

Bourdieu

PENSA A EDUCAÇÃO

2ª
EDIÇÃO
NOVO
VISUAL


editora
segmento

RS 14,90



A escola e a miséria do mundo

ENTENDA AS
CONTRIBUIÇÕES
DO SOCIOLOGO
AO CAMPO
PEDAGÓGICO

O
HABITUS
DOCENTE

A ESCOLA E AS
DESIGUALDADES
SOCIAIS

CAPITAL
CULTURAL VERSUS
CAPITAL ESCOLAR

OS
FUNDAMENTOS
DA DOMINAÇÃO

OS
EXCLUÍDOS DO
INTERIOR

Por Maria Alice Nogueira e Cláudio Marques M. Nogueira

Um arbitrário cultural dominante

Ao tratar de modo igual quem é diferente, a escola privilegia, de maneira dissimulada, quem, por sua bagagem familiar, já é privilegiado

O melhor ponto de partida para compreender as ideias de Bourdieu sobre o conhecimento e o saber talvez resida na noção de “arbitrário cultural”. Inspirando-se nas concepções antropológicas de cultura, o sociólogo francês postula que nenhuma cultura pode ser objetivamente definida como superior a outra. Os valores e significados que orientariam cada grupo social em suas atitudes e comportamento seriam, por definição, arbitrários, não estando, portanto, fundamentados em nenhuma razão objetiva, universal: “A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária na medida em que a estrutura e as funções desta cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à natureza das coisas ou a uma natureza humana”.

Apesar de arbitrários, esses valores e significados – ou seja, a cultura de cada grupo – seriam vividos pelos indivíduos como os únicos possíveis ou, pelo menos, como os únicos legítimos. Para Bourdieu, o mesmo ocorreria no caso da escola. A cultura consagrada e transmitida pela instituição escolar não seria objetivamente superior a nenhuma outra. O valor que lhe é atribuído seria arbitrário, não estaria fundamentado em nenhuma verdade objetiva e inquestionável. Mas, apesar de arbitrária, a cultura escolar seria socialmente

reconhecida como a cultura legítima, como a única universalmente válida.

Na perspectiva de Bourdieu, a conversão de um arbitrário cultural em cultura legítima só pode ser compreendida quando se considera a relação entre os vários arbitrários em disputa em uma determinada sociedade e as relações de força entre os grupos ou classes sociais presentes nessa mesma sociedade. No caso das sociedades de classes, a capacidade de imposição e legitimação de um arbitrário cultural corresponderia à força da classe social que o sustenta. De um modo geral, os valores e significados arbitrários, capazes de se impor como cultura legítima, seriam aqueles sustentados pelas classes dominantes. Portanto, para o autor, a cultura escolar, socialmente legitimada, seria a cultura imposta como legítima pelas classes dominantes.

■ **Violência simbólica**

Bourdieu observa, no entanto, que a autoridade pedagógica, ou seja, a legitimidade da instituição escolar e da ação pedagógica que nela se exerce, só pode ser garantida na medida em que o caráter arbitrário e socialmente imposto da cultura escolar é ocultado. Aliás, é o central, em seu pensamento, a ideia de que toda forma de hierarquia social retira sua legitimidade do fato de a arbitrariedade, que está na origem de sua constituição, passar despercebida.

Apesar de arbitrária e social-

**Violência simbólica:
imposição dissimulada
de um arbitrário
cultural como cultura
universal**

mente vinculada a uma dada classe, a cultura escolar precisaria, portanto, para ser legitimada, ser apresentada como uma cultura neutra. A autoridade alcançada por uma ação pedagógica, ou seja, a legitimidade conferida a essa ação e aos conteúdos que ela distribui seriam proporcionais à sua capacidade de se apresentar como não arbitrária e não vinculada a nenhuma classe social. Esse processo de imposição dissimulada de um arbitrário cultural como cultura universal é denominado, pelo autor, de “violência simbólica”.

Uma vez reconhecida como legítima, ou seja, como portadora de um discurso universal (não arbitrário) e socialmente neutro, a escola, na perspectiva bourdieusiana, passa a exercer, livre de qualquer sus-

peita, suas funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Essas funções se realizariam, em primeiro lugar, paradoxalmente, por meio da equidade formal estabelecida pela escola entre todos os alunos. Segundo a fórmula célebre de Bourdieu, em seu artigo “A Escola Conservadora”, de 1996: “para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais”.

Tratando formalmente de modo igual, em direitos e deveres, quem é diferente, a escola privilegiaria, de



© HTTP://WWW.SXC.HU/REPRODUÇÃO.

Para Bourdieu, apesar de arbitrária a cultura escolar seria socialmente reconhecida como a única legítima

maneira dissimulada, quem, por sua bagagem familiar, já é privilegiado.

Nessa ótica, Bourdieu compreende a relação de comunicação pedagógica (o ensino) como uma relação formalmente igualitária, que reproduz e legitima, no entanto, desigualdades preexistentes. O argumento do autor é o de que a comunicação pedagógica, assim como qualquer comunicação cultural, exige, para a sua plena realização e aproveitamento, que os receptores dominem o código utilizado na produção dessa comunicação. Em outras palavras, a rentabilidade de uma relação de comunicação pedagógica, ou seja, o grau em que ela é compreendida e assimilada pelos alunos, dependeria do grau em que os alunos dominam o código necessário à decifração dessa comunicação. Para Bourdieu, esse domínio varia de acordo com a maior ou menor distância existente entre o arbitrário cultural apresentado pela escola como cultura legítima e a cultura familiar de origem dos alunos. Para os alunos das classes dominantes, a cultura escolar seria sua cultura “natal”, reelaborada e sistematizada. Para os demais, seria algo como uma cultura “estrangeira”.

Com efeito, Bourdieu observa que a comunicação pedagógica, tal como se dá tradicionalmente na escola, exige de forma implícita, para o seu pleno aproveitamento, o domínio prévio de um conjunto de habilidades e referências culturais e linguísticas que apenas os membros das classes mais cultivadas possuiriam. Os professores transmitem sua mensagem igualmente a todos os alunos, como se todos tivessem os mesmos instrumentos de decodificação. Esses instrumentos, no entanto, seriam possuídos apenas por aqueles que têm a cultura escolar como cultura familiar, e que já são, por isso mesmo, iniciados nos conteúdos e na linguagem utilizados no mundo escolar.

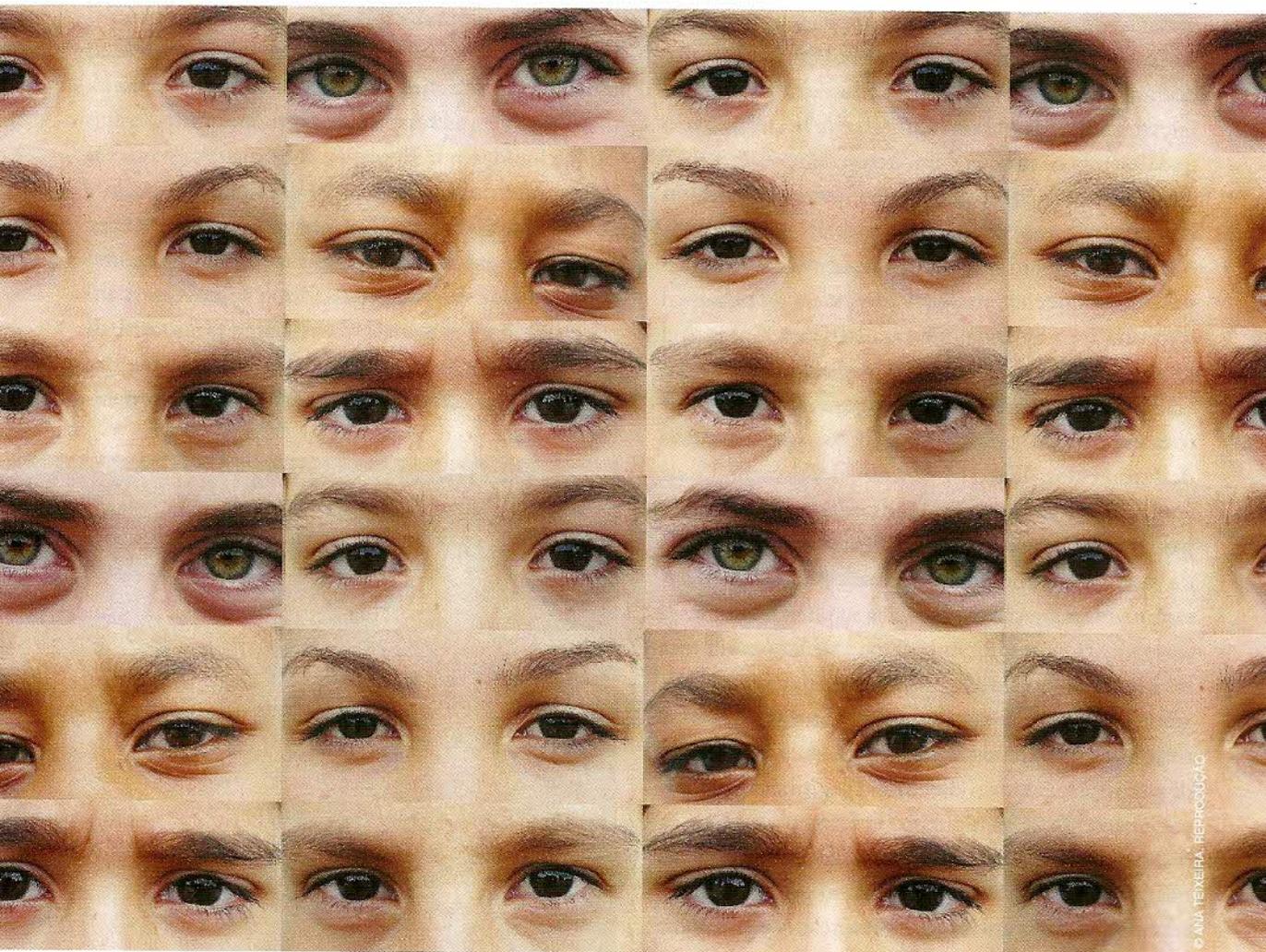
O argumento central do sociólogo é, então, o de que, ao dissimular que sua cultura é a cultura das classes dominantes, a escola dissimula igualmente os efeitos que isso tem para o sucesso escolar das classes dominantes. As diferenças nos resultados escolares

dos alunos tenderiam a ser vistas como diferenças de capacidade (dons desiguais) enquanto, na realidade, decorreriam da maior ou menor proximidade entre a cultura escolar e a cultura familiar do aluno. A escola cumpriria, portanto, a um só tempo, sua função de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais. A reprodução seria garantida pelo simples fato de os alunos que dominam, por sua origem, os códigos necessários à decodificação e assimilação da cultura escolar e que, graças a isso, tendem a alcançar o êxito escolar, serem aqueles pertencentes às classes dominantes. A legitimação das desigualdades sociais ocorreria, por sua vez, de modo indireto, pela negação do privilégio cultural oferecido – camufladamente – aos jovens das classes dominantes.

O autor observa que o efeito de legitimação provocado pela ocultação das bases sociais do sucesso escolar é duplo: manifesta-se tanto sobre os jovens das camadas dominantes quanto das camadas dominadas. Os primeiros, pelo fato de terem recebido sua herança cultural desde muito cedo e de modo difuso, despercebido, insensível, teriam dificuldades de se reconhecer como “herdeiros”. Suas disposições e aptidões culturais e linguísticas lhes pareceriam naturais ou, em outros termos, componentes – até certo ponto inatos – de sua própria personalidade. O segundo grupo, por outro lado, sendo incapaz de perceber o caráter arbitrário e impositivo da cultura escolar, tenderia a atribuir suas dificuldades escolares a uma inferioridade que lhe seria inerente, definida em termos intelectuais (falta de inteligência) ou morais (fraqueza de vontade).

Bourdieu ressalta que, em relação às camadas dominadas, o maior efeito dessa “violência simbólica” exercida pela escola não é a perda da cultura familiar e a inculcação de uma nova cultura exógena (mesmo porque essa inculcação, como já se viu, seria prejudicada pela falta das condições necessárias à sua recepção), mas o reconhecimento, por parte dos membros dessa camada, da superioridade e legitimidade da cultura dominante. Esse reconhecimento se tradu-

Bourdieu sustenta que a escola requer um modo específico de se relacionar com a cultura e com o saber



© ANA TEIXEIRA - REPRODUÇÃO

A escola privilegia, dissimuladamente, quem já é beneficiado por sua bagagem cultural

ziria numa desvalorização do saber e do saber-fazer tradicionais – por exemplo, da medicina, da arte e da linguagem populares, e mesmo do direito consuetudinário – em favor do saber e do saber-fazer socialmente legitimados.

■ O modo de se relacionar com o saber como marca de distinção escolar e social

A reprodução das desigualdades sociais propiciadas pela escola não resultaria, no entanto, apenas da falta de uma bagagem cultural apropriada à recepção da mensagem pedagógica. Bourdieu sustenta que a escola sanciona, valoriza e requer não apenas o domínio de um conjunto de referências culturais e

linguísticas, mas também um modo específico de se relacionar com a cultura e com o saber. E aqui nós vamos encontrar uma das mais importantes categorias analíticas formuladas pelo autor para dar conta das desigualdades sociais de escolarização, a saber, a noção de “relação com a cultura”.

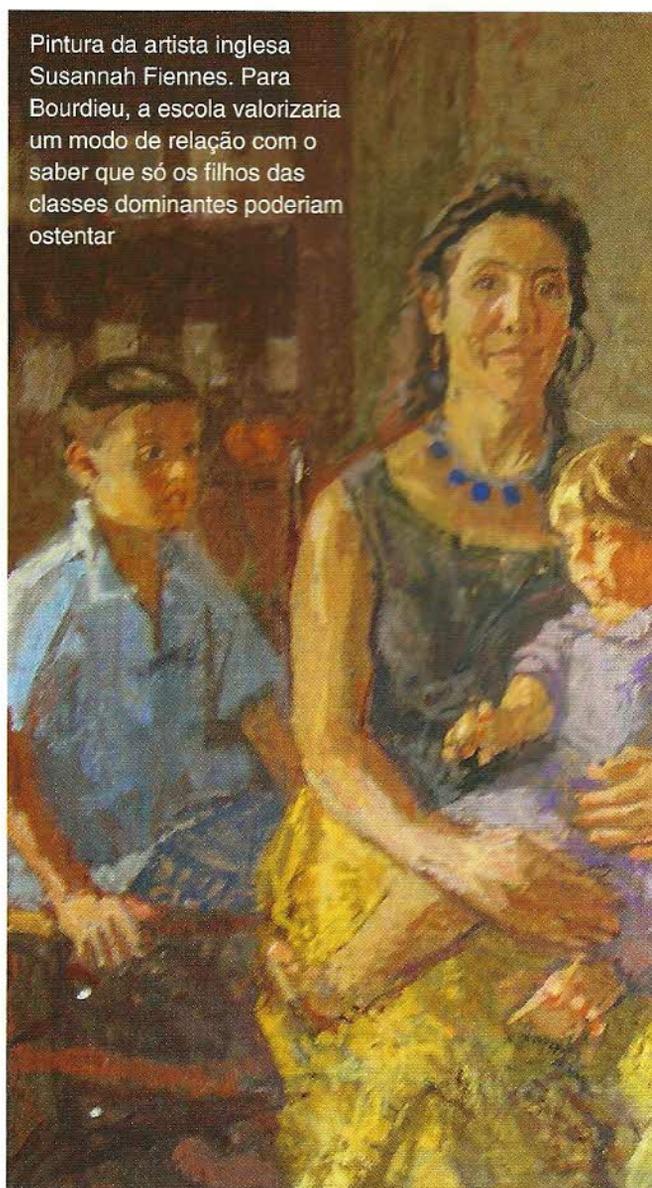
Segundo ele, a sociedade produz (e a escola reproduz) uma oposição entre dois modos diferentes que os indivíduos apresentam – de acordo com sua origem social – de se relacionar com o mundo da cultura, e isso desde o nascimento. O primeiro modo, próprio dos dominantes, define-se por uma relação de tipo aristocrático, marcada pela familiaridade e pela intimidade com a cultura legítima, o que resulta numa relação desenvolvida, descontraída, fácil, ele-

gante, segura, diletante, numa só palavra, “natural”, com as obras culturais. Já o segundo tipo, próprio dos dominados, define-se por uma relação de tipo popular, caracterizada pela estranheza e pelo embaraço, o que desemboca numa relação tensa, laboriosa, árdua, esforçada, desajeitada, acanhada, interessada com as obras da cultura.

Na teoria bourdieusiana, o que dá origem e constitui esse ou aquele tipo de relação é o modo pelo qual a cultura foi adquirida: por familiarização insensível (e de modo mais precoce), no caso dos agentes socialmente privilegiados, ou, por inculcação escolar (e de modo mais tardio), no caso dos agentes sociais desfavorecidos. Tratar-se-ia assim de “dois modos de aquisição da cultura: o aprendizado total, precoce e insensível, efetuado desde a primeira infância no seio da família, e o aprendizado tardio, metódico, acelerado, que uma ação pedagógica explícita e expressa assegura”. Ocorre que o sistema escolar, consciente ou inconscientemente, ao avaliar e proferir seus julgamentos, leva em conta, tanto quanto a cultura, a relação que os alunos têm com ela, ou seja, o modo de aquisição e de uso da cultura legítima. Mais especificamente, a escola reproduziria, a seu modo, a distinção entre os dois modos básicos de se relacionar com a cultura: um primeiro, desvalorizado, se expressaria na figura do aluno esforçado, estudioso e aplicado, que busca compensar sua distância em relação à cultura legítima mediante uma dedicação tenaz às atividades escolares; e um segundo, valorizado, representado pelo aluno tido como brilhante, original, talentoso, desvolto, muitas vezes precoce, que atende às exigências da escola sem exibir traços de um esforço laborioso ou tenso. O sistema de ensino, sobretudo nos seus ramos mais elevados, consagraria e cobraria dos alunos essa segunda postura.

Bourdieu observa que nas avaliações formais ou informais (em particular nas provas orais) exige-se dos alunos muito mais do que o domínio do conteúdo transmitido. Exige-se uma destreza verbal e um brilho no trato com o saber e a cultura que somente aqueles que têm familiaridade com a cultura dominante podem oferecer. Essa naturalidade ou desenvoltura não seria encarada pela escola, no entanto, como algo socialmente herdado. Ao contrário, ten-

deria a ser interpretada como manifestação de uma facilidade inata, de uma vocação natural para as atividades intelectuais. Cumprir-se-iam, portanto, mais uma vez, as funções de reprodução e legitimação atribuídas por Bourdieu à escola. A escola valorizaria um modo de relação com o saber e com a cultura que apenas os filhos das classes dominantes, dado o seu processo de socialização familiar, poderiam ostentar. Valorizar-se-ia uma desenvoltura intelectual, uma elegância verbal, uma familiaridade com a língua e com a cultura legítima, que, por definição, não poderiam ser adquiridas completa-



Pintura da artista inglesa Susannah Fiennes. Para Bourdieu, a escola valorizaria um modo de relação com o saber que só os filhos das classes dominantes poderiam ostentar

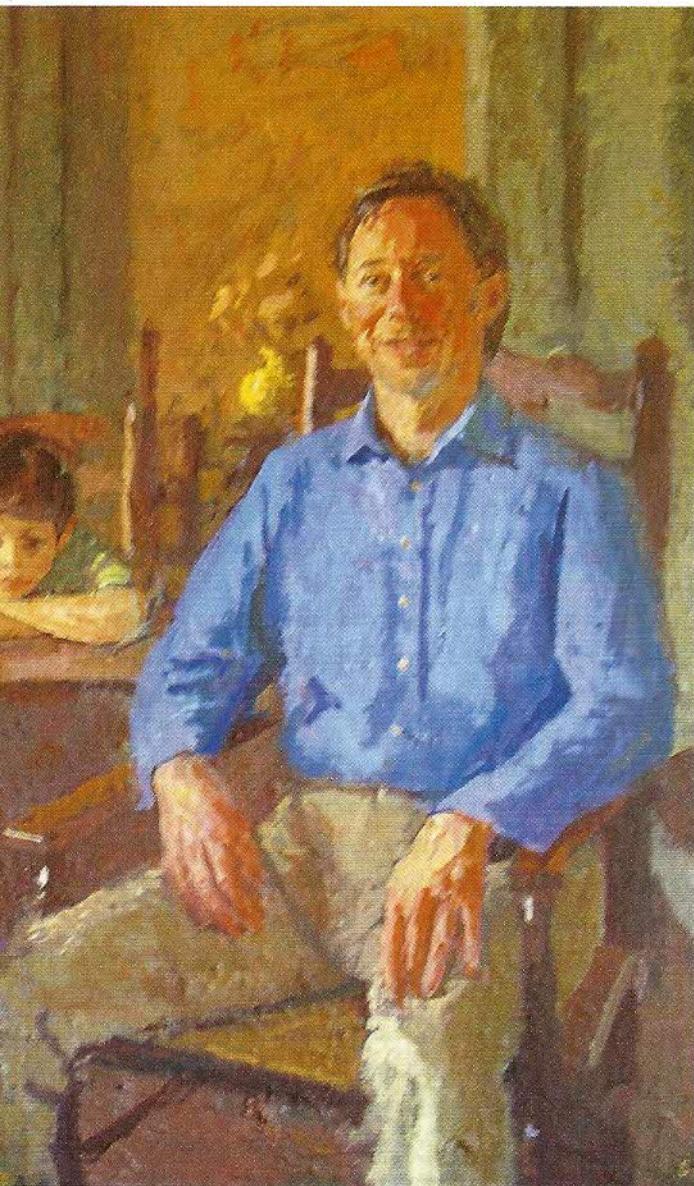
te pela aprendizagem escolar. Ao mesmo tempo, no entanto, nega-se que essas habilidades sejam fruto da socialização familiar específica vivida pelos alunos e supõe-se que elas sejam produto de inteligência ou talento naturais.

Esse estado de coisas engendra uma contradição implícita no próprio funcionamento do sistema escolar: ao mesmo tempo que a escola valoriza a relação “cultivada” com o saber, expressa no “culto do brilhantismo”, ela menospreza a relação “escolar” com o saber e classifica como inferior o “servilismo escolar do bom aluno excessivamente aplicado”. Bourdieu

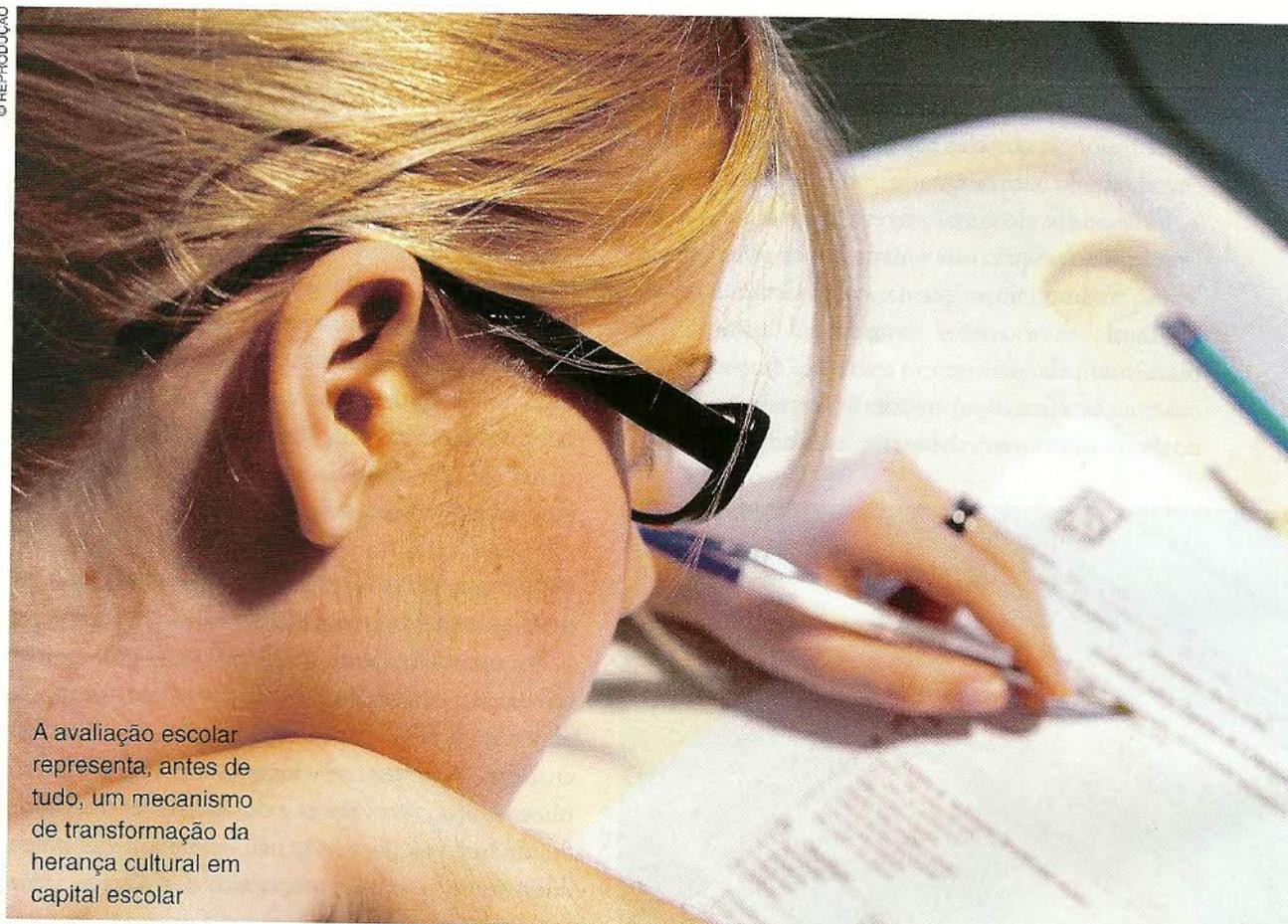
chamou esse fenômeno paradoxal, presente na tradição pedagógica, de “desvalorização escolar do escolar”. O autor reconhece, no entanto, que a escola não poderia desvalorizar inteiramente a relação escolar com a cultura porque, ao fazê-lo, estaria negando seu próprio modo de inculcar a cultura: “Embora reserve seus melhores favores aos que lhe devem menos no essencial [...], a escola não pode renegar completamente os que lhe devem tudo e cujas disposições ‘escolares’, desvalorizadas na medida em que determinam uma relação ‘escolar’ com a cultura, são também valorizadas na medida em que inspiram uma boa vontade e uma docilidade que a escola não pode de modo algum dispensar”.

■ Currículo e avaliação: a cultura e o saber hierarquizados

Ao sublinhar que o saber escolar está intimamente associado à cultura dominante, Bourdieu abre portas para uma análise crítica do currículo. Os conteúdos curriculares seriam selecionados em função dos conhecimentos, dos valores e dos interesses das classes dominantes e, portanto, não poderiam ser entendidos fora do sistema mais vasto das diferenciações sociais (associadas à posse dos diferentes tipos de riqueza social). O próprio prestígio de cada disciplina acadêmica estaria associado a sua maior ou menor afinidade com as habilidades valorizadas pela elite cultural. Com efeito, encontramos no pensamento de Bourdieu, e já desde seus primeiros escritos, a tese da estratificação dos saberes escolares, segundo a qual, o sistema escolar estabelece – em todos os graus do ensino – uma hierarquia entre as disciplinas ou matérias, que vai das disciplinas “canônicas” (as mais valorizadas) até as disciplinas “marginais” (as mais desvalorizadas), passando pelas disciplinas “secundárias” que ocupam uma posição intermediária: “A exemplo das distinções entre os sexos e as faixas etárias, são também diferenças sociais que recobrem as diferenças entre as disciplinas ordenadas segundo uma hierarquia comumente reconhecida: desde as disciplinas mais canônicas, como o francês, as letras clássicas, a matemática ou a física, socialmente designadas como as mais importantes e mais nobres (dentre outros indícios, em virtude do peso nos exames,



© SUSANNAH FIENNES, JOHN HUNTINGFORD AND FAMILY, ÓLEO SOBRE TELA, 1999. REPRODUÇÃO



A avaliação escolar representa, antes de tudo, um mecanismo de transformação da herança cultural em capital escolar

pelo estatuto de ‘professor principal’ conferido aos docentes dessas áreas e, finalmente, pelo consenso dos docentes e dos alunos), até as disciplinas secundárias como a história e a geografia, as línguas vivas (que constituem um caso à parte), as ciências naturais, e as disciplinas marginais, como o desenho, a música e a educação física”.

Mas qual seria o princípio organizador dessa hierarquia? Para o autor, a instituição escolar coloca no topo as disciplinas mais teóricas, abstratas, formalizadas, que exigem certas habilidades “não escolares” que só podem ser plenamente adquiridas fora da escola (ou seja, na família), sobretudo uma elegância e uma destreza marcantes no uso da língua; e rebaixa as disciplinas de natureza mais prática e técnica, que podem ser dominadas a partir de um esforço propriamente escolar.

Ainda em matéria de currículo, é preciso (e seria justo) reconhecer que a obra de Bourdieu já conti-

nha, em si, o embrião da tese da transposição didática que foi desenvolvida posteriormente por dois de seus conterrâneos: o sociólogo Michel Verret e o matemático Yves Chevallard. Num de seus primeiros textos sobre o sistema escolar, “Sistemas de Ensino e Sistemas de Pensamento”, de 1967, Bourdieu discorre longamente sobre as modificações sofridas por um dado campo do saber quando este é submetido ao processo de escolarização, ou seja, quando ele se torna uma disciplina escolar. Ele exemplifica com o caso da literatura, argumentando que – a partir de sua introdução nos currículos – ela se torna objeto de classificações (gêneros, escolas, autores), de hierarquias e de distinções (textos clássicos mais dignos de serem conservados pela transmissão escolar), e também de uma ordenação e uma organização de natureza propriamente escolar, na forma de manuais didáticos e coletâneas que selecionam excertos e passagens de obras, por exemplo. Além

Na escola as disciplinas são ordenadas segundo uma hierarquia que abrange desde as disciplinas canônicas como a matemática, até as marginais, como o desenho



© ANA TEIXEIRA. REPRODUÇÃO

disso, os professores veem-se obrigados a organizar o conhecimento que transmitem aos alunos de modo a prepará-los para as exigências do sistema de ensino (exames, concursos etc.) e o fazem mediante modelos e práticas de exercícios, de questões e de instrumentos de avaliação, os quais conferem ao saber uma feição que seria tipicamente escolar.

Por fim, também no que concerne ao tema da avaliação escolar, o trabalho científico de Bourdieu deixou um legado crítico importante sobretudo porque desvelou a função social da avaliação (de classificação social e hierarquização dos indivíduos) que se disfarça sob as aparências de sua função técnica (classificação escolar dos alunos). Para ele, o momento formal da avaliação, com suas provas, exames etc., representaria a face mais visível dos valores escolares e das escolhas implícitas do sistema de ensino. Por isso, durante longos anos, ele se dedicou à análise de um grande *corpus* de relatórios e pareceres redigidos por

professores e membros de bancas acadêmicas, a propósito seja do produto do trabalho discente (provas, dissertações etc.), seja da performance de candidatos a concursos acadêmicos. Seu mais importante texto sobre o assunto, “As Categorias do Juízo Professoral” (1975), deriva justamente do trabalho de exploração de um conjunto de anotações feitas, durante quatro anos, por um professor de filosofia acerca do trabalho escolar e do desempenho de suas alunas.

Com base nessa pesquisa, Bourdieu formulou a tese de que a avaliação escolar representa, antes de tudo, um mecanismo de transformação da herança cultural em capital escolar. E isso seria possível porque a avaliação docente iria muito além da mera verificação da aprendizagem dos conteúdos, constituindo-se, na prática, num verdadeiro “juízo social”, baseado – implicitamente e quase sempre de maneira inconsciente – na maior ou menor distância do aluno em relação às atitudes e comportamentos

valorizados pelas classes dominantes, em particular seu modo de relação com a cultura. É que, paralelamente aos “critérios internos” de avaliação do processo de aquisição do conhecimento, seriam levados em conta, sobretudo, “critérios externos” como: a postura corporal, a aparência física, as maneiras, a dicção, o sotaque, a linguagem oral e escrita, a cultura geral etc.: “Não há indício algum de pertencimento social, nem mesmo a postura corporal ou indumentária, o estilo de expressão ou o sotaque, que não sejam objeto de ‘pequenas percepções’ de classe e que não con-

tribuem para orientar – mais frequentemente de maneira inconsciente – o julgamento dos mestres”.

■ Os limites do argumento bourdieusiano

Não poderíamos encerrar este artigo sem nos perguntarmos sobre os limites do argumento de Bourdieu a respeito do conhecimento escolar e do seu papel na perpetuação das hierarquias sociais e culturais.

Bourdieu é reiteradamente acusado de ter, sobretudo em suas obras iniciais, caracterizado a escola



Bourdieu defendia uma pedagogia racional que, partindo do zero, se obrigaria a tudo em favor de todos

© JASON HUSMILLO. REPRODUÇÃO.

e o conhecimento escolar como totalmente reduzidos aos interesses de reprodução e legitimação das classes dominantes. O autor teria negligenciado, até certo ponto, o fato de o sistema escolar e o conhecimento selecionado e transmitido por ele guardarem uma autonomia relativa em relação à cultura dominante, e mais amplamente, em relação às estruturas de dominação. Georges Snyders, em *Escola, Classe e Luta de Classes* (1976), por exemplo, sustenta que Bourdieu e Passeron, num ato de generalização abusiva, reduzem indevidamente a cultura dominante e, portanto, de forma indireta, a cultura escolar à sua função de “barreira social”, de instrumento de distinção em relação ao que é popular. Segundo ele, seria possível pensar que parte do conteúdo do ensino se mantém e é valorizado pelas instituições e pelos educadores apenas por seu valor distintivo, ou seja, pelo fato de ser parte da cultura dominante, mas esse argumento não poderia ser estendido ao conjunto do currículo. Boa parte dos conhecimentos veiculados pela escola seria intrinsecamente válida e digna de ser transmitida.

Nesse sentido, o fato de os grupos socialmente privilegiados dominarem os conteúdos valorizados pelo currículo não seria suficiente para se afirmar, de uma forma generalizante, que esses conteúdos foram selecionados por pertencerem a esses grupos. Na verdade, o raciocínio poderia ser até o inverso. Por serem reconhecidos como superiores (por suas qualidades intrínsecas), esses conteúdos passaram a ser socialmente valorizados e foram apropriados pelas camadas dominantes.

Outro ponto constantemente questionado, quando se reflete sobre as teses de Bourdieu, diz respeito à possibilidade de se amenizar o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais, por meio de modificações no modo como a escola lida com o conhecimento. Com efeito, bem no início de sua carreira e por um curtíssimo período, o próprio Bourdieu anteviu uma saída que pudesse servir – acreditava ele àquela altura – aos interesses dos alunos socialmente desfavorecidos. Essa saída estaria no processo que ele denominou de “racionalização da pedagogia”, mediante o qual a ação pedagógica exercida junto aos alunos se daria por uma aprendizagem “metódica”,

visando tornar explícito tudo aquilo que funciona de modo implícito no curso do processo pedagógico. Assim, nas páginas finais do célebre livro *Les Héritiers [Os Herdeiros]*, de 1964, Bourdieu e Passeron se referiam a essa ação como “uma pedagogia racional que tudo fizesse para neutralizar metódica e continuamente, do maternal à universidade, a ação dos fatores sociais de desigualdade cultural”. Dois anos depois, no já mencionado artigo “A Escola Conservadora” (1966), Bourdieu falava de “uma pedagogia racional e universal, que, partindo do zero e não considerando como dado o que apenas alguns herdaram, se obrigaria a tudo em favor de todos e se organizaria metodicamente em referência ao fim explícito de dar a todos os meios de adquirir aquilo que não é dado, sob a aparência do dom natural, senão às crianças das classes privilegiadas”.

Porém, poucos anos mais tarde, mais precisamente no livro *A Reprodução*, de 1970, Bourdieu já se mostrará mais cético em relação a um trabalho pedagógico de tipo racional e de sua capacidade de levar a uma equitativa distribuição do saber. Suas obras subsequentes não mais voltarão ao assunto.

CLAUDIO MARQUES MARTINS NOGUEIRA

é doutor em Educação pela UFMG, com doutorado sanduíche com o professor dr. Bernard Lahire na École Normale Supérieure de Lettres et Sciences Humaines de Lyon. É professor adjunto de Sociologia da Educação da UFMG e membro do OSFE (Observatório Sociológico Família-Escola). Além do livro *Bourdieu e a Educação* (Autêntica, 2002), publicado em coautoria com Maria Alice Nogueira, publicou vários artigos sobre a sociologia de Pierre Bourdieu

MARIA ALICE NOGUEIRA é doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Paris V. Realizou estágio de pós-doutorado na Universidade de Paris V e na École des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris. É professora titular de Sociologia da Educação da UFMG e coordenadora do OSFE (Observatório Sociológico Família-Escola). Publicou *Educação, Saber, Produção em Marx e Engels* (Cortez, 1990), *Bourdieu e a Educação* (Autêntica, 2002), em coautoria com Cláudio M. M. Nogueira. Organizou, em parceria com Afrânio Catani, a coletânea de textos de Pierre Bourdieu *Escritos de Educação* (Vozes, 1998)