

Maria Alice Nogueira  
Cláudio Marques Martins Nogueira

# Bourdieu & a Educação

4ª Edição

autêntica

na posse de um volume expressivo de capitais econômicos, sociais e culturais, tornariam o fracasso escolar bastante improvável. Além disso, as elites estariam livres da luta pela ascensão social. Elas já ocupam as posições dominantes da sociedade, não dependendo, portanto, do sucesso escolar dos filhos para ascender socialmente.

Mas Bourdieu contrasta, de qualquer forma, as frações dominadas (mais ricas em capital cultural) com as dominantes (mais ricas em capital econômico). As primeiras seriam propensas a um investimento escolar mais intenso, visando o acesso às carreiras mais longas e prestigiosas do sistema de ensino. Já essas últimas tenderiam a buscar na escola, principalmente, uma certificação que legitimaria o acesso às posições de comando já garantidas pela posse de capital econômico.

## A ESCOLA E O PROCESSO DE REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

No prefácio de *A reprodução*, Bourdieu e Passeron (1975, p. 11) afirmam que os vários capítulos desse livro apontam para um mesmo princípio de inteligibilidade: o "das relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações entre as classes".

Esse princípio de inteligibilidade orienta, na verdade, o conjunto das reflexões de Bourdieu sobre a escola. A escola e o trabalho pedagógico por ela desenvolvido só poderiam ser compreendidos, na perspectiva desse sociólogo, quando relacionados ao sistema das relações entre as classes. A escola não seria uma instância neutra que transmitiria uma forma de conhecimento intrinsecamente superior às outras formas de conhecimento, e que avaliaria os alunos com base em critérios universalistas; mas, ao contrário, ela é concebida como uma instituição a serviço da reprodução e da legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes.

O ponto de partida do raciocínio bourdieusiano talvez se encontre na noção de arbitrariedade cultural. Bourdieu se aproxima aqui de uma concepção antropológica de cultura. De acordo com essa concepção, nenhuma cultura pode ser objetivamente definida como superior a outra. Os valores que orientariam cada grupo social em suas atitudes e comportamentos seriam, por definição, arbitrários, não

estariam fundamentados em nenhuma razão objetiva, universal.<sup>21</sup>

Apesar de arbitrários, esses valores — ou seja, a cultura de cada grupo — seriam vividos pelos indivíduos como os únicos possíveis, ou seja, como naturais. Para Bourdieu, o mesmo ocorreria no caso da escola. A cultura consagrada e transmitida pela instituição escolar não seria objetivamente superior a nenhuma outra. O valor que lhe é atribuído seria arbitrário, não estaria fundamentado em nenhuma verdade objetiva, inquestionável. Mas, apesar de arbitrária, a cultura escolar seria socialmente reconhecida como a cultura legítima, como a única universalmente válida.

Na perspectiva de Bourdieu, a conversão de um arbitrário cultural em cultura legítima só pode ser compreendida quando se considera a relação entre os vários arbitrários em disputa em determinada sociedade e as relações de força entre os grupos ou classes sociais presentes nessa mesma sociedade. No caso das sociedades de classes, a capacidade de imposição e legitimação de um arbitrário cultural corresponderia à força da classe social que o sustenta. De modo geral, os valores arbitrários capazes de se impor como cultura legítima seriam aqueles sustentados pelas classes dominantes. Portanto, para o autor, a cultura escolar, socialmente legitimada, seria, basicamente, a cultura imposta como legítima pelas classes dominantes. Bourdieu observa, no entanto, que a autoridade pedagógica, ou seja, a legitimidade da instituição escolar e da ação pedagógica que nela se exerce, só pode ser garantida na medida em que o caráter arbitrário e socialmente imposto da cultura escolar é ocultado. Apesar de arbitrária

<sup>21</sup> "A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária na medida em que a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à natureza das coisas ou a uma natureza humana" (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 23) (Grifos dos autores).

e socialmente vinculada a certa classe, a cultura escolar precisaria, para ser legitimada, ser apresentada como uma cultura neutra.<sup>22</sup> Em poucas palavras, a autoridade alcançada por uma ação pedagógica, ou seja, a legitimidade conferida a essa ação e aos conteúdos que ela difunde seria proporcional à sua capacidade de se apresentar como não arbitrária e não vinculada a nenhuma classe social.<sup>23</sup>

Uma vez reconhecida como legítima, ou seja, como portadora de um discurso universal (não arbitrário) e socialmente neutro, a escola passa a poder, na perspectiva bourdieusiana, exercer, livre de qualquer suspeita, suas funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Essas funções se realizariam, em primeiro lugar, paradoxalmente, por meio da equidade formal estabelecida pela escola entre todos os alunos. Segundo a fórmula célebre de Bourdieu,

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 1998d, p. 53)

Tratando, formalmente, de modo igual, em direitos e deveres, quem é diferente, a escola privilegiaria, dissimuladamente, quem, por sua bagagem familiar, já é privilegiado.

Nessa ótica, Bourdieu compreende a relação de comunicação pedagógica (o ensino) como uma relação formalmente igualitária, que reproduz e legitima, no entanto, desigualdades preexistentes. O argumento do autor é o

<sup>22</sup> Para o sociólogo francês, toda forma de hierarquia social retira sua legitimidade do fato de que a arbitrariedade que está na origem de sua constituição passa despercebida.

<sup>23</sup> Bourdieu chama de "violência simbólica" o processo de imposição dissimulada de um arbitrário cultural.

de que a comunicação pedagógica, assim como qualquer comunicação cultural, exige, para sua plena realização e aproveitamento, que os receptores dominem o código utilizado na produção dessa comunicação. Dito de outra forma, a rentabilidade de uma relação de comunicação pedagógica, ou seja, o grau em que ela é compreendida e assimilada pelos alunos, dependeria do grau em que os alunos dominam o código necessário à decifração dessa comunicação. Para Bourdieu, esse domínio variaria de acordo com a maior ou menor distância existente entre o arbitrário cultural apresentado pela escola como cultura legítima e a cultura familiar de origem dos alunos. Para os alunos das classes dominantes, a cultura escolar seria sua cultura "natal", reelaborada e sistematizada. Para os demais, seria como uma cultura "estrangeira".

Mais concretamente, Bourdieu observa que a comunicação pedagógica, tal como realizada tradicionalmente na escola, exige implicitamente, para o seu pleno aproveitamento, o domínio prévio de um conjunto de habilidades e referências culturais e linguísticas que apenas os membros das classes mais cultivadas possuiriam. Os professores transmitiriam sua mensagem igualmente a todos os alunos como se todos tivessem os mesmos instrumentos de decodificação. Esses instrumentos, no entanto, seriam possuídos apenas por aqueles que têm a cultura escolar como cultura familiar, e que já são, por isso mesmo, iniciados nos conteúdos e na linguagem utilizada no mundo escolar.<sup>24</sup>

O argumento central do sociólogo é, então, o de que, ao dissimular que sua cultura é a cultura das classes dominantes, a escola dissimula igualmente os efeitos que

<sup>24</sup> Bourdieu ressalva que as diferenças culturais entre os alunos das diversas classes sociais seriam menos evidentes nos níveis mais elevados do sistema de ensino. Isso ocorreria porque os alunos das classes médias e populares que chegam a esses níveis do sistema já teriam passado por um processo de "superseleção", no qual teriam sobrevivido apenas aqueles mais qualificados.

isso tem para o sucesso escolar das classes dominantes.<sup>25</sup> As diferenças nos resultados escolares dos alunos tenderiam a ser vistas como diferenças de capacidade (dons desiguais) enquanto que, na realidade, decorreriam da maior ou menor proximidade entre a cultura escolar e a cultura familiar do aluno. A escola cumpriria, assim, simultaneamente, sua função de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais. A reprodução seria garantida pelo simples fato de que os alunos que dominam, por sua origem, os códigos necessários à decodificação e assimilação da cultura escolar e que, em função disso, tenderiam a alcançar o êxito escolar, seriam aqueles pertencentes às classes dominantes. A legitimação das desigualdades sociais ocorreria, por sua vez, indiretamente, pela negação do privilégio cultural oferecido — camufladamente — aos filhos das classes dominantes.

O autor observa que o efeito de legitimação provocado pela ocultação das bases sociais do sucesso escolar é duplo: manifesta-se tanto sobre os filhos das camadas dominantes quanto sobre os das camadas dominadas. Os primeiros, pelo fato de terem recebido sua herança cultural desde muito cedo e de modo difuso, despercebido, insensível, teriam dificuldade de se reconhecer como "herdeiros". Suas disposições e aptidões culturais e linguísticas lhes pareceriam naturais ou, em outros termos, componentes — até certo ponto inatos — de sua própria personalidade. O segundo grupo, por outro lado, sendo incapaz de perceber o caráter arbitrário e impositivo da cultura escolar, tenderia a atribuir suas dificuldades escolares a uma inferioridade que lhes seria inerente, definida em termos intelectuais (falta de inteligência) ou morais (fraqueza de vontade).

Bourdieu ressalta que, em relação às camadas dominadas, o maior efeito da violência simbólica exercida pela escola não é a perda da cultura familiar e a inculcação de uma nova cultura exógena (mesmo porque essa inculcação,

<sup>25</sup> Trata-se do fenômeno da "relação encoberta entre a aptidão escolar e a herança cultural" (BOURDIEU, 1997, p. 39).

como já se viu, seria prejudicada pela falta das condições necessárias à sua recepção), mas o reconhecimento, por parte dos membros dessa camada, da superioridade e legitimidade da cultura dominante. Esse reconhecimento se traduziria numa desvalorização do saber e do saber-fazer tradicionais – por exemplo, da medicina, da arte e da linguagem populares, e mesmo do direito consuetudinário – em favor do saber e do saber-fazer socialmente legitimados.

A reprodução das desigualdades sociais propiciada pela escola não resultaria, no entanto, apenas da falta de uma bagagem cultural apropriada à recepção da mensagem pedagógica. Bourdieu sustenta que a escola sanciona, valoriza e cobra não apenas o domínio de um conjunto de referências culturais e linguísticas, mas também um modo específico de se relacionar com a cultura e com o saber. E aqui vamos encontrar uma das mais importantes categorias analíticas formuladas pelo autor para dar conta das desigualdades sociais de escolarização, a saber, a noção de “relação com a cultura”.

Segundo ele, a sociedade produz (e a escola reproduz) uma oposição entre dois modos diferentes que os indivíduos apresentam – de acordo com sua origem social – de se relacionar com o mundo da cultura, e isso desde o nascimento. O primeiro modo, próprio dos dominantes, define-se por uma relação de tipo aristocrático, marcada pela familiaridade e pela intimidade com a cultura legítima, o que resulta numa relação desenvolta, descontraída, fácil, elegante, segura, diletante, numa só palavra “natural”, com as obras culturais. Já o segundo tipo, próprio dos dominados, define-se por uma relação de tipo popular, caracterizada pela estranheza e pelo embaraço, o que dessemboca numa relação tensa, laboriosa, árdua, esforçada, desajeitada, acanhada, interessada com as obras da cultura.

Na teoria bourdieusiana, o que dá origem e constitui esse ou aquele tipo de relação é o modo pelo qual a cultura foi adquirida: por familiarização insensível (e mais precocemente), no caso dos agentes socialmente privilegiados,

ou, por inculcação escolar (e mais tardiamente), no caso dos agentes sociais desfavorecidos. Tratar-se-ia, pois, de:

[...] dois modos de aquisição da cultura: o aprendizado total, precoce e insensível, efetuado desde a primeira infância no seio da família, e o aprendizado tardio, metódico, *acelerado*, que uma ação pedagógica explícita e expressa assegura. (Bourdieu, 1983b, p. 97) (A ênfase é do autor)

Neste ponto, é bom lembrar que para Bourdieu as experiências primitivas dos indivíduos (que costumamos designar por “socialização primária”) pesam com força desmesurada sobre as experiências ulteriores, marcando-as duravelmente. Assim, a relação de intimidade com as coisas da cultura e com a linguagem só atinge o seu grau máximo quando produzida pela ação pedagógica familiar, permanecendo de modo duradouro porque enraizada no sujeito na forma do habitus.

Como sabemos, em matéria de cultura, a maneira de adquirir perpetua-se no que é adquirido sob a forma de uma maneira de *usar* o que se adquiriu. Assim, quando acreditamos reconhecer por *nuances* ínfimas, *ínfimas* e *indefiníveis* que definem a “destreza” ou o “natural”, as condutas ou os discursos socialmente designados como autenticamente “cultivados” ou “requintados” pois nels nada lembra o esforço ou o trabalho de aquisição, na verdade, referimo-nos a um *modo particular de aquisição*, a saber, a aprendizagem por familiarização insensível cujas condições de realização só se realizam nas famílias que têm por cultura a cultura erudita, ou melhor, para aqueles que, possuindo por cultura maternal a cultura erudita, podem manter com ela uma relação de familiaridade que implica na inconsciência da aquisição. (Bourdieu, 1974c, p. 258) (Grifos do autor)

Essa ênfase analítica conferida à relação com o saber (em detrimento do próprio saber) tornar-se-á uma das marcas registradas da sociologia da educação de Pierre Bourdieu.

Ocorre que o sistema escolar, consciente ou inconscientemente, ao avaliar e proferir seus julgamentos,

leva em conta, tanto quanto a cultura, a relação que os alunos têm com ela, ou seja, o modo de aquisição e de uso da cultura legítima. Mais especificamente, a escola reproduziria, a seu modo, a distinção entre os dois modos básicos de se relacionar com a cultura: um primeiro, desvalorizado, se expressaria na figura do aluno esforçado, estudioso, aplicado que busca compensar sua distância em relação à cultura legítima através de uma dedicação tenaz às atividades escolares; e um segundo, valorizado, representado pelo aluno tido como brilhante, original, talentoso, desenvolvido, muitas vezes precoce, que atende às exigências da escola sem exibir traços de um esforço laborioso ou tenso. O sistema de ensino, sobretudo nos seus ramos mais elevados, consagraria e cobraria dos alunos essa segunda postura.

Bourdieu observa que, nas avaliações formais ou informais (particularmente nas provas orais), exige-se dos alunos muito mais do que o domínio do conteúdo transmitido. Exige-se uma destreza verbal e um brilho no trato com o saber e a cultura que somente aqueles que têm familiaridade com a cultura dominante podem oferecer.

Essa naturalidade ou desenvoltura não seria encarada pela escola, no entanto, como algo socialmente herdado. Ao contrário, tenderia a ser interpretada como manifestação de uma facilidade inata, de uma vocação natural para as atividades intelectuais. Cumprir-se-ia, portanto, mais uma vez, as funções de reprodução e legitimação atribuídas por Bourdieu à escola. A escola valorizaria um modo de relação com o saber e com a cultura que apenas os filhos das classes dominantes, dado o seu processo de socialização familiar, poderiam ostentar. Valorizar-se-ia uma desenvoltura intelectual, uma elegância verbal, uma familiaridade com a língua e com a cultura legítima, que, por definição, não poderiam ser adquiridos completamente pela aprendizagem escolar. Ao mesmo tempo, no entanto, nega-se que essas habilidades sejam fruto da socialização familiar diferenciada vivida pelos alunos e

supõe-se que elas sejam produto de uma inteligência ou talento "naturais".<sup>26</sup>

Esse estado de coisas engendraria uma contradição implícita no próprio funcionamento do sistema escolar: ao mesmo tempo que a escola valoriza a relação "cultivada" com o saber, expressa no "culto do brilhantismo", ela menospreza a relação "escolar" com o saber e classifica como inferior o "servilismo escolar do bom aluno excessivamente aplicado" (BOURDIEU, 1974c, p. 251). Esse fenômeno paradoxal, presente na tradição pedagógica, Bourdieu denominou de "desvalorização escolar do escolar" (BOURDIEU; PASSERON, 1964; 1975; BOURDIEU, 1974c, 1998d). O autor reconhece, no entanto, que a escola não poderia desvalorizar inteiramente a relação escolar com a cultura porque, ao fazê-lo, estaria negando seu próprio modo de inculcar a cultura.

Embora reserve seus melhores favores aos que lhe devem menos no essencial [...], a escola não pode renegar completamente os que lhe devem tudo e cujas disposições "escolares", desvalorizadas na medida em que determinam uma relação "escolar" com a cultura, são também valorizadas na medida em que inspiram uma boa vontade e uma docilidade que a escola não pode de modo algum dispensar. (BOURDIEU, 1974c, p. 263)

Por tudo o que foi dito até agora, pode-se afirmar, de modo sintético, que as reflexões de Bourdieu sobre a escola partem da constatação de uma correlação entre as desigualdades sociais e escolares. As posições mais elevadas e prestigiosas dentro do sistema de ensino (definidas em termos de disciplinas, cursos, ramos do ensino, estabelecimentos) tendem a ser ocupadas pelos indivíduos pertencentes aos grupos socialmente dominantes. Para o sociólogo francês, essa correlação nem é, obviamente, casual, nem se explica,

<sup>26</sup> Para Bourdieu, a fonte dessa "ilusão carismática" reside no processo imperceptível e difuso de aprendizagem da cultura legítima proporcionado pela experiência familiar (cf. BOURDIEU, 1998d, p. 55).

exclusivamente, por diferenças objetivas (sobretudo econômicas) de oportunidade de acesso à escola. Segundo ele, por mais que se democratize o acesso ao ensino por meio da escola pública e gratuita, continuará existindo forte correlação entre as desigualdades sociais, sobretudo culturais, e as desigualdades ou hierarquias internas ao sistema de ensino. Essa correlação só pode ser explicada, na perspectiva bourdieusiana, quando se considera que a escola dissimuladamente valoriza e exige dos alunos determinadas qualidades que são desigualmente distribuídas entre as classes sociais, notadamente, o capital cultural e uma certa naturalidade no trato com a cultura e o saber que apenas aqueles que foram desde a infância socializados na cultura legítima podem ter.

Em resumo, a grande contribuição de Bourdieu para a compreensão sociológica da escola foi a de ter ressaltado que essa instituição não é neutra. Formalmente, a escola trataria a todos de modo igual, todos assistiriam às mesmas aulas, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação, obedeceriam às mesmas regras e, portanto, supostamente, teriam as mesmas chances. Mas o autor mostra que, na verdade, as chances são desiguais. Alguns estariam em condições mais favoráveis do que outros para atender às exigências, muitas vezes, implícitas, da escola.

Ao sublinhar que a cultura escolar está intimamente associada à cultura dominante, a teoria de Bourdieu abre caminho para uma análise crítica do currículo, dos métodos pedagógicos e da avaliação escolar.

Os conteúdos curriculares seriam selecionados em função dos conhecimentos, dos valores e dos interesses das classes dominantes e, portanto, não poderiam ser entendidos fora do sistema mais vasto das diferenciações sociais. O próprio prestígio de cada disciplina acadêmica estaria associado a sua maior ou menor afinidade com as habilidades valorizadas pela elite cultural. Com efeito, encontramos no pensamento de Bourdieu, e já desde seus primeiros escritos, a tese da estratificação dos saberes escolares,

segundo a qual, o sistema escolar estabelece — em todos os graus do ensino — uma hierarquia entre as disciplinas ou matérias de ensino, que vai das disciplinas “canônicas” (as mais valorizadas) até as disciplinas “marginais” (as mais desvalorizadas), passando pelas disciplinas “secundárias” que ocupam uma posição intermediária.<sup>27</sup>

A exemplo das distinções entre os sexos e as faixas etárias, são também diferenças sociais que recobrem as diferenças entre as disciplinas ordenadas segundo uma hierarquia comumente reconhecida: desde as disciplinas mais canônicas, como o francês, as letras clássicas, a matemática ou a física, socialmente designadas como as mais importantes e mais nobres (dentre outros indícios, em virtude do peso nos exames, pelo estatuto de “professor principal” conferido aos docentes dessas áreas e, finalmente, pelo consenso dos docentes e dos alunos), até as disciplinas secundárias como a história e a geografia, as línguas vivas (que constituem um caso à parte), as ciências naturais, e as disciplinas marginais, como o desenho, a música e a educação física. (BOURDIEU, 1974, p. 238c).

Mas qual seria o princípio organizador dessa hierarquia? Apoiando-se, mais uma vez, no princípio diretor da “relação com a cultura”, o autor responde que a instituição escolar coloca no topo as disciplinas mais teóricas, abstratas, formalizadas, que exigem certas habilidades “não escolares” que só podem ser plenamente adquiridas fora da escola (ou seja, na família), sobretudo uma elegância e uma destreza marcantes no uso da língua; e rebaixa as disciplinas de natureza mais prática e técnica, que só podem ser dominadas valendo-se de um esforço propriamente escolar.

No caso do sistema de ensino francês, Bourdieu contrapõe disciplinas “de talento” a disciplinas “de trabalho”:

[...] de um lado, matérias como o francês (e em outro registro, a matemática) parecem exigir o talento e o dom

<sup>27</sup> Mais recentemente, Bourdieu voltará a tratar dessa questão na primeira parte de seu livro *La noblesse d'État*, publicado em 1989 e que constitui sua última grande obra no campo da Educação.

e, de outro, matérias como a geografia (e em menor grau, a história), as ciências naturais e as línguas vivas que requerem sobretudo trabalho e estudo. No pólo oposto ao francês (ou em grau bem menor, à filosofia) que desvaloriza a boa vontade e o zelo escolar tanto pela imprecisão das tarefas como pela indeterminação e pela incerteza dos signos de êxito ou fracasso, exigindo via de regra um capital prévio ("é preciso ter leitura") e muitas vezes indefinível (quer se trate de estilo ou de cultura geral), disciplinas como a história, a geografia, as ciências naturais ou as línguas (tanto as modernas como, em grau menor, as antigas) propõem tarefas onde se pode exprimir o gosto pelo trabalho "bem feito" e pelas manipulações minuciosas, como por exemplo os mapas de geografia ou os desenhos em ciências naturais, que aparecem como "seguras" e "gratificantes" pois o esforço sabe onde concentrar-se e porque aí o efeito do trabalho é medido com mais facilidade. (BOURDIEU, 1974c, p. 242)

Ainda em matéria de currículo, é preciso (e seria justo) reconhecer que a obra de Bourdieu já continha, em si, o embrião da tese da transposição didática que foi desenvolvida posteriormente por dois de seus contrários: o sociólogo Michel Verret (1975) e o matemático Yves Chevallard (1991).

Num de seus primeiros textos sobre o sistema escolar intitulado "Sistemas de ensino e sistemas de pensamento" (cf. BOURDIEU, 1974d), datado de 1967,<sup>28</sup> Bourdieu discorre longamente sobre as modificações sofridas por dado campo do saber quando este é submetido ao processo de escolarização, ou seja, quando ele se torna uma disciplina escolar. Ele exemplifica com o caso da literatura, argumentando que — a partir de sua introdução nos currículos — ela se torna objeto de classificações (gêneros, escolas, autores), de

hierarquias e de distinções (textos clássicos mais *dignos de serem conservados pela transmissão escolar*), e também de uma ordenação e uma organização de natureza propriamente escolar, na forma de manuais didáticos e coletâneas que selecionam excertos e passagens de obras, por exemplo. Além disso, os professores veem-se obrigados a organizar o conhecimento que transmitem aos alunos de modo a prepará-los para as exigências do sistema de ensino (exames, concursos, etc.) e o fazem mediante modelos e práticas de exercícios, de questões e de instrumentos de avaliação, os quais conferem ao saber uma feição que seria tipicamente escolar. O autor escrevia então:

Contudo, também parece ingênuo querer ignorar que a escola, pela própria lógica de seu funcionamento, mobiliza o conteúdo e o espírito da cultura que transmite [...] Para transmitir esse programa de pensamento chamado cultura, [a escola] deve submeter à cultura que transmite uma programação capaz de facilitar sua transmissão metódica. [...] Destarte, o programa de pensamento e de ação, que a escola tem a função de transmitir, deriva uma parte importante de suas características concretas das condições institucionais de sua transmissão e dos imperativos propriamente escolares. (BOURDIEU, 1974d, p. 212 e 215-216)

Finalmente, também no que concerne ao tema da avaliação escolar, o trabalho científico de Bourdieu deixou um legado crítico importante, principalmente porque desvelou a função social da avaliação (de classificação social e hierarquização dos indivíduos) que se disfarça sob as aparências de sua função técnica (classificação escolar dos alunos).

Para o sociólogo, o momento formal da avaliação, com suas provas, exames, etc., representaria a face mais visível dos valores escolares e das escolhas implícitas do sistema de ensino (cf. BOURDIEU; PASSERON, 1968). Por isso, durante longos anos, ele se dedicou à análise de um grande *corpus* de relatórios e pareceres redigidos por professores e membros de bancas acadêmicas, relativos a trabalhos

<sup>28</sup> Evidentemente não é por acaso que este texto constitui o único representante de língua estrangeira contido na célebre coletânea organizada por Young (1971), no início dos anos 1970, na Inglaterra, e que representa o grande marco da NSE (New Sociology of Education), ponto de partida da tradição crítica nos estudos sociológicos contemporâneos sobre o currículo.