

PENSANDO A RELAÇÃO ESCOLA E SOCIEDADE NA PERSPECTIVA DE BOURDIEU

Vânia Rita Donadio Araújo *

A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária enquanto estrutura, e as funções desta cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, pois não estão unidas por nenhuma espécie de relação interna à “natureza das coisas” ou a uma “natureza humana”.

(BOURDIEU; PASSERON)

Resumo: Um dos objetivos deste artigo é apresentar algumas contribuições do pensamento de Bourdieu para o campo pedagógico, reflexões sobre a natureza do trabalho escolar e dificuldades concretas na prática pedagógica, visualizando, na relação escola e sociedade, o processo de reprodução das desigualdades sociais. Para Pierre Bourdieu, a educação perde o papel de instituição transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e legitimam os privilégios sociais. Esse autor deixou uma série de pistas e idéias, que, a nosso ver, colaboram para uma reflexão sobre as problemáticas vividas no campo pedagógico.

Palavras-chave: Educação. Sociedade. Desigualdades sociais.

* Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense – Niterói, RJ. Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). E-mail: vaniaddonadio@bol.com.br

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	n. 2	p. 57- 70	2006
--------------------	----------------------	------	-----------	------

Apresentando Bourdieu e algumas de suas reflexões

Pierre Bourdieu nasceu em 1930, em Denguin, França. Apesar de suas origens humildes, graduou-se em filosofia e desenvolveu diversos trabalhos de etnologia sobre a Argélia. Mas, é como sociólogo que o autor obterá destaque no mundo intelectual. Foi homenageado pelo Collège de France e recebeu a medalha de ouro do Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS). Pierre Bourdieu criou uma obra original e complexa acrescentando à reflexão teórica uma imensa variedade de instrumentos de investigação (estatísticas, entrevistas, observações etnográficas, matérias históricas, etc.).

Autor moderno, intelectual crítico, polêmico, instigante, engajado no debate público, conheceu a consagração da ciência e do grande público. Ele foi capaz de articular teoria e práticas sociais, influenciando não só a França, mas pensadores em universidades de vários países, principalmente os das universidades de Chicago e de Harvard, do Instituto Max Plank de Berlim, na década de 1970.

Produtor de inúmeros estudos sobre arte, comunicação, linguagem, religião, política e outros temas, Bourdieu ocupa hoje posição de destaque no pensamento contemporâneo.

A sua sociologia foi construída com o propósito obstinado de desvendar, de maneira fértil, os mecanismos de poder que permeiam as intrincadas redes de relações sociais construídas historicamente. Bourdieu marcou o pensamento sociológico das últimas décadas tendo como inspiração teórica os clássicos Durkheim, Max Weber e Marx entre outros pensadores contemporâneos, no que se refere à integração entre teoria e pesquisa empírica. Os estudos produzidos por ele são hoje referenciais, dada a fertilidade de instrumentos conceituais para a compreensão das estratégias de reprodução da sociedade, das lutas simbólicas travadas pela apropriação de bens que, no plano cultural, são realizadas por agentes sociais¹ que visam ao monopólio da competência e do poder.

¹ Bourdieu (1996) atribui esse conceito aos indivíduos que desenvolvem ações em estruturas sociais determinadas, das quais sofrem influências, constituintes de valores e perspectivas que orientam suas práticas e disposições realizadas nas trajetórias das histórias dos grupos sociais e culturais.

O ponto polêmico dos estudos de Bourdieu é a oposição entre o subjetivismo e o objetivismo na construção metodológica. Ao pretender tecer um elo de mediação no embate subjetivismo/objetivismo, estabeleceu necessariamente uma interlocução, sobretudo com os dois clássicos da sociologia: Emile Durkheim e Max Weber.²

Bourdieu critica o objetivismo sociológico durkheimiano por reduzir as ações dos indivíduos à mera execução de normas ou de estruturas. Neste contexto, a sociedade aparece como uma fonte de coerção que define regras e normas às quais os indivíduos devem se orientar, e estes passam a existir não como agentes sociais, mas como reprodutores do que se encontra programado pelo mundo social – como sistema de relações objetivas e independentes das consciências e vontades individuais. Nogueira e Nogueira (2002, p. 19) nos lembram que:

O indivíduo, em Bourdieu, é um ator socialmente configurado em seus mínimos detalhes. Os gostos mais íntimos, as preferências, as aptidões, as posturas corporais, a entonação de voz, as aspirações relativas ao futuro profissional, tudo seria socialmente construído.

Ao fazer críticas ao objetivismo, Bourdieu procura dar conta da relação adequada entre sujeito e sociedade, ator e estrutura social, onde a ação não é empreendida conforme a obediência às regras, elas sim, podem oferecer a estrutura onde esta ocorrerá, mas não a define, incorporando elementos substanciais do pensamento durkheimiano. Desta forma, aproxima-se da dimensão subjetiva da análise Weibiana da ação social, da sociologia dos atores, agregando às relações de interação a questão do poder e da legitimação.

Bourdieu, em contraposição ao objetivismo positivista, recupera a idéia de subjetividade presente em Weber, na qual teríamos a escolha, pelo sujeito, de valores, normas e princípios sociais que orientam sua

² Segundo Nogueira e Nogueira (2002), quando essa discussão teórica é levada para o campo da sociologia da educação, Bourdieu esforçou para evitar tanto o objetivismo quanto o subjetivismo na análise dos fenômenos educacionais.

ação, porém não de forma racionalizada como em Weber. Ele tenta, em seu estudo, pôr em evidência as capacidades criadoras e inventivas do homem a partir do momento em que acredita que o indivíduo tem a liberdade de fazer escolhas, mesmo acreditando que estas escolhas são condicionadas pelo seu capital simbólico³ e pela estrutura social da qual participa.

Para Bourdieu (1994, p. 63) apud (CANESIN, 2002, p. 97):

A avaliação subjetiva das chances de sucesso de uma ação determinada numa situação determinada faz intervir todo um corpo de sabedoria informal, ditados, lugares-comuns, preceitos éticos e, mais profundamente, princípios inconscientes do *ethos*.⁴

O que o autor deseja mostrar é que existe, tanto no sujeito, como no grupo, um “sistema de disposições duráveis”, que compreende toda a formação que o indivíduo teve em sua história de vida, podendo ser interpretada pelo capital simbólico que adquiriu e pelo conhecimento de regras e normas sociais pelas quais procura conformar sua ação.

Essa mediação entre o indivíduo, que age segundo estruturas definidas, mas com margens que precisam ser fechadas pessoalmente, e a realidade social que se estabiliza, é proporcionada pelo *habitus*. Este consiste em:

[...] sistemas de disposição duradouros e transponíveis, estruturas estruturadas dispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a visada consciente de fins e o controle expresso das operações necessárias para atingi-los, objetivamente “reguladas” e “regulares”, sem ser em nada o produto da obediência a regras e sendo tudo isso, coletivamente

³ Entende-se por capital simbólico, todos os conhecimentos/ saberes que o indivíduo socialmente adquiriu em sua história de vida e que, por sua vez, estruturam o sistema simbólico do qual opera em suas relações sociais.

⁴ Segundo Bonnewitz (2003, p. 77) Ethos “designa os princípios ou os valores em estado prático, a forma interiorizada e não consciente da moral que regula a conduta cotidiana: são os esquemas em ação, mas de maneira inconsciente”.

orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 1980, apud BONNEWITZ, 2003, p. 76-77).

Nesta compreensão, Sacristán (1999) acrescenta que o *habitus* é uma espécie de ordem impessoal que tem uma autoria coletiva. É a organização resultante de práticas com capacidade para dirigir e regular ações futuras, de forma a permitir o alcance de determinados fins, sem que cada indivíduo que o assume tenha de se propor a isso explicitamente.

A conceituação de *habitus* desenvolvida por Bourdieu, como afirma Ortiz (1994), refere-se à interiorização das normas e dos valores e, também, ao sistema de classificação que preexiste logicamente às representações sociais, conforme sinalizam os estudos de Durkheim. Devemos atentar para o fato de que o *habitus* não é um conceito que visa entender e enquadrar somente a ação de indivíduos, mas também de grupos.

O estudo do *habitus* de um indivíduo ou grupo permite uma análise sobre as suas práticas e representações, na medida em que estas são objetivamente regulamentadas e reguladas, ocasionando a reprodução das relações direcionada por escolhas de valores, como descreve Bourdieu:

[...] Os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas [...]; mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e divisão, gostos diferentes. Fazem diferenças entre o que é bom e o que é mau, entre o que é bem e o que é mal, entre o que é distinto e o que é vulgar, etc., mas não são os mesmos (BOURDIEU, 1994, apud BONNEWITZ, 2003, p. 83).

Assim, o conceito de *habitus* que ele desenvolveu em suas obras corresponde a uma matriz determinada pela posição social do indivíduo que lhe permite pensar, ver e agir nas mais variadas situações. O *habitus* traduz, dessa forma, estilos de vida, julgamentos políticos, morais, estéticos. Ele é também um meio de ação que permite criar ou desenvolver estratégias individuais ou coletivas.

Entre outros aspectos, Bourdieu dedica grande parte de seu trabalho conceituando o que denomina campo de produção de bens culturais e simbólicos, identificando-os abstratamente na sociedade como espaços portadores de especificidades: campo escolar, campo científico, campo artístico, campo político, campo jornalístico, etc.

O conceito de campo, seja de qualquer especificidade, supõe a presença de hierarquias entre os agentes de um mesmo campo e entre campos diferentes. Nesta disposição hierárquica entre os agentes, perpassam aspectos relacionados à origem de classe, trajetória escolar, acúmulo de bens expresso em capital simbólico acumulado, conjunto de *habitus*, estilo de vida e grau de legitimidade de um campo em relação a outros.

A noção de campo desenvolvida por Bourdieu constitui-se em uma referência metodológica que visa orientar o modo de construção do objeto no processo de organização da pesquisa e indica a necessidade de pensar o mundo social de maneira relacional.

Relação escola e sociedade: O processo de reprodução das desigualdades sociais no pensamento de Bourdieu

Segundo Bourdieu, a escola e o trabalho pedagógico só podem ser compreendidos quando relacionados ao sistema das relações entre as classes, uma vez que eles servem de instrumentos de legitimação das desigualdades sociais. Para ele, a escola longe de ser libertadora é conservadora, mantém a dominação dos dominantes sobre as classes populares.

Um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na universidade que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um filho de operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores às daquelas de um jovem de classe média (BOURDIEU; PASSERON, 1964, apud NOGUEIRA; CATANI, 1998, p. 41).

Nesta perspectiva, a escola não seria uma instância neutra que avaliaria os alunos com base em critérios universalistas, mas, ao contrário,

seria uma instituição a serviço da reprodução e legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes.

Para Bourdieu, a lógica da escola é perversa quanto trata formalmente todos os discentes como iguais em direitos e deveres, sem considerar as desigualdades que de fato existem, ignorando que as crianças têm culturas diferentes e contribuindo desta forma, para o fracasso de tantos.

É arbitrário o que a escola oferece, exercendo sua função de reprodução e legitimação das desigualdades sociais, negando toda diferença de origem social, conforme nos lembra Bourdieu (1966) apud (NOGUEIRA; CATANI, 1998, p. 53):

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 técnicos de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.

De acordo com Bourdieu, essa igualdade formal que pauta o ensino, privilegia quem, por sua bagagem familiar⁵, já é privilegiado, uma vez que o que é compreendido e assimilado pelo aluno depende da sua capacidade cultural. Para este autor, o domínio dos alunos varia 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.

[...] a tradição pedagógica só se dirige, por trás das idéias inquestionáveis de igualdade e de universalidade, aos educandos que estão no caso particular de deter uma herança cultural, de acordo com as exigências culturais da escola (BOURDIEU, 1966, apud NOGUEIRA; CATANI, 1998, p. 53).

Neste sentido, a cultura transmitida pela escola é arbitrária, a da classe dominante, transformada em cultura legítima, reconhecida como

⁵ No ponto de vista de Bourdieu, a família transmite a seus filhos uma bagagem familiar, o capital cultural, que contribui na definição do destino escolar.

única universalmente válida, conforme nos informa Bourdieu (apud BONNEWITZ, 2003, p. 118) que “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por ser um poder arbitrário, de um arbítrio cultural”.

Desta forma, os alunos da classe dominante absorvem essa cultura sem nenhum problema, como sua própria. Em contrapartida, os demais, os filhos das famílias menos favorecidas econômica e culturalmente permanecem à margem do processo ensino-aprendizagem, pois o que lhes é ensinado é muito distante de seu contexto. Essa ideologia é compartilhada, também, pelos membros do corpo docente, que transmitem os conteúdos igualmente a todos os alunos como se todos tivessem os mesmos meios de decodificar. Conforme nos informa Bourdieu (1966, apud NOGUEIRA; CATANI, 1998, p. 55), os “professores partem da hipótese de que existem, entre o ensinante e o ensinado, uma comunidade lingüística e de cultura, uma cumplicidade prévia nos valores”.

Para ilustrar esse problema, basta citar o fracasso escolar, que todos os estudos mostram depender principalmente da origem socioeconômica e cultural dos alunos. Ora, uma grande parte dos professores defende valores de igualdade e de justiça em relação aos alunos, recusando-se a selecioná-los e avaliá-los pela sua origem socioeconômica. No entanto, por serem os principais agentes da escola e, a menos que sua ação seja considerada nula e sem efeito, é preciso reconhecer, como diria Bourdieu, que os professores “realizam objetivamente uma tal seleção”, levando assim uma multidão de alunos ao fracasso escolar.

Do ponto de vista de Bourdieu, essa neutralidade do ensino contribui, na realidade, para justificar e perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. Na década de 70, a escola utilizou-se da “ideologia do dom” para explicar e justificar o fracasso escolar. Essa teoria postula que as desigualdades de sucesso na escola são resultado das aptidões, que aprender é um dom, uma capacidade inata, presente em poucos “iluminados”, como ressalta Bonnewitz (2003, p. 117):

Com a ideologia do dom, a escola vai “naturalizar o social”, transformando desigualdades sociais em desigualdades de competências. A escola converte desigualdades sociais em resultados de uma concorrência eqüitativa; o sistema das sanções escolares é arbitrário.

A escola exerce uma função mistificadora, pois, além de permitir que as classes dominantes justifiquem ser a “ideologia do dom” a chave do sistema escolar e do sistema social, contribui para reforçar aos membros das classes dominadas o destino que a sociedade lhes mostra, levando-os a aceitar como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior; convencendo-os de que eles devem o seu destino social à sua natureza individual e à sua falta de dons. A escola cumpre, assim, simultaneamente, sua função de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais.

O conceito de capital cultural (diplomas, nível de conhecimento geral, boas maneiras) é utilizado para distinguir capital econômico de capital social (rede de relações sociais). Os estudantes de classe média ou da alta burguesia, pela proximidade com a cultura “erudita”, pelas práticas culturais ou lingüísticas de seu meio familiar, têm mais probabilidades de obter o sucesso escolar. Bourdieu demonstra que existe relação entre cultura e desigualdades escolares: a escola pressupõe certas competências que são, de fato, adquiridas na esfera familiar (VASCONCELOS, 2002).

Em seus estudos, Bourdieu enfatiza que o maior efeito da violência simbólica realizada pela escola sobre as classes dominadas é o reconhecimento, por parte dos membros dessas classes, de superioridade e legitimidade da cultura dominante, ou seja, da desvalorização do seu “saber” e do “saber-fazer” em favor do “saber” e do “saber-fazer” socialmente legitimados. A escola valoriza um modo de relação com o saber e a cultura que apenas os filhos das classes dominantes poderiam apresentar, cumprindo, portanto, as funções de legitimação e reprodução atribuídas à instituição escolar.

Um dos efeitos menos percebidos da escolaridade obrigatória consiste no fato de que elas⁶ conseguem obter das classes dominadas um reconhecimento do saber e do saber-fazer legítimo (e.g.⁷ em matéria de direito, de medicina, de técnica, de divertimento ou de arte), acarretando a desvalorização do saber e do saber-fazer que elas detêm efetivamente (e.g. direito consuetudinário, medicina doméstica, técnicas artesanais, divertimento ou arte) (BOURDIEU; PASSERON, 1970, apud BONNEWITZ, 2003, p. 119, grifo nosso).

Utilizando a expressão violência simbólica,⁸ ele tenta explicar o mecanismo que faz com que os indivíduos vejam como “natural” as representações ou as idéias sociais dominantes. A violência simbólica é desenvolvida pelas instituições e pelos agentes que as animam e sobre a qual se apóia o exercício da autoridade. Bourdieu considera que a transmissão pela escola da cultura escolar (conteúdos, programas, métodos de trabalho e de avaliação, relações pedagógicas, práticas lingüísticas), própria da classe dominante, revela uma violência simbólica exercida sobre os alunos de classes populares.

Pierre Bourdieu elabora, assim, um sistema teórico: as condições de participação social baseiam-se na herança social; o acúmulo de bens simbólicos e outros está inscrito nas estruturas do pensamento (mas também no corpo) e é constitutivo do *habitus* por meio do qual os indivíduos elaboram suas trajetórias e asseguram a reprodução social. Esta não pode se realizar sem a ação sutil dos agentes e das instituições, preservando as funções sociais pela violência simbólica exercida sobre os indivíduos e com a adesão deles.

As instituições escolares, segundo as idéias de Bourdieu, podem levar as crianças das camadas populares e das camadas médias empobrecidas a prejuízos inestimáveis. Elas não ajudam na luta pela eliminação das desigualdades sociais, pelo reconhecimento da

⁶ O autor refere-se a “elas” como as “classes dominantes”, uma vez que o sistema escolar cumpre a função de legitimação, impondo às classes dominadas o reconhecimento do saber das classes dominantes negando a existência de uma outra cultura legítima.

⁷ E. g.: *exempli gratia* (por exemplo)

⁸ O termo violência simbólica aparece como eficaz para explicar a adesão dos dominados: dominação imposta pela aceitação das regras, das sanções; incapacidade de conhecer as regras de direito ou morais, as práticas lingüísticas e outras.

diversidade cultural, pela superação da subalternidade da globalização, pela preparação profissional geral, ou seja, não propiciam as condições para que a parte pobre e oprimida da sociedade produza idéias, crie, se prepare para o mundo da ciência, da cultura, da arte, da profissão e da cidadania.

Considerações finais

Não consideramos uma tarefa fácil ou simples escrever sobre Pierre Bourdieu, mas um verdadeiro desafio: ele é, sem dúvida, um dos grandes sociólogos do século XX, reconhecido internacionalmente, um intelectual capaz de unir teoria e prática. As suas obras refletem o seu engajamento: como um bom combatente, criticou os mecanismos de reprodução dos sistemas escolares, o papel da mídia, a miséria e o desemprego. Como diz o sociólogo Carlos Benedito Martins, “ele fez da sociologia uma arma de combate, um instrumento de desmistificação das diferentes formas que assume o processo de dominação” (FOLHA DE SÃO PAULO, 26 jan. 2002, p. E6).

Na compreensão sociológica da escola, o ponto relevante deixado por Bourdieu foi ter destacado que essa instituição não é neutra e/ou libertadora. Apesar de tratar, “aparentemente” todos iguais, em direitos e deveres, ou seja, dominantes e dominados com o direito de assistir às mesmas aulas, realizando as mesmas avaliações, tendo os mesmos professores, obedecendo às mesmas regras e tendo, supostamente, as mesmas chances, na realidade as chances não são iguais, visto que uns estariam em condições privilegiadas em relação a outros no atendimento às exigências, muitas vezes implícitas, da escola. Para ele, o processo de reprodução das estruturas sociais por meio da escola é, basicamente, inevitável, uma vez que esta serve de instrumento de legitimação das desigualdades sociais e de manutenção da hegemonia dos opressores.

Em todas as suas análises, uma das originalidades de Bourdieu foi tentar complexificar a idéia marxista de uma sociedade cindida em duas, “classe dominante versus classe dominada”. A sociedade é constituída, para Bourdieu, de vários micro-campos, esferas

relativamente independentes, cada uma com valores particulares, regras internas e princípios de funcionamento.

Ao declarar que a cultura escolar é a cultura dominante dissimulada, Bourdieu abre caminho para uma análise mais crítica do currículo, dos métodos pedagógicos e da avaliação escolar, enfim, de todo o processo pedagógico e da instituição escolar como um todo.

Depois de Bourdieu, tornou-se praticamente impossível analisar as desigualdades escolares, simplesmente, como fruto das diferenças naturais entre os indivíduos. Acreditamos que uma das grandes contribuições, entre muitas, deixadas por esse sociólogo foi ter proporcionado os alicerces para o rompimento frontal com a “ideologia do dom” e com a noção moralmente carregada de “mérito pessoal”.

Bourdieu criou um estilo literário nas ciências sociais: criticado pela complexidade dos textos, pela utilização de um vocabulário que repulsa os neófitos, ele afirma que “só se pode pensar corretamente através da análise de casos empíricos teoricamente construídos”. No entanto, alguns dos conceitos que desenvolveu fazem parte hoje do vocabulário corrente de sociólogos ou dos que trabalham sobre o social (violência simbólica, campo, capital cultural etc.).

Esse grande intelectual, pela sua história e produção científica, não pode ser desqualificado, como tentaram fazer alguns de seus críticos, argumentando que sua crítica voraz gerava pessimismo e, conseqüentemente, imobilismo. A herança deixada por Bourdieu certamente deverá fertilizar por muito tempo a área das Ciências Sociais e da Educação, bem como o campo da política.

THINKING THE SCHOOL-SOCIETY RELATIONSHIP ON THE PERSPECTIVE OF BOURDIEU

Abstract: One of the objectives of this article is to present some contributions from Bourdieu's thought for pedagogical field, reflections about the nature of scholastic work and concrete difficulties on pedagogical practice, visualizing in the relation school and society the reproduction process of social differences. Pierre Bourdieu thinks education loses its role of transformable and democratical institution of societies and it starts to be seen as one of the main

institutions by that one it maintains and legitimates the social privileges. That author left a series of hints and ideas that to our understanding explain and/or collaborate for a reflection about the problems lived on pedagogical field.

Key words: Education. Society. Social differences.

Referências Bibliográficas

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. **A Escola conservadora**: as desigualdades sociais frente à escola e à cultura. Tradução de Aparecida Joly Gouveia. Paris: Revue française de sociologie, 1966.

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução de Maria Corrêa. São Paulo: Papyrus, 1996.

_____. **Esboço de uma teoria da prática**. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **Le sens pratique**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Les Héritiers**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.

_____. **La reproduction**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1970.

CANESIN, M. T. A fertilidade da produção sociológica de Bourdieu para Ciências Sociais e Educação. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Org.). **Didática e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. São Paulo: DP&A, 2002.

MARTINS, C. B. Personalidade: Pierre Bourdieu deu espaço ao universal. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 26 jan. 2002, p. E6

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 78, abr. 2002, p. 15-36.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

ORTIZ, R. A procura de uma sociologia da prática. In: _____. (Org.) **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994. p. 7-37. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, n. 39).

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VASCONCELOS, M. D. Pierre Bourdieu: a Herança Sociológica. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 78, abr. 2002, p. 77-87.