a Saint-André um caminho de esterco pela estrada tortuosa, ele parou para queimar um cigarro sentado em um banco, de onde se tinha uma bela vista, e respirar um pouco. Apareceu uma família de cidadãos

9. *Journal* de *degradação* como um valor digno de ser procurado por si próprio, a obscuridade não pode ser reconhecida, exceto sob a forma das virtudes positivas que presumivelmente ajuiz declam pela *lourde* e *reclusa* da *lourde* de *reclusa* *escriitor* *universitário*. Como *testemunho*, esta *lourde* *procurada*, há 20 anos, por um professor da Sorbonne diante de um candidato conhecido fora do meio universitário por seus escritos de ensaio e jornalismo: "O senhor não é sufficientemente obscuro".

em férias que veio sentar-se perto dele. O pai mostrou aos filhos a beleza da paisagem e do campo, e citou-lhes em latim um verso das *Geórgicas*, levantando-se, Passeron recitou os versos seguintes e subiu novamente no caminho, deixando-os estupefatos, e cheios de admiração por esses canções do Condado de Nice, que sabiam Virgílio e, ainda por cima, de cor!" (Notícia necrológica de Jacques-Henri Passeron, in *Annuaire ENS*, 1974, p. 120). "Foi então que descobriu que fora precedido por um aluando que se havia apressado em publicar seus resultados (...). Dessa descoberta, ele saiu profundamente decepcionado e meio desamparado, e, apesar de todo o encorajamento que recebeu, pediu para retornar ao secundário (...). Em *La Flèche*" como na escola, ele vivia sufficientemente apagado, unicamente para os seus; à margem da vida pública e, no entanto, era muito conhecido em toda a cidade e particularmente estimado. É porque ele sabia servir na hora certa e sempre com simplicidade (...). De extrínica modéstia, sem ambição alguma, nunca tendo pedido nada, ele permaneceu 35 anos em *La Flèche*, até a aposentadoria" (Notícia necrológica de Paul Blassel, in *Annuaire ENS*, 1962, p. 41).

O ascetismo aristocrático

Assim todo *normalien* participa, em graus diferentes, desse universo de virtudes que os *normaliens* reúnem naturalmente sob o adjetivo *normalien* ("humor *normalien*"): nessa combinação única de virtudes intelectuais e morais em que "a elite" do corpo professoral se reconhece e que fundam sua convicção de constituir uma elite simultaneamente intelectual e moral, se exprime toda a posição desse corpo na estrutura das relações de classe. Ocupando uma posição temporariamente dominante (em relação aos artistas), em uma fração dominada da classe dominante, os professores constituem uma espécie de alta pequena burguesia voltada ao *aristocratismo da moral e da inteligência*. As disposições que caracterizam propriamente os professores em oposição aos "burgueses" (fração dominante) e aos "artistas" (fração temporariamente dominada da fração dominada) encontram seu princípio no fato de que eles se situam no meio termo entre as duas hierarquias, segundo as quais se dividem as frações da classe dominante - a hierarquia do poder econômico e político e a hierarquia da autoridade e do prestígio intelectuais: muito "burgueses" aos olhos dos escritores e dos artistas, dos quais se separaram por suas condições de existência e seu estilo de vida, e muito "intelectuais" aos olhos dos "burgueses" com os quais não podem partilhar completamente o estilo de vida (salvo na ordem do consumo dos bens culturais), só podem encontrar a compensação de sua dupla meia-derrota na resignação aristocrática ou nas satisfações associadas à vida doméstica que suas condições

* N.T.: Colégio militar de nível médio.

de existência, assim como as disposições ligadas à sua trajetória social e as estratégias matrimoniais correlatas tornam possível¹⁰. Por suas virtudes domésticas, pelo ascetismo aristocrático que está no princípio de seu estilo de vida e que oferece um último recurso à auto-estima quando desaparecem todos os outros princípios de legitimação, e também pela adesão ao mundo e às grandezas desse mundo de que é testemunha esse tipo de espírito de "serviço público" e de "devotamento", frequentemente consagrado por condecorações, que conduziu às carreiras administrativas, os professores são mais próximos à alta função pública do que os intelectuais e artistas cujo culto celebraram. A dupla verdade desse corpo, que não pode cumprir seus mais altos valores sem sacrificar aqueles que correspondem à sua própria função, le-se no julgamento que o reitor de Lille fazia de Jules Romains, então jovem professor de filosofia num liceu: "Espírito cultivado, original, provavelmente um pouco distraído por suas ambições literárias, aliás, bastante legítimas" (Notícia necrológica de Jules Romains, in *Annuaire ENS*, 1974, p. 43). Essa contradição, que está inscrita na própria definição do cargo e é reproduzida pelas características sociais dos agentes, é superada somente por aqueles que realizam o ideal proclamado da excelência intelectual, mas saindo do campo universitário (ou nele ocupando "lugares livres" como o *Collège de France*). Mais ainda que a dupla renúncia, intelectual e temporal, que sua posição dominada em um universo temporalmente dominado impõe às camadas inferiores do corpo professoral, é a meta consagração temporal das camadas médias que faz perceber a verdade do ascetismo e do desdém professoral pelas honras, inversão simbólica de uma despossessão: aqueles que realizam o ideal intelectual dentro dos limites da universidade, atingindo assim essa forma inferior (do ponto de vista dos próprios critérios que eles reconhecem) da glória intelectual que o campo universitário pode oferecer e aqueles que se apropriam e se reconhecem (são frequentemente os mesmos) aos poderes concedidos pelo universo do *hàb-pouvoir*, reconhecem assim a dupla ambição que está inscrita na sua dupla *mea-vitória*.

Os esquemas professorais de percepção e de apreciação funcionam também como esquemas geradores que estruturam toda prática e, em particular, a produção dessa categoria particular de produtos culturais que são os trabalhos propriamente universitários, cursos, manuais ou teses de doutorado. Na ordem das virtudes intelectuais chegar-se-ia ao equivalente das contradições encontradas na ordem das qualidades morais, se se analisasse tudo o que esses produtos ficam devendo às suas condições

10. A análise da vida artística de professores universitários e de escritores ou artistas literários no *Willy e Willy* in *France* (edição de 1969-1970) faz aparecer um conjunto de diferenças essenciais entre essas duas populações. Os professores universitários caracterizam-se por um número médio de filhos mais elevado (2,39) do que os escritores ou artistas (1,56), uma taxa menor de renda de solteiros ou de divorciados (respectivamente 0,9% e 0,9% contra 16,6% e 10,7%), uma taxa bem mais elevada de condecorações (65,1% possuem a legião de honra contra 39,2% dos intelectuais).

sociais de produção e de utilização, e, em particular, à contradição entre o imperativo de cultura e eclétismo, na tradição da Suma, e o imperativo de originalidade, contradição inscrita nos próprios objetivos de uma *empresa de produção cultural para as necessidades de reprodução* que por isso comporta sempre uma parte de simples reprodução (cada vez mais fraca e sobretudo cada vez mais bem dissimulada quando se vai das formas inferiores, manuais, até às formas superiores, teses de doutorado).

Os professores do secundário não são produtores de obras (com exceção de um, autor de traduções); a produção dos professores de *khâgne* e *taupé* se conhece quase exclusivamente de manuais, de obras didáticas diversas. "No momento de sua publicação, esses livros, bem concebidos e claramente escritos, são atualizações precisas e excelentes ferramentas para os alunos" (Notícia necrológica de Guillaume Rumeau, professor de física de *taupé*, in *Annuaire ENS*, 1962); quanto à produção de altos funcionários da Educação Nacional, inspetores gerais ou reitores, pode-se aplicar-lhe os mesmos termos empregados para caracterizar a obra do decano Hardy: "Mas, para Hardy, desde a sua chegada a Dacar, a grande tarefa é fornecer ao ensino os manuais, as obras necessárias para a 'programação' de diversos planos de estudos. Hardy dá o exemplo, abre os caminhos, lança coleções. Publica livros de ensino que vão do manual ou tratado didático ao livro de síntese provisória" (in *annuaire ENS*, 1965, p. 38). A maior parte dos professores do ensino superior produziu teses e obras de síntese ("Este amplo estudo, uma verdadeira contribuição para as pesquisas de literatura comparada", notícia necrológica de Émile Pons, in *Annuaire ENS*, 1974, p. 53: "Um verdadeiro sucesso de luminosa síntese e de vasta e discreta erudição", Notícia necrológica de Aurélien Digeon, in *Annuaire ENS*, 1963, p. 58); e excepcionalmente romances, ensaios "originais" escritos com "espírito", "firmeza", "charme", "lucidez". Não se fala de "obra", no sentido em que o meio intelectual dá a essa palavra, ou de "grande obra", a não ser a propósito dos professores do *Collège de France*.

Na verdade, uma ciência das produções acadêmicas deveria levar em conta tudo o que se refere à posição do campo universitário na estrutura das relações de classe e em particular o aristocrático moral e intelectual que está no princípio, por exemplo, da atmosfera de espiritualismo e idealismo na qual se enleva o ensino literário e filosófico, por um desdém aristocrático em relação a todas as formas de pensamento "vulgares", combatidas por anátemas diversos, positivismo, materialismo, empirismo. Os esquemas de percepção e de apreciação que a análise sociológica das necrologias exuma estão em prática na leitura universitária de Epicuro ou de Spinoza, de Racine ou de Flaubert, de Hegel ou de Marx. As obras cuja conservação e consagração incumbem ao sistema de ensino são assim continuamente reproduzidas ao preço de uma distorção tanto maior quanto mais os esquemas que as engendraram estão distantes daqueles que lhes aplicam os *intérpretes credenciados*, convencidos de que não podem

fazer nada melhor além de lê-las "com as lentes de sua própria atitude", como dizia Weber, e criá-las assim à sua própria imagem. Essas disposições genéricas encontram-se na verdade especificadas pela posição que cada leitor ocupa no campo universitário. Vê-se, por exemplo, o que a mais comum leitura de textos antigos (o Jardim de Epicuro) pode dever às virtudes dos jardineiros provincianos, e a interpretação ordinária e extraordinária de Hegelgger a esse aristocralismo da inteligência que evita nos caminhos da floresta ou nas estradas da montanha as populações fracas e vulgares, ou seu análogon concreto, os (maus) alunos sempre renovados que devem ser arrancados sem cessar das tentações mundanas para se lhes impor o reconhecimento dos verdadeiros valores.

ANEXO

EXTRATOS DE RELATÓRIOS DE JÚRIS DE CONCURSOS

École normale supérieure, 1965

"As alimações maças, elefantescas e os intermitíveis parágrafos pré-fabricados; um tom pessoal e uma rara concisão de estilo, os 'carrés' * se revelam mais vivos na conversação, mais desportos, mais disponíveis".

Agrégation em letras, Homens, 1959

"Um sentido literário delicado e uma real concisão de pensamento (p. 20); a frouxidão da elocução e a hesitação da palavra (...), um tom categórico e uma falsa segurança (p. 21); algumas explicações penetrantes e delicadas (p. 23); um nigma de palavras, por vezes, marcadas por entonações vulgares; um palavrório vazio e vão, uma seqüência bizarra de obscurvações superficiais (p. 27); ele soube colocar em prática de maneira inteligente seus conhecimentos... e chegar assim a um julgamento tão nuancado, tão pessoal (p. 26); uma língua verdadeiramente nullo corrompida. Mistura de negligência e pretensão; essa disparidade é tão desagradável quanto a visão de dias de fantasia sobre uma pele suja. (...) como os paisantistas (...) podem se exprimir de maneira tão estridente e freqüentemente tão desprezível? (p. 28). Uma apresentação que revelava a inteligência, por vezes a fineza e o sentido literário do tradutor (p. 29); uma reprodução servil de palavras latinas; uma série de refoques, verdadeira pasta verbal inerte (p. 30)".

Agrégation em letras modernas, Homens, 1965

"Complicações ruins e maças (p. 9); vocábulo vis e impuros que mais vale suprimir completamente. Na *agrégation* não é admissível o espírito fácil, nem a banalidade, nem a vulgaridade, nem a agressividade (p. 11); um concurso sem brilho (p. 14); sua nulidade agressiva estava bem próxima da insolência (p. 19); o jargão, a negligência, a pretensão serão punidos (p. 22); espécimes consumidos de uma ignorância crassa (p. 24); a sensibilidade literária e a cultura geral (...) dão a medida das qualidades pessoais daquele que fala; uma elocução natural (p. 35)".

Agrégation em letras clássicas, Mulheres, 1974

"Monotonia e pobreza no vocabulário, falta de elegância na expressão; a oradora (...) prisioneira um pouco lúgubre; caricaturas incômodas; a recitação passiva; uma exposição inútil" (p. 22-24).

TAXINOMIAS E RITOS DE PASSAGEM

Do rito de agregação ao julgamento último do grupo

É o mesmo sistema de classificação que continua a funcionar ao longo do curso escolar, trajetória estranha na qual todo mundo estabelece classificações e todo mundo é classificado, sendo que os melhores classificados tornam-se os melhores classificadores daqueles que entram no círculo: isso ocorre desde o concurso de ingresso na *École normale* ao concurso de *agrégation*; do concurso de *agrégation* ao doutorado; do doutorado à *Sorbonne* ou ao *Collège de France*; do *Collège* ao *Institut*, fim da trajetória, em que os "mais bem classificados" de todos os concursos comandam de facto todas as operações de classificação, controlando o acesso à instância de classificação de nível imediatamente inferior que, por sua vez, controla a seguinte e assim por diante. Esta regulação externa que se impõe através da hierarquia das instâncias – o professor universitário cioso de melhorar sua classificação deve respeitar as classificações em vigor, tanto nas suas produções como na sua prática universitária – não faz nada mais do que reforçar os efeitos das disposições automaticamente ajustadas e conformes que foram selecionadas e inculcadas através de todas as operações anteriores de classificação.

* * *

* N.T.: O termo "carré" designa o estudante que cura o 2º ano das grandes escolas.

Documento de primeira linha para uma análise dos valores universitários, as notas necrológicas – em particular aquelas que o *Annuaire de l'Association amicale des anciens élèves de l'École normale supérieure* publica – colocando ainda em prática, no julgamento último que o grupo faz de um de seus membros desaparecidos, os princípios de classificação que determinaram

sua agregação ao grupo. Nada de surpreendente haverá se, nesse último exame, os "canharadas desaparecidos" se virem classificados como sempre foram classificados em vida, quer dizer, em função de qualidades universitárias sutilmente literarizadas que, nesse momento final do curso, ainda mantêm uma relação imediatamente visível com as origens sociais. Aos mais obscuros, pequenos professores do interior, atribuem-se as qualidades mínimas, as do bom professor, mais comumente associadas às do bom pai e do bom marido. Em seguida, vêm as qualidades intelectuais de grau inferior, a erudição, a probidade, ou as qualidades superiores aplicadas a atividades inferiores, como as traduções, as edições críticas, obras um pouco "escolares" que o sistema escolar, como se sabe, jamais reconhece plenamente. Mais adiante, as virtudes menores dos servidores da cultura, as qualidades primeiras, essas que distinguem os professores universitários capazes de demonstrar sua excelência transgredindo os limites da definição universitária de excelência. E a suprema homenagem que, por intermédio de um de seus próximos (universitariamente), o grupo atribui àquela que realiza seu ideal de excelência, consiste em situá-lo naquele ponto além das classificações escolares já previsível pelas mesmas.

EXTRATOS DE NOTÍCIAS NECROLÓGICAS

Paul Sucher

Nascido em Versailles, em 10 de janeiro de 1886
pal comerciante

"Depois de sua monografia sobre Hoffmann, numerosas traduções mostram a facilidade, a elegância e a exatidão com que ele sabia transpor os textos, enquanto longas introduções fazem ressaltar sempre o essencial dos problemas literários por vezes confusos e controvertidos.

(...) Em pouco tempo, Sucher poderia ter feito uma excelente tese que lhe teria aberto o acesso a nossas Faculdades, para grande alegria dos seus antigos professores. Não acredito que ele tenha sido impedido por dificuldades que nada significavam para ele, nem pelas exigências de um trabalho de erudição ao qual se dedicava, quando bem entendia, por gosto e com naturalidade. Sua vida interior era-lhe suficiente: a leitura, a meditação, as viagens, as longas estradas percorridas a pé, mochila nas costas, ou em bicicleta, os largos horizontes conquistados nos Alpes com a força das pernas ou com os dedos cravados nos rochedos, a vida agradável no lar que montou em 1926 ao casar-se com uma de nossas colegas do ensino público, eram suficientes para povoar e enriquecer a existência, como ele desejava".

Annuaire ENS, 1962, p. 36-37.

Pierre Audiat
Nascido em Angoulême, em 15 de novembro de 1891
pai professor

"Conheci alguns parisienses da minha, cujo prazer colibriano mais vivo era pegar esse jornal e ler primeiramente esse recado que de um extremo ao outro do Sul levava aos quatro ventos - escrito de uma forma natural, aguda, precisa e nítida - o espírito desprendido, alado e sensato de Pierre Audiat. (...) Pierre Audiat tornou-se um de nossos romancistas mais originais, o criador e o mestre, acredito, do que poderia ser chamado o 'romance psicopatológico'.

(...) Na sua tese de 1924 (...), ele surpreendeu e quase escandalizou seu júri, que se inclinou, no entanto, diante de sua maestria jovem e brilhante.

(...) escritor nato, tendo essa arma brilhante, afiada, que se chama justamente estilo, e que considero um dos escritores do Ocidente e da França que, pelos seus escritos, manteve a maior fidelidade às tradições inteligentes de uma França orgulhosa e livre que ainda não está morta".

Annuaire ENS, 1962, p. 38-39.

Roger Pons

Nascido em Equeurdreville, em 28 de agosto de 1905
mãe professora primária, avós camponeses
professor de khâgne no liceu Louis le Grand

"A explicação desse sucesso único deve ser procurada numa abnegação perene. Grande humanista, Roger Pons punha-se a serviço dos textos e dos autores, aplicando-se, quer se tratasse de Pascal ou Diderot, de Claudel ou de Gide, a revelar-lhes a genialidade sem a eles se substituir, sem preocupar-se em surpreendê-los em falta, num clima de simplicidade e acolhimento. Juiz escrupuloso dos concursos de *agrégation*, inspetor, Roger Pons permaneceu professor, colocando sua experiência e seu conhecimento a serviço do ensino e dos professores.

(...) Roger Pons escreveu muito e, da mais curta nota aos mais desenvolvidos ensaios, com um cuidado minucioso, atento à exatidão e à pertinência do portante, e sempre num estilo vigoroso, claro, emocionante. Era, no entanto, bom artesão que fabricava sem cessar o vilão e o utilizável para os outros, devorá-lo pelo trabalho, pelas amizades, pelos deveres, traído no fim pelo desilho. Roger Pons somente ofereceu as aproximações, as preliminares, os esboços da grande obra de moralista e de crítico que trazia em si. O ascetismo universitário e a humildade cristã conjugados impediram-no (pois a virtude é, porventura, cruel e destruidora) de dizer o mais importante, o mais pessoal, implícito em toda a parte, jamais livremente revelado".

Annuaire ENS, 1962, p. 52-53.

Maurice Merleau-Ponty

Nasceu 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.

CAPÍTULO IX

Os excluídos do interior*

PIERRE BOURDIEU
PATRICK CHAMPAGNE

Tradução: MAGALDI CASTRO
Revisão técnica: GUILHERME JOÃO DE FREITAS TEIXEIRA

Fonte: Bourdieu, Pierre e Champagne, Patrick, "Les exclus de l'intérieur", publicação 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 das licenças, são um prolongamento daquelas que foram apresentadas no último número de *Actes de la recherche en sciences sociales*.