

A Reprodução no Sistema de Ensino – Inovação, crítica e apropriação de uma obra que foi um trovão

João Teixeira Lopes

Mais de meio século volvido sobre a publicação da *Reprodução*, eis que se esgrimem, ainda, argumentos e contra-argumentos, pesquisas que perseguem as hipóteses iniciais, declinando-as em novos contextos, outras que se dedicam a prolongamentos críticos e não poucas, também, a cruas ou ardentes refutações. Teoria viva, pois, em busca da sua recepção e reformulação – *reprodução interpretativa*, abrindo itinerários sem prescindir da acumulação.

Neste texto, imbuído da paixão científica do diálogo com os autores, algo só possível porque, em múltiplas ocasiões, mobilizei as suas proposições e achados em estudos concretos, procurarei dar conta do cariz inovador das suas teses e da repercussão que tiveram no debate público científico, numa interseção *avant la lettre* entre sociologia académica e sociologia pública. Num segundo momento, seguindo sempre o fio dos meus interesses de pesquisa, identificarei algumas das objeções que foram levantadas, conduzindo o argumentário para a defesa de uma *sociologia pluriescalar* que se possa aperceber da relevância dos *percursos de contratendência* e da análise em filigrana da produção de disposições sociais, entre elas as escolares. Finalizarei com a importância de um poema e do segredo nele contido – o mesmo que abre a *Reprodução*.

Um trovão rebenta em França

Quando Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron publicaram, primeiro os *Herdeiros* e depois *A Reprodução*¹, foi como se a sociologia tivesse obtido o poder de produzir trovões, repercutindo-se no mundo social através do estrondo que (re)organiza posições, discursos e práticas conflitantes. Afinal, o impacto causado na sociedade civil revelou as potencialidades de uma sociologia pública baseada no labor da pesquisa académica. A Nobel da Literatura, Annie Ernaux, é perentória ao traduzir a epifania que sentiu ao ler pela primeira vez, nos já longínquos anos 70, aquelas duas obras:

(...) o ser que pensávamos ser já não é o mesmo, a visão que tínhamos de nós próprios e dos outros na sociedade é desfeita, o nosso lugar, os nossos gostos, nada é natural ou dado como adquirido no funcionamento das coisas aparentemente mais comuns da vida.²

Bourdieu

Ninguém parece ter ficado indiferente: os estudantes burgueses, alguns deles envoltos no “humor anti-institucional” (expressão de Bourdieu) que culminaria nas revoltas do maio de 68, julgavam-se distantes da figura desenhada nas páginas do livro, algo diletante e própria de quem não precisa de levar a sério o veredito escolar, dado dominar, à partida, os segredos do aparato linguístico e simbólico sob o qual se edifica a ação pedagógica legítima. Os colegas das classes populares, que tiveram contato com o livro em meio universitário, desconfiaram, por seu lado, das conclusões que pareciam contraditar a sua própria trajetória de recém-chegados ao ensino superior, fruto do seu suado “mérito” e “esforço”. Os professores, e os seus sindicatos, pensaram ver um dedo apontado à sua responsabilidade enquanto agentes autorizados de manutenção da ordem escolar. Os poderes instituídos, enfim, particularmente os arautos da grandeza da escola Republicana, epígonos da *égalité des chances*, protestaram contra a validade dos argumentos que revelavam a transmutação das desigualdades sociais em desigualdades escolares e, de novo, através da tradução do título no posto, numa recomposição desse sistema de distâncias e hierarquias.

¹ Além destas duas obras, Bourdieu e Passeron publicam, ainda, no mesmo ano de *Les Héritiers*, a obra *Les Étudiants et Leurs Études*, espécie de relatório de pesquisa, de cariz essencialmente descritivo, sobre uma parte dos inquéritos que serviram de base às outras duas obras maiores.

² Entrevista concedida ao *Le Monde* em 2002.

Convém não esquecer o contexto da França na transição entre a década de 60 para os anos 70. O senso comum, de uma forma geral, colava-se à ideia dos fabricantes de mitos, amplamente reverberados pelos media prometeicos que proclamavam o triunfo do esforço e do mérito, bem como os vultuosos recursos despendidos nas campanhas de democratização escolar e cultural. A própria crítica académica, com raras exceções, não foi favorável à novidade da obra.

Ora, em que consistia a notícia que impulsionou o tal trovão? O próprio Bourdieu, algo paradoxalmente, numa entrevista,³ chegou a dizer que a sociologia há muito conhecia as correlações entre origens sociais e resultados escolares. Contudo, não refere, humildemente, uma grande e inovadora contribuição destas duas obras: as razões apontadas para o acesso, o abandono e o insucesso escolares das classes populares não residem tanto no volume de recursos económicos, mas antes nas formas de relação com a cultura escolar, em grande parte devedoras de fenómenos de “inadaptação” (Sapiro, 2020) que radicam nas disposições transmitidas nos quadros familiares de socialização (onde se estrutura o *habitus* primário). Em suma, o capital cultural (conceito que Bourdieu vai desenvolvendo ao longo dos anos sessenta, substituindo a noção de “herança cultural”, menos sofisticada) implica a incorporação difusa, por vias dissimuladas, precoces e naturalizadas, de um “sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados” (Heilbron, 2020) desde a mais tenra idade no seio familiar (regredindo até “ao domínio prático da língua materna – Bourdieu e Passeron, s/data, p. 100). Daqui resulta que, mesmo com subsídios económicos ou apoios escolares (bolsas, residências, transportes gratuitos...), não se resolveria o problema da relação socialmente desigual com a cultura escolar e os seus modos de apresentar, expressar, classificar e organizar, tanto os saberes estritamente académicos, como também as mais amplas visões do mundo social.

Contra as aporias, contributos inovadores

Mas há outros contributos inovadores. Desde logo, a conceção da ação pedagógica como violência simbólica: “Toda a ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, dum arbítrio cultural” (Bourdieu e Passeron, s/data, p. 24).

³Referida em Éliard (2014).

Por outras palavras, o sistema de ensino, “monopólio da violência simbólica legítima” (Bourdieu & Passeron, s/ data, p. 25) impõe como legítimas uma série de significações cuja força reside, precisamente, na dissimulação do arbitrário dessa imposição, cuja génese social fica obliterada. A ordem social é, então, em simultâneo, um “sistema de relações de força e de sentido entre grupos ou classes” (Bourdieu & Passeron, s/ data, p. 25), relações de força que, sem como tal se assumirem ou se fazerem sentir,⁴ impõem uma ordem e um sentido do mundo que “corresponde o mais completamente, embora sempre de maneira mediata, aos interesses objetivos (materiais, simbólicos e, segundo a relação aqui considerada, pedagógicos) dos grupos ou classes dominantes” (Bourdieu & Passeron, s/ data, p. 27). Incursão que Bourdieu desenvolveria ao longo do seu percurso de estudioso de uma “Sociologia da Linguagem” (Bourdieu, 1962), capaz de identificar o poder e o aparato das situações legítimas de fala, como a do professor universitário que, “de cátedra”, concentra em si todo o esplendor da atenção, impressionando, corrigindo e sancionando os estudantes cujo défile de capital linguístico os afasta da condição de receptores legítimos e autorizados.

Articula-se, pois, de uma só mão, o que na relação social se encontra indissociavelmente ligado. Como insistir na separação entre o plano material e o simbólico, quando o poder se transmite numa relação de comunicação, mobilizando as palavras, as posturas, o tom, o toque, o ritmo, o timbre, a situação de copresença, como utensílios que exprimem e reforçam maneiras de ser, pensar, sentir e agir acopladas aos interesses e à mundividência das classes dominantes. Nem só Marx, nem só Weber: contra o primeiro, lembra que o processo de acumulação não é apenas económico, identificando as relações de força como relações de sentido; contra o segundo, acentua as lutas e as divisões no espaço social como impulso motriz das relações sociais, na clara separação dominantes/dominados.

Por outro lado, percebe-se como é importante articular escalas de observação. Uma insistência nos percursos biográficos sem relação com os limites, os interesses e as paradas do “jogo” escolar seria certamente infecunda, tanto quanto a centralidade exclusiva da análise da interação seletiva na sala de aula que não reverbere a ação pedagógica como legitimação dissimulada da cultura dominante.

Finalmente, gostaria de insistir num terceiro traço de inovação que supera a antítese, tantas e tantas vezes reificada, entre *interior* e *exterior*, *objetivo* e

⁴ Escrevem Bourdieu e Passeron que tais relações de força simbólicas perpetuam o poder através “do desconhecimento da verdade objetiva dessas relações como relações de força” (Bourdieu & Passeron, s/ data, p. 24).

subjetivo. Refiro-me à autoeliminação das classes populares que, de forma mais prática ou reflexiva, adequam as suas trajetórias ao que consideram ser um “destino provável”, isto é, compatível com a percepção da distância que separa o seu capital linguístico e cultural das exigências de cursos, fileiras e instituições, uns mais “nobilitados” do que outros de acordo com critérios de carisma, seleção e distinção social ou de rentabilidade na conversão entre o título escolar e o posto no mercado de trabalho. Trata-se, pois, de uma espécie de interiorização dos limites da realidade social tal como se impõem aos seus agentes mais desfavorecidos – “as regularidades objetivas interiorizam-se sob forma de esperanças subjetivas e estas exprimem-se nas condutas objetivas que contribuem para a realização das probabilidades objetivas” (Bourdieu & Passeron, s/ data, pp. 210-211). Não se pense que os autores caem na tentação de um fraseado retórico e tautológico: é mesmo a dialética entre estruturas e práticas que está no cerne da reprodução social. A reprodução não é mesmidade, implica a recomposição dentro dos limites estruturais de uma relação entre aparentes opostos.

Prolongamentos críticos

Uma obra viva é aquela que suscita apropriações, polémicas e prolongamentos. *Com, contra e além*, gera interpretações, sobreinterpretações e infidelidades. Espreita novos caminhos e desafia o conforto dos paradigmas instalados. Procura uma herança, sem nunca definir herdeiros legítimos.

Várias têm sido as críticas à *Reprodução*. Sinal, pois, da sua potência heurística. Elencarei aqui algumas das que me parecem mais relevantes. Uma delas lamenta o cariz de *grande* teoria, particularmente presente nas proposições que são desenvolvidas em escólios particularmente concentrados e intensos, do ponto de vista da sua interpretação. Teses demasiado generalistas ou mesmo a-históricas, centradas na realidade francesa dos anos 70, podem ter uma validade limitada e exigem, certamente, um esforço de atualização e tradução espaço-temporal, centrado na análise empírica de processos e situações concretas (Duru-Bellat & Van Zanten, 2002). O próprio Jean-Claude Passeron viria a considerar a *Reprodução* como um modelo que permite pensar contextual e historicamente vários desvios, assumindo a prudência de um raciocínio sociológico que renuncia a uma linguagem universal, transhistórica e transcontextual (Passeron, 2011). Para o parceiro de Bourdieu, a razão sociológica é moldada pela exigência da

coexistência de paradigmas incomensuráveis que, do ponto de vista de cada um, selecionam certos aspetos da realidade em apreço, obscurecendo os demais e dificultando a lógica da acumulação de saber. Passeron abre, assim, a necessidade de um exercício comparativo entre casos, contextos e escalas de observação, em detrimento da ambição neodurkheimiana, presente em Bourdieu, da construção de um sistema teórico vasto, coerente e integrado.

Tem-se vindo a questionar, por exemplo, a tese geral do monopólio da violência simbólica legítima por parte da escola (que Bourdieu adicionará, mais tarde, aos desígnios do próprio Estado, ele sim, detentor desse exclusivo). Olivier Donnat, dedicado estudioso das práticas culturais dos franceses, chama a atenção para alterações substanciais na articulação família-escola, ameaçada pela concorrência das instâncias mediático-publicitárias, das novas tecnologias e da própria irrupção das culturas juvenis, onde as sociabilidades impõem concorrentes formas de legitimidade cultural. Segundo o autor, estas novas variáveis implicam pensar a complexidade da relação entre posições e práticas sociais, abrindo espaço a comportamentos outrora tidos como atípicos ou improváveis. Mais do que isso, seria a própria cultura cultivada, base da legitimidade escolar, a ser diversificada por géneros, linguagens e preferências híbridas (Donnat, 2003), fenómeno de fragmentação que a hipercomunicação em rede dos nossos dias certamente acentuou. De outra banda, a recepção cultural, enquanto conjunto de *modos de relação mais ou menos ativos com o saber e a cultura*, abre a possibilidade do princípio do “não-reconhecimento” das normas da cultura legítima por grupos que dela se distanciam, que não praticam a crença no seu universo simbólico e que, amiúde, fabricam “uma energia simbólica positiva” que procura a afirmação de outras referências (Passeron, 2011).

Essa constatação de que a cultura “legítima” não se afigura tão coerente e homogênea quanto Bourdieu e Passeron assinalaram (Sebastião, 2009), caminha a par da verificação de novos usos da escola por parte das classes dominantes: estratégicos, seletivos e até distanciados de conteúdos escolares “clássicos” que julgam pouco rentáveis e ultrapassados face à recomposição das suas aspirações e orientações normativas, também elas perpassadas pela internacionalização, pela crença no valor inestimável da “informação” e da tecnologia, em detrimento dos conteúdos clássicos da “Grande Cultura” e das fontes tradicionais de legitimação (Louçã, Lopes & Costa, 2014).

Convém não esquecer, aliás, a própria diversidade das configurações familiares (Lahire, 2004) onde entram influências múltiplas e frequentemente contraditórias (as famílias são cada vez mais diferenciadas internamente, com balanços de poder transformados por novas relações sociais de género).

Enquanto teia de relações sociais justapostas, reticulares e interdependentes; abrem-se em configuração aberta de dependências e reciprocidades onde se insinuam lógicas e princípios de socialização plurais, nomeadamente a dos outros significativos com quem as crianças contactam no seio da família alargada, da vizinhança e das instituições que frequentam desde tenra idade.

Há quem acrescente a autonomia das configurações do mercado de trabalho na relação entre *título* e *posto*, particularmente após o triunfo da “revolução conservadora”, imagem que Bourdieu utiliza para dar conta do advento do neoliberalismo. Referem-se, em particular, à instauração de um nível alto de desemprego estrutural; um aumento considerável no tempo de inserção dos novos diplomados; à proliferação, contra a vontade dos sujeitos (Merle, 2012), de estatutos precários, intermitentes e a tempo parcial, falsamente autónomos, como acontece, em Portugal, com os falsos recibos verdes. Por outro lado, da banda do próprio sistema de ensino, importaria ter em conta algo que Bourdieu e Passeron menosprezaram, isto é, as “capacidades produtoras da escola” (Duru-Bellat & Van Zanten, 2002, p. 78). Em vários países, incluindo Portugal (Seabra *et al.*, 2014), conseguiu-se provar, ainda que com impactos diferenciados, a capacidade da escola encontrar novas formas organizativas, pontos de confluência com a educação informal e permanente, parcerias e cumplidades com organizações que partilham o mesmo território educativo, laboratórios de experimentação e inovação pedagógica, intervenções interdisciplinares, equipamentos reinventados (como as bibliotecas escolares). Em suma: abriram-se as portas para considerar as possibilidades de um certo *efeito-escola* e/ou *efeito-professor*, jogando, *contra mundi*, nos interstícios dos constrangimentos escolares.

Poderia, ainda, referir a necessidade de ter em conta os universos juvenis e estudantis na sua diversidade de *modos de usar e fazer a escola* (Lopes, 1996), *modos de agência*, uns mais próximos dos ditames da autoridade, outros claramente contra-hegemónicos, outros, ainda, no limbo de uma adesão negociada e distanciada (Abrantes, 2003), em qualquer conta resgatando a experiência juvenil e estudantil (Dubet, 1991) como variável sociológica significativa.

Impor-se-ia, finalmente, referir as pesquisas em que participei e que constituem prolongamentos críticos de várias das perspetivas de Bourdieu e Passeron sobre a escola. Foi-me possível perceber, trilhando esses caminhos, da relevância sociológica de percursos contratendências, que desafiam a lógica reprodutora.

Tais trabalhos utilizaram, na senda de Bernard Lahire (2002), retratos sociológicos (Lopes, 2023; Lopes *et al.*, 2018; Lopes *et al.*, 2016; Lopes, 2014; Lopes, 2012; Amândio, Abrantes & Lopes, 2016), procurando articular as dimensões

estruturais que estão na base da constituição de disposições sociais (formas mais ou menos recorrentes, duráveis e organizadas de percepção do mundo e de mobilização de práticas – sentir, agir, pensar, dizer – que resultam da exposição ao fluxo da socialização) com a tentativa de resgatar a singularidade (Daniel Bertaux chama-lhe a “diferencialidade” – 2020, Ferrarroti uma “síntese ativa de um sistema social” – 1981) de cada agente. Por outras palavras, parti da hipótese de que cada indivíduo é socialmente produzido, mas *acrescenta mundo ao mundo em que habita*, inscrevendo ativamente as suas trajetórias em contextos históricos que o condicionam sem o transformar numa marioneta desprovida de vontade ou de projeto, ainda que muitas vezes não possua os recursos suficientes para os concretizar (amiúde os constrangimentos sociais e os processos de dominação simbólica não são desconhecidos, simplesmente não se possuem suficientes para uma ação transformadora).

Assim, foi possível concluir pela existência um grupo nada negligenciável de percursos de contratendência (estudantes de origens privilegiadas com insucesso escolar e estudantes de origens modestas com sucesso escolar), o que levou a enfatizar não só as origens sociais, mas também:

- 1) as relações ativas que os agentes sociais travam com as condições estruturais de existência (resistindo-lhes, adaptando-as, “traduzindo-as”, modificando-as);
- 2) e a variedade dos contextos de socialização (família, redes de sociabilidade, escola, associações; media, etc.), autênticos mundos sociais que pluralizam as disposições e as orientações para a ação.

Ao fazer um *zoom*, quase etnográfico, sobre narrativas de jovens mulheres com elevado sucesso académico, apesar de provenientes das classes populares (Lopes, 2023), percebi as *nuances* entre reprodução, desigualdades multidimensionais e espaços liminares de afirmação e mobilidade. Assinalei que a entrada no ensino superior se faz numa justaposição de transições: da adolescência para a vida adulta (embora prolongando a condição juvenil e a dependência face aos pais); de meios rurais, em alguns casos, para a grande cidade, onde as estudantes vivem pela primeira vez em casa própria; de relações afetivas e sexuais intermitentes para uma situação de conjugalidade informal; da escolaridade obrigatória para o ensino superior.

Aqui chegadas, deparam-se com um mundo da vida estranho, repleto de novos símbolos, de inusitados quadros de interação, de sociabilidades inter-

classistas, de reportórios culturais e linguísticos distanciados dos seus capitais de origem. Sentem-se, muitas delas, em situação liminar, nas garras de um atravessamento ou passagem, que as obriga a questionar uma boa parte do conhecimento tácito dado por adquirido, confrontando-as com a novidade e a dificuldade de decifração e de instalação nessa novidade. Sentimentos de exclusão e de vergonha cultural coexistem com situações objetivas de dificuldade acadêmica. Estão, pois, entre dois mundos, sentindo-se, amiúde, sem chão, sem mundo algum, pois longe já da origem e ainda não no provisório destino. Contudo, a força de um percurso centrado na escolarização e nas promessas de mobilidade social que esta acalenta, a par de um certo reforço mútuo das influências socializadoras (família, professores, amigos...) em torno das vantagens da prossecução de estudos, conseguem ativar as disposições de esforço, método e autonomia forjadas ao longo do caminho, logrando uma notável integração acadêmica e social no universo universitário.

A escala de observação individual permite, então, uma análise em filigrana da vida das disposições, dos seus contextos de formação, ativação, adormecimento ou inibição, exercitando o que apelidei de *sociologia rente ao chão*, atenta às mudanças efetivas nos modos de viver, de se relacionar e de entender(se) (n) o mundo.

E, contudo... o pêndulo oscila

À grande escala, a reprodução renova-se nos seus termos e conteúdos, mas mantém acesa a sua chama excludente. Desde logo, a partir do que Bourdieu e Passeron apelidaram de “eliminação em diferido”, adocicada porque remetida para o final do percurso escolar, garantindo a ilusão de uma entrada franca nos patamares iniciais do ensino superior. Ou, então, dissimulada em hierarquias de cursos e fileiras, não raras vezes “profissionalizantes” e impostas precocemente em sistemas de ensino dualizados.

Trata-se de uma arte de fazer durar, de alimentar a indeterminação e a suspensão que a escolaridade proporciona aos setores juvenis menos favorecidos, como uma espécie de parenteses entre a infância e as más perspectivas profissionais. Ora, esta espécie de má-fé ou *bluff* em que, não raras vezes, a instituição, as famílias e os estudantes se envolvem, alimenta-se do efeito de translação das estruturas sociais e das diferenças entre as posições sociais (tudo muda para tudo se manter na mesma). Por isso, em termos globais pode-se

aventar a hipótese de se conservar a “estrutura da distribuição diferencial dos proveitos escolares e dos proveitos sociais correlativos” (Bourdieu & Champagne, 1993, p. 916), gerando uma multidão de “excluídos do interior” que, apesar de prosseguirem circuitos escolares longos, desembocam em inserções profissionais que desmerecem o título, mostrando o simulacro do título. Insinua-se, então, um efeito de desvalorização dos diplomas em consequência da multiplicação dos seus detentores.

Mas aqui, uma vez mais, importa comparar casos, contextos, períodos e formações sociais. Em Portugal, nas décadas que se seguiram ao 25 de Abril, golpe de Estado transformado em revolução popular, desencatilharam-se dinâmicas sociais profundas que, embora contraditórias e desiguais, permitem defender a hipótese de uma mobilidade real, com encurtamento de distâncias relativas entre as classes sociais, tendo aí a escolarização desempenhado um papel fundamental (Costa, Machado & Almeida, 2007; Ramos, 2013), juntamente com a urbanização, a feminização da população ativa e a terciarização da economia.

Ao invés, em favor da tese da reprodução podem ainda mobilizar-se as avaliações sobre a chamada *Educação Compensatória*, plasmada em Portugal no programa dos *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (seguindo o conhecido lema: “Dar mais a quem tem menos”). Na verdade, parece existir um certo consenso sobre os efeitos contidos, de redução de danos, deste projeto reformista. Exibindo resultados positivos numa certa domesticação das “violências escolares” e na redução do abandono e do absentismo escolares, centrando-se, tantas vezes, no tratamento de casos singulares e numa certa “psicologização das respostas”, não existem, todavia, evidências de qualquer alteração substancial nas trajetórias escolares e na redução das desigualdades sociais (Lopes, 2011), nem tampouco no tão proclamado “efeito território”. Como refere a socióloga Benedita Melo (2023, p. 4):

O Programa espelha os ideais sociais da modernidade sem pôr em causa as estruturas em assentam os pilares da sua constituição: o funcionamento do Estado e do Mercado. É, portanto, um Programa fundamental para alimentar a crença social de que se continua a procurar melhorar a sociedade sem se intervir verdadeiramente nos processos que formam as desigualdades sociais.

Não poderia ainda esquecer, em correspondência às asserções de *A Reprodução*, o aumento da segregação escolar. Tal fenómeno ocorre por duas vias:

de um lado, os diplomas, como de resto Bourdieu e Champagne defenderam, ou se desvalorizam ou assumem uma lógica cada vez mais diferenciadora (em proveito de certas fileiras de formação, das melhores faculdades, de cursos como a medicina ou certas engenharias, com elevadíssimo *numerus clausus*, etc.). Por outras palavras, *apenas o diploma* deixou de ser suficiente para uma conversão proveitosa no mercado de trabalho (Merle, 2012). Neste afã, exige-se cada vez mais distinção no percurso académico, amiúde recheado de formações complementares.

De outro lado, a novílingua das agências internacionais, sob pressão das forças da globalização hegemónica e do *new public management*, induz frenéticas lógicas concorrenciais entre os estabelecimentos de ensino, inclusive na rede pública. “Economia do conhecimento”, “formação ao longo da vida”, “capacitação”, “aquisição de competências”, “empregabilidade”, entre outras formações discursivas, impelem constantemente a uma reflexividade impregnada de cristalizações ideológicas – de pais (Melo, 2009), estudantes, escolas, decisores políticos, burocracias, empregadores – assente na classificação, comparação e hierarquização (*rankings*) de desempenhos (“*performances*”) que excitam a “emulação competitiva” (Zanten, 2004, p. 64).

Um poema, um segredo (nada secreto)

Enunciei, em páginas anteriores, uma das críticas apontadas à *Reprodução*: a de inspirar-se em preceitos fatalistas, que teriam por base uma profunda desconfiança, quando não mesmo niilismo, face às possibilidades da mudança social. Nada mais falso, no meu modesto parecer.

Claro está que Bourdieu, em particular, exprimiu ao longo do seu percurso um pessimismo metódico face a acontecimentos espetaculares e epifânicos de ruptura. É certo, ainda, que se preocupou sempre em desnaturalizar essências e em desiludir ideias feitas. Essa “missão” acentuou-se na última década da sua vida, perante a cavalgada da revolução conservadora, esse “colossal efeito de encobrimento ideológico – na verdade autêntica denegação da realidade – do discurso dito neoliberal” (Pinto, 2009, p. 14).

Contudo, não se coibiu de coordenar um grupo que elaborou um conjunto de propostas reformistas, ainda hoje muitíssimo pertinentes, sobre o futuro do ensino (Bourdieu, 1986), que prolonga muitas das preocupações de *A Reprodução*,

dando-lhes uma resposta propositiva, fortemente defensora da equivalência em dignidade das inteligências, saberes e culturas.

Toda a sua obra, eis o ponto a que gostaria de chegar, articula-se entre duas disposições totalmente complementares: “prazer de desiludir” os poderes dominantes e o desejo de ser “cúmplice da utopia” (Bourdieu, 1978). Um combate sem tréguas a mitos e a “imperativos políticos que se apresentam “como outros tantos destinos históricos inelutáveis” (Bourdieu e Wacquant, 2023, p. 37).

Se dúvidas houvesse, teríamos de reler o poema de Robert Desnos que abre *A Reprodução* e que todos os anos leio aos meus estudantes do primeiro ano de sociologia:

*O Capitão Jonathan
Estando com a idade de dezoito anos,
Captura, em certo dia, um pelicano
Numa ilha do Extremo Oriente
O pelicano de Jonathan,
De manhã, põe um ovo inteiramente branco,
E daí sai um pelicano
Espantosamente parecido com ele
E esse segundo pelicano,
Por sua vez, põe um ovo inteiramente branco,
De onde sai, inevitavelmente,
Um outro que faz o mesmo.
Isso pode persistir por muito tempo
Se antes não fizermos uma omelete.*

Seria a sociologia, então, nos seus termos, no seu ofício, na sua autonomia, uma maneira de fazer omeletes (sem ovos).

Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (2003). *Os sentidos da Escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta.
- Abrantes, P. (2011). "Revisitando a teoria da reprodução: debate teórico e aplicações ao caso português", *Análise Social*, XLVI (199), 261-281.
- Abrantes, P. (2011). "Revisitando a teoria da reprodução: debate teórico e aplicações ao caso português", *Análise Social*, XLVI (199), 261-281.
- Amândio, S. L.; Abrantes, P.; Lopes, J. T. (2016). *A Vida entre Nós: Sociologia em carne viva*. Porto: Deriva.
- Bertaux, D. (2020). *As Narrativas de Vida*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Bourdieu, P. (1978). "Ce que parler veut dire", *Le français Aujourd'hui*, n.º 14.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que Parler Veut Dire : L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- Bourdieu, P. (1986). "Proposições para o ensino do futuro", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 67, 152-169.
- Bourdieu, P. (2010). *A Distinção – Uma crítica social da faculdade do juízo*. Lisboa: Edições 70.
- Bourdieu, P., & Champagne, P. (1993). Les exclus de l'intérieur. In P. Bourdieu (dir.), *La Misère du Monde* (pp. 913-923). Paris: Seuil.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2023). *Convite à Sociologia Reflexiva*. Porto : U. Porto Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les Étudiants et Leurs Études*. Paris: Walter de Gruyter GmbH.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (S/data). *A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa : Vega.
- Convert, B. (2020). Étudiants. In Sapiro, G. [Dir.], *Dictionnaire International Bourdieu* (pp. 332-333). Paris: CNRS Éditions.
- Costa, A. F. da, Lopes, J. T., & Caetano, A. (orgs.) (2014). *Percursos de Estudantes no Ensino Superior. Fatores e processos de sucesso e de insucesso*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Costa, A. F. da, Machado, F. L., & Almeida, J. F. de (2007). Classes sociais e percursos educativos: uma análise transnacional. In A. F. da Costa, F. L. Machado, & P. Ávila (Org.), *Portugal no Contexto Europeu – Sociedade e Conhecimento*. Oeiras: Celta.
- Donnat, O. [Dir.] (2003). *Regards Croisés sur les Pratiques Culturelles*. Paris: La Documentation Française.
- Dubet, F. (1991). *Les Lycéens*. Paris: Éditions du Seuil.
- Duru-Bellat, M., & Van-Zanten, A. (2002). *Sociologie de L'École*. Paris: Armand Collin.
- Éliard, M. (2014). *Bourdieu: Ou l'Héritage Républicain Récusé*. Toulouse: Presses Universitaires du Midi.
- Ferrarroti, F. (1981). "On the autonomy of the Biographical Method". In D. Bertaux (ed.), *Biography and Society. The Life History Approach in the Social Sciences* (pp. 19-28). Londres: SAGE.
- Heilbron, J. (2020). Capital culturel. In G. Sapiro [Dir.], *Dictionnaire International Bourdieu* (pp. 107-109). Paris: CNRS Éditions.
- Lahire, B. (2001). *L'Homme Pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris: Nathan.

- Lahire, B. (2004). *Sucesso Escolar nos Meios Populares. As Razões do Improvável*. São Paulo: Ática.
- Lahire, B. (2012). *Le Monde Pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*. Paris: Seuil.
- Lopes, J. T. (2023). *Elas. Percursos "inesperados" de jovens mulheres das classes populares* Lisboa: Tinta da China.
- Lopes, J. T. (1996). *Tristes Escolas: práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano*. Porto: Afrontamento.
- Lopes, J. T. (2016). "A universidade e os seus estudantes. Um olhar de dentro.", *Revista Lusófona de Estudos Culturais*, 3(2), 81.
- Lopes, João Teixeira [Org.] (2011). *Escolas Singulares. Estudos locais comparativos*. Porto: Afrontamento.
- Lopes, J. T., Boia, P. dos S., Veloso, A. L., & Caldas, M. (2018). A orquestra e a vida: percursos juvenis na Orquestra Geração, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 86, 91-108.
- Lopes, J. T., Louçã, F., & Ferro, L. (2016). *As Classes Populares. A Produção e a reprodução da desigualdade em Portugal*. Lisboa: Bertrand.
- Louçã, F., Lopes, J. T., & Costa, J. (2014). *Os Burgueses. Quem são, como vivem, como mandam*. Lisboa: Bertrand.
- Merle, P. (2012). *La Ségrégation Scolaire*. Paris: La Découverte.
- Passeron, J.-C. (2011). *El Razonamiento Sociológico. El espacio comparativo de las pruebas históricas*. Madrid: Siglo XXI.
- Pinto, J. M. (2009). Prefácio. In B. Portugal e Melo, *Os Professores do Ensino Secundário e os Rankings Escolares. Reflexos da reflexividade mediatizada* (pp. 11-17). Porto: Fundação Manuel Leão.
- Portugal e Melo, B. (2023). TEIP: uma via para a inclusão e igualdade de oportunidades?, *Jornal de Letras*, de 26 de julho, 3-4.
- Portugal e Melo, B. (2009). *Os Professores do Ensino Secundário e os Rankings Escolares. Reflexos da reflexividade mediatizada*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Portugal e Melo, B., & Lopes, J. T. (2021). Metamorfoses de A Reprodução: um olhar atualizado a partir da realidade portuguesa, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 97, 87-105.
- Ramos, V. (2013). Mobilidade social em Portugal. In R. Carmo (Org.), *Portugal, uma Sociedade de Classes* (pp. 49-61). Lisboa: Edições 70/Le Monde Diplomatique.
- Sapiro, G. [Dir.], (2020), *Dictionnaire International Bourdieu*. Paris: CNRS Éditions.
- Seabra, T. (coord.), Vieira, M. M., Ávila, P., Castro, L., Baptista, I., & Mateus, S. (2014). *Escolas Que Fazem Melhor. O Sucesso Escolar dos Alunos Descendentes de Imigrantes na Escola Básica*, relatório final. Lisboa: CIES-IUL.
- Sebastião, J. (2009). *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajetórias Escolares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zanten, A. V. (2004). *Les Politiques d'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.

