

# DOSSIER

# PIERRE BOURDIEU: DA TEORIA DA REPRODUÇÃO À TEORIA SOCIAL

Luís Antônio Groppo<sup>1</sup>

**Resumo:** O trabalho procura demonstrar a construção de uma teoria social pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu a partir da sua teoria relativa à educação. O texto apresenta os principais conceitos presentes em ambas as teorias, como *ethos* e *habitus*, além de uma das atualizações marcantes da teoria da reprodução por Bourdieu nos anos 1990, sobre a massificação do Ensino Secundário na França.

**Palavras-chave:** Pierre Bourdieu; Sociologia da educação; Teoria da Reprodução; Praxiologia

## Pierre Bourdieu: reproduction theory to social theory

**Abstract:** The work aims to demonstrate the construction of a social theory, by the French sociologist Pierre Bourdieu, from his theory on education. The text presents the key concepts found in both theories, such as *habitus* and *ethos*, and striking updates of the theory of reproduction by Bourdieu in the 1990s about the massification of secondary education in France.

**Keyword** Pierre Bourdieu; Education sociology; Theory of reproduction; Praxiology

Neste trabalho, que integra a pesquisa “Sociologia da educação sócio-comunitária”, que desenvolvo com financiamento do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), discuto a sociologia da educação de Pierre Bourdieu. O objetivo do trabalho é investigar a importância da teoria da reprodução (mais restrita à educação) para Bourdieu desenvolver uma teoria social mais geral — chamada por Renato Ortiz (2002, p. 149-174) de praxiologia. É este um dos objetivos do texto que apresento. O tema pode nos levar também a uma das atualizações marcantes da teoria da reprodução por Bourdieu, qual seja sua discussão no início dos anos 1990 sobre a massificação do ensino secundário na França, cuja discussão ilumina muitos aspectos do processo análogo vivido pelo Brasil mais recentemente.

Este tema, sem dúvida, poderia nos levar a traçar considerações sobre o papel desta teoria na sociologia da educação — de sua verdadeira e crescente hegemonia, em especial na França e, inclusive, no Brasil desde os anos 1970, a contestações que, mais recentemente, tornaram o campo teórico da sociologia da educação mais heterogêneo. Para tanto, poderia se discutir tanto algumas das críticas feitas ao reprodutivismo de Bourdieu, quanto a importância contemporânea das teorizações desse sociólogo francês. Dados os limites necessários a este texto (certamente arbitrários, mas não ilegítimos) foi necessário

---

<sup>1</sup> Doutor em Ciências Sociais e Mestre em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas. Pesquisador do CNPq. Professor do programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Professor do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp). E-mail: luis.groppo@am.unisal.br

no curso da redação focar mais os dois objetivos iniciais. Contudo, ao que me parece, este último e possível tema está presente de algum modo aqui, especialmente de forma implícita, certamente como desejo e necessidade de continuar a discussão ensejada.

### Breves considerações sobre vida e obra de Pierre Bourdieu

Pierre Bourdieu foi um sociólogo francês de origem popular, o que significa que, nos seus próprios termos, trazia modesto capital cultural e social da sua “classe de origem” em relação aos que ele chamou de “os eleitos”, a saber, os filhos e filhas das classes dominantes, as elites da estrutura social (BOURDIEU; PASSERON, 1973). A obra em sociologia da educação de Pierre Bourdieu, sem incorrer na preconceituosa tese do ressentimento das classes “perdedoras”, é também um acerto de contas com estes eleitos e com a própria trajetória escolar e acadêmica de Bourdieu. Digo que não há ressentimento porque Bourdieu conquistou seu lugar e seu reconhecimento, ainda que não à custa dos “dons” mais legítimos da retórica e da escrita “brilhante”. Seus textos são testemunho do esforço, da relevância de um saber alçado pelo trabalho, do itinerário de alguém disposto a desvendar os arbitrários que sustentavam os discursos falsamente universalistas dos acadêmicos de ontem e de hoje. (CATANI, 2002). Deste mesmo modo, considero que é necessário ler Bourdieu não como alguém que proponha verdades universais e teorias prontas e acabadas. Creio que o próprio autor considerava seu legado como um convite ao desvendamento, ao desnudamento das falsas verdades, um convite à heterodoxia.

A primeira fase da obra de Bourdieu, em especial no início dos anos 1960, é marcada por seus livros sociológicos e antropológicos sobre a Argélia. Quase no final da vida, em um dos textos reunidos em *Contrafogos*, Bourdieu (1998) chegou a considerar um desses livros como o seu mais atual: a sua descrição sobre o mundo dos trabalhadores argelinos praticamente coincidia com uma das tendências firmadas pela globalização do capitalismo, qual seja a precarização do trabalho e a constituição de um mercado de trabalho *dual* (em que, ao redor de um centro formado por trabalhadores mais qualificados, bem pagos e sob a proteção trabalhista, gira um exército de trabalhadores pouco qualificados, mal pagos e sem direitos trabalhistas).

A segunda fase é marcada por sua produção ao lado de J. C. Passeron, ao longo dos anos 1960, em sociologia da educação, coroada por *A reprodução* já nos anos 1970 (BOURDIEU; PASSERON, 1975). As obras dos dois autores irão configurar uma verdadeira quebra de paradigmas no interior dessa especialidade que estava se institucionalizando.

Sem considerar propostas como a de Émile Durkheim, e mesmo de escolanovistas como John Dewey e Fernando de Campos, em que a sociologia da educação forneceria o programa de pesquisas e mesmo o rumo da institucionalização de todo o campo da Sociologia, a sociologia da educação feita até então, em especial na Inglaterra, França e Estados Unidos, era caracterizada pela produção de dados estatísticos, fruto de grandes *surveys*, abundando a descrição em detrimento da teoria (que, de toda forma, derivava principalmente do funcionalismo), sob financiamento do Estado. Essas pesquisas foram realizadas por sociólogos de algum modo comprometidos com ideais igualitários (mais caracteristicamente, social-democratas) no contexto histórico de ascensão de políticas públicas voltadas à promoção de igualdade via redistribuição de

renda e serviços sociais gratuitos — entre os quais, a escola, o que gerou uma expansão maciça dos sistemas de ensino. O comprometimento com essas políticas públicas é ilustrado pela “aritmética política” inglesa, enquanto que a predominância da ampla produção estatística demonstra-se pela “demografia educacional” francesa (NOGUEIRA, C.; NOGUEIRA, M., 2002, p. 15-26 e NOGUEIRA, M., 1990, p. 49-58).

Ao longo dos anos 1960, esta sociologia da educação sofreria um grande ataque teórico. Mas não apenas. Tal ataque no campo teórico em muito foi uma sistematização de um processo sócio-histórico mais geral, processo que envolveu, em torno da crise das políticas redistributivas, do Estado interventor e da própria economia mundial, o abalo na confiança em relação às políticas de “democratização” do ensino. No final dos anos 1960 e início dos anos 1970, tem-se a hegemonia do que ficou conhecido como teoria crítica, ou melhor, teorias críticas, pois conformam um painel relativamente diverso de novas tradições, diversidade explicada em parte pela trajetória particular da sociologia da educação em cada país onde ela mais se desenvolveu. Inglaterra e Estados Unidos tiveram esforços teóricos que fizeram pouco uso do estruturalismo e mesmo do marxismo (ao menos inicialmente), influenciados por correntes que enfatizavam o qualitativo e, cada vez mais, o subjetivo e o cotidiano, como o interacionismo simbólico, a fenomenologia e a etnometodologia.

Já a França irá desenvolver o que ficaram conhecidas como teorias da reprodução, ou reprodutivismo. Estruturalismo e marxismo foram ingredientes muito importantes nessa equação. Tal influência é mais característica daquele marxismo estruturalista aplicado à sociologia da educação influenciado por Louis Althusser. Mas a mais importante teoria reprodutivista seria desenvolvida por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1973), a partir de obras que criticavam o processo de seleção e eliminação dos estudantes rumo ao ensino superior, em especial, “os eleitos”. Farão uma síntese inovadora de várias tradições sociológicas, entre os quais certamente Marx, Durkheim e Weber, bem como uma adoção criativa do estruturalismo, de modo a permitir em breve uma ruptura em relação à clássica posição estruturalista de negação do sujeito. Enquanto os marxistas, ou neomarxistas, realizarão um estruturalismo mais “econômico”, enfatizando a relação entre o capital econômico e as chances de “sucesso” no sistema escolar, Bourdieu e Passeron adotam um reprodutivismo que destaca o aspecto cultural (a posse de capital cultural) na relação entre estrutura de classes e estrutura de ensino.

### **Teoria da reprodução e poder simbólico**

Estava a caminho uma teorização sobre todo o sistema de ensino, a partir da crítica dos mecanismos ocultos de seleção dos estudantes rumo ao ensino superior. Ela se configuraria em *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (BOURDIEU; PASSERON, 1975) ainda que tenha sido anunciados anos antes pelo artigo de Bourdieu (1999), “A escola conservadora”.

*A reprodução* articula em um esboço teórico sobre a “violência simbólica”, bem como em uma análise apurada da presença desta violência simbólica no sistema escolar francês, conceitos-chave como *ethos*, *habitus*, capital cultural, capital social, violência simbólica etc. Conceitos e perspectivas que redundarão, anos mais tarde, numa tentativa de criar uma teo-

ria social mais ampla, articulados em torno do conceito de campo social, este mais fruto dos estudos sobre arte e de distinção oriundos de suas pesquisas sobre o “gosto”.

O ponto de partida é a noção de “arbitrário cultural”. A saber, que a cultura dominante não tem sua legitimidade oriunda de uma suposta natureza superior ou universal de seus saberes e valores. A aceitação, a legitimidade dessa cultura dominante repousa no desconhecimento de seus supostos particularistas, decorrentes das linhas de força vencedoras no campo das lutas de classe. A legitimidade da cultura dominante e da violência ou poder simbólico dela decorrente se dá por meio da imposição velada deste arbitrário cultural, acatado por dominantes e dominados. A aceitação se dá tanto pelas suas classes sociais que o portam “naturalmente” quanto pelas classes dele desprovido. Um dos instrumentos fundamentais do exercício desse poder simbólico é a autoridade pedagógica, o legítimo exercício de inculcação dos saberes e valores dominantes, base sobre a qual será constituída a autoridade do professor, a dinâmica da escola e a estrutura do sistema de ensino (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

Dessa noção de arbitrário cultural, pensada originalmente para referendar uma teoria do sistema de ensino, Bourdieu irá buscar uma noção ou conceito mais amplo e, portanto, mais abstrato, de poder simbólico, do qual a autoridade pedagógica se tornará um de seus exemplos. Em *O poder simbólico*, Bourdieu (1988, p. 7-8) afirma que o poder simbólico é um “poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”. Desconhecido em sua inteireza arbitrária mesmo pelos que o exercem ou o produzem, o poder simbólico exerce a função social de integração justamente ao completar, mas se diferenciar do poder político. A partir de seu poder de “construção” da realidade, oferecendo ou impondo aos sujeitos de uma dada sociedade o repertório com o qual poderão interpretar a realidade, o poder simbólico exerce também a função social de tornar possível “o *consensus* acerca do sentido do mundo social” (BOURDIEU, 1988, p. 10). Se Bourdieu não nega que o simbolismo, os campos culturais, inclusa aí a educação, tenha uma função de comunicação, o que ele pretende destacar é a sua função de “distinção social” tecida justamente nos fios daquelas ferramentas de comunicação.

Ainda sobre o poder simbólico, se Bourdieu é contra a ilusão idealista que vê os produtos culturais como totalidades autossuficientes, é também contra a análise que reduz de modo brutal estes produtos à classe que servem (algo, por vezes, feito pelos marxistas). É que os produtos culturais não apenas servem à classe dominante como sua sociodiceia, mas também a interesses dos produtores mais imediatos das ideologias (que constituem por vezes um estrato cultural das elites) e a lógica específica do campo de produção cultural.

Para explicar como os campos culturais realizam a função de dominação, Bourdieu vai ampliar sua própria teoria sobre a reprodução (pensada para explicar a relação entre sistema de ensino e estrutura social). Ele afirmará que a função ideológica se realiza via homologia entre o campo da produção cultural e o campo da luta de classes. Ao explicar esta relação, Bourdieu (1998, p. 14) diz que o discurso dominante busca fazer considerar a ordem estabelecida como natural, via “imposição mascarada”, ignorada como tal, “de sistemas de classificação e de estruturas mentais ajustadas às estruturas sociais”. O exemplo dado por Bourdieu, nesse texto, nos remete às suas próprias obras em sociologia da

educação: trata-se do sistema universitário reproduzindo as divisões da estrutura social e a divisão social do trabalho, tratando propriedades sociais como dados naturais.

### **Habitus e distinção**

Assim, temos um exemplo do quanto foi importante para a teoria social mais ampla de Bourdieu a sua teoria da reprodução sobre o sistema escolar. O ocultamento do arbitrário cultural no exercício da autoridade pedagógica se tornaria um exemplo ilustrativo da divisão do trabalho da dominação: ao lado da violência política (dominação), se exerce a violência simbólica da ortodoxia.

Outro exemplo deste movimento teórico se dá com o conceito de *habitus*. Em *A reprodução*, a noção de *habitus* é apresentada ao lado da de *ethos*, em especial no gráfico n. 1 (BOURDIEU; PASSERON, 1975). Agora não se trata apenas da tarefa de apontar o âmago da violência simbólica, a dependência da legitimidade da cultura dominante ao ocultamento de sua arbitrariedade, mas de explicar como se dão as trajetórias de indivíduos, grupos e classes por aquele sistema de ensino constituído com a função de reproduzir e legitimar a estrutura social fundada na desigualdade. Outrora, em especial em *Os eleitos*, Bourdieu e Passeron (1973) desenvolveram o conceito de *ethos*. Mas, a partir de uma noção ainda mais presa ao estruturalismo corriqueiro (que enfatizava a determinação do sujeito pelas estruturas sociais), os sociólogos franceses tecem o conceito de *habitus*. Ou melhor, talvez o tenham resgatado, a partir de concepções similares como a de *hexis* (Hegel), *Habitualität* (Husserl) e *hexis* (Mauss) (BOURDIEU, 1988).

Em relação à educação, conforme definição em *A reprodução*, *ethos* se refere a “disposições em relação à escola e à cultura (isto é, em relação à aprendizagem, à autoridade, aos valores escolares etc.); esperança subjetiva (de acesso à escola, de êxito e ascensão pela escola); relações com a linguagem e à cultura (maneiras)” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, Gráfico n. 1).

Já o *habitus* de classe é definido como a “relação com a classe de origem e a escola em função do passado escolar e das condições de classe atingida” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, Gráfico n. 1). Ou seja, o *habitus* é o resultado da inculcação (pela classe de origem, família, sistema de ensino etc.) e da autoconstrução (a partir da trajetória do indivíduo por esses e outros ambientes sociais) de disposições duráveis, de atitudes e saberes-fazer que orientam o indivíduo na sua relação com os demais sujeitos. O desenvolvimento, inclusive posterior, do conceito de *habitus* fará Bourdieu romper com o estruturalismo: não são mais as estruturas sociais quem impõem normas, padrões e condutas a cada passo da trajetória do indivíduo, no mecanismo de reprodução dessas estruturas; trata-se, antes, de indivíduos, sujeitos ativos e criativos, que reproduzem essas estruturas ao fazerem uso, na sua vida social, daquelas disposições ou atitudes duráveis adquiridos durante sua trajetória de socialização — em especial na sua classe de origem, cujo *ethos* em boa parte vai orientar os resultados da passagem desse sujeito pelas instituições sociais, como a escola.

Nesse percurso teórico, Bourdieu caminha para o desenvolvimento do que chamou de praxiologia, segundo Renato Ortiz (2002). Buscando superar o impasse da teoria social, tradicionalmente oscilando entre a ênfase na estrutura e a ênfase no sujeito (entre teorias

do sistema e teorias da ação), Bourdieu propõe esta outra forma de olhar a vida social (ver DOMINGUES, 2001, p. 57-65). A noção de *habitus* incorpora tanto uma dimensão ativa, de um eu criativo, inventivo e criador, quanto um lado “criado”, a saber, o conhecimento adquirido como haver ou capital, como “disposição incorporada” (BOURDIEU, 1988, p. 61). Não se trata de preconizar um sujeito informado por um espírito universal ou mobilizado por alguma espécie de natureza humana, nem recorrer a explicações oriundas da filosofia do sujeito, da economia clássica do *homo economicus* ou do individualismo metodológico. Ao mesmo tempo, quer se romper com o estruturalismo e seus determinismos. Nessa proposta, é o sujeito o “operador prático de construções de objetos” (BOURDIEU, 1988, p. 62).

Outros conceitos fundamentais da praxiologia vão se articulando em obras de Bourdieu sobre o campo da arte e a crítica do gosto. Entre eles, o conceito de “distinção”, discutido e analisado em suas expressões empíricas na sociedade francesa dos anos 1970 em *A distinção* (BOURDIEU, 1979). Um a um, os gostos tidos como “refinados”, a saber, o “bom gosto”, seja no campo da música, na gastronomia, na prática de esportes, no gestual etc. vão sendo desnaturalizados, desvendados na sua arbitrariedade, no exercício de sua função social de distinção entre os indivíduos das diferentes classes e, portanto, de reprodução e legitimação da estrutura social. Os gostos tidos como “superiores” e legítimos, civilizados, são na verdade hábitos e gostos relacionados com uma dada classe social — porções de *habitus* de uma classe em particular, as elites. Bourdieu demonstra como os indivíduos são os artífices da atualização das estruturas sociais, dado que estão informados pelo *ethos* da sua classe e recorrem aos recursos que ele e sua classe possuem — em especial, capital econômico, capital cultural (acervos culturais, informações sobre os campos culturais, relação com a linguagem etc.) e capital social (prestígio, influência, amplitude das relações sociais etc.).

Bourdieu aplica e amplifica outra importante constatação originária de sua sociologia da educação. Trata-se do modo como ele e Passeron explicaram, em *A reprodução*, a forma como a relação com a linguagem e com os valores culturais (mais do que a posse em si desta linguagem e destes valores) são determinantes para a trajetória do estudante, algo explicitado no momento dos exames. O *habitus* do indivíduo, oriundo em parte crucial do *ethos* de sua classe de origem, cultivado na família e na comunidade que o “socializa”, permite certa relação com o conjunto de valores e acervos culturais mais legítimos. Também permite certa relação com o meio que torna possível a comunicação pedagógica, justamente, a linguagem.

A escola vai exercer assim sua função conservadora ao cobrar do estudante justamente aquilo que ela não ensina, bem como a não cobrar o que (ou melhor, o modo como) ela ensina. A cultura legitimada pela instituição escolar é a cultura das camadas dominantes, aquela com quem os filhos dessas classes têm contato prático e adquirem familiaridade, desde quando vêm ao mundo. A relação com a linguagem (tida como “refinada”, “elegante”, “natural” etc.) dessas classes está bem próxima da linguagem da escola. Também a relação dessas classes com a cultura tida como legítima (“familiar”, “desenvolta”, “desinibida” etc.) é aquela mais valorizada (ocultamente) pelas avaliações escolares. Entretanto, tais aspectos são tomados pela escola como “pré-requisitos”, algo que a escola não precisa ou deve ensinar, ou, então, como “dons” naturais.

A lista dos adjetivos usados pelos professores para julgar os alunos de diferentes classes sociais em exames, que encontramos em um dos capítulos de *Escritos de educação* (BOURDIEU, 1999), impressiona pela penetração dos modos e gestual da classe dominante nos critérios de avaliação. Mais impressionantes são os adjetivos que acabam caracterizando, para esses professores, os estudantes vindos das classes médias (cujas notas também são “médias”): eles são os “esforçados”, cuja relação com a cultura é por demais “escolar”! Ou seja, em boa parte sem consciência disso, os educadores desvalorizam a relação com a cultura daqueles que dependeram, em boa parte, para seu aprendizado, da própria instituição escolar.

### Teoria da reprodução hoje?

Nessa mesma obra, Bourdieu apresenta outro texto, com P. Champagne, que atualiza a teoria da reprodução para o contexto da França no início dos anos 1990, discutindo os efeitos da expansão do ensino secundário naquele país. Se alguns pesquisadores da educação francesa chegaram a afirmar o relativo sucesso do ensino primário francês na absorção do contingente vindo das camadas populares (ver PEREGRINO, 2005, p. 364-376), o que poderia indicar talvez um envelhecimento da teoria sobre o sistema de ensino de Bourdieu, a expansão do ensino médio, os seus resultados e os relatos sobre os conflitos entre os educadores e o jovem alunado das classes populares nos incentivam a retomar a teoria da reprodução, ou melhor, a atualizá-la.

É isto que fazem Bourdieu e Champagne, que trazem como a principal tese do texto “Os excluídos do interior” (BOURDIEU, 1999) que, nas últimas décadas foram criadas, no sistema de ensino francês, novas formas de desigualdade escolar. Essas novas formas não passam mais pela exclusão do sistema escolar, já que este foi bastante ampliado, ainda que abusando do recurso à improvisação dos estabelecimentos “nas periferias desafortunadas para acolher populações de alunos cada vez mais numerosos e desprovidos, do ponto de vista cultural, que deixaram de ter alguma coisa a ver com o liceu [...]” (BOURDIEU, 1999, p. 215). Não era mais o público esperado pelos tradicionais liceus, nem em relação com a cultura e capital cultural, nem em expectativas em relação ao ensino (*ethos*), aquele que passou a ter acesso a essas escolas secundárias, mas estas pareciam dispostas a manter suas formas de ser. Bourdieu lembra que o liceu tradicional dependia da “eliminação precoce e brutal [...] das crianças oriundas das famílias culturalmente desfavorecidas, as quais eram excluídas em geral antes mesmo de chegarem ao secundário” (BOURDIEU, 1999, p. 215). Na nova condição, neste verdadeiro choque entre concepções de educadores e perfis dos novos educandos, o produto é a diversificação das escolas secundárias e a sua hierarquização.

As novas formas de desigualdade escolar são bem mais dissimuladas, já que aumentou muito a chance de a maioria dos que eram antes “excluídos” do ensino secundário conseguir um diploma (mesmo à custa de grandes sacrifícios, algumas vezes). Mas este será um “diploma desvalorizado” (BOURDIEU, 1999, p. 221).

As novas formas de desigualdade são, ao mesmo tempo, mais estigmatizantes, pois se o indivíduo fracassa no acesso ao diploma, agora a exclusão é ainda mais atribuída à sua

própria “incapacidade”, pois aparentemente ele “teve a sua chance”. Enfim, essas novas formas de desigualdade são mais totais, dada a dependência cada vez maior de ter a identidade social constituída pela escolarização, bem como a exigência de um “diploma” para a inclusão no mercado de trabalho.

A atualização da teoria da reprodução sobre o ensino médio, na qual a desigualdade deixa de operar pela exclusão do acesso ao sistema e passa a funcionar pela inclusão em um ensino degradado, com efeitos igualmente “excludentes” e reprodutores da desigualdade, é complementada pela análise das “teorias” em voga que explicam o “fracasso” escolar. Tradicionalmente, a explicação do fracasso era dada pela teoria dos dons, uma explicação mais individualizante, na qual a “exclusão parecia apoiar-se tão somente nos dons e méritos dos eleitos” (BOURDIEU, 1999, p. 219).

Agora emergem teorias de responsabilização coletiva, a “lógica da responsabilidade coletiva”, na qual a culpa é atribuída a “fatores sociais mal definidos, como a insuficiência dos meios utilizados pela escola, ou a incapacidade e a incompetência dos professores [...] ou mesmo a lógica de um sistema globalmente deficiente que é preciso reformar” (BOURDIEU, 1999, p. 221). Oculta-se, tanto quanto fazia a teoria dos dons em relação ao ensino secundário de outrora, ainda que de forma diferente, a adaptação desse sistema escolar supostamente “democratizado” à estrutura social novamente mantida e mesmo revigorada em suas desigualdades. No essencial, via inclusão excludente, mantém-se a função social de legitimação social da estrutura social desigual.

## Considerações finais

Encerro este trabalho reforçando uma justificativa para esta última discussão, que foi apresentada no início, a saber, a importância da teoria sobre o sistema de ensino de Pierre Bourdieu para compreendermos os dilemas enfrentados por um sistema de ensino complexo e ainda em fase de expansão: no Brasil. Em particular, os dilemas de uma expansão degradada do ensino médio público, fazendo abundar os mal entendidos e impedir a dinastia da precariedade.

A crítica de Bourdieu às formas sutis e sofisticadas do poder simbólico em muito tem a contribuir, inclusive para os futuros e atuais professores do ensino médio, que podem lançar mão da Sociologia para a compreensão (para si mesmos e para os jovens estudantes) dos descaminhos de nosso mundo, mas sem perder, com a crítica, a esperança. Enfim, a Sociologia no ensino médio poderia ser um caminho para a reflexividade do próprio sistema de ensino, para a ação do educador e as expectativas dos educandos. Desse modo, poderia contribuir para pensar e viver alternativas — fomentar a heterodoxia. Se isso não vai mudar o mundo por si só, ao menos pode fazer da escola um lugar com mais sentido.

## Referências bibliográficas

BOURDIEU, P. *La distinction*. Paris: Minuit, 1979.

\_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1988.

\_\_\_\_\_. **Contrafogos:** táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. **Escritos de educação.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **Los estudiantes y la cultura.** 3ª ed. Buenos Aires: Labor, 1973.

\_\_\_\_\_. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CATANI, A. M. A sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável no nosso regime de leituras). **Educação & sociedade.** ano XXIII, n. 78, abr. 2002.

DOMINGUES, J. M. Estruturismo e estruturação: Bourdieu e Giddens. In: \_\_\_\_\_. **Teorias sociológicas no século XX.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

NOGUEIRA, M. A. A Sociologia da educação do final dos anos 60/ início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. **Em aberto.** Brasília, ano 9, n 46, abr.-jun.1990.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, Maria A. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & sociedade.** ano XXIII, n. 78, abr. 2002.

ORTIZ, R. Pierre Bourdieu — a procura de uma sociologia da prática. In: \_\_\_\_\_. **Ciências Sociais e trabalho intelectual.** São Paulo: Olho d'água, 2002.

PEREGRINO, M. Os jovens pobres e a escola. **JOVENes:** revista de estudos sobre juventud. Instituto Mexicano de La Juventud. Cidade do México, jan.-jun. 2005, n. 22.

..19...