

# BOURDIEU E O TRABALHO DOCENTE: RECONSTRUÇÃO DE UM OBJETO POUCO VISÍVEL, TRANSVERSAL E PESSOAL\*

## BOURDIEU AND TEACHING WORK: RECONSTRUCTION OF A HARDLY VISIBLE, TRANSVERSAL AND PERSONAL OBJECT

Nicolas Sembel\*\*

### Introdução: Um trabalho docente pouco visível, transversal e pessoal

Delimitar o trabalho docente na obra de Pierre Bourdieu é uma empreitada ambiciosa que não é facilitada pelo *estatuto* dos objetos “trabalho” e “docência”, ao mesmo tempo pouco visíveis e transversais, no conjunto dos seus escritos. Nossa hipótese é que seu “cruzamento” permite atingir uma dimensão pessoal do Bourdieu professor,

sociólogo, e estudante, na sua relação crítica com a instituição escolar.

Bem identificado no início de sua carreira, a temática trabalho foi rapidamente substituída em Bourdieu pela educação; o trabalho tornou-se em seguida, um conceito transversal em relação a vários objetos, e, desta forma, perdeu sua especificidade teórica, para ganhar operacionalidade (por exemplo, o “trabalho” de eufemização dos docentes). O contexto de institucionaliza-

\* Texto originalmente publicado com o título “Bourdieu et le travail enseignant: reconstruction d’un objet peu visible, transversal et intime In QUIJOUX, Maxime. Bourdieu et le travail. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2015. Agradecemos ao autor Nicolas Sembel, ao organizador Maxime Quijoux e ao editor Pierre Henry Frangne, directeur de Presses Universitaires de Rennes pela autorização da tradução e publicação em Português, desse texto. Tradução de Juarez Lopes de Carvalho Filho. Departamento de Sociologia e Antropologia e do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal do Maranhão. Email: juarez.lopes@gmail.com. As citações e referências no corpo do texto, bem como as feitas nas notas de rodapé, seguem as normalizações da versão do texto veiculada no livro, por decisão do Comitê Editorial da REPOCS [Nota do Tradutor, N. T.].

\*\* Université de Marseille, Paris, França. E-mail: nicolas.sembel@univ-amu.fr . ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9464-2829>.

ção da sociologia francesa do trabalho, e precisamente, nessa ocasião, daquilo que Bourdieu chamaria “a definição prévia do objeto” trabalho, “onde tudo está em jogo”<sup>1</sup>, teve um papel considerável nessa evolução<sup>2</sup>. Segundo Bourdieu, “a sociologia empírica sobre [...] o trabalho [...] foi feita por pessoas humanamente perfeitas, mas, se eu posso dizer, demasiadamente humanos... A ruptura se opera também contra tudo isso. Não se faz sociologia para se dar o prazer de sofrer com aqueles que sofrem”<sup>3</sup>.

Constatamos que “existe” um texto curto, contendo a palavra *trabalho* no seu título, datado de 1975, retomado em 1996 e reeditado em 1997, depois em 2003 (“*La double vérité du travail*”)<sup>4</sup>. Ainda assim, parece difícil encontrar aí traço de uma sociologia do trabalho docente, mesmo se com a “dupla verdade” Bourdieu conduz a análise de qualquer trabalho à violência simbólica, que é certamente um dos conceitos chave, na sua sociologia, para analisar o trabalho docente; ele aparece explicitamente em 1970 em *A reprodução* (em coautoria com J.-C. Passeron), para descrever qualquer “trabalho” e qualquer “ação” pedagógica, e, em particular, o “trabalho escolar” do professor.

Contudo, as pesquisas mais conhecidas de Bourdieu sobre educação, não se centraram especificamente no trabalho docente, objeto sempre “tomado” em conjunto com outros

numa perspectiva mais geral nas demonstrações. Bem identificado após os primeiros anos argelinos e ao longo de toda a sua obra, a educação na obra de Bourdieu somente progressivamente deixou emergir uma real sociologia dos docentes, e, não sem dificuldades, uma sociologia do trabalho destes como atividade e responsabilidade, cujo trabalho só pode ser plenamente apreendido por múltiplos recortes com outros conceitos, às vezes desenvolvidos em outras temáticas diferentes da educação, e procedendo a uma leitura retrospectiva da obra à luz de uma síntese indispensável para nosso projeto, como o *Esboço para uma autoanálise*<sup>5</sup>.

Essa pouca visibilidade e forte transversalidade se reencontram cronologicamente. Uma sociologia do trabalho docente aparece discretamente nos trabalhos sobre a Argélia, com passagens sobre a escola. Ela nasce efetivamente com os trabalhos sobre a educação dos anos 1960, que lhe atribuem, no entanto, um estatuto muito diferenciado segundo as publicações, e por conseguinte, não contribuem necessariamente a esclarecer que o contexto se mostrava bem apropriado; mas, segundo nossa hipótese, Bourdieu naquela época não trabalhava *tão sozinho* nessa área da educação. Ela se prolonga de maneira mais visível nos anos 1970 com as “categorias do juízo professoral” e a pesquisa sobre a “função de con-

1 BOURDIEU, P., CHAMBOREDORN, J.-C. e PASSERON, J.-C. *Le métier de sociologue*, Paris/La Haye, Mouton, 2005 [1968], p. XII (Prefácio à 5ª edição, entrevista de Bourdieu com Beate Kraus).

2 Cf. BORZEIX, A. e ROT, G., *Sociologie du travail, genèse d'une discipline, naissance d'une revue*, Nanterre, PUPO, 2010. Nessa obra a “presença/ausência” de Pierre Bourdieu exerce um papel que parece importante para a estruturação do campo da sociologia do trabalho em formação.

3 BOURDIEU, P., CHAMBOREDORN, J.-C. e PASSERON, J.-C. *Le métier de sociologue*, op. cit., p. X.

4 BOURDIEU, P. “La double vérité du travail”, In *Les méditations pascaliennes*. Paris, Éditions du Seuil, 2003, p. 291ss. Esse texto foi recentemente reeditado na nova edição de *Travail et travailleurs en Algérie*, em 2021, organizado e apresentado por Amín Pérez, pp. 319-335 (N. do T.)

5 BOURDIEU, P. *Esquisse pour une auto-analyse*. Paris: Raisons d’agir, 2004 [...]. Nós informamos, o quanto possível, a data da escrita dos textos citados.

sagração” em *classes préparatoires\** (classes preparatórias); e de maneira menos visível nos trabalhos, por exemplo, que poderíamos chamar de uma “pedagogia da incorporação” em *Esquisse d’une théorie de la pratique* (1972). Nos anos de 1980 temos a publicação de dois grandes livros, *Homo academicus* (1984), e, sobretudo, *La noblesse d’État: grandes écoles et esprit du corps* (1993), nos quais o lugar e o papel do trabalho docente podem ser claramente observados. Os anos de 1990 ampliam o objeto de maneira empírica com as entrevistas sobre a miséria da posição docente em *La misère du monde* (1993). Os anos de 2000 dão lugar a uma publicação do último texto não póstumo sobre a educação, “*L’inconscient d’école*” (2000), no qual o trabalho docente é, novamente, ao mesmo tempo presente, pouco visível, e impregnado, numa relação pessoal ao seu autor que esclareceremos a seguir, a partir de duas obras póstumas sobre a reflexividade e a auto-socioanálise.

Uma outra cronologia permite encontrar três “influências” teóricas sucessivas do trabalho docente na sociologia bourdieusiana: de fato, o trabalho é ligado, na medida que essa sociologia se constrói, à noção descritiva de *sistema* (muito frequentemente empregada por Bourdieu e seus eventuais coautores nos anos de 1960, até o subtítulo de *A reprodução*, em 1970), uma noção nunca teorizada, que prefigura o desenvolvimento do conceito de *campo* (anos 1970 a 1990), surgido em 1966 na obra de Bourdieu, mas não em educação, o qual

sustenta a *démarche* de *reflexividade* como posição, formalizada tardiamente (nos anos 2000), mas que encontra sua fonte desde os primeiros trabalhos sobre a Argélia (nos anos 1950). A cada etapa o trabalho docente permite dinamizar, “submeter à prova”, elementos de análise teórica que não lhe foram obrigatoriamente destinados; em compensação, sua construção como objeto de estudo avança, balizando um espaço para a análise sociológica, e, igualmente, para a autoanálise.

O trabalho docente é, desse modo, presente em vários momentos “estratégicos” de sua sociologia. Sua visibilidade poderia, então, aparecer em várias retomadas, em vários momentos, em conexão a vários conceitos. Contudo, não é bem assim; a transversalidade reforçou a pouca visibilidade, como se Bourdieu tivesse passado sua vida de sociólogo a dar voltas em torno do trabalho docente sem se resolver enfrentá-lo de frente; como se ele tivesse de tal forma “incorporado” esse objeto, concernente à sua atividade profissional, mas também, sua relação com a instituição de ensino, cujo distanciamento necessário para o seu tratamento científico, essa incorporação impedia.

Superar sua dominação cultural de origem (através notadamente seu sotaque), se inscrever numa lógica de desenraizamento (continuar os estudos em Paris), após a queda “desencantada”<sup>6</sup> da dominação cultural escolar, e lutar para nunca ser um *doxosofista* dessa mesma cultura escolar dominante, sendo ao mesmo tempo um de

\* Les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), preparam em 2 anos, os estudantes aos concursos para ingresso às Grandes Escolas e às escolas de engenheiros. Essas classes, situadas nos liceus, são acessíveis com o *baccalauréat* ou nível equivalente. As Grandes Escolas são instituições de ensino que formam futuros dirigentes, notadamente da área administrativa, um ensino reconhecido pelo Estado e assegurando as melhores oportunidades de acesso a cargos públicos e empresariais de maior prestígio (N. do T.).

6 BOURDIEU, P., “L’inconscient d’école”, *Actes de la recherche en sciences sociales*, nº 135, 2000, p. 2-5.

seus representantes dos mais legitimados por ela: muitos elementos de uma situação embaraçante que serão regulamentemente utilizados contra Bourdieu por seus detratores. No entanto, ambivalências, revanche e outras críticas têm pouco peso face ao que está em jogo e à força motriz de todo esse empreendimento: a simples ambição de poder aceitar-se a si mesmo<sup>7</sup>. A relação desencantada, excêntrica e clivada de Bourdieu, professor e sociólogo no trabalho docente, comporta efetivamente, também, uma dimensão “íntima” (termo utilizado, mas muito raramente, por Bourdieu<sup>8</sup>). Ele se inscreve igualmente numa *démarche* individual de triplice superação do desencantamento, do afastamento e da clivagem, pela busca – por meio da sociologia – de seu “eu verdadeiro<sup>9</sup>”, pela “construção [...] de algo como um sujeito<sup>10</sup>”, e pelo que poderíamos chamar uma inscrição universal através de um caso particular auto-objetivado. De todo modo, mesmo se Bourdieu escreveu muito em coautoria, ele é o único a prosseguir assim tão longe, o projeto de uma sociologia da educação como sociologia do conhecimento<sup>11</sup>, em razão, segundo nossa hipótese, de sua relação particular com a educação. Alguns indícios dessa relação pessoal de Bourdieu com a educação, e notadamente com a escola, são difusas na sua obra, “fragmentos de objeti-

vação de mim mesmo que eu deixei no caminho, ao longo de minha pesquisa<sup>12</sup>”. Nós “peneiramos” esses fragmentos por meio de uma grade de leitura que se revelou indispensável pela economia que ela nos proporcionou: a pesquisa sistemática do objeto “trabalho docente”.

A hipótese que guiou nossa pesquisa é dupla: circunscrever a relação pessoal de Bourdieu com a educação para compreender sua sociologia, e a relação íntima de Bourdieu com o trabalho docente para compreender sua radicalidade crítica. De fato, se a sociologia de Bourdieu é crítica, sua sociologia da educação o é particularmente; e nós gostaríamos de mostrar que sua sociologia do trabalho docente reconstituída, é mais crítica ainda<sup>13</sup>. Quanto a saber qual é o “eu verdadeiro”, qual é o “sujeito”, do docente no trabalho, e do professor Bourdieu no trabalho, isso fará objeto de uma publicação ulterior<sup>14</sup>.

## 1 A descrição do trabalho docente: um espaço sociológico

A sociologia do trabalho docente na obra de Bourdieu se constrói contra “a representação comum que reduziu a ação pedagógica à sua função técnica<sup>15</sup>”, a qual não pode conduzir senão à “atomização da função

7 BOURDIEU, P., *Homo academicus*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1987 [1984], p. 307.

8 BOURDIEU, P. (YACINE, T. [coord.]), *Esquisses algériennes*. Paris: Éditions du Seuil, 2008 [2001], p. 373.

9 Por exemplo, no posfácio de *L'Homo academicus* (op. cit., p. 289). Trata-se para ele de romper com o íntimo como “eu primário” ao mesmo tempo se apoiando sobre ele mesmo para retomar o “eu verdadeiro”.

10 BOURDIEU, P. “Sur l’objectivation participante. Réponse à quelques objections” In *Actes de la recherche en sciences sociales*, nº 23, 1978, p. 69.

11 BOURDIEU, P. *Le sens pratique*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980, p. 41.

12 BOURDIEU, P. *La noblesse d’État*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989, p. 13.

13 BOURDIEU, P. *Esquisse pour une auto-analyse*, op. cit., p. 14.

14 Segundo nós postulamos, essa radicalidade é mais forte nos dois textos que vão mais longe na objetivação anti-escolar de Bourdieu professor e sociólogo por ele mesmo: *Leçon sur la leçon* (1982) e *L’assassinat de Maurice Halbwachs* (BOURDIEU, P. Lettre au Collège de France, 1987, nº 16, p. 164-170).

15 A versão inicial do nosso texto era três vezes mais longa.

professoral<sup>16</sup>”. Para além das imagens habituais, na sociologia do trabalho e da educação, do pedagogo e do faz-tudo<sup>17</sup>, Bourdieu descreve o professor no trabalho como um agente do Estado, membro das frações dominadas da classe dominante, pequeno-burguês, intelectual, profissional da língua (escolar), produtor de julgamentos, formado, e pertencente a um campo: o do ensino.

O professor é, antes de tudo, um *funcionário*, quer dizer, um agente do Estado, e até mesmo em certas situações professorais um “proletário do Estado”, encarnação de sua “main gauche<sup>18</sup>”. Esse último aspecto (cronologicamente) contribuiu para acentuar a posição objetivamente crítica sobre os docentes que Bourdieu teria no final dos anos 1960 com seus trabalhos críticos sobre o “sistema”; no final dos anos 1970 sobre a estratificação social onde os professores são primeiro classificados como membros das categorias favorecidas; e no final dos anos 1980 onde a crítica se recentrou sobre os professores formando uma elite escolar, que não representam senão uma parte do corpo. Foi preciso, então, esperar a virada dos anos 1980 e a publicação de *La noblesse d'État* (1989), do curso sobre o Estado (1989-1991<sup>19</sup>), e de *A miséria do mundo* (1993) para que os docentes “subalternos<sup>20</sup>” possam ser reconhecidos por Bourdieu, através de suas pesquisas, como parte integrante

das classes médias<sup>21</sup> enquanto funcionários com todas as suas prerrogativas.

Todo professor, em razão da sua condição de funcionário, e de seu *trabalho real* de “burocrata avaliador”, justifica a burocracia do Estado, simplesmente avaliando o trabalho dos alunos, atividade altamente simbólica e extraordinariamente legitimada, que não tem apenas por efeito classificar os alunos, mas também, se posicionar como especialista do controle de um objeto, o trabalho escolar, eminentemente difícil de burocratizar, e que não pode ser, e isso massivamente, senão através de uma ação de força simbólica. O trabalho docente é um “trabalho de dissimulação e de transfiguração (em outros termos, de eufemização)”, que faz “ignorar-reconhecer a violência” objetivada como poder simbólico, “capaz de produzir efeitos reais sem dispensa aparente de energia<sup>22</sup>”. Mais precisamente, ainda, o professor faz parte na maioria dos casos, das *frações dominadas da classe dominante*, especialmente porque, muitas vezes é uma mulher. Daí resulta para todos os docentes, e em particular para as mulheres, as “tomadas de posição moderadas”, encarnação segundo Bourdieu, da “mediocridade acadêmica” produzida pelo academicismo:

Os professores de origem pequeno-burguesa (notadamente os filhos [e filhas] de professo-

16 BOURDIEU, P. *La noblesse d'État*, op. cit., p. 101.

17 Ibid., p. 133.

18 O que não quer dizer que não possamos encontrar nos seus escritos um trabalho em construção, imprópriamente, identificado como bricolagem; e uma possível saída da crítica pela pedagogia, uma pedagogia que nós chamaríamos sociológica, mas que se evoluiu bastante após a “pedagogia racional” da conclusão de *Os Herdeiros* (com J.-C. Passeron, 1964).

19 BOURDIEU, P. (dir.) *La misère du monde*. Paris: Éditions du Seuil, 1993, p. 221.

20 Que acaba de ser publicado com o título *Sur l'État* (Paris, Éditions du Seuil/Raisons d'agir, 2012 [1989-1991]).

21 BOURDIEU, P. *La noblesse d'État*, op. cit. p. 40.

22 Cf. também, CHAPOULIE, J.-M. *Les professeurs de l'enseignement secondaire, un métier de classe moyenne*. Paris, Éditions de la MSH, 1987.

res subalternos) são especialmente pré-dispostos a ocupar a posição paradoxal, e mesmo contraditória, que o sistema de ensino lhe atribui: estando inclinados a se opor por um lado à fração proletária ou à fração consagrada da intelligentsia livre e por outro aos ocupantes das posições dominantes no campo do poder, e se encontrando, assim, obrigados a se definir pela referência às tomadas de posição radicalmente opostas em matéria de cultura, eles são espontaneamente inclinados para as tomadas de posição mederadas que convém perfeitamente a uma burocracia da conservação cultural encarregada de praticar o julgamento entre as audácias de vanguarda intelectual e a inércia conservadora da burguesia<sup>23</sup>.

E finalmente

As tensões entre o culto do brilhante, correlativo da depreciação escolar do escolar, e o necessário reconhecimento das virtudes propriamente escolares são resolvidas na exaltação do meio termo e da medida que define a *academica mediocritas*, essa soma de virtudes médias<sup>24</sup> [...] virtudes de moderação e de ponderação nas coisas intelectuais que implicam o refúgio de toda forma de excesso, mesmo em matéria de invenção e de originalidade<sup>25</sup>.

O professor é, então, um pequeno-burguês (intelectual). Com uma particularidade: o pequeno-burguês é a “vítima por excelência da violência simbólica”, com as-

pirações no princípio de suas insatisfações; aspirações no setor imobiliário<sup>26</sup> em particular, que estão na origem das insatisfações profissionais e intelectuais dos professores; o que o leva a “impasses gloriosos”, aqueles que a escola reserva geralmente a seus eleitos e das quais o mais distinto deles é a própria carreira professoral<sup>27</sup>”. Essa “tensão” entre aspirações e insatisfações é descrita em *La noblesse d’État*: As práticas pedagógicas dos professores, em particular suas operações de seleção, revelam a tensão entre os valores escolares e seus valores mundanos e entre as disposições pequeno-burguesas e as disposições burguesas cujo lugar é uma instituição escolar<sup>28</sup>.

No entanto, apesar das transformações do campo e da análise sociológica dessa transformação, do objeto e do olhar de Bourdieu sobre o objeto, os professores continuam *intelectuais*, portadores de uma *doxa* (cujas cultura escolar constitui um elemento central), às vezes um “racismo de inteligência”. Desse modo, todo professor se posiciona em relação à cultura escolar, por certo diferentemente segundo sua posição, sua disciplina, as hierarquias que existem entre as diferentes categorias e as condições de exercício do *métier*. Isso faz com que todo professor seja objetivamente portador de um racismo de inteligência, e pode o exercer, voluntariamente ou não; esse “racismo de classe” é observado em *Os herdeiros*<sup>29</sup>. “O racismo de inteligência é a forma de sociodiceia característica de

23 BOURDIEU, P., “Sur le pouvoir symbolique”, *Annales ESC*, 1977, p. 411.

24 BOURDIEU, P. *La noblesse d’État*, op. cit., p. 40-41.

25 *Ibid.*, p. 41.

26 *Ibid.*, p. 77-78.

27 Segundo um exemplo tomado por BOURDIEU, P., *Les structures sociales de l’économie*. Paris, Éditions du Seuil, 2000.

28 *Ibid.*, p. 223.

29 *Ibid.*, p. 39.

uma classe dominante cujo poder repousa em parte sobre a posse de títulos”, que se exprime sob a forma de eufemização e de denegação, e “vem a ser quase irreconhecível”, por exemplo, através das classificações escolares, e, particularmente, num contexto escolar composto por “pessoas [alunos] desprovidas das predisposições socialmente constituídas”, que ele tacitamente exige; enfim, ele é marcado pela “invasão do número”<sup>30</sup>. Mas, esse racismo, consciente ou não, transforma os professores que o veiculam, como “*pauvres blancs de la culture*” (“pobres brancos da cultura”)<sup>31</sup>.

A existência de um tal racismo deve ser ligada diretamente ao fato de que o professor é um *profissional da língua*, agente de um “mercado linguístico” onde sua “palavra performativa” assegura sua “dominação relativa”. Bourdieu evoca claramente o “trabalho permanente de correção”, assegurado pelos professores, e notadamente, pelos “gramáticos”, baseado nas regras “explicitamente constituídas pelo trabalho de codificação e expressão inculcadas pelo trabalho pedagógico”<sup>32</sup>.

O paradigma do funcionamento do “mercado linguístico” é precioso, ao menos, em dois sentidos: primeiro, para compreender o que se passe no cotidiano de uma sala, de qualquer sala, e que é do domínio da ordem

da conversação<sup>33</sup>, mesmo as situações que se situam longe da cultura escolar; pois sempre se trata de trocas linguísticas, e, portanto, de estruturação clássica de um mercado linguístico. Em segundo, para compreender o que se passa nas transformações escolares da língua cotidiana. O exemplo do trabalho realizado por (pelo professor) Heidegger é revelador.

Autorizando-se da tradição filosófica que quer que aproveitemos das infinitas potencialidades do pensamento contidas na linguagem comum e os provérbios do senso comum, Heidegger introduz na filosofia universitária [...] palavras e coisas até então proibidas.<sup>34</sup>

Ele os “remete ao campo do pensamento filosófico universitariamente admissível (e o debate com os neo-kantianos contribui em muito para lhe assegurar essa respeitabilidade)”<sup>35</sup>, o que denota fraqueza do racionalismo acadêmico frente ao antisemitismo determinado. Mais precisamente:

O trabalho ao mesmo tempo consciente e inconsciente de *eufemização* e de sublimação, que é necessário tornar dizível os mais inconscientes impulsos expressivos num estado determinado da censura do campo, consiste em formalizar (“*mettre en forme*”) e dar formas (“*mettre des formes*”) [...]. O jogo com as

30 BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C. *Les héritiers*. Paris, Les Éditions de Minuit, 1964, p. 107.

\* Expressão utilizada por Bourdieu para se referir a filósofos, intelectuais midiáticos, nomeados de *démi-savants*, pouco cultivados, que fazem a defesa de uma cultura que eles não têm (N. do T.).

31 BOURDIEU, P. “Le racisme de l’intelligence”, In *Questions de sociologie*, 1984[1978], p. 264, 265 e 267.

32 BOURDIEU, P. *La noblesse d’État*, op. cit., p. 14.

33 BOURDIEU, P. *Ce que parler veut dire*. Paris, Fayard, 1982, p. 52. Esse fragmento permite, de passagem, sublinhar qual é precisamente o lugar principal do conceito operatório de “trabalho” em Bourdieu, conceito onipresente, mas mais vinculado a uma sociologia da ação “em geral” do que de uma sociologia do trabalho, tal como esta é identificada tradicionalmente, por exemplo, a um campo ou a um métier, empreendimento do qual Bourdieu voluntariamente se distanciou, durante a gênese francesa dessa “especialidade”, como já mencionamos.

34 GOFFMAN, E. *Façon de parler*. Paris, Les Éditions de Minuit, 1987.

35 BOURDIEU, P. *L’ontologie de Martin Heidegger*. Paris, Les Éditions de Minuit, 1988, p. 65.

formas sensíveis da linguagem encontra sua realização quando não diz respeito a palavras isoladas, mas a pares de termos, ou seja, às relações entre termos antagônicos [...] que sempre remetem a uma relação de oposição entre posições sociais ou de grupos sociais<sup>36</sup>.

Trata-se de “um aparente explícito”, fundado, de fato, sobre um mal-entendido implícito.

Um aspecto particular central desse mercado linguístico estrutura, pelos efeitos sociais produzidos, o trabalho do professor em torno da *doxa* que constituem seus julgamentos escolares e profissionais, “sem que sejam jamais conhecidos nem reconhecidos oficialmente os princípios ou os critérios propriamente sociais da classificação”, nem “a definição implícita da excelência<sup>37</sup>”. A análise das “apreciações” dos professores sobre seus alunos constitui na atualidade um dispositivo decisivo para apreender, por exemplo, as desigualdades de gênero desfavoráveis às meninas. Bourdieu e Saint-Martin aplicaram uma metodologia essencial que permite descrever o cerne do trabalho docente: o trabalho de classificação. “Aprenderemos assim, no trabalho, as formas escolares de classificação que, como as “formas primitivas de classificação” das quais falavam Durkheim e Mauss, são transmitidas, em sua maior parte, na e pela prática, fora de qualquer intenção propriamente pedagógica”<sup>38</sup>.

O “trabalho pedagógico” de classificação participa da “incorporação das estruturas”. Por exemplo, desde o início da escolaridade, “a prima educação trata o corpo como um “*pense-bête*”<sup>39\*</sup> (agenda/lembrete/cola); “trabalho”, “ação” e “autoridade” pedagógica, “através das injunções tão insignificantes como senta-te direito, e todas as injunções escolares da mesma ordem, resumem a “astúcia da razão pedagógica” situada no cerne do trabalho docente: extorquir o essencial sob aparência de exigir o insignificante<sup>40</sup>”.

Além disso, a formação inicial e contínua dos docentes, não questiona, salvo exceção, essas características estruturais, que fundam seu *ethos* profissional de denegação da violência simbólica, e de eufemização da função de consagração<sup>41</sup>. Para tanto é preciso que essa formação esteja muito mais em acordo com as rotinas profissionais dos professores, que fazem o *sistema*: o trabalho docente é tomado nas “relações de interdependências [que] permanecem muitas vezes ocultas aos olhos dos agentes”; por conseguinte, toda formação supõe, bem mais que a “busca de novas soluções” (em pedagogia) ou a difusão (por imitação) de “experiências inovadoras”, de “se armar do conhecimento lógico do sistema no qual eles [os produtos da pesquisa] devem funcionar”, e, notadamente, o conhecimento da “função do julgamento<sup>42</sup>”.

36 Ibid., p. 65 e p. 80.

37 Ibid., p. 83 e p. 92;

38 BOURDIEU, P. *La noblesse d'État*, p. 56-57.

39 BOURDIEU, P. e SAINT-MARTIN, M. “Les catégories de l'entendement professoral”, *Actes de la recherche en sciences sociales*. Nº 3, 1975, p. 69.

\* Em Francês do séc. XIX, é utilizada para falar daquele que há necessidade de um “*pense-bête*” (uma cola), indispensável para lhe ajudar a pensar (N. do T.).

40 BOURDIEU, P. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris, Les Éditions de Minuit, 1972, p. 189, 196 e 197.

41 É sempre uma constatação que nós podemos fazer após quinze anos de experiência “auto-objetivada participante” (na medida de nossas possibilidades e do possível) de professor e pesquisador em sociologia no IUFM (Institut Universitaire de Formation de Maîtres).

42 BOURDIEU, P. “Système et innovation”, In *Pour une école nouvelle*, colloque d'Amiens, mars 1968, p. 347 e 350.

A intersecção do campo do poder e do campo intelectual constitui, assim, um *campo do ensino*<sup>43</sup>, caracterizado por uma história, um “impensado institucional”, dos dados sociais e de múltiplas hierarquias (estatutárias, disciplinares...). Esse elemento é importante, pois: assim limitado, esse campo do ensino não é apenas um campo de elites intelectuais; qualquer professor dele participa objetivamente, mesmo o mais “dominado” dentre eles, mesmo situado longe das “elites”; e, paralelamente, o professor situado o mais longe das elites permanece ligado ao campo do poder. Outrossim, cada professor pode ser “ao mesmo tempo usuário do sistema de ensino enquanto pai de alunos e agente do sistema de ensino enquanto professor<sup>44</sup>”. O que faz deles profissionais *patenteados* da “transmissão doméstica” de seu capital cultural, para fins de reprodução pelo “investimento educativo<sup>45</sup>”, junto aos seus filhos e/ou alunos que eles *consagram*. Afinal, nesse campo:

Há, entre outras coisas, milhares de professores que aplicam aos estudantes, categorias de percepção e de avaliação estruturadas de acordo com os mesmos princípios [...]. Dito de outro forma, a ação do sistema escolar é resultante das ações mais ou menos grosseiramente orquestradas por milhares de pequenos demônios de Maxwell que, por suas escolhas ordenadas de acordo com a ordem objetiva [...] tendem a reproduzir essa ordem sem saber, ou querer<sup>46</sup>.

## 2 A análise do trabalho docente: um “senso prático” pedagógico

Após essa introdução através dos conceitos e noções descrevendo o professor como trabalhador, iremos abordar o objeto “trabalho docente” a partir de dois principais conceitos e as duas principais noções que objetivamos para *descrever* o trabalho em si. Esses permitem colocar o objeto em destaque de maneira evidente – *démarche* necessária para “compensar” sua pouca visibilidade e sua forte transversalidade – e de reconstruir ao final, segundo postulamos, a dinâmica que religa todos os elementos descritivos e os conceitos analíticos do trabalho docente no âmbito de um “senso prático” pedagógico. Desde então, enfatizamos que esse último se fundamenta sobre

A extraordinária denegação coletiva que torna impensável, tanto para esses que as pronunciam como para os que são objeto, apreensão direta do alicerce social dos julgamentos escolares, assim reduzidos a atos cotidianos do ritual desfazendo a iniciação [...]. Aqui estamos, de fato, diante do princípio o mais obscuro da ação<sup>47</sup> [dos professores no trabalho]”.

43 Não definido como tal por Bourdieu, que por muito tempo se interessou ao campo do poder, do qual os professores do Ensino superior são personagens emblemáticas (cf. *La noblesse d'État*, op. cit., gráfico, p. 379).

44 BOURDIEU, P. *Sur l'État*, op. cit., p. 510.

45 BOURDIEU, P. “Avenir de classe et causalité du probable”, In *Revue française de sociologie*, 1974, p. 36.

46 BOURDIEU, P. *Raisons pratiques*. Paris, Éditions du Seuil, 1994 [1989], p. 46-47; ou, para uma passagem quase idêntica, *La noblesse d'État*, op. cit., p. 8-9.

47 Ibid., p. 59.

## 2.1 A principal dinâmica conceitual: um trabalho de violência simbólica “a serviço” de uma função de consagração

Se fôssemos reter apenas dois conceitos para apreender a sociologia bourdieusiana do trabalho docente, seriam os de violência simbólica (que Bourdieu formulou com Passeron, depois sem este) e de função de consagração, ou seja, os dois mais “radicais”, através de um esboço que poderia deixar uma impressão de pessimismo. Eles estão no cerne das duas sínteses escritas no final dos dois ciclos de quase dez e vinte anos de pesquisas sobre a educação (1960-1970 e 1970-1990); e hoje, respectivamente um pouco mais de cinquenta anos (*A reprodução*, 1970) e quarenta anos (“*Épreuve scolaire et consécration sociale*”, 1981<sup>48</sup>, retomado em 1989 em *La noblesse d’État*) após sua primeira formulação “acabada”, são aqueles que permanecem mais atuais, que incarnam melhor as constâncias, até mesmo o universalismo, da *ação* e do *juízo* professorais.

Foi preciso, então, esperar o final do ciclo das pesquisas sobre a educação dos anos 1960 para que a “ação”, a “autoridade” e o “trabalho” pedagógicos no meio escolar sejam assinalados sem concessão e sem esquivas, e para que um trabalho docente como ação e como responsabilidade seja possível sociologicamente, com a definição do conceito de violência simbólica; não iremos

recensar as evoluções<sup>49</sup> nem sua construção através de *A reprodução*. Retomaremos simplesmente aquilo que foi dito no *Prefácio* desta obra. A violência simbólica é uma ação, notadamente uma ação pedagógica, “que só pode alcançar seu efeito próprio quando se encontra objetivamente desconhecida a sua verdade objetiva de imposição de um arbitrário cultural<sup>50</sup>”. Já em *Os herdeiros* (1964) afirmava-se que, o princípio da violência simbólica era colocado empiricamente: “Um professor nunca exige toda a passividade que os estudantes lhe concedem<sup>51</sup>”. É possível que tenha sido em torno do conceito de violência simbólica, e da responsabilidade do professor no seu trabalho, que Bourdieu e Passeron tenham atingido os limites de sua “afinidade sociológica”, que produziu a forma particular do Livro I e de sua última colaboração<sup>52</sup>.

É importante observar que, se a “forma suprema<sup>53</sup>” da violência simbólica, é constituída pelo racionalismo veiculado pelos professores, o qual encontra sua forma mais “suspeita” através da figura professoral de M. Heidegger, Bourdieu acaba por religar diretamente à “loucura ultrarracional” dos campos de concentração, racionalismo ao qual ele imputa a responsabilidade pelo “assassinato de Maurice Halbwachs<sup>54</sup>”, as “vítimas por excelência” da violência simbólica são os pequeno-burgueses, e, notadamente, a pequena burguesia intelectual, da qual fazem parte a maioria dos professores, na

48 BOURDIEU, P. “Épreuve scolaire et consécration sociale”, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 39, 1981, p. 3-70.

49 Sobre esse ponto cf. MAUGER, G. “Sur la violence symbolique”, In MÜLLER, H.-P., et SINTOMER, Y. (dir.), *Pierre Bourdieu, théorie et pratique*. Paris, La Découverte, 2006.

50 BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C. *La reproduction*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1970, p. 11.

51 BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C., *Les héritiers*, op. cit., p. 85.

52 PASSERON, J.-C. “Que reste-t-il des Héritiers et de La reproduction (1964-1971) aujourd’hui? Questions, méthode, concepts et réception d’une sociologie de l’éducation”, in CHAPOULIE, J.-M. et al. (dir.), *Sociologies et sociologies*. La France des années 60. Paris, L’Harmattan, 2005.

53 BOURDIEU, P. *Méditations pascaliennes*. Paris, Éditions du Seuil, 2003 [1997], p. 119.

54 BOURDIEU, P. “L’assassinat de Maurice Halbwachs”, op. cit.

sua relação com a economia de mercado, como já vimos na parte precedente. Ao mesmo tempo *vetor e vítima* da violência simbólica: isso se explica porque no cerne do seu trabalho docente: “eles só fazem bem o que têm a fazer (objetivamente) porque acreditam fazer uma coisa diferente do que fazem; porque fazem uma coisa diferente do que acreditam fazer; e porque eles acreditam no que acreditam fazer”<sup>55</sup>.

Tal como os dominantes que são dominados pela dominação que exercem, os professores são “mistificadores mistificados; eles são as primeiras vítimas das operações que eles efetuam”<sup>56</sup>. Contudo, se a violência simbólica está no centro do trabalho docente, ela está também a serviço da função de consagração (senão veja mais à frente). O que permite descrever precisamente o vínculo entre formalização e codificação: a língua professoral e escolar produz uma formalização cuja própria força produz por sua vez a codificação.

A força da forma, essa *vis formae* da qual falavam os antigos, é essa força propriamente simbólica que permite à força de se exercer plenamente fazendo-se ocultar enquanto força e se fazendo reconhecer, aprovar, aceitar, pelo fato de se apresentar sob as aparências de universalidade - a da razão ou da moral<sup>57</sup>.

A codificação transforma essa violência simbólica, através da língua, em certificado, como prova da consagração:

O efeito mais típico da “razão de Estado” é o efeito de codificação que está em ação nas operações, tão simples, como a outorga de um certificado por [...] algum mandatário para produzir um ponto de vista que confere direitos universalmente reconhecidos ao detentor do certificado<sup>58</sup>.

O trabalho de formalização e de codificação é, seguramente, variável segundo os contextos, como veremos com as imagens do docente na obra de Bourdieu, mas qualquer professor trabalha em relação a este duplo imperativo simbólico e técnico.

## 2.2 A consagração: uma dialética de desvalorização (do valor que se atribui entrando na escola)/revalorização (substituição pela escola do valor que ela legitima).

O mecanismo de consagração é mais poderoso, quando ele orienta a violência simbólica, fazendo com que os professores reproduzam aquilo que eles vivenciaram, e na maioria das vezes sofrido de forma inconsciente. Bourdieu evoca a “maquinaria do processo de consagração”<sup>59</sup>, e a define como segue: “Começando por despojar os indivíduos do valor que eles se atribuem a si mesmos [...], a instituição de ensino coloca-se em condições de restituir-lhes, na forma de títulos que os consagra, como membros qualificados, o valor que lhes havia tirado”<sup>60</sup>. O sistema escolar produz ao mesmo tempo apropriação e desapropriação.

55 BOURDIEU, P. *La noblesse d'État*, op. cit., p. 61; e, quatorze anos antes BOURDIEU, P. e SAINT-MARTIN, M., “*Les catégories de l'entendement professoral*”, op. cit., p. 80.

56 Ibidem.

57 BOURDIEU, P. “La codification” in *Choses dites*. Paris, Les Éditions de Minuit, 1987 [1983], p. 103.

58 BOURDIEU, P. *Espace social et pouvoir symbolique*, Ibid., 1987 [1986], p. 162.

59 BOURDIEU, P. *Esquisse pour une auto-analyse*, op. cit., p. 16.

60 BOURDIEU, P. *La noblesse d'État*, op. cit., p. 152; e oito anos antes, BOURDIEU, P. “*Épreuve scolaire et consécration sociale*”, op. cit., 1981.

O milagre da eficácia simbólica é abolido se vemos que essa verdadeira ação mágica de influência ou, a palavra não é tão forte, de *posse*, só tem sucesso na medida em que aquele que a sofre contribui para a sua eficácia [...]. Encontraremos ao longo desse livro esses despossuídos que fazem as quatro vontades da instituição, porque eles são a instituição feita homem, e que, dominados ou dominantes [...] fazem com ela um só corpo<sup>61</sup>.

E ao mesmo tempo, “a escola, que é a forma mais avançada do monopólio no âmbito cultural, tem também, o reverso da desapropriação: o sistema escolar produz o ignorante, o despossuído culturalmente”<sup>62</sup>.

Posse e desapropriação, funcionam, em certo sentido, simultaneamente: “a verdade mais cínica sempre transpassa a celebração mais encantada”<sup>63</sup>. Encontramos aqui, a característica fundamental dos julgamentos professorais. “E, de fato, a escola tende a considerar com indulgência uma má relação com a cultura, quando esta parece ser o preço de uma boa relação com a escola”<sup>64</sup>.

Dois noções empíricas contribuem para manter unida essa ordem escolar marcada pela violência e pela desvalorização tantas vezes eufemizadas: a cumplicidade e o mal-entendido.

### 2.3 Cumplicidade (Os herdeiros, 1964) e mal-entendido (Rapport pédagogique et communication, 1965, O senso prático, 1980)

A série de pesquisas sobre a educação desenvolvida por Bourdieu, Passeron e sua equipe durante os anos de 1960, resultou na publicação de duas grandes obras: *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*, em 1964, e *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, 1970, passando pela publicação de “Cahiers” do *Centre de sociologie européenne* (do qual o principal para o nosso objetivo é *Rapport pédagogique et communication*, 1965) e vários artigos, números especiais de revistas e obras coletivas. Por sua vez, durante esse período, Bourdieu, assina, só ou em coautoria, uma série de publicações, consagradas principalmente à educação e à cultura<sup>65</sup>. A reconstrução do objeto “trabalho docente” através dos escritos desse período, se revela instrutiva. O *work in progress* bourdieusiano pode se medir de um escrito a outro. Cabe ressaltar que a sociologia da educação está se formando empiricamente ainda nesse momento. Os elementos de análise teórica que evocamos nos dois pontos precedentes não estão ainda formalizados; a relação pessoal de Bourdieu com as “coisas” da escola, também não. Mas existem numerosos dados que estão organizados, segundo o seu olhar específico, crítico e radical desde *Os herdeiros*. Cronologicamente o trabalho docente emerge desde os primeiros resultados publicados no âm-

61 BOURDIEU, P. *La noblesse d'État*, op. cit., p. 10.

62 BOURDIEU, P. *Sur l'État*, op. cit., p. 363.

63 BOURDIEU, P. *La noblesse d'État*, op. cit., p. 74.

64 *Ibid.*, p. 39.

65 Para um repertório bibliográfico, cf. DELSAUT, Y. et RIVIÈRE, M.-C., *Bibliographie des travaux de Pierre Bourdieu*, Pantin, Le temps de Cerisis, 2002.

bito empírico, mas apenas muito gradualmente no plano teórico. Só mais tarde, algumas noções empíricas ganharão todo o seu sentido teórico. As duas noções mais operacionais são cumplicidade e mal-entendido, que aparecem sucessivamente com um ano de diferença (1964 e 1965), mas são muito ligadas: o mal-entendido caracteriza a cumplicidade; as duas noções tornam possível o trabalho docente, dando-lhe uma organização, e permitindo de eufemizar a violência simbólica e a consagração.

A cumplicidade aparece na metade de *Os herdeiros*. Ela é rapidamente caracterizada como “tácita”<sup>66</sup>, e vai até à conclusão (“tacitamente cúmplices, professores e estudantes”<sup>67</sup>). Ela se situa no cerne do trabalho “real” do docente, “encarregado de organizar o culto à cultura”<sup>68</sup> junto aos estudantes, mesmo que esse culto diga respeito à crítica “aristocrática”. O professor conduz o estudante a se posicionar em relação à cultura, não importa a sua distância em relação a ela. A cumplicidade é o ponto fundamental do encontro entre a cultura profissional, a cultura escolar e a cultura de classe; e do encontro, bem sucedido ou fracassado, com os estudantes. *Os herdeiros* estando centrado nos estudantes, o professor não age senão em ligação (sistemática) com eles, e ele mes-

mo aparece relativamente tarde no livro<sup>69</sup>; o resultado é uma descrição do trabalho docente como “parte” da relação pedagógica, sempre definido em relação aos estudantes. A relação pedagógica faz sistema: “Produto do sistema, o estudante e o professor expressam a lógica”<sup>70</sup>; “a prática universitária, professoral ou estudantil”<sup>71</sup>; “a experiência mistificada da condição de estudante autoriza a experiência encantada da função professoral”<sup>72</sup>; “a troca universitária é uma troca de dádivas”<sup>73</sup>; “novamente, estudantes e professores comungam”<sup>74</sup>; “entre os estudantes e entre os professores”<sup>75</sup>.

O resultado é, afinal, uma concepção crítica da ação pedagógica do docente no trabalho: “o professor o mais rotinizado cumpre, apesar de tudo, sua função objetiva”<sup>76</sup>; se ele se distancia, e ajuda tecnicamente os estudantes, ele passará “por um mestre de escola perdido no ensino superior”<sup>77</sup>, expressão retomada por Bourdieu em *Rapport pédagogique et Communication* (1965, p. 23) e em *A reprodução* (1970, p. 14). Bourdieu evocará, também, “professores do ensino secundário perdidos”<sup>78</sup>. Os elementos de descrição do trabalho docente assinalam na conclusão de *Os herdeiros* os limites da cumplicidade (“exorcismo verbal”, “racismo de classe”, “juízo contínuo”, ausência do “retor-

66 BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C. *Les héritiers*, op. Cit., p. 67.

67 Ibid., p. 112

68 Ibid., p. 68.

69 Ibid., p. 64. Igualmente na segunda metade do corpo do texto.

70 Ibid., p. 64.

71 Ibid., p. 75.

72 Ibid., p. 88.

73 Ibid., p. 89.

74 Ibid., p. 95.

75 Ibid., p. 110. Esse laço sistemático é retomado em *La noblesse d'État*: “os agentes, os estudantes, tanto quanto professores” (Op. Cit., p. 8.).

76 BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *Les héritiers*, op. Cit., p. 68.

77 Ibid., p. 96.

78 BOURDIEU, P. *La noblesse d'État*, op. Cit., p.136.

no reflexivo”, “arbitrário do privilégio cultural”). A crítica do trabalho docente domina; o único esforço pedagógico reconhecido é “objetivado” pelo adjetivo “perdido”, que caracteriza uma exceção, num sentido pejorativo. Uma pista para um trabalho docente “racional” é, contudo, formulado: “De todas as funções professorais, a mais regularmente esquecida [...] é sem dúvida a organização contínua do exercício como atividade orientada para a aquisição tão completa e tão rápida quanto possível das técnicas materiais e intelectuais do trabalho intelectual”<sup>79</sup> dos estudantes; o que passa por uma crítica do “par funcional” curso magistral/dissertação e uma defesa pedagógica “racional” para os trabalhos dirigidos e avaliação contínua<sup>80</sup>.

O mal-entendido é o outro lado da cumplicidade. Ele aparece na introdução de *Rapport pédagogique et communication*<sup>81</sup>, e permite abordar a dimensão do trabalho docente, a mais técnica, a mais visível, ou a menos implícita: a relação à linguagem.

O que faz a gravidade do mal-entendido linguístico na relação pedagógica, é que ele diz respeito ao código [...], o código da mensagem professoral. E, de fato, aprender, é indissociavelmente adquirir conhecimentos e conhecimentos do código no qual esses conhecimentos são suscetíveis de serem adquiridos<sup>82</sup>.

Daí a distância intrínseca entre a relação pedagógica, mas não reconhecida, e que

orienta todo o trabalho docente: “A busca de um uso otimizado da linguagem suporia o reconhecimento da distância entre o emissor e o receptor e o conhecimento dos códigos do qual dispõe o receptor (em função por exemplo de sua origem social ou de seus estudos anteriores)<sup>83</sup>”. O mal-entendido permite descrever novamente o trabalho docente não como objeto específico, mas como feito um “sistema”, nos seus menores aspectos, com o trabalho estudantil: “Professores e estudantes só podem sair do sistema em seu detrimento e, enquanto eles continuam no sistema, suas atitudes e seus comportamentos exprimem a lógica do sistema<sup>84</sup>”.

O trabalho docente assim esboçado, se esclarece com o paradigma do “mercado linguístico”, como já mencionado.

A “recusa da pedagogia”, “etnocentrismo cultural” como “ideologia profissional”, desprezo intelectual em relação às “pérolas” dos estudantes<sup>85</sup>, fundam o trabalho docente já descrito como *homo academicus*<sup>86</sup>, e estão na fonte do duplo mal-entendido, linguístico e pedagógico, tacitamente aceito pelas duas partes. O estudante não pede detalhes ao professor, com receio de mostrar, por sua ignorância, que ele está perdido; e o professor não procura saber se o estudante compreende, por receio de que ele realmente não compreenda, o que mostraria que o professor não faz seu trabalho pedagógico como deveria. Os mal-entendidos são, então, permanentes, não reconhecidos e aceitos.

79 BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *Les héritiers*, op. Cit., p. 112.

80 SEMBEL, N. *Le travail scolaire*. Paris, Nathan, 2003 (Cap. II).

81 BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. “Langage et rapport au langage dans la situation pédagogique, In BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. et SAINT-MARTIN, M. de (dir.), *Rapport pédagogique et communication*, Paris, Mouton, 1965.

82 Ibid., p. 15.

83 Ibid., p. 16.

84 Ibid., p. 22.

85 Ibid., p. 16, 18 e 23.

86 Ibid., p. 23

Existe entre os professores uma maneira de perguntar: “Entenderam?” que exclui a possibilidade de não ter entendido<sup>87</sup> [...] eu não entendo o que os estudantes escrevem, diz um professor, [...]. Na verdade, de alguma maneira eu entendo um pouco, pois eu tenho a palavra história, e foi a história que eu contei [...]. A gente reconstitui<sup>88</sup>.

O professor mobiliza “todas as proteções que a linguagem pode lhe assegurar<sup>89</sup>”, até à “sua última proteção, que é o uso professoral de uma língua professoral”<sup>90</sup>. Daí seu interesse funcional, de não esclarecer seus propósitos, e não procurar saber se os estudantes compreenderam. Temos então um espaço para se desenvolver a cumplicidade, cujo aspecto didático é o “sentimento de familiaridade global”, espécie de vaidade mundana que substitui o sentido limitado dos conhecimentos escolares: “Igualmente a compreensão do estudante tende a se reduzir a um sentimento de familiaridade global” com conceitos se resumindo geralmente a uma “constelação de impressões semânticas<sup>91</sup>”. O trabalho docente, nesse caso, é, também, sobretudo, um trabalho não pedagógico, ou melhor dizendo: antipedagógico.

Desse modo, *A reprodução* retoma, remaneja, seleciona e elimina, vários elementos teóricos e empíricos surgidos a partir de

*Os herdeiros*. O último livro sobre educação em coautoria de Bourdieu e Passeron enduerece suas posições: o livro critica “a cumplicidade no mal-entendido e na ficção da ausência do mal-entendido<sup>92</sup>; ele resume a situação pedagógica da época com os termos que são eminentemente atuais:

O mal-entendido que assedia a comunicação pedagógica só permanece tolerável na medida em que a Escola é capaz de eliminar os que não preenchem suas exigências implícitas e em que ela consegue obter dos outros a cumplicidade necessária para o seu funcionamento<sup>93</sup>.

O professor é descrito como um trabalhador passivo:

O professor que, sem confessar e sem inferir as consequências, suspeita não ser perfeitamente compreendido pode, tanto quanto a sua autoridade estatutária não for contestada, considerar os estudantes como responsáveis, quando ele não compreende suas palavras<sup>94</sup>.

Somente o mal-entendido e a cumplicidade evitam “fazer desmoralizar a ficção que lhe [docente] permite de ensinar ao menor custo<sup>95</sup>”. Às vezes, a cumplicidade diminui ou desaparece, e o mal-entendido, cada vez menos implícito, lhe substitui<sup>96</sup>.

87 Ibid., p. 21.

88 Ibid., p. 25.

89 Ibid., p. 27.

90 Ibid., p. 28.

91 Ibid., p. 24.

92 BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C., *La reproduction*, op. Cit., p. 141.

93 Ibid., p. 125.

94 Ibid., p. 138.

95 Ibid., p. 141.

96 O mecanismo é de muita atualidade, e constitui para Bourdieu e Passeron, após o “abandono” da pedagogia racional, o principal fator de mudança, quando a demografia é mais densa para ser regulada pela cumplicidade e deixa lugar unicamente ao mal-entendido, que pode tender a ser desde então uma espécie de violência simbólica, pois esta é mais difícil de eufemizar.

Em resumo, a alternativa opõe o trabalho docente ideal (mas incarnado apenas por alguns “perdidos”) ao trabalho docente crítico.

Com efeito, um ensino que fosse expressamente orientado para reduzir ao mínimo o mal-entendido sobre o código através de uma explicitação contínua e metódica [o ensino dos “perdidos”] opõe-se frontalmente aos ensinamentos que se podem dispensar de ensinar expressamente o código emissor porque se dirigem, através de uma espécie de subentendido fundamental, a um público preparado por uma familiaridade insensível para compreender os subentendidos<sup>97</sup>.

## 2.4 Um senso prático docente

O que Bourdieu retira de tudo isso afinal, é a inconsciência que os professores têm do seu trabalho real, e das consequências desse trabalho sobre seus alunos.

Eu penso que o funcionamento da escola é essencialmente dóxico: essencialmente ela não é posta em questão. A força do sistema escolar é que, enquanto capaz de produzir a incorporação das estruturas segundo as quais ele é organizado, evita questionar a própria essência do seu funcionamento<sup>98</sup>.

Não há necessidade de consciência das coisas; um senso prático pedagógico mantém “a máquina funcionando” muitas vezes de modo implacável. Por conseguinte: na sociologia bourdieusiana do trabalho docente, *mesmo Heidegger*, não deve suscitar antipatia quando este eufemiza sistematicamente seu antisemitismo em termo

de processo técnico de desvalorização/revalorização: “ele nunca sabia o que ele estava dizendo”; e, para além do “caso” Heidegger, Bourdieu assinala que “o pensador é menos o sujeito que o objeto de suas estratégias retóricas as mais fundamentais<sup>99</sup>”. Em termos de uma sociologia geral, não se trata nem de um estruturalismo colocando os professores “livres, fora do jogo”, nem de um individualismo que os reduz aos seus cálculos:

Devemos admitir ao mesmo tempo, e sem nenhuma contradição, que as práticas engajam sempre atos em construções da realidade colocando em jogo estruturas cognitivas complexas, e que essa atividade cognitiva não pode de alguma maneira ser identificada a uma operação intelectual consciente dela mesma<sup>100</sup>.

Surge então a questão de saber qual é precisamente a responsabilidade (profissional) do professor, que não foi abordada nos trabalhos dos anos 1960. Para tentar responder a essa questão, iremos apresentar oito “imagens” do trabalho docente que repletorias na obra de Bourdieu.

## 3 As variações do trabalho docente: 8 “imagens” do trabalho docente na obra de Bourdieu

Oito “imagens” bem específicas encarnam as “tomadas de posição” às vezes excepcionais, e sempre ligadas estreitamente às posições profissionais. A primeira metade (os professores de Sciences PO e de

97 Ibid., p. 160.

98 BOURDIEU, P., *La noblesse d'État*, op. cit., p. 292.

99 BOURDIEU, P., *L'ontologie politique de Martin Heidegger*, op. cit., p. 119.

100 BOURDIEU, P. *La noblesse d'État*, p. 80-81.

classes preparatórias, Heidegger, Fanny) tem como ponto comum o de oferecer uma imagem patética do trabalho docente e permite alimentar uma crítica contundente, mas novamente sem julgar o que está em jogo, em torno e no cerne desse trabalho. A segunda metade (o poeta kabyle, Sayad, Halbwachs, Bourdieu) apresenta as características daquilo que poderia ser a definição bourdieusiana do “bom professor”, expressão do senso comum que nós retomamos por comodidade, sem lhe conferir nenhuma dimensão conceitual. Encontramos aqui uma aproximação possível com um projeto durkheimiano, pouco lembrado<sup>101</sup>.

Imagens criticadas. *Imagem 1, o professor de Sciences PO*<sup>102</sup>. Fração dominante dos dominados, os *Homo academicus* doxosofistas de Sciences PO encarnam o princípio: “toda a classe dominante é metódica”. *Imagem 2, o “professor instrutor*<sup>103</sup>. Dominantes dominados pela própria dominação, esses professores “repetidores” de classes preparatórias às grandes escolas (CPGE) ministram aulas “digeridas ao máximo”, “praticamente ditadas”, geralmente “reduzidas a

“correções antecipadas de atividades possíveis”. “Eu nunca forneço a bibliografia, diz um professor, isso não serviria a nada. Eles devem falar de qualquer coisa sem saber nada; eu lhes forneço conhecimentos pré-digeridos<sup>104</sup>. Imagem 3, *Fanny*<sup>105</sup>. Membro da fração a mais dominada dos dominantes, Fanny, professora em ZEP\* (Zone d’Éducation Prioritaire, Zona de Educação Prioritária), é tanto quanto, senão mais vítima da sua situação social e de sua “mésalliance” (má aliança), como de sua situação escolar. *Imagem 4, Heidegger*<sup>106</sup>, é a encarnação da deriva do racionalismo acadêmico, como já mencionado. Situado na bifurcação entre o campo do poder nazista e do campo intelectual filosófico, Heidegger produz um trabalho docente de “sublimação filosófica” através da prestigitação e ministra “*cours hors de prise*” (aulas fora do programado).

Imagens valorizadas. *Imagem 5, o poeta kabyle*<sup>107</sup>, mestre do “*kairos*” cujo objetivo é captar auditório, ao mesmo tempo pelo “carisma racional” e pela “transgressão pedagógica<sup>108</sup>”. Para precisar os critérios de sua eficácia professoral, ele está ligado mais a uma

101 Cf. nossa comunicação, “*Pédagogue ou sociologue*”? *Le bon maître*” selon Durkheim”, journée d’études, IUFM d’Aquitaine, avril 2012.

102 BOURDIEU, P.; BOLTANSKI, L. “La production de l’idéologie dominante”, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 2-3, 2008 [1976]

103 BOURDIEU, P. “*Épreuve scolaire et consécration sociale*”, op. cit., p. 14 e BOURDIEU, P. *La noblesse d’État*, op. cit., p. 124-132.

104 BOURDIEU, P. “*Épreuve scolaire et consécration sociale*”, op. cit., p. 19.

105 CHRISTIAN, R. “*une double vie*”, p. 649-654 et BALAZS, G.; CHRISTIAN, R. “Avec un professeur de lettres d’un collège”, p. 655-672, in BOURDIEU, P. (Dir.), *La misère du monde*, Paris, Éditions du Seuil, 1993.

\* Zona de Educação Prioritária estabelecida pelo Ministério de Educação, foi criada em 1982, diante do fracasso escolar da classe mais desfavorecida, com o objetivo de melhorar os resultados escolares através de novos projetos desenvolvidos pelos estabelecimentos de ensino em diferentes regiões fazendo parte da “Carte Scolaire”, chamada ZEP.

106 BOURDIEU, P. *L’ontologie politique de Martin Heidegger*, op. cit.

107 BOURDIEU, P. “Dialogue sur la poésie orale en Kabyle”, 1° dialogue avec M. Mammeri, *Esquisses algériennes*, op. cit., 2008 [1978]; et *Sur l’État*, op. cit.

108 BOURDIEU, P. (répondant à Mauger, Pinto, Rosat), “Questions à Pierre Bourdieu”, In MAUGER, M.; PINTO, L. *Lire les sciences sociales*, Paris, Hermès, 2000, p. 217.

obrigação através de meios do que de resultados. *Imagem 6, Sayad*<sup>109</sup>, “professor ideal”. *Imagem 7* (o oposto da imagem 4), *Halbwachs*, sociólogo vítima do academicismo<sup>110</sup>. *Imagem 8, Bourdieu*, professor e conferencista, “*amusnaw*”, se reconciliando consigo<sup>111</sup>, buscando notadamente acumular as três imagens precedentes: as posturas do poeta e de Sayad e a resistência ao academicismo.

O lugar que uma sociologia da instituição universitária bastante particular ocupa no meu trabalho explica-se, sem dúvida, pela força particular com que se impunha a mim a necessidade de dominar racionalmente o desencantamento do oblat, em vez de fugir para o ressentimento autodestrutivo, diante da futilidade ou cinismo de tantos preladados de cúria e diante do tratamento reservado, na realidade das práticas, às verdades e aos valores que a instituição professa e aos quais, estando dedicado à instituição, ele estava dedicado e devotado<sup>112</sup>.

Essa ruptura estrutural e conflitante conduz à necessidade de “compreender<sup>113</sup>” como atividade (notadamente pedagógica) de lutas contra a violência simbólica, condições para produzir uma “excelência pe-

dagógica de um novo tipo”, e, finalmente, uma “outra relação com o conhecimento”<sup>114</sup>.

Bourdieu colocou as principais marcas para estabelecer seu projeto ao mesmo tempo crítico, e libertador. De fato, se sua crítica parece perpétua, visto que o academismo é poderoso, ela é contrabalanceada por sua razão de ser: a preocupação de “salvar a si mesmo” como sujeito, e de assumir sua responsabilidade permitindo a outros, estudantes, professores, pesquisadores, autodidatas, e mais especificamente qualquer indivíduo “envolvido” no trabalho intelectual, de poder se “salvar-se a si mesmo” por sua reflexão sociológica, por uma reflexão sociológica partilhada, e, notadamente, transmitida.

### Conclusão: o trabalho docente como socio-análise

Nosso objetivo não foi o de fazer uma sociologia do trabalho docente que Bourdieu esboçou, sugeriu ou desenvolveu de modo disperso e inspirou outros pesquisadores<sup>115</sup>, e que se realizaria numa obra enquadrada teoricamente (e cronologicamente, de 1970 a 1989) em *A reprodução, A distinção, O senso prático, Homo academicus* e *La noblesse d'État*. Nós nos concentramos

109 BOURDIEU, P., “Un analyseur de l'inconscient”, In SAYAD, A., *L'Immigration ou les paradoxes de l'altérité*, Bruxelles, De Boeck, 1991.

110 BOURDIEU, P. “*L'assassinat de Maurice Halbwachs*”, op. cit.

\* Termo cabila que na tradicional sociedade berbère de Cabília designa o guardião do conhecimento oral de uma tribo (N. do T.).

111 YACINE, T., “Pierre Bourdieu, amusnaw kabyle ou intellectuel organique de l'humanité” In MAUGER, M. (Dir.), *Rencontres avec Pierre Bourdieu*, Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant, 2005, p. 565 et 574.

112 BOURDIEU, P. *Homo academicus*, op. cit., p. 307.

113 BOURDIEU, P. (Dir.). *La misère du monde*, op. cit., último capítulo.

114 ROUX, F. “Un autre rapport au savoir”, in MAUGER, M. (Dir.), *Rencontres avec Pierre Bourdieu*, op. cit.

115 Por exemplo MUEL-DREYFUS, F., *Le métier d'éducateur*, Paris. Les Editions de Minuit, 1977; DELSAUT, Y. *La place du maître. Une chronique des Écoles normales d'instituteurs*, Paris, L'Harmattan, 1992; GRAY, B., *Profession: instituteurs. Mémoire professionnelle et action syndicale*, Paris, Les Éditions du Seuil, 1999, para o ensino primário (educação básica); GRIGNON, C. *L'ordre des choses*. Paris, Les Éditions de Minuit, 1971, para o ensino técnico; CHAPOULIE, J.-M., *Les professeurs de l'enseignement secondaire*, op. cit., para o ensino secundário (ensino médio).

sobre o primeiro e o último dessa lista, os dois sintetizando respectivamente duas séries de dez e de vinte anos de publicações. Isso retrata a importância na nossa reconstrução do objeto do trabalho docente, com um destaque para a *Noblesse d'État*, uma verdadeira “antropologia geral do poder<sup>116</sup>”, qualificada por Loïc Wacquant de obra a mais “impressionante” de Bourdieu que se assemelha ao *Capital* de Marx<sup>117</sup>. Mas, como indica o subtítulo dessa obra *princeps*, centrada nas Grandes escolas, e como mostramos, a sociologia bourdieusiana do trabalho de *todos* os docentes se reconstitui um pouco dispersa na obra, e passa necessariamente pelas publicações de outras obras, ou de obras não consagradas à educação.

Ampliando o espectro da estratificação social dos professores aos proletariados de Estado e às Zonas de Educação Prioritária (ZEP), propondo os conceitos de mercado linguístico, violência simbólica, função de consagração, e as noções de sistema, cumplicidade, mal-entendido, Bourdieu forne-

ceu, de maneira progressiva e operacional, ferramentas sempre de grande atualidade para descrever e analisar o trabalho docente. Bourdieu sociólogo da educação e do trabalho docente, continua, afinal, antes de tudo, um professor crítico do funcionamento “feliz” da instituição, se apoiando sobre sua própria formação e sua própria consagração (*Leçon sur la leçon*), bem como de sua própria condição de oblatos (*Homo academicus*). Por trás do que Bourdieu escreve sobre a escola, existe a relação, cada vez mais auto-objetivada com o tempo, de Bourdieu na escola. Ele construiu sua trajetória de professor, sua relação com a instituição escolar, contra todo o “discurso de aparato<sup>118</sup>”, numa lógica de pesquisa de autonomia tanto quanto científica que pedagógica. Pouco visível, transversal e íntimo em Pierre Bourdieu, o trabalho docente é finalmente um objeto heurístico, um objeto de sociologia geral: ele nos diz (também) como um cientista (Bourdieu) trabalha.

116 WACQUANT, L., “Lire le capital de Pierre Bourdieu”, in PINTO, L.; SAPIRO, G. et CHAMPAGNE, P. (Dir.). *Pierre Bourdieu, sociologue*, Paris, Fayard, 2004 (1995), p. 228 (préface à l'édition anglaise de 1995 de *La noblesse d'État*).

117 Ibid., p. 211.

118 BOURDIEU, P., “Du bon usage de l'ethnologie”, 2<sup>a</sup> dialogue avec M. Mammeri, in *Esquisses algériennes*, op. cit., 2008 (1985), p. 373

## Referências

- BALAZS, G.; CHRISTIAN, R. "Avec un professeur de lettres d'un collège", In BOURDIEU, P. (dir.). *La misère du monde*. Paris: Éditions du Seuil, 1993. PP. 655-672.
- BORZEIX, A. e ROT G., *Genèse d'une discipline, naissance d'une revue*. Nanterre: PUP0, 2010.
- BOURDIEU, P. "Système et innovation". In *Pour une école nouvelle*. Colloque d'Amiens, mars 1968, pp. 347-350.
- BOURDIEU, P. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1972.
- BOURDIEU, P. "Avenir de classe e causalité du probable". *Revue française de sociologie*, 1974, pp. 3-42.
- BOURDIEU, P. "Sur le pouvoir symbolique". *Annales ESC*, 1977, pp. 405-411.
- BOURDIEU, P. "Sur l'objectivation participante. Réponse à quelques objections". *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 23, 1978, pp. 67-69.
- BOURDIEU, P. "Le racisme de l'intelligence". In *Questions de sociologie*, 1984[1978]. PP. 264-268.
- BOURDIEU, P. "Dialogue sur la poésie orale en Kabylie", 1° dialogue avec M. Mammeri. In *Esquisses algériennes*. Paris: Éditions du Seuil/Raison d'agir, 2008 [1978]. PP. 265-283.
- BOURDIEU, P. *Le sens pratique*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.
- BOURDIEU, P. "Épreuve scolaire et consécration sociale". *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 39, 1981, pp. 3-70.
- BOURDIEU, P. *Ce que parler veut dire*. Paris: Fayard, 1982.
- BOURDIEU, P. *Leçon sur la leçon*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1982.
- BOURDIEU, P. "La codification". In *Choses dites*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1987 [1983]. PP. 94-105.
- BOURDIEU, P. *Homo academicus*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1987 [1984].
- BOURDIEU, P., "Du bon usage de l'ethnologie", 2° dialogue avec M. Mammeri. In *Esquisses algériennes*. Paris: Éditions du Seuil/Raison d'agir: 2008 [1978]. PP. 285-319.
- BOURDIEU, P. *Espace social et pouvoir symbolique*. In *Choses dites*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1987 [1986]. PP. 147-166.
- BOURDIEU, P. "L'assassinat de Maurice Halbwachs". In *Lettre au Collège de France*, n° 16, 1987, p. 164-170.
- BOURDIEU, P. *L'ontologie de Martin Heidegger*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1988.
- BOURDIEU, P. *La noblesse d'État*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989.
- BOURDIEU, P. *Raisons pratiques*. Paris: Éditions du Seuil, 1994 [1989].
- BOURDIEU, P. *Sur l'État*. Paris, Éditions du Seuil/Raison d'agir, 2012 [1989-1991].
- BOURDIEU, P., "Un analyseur de l'inconscient". In SAYAD, A. *L'Immigration ou les paradoxes de l'altérité*. Bruxelles: De Boeck, 1991. PP. 5-9.
- BOURDIEU, P. *Méditations pascaliennes*. Paris: Éditions du Seuil, 2003 [1997].
- BOURDIEU, P. *Les structures sociales de l'économie*. Paris: Éditions du Seuil, 2000.
- BOURDIEU, P. "L'Inconscient d'école". In *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 135, 2000, p. 2-5.
- BOURDIEU, P. (YACINE, T. [coord.]). "Voir avec l'objectif de la photographie", entretien avec Franz Schulteis. In *Esquisses algériennes*. Paris: Éditions du Seuil, 2008 [2001]. PP. 363-374.
- BOURDIEU, P. "La double vérité du travail". In *Méditation pascaliennes*. Paris: Éditions du Seuil, 2003. PP. 291-295.
- BOURDIEU, P. *Esquisse pour une auto-analyse*. Paris: Raison d'agir, 2004.
- BOURDIEU, P. (dir.). *La misère du monde*. Paris: Éditions du Seuil, 1993.

- BOURDIEU, P.; BOLTANSKI, L. “*La production de l'idéologie dominante*”. Actes de la recherches en sciences sociales, n° 2-3, 1976, pp. 3-73. Réédition. Paris: Raisons d'agir/Demopolis, 2008.
- BOURDIEU, P., CHAMBOREDORN, J.-C.; PASSERON, J.-C. *Le métier de sociologue*. Paris/LeHaye, Mouton, 2005 [1968].
- BOURDIEU, P.; J.-C. PASSERON. *Les Héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. “*Langage et rapport au langage dans la situation pédagogique*”. In BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. et SAINT-MARTIN, M. de (dir.). *Rapport pédagogique et communication*. Paris: Mouton, 1965. PP. 9-36.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. et SAINT-MARTIN, M. de (dir.). *Rapport pédagogique et communication*. Paris: Mouton, 1965.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1970.
- BOURDIEU, P. e SAINT-MARTIN, M. “*Les catégories de l'entendement professoral*”. Actes de la recherche en sciences sociales. n° 3, 1975, pp. 68-93.
- CHAPOULIE, J.-M., *Les professeurs de l'enseignement secondaire, un métier de classe moyenne*. Paris: Éditions de la MSH, 1987.
- CHRISTIAN, R. “*Une double vie*”. In BOURDIEU, P. (dir.). *La misère du monde*. Paris: Éditions du Seuil, 1993. PP. 649-654.
- DELSAUT, Y. *La place du maître. Une chronique des Écoles normales d'instituteurs*. Paris: L'Harmattan, 1992.
- DELSAUT, Y. et RIVIÈRE, M.-C. *Bibliographie de travaux de Pierre Bourdieu*. Pantin: Le temps de Cerisis, 2002.
- DURKHEIM, É.; MAUSS, M. *De quelques formes primitives de classification. Contribution à l'étude de représentations collectives*. In MAUSS, M. *Œuvres*. T. II. Paris: Les Éditions de Minuit, 1974 [1903. PP. p. 13-89.
- GEAY, B. *Profission: instituteurs. Mémoire professionnelle et action syndicale*. Paris: Les Éditions du Seuil, 1999.
- GEAY, B. “*Éducation et culture. La nouvelle infrastructure?*”. In MAUGER, G.; LEBARON, F. *Lectures de Bourdieu*. Paris: Ellipses, 2012. PP. 95-110.
- GOFFMAN, E. *Façon de parler*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1987.
- GRIGNON, C. *L'ordre des choses*. Paris, Les Éditions de Minuit, 1971.
- MAUGER, G. “*Sur la violence symbolique*”. In MÜLLER, H.-P.; SINTOMER, Y. (dir.). *Pierre Bourdieu: théorie et pratique*. Paris: La Découverte, 2006.
- MAUGER, M. (Dir.). *Rencontres avec Pierre Bourdieu*. In MAUGER, M. (Dir.). *Rencontres avec Pierre Bourdieu*. Bellecorme-en-Bauges, Éditions du Croquant, 2005. PP. 15-21.
- MAUGER, G. PINTO, L. et ROSAT, J.-J. “*Questions à Pierre Bourdieu*”. In MAUGER, M.; PINTO, L. *Lire les sciences sociales*. Paris: Hermès, 2000. PP. 190-217.
- MUEL-DREYFUS, F. *Le métier d'éducateur*. Paris. Les Editions de Minuit, 1977.
- PASSERON, J.-C. “*Que reste-t-il des Héritiers et de La reproduction (1964-1971) aujourd'hui? Questions, méthode, concepts et reception d'une sociologie de l'éducation*”. In CHAPOULIE, J.-M. et al. (dir.). *Sociologie et sociologie*. La France des années 60. Paris: L'Harmattan, 2005. PP. 35-64.
- ROUX, F. “*Un autre rapport au savoir*”. In

MAUGER, M. (Dir.). *Rencontres avec Pierre Bourdieu*. Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant, 2005. PP. 321-323.

SEMBEL, N. *Le travail scolaire*. Paris: Nathan, 2003.

SEMBEL, N. “Pédagogue ou sociologue? “Le bon maître” selon Durkheim”. In *Journée d’études*, IUFM d’Aquitaine, avril 2012.

SEMBEL, N. *Le travail scolaire*. Paris, Nathan, 2003.

WACQUANT, L., “Lire le capital de Pierre Bourdieu”. In PINTO, L.; SAPIRO, G.; CHAMPAGNE, P. (Dir.). *Pierre Bourdieu, sociologue*. Paris: Fayard, 2004 (1995). PP. 211-230.

YACINE, T., “*Pierre Bourdieu, amusnaw kabyle ou intellectuel organique de l’humanité*”. In MAUGER, M. (Dir.). *Rencontres avec Pierre Bourdieu*. Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant, 2005. PP. 565-574.

Recebido em: 08/08/2024

Aprovado em: 08/08/2024