

Notas para uma análise sociológica de *A Reprodução*

Pedro Abrantes

Evocar e discutir a obra de Pierre Bourdieu continua a afigurar-se um caminho profícuo para, enquanto sociólogos, conhecermos a – e intervirmos na – sociedade. Neste sentido, deixo aqui uma palavra de agradecimento ao Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e, especialmente, ao Virgílio Borges Pereira e pelo seu trabalho incansável no estudo e divulgação da obra deste autor francês.

Produto de um convite para inaugurar o ciclo de conferências dedicadas a Pierre Bourdieu que organizaram, nos 20 anos do seu falecimento, o presente texto procura aprofundar uma reflexão anterior publicada na revista *Análise Social* (Abrantes, 2011) e organiza-se em três andamentos: (1) uma breve apresentação dos princípios epistemológicos e teóricos em que se baseia a obra; (2) uma reflexão sobre o contexto em que foi publicada e o seu impacto à época; e (3) algumas notas sobre a atualidade de *A Reprodução*, em diálogo com vários estudos sociológicos recentes, tanto a nível nacional como internacional. Tal como o interessante debate que suscitou esse evento, com as valiosas intervenções do João Miguel Teixeira Lopes e de vários colegas na assistência, espero que este texto possa estimular o conhecimento, o debate e a vontade de transformação dos sistemas educativos, enquanto elemento central das nossas sociedades.

Gostaria de começar com uma breve nota biográfica. O estudo de muitas das obras de Pierre Bourdieu, durante a licenciatura no ISCTE, de forma até algo obsessiva, em certo momento, teve um peso determinante na decisão de me dedicar a este campo profissional e científico, bem como no meu modo de o fazer. Sendo mais ousado, poderia até acrescentar que o pensamento de Bourdieu se inscreveu no meu *habitus*, o que não deixa de conter aquela alguma

heterodoxia face a perspetivas mais rígidas deste conceito. Mas, avesso a idolatrias e conformismos, tal como o próprio autor, isto significou também muitos momentos de exame crítico e de demarcação. Já em 2003, desiludido pela indiferença no espaço público com a notícia do seu falecimento, escrevi, com Sara Cardoso Lopes, então a dar os primeiros passos no jornalismo, uma reportagem que propusemos ao *Jornal de Notícias*, tendo sido publicada no suplemento semanal dedicado à cultura (o *Notícias Magazine*). Dada a minha inflexão para o campo da educação, *Os Herdeiros* e, sobretudo, *A Reprodução*, escritos nos anos de 1960 com o seu colega Jean-Claude Passeron, impuseram-se como obras centrais que me têm ajudado e interpelado sucessivas vezes, enquanto sociólogo, professor, investigador, pai e cidadão. Tenho, portanto, uma relação emocional e identitária forte com o autor e a obra, a qual é difícil exprimir em palavras. Mas vou tentar.

Breve apresentação d'A Reprodução

A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino é publicada originalmente em 1970, culminando alguns anos de estudo de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron sobre o sistema educativo francês. Trata-se de uma obra curta, mas de leitura difícil, ao articular um sistema de proposições de um alto nível de abstração teórica (condensado na primeira parte) com a análise de um leque variado de dados quantitativos e qualitativos (na segunda parte). Já se passaram, portanto, mais de cinquenta anos da sua produção, o que obviamente tem implicações na linguagem utilizada e nos dados empíricos mobilizados, mas pode-se dizer que a elaboração teórica e metodológica tem resistido à erosão do tempo. É sobre esta que nos iremos aqui centrar.

Primeiro que tudo, é importante referir que, para leitores socializados nas ciências sociais, *A Reprodução* pode causar alguma estranheza inicial, ao assentar num princípio de racionalidade estrita, assemelhando-se, de certa forma, a uma obra de ciências da natureza. Segundo princípios lógicos, as proposições derivam umas das outras e desdobram-se em proposições de menor nível de abstração. Apoiada numa ampla gama de dados quantitativos e qualitativos que a sua equipa de investigação compilou ao longo da década anterior, mas que se apresentam e discutem sobretudo na segunda parte, trata-se de uma obra muito ambiciosa no plano teórico, buscando estabelecer "leis do social" – neste caso, de constituição do campo educativo. Em termos esquemáticos e

enquanto convite (ou apoio) ao seu estudo, podemos dizer que a obra propõe uma teorização geral sobre os sistemas educativos que se apoia em quatro proposições centrais.

A primeira afirma que qualquer ação pedagógica constitui uma violência simbólica, sendo produto e (re)produtora de relações de poder. Este argumento situa-se, aliás, num nível de abstração que se aplica não apenas aos sistemas educativos modernos, mas também a diversas formas educativas, desde as desenvolvidas na Antiguidade ou na Idade Média, frequentemente, nas mãos da nobreza ou de congregações religiosas, à educação parental nas sociedades contemporâneas. Como educadores, temos alguma aversão a pensar que estamos a cometer uma violência, mas não é difícil reconhecer que se busca transformar (ou, pelo menos, ampliar, o que não deixa de ser uma transformação) quadros mentais (e corporais), por meio de uma relação de poder. As ciências sociais romperam com outras formas de pensamento ao revelar que o ser humano é, desde tenra idade, um “animal social” (Runciman, 2012), produto e produtor de cultura(s). Por seu lado, muito se tem escrito – talvez mais do que praticado – sobre formas de educação construtivistas, interculturais, humanistas, inclusivas, entre outros adjetivos, mas estas, ainda que se possam entender como pacifistas, não deixam de ser construções de quem educa e que, frequentemente, se procuram impor sobre a mundividência de quem pretendem educar.

A segunda proposição, na sequência da anterior, afirma que qualquer ação pedagógica implica autoridade pedagógica e autonomia relativa da instância que a produz. Ou seja, entende-se que a ação pedagógica só pode ser levada a cabo por agentes autorizados para o efeito, enquanto uma nomeação e delegação de estruturas de poder mais amplas, constituídas no âmbito das relações de produção. A estrutura social define quem pode e deve educar e quem pode e deve ser educado, em cada contexto e configuração concreta. Há uma autonomia, pois não se trata de uma ação direta levada a cabo pela classe dominante, mas é uma autonomia relativa, pois tem sempre determinados limites definidos. Esta proposição remete a compreensão das estruturas e dinâmicas do campo educativo para as relações de poder que, num primeiro plano, se estabelecem no seio das instituições educativas, mas que, num segundo plano, derivam das relações de forças na própria sociedade, sendo que as primeiras são condicionadas pelas segundas, em formas e graus variáveis entre sociedades e ao longo do tempo. Por outras palavras, um educador pode agir de acordo com os seus próprios princípios e valores, mas o seu reconhecimento como educador depende do cumprimento de um conjunto de

requisitos que são estabelecidos pela classe dominante. É interessante como este princípio se aplica, inclusive, ao papel do pai e da mãe. O belo filme *Listen*, de Ana Rocha de Sousa, oferece-nos uma ilustração pungente e atual deste facto, ao retratar como o estado inglês tem colocado em causa o direito de milhares de operários imigrantes à custódia dos seus filhos.

Numa terceira proposição, os autores afirmam que a ação pedagógica é necessariamente orientada para a (e pela) formação de um *habitus*. Este princípio estabelece uma diferença importante face a outras modalidades de socialização, no sentido em que a ação pedagógica é intencional e sistemática, almejando a formação de disposições consistentes e duradouras, o que implica processos de rotinização e naturalização, em tempos longos, de papéis, instituições e práticas. Assim, o arquétipo de aluno (e de ser humano) que busca formar a escola já foi interiorizado pelos professores – aliás, essa é uma condição prévia à sua investidura – e, no caso das classes sociais mais escolarizadas, tende a estar já em formação no contexto de socialização primária, facilitando as aprendizagens escolares, pela consonância das disposições desenvolvidas na escola e na família. Em contraste, para as crianças das classes trabalhadoras, a escolarização revela-se muito mais difícil, devido a distâncias, traumas e conflitos entre o *habitus* em formação, em ambas as instituições, o que acaba por constituir uma explicação poderosa para as desigualdades de resultados entre as diferentes classes sociais, assim como para a sua naturalização e legitimação. Desta forma, a escola opera uma *dupla reprodução*, contribuindo simultaneamente para a preservação de referentes culturais e estruturas sociais.

Por fim, a quarta proposição advoga que os sistemas educativos reproduzem as condições para uma ação pedagógica institucionalizada, através de um alto grau de formalismo, de uma naturalização do saber (isto é, dos conteúdos e dos métodos da ação pedagógica) e de instâncias complexas de controlo. A recorrência com que os professores, em Portugal, afirmam a necessidade de “dar a matéria” como estratégia de legitimação da sua ação constitui um exemplo poderoso dessa naturalização do arbitrário cultural que sustenta a ação pedagógica institucionalizada, até porque o que designam como “matéria” são um conjunto de factos, operações, valores, linguagens, etc. – variáveis ao longo do tempo e entre países, em resultado de complexas relações de poder – que, no melhor dos casos, está inscrito em documentos de orientação curricular e cuja transmissão é vigiada, de diferentes formas (circulares, coordenações, inspeções, exames, etc.), pela administração escolar.

A Reprodução no seu contexto

Em grande parte do mundo, os anos 1950 e 1960 foram marcados pela expansão demográfica, o crescimento económico e a consolidação do estado-providência. Tendo como pano de fundo a crise económica dos anos 1930, a destruição causada pela II Guerra Mundial e o conflito latente entre os blocos capitalista e socialista, os Estados apostaram em políticas fortes de desenvolvimento e de combate às desigualdades, incluindo um investimento sem precedentes no alargamento dos sistemas educativos. A França, bastião de uma escola republicana em que muitos dos jovens das classes populares não passava do ensino primário, foi um dos epicentros deste processo, tendo alargado a escolaridade obrigatória até aos 16 anos de idade e, nos anos seguintes, criado um nível intermédio de estudos gerais (os *collèges*), entre o ensino primário e o instituto liceal, em paralelo com a aposta do Reino Unido na universalização das “comprehensive schools” (Archer, 1979; Petitat, 1982; Prats e Raventós, 2005).

Foi também nesse período, de forte afirmação das ciências sociais, que surgiram os primeiros estudos estatísticos sobre o peso das condições económicas e, sobretudo, das heranças culturais nos percursos e resultados escolares dos jovens e que o sociólogo Basil Bernstein iniciou os seus trabalhos etnográficos sobre o desenvolvimento linguístico em diferentes classes sociais e a sua relação com as aprendizagens escolares (Seabra, 2009). O *Relatório Coleman* (1968), nos Estados Unidos, é um caso paradigmático de como o tema penetrou nas agendas públicas e suscitou inquéritos de grande amplitude e sofisticação, em vários países. A constatação das profundas desigualdades de oportunidades educativas segundo as origens sociais abalou fortemente o otimismo existente sobre o contributo das escolas para a construção de sociedades mais democráticas, tornando-se, desde então, um tema de estudos recorrentes e de debates acesos, tanto a nível científico como no espaço público. Inclusive num Portugal que enfrentava a opressão do Estado Novo, a braços com uma guerra colonial e uma economia maioritariamente rural, Sedas Nunes (1968 e 1970) desenvolveu um estudo sobre os estudantes universitários que permitiu expor o modo como as desigualdades sociais se reproduziam através do sistema educativo e que faz parte do património fundador da sociologia no país.

Apesar destes padrões terem dado azo a diversos debates e interpretações, *A Reprodução* revelou uma densidade e uma consistência sociológica singulares,

aos quais não será alheio o desenvolvimento de conceitos que se viriam a tornar centrais na obra de Bourdieu e na própria sociologia – *habitus*, capital cultural, violência simbólica, relação de forças – e a sustentação em análises tanto quantitativas como qualitativas, as quais permitiam combinar os estudos microssociológicos de Bernstein (e. g. 1961) com o desenvolvimento histórico dos sistemas educativos.

Tal como nota De Singly (1998), convém não subestimar o facto de muitas obras de Pierre Bourdieu serem trabalhos coletivos. Neste caso, devemos começar por reconhecer que *A Reprodução* foi escrita em coautoria com um outro sociólogo de grande craveira, Jean-Claude Passeron, no culminar de uma intensa e profícua colaboração ao longo dos anos 1960, não isenta de dissensões e negociações intelectuais. De referir que ambos estavam, à época, fortemente empenhados na afirmação da Sociologia e, em particular, do *Centro de Sociologia Europeia*, através de estudos inovadores, em termos metodológicos, e relevantes, em termos político-sociais, a partir de um resgate do património teórico de Durkheim, numa combinação criativa com o legado de Weber e Marx, assim como um diálogo – nem sempre devidamente citado – com outros sociólogos e antropólogos contemporâneos, tais como Raymond Aron, Talcott Parsons, Richard Hoggart, Norbert Elias, entre outros.

Antes de *A Reprodução*, os autores haviam já publicado *Les Héritiers: les étudiants et la culture*, em 1964, obra que, a par com alguns artigos em revistas conceituadas, teve um profundo impacto na sociologia e no campo académico, não apenas pelo seu carácter inovador nos planos teórico e metodológico, mas também por se integrar num movimento político e intelectual de expansão, questionamento e reforma das instituições educativas em curso.

A Reprodução foi, então, um trabalho de sistematização e aprofundamento de um conjunto de teorias e análises já parcialmente apresentadas, em momentos anteriores. Contudo, o seu alto nível de abstração parece ter dificultado, num primeiro momento, a apropriação da obra, pelo menos, fora do âmbito mais especializado, sendo que a sociologia permanecia, na Europa, um reduto académico bastante exíguo. Importa ainda lembrar que, entretanto, ocorreu o maio de 68, momento decisivo para os movimentos sociais, os debates intelectuais e os conflitos culturais, com epicentro em Paris e ressonâncias em todo o mundo. O papel opressivo e reproduutor da escola mobilizou muitos milhares de estudantes para confrontos nas universidades, nas escolas e nas ruas. Se os estudos anteriores podem ter contribuído para esta mobilização, é possível que este evento tenha dificultado a compreensão de *A Reprodução* à época. Enquanto os pensadores mais conservadores – incluindo aqueles que,

como Raymond Aron ou Claude Lévi-Strauss, tiveram um papel importante na formação académica e inserção profissional de Pierre Bourdieu – não podiam aceitar que a ação pedagógica constituía uma “violência simbólica”, nem que o conhecimento escolar fosse concebido como “arbitrário cultural”, sobretudo no ambiente convulso que se vivia nas escolas e universidades, também não esconderam as suas discordâncias os intelectuais marxistas em ascensão na academia, para quem o capitalismo era o responsável pelas desigualdades escolares, enquanto as afinidades teóricas com Durkheim ou Weber, bem como as *démarches* epistemológicas e metodológicas, ressoavam a um “status quo” com o qual pretendiam romper (Passeron, 2008).

De referir, aliás, que *A Reprodução* não deixou de ser incómoda para os movimentos pedagógicos que propunham uma transformação radical das instituições educativas. A noção de que a autoridade dos professores resultava de relações estruturais, sobre as quais as instituições educativas tinham apenas uma autonomia relativa, frustrava as perspetivas de uma emancipação social a partir das escolas. Tal como refere Sainsaulieu (1972, p. 400) numa recensão da obra: “a vontade de transformar as práticas escolares e os seus efeitos seletivos por uma pedagogia revolucionária, que concederia a cada aluno uma liberdade real de aprender, constitui uma outra ilusão que se dissolve no banho corrosivo das análises de *A Reprodução*” (tradução do autor).

Mesmo no plano da sociologia (não marxista), a ambição de providenciar uma teoria sobre os sistemas educativos, assente num princípio de racionalidade estrita que, na primeira parte, a aproxima de uma obra das ciências naturais, numa linguagem quase matemática, não deixou de alimentar muitas controvérsias. É uma característica que surge até exacerbada face a outras obras dos autores, ainda que a lógica, a abstração e o hermetismo sejam frequentemente associados – mais como crítica do que como elogio – ao trabalho de Bourdieu. O próprio Passeron (2007) refletiu, posteriormente, sobre o modo como este trabalho havia sido influenciado pelo investimento epistemológico que a equipa fez, nesse período, muito inspirado por pensadores como Gaston Bachelard, o qual conduziu à publicação de uma outra obra coletiva que se tornou charneira no plano metodológico, intitulada *Le métier de sociologue* (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 1968). Os autores procuravam, então, demarcar-se tanto da Filosofia, então dominante no espaço académico francês, como do estrutural-funcionalismo norte-americano, então dominante no campo sociológico internacional.

Muito se tem escrito contra o alegado positivismo inscrito na ambição de estabelecer “leis do social”, minimizando a agência individual e coletiva dos

sujeitos. A sociologia foi marcada, aliás, no último quartel do século XX por um movimento que Alain Touraine (1984) sintetizou na feliz expressão “o regresso do ator”. À luz desta perspetiva, a obra de Bourdieu e Passeron não escapa a um certo “fatalismo” ou “determinismo”, o qual, ao não reconhecer a relevância das ações locais ou das políticas públicas, legitima e reforça até o processo de reprodução que critica, tal como observou, por exemplo, Richard Jenkins (1982) ou, em Portugal, Miguel Cabrita (2003). Se é inegável que algumas das apropriações públicas da obra têm servido para sustentar argumentos sobre a impossibilidade ou, pelo menos, a extrema dificuldade de alterar as estruturas escolares e a sua relação com as desigualdades sociais, também podemos alegar que parte destas apropriações resultam de um entendimento frágil (ou truncado) das ciências sociais. As próprias críticas que surgiram do interior do campo sociológico podem ser interpretadas à luz de uma insegurança epistemológica, assim como de uma simplificação das próprias ciências naturais, dos seus paradigmas e controvérsias. Esta questão remete-nos para um longo e intrincado debate epistemológico que marcou a sociologia, nas décadas subsequentes, tendo o próprio Bourdieu dedicado uma das suas últimas obras ao tema (Bourdieu, 2001). Mas, para o efeito, gosto de trazer à colação uma ideia simples e provocatória: a “lei da gravidade” de Newton não é refutada pelo facto de os pássaros voarem, nem impediu os homens de construir máquinas que voam. Pelo contrário, ajudou-os nessa tarefa. Claro que a comparação não é perfeita, mas serve para ilustrar o facto de que a demonstração da existência de certas forças e a sua explicação científica não nega a possibilidade de existirem outras forças, em sentidos e intensidades diferentes. Não se pode exigir a um autor que inclua toda a complexidade do real em apenas uma teoria ou, ainda mais, em apenas uma obra. A perspetiva de que as interações sociais e os campos em que estas se organizam – nomeadamente, o sistema educativo – geram relações de poder, mas são também sujeitos a estruturas sociais mais amplas, é uma evidência. Isto não significa que essas relações e estruturas não sejam mutáveis no tempo e não sejam também complexas e diversas, suscitando, por exemplo, contrapoderes e, usando um conceito caro a Bourdieu, processos de “inversão simbólica”.

Assim sendo, muitas das críticas que se têm apontado à teoria da reprodução baseiam-se em afirmações que a complementam, mais do que a contrariam. Aliás, a obra de Bourdieu e Passeron não nega – ainda que os autores o possam ter feito no calor dos debates em que gostavam de se envolver pela hegemonia do campo sociológico – que os estudantes e as famílias fazem escolhas que procuram

maximizar os seus benefícios, tal como propõe o “individualismo metodológico” de Boudon (1973), frequentemente apresentado como alternativa conservadora à teoria da reprodução, nem que muitos estudantes e professores resistem, de forma criativa e corajosa, às instituições educativas, tal como propuseram as teorias culturalistas que se tornaram populares, nas últimas décadas do século XX, nas ciências sociais anglo-saxónicas (e. g. Willis, 1977; Apple, 1982). Adverte é que essas ações têm por referência estruturas sociais e, muito frequentemente, acabam por legitimar e reforçar o papel reprodutor do sistema educativo.

Neste sentido, vale a pena ponderar sobre a alegação de que *A Reprodução* não tem devidamente em conta as variações e as transformações socio-históricas dos sistemas educativos e das instituições escolares, resultantes da ação coletiva e dos conflitos, alianças e negociações entre diferentes grupos sociais, tal como analisadas por autores como Margaret Archer (1979) ou André Petitat (1982). Cabe reconhecer que os sistemas educativos dos diferentes países – assim como as escolas, no seu interior – apresentam singularidades e, de facto, têm conhecido importantes mudanças, sendo hoje muito diferentes do que eram, por exemplo, há 50 ou há 100 anos. Contudo, também é verdade que essas transformações são transversais à sociedade, ou seja, as próprias relações de poder também se têm reconfigurado. A este propósito, Bourdieu e Passeron não recusam as mutações nas relações de poder, o que afirmam é que elas são a base (e também o produto) da ação pedagógica, num movimento tendencialmente reprodutivo.

A Reprodução hoje

Críticas à parte, é importante referir que *A Reprodução* se foi afirmando, ao longo das últimas décadas, no campo sociológico, a nível mundial. Foi absolutamente estruturante no desenvolvimento da sociologia da educação – em todos os países que conheço – e na colocação dos temas da educação e da cultura no cerne da agenda sociológica, contribuindo para o estudo das relações de poder, do binómio ação-estrutura, das organizações modernas, entre outros temas. Pode-se até dizer que, a partir dos anos 1990, as teorias de Pierre Bourdieu e, em particular, *A Reprodução*, conheceram uma “segunda vida”, um pouco por todo o mundo, com apropriações criativas diversas, com particular expressão nos países anglo-saxónicos (e. g. Aschaffenburg & Maas, 1997; Grenfell & James, 2003; Mills, 2008; Azaola, 2012; Stahl & Mu, 2022). A este propósito, destaque-se

o recente recurso à teoria de Pierre Bourdieu para estruturar um trabalho coletivo de análise crítica e reformista do sistema educativo chinês (Mu, 2020).

Não será estranha esta “apropriação tardia”, não apenas pela tradução progressiva da obra em várias línguas – em particular, em inglês – mas também pelo facto de Pierre Bourdieu ter produzido obras posteriores, como *La Distinction* (1979), *Homo Academicus* (1983), *La Noblesse d’État*, *La Misère du Monde* (1993) ou *Stratégies de reproduction et modes de domination* (1994), em que alguns dos principais argumentos de *A Reprodução* foram retrabalhados, atualizados e exemplificados, numa linguagem menos hermética, à medida que ocorria a consagração do autor no campo sociológico. Ainda assim, acreditamos que o principal motivo é, efetivamente, o seu enorme potencial heurístico para interpretar (e interpelar) sistemas educativos em diferentes períodos e regiões do mundo. Efetivamente, sucessivas análises têm vindo a mostrar que, apesar das variações e evoluções, entre as quais se inclui uma expansão notável dos sistemas educativos, o carácter reprodutivo do sistema não se tem dissipado.

Também em Portugal, vários investigadores têm-lhe dedicado artigos (e.g., Stoer, 1979; Cabrita, 2003; Abrantes, 2011; Melo & Lopes, 2021), mais ou menos críticos, e a obra tem sido citada em vários manuais de introdução à sociologia, enquanto exemplo paradigmático do que são estruturas, desigualdades e regularidades sociais e de como os sociólogos as estudam (Costa, 1992; Almeida et al., 1994). *A Reprodução* tem sido central, sobretudo, na investigação sociológica das desigualdades educativas, hoje alargando-se das questões clássicas da relação entre classes sociais e (in)sucesso escolar para outras que perspetivam os percursos escolares e de vida, a segregação territorial e o racismo estrutural (Alves & Canário, 2004; Seabra, 2009; Abrantes & Roldão, 2019).

É certo que, tal como assinalam Seabra (2009) ou Melo & Lopes (2021), a teoria da reprodução tem dificuldade em lidar com fenómenos tais como os níveis elevados de sucesso escolar das raparigas, em comparação com os rapazes socializados nos mesmos contextos, aqueles que registam alunos imigrantes de contextos culturais de origem notavelmente distintos daqueles que orientam o sistema educativo nos países de acolhimento, ou aqueles que se observam em algumas escolas, em comparação com outras em contextos sociais análogos. Podemos convocar, a este propósito, novos estudos inspirados na obra de Bourdieu e que se focam, por exemplo, no desenvolvimento do “capital emocional” e as suas mais-valias escolares (Reay, 2004). Mas podemos também assumir, como referido antes, que a existência de outras forças, em direções ou sentidos diversos, não invalida a existência da gravidade, o que nos obriga a reconhecer e a estudar outros processos que ocorrem nas escolas para além da reprodução.

Se o património de *A Reprodução* tem sido mobilizado sucessivas vezes para a análise da relação entre origens sociais e resultados escolares – ainda que, cada vez mais, a econometria venha impondo na recolha de dados uma substituição dos indicadores de classe social por escalas socioeconómicas que empobrecem a interpretação sociológica – o mesmo não se poderá dizer do estudo das instituições escolares e das relações de poder que as sustentam. A este propósito, o conceito de “conhecimento poderoso” (e. g. Young & Muller, 2013) tem vindo a ser utilizado, no debate teórico (e retórico), para colocar em causa o relativismo inscrito no entendimento do currículo enquanto “arbitrário cultural”, buscando fundamentação inclusive na posição supostamente “anti-relativista” de Pierre Bourdieu sobre a ciência. Nesta perspetiva, enquanto a tradição escolar assentava na reprodução da cultura dominante, a política curricular de valorização da ciência, da tecnologia, da engenharia e da matemática (conhecida pela sigla STEM) seria democratizante, ao privilegiar um conhecimento objetivo, universal e com o qual os indivíduos podem resolver problemas, intervir eficazmente no mundo e gerar riqueza.

Ainda assim, nem esta perspetiva anula o princípio da violência simbólica (assim como os missionários católicos estavam convencidos de que salvavam os indígenas das suas falsas crenças e podiam até salvar alguns da fúria dos conquistadores), nem sequer tem resistido a diversas questões que lhe têm sido colocadas, tais como: as STEM são mais importantes (ou mais democráticas) do que a arte, a filosofia, a cidadania? Não será a capacidade de comunicar, de colaborar, de pensar, de sentir, de nos compreendermos, que nos abre mais possibilidades? Por que motivo a apologia do ensino da Ciência tende a excluir as ciências sociais? A educação física não será também poderosa, ao permitir aos indivíduos desenvolver disposições corporais que os tornam mais saudáveis, mais ágeis, mais trabalhadores, etc.? Se as STEM são mais democráticas, por que motivo os resultados dos alunos a matemática e a ciências (naturais) mantêm uma forte correlação com as origens sociais? Poderíamos continuar nesta linha de raciocínio, sendo que a resposta sociológica mais consistente, até por se basear em estudos aprofundados sobre a construção social do currículo, é que este é resultado de lutas de poder, nas quais os grupos dominantes fazem prevalecer a sua visão do mundo e os meios através dos quais podem reproduzir, simultaneamente, os seus quadros culturais e os seus privilégios sociais (e. g. Popkewitz, 1997; Goodson, 2013). Tal como o relativismo cultural de Bourdieu é compatível com a noção de que a dominação cultural converte apenas certas disposições em capitais (culturais), enquanto outras se tornam estígmas, também se poderá dizer que se há um conhecimento mais poderoso

é porque as classes e culturas dominantes assim o estabelecem. O que valerá a pena compreender é, portanto, o conjunto das mudanças ocorridas nas relações de poder e, em particular, nas classes dominantes para que as STEM sejam hoje sacralizadas, sem que, por exemplo, o ensino das línguas ou da História, transversal a todas as disciplinas, a partir de matrizes etnocêntricas e de classe, não deixem de ocupar um lugar importante (e mesmo novas áreas como a cidadania, muito influenciadas por discursos relativistas, democráticos e interculturais, tendem a ser apropriadas segundo esta matriz).

A este propósito, concluímos com a alusão a um filão ainda pouco explorado na investigação sociológica: o sistema educativo como força transformadora da sociedade, não pela ação pedagógica institucionalizada, mas por outros processos de socialização que ocorrem nas margens das instituições escolares. Veja-se, por exemplo, a alavancagem de muitos movimentos revolucionários e reformistas nas organizações estudantis, frequentemente, também envolvendo uma parte do corpo docente, tal como ocorreu no maio de 68, mas também nas lutas pela democracia e no ativismo ambientalista, em diversas partes do mundo. Em geral, estes movimentos mantêm uma relação tensa com as hierarquias escolares, mas não deixam de ser uma consequência, nem sempre intencional – um “efeito colateral”, se quisermos usar outra expressão – da criação de um espaço de reflexão e de formação que concentra e liberta temporariamente das relações de produção um grande número de pessoas, sobretudo, das gerações mais jovens, para se dedicarem ao conhecimento e à cultura.

Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (2011). Revisitando a teoria da reprodução: debate teórico e aplicações ao caso português. *Análise Social*, 46 (199), 261-281.
- Abrantes, P., & Roldão, C. (2019). The (mis)education of African descendants in Portugal: Towards vocational traps?. *Portuguese Journal of Social Science*, 18(1), 27-55.
- Apple, M. (1989 [1985]). *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Archer, M. (1979). *Social Origins of Educational Systems*. Londres: Sage.
- Aschaffenburg, K., & Maas, I. (1997). Cultural and educational careers: The dynamics of social reproduction. *American Sociological Review*, 62 (4), 573-587.
- Almeida, J. F., Machado, F. L., Capucha, L., & Torres, A. (1994). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alves, N., & Canário, R. (2004). Escola e exclusão social: das promessas às incertezas. *Análise Social*, 39 (169), 981-1010.
- Alves, M. G., & Diogo, A. M. (2022). O ensino de sociologia da educação nas universidades e politécnicos em Portugal. *Análise Social*, 57 (243), 280-308.
- Azaola, M. C. (2012). Revisiting Bourdieu: alternative educational systems in the light of the theory of social and cultural reproduction. *International Studies in Sociology of Education*, 22(2), 81-95.
- Bernstein, B. (1961). Social class and linguistic development: a theory of social learning. In Halsey, A. H.; Floud, J.; Anderson, C. A. (eds). *Education, Economy and Society* (pp. 288-314). Nova Iorque: Free Press.
- Boudon, R. (1981 [1973]). *A Desigualdade de Oportunidades: A Mobilidade Social nas Sociedades Industriais*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo Academicus*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1989). *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (org.) (1993). *La Misère du Monde*. Paris: Les Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. (1994). Stratégies de reproduction et modes de domination. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 105 (1), 3-12.
- Bourdieu, Pierre (2001). *Science de la Science et Reflexivité*. Paris: Raisons d'Agir.
- Bourdieu, P. (2005 [2004]). *Esboço para uma Auto-Análise*. Lisboa: Edições 70.
- Bourdieu, P., e Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers: Les Étudiants et la Culture*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., e Passeron, J.-C. (1990 [s/data]). *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Lisboa: Vega.
- Bourdieu, P., Chamboredon J.-C. et Passeron J.-C. (1968). *Le Métier de Sociologue: Préalables Épistémologiques*. Paris: Mouton-Bordas.
- Cabrita, M. (2003). Teoria social, reprodução e violência simbólica: um olhar sobre a teoria do sistema de ensino de Pierre Bourdieu. *Fórum Sociológico*, 9 (10), 99-109.

- Coleman, J. S. (1968). Equality of educational opportunity. *Integrated Education*, 6(5), 19-28.
- Costa, A. F. (1992). *Sociologia*. Lisboa: Quimera Editores.
- Cruzeiro, M. E., & Antunes, M. M. (1978). Ensino secundário: duas populações, duas escolas (I). *Análise Social*, 14 (44), 443-502.
- De Singly, F. (1998). Bourdieu: nom propre d'une entreprise collective. *Magazine Littéraire*, 369, 39-44.
- Goodson, I. F. (2013). *School Subjects and Curriculum Change*. London: Routledge.
- Grenfell, M., & James, D. (2003). *Bourdieu and Education: Acts of Practical Theory*. London: Routledge.
- Jenkins, R. (1982). Pierre Bourdieu and the reproduction of determinism. *Sociology*, 16(2), 270-281.
- Melo, B., e Lopes, J. T. (2021). Metamorfozes de A Reprodução: um olhar atualizado a partir da realidade portuguesa. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 97, 87-105.
- Mills, C. (2008). Reproduction and transformation of inequalities in schooling: The transformative potential of the theoretical constructs of Bourdieu. *British Journal of Sociology of Education*, 29(1), 79-89.
- Mu, G. M. (2020). Chinese education and Pierre Bourdieu: Power of reproduction and potential for change. *Educational Philosophy and Theory*, 52(12), 1249-1255.
- Passeron, J. C. (2008). Que reste-t-il des Héritiers et de La Reproduction (1964-1971) aujourd'hui? Questions, méthodes, concepts et réception d'une sociologie de l'éducation. *Sociological Research Online*, 12(6), 151-166.
- Putitat, A. (1982). *Production de l'École, Production de la Société*. Genebra: Droz.
- Popkewitz, T. S. (1997). The production of reason and power: Curriculum history and intellectual traditions. *Journal of Curriculum Studies*, 29(2), 131-164.
- Prats, J., & Raventós, F. (eds.) (2005). *Los Sistemas Educativos Europeos: ¿Crisis o Transformación?* Barcelona: Fundació "la Caixa".
- Reay, D. (2004). Gendering Bourdieu's concepts of capitals? Emotional capital, women and social class. *The Sociological Review*, 52(2_suppl), 57-74.
- Runciman, W. G. (2012). *The Social Animal*. London: Harper Collins Publishers.
- Sainsaulieu, R. (1972). Sur La reproduction de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron. *Revue Française de Sociologie*, 13 (3), 399-412.
- Seabra, T. (2009). Desigualdades escolares e desigualdades sociais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 59, 75-106.
- Sedas Nunes, A. (1968). A população universitária portuguesa: uma análise preliminar. *Análise Social*, 6 (22-24), 295-385.
- Sedas Nunes, A. (1970). A Universidade no sistema social português: Uma primeira abordagem. *Análise Social*, 8 (32), 646-707.
- Stahl, G., & Mu, G.M. (2022). Pierre Bourdieu: Revisiting Reproduction, Cultural Capital, and Symbolic Violence in Education. In B. A. Geier (ed.), *The Palgrave Handbook of Educational Thinkers*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Stoer, S. R. (2008). A genética cultural da "reprodução". *O Professor*, 15, 21-24.
- Touraine, A. (1984). *Le Retour de l'Acteur*. Paris: Ed. Fayard.

Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, 33, 7-47.

Willis, P. (1977). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs?* Aldershot: Ashgate.

Young, M., & Muller, J. (2013). On the powers of powerful knowledge. *Review of Education*, 1(3), 229-250.

