



O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu

*The place of education (school) in Pierre Bourdieu's
sociology*

Ione Ribeiro Valle

Doutora em Ciências da Educação pela Université René Descartes – Paris V – Sorbonne, bolsista de produtividade em pesquisa (CNPq), professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC - Brasil, e-mail: ionevalle@ced.ufsc.br, ione.valle@pq.cnpq.br

Resumo

Pierre Bourdieu dedicou-se à análise do sistema de ensino (francês), evidenciando a distância entre a educação escolar praticada e o modelo preconizado pelas políticas educacionais. Seus estudos desencadearam uma crítica radical sobre os princípios da escola republicana. A escola se constituiu, portanto, no alvo privilegiado de algumas de suas principais obras (*Os herdeiros*, 1964; *A reprodução*, 1970; *Homo academicus*, 1984; *A nobreza de Estado*, 1989) e sempre ocupou um lugar importante nas demais. Nosso objetivo neste trabalho consiste em revisitar reflexões teóricas que permanecem relevantes no

desvelamento das lógicas que movem as estratégias de reprodução social e que estão nos discursos sobre a democratização da educação.

Palavras-chave: Educação escolar. Herança cultural. Meritocracia escolar. Democratização da educação.

Abstract

Pierre Bourdieu dedicated himself to an analysis of the French educational system and revealed the distance between actual school educational practices and the model conceived by educational policies. His studies inspire a radical criticism of the principles of the republican school. The school was therefore a privileged target of some of his main works ("The inheritors", 1964; "Reproduction", 1970; "Homo academicus", 1984; "The State nobility", 1989) and always occupied an important role in the others. The purpose of this study is to review theoretical reflections that remain relevant to unveiling the logics that guide the strategies for social reproduction and that are found in the discourses about the democratization of education.

Keywords: School education. Cultural inheritance. School meritocracy. Democratization of education.

O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu

A escola não cumpre apenas a função de consagrar a 'distinção' – no sentido duplo do termo – das classes cultivadas. A cultura que ela transmite separa os que a recebem do restante da sociedade, mediante um conjunto de diferenças sistemáticas (BOURDIEU, 1930-2002).

Para manter um pensamento científico vivo e explorar suas potencialidades, sobretudo no campo das ciências humanas e sociais, um lugar em que a razão só progride sob o efeito de grandes embates, é preciso

submetê-lo regularmente à discussão, à confrontação, à (re)visão – ainda que parcial – de seus conceitos, constatações e proposições. A necessidade desse trabalho crítico rigoroso sempre esteve no centro das preocupações do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002). Suas inquietações – ou até mesmo indignação – em relação ao exercício do *métier* de sociólogo, levou-o, desde o início de sua vida acadêmica, a lutar contra o que, com Chamboredon e Passeron (1999), chamou de “sociologia espontânea”.

Ao se expor, no seu último curso no Collège de France (2000-2001), a uma “reflexibilidade generalizada”, Pierre Bourdieu reafirmou seu intento de “fornecer instrumentos de conhecimento que podem se voltar contra o próprio sujeito do conhecimento, não para destruir ou desacreditar o conhecimento (científico), mas para controlá-lo e reforçá-lo” (BOURDIEU, 2001b, p. 15-16). Seu compromisso com o que denominou de “sociologia reflexiva” atravessa o conjunto de sua vasta obra¹ e revela sua luta pela construção de um discurso científico que não teme a crítica, pois ao adotar o “ponto de vista do analista”, Bourdieu declara sentir-se obrigado e autoriza-se a reter todos os traços pertinentes e indispensáveis à explicação e à compreensão sociológicas. Sua intenção mais profunda sempre foi evitar o que caracterizou como “um efeito de fechamento”, fruto da imposição de uma escolha metodológica restrita e de uma única interpretação teórica (“É proibido proibir”, afirma o autor). O que ele pretendia efetivamente era disponibilizar sua experiência, seu *modus operandi*², “enunciada tão honestamente quanto possível, à confrontação crítica, como se tratasse de qualquer outro objeto” (BOURDIEU, 2004, p. 11-12). Ao reconhecer as dificuldades que rondam todo discurso que se opõe ao senso comum (ou ao *habitus* científico) e à visão dominante, Bourdieu considera que quanto mais o pesquisador se expõe, maiores serão as possibilidades de tirar

¹ A obra de Pierre Bourdieu compreende mais de 300 publicações em diversas línguas, abrangendo uma multiplicidade de temas. Seus trabalhos têm influenciado estudos sobre arte, comunicação, linguagem, religião, economia, política, educação.

² Consiste num “modo de produção científico que supõe um modo de percepção, um conjunto de princípios de visão e de divisão” (BOURDIEU, 2001a, p. 21-22).

proveito da discussão e mais benevolentes serão as críticas ou os conselhos, até mesmos dos adversários. Não há, portanto, nenhuma razão para esconjurar a crítica, pois, como sublinha Lahire (1999, p. 5):

Se o universo das ciências sociais é um lugar onde a Razão progride sob o efeito da argumentação e da contra-argumentação, cada um forçando os outros (e, em contrapartida, sendo forçado pelos outros) a melhorar, a progredir, então a crítica nada tem de escandaloso ou de suspeito.

Sua biografia testemunha a fertilidade em conceitos e esquemas teóricos e metodológicos de sua imaginação sociológica e da rica experiência científica, vivida como forma de compromisso ético, de engajamento político e como “esporte de combate”. Segundo Miceli (2005, p. 19), Bourdieu desenvolve “uma sociologia nucleada na razão prática, marca que o distinguiria tanto das correntes interacionistas como das vertentes estruturalistas”, o que significa sua não inscrição nas correntes sociológicas tradicionais, tampouco nos diferentes polos sociológicos da França contemporânea (VALLE, 2007, p. 124-125). Preocupado em pôr a nu as práticas sociais e educacionais do seu tempo, seus estudos constroem perspectivas teóricas fecundas no movimento de pensar segundo a lógica disciplinar – a mais rigorosa e vigilante – do sociólogo e em considerar as implicações do estudo das causas sociais dos fenômenos sociais. Ao analisar o lugar da pesquisa e do pesquisador na obra de Pierre Bourdieu, Valle (2008, p. 113) assinala que o sociólogo, assim como o conjunto dos intelectuais, constitui-se num personagem bidimensional,

que só existe e subsiste como tal se (e somente se) estiver investido de uma autoridade específica, conferida por um mundo intelectual autônomo em relação aos poderes religiosos, políticos, econômicos, e se (e somente se) for capaz de engajar essa autoridade específica nas lutas políticas.

Fundada em ampla e diversificada empiria, animada pela paixão de compreender, desvelar e desmontar os mecanismos de dominação e de reprodução social, e por uma curiosidade sempre em alerta, sua sociologia

se inscreve num quadro multidimensional, que privilegia uma concepção relacional, e que se pauta na certeza de que se existe um lugar onde se pode supor que “os agentes agem em conformidade com intenções conscientes e calculadas, segundo métodos e programas conscientemente elaborados” (BOURDIEU, 2001b, p. 78), esse lugar é o da ciência.

A originalidade de seu pensamento está na capacidade de inventar não somente novos objetos de investigação e novas maneiras de abordar a pesquisa sociológica, mas na coerência de seus argumentos formulados ao longo de mais de meio século. É importante lembrar que as reflexões provenientes da experiência vivida na Argélia pelo jovem filósofo Pierre Bourdieu (entre 1958-1960) contêm grande parte do desenvolvimento ulterior de seus estudos. Mas a originalidade de seu pensamento está principalmente no fato de desconstruir oposições conceituais, eliminar fronteiras disciplinares em benefício de um trabalho sociológico e estender o olhar da sociologia para bem além da dimensão econômica, que vislumbra tão somente o *homo economicus*, o que lhe permitiu mostrar e reconhecer a estreita imbricação entre esta e as demais dimensões sociais.

A multiplicação de pontos de vista exigiu de Bourdieu grande plasticidade na manutenção das temporalidades múltiplas e uma consciência aguda de sua relatividade, afinal todo ponto de vista nada mais é que a vista de um ponto. Aprender a pensar a dinâmica dos diferentes espaços sociais (indivíduo/sociedade, micro/macro, estruturas estruturadas/estruturas estruturantes), geralmente antagônicos, exige escapar do dualismo sujeito/objeto e da oposição entre interioridade e exterioridade. Isso supõe raciocinar não mais em termos de individualidades religadas, interligadas, sobrepostas ou justapostas umas às outras, mas em termos de conexões variáveis e relacionais, marcadas por estratégias complexas de dominação e de reprodução social.

As metodologias comparativas sempre ocuparam um lugar privilegiado nos seus procedimentos investigativos, seja para pôr em evidência as similitudes e as diferenças no interior de uma mesma sociedade, ou de sociedades diversas, seja para desvelar as práticas e os deslocamentos nas distintas posições sociais. Para esse sociólogo, o método comparativo

“permite pensar relacionalmente um caso particular construído em caso particular do possível, tomando-se como base de apoio as homologias estruturais entre campos diferentes [...] ou entre estados diferentes do mesmo campo” (BOURDIEU, 2001a, p. 33). Essas metodologias o levaram a redizer o que havia dito, a reafirmar o que havia afirmado, porém num nível de elaboração cada vez mais avançado, com precisões, apreciações, restrições sempre mais perspicazes. Em vez de proceder de maneira descritiva, linear e acabada, essas metodologias tornam possível o desenvolvimento de um conceito sob um plano, depois sob outro, exemplificá-lo de diversas maneiras, mesclá-lo com elementos distintos do mundo social.

Essa forma de pesquisar, mas, principalmente, de ensinar a pesquisar, que se constitui numa verdadeira “pedagogia do silêncio”, assim como sua crítica à confusão acadêmica entre “neutralidade axiológica” e “objetividade científica”, supõe uma exigência suplementar de “vigilância epistemológica”³ e um trabalho coletivo: a construção rigorosa do objeto de estudo, contra as representações comuns e as prenoções, faz com que o trabalho, por mais científico que seja, se torne, com frequência, o mais politicamente subversivo, pois nem os pesquisadores acadêmicos nem os panfletários engajados partilham a mesma visão da relação entre ciência e política (POUPEAU, 2003, p. 20).

É essa perspectiva crítica, marcada por uma extrema sensibilidade de ao sentimento – e ao sofrimento – dos desfavorecidos, às desigualdades sociais, à “*miséria do mundo*”, que leva o autor, ainda hoje, a inspirar e guiar diferentes domínios de investigação. Provavelmente um dos domínios mais influenciados por seu pensamento seja a educação, especificamente na sua forma escolar. Os estudos sobre a escola, que inspiraram a formulação de

³ Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999, p. 94-94) assinalam ser necessário considerar três níveis de vigilância: 1) a expectativa do esperado ou a atenção ao inesperado que caracteriza o espírito empirista; 2) a explicitação dos métodos e a vigilância metódica que instauram o controle mútuo do racionalismo e do empirismo e são fundamentais à explicitação das relações entre teoria e experiência; 3) a crítica profunda resultante da interrogação propriamente epistemológica que é capaz de romper com o caráter absoluto do método como sistema de censura da razão e com os falsos absolutos da cultura tradicional.

seus principais conceitos (*habitus*, campo, capital cultural, social, simbólico..., violência simbólica, distinção), multiplicaram-se e diversificaram-se, abrangendo a ação, a autoridade, o trabalho pedagógico. Para compreender os mecanismos meritocráticos que fundam o sistema de ensino e orientam as práticas pedagógicas, Bourdieu recorre a uma imagem utilizada na física “para explicar como a eficácia da segunda lei da termodinâmica poderia ser anulada” e compara a escola ao demônio de Maxwell: “à custa do gasto de energia necessária para realizar a operação de triagem, ele [o sistema de ensino] mantém a ordem preexistente, isto é, a separação entre os alunos dotados de quantidades iguais de capital cultural” (BOURDIEU, 2003, p. 37). Ao pôr em prática uma série de mecanismos de seleção e de classificação, a escola distancia os detentores de capital herdado dos que não o possuem, realizando uma verdadeira operação mágica que separa o sagrado do profano, assim como o fizera Durkheim, e, dessa forma, reforça e reproduz as diferenças sociais, culturais e educacionais de origem.

Pierre Bourdieu e seus colaboradores dedicaram muitas décadas à análise do sistema de ensino (francês), sem deixarem de observar com atenção outros sistemas educacionais, evidenciando a distância entre a realidade escolar e os princípios preconizados pelas políticas para a educação. Seus estudos mostram que a educação nacional francesa – mas não apenas ela – diferencia-se do modelo puro e politicamente desinteressado requerido pelo crescimento econômico. Isso lhes permitiu estabelecer importantes rupturas epistemológicas ao desvelarem interesses e objetivos dissimulados pela escola, pelos currículos, pelos saberes escolares, pela prática dos profissionais da educação, enfim, pelas estratégias dos agentes mais bem posicionados na hierarquia escolar. Essa visão implacável põe em xeque os projetos de democratização da educação e os princípios da escola republicana, apoiados e justificados na meritocracia escolar. Além disso, ao desvelarem, por meio do estudo dos sistemas de ensino, a relação entre a escola e a reprodução das desigualdades sociais, seus trabalhos confirmaram as críticas formuladas há vários anos por movimentos pedagógicos, sindicais ou políticos.

Assim, a educação escolar, que está na raiz do movimento republicano e ocupa um lugar privilegiado na constituição das sociedades modernas, é o alvo de quatro de suas principais obras: *Os herdeiros*, 1964 e *A reprodução*, 1970, elaboradas em parceria com Jean-Claude Passeron; *Homo academicus*, 1984; e *A nobreza de Estado*, 1989. Além disso, a educação sempre ocupou um lugar central em outras: *A distinção*, 1979; *O senso prático*, 1980; *O poder simbólico*, 1989; e *A miséria do mundo*, 1993, sobretudo até os anos 1990, quando seu “arsenal” crítico se volta principalmente contra a mídia e o sistema político, especialmente nas obras: *Sobre a televisão*, 1996; *Contra-fogos*, 1998; *As estruturas sociais da economia*, 2000; *Contra-fogos 2*, 2001c.

Enfim, para compreender os princípios (meritocráticos) da escola republicana, os quais orientam as práticas escolares e universitárias, centramos-nos aqui na análise de quatro obras que consideramos “pilares”, relacionadas ao campo educacional e que, segundo nosso ponto de vista, fundam as principais abordagens contemporâneas da sociologia da educação, influenciando até mesmo alguns historiadores da educação. Dessas obras, apenas uma foi traduzida para o português: *A reprodução*, em 1975. Nosso objetivo consiste essencialmente em retomar reflexões, ainda não superadas, acerca da democratização da educação, da meritocracia escolar, da transmissão/reprodução da herança cultural, das competências intrínsecas certificadas e legitimadas pela escola, da oposição entre competência científica e competência social, da imbricação entre os campos educacional e científico e o campo do poder, enfim, da relação que se estabelece entre as diferentes dimensões escolares e a reprodução social.

Democracia escolar ou aristocracia dos méritos (herdados)

Uma cultura escolar puramente escolar não é somente uma cultura parcial ou uma parte da cultura, mas uma cultura inferior porque os elementos que a compõem não teriam o sentido que têm num conjunto mais amplo
(BOURDIEU; PASSERON, 1964).

Tendo por base o termo “herdeiro”⁴, inspirado na perspectiva weberiana que considera que a relação de dominação não se limita à esfera econômica, e retendo do pensamento de Marx o caráter fundamental da divisão da sociedade entre dominados e dominantes, Bourdieu e Passeron rompem, por meio da obra *Les héritiers* (publicada em 1964), com a crença nos discursos de democratização do ensino. Apesar de se pautar na ideologia da igualdade de oportunidades, o projeto escolar da III República francesa reserva a escolarização para além do ensino primário às camadas mais favorecidas. Esse projeto defendia a tese do “privilégio cultural”, levando a escola a se tornar “indiferente às diferenças”, a tratar como iguais em direitos e deveres crianças desiguais em relação aos critérios exigidos para o êxito escolar. Ainda que a escola proclame, persistentemente, sua função de instrumento de mobilidade social, seus estudos vão revelar o caráter ilusório desta promessa, demonstrando que ela exerce um papel crucial na perpetuação das desigualdades frente à cultura. A ingenuidade face ao processo de democratização da educação fica conseqüentemente evidenciada assim como o fato da escola funcionar como uma máquina de seleção social.

Ao ignorar que as aptidões dos alunos não se devem somente aos “dons naturais” e méritos pessoais (os quais permanecem hipotéticos), a escola transmite, por meio dos dispositivos de julgamento que emprega, a cultura da elite reafirmando seus privilégios sociais: “Todo ensino, e mais particularmente o ensino de cultura (mesmo científica), pressupõe implicitamente um corpo de saberes, de saber-fazer e sobretudo de saber-dizer que constitui o patrimônio das classes cultas” (BOURDIEU; PASSERON, 1985, p. 36).

A partir de estatísticas indiscutíveis que mediam as desigualdades de acesso ao ensino superior (francês), segundo a origem social e

⁴ O termo “herdeiro” foi quase que completamente incorporado na linguagem corrente para designar os filhos das famílias mais cultas e melhor favorecidas economicamente, dos quais se sabe que raramente apresentarão problemas na escola e farão carreiras universitárias brilhantes: “Ao lado do capital cultural que dispõem os jovens oriundos das classes mais favorecidas, a saber, todos esses elementos (livros, obras de arte, viagens, acesso às mídias...) que compõem um ambiente propício às aprendizagens, é mais amplamente a ‘herança cultural’ que constitui a dimensão mais discriminante e mais decisiva em termos de êxito escolar” (DURU-BELLAT; ZANTEN, 1992, p. 67).

o sexo, apoiando-se num estudo empírico das atitudes dos estudantes universitários e de professores de algumas áreas do conhecimento, e também numa análise das regras – frequentemente não escritas – do jogo universitário, nossos autores evidenciam a força da herança cultural e do ambiente familiar (onde a cultura é adquirida “como por osmose”) no desempenho e nas escolhas das habilitações desses estudantes. Segundo os autores, parece claro que “o sistema escolar opera, objetivamente, uma eliminação ainda mais total quando se trata das classes mais desfavorecidas” (BOURDIEU; PASSERON, 1985, p. 11). Fica demonstrado, também, que “as chances de acessar ao ensino superior resultam de uma seleção que, ao longo do percurso escolar, se exerce com um rigor desigual segundo a origem social dos sujeitos” (BOURDIEU; PASSERON, 1985, p. 12). Essa seleção, para as classes mais desfavorecidas, consiste numa eliminação pura e simples. A carreira e o êxito escolar não decorrem, portanto, somente das desigualdades econômicas, pois o “peso da herança cultural é tal que se pode desfrutar dela sem ter necessidade de excluir, pois tudo se passa como se fossem excluídos apenas os que se excluem” (BOURDIEU; PASSERON, 1985, p. 43).

É nesse quadro de reflexão que os autores revelam a força dos princípios meritocráticos na legitimação dos mecanismos escolares e universitários de seleção, e em contrapartida, a fragilidade do processo de democratização da educação, provocando um profundo desencantamento face ao sistema escolar. Ao observar diferenças análogas nas atitudes em relação ao ensino, eles demonstram que os estudantes de origem burguesa – os “herdeiros” – aderem mais fortemente à ideologia do dom, creem intensamente no seu próprio dom e tendem a tratar com certo desdém o trabalho intelectual. Ora, “todo ensino, e mais particularmente o ensino de cultura (mesmo científica), pressupõe implicitamente um corpo de saberes, de saber-fazer e, sobretudo, de saber-dizer que constitui o patrimônio das classes cultivadas” (BOURDIEU; PASSERON, 1985, p. 36). Portanto, esses estudantes são beneficiados pelo capital cultural herdado de seu meio familiar e podem reinvestir espontaneamente esse capital nas atividades escolares. Ao contrário, para as classes mais desfavorecidas

(filhos de agricultores, de operários, de pequenos funcionários ou de pequenos comerciantes), a aquisição da cultura escolar é aculturação. Esses alunos devem assimilar um conjunto de conhecimentos e de técnicas não dissociados de valores sociais e, geralmente, distantes de sua classe social de origem. Para eles, a escolaridade se assemelha a um percurso de obstáculos que os obriga a comprovar qualidades intelectuais e psicológicas com as quais, na maioria das vezes, não estão familiarizados.

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, as aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de ‘dons’ ou de mérito, ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em ‘distinção de qualidade’, e legitima a transmissão da herança cultural (BOURDIEU, 1999, p. 58).

Todavia, parece-nos que a maior originalidade da tese esboçada na obra “Os herdeiros”, que põe em questão os princípios da meritocracia escolar e propõe um modelo de análise dos dados que se distingue do modelo positivista predominante na época, está relacionada à noção de *habitus*, um dos conceitos centrais de sua sociologia formulado e reformulado nas obras subsequentes, e, conseqüentemente, um dos mais polêmicos conceitos de Pierre Bourdieu. *Habitus* são “sistemas de disposições duráveis e transmissíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes” (BOURDIEU, 1980, p. 88-89), ou como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações. Estes podem adaptar-se objetivamente a um objetivo sem supor uma visão consciente de fins e o controle expresso das operações necessárias para atingi-los.

Ao conceber esse conceito como a interiorização das condições objetivas das quais ele é o produto, o autor constata que os indivíduos aprendem desde muito cedo a antecipar seu futuro de acordo com a experiência vivida

no presente e, portanto, a não desejar o que, em seu grupo social de origem, aparece como eminentemente pouco provável ou, no caso do sexo feminino, como inadequado. Assim, o que frequentemente se considera – sobretudo pelos professores – como ausência de dons ou capacidades é tão somente o resultado de uma socialização (promovida principalmente pela família) diversa daquela preconizada e realizada pela escola.

Enfim, essa tese radical contra o sistema de ensino (francês) esboçada em 1964 seria relançada em 1970 por Bourdieu e Passeron, tendo sido favorecida pela conjuntura política e social daquele momento histórico, a qual estava marcada por diferentes interesses, tanto pela perspectiva de que era necessário formar elites científicas e técnicas para implementar o desenvolvimento econômico quanto pelo aumento das demandas sociais por escolarização, considerada cada vez mais como mecanismo de ascensão social.

A sanção das competências intrínsecas, escolarmente certificadas e legitimadas

O sistema de ensino tende objetivamente a produzir, pela dissimulação da verdade objetiva de seu funcionamento, a justificação ideológica da ordem que ele produz pelo seu funcionamento
(BOURDIEU; PASSERON, 1982).

Analisar os mecanismos propriamente pedagógicos por meio dos quais a escola contribui para reproduzir a estrutura das relações de classe, repetindo assim a repartição desigual do capital cultural entre as classes, é a tarefa fundamental que Bourdieu e Passeron perseguem na complexa e polêmica obra *La reproduction* (publicada na França em 1970 e no Brasil em 1975). Mas, provavelmente, pelo fato de dar continuidade aos estudos produzidos ao longo de mais de dez anos relacionados em grande parte ao ensino superior, os autores se propõem aqui a construir ou contribuir para a construção de um “modelo” que permita

compreender – o mais profundamente possível – o funcionamento do sistema de ensino (francês) e desvelar sua verdadeira função social.

Essa perspectiva teórica e crítica pode ser lida no seu subtítulo: “*Elementos para uma teoria do sistema de ensino*”, indicando tratar-se de um trabalho essencialmente teórico. Acompanhando a tradição bachelardiana que justifica o trabalho conceitual, essa obra não significa um desprezo da empiria como se chegou a considerar, pois, mesmo na primeira parte (Livro 1: “*Fundamentos de uma teoria da violência simbólica*”) que se apresenta sob uma forma quase axiomática, toda construção teórica está pautada em dados empíricos, densamente analisados principalmente no Livro 2 (“*A manutenção da ordem*”).

Os autores procuram “construir conceitos relacionais” que vão atravessar o conjunto da teoria sociológica de Bourdieu nos anos seguintes. Esses conceitos revelam ou desvelam o que Basil Bernstein⁵ chamou de “pedagogia invisível” e que foi amplamente incorporado nos estudos sobre a educação escolar como “currículo oculto”: a escola “é a única a deter completamente, em virtude de sua função própria, o poder de selecionar e formar, por uma ação que se exerce sobre todo o período da aprendizagem, aqueles aos quais ela confia a tarefa de perpetuá-la” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 206). As noções de oportunidades escolares, cultura escolar e graus de seleção permitem estabelecer uma relação efetiva entre as propriedades ligadas ao pertencimento de classe e as propriedades pertinentes à organização escolar. Nesse sentido, fica evidente que a hierarquia dos valores implica uma hierarquia dos estabelecimentos, das grades curriculares, das disciplinas escolares e das práticas docentes. Assim, longe de ser uma mera disfunção organizacional ou pedagógica, o fracasso escolar aparece como socialmente necessário num sistema encerrado em relações de dominação. A cultura transmitida pela escola se apresenta como legítima, objetiva e indiscutível, como “neutra”, portanto, dissimulando seu caráter arbitrário e sua natureza social.

⁵ Podemos citar ao menos dois trabalhos desse autor nos quais tal noção de “pedagogia invisível” é desenvolvida: Bernstein (1997a, b).

Também se comprova que os fatores sociais e o êxito (decorrente do capital cultural e do *ethos* de classe) estão ligados em cada etapa por fatores propriamente escolares que aparecem isolados como se estivessem relacionados unicamente ao desempenho dos alunos. A estrutura social exerce sua “eficácia estrutural”, por meio do chamado “efeito de carreira”, que orienta a lógica do sistema escolar determinando (e segregando) os percursos biográficos. Segundo eles, é a ação pedagógica que deve efetuar o trabalho de inculcação, o qual

deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 44).

Para que o rendimento escolar seja tão diferenciado segundo a origem social dos alunos, é preciso que a relação pedagógica tenha outros objetivos e outras significações além da eficiência técnica. Essa constatação leva a uma teoria da autoridade pedagógica (fruto de uma delegação da sociedade que define estatutariamente o “valor” do discurso pedagógico) e a uma teoria da cultura. A escola não é conservadora por natureza, por essência, reconhecem os autores. Ela somente o será quando contribui para legitimar uma cultura particular, e apresenta a cultura das classes dominantes como a única válida. Ora, a cultura não é um conjunto de transmissões transcendentais, mas um conjunto de atitudes, de modos de ver, pensar e sentir. Isso significa que não há uma cultura, mas culturas, próprias dos diferentes grupos sociais. Nas sociedades desiguais, o grupo dominante tende a fazer reconhecer sua cultura como a única cultura legítima, ocultando os mecanismos de imposição de seu “arbitrário cultural”, ou mais propriamente “dissimulando as relações de força que estão na base de sua força” (BOURDIEU; PASSERON, 1985, p. 19).

Esse trabalho de Bourdieu e Passeron se propõe, portanto, a mostrar que de fato e em efeito a comunicação pedagógica funciona menos como transmissão de uma cultura qualquer do que como legitimadora de uma cultura particular. O discurso docente, a retórica acadêmica, as qualidades de

bem-estar formal e de verbosidade generalizante requeridas na maior parte dos exames e concursos são manifestações dessa cumplicidade⁶ – ou conivência – cultural entre a escola e as maneiras de viver, de falar, de pensar, de julgar da classe dirigente. Além de sua função de comunicação “neutra”, a prática pedagógica se revela engajada numa e por uma cultura. Ela assegura, ao mesmo tempo, a divisão desigual do capital cultural, a reprodução da cultura dominante por meio de seu reconhecimento e contribui para a conservação das relações sociais existentes. O professor desenvolve um discurso caracterizado por um registro linguístico, por referências culturais implícitas e por numerosas digressões próprias de sua cultura, mas esse discurso, na maioria das vezes, só é compreensível pelos estudantes que se beneficiam do que eles chamam de “*familiarização insensível*” e é anterior à experiência vivida na escola. É somente a partir desta lógica da cultura escolar, na qual a reprodução-conservação das estruturas e dos conteúdos pedagógicos funciona como reprodução-conservação das estruturas sociais, que se pode efetivamente falar de “escola conservadora”.

É no quadro dessa reflexão que surge outro conceito que se perpetua no conjunto da obra de Pierre Bourdieu: violência simbólica. Este, provavelmente, dá o tom considerado determinista de sua reflexão, por parecer não deixar nenhum lugar ao potencial de resistência ou de estratégia dos agentes. Bourdieu (1997, p. 204) considera como violência simbólica toda

coerção que só se institui por intermédio da adesão que o dominado acorda ao dominante (portanto à dominação) quando, para pensar e se pensar ou para pensar sua relação com ele, dispõe apenas de

⁶ Quando uma mãe diz ao seu filho, e frequentemente diante dele, que ele não é bom em francês, ela se torna cúmplice de três ordens de influências desfavoráveis, sublinha Bourdieu: 1) Ignorando que os resultados do filho estão diretamente vinculados à atmosfera cultural da família, que acaba transformando em destino individual o que é apenas o produto de uma educação e que ainda poderia ser corrigido, ao menos parcialmente, por uma ação educacional; 2) Por falta de informação sobre as gnoses da escola, muitas vezes por não ter nada para opor à autoridade dos mestres, a mãe extrai de um simples resultado escolar conclusões prematuras e definitivas; 3) Dando sua sanção a esse tipo de julgamento, ela reforça na criança o sentimento de ser tal ou tal por natureza (BOURDIEU; PASSERON, 1985, p. 109).

instrumentos de conhecimento que têm em comum com o dominante e que faz com que essa relação pareça natural’

Por meio deste conceito, foi possível demonstrar que as desigualdades sociais são multiplicadas pela escola (conservadora), perenizando uma verdadeira aristocracia escolar, que tende a desenvolver estratégias de auto-(re)produção.

Como se pode ver, o círculo se fecha. A (auto)reprodução do sistema de ensino como instituição relativamente autônoma torna possível a reprodução da cultura dominante por meio do jogo do desconhecimento-reconhecimento. Essa reprodução cultural (violência simbólica) leva à reprodução contínua das relações de força no centro da sociedade. Além disso, nossos autores evidenciam a importância do mal-entendido linguístico, sobretudo no ensino superior, e o papel determinante da herança cultural no sucesso escolar, mas sublinham também as possibilidades que os detentores de maior volume e diversidade de capitais têm para multiplicar suas estratégias de sucesso escolar.

Enfim, nossos autores desenham uma cena da escola que é desoladora, pessimista, mas que permanece pertinente, não apenas por articular-se a outros pontos de vista, mas por nutrir novos debates, como vêm demonstrando os estudos mais atuais sobre educação escolar. A escola aparece, enfim, como o lugar por excelência de transmissão de uma “lógica secreta”, que sabemos tratar-se de uma lógica de classes antagônicas. A inculcação pedagógica é violência simbólica, ao impor como legítimas significações arbitrárias, disfarçando seu fundamento “profano” e sua finalidade real, que é a perpetuação das relações de dominação.

Um campo cindido que opõe competência científica e competência social

Não há objeto que não engaje um ponto de vista, nem mesmo o objeto produzido com a intenção de aboli-lo
(BOURDIEU, 2011).

Ao se dedicar à elaboração da obra *Homo academicus* (publicada em 1984 na França e em 2011 no Brasil), Bourdieu reconhece o desafio que representa estudar um mundo ao qual se está profissionalmente ligado: “o sociólogo que toma por objeto seu próprio mundo, o que nele há de mais próximo e de mais familiar, não deve, como faz o etnólogo, domesticar o exótico” (BOURDIEU, 2011, p. 289). Ao contrário, o movimento na direção do mundo originário, e ordinário, deveria tornar-se um movimento na direção de mundos estrangeiros e extraordinários. Evidentemente, é necessário reconhecer que aqueles que imergiram, desde o nascimento, num universo escolástico oriundo de um longo processo de autonomização são levados a esquecer as condições históricas e sociais de exceção que tornam possível uma visão de mundo e das obras culturais postas sob o signo da evidência e do natural (BOURDIEU, 1997).

Ele parte do pressuposto de que analisar cientificamente o mundo universitário significa eleger como objeto uma instituição socialmente reconhecida, que goza de toda legitimidade graças ao seu caráter racional e que é considerada mágica por operar uma objetivação que se pretende objetiva e universal. Apesar disso, procurou “ir fundo” explicitando conflitos, contradições, crises, desilusões, interesses, relações de força, hierarquia de prestígios, ruptura de equilíbrios. Seu estudo revelou os obstáculos com os quais se confrontam os que pretendem transmutar a ordem dominante e as dificuldades para sobreviver numa “luta de todos contra todos onde cada um depende de todos os outros, ao mesmo tempo concorrentes e clientes, adversários e juízes, para a determinação de sua verdade e de seu valor, isto é, de sua vida e de sua morte simbólica” (BOURDIEU, 2011, p. 32).

Em *Homo academicus*, Bourdieu constrói uma espécie de topografia social e mental do mundo universitário, tendo por referência, inclusive, acontecimentos e posicionamentos ocorridos durante e após o movimento de maio de 1968⁷. Ele explicita dois polos de uma mesma

⁷ O movimento de maio de 1968 foi analisado criticamente por Bourdieu (2011, p. 247-248) nessa obra. Ele alerta para o fato de que a atenção imediata ao imediato que, mergulhada no acontecimento o nos afetos que suscita, isola o momento crítico, introduz uma filosofia da história: ela leva a pressupor

estrutura institucional que se opõem: um polo de saber, caracterizado essencialmente pela liberdade acadêmica, e um polo de poder, que se conclama de responsabilidade social. De um lado, estão os saberes “puros”, cujo desenvolvimento e legitimação obedecem a uma lógica principalmente “teórica” e que supõe certa “distância” em relação às normas culturais dominantes e às instâncias de controle social. De outro lado, onde estão o direito e a medicina, não há esse paradoxo de autonomia da inteligência, essa autoridade sem responsabilidade. As competências que se desenvolvem são inseparavelmente teóricas, técnicas e sociais; elas são constitucionalmente, por fundação e destinação, e em razão da garantia jurídica de que têm necessidade para se exercer, signos e meios de poder.

Segundo uma concepção que pode parecer tipicamente “estruturalista”, Pierre Bourdieu considera a sociedade como um conjunto de campos ou de “espaços de posições” formalmente homólogos e encerrados hierarquicamente uns nos outros. Mas cada uma das partes desse conjunto obedece à mesma lógica de segmentação e de polarização. Ao olhar o campo universitário como campo social, como espaço dinâmico constituído por um conjunto de posições desigualmente desejáveis, ele evidencia a oposição entre o que se poderia chamar de “polo mundano” e de “polo científico”; o primeiro norteador pela “competência científica”, o segundo pela “competência social”. Enquanto “as faculdades dominantes na ordem política têm por função formar agentes de execução capazes de aplicar, sem discutir nem questionar, nos limites das leis de uma dada ordem social, as técnicas e receitas de uma ciência que não pretendem produzir nem transformar” (BOURDIEU, 2011, p. 88), “as faculdades dominantes na ordem cultural se dedicam à construção dos fundamentos racionais da ciência que as outras faculdades se contentam em inculcar e aplicar, uma liberdade que é interdita às atividades de execução” (BOURDIEU, 2011, p. 89).

que há na história momentos privilegiados, de qualquer forma mais históricos que os outros (pode-se ver um caso particular na visão escatológica, clássica ou modernizada, que descreve a revolução como termo final, *telos*, e ponto culminante, *acmè*, e seus agentes – proletários, estudantes, ou outros – como classe universal, portanto última).

Em *Homo academicus*, Bourdieu desenvolve uma análise particularmente fina e penetrante do meio universitário, que parece dever muito ao conhecimento íntimo e familiar que tem desse campo científico, explicitando, inclusive nas modificações morfológicas que passaram a influenciá-lo, principalmente a partir de maio de 1968, a dialética da conservação e do reconhecimento. Segundo ele, a tentação de multiplicar sem controle as hipóteses sob medida nunca se exerce tanto sobre os especialistas das ciências humanas e sociais quanto quando têm necessidade de *acontecimentos*, e de *acontecimentos críticos*. Os instantes em que o sentido do mundo social oscila são um desafio, não unicamente intelectual, para todos os que têm por profissão ler o sentido do mundo e que, sob a aparência de enunciar o que ele é e como ele é, pretendem fazer existir as coisas segundo o seu dizer, portanto produzir efeitos políticos imediatos. Isso implica que tomem a palavra *no ato*, e não após refletir (BOURDIEU, 2011).

Atribuindo grande valor explicativo ao fenômeno da desvalorização social dos diplomas, do medo da desclassificação social e da hierarquia das posições, ele dedica grande parte de seu estudo ao caráter ideológico e cultural do movimento interno do campo científico, assinalando que há, na medida do possível, um esforço de manutenção, por meio de um recrutamento homogêneo do ponto de vista das trajetórias e dos *habitus*, que se confronta permanentemente com os princípios meritocráticos. Não são, portanto, como comumente se acredita, as tomadas de posição políticas que determinam as tomadas de posição sobre as coisas universitárias, mas são as posições no campo universitário que orientam as tomadas de posição sobre a política, em geral, e sobre as questões universitárias em particular.

As “escolas do poder” e a consagração dos que se consagram

O que estrutura a experiência e, através dela, as disposições, é o peso relativo do econômico e do cultural no patrimônio herdado
(BOURDIEU, 1989).

A continuidade intelectual e conceitual entre esta volumosa obra intitulada *La noblesse d'État* (publicada em 1989) e as precedentes é evidente e demonstra uma imperiosa coerência paradigmática e terminológica, que vai sendo afirmada e reafirmada por uma renovação constante dos campos de investigação. Nela, Bourdieu dá continuidade aos estudos desenvolvidos, principalmente em *Os Herdeiros* e *A Reprodução*, perseguindo o mesmo axioma argumentativo formulado com Jean-Claude Passeron em 1964 e 1970, e procura aprofundar a reflexão sobre a oposição entre competência científica e competência social, apresentada na obra *Homo academicus* (1984).

Como a dominação tem necessidade de se prolongar no tempo e o título escolar exerce papel crescente nas estratégias de reprodução social, a escola aparece, por meio dos múltiplos filtros que instaura, como um instrumento de reforço das desigualdades sociais. Numa conjuntura em que as estratégias de reprodução tradicionais, matrimoniais e de sucessão não são mais suficientes (e devem ser dissimuladas), os diplomas passam a consagrar uma posição (social) mais do que sancionar uma qualificação⁸. Esse denso estudo empírico mostra, e isso não surpreende o autor, que uma “lógica de castas” persiste nos mais altos níveis da sociedade de classes moderna sob uma fachada de racionalidade meritocrática. Essa lógica se concretiza à medida que a escola e, em particular, as grandes escolas⁹ ou, como define Pierre Bourdieu, as “escolas do poder” operam um recrutamento cada vez mais burguês apesar das intenções “democratizantes”. Assim como a “nobreza militar”, a “nobreza escolar” aparece como um conjunto de indivíduos de essência superior, pois, ao selecionar

⁸ Pierre Bourdieu desenvolveu, em 1979, uma primeira reflexão sobre o que denominou “efeito do título” na obra *A distinção*. Tendo assinalado que “ao assegurar *formalmente* uma competência específica”, o diploma “garante *realmente* a posse de uma ‘cultura geral’”, mais conhecida e reconhecida quanto maior for o prestígio do título (BOURDIEU, 2007, p. 28-29).

⁹ As grandes escolas francesas, de nível superior, formam os futuros dirigentes, principalmente nas áreas tecnológicas e administrativas, propondo-lhes um ensino múltiplo ou específico (com a duração de, no mínimo, cinco anos após o ensino médio) reconhecido pelo Estado e assegurando-lhes as melhores oportunidades de acesso aos cargos públicos e empresariais de maior prestígio.

aqueles que a escola designa como melhor dotados, estabelece-se uma hierarquia no interior das classes juridicamente instituída pelo veredicto escolar, que legitima uma espécie de “racismo da inteligência”.

Esse estudo também marca uma etapa nova na produção bibliográfica do autor, ao aportar esclarecimentos, sem precedentes, e sem equivalentes, sobre o lugar das grandes escolas na formação e reprodução das elites francesas. Tarefa que Bourdieu reconhece como extremamente ousada, pois não se pode “ignorar a amplitude do projeto de confrontar a estrutura do campo das escolas do poder à estrutura do próprio campo do poder e de tentar demonstrar que a primeira está unida à segunda por uma relação de homologia estrutural” (BOURDIEU, 1989, p. 89).

A nobreza de Estado apresenta-se, portanto, como um edifício vasto e complexo, caracterizado por múltiplas entradas (a “grande porta”/a “pequena porta”) e por uma unidade arquitetural pouco perceptível. Em virtude da posição concorrencial que ocupam no interior das instituições de ensino superior, as grandes escolas constituem um sistema de diferenças dinâmico, no qual cada elemento se define em relação a todos os outros e pesa sobre todos os outros. Pois, como se sabe, as classes dominantes não constituem um conjunto sociologicamente homogêneo. Todos os indicadores (amplamente analisados em *A distinção*, 2007) permitem estabelecer em seu centro uma diferenciação entre frações economicamente dominantes, mas relativamente “dominadas” no plano do “capital cultural”, e frações culturalmente dominantes e fortemente diplomadas, mas economicamente menos privilegiadas.

No entanto, a maior originalidade dessa obra parece residir no fato de eleger como principal objeto de investigação os “efeitos do campo”, isto é, os “efeitos a distância” que as grandes escolas exercem umas sobre as outras, a maneira dos corpos celestes pertencentes a um mesmo campo gravitacional. Bourdieu constata, na predominância do “espírito de corpo”, que as estratégias se cruzam: os mesmos *habitus* tendem a conduzir às mesmas estratégias e às mesmas escolhas. Ou seja, fica evidente que as continuidades estruturais se sobrepõem às descontinuidades, independentemente das mudanças que afetam as instituições

consideradas isoladamente. As habilitações cursadas têm frequentemente grande afinidade, continuidade ou concordância estrutural com as posições sociais de origem. Da mesma maneira, as diferenças nas posições objetivas observadas (escolares ou sociais) estão acompanhadas de diferenças análogas nas disposições subjetivas (tomadas de posição e práticas em matéria cultural, social ou política).

Essa perspectiva leva Bourdieu a desenvolver uma teoria da classificação escolar como consagração social: “é indispensável acentuar a dimensão mágica do título [escolar], contra a dimensão técnica que ele oculta” (BOURDIEU, 1989, p. 167). É o sagrado que sustenta o edifício de toda legitimidade e de todo poder, e, para tanto, se faz necessário reforçar constantemente a ilusão social ou a crença “natural” – e ingênua – num fundamento meritocrático-racional da autoridade e do poder nas sociedades modernas. Pautado numa ideia de formação como uma ascese, de isolamento como uma retirada iniciática, de exame como provação, de seleção como uma eleição, de certificação como uma ordenação ou consagração, “a instituição escolar pode funcionar como uma imensa máquina cognitiva operando classificações que reproduzem as classificações sociais preexistentes” (BOURDIEU, 1989, p. 80).

Esse acolhimento com valor de consagração simbólica impõe práticas distintivas, que supõem da parte do eleito importantes “investimentos”, e a submissão aos rigores meritocráticos num contexto de competição escolar crescente. Ora, as estruturas sociais não se reproduzem sozinhas, mas por meio da reprodução das estruturas mentais que lhes correspondem. Daí a importância do *habitus*, ou dessas disposições gerais do ser induzidas pelas condições de existência e associadas a uma ou outra posição social num ou noutro contexto, que está na gênese dos sistemas de práticas dos indivíduos, definindo seus gostos, seus engajamentos, suas maneiras de agir, de sentir, de pensar e de julgar.

Enfim, o que resta para pensar? O que fazer? O que esperar? A lógica dessa demonstração desvela uma “composição” poderosa, que impressiona pela coerência: o mundo é dividido em classes sociais, a dominação é uma realidade global que nenhuma intenção parcial pode mudar,

as instituições educacionais estão a serviço das estruturas de dominação. Afinal, como sublinha Pierre Bourdieu, “a herança herda o herdeiro”. Nesse caso, o que estrutura a experiência e, por meio dela, as disposições, é o peso relativo do econômico e do cultural no patrimônio herdado ou, mais precisamente, a prioridade que se encontra objetivamente atribuída, nas condições de existência associadas a uma posição determinada, à cultura ou à economia, à arte ou ao dinheiro, ao “poder espiritual” ou ao “poder secular”.

Como se pode ver, é no radicalismo da explicação sociológica e em sua capacidade de desvelar estruturas e estratégias ocultas que Pierre Bourdieu deposita toda sua esperança, e foi a ela que dedicou sua vida. É na dimensão crítica dessa perspectiva, que considera o religioso, o econômico, o político, o educacional apenas como metáforas do social, que se pode encontrar uma chave de interpretação teórica, embora sempre se corra o risco de cair num círculo vicioso ou, o que seria ainda pior, de se perder num enigma sem resposta (no paradoxo de Epimênides). Como aponta o próprio autor, “ensinar [e pesquisar] não é uma atividade como as outras, porque supõe muitas virtudes, muita generosidade e devoção, mas sobretudo muito entusiasmo e idealismo” (BOURDIEU, 1985, p. 19). Pelo fato de que o sistema de ensino tende a se tornar o instrumento oficial da (re)distribuição do direito para ocupar uma parte sem cessar crescente das posições e um dos principais instrumentos da conservação ou da transformação da estrutura das relações de classe pela mediação da manutenção ou da mudança da quantidade e da qualidade (social) dos ocupantes das posições nessa estrutura, o número dos agentes individuais ou coletivos (associações de pais de alunos, administração, chefes de empresas etc.) que se interessam por seu funcionamento e pretendem modificá-lo por esperarem a satisfação de seus interesses tende a aumentar.

Como podemos trabalhar com Pierre Bourdieu? Parece-nos que são justamente os desafios que sua reflexão estimula que podem “iluminar” o trabalho do sociólogo, que ocupa uma posição no interior de um universo prestigioso e privilegiado como a universidade. Sua crítica parece-nos

fundamental, particularmente em relação ao trabalho sociólogo da educação que se debruça sobre o significado da seleção escolar, o problema do capital linguístico e dos fatores sociais da comunicação pedagógica, os aspectos identitários da função docente, as funções socioculturais e a retórica acadêmica, o papel conservador dos valores escolares tradicionais. Além disso, o significado dos exames e processos avaliativos como expressão da lógica própria e relativamente autônoma da instituição escolar e, ao mesmo tempo, como meio de dissimular a seleção social e profissional sob as aparências de uma seleção técnica, o problema das finalidades da educação escolar e a questão do reformismo pedagógico numa sociedade caracterizada pela desigualdade, pela dominação, pela violência nem sempre só simbólica.

São essas por ora as questões mais candentes que nossos estudos teóricos têm indicado como centrais à pesquisa em educação, pois permitem revelar não apenas a “miséria de condições”, mas também a “miséria de posições”. Esses verdadeiros “achados” teóricos, decorrentes das leituras e releituras do complexo e polêmico pensamento sociológico de Pierre Bourdieu e de alguns de seus colaboradores, impõem-se como referência obrigatória não apenas à análise de “velhas” questões educacionais, mas, sobretudo, à construção de novos objetos, frequentemente ocultados pelos princípios meritocráticos que há muito tempo fundam as políticas para a educação brasileira.

Referências

BERNSTEIN, B. À propos du curriculum (1975). In: FORQUIN, J.-C. (Org.). **Les sociologues de l'éducation américain et britanniques; présentation et choix des textes**. Bruxelles: De Boeck Université; INRP, 1997a. p. 165-171.

BERNSTEIN, B. **Écoles ouvertes, société ouverte?** (1967). In: FORQUIN, J.-C. (Org.). **Les sociologues de l'éducation américain et britanniques; présentation et choix des textes**. Bruxelles: De Boeck Université; INRP, 1997b. p. 156-164.

BOURDIEU, P. **Le sens pratique**. Paris: Minuit, 1980.

BOURDIEU, P. **Propositions pour l'enseignement de l'avenir/Rapport au Président de la République**. Paris: Collège de France, 1985.

BOURDIEU, P. **La noblesse d'État**: grandes écoles et esprit de corps. Paris: Minuit, 1989.

BOURDIEU, P. **La misère du monde**. Paris: Seuil, 1993.

BOURDIEU, P. **Sur la télévision**: suivi de l'emprise du journalisme. Paris: Raisons d'Agir, 1996.

BOURDIEU, P. **Méditations pascaliennes**. Paris: Seuil, 1997.

BOURDIEU, P. **Contre-feux**: propos pour servir à la résistance contre l'invasion neo-libérale. Paris: Raisons d'Agir, 1998.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 39-64. (Publicado originalmente em francês, 1966).

BOURDIEU, P. **Les structures sociales de l'économie**. Paris: Seuil, 2000.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a. (Publicado originalmente em francês, 1989).

BOURDIEU, P. **Science de la science et réflexivité**. Paris: Raisons d'Agir, 2001b.

BOURDIEU, P. **Contre-feux 2**: pour un mouvement social européen. Paris: Raisons d'Agir, 2001c.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 3. ed. Campinas: Papirus, 2003. (Publicado originalmente em francês, 1994).

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BOURDIEU, P. **A distinção**. Porto Alegre: Zouk, 2007. (Publicado originalmente em francês, 1979).

BOURDIEU, P. **Homo academicus**. Florianópolis: UFSC, 2011. (Publicado originalmente em francês, 1984).

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2. ed. 1982. (Publicado originalmente em francês, 1970).

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J.-C. **A profissão de sociólogo**: preliminares epistemológicas. Petrópolis: Vozes, 1999. (Publicado originalmente em francês, 1968).

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **Les héritiers**: les étudiants et la culture. Paris: Minuit, 1985. (Publicado originalmente em francês, 1964).

DURU-BELLAT, M.; ZANTEN, A. H.-V. **Sociologie de l'école**. Paris: Armand Colin, 1992.

LAHIRE, B. Pour une sociologie à l'état vif. In: LAHIRE, B. **Le travail sociologique de pierre Bourdieu**: dettes et critiques. Paris: Éditions La Découverte, 1999. p. 5-20.

MICELI, S. Introdução: a emoção raciocinada. In: BOURDIEU, P. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. p. 7-20.

POUPEAU, F. **Une sociologie d'État**: L'École et ses experts en France. Paris: Raisons d'Agir, 2003.

VALLE, I. R. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação Incontestável. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 1, p. 117-134, 2007. doi:10.1590/S1517-97022007000100008.

VALLE, I. R. Pierre Bourdieu: a pesquisa e o pesquisador. BIANCHETTI, L.; MEKSENAS, P. (Org.). **A trama do conhecimento**: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. Campinas: Papirus, 2008. p. 95-117.

Recebido: 24/04/2012

Received: 04/24/2012

Aprovado: 30/06/2012

Approved: 06/30/2012