

SISTEMA DE EDUCAÇÃO BRASILEIRO, ENSINO MÉDIO REAJUSTES E LIMITES

Suely dos Santos Silva¹
Halline Mariana Santos Silva²

RESUMO: Esta pesquisa aborda as mudanças propostas pelo sistema educacional brasileiro para Ensino Médio, cujos debates iniciaram na década de 1990 e ainda estão sendo discutidas ao longo de 2017. Há um elemento recorrente que se coloca na contemporaneidade e que ocorre quer se queira, quer não se queira. Esse elemento diz respeito à noção, como construção subjetiva, e à utilização, como necessidade prática, da possibilidade de ascensão social pela escolaridade. Ao menos nas sociedades ocidentais, essa condição anima os segmentos médios já há muito tempo. Na segunda metade do século XX, esse anseio passou a animar intensamente também os brasileiros. A educação escolar configura-se a partir de então, como uma arena de disputas de interesses. O objetivo desse estudo é demonstrar os nexos que estão por trás de reformas desse tipo e revelar as contradições nas ações dos agentes que se encarregam de executar estes ajustes. Os grupos no poder animam-se com a possibilidade de fazer valer seus interesses e objetivos. As disputas políticas impactam nas reformas à medida que os agentes são modificados e os interesses que representam são alterados. Portanto, são os interesses não conciliáveis dos grupos no poder que inviabilizam e/ou retardam as reformas. Concluímos que a descontinuidade dos agentes é fator determinante para que o processo se dê de forma mais demorada, se arraste, ou nem ocorra. Os limites da reforma do Ensino Médio iniciada da década de 1990, tendo atravessado a década de 2010 sendo debatida, pode finalizar 2020 sem que tenha sido concluída, os prejuízos são de diversas ordens.

Palavras-Chave: Ensino Médio. Reformas. Cultura.

BRAZILIAN EDUCATION SYSTEM, HIGH SCHOOL READJUSTMENTS AND LIMITS

ABSTRACT: This paper approaches the changes proposed by the Brazilian Educational System for High School, whose debates began in the 1990s and are still being discussed during this first semester of 2017. There is a recurring element that is placed in the contemporaneity and occurs either wanting or not-wanting. This element concerns the notion, as subjective construction, and the use, as a practical necessity, of the possibility of social

¹ Professora Adjunta II, leciona Sociologia da Educação I e II e Trabalho de Conclusão de Curso I e II - Unidade Especial de Educação - Curso de Pedagogia Regional Jataí-GO da Universidade Federal de Goiás.

² Professora Adjunta III leciona as disciplinas Fundamentos e Metodologia do Ensino de História e Geografia e orienta TCC em questões de gênero, mulher e trabalho, sistema educacional, Ensino Médio. Curso de Pedagogia da Unidade Acadêmica Especial de Educação da Regional Jataí da Universidade Federal de Goiás.

Volume, 14, n, 1, ano, 2018.

ascension through schooling. At least in Western societies, this condition has animated the segments of middle classes for a long time. In the second half of the twentieth century, this yearning also intensely encouraged Brazilians. School education has since become an arena of disputes of interest. The purpose of this study is to demonstrate the nexus behind such reforms and reveal the contradictions in the actions of the agents who are in charge of carrying out these adjustments. The groups in the power are excited by the possibility of asserting their interests and goals. Political disputes impact reforms as agents are modified and the interests they represent are altered. Therefore, the non-reconcilable interests of groups in the power make the reforms unfeasible and/or delayed. The text points out that disputes in education reforms, especially when these will implicate particular interests of the ruling groups, make them even more fierce and tend to take longer to negotiate. Being the discontinuity of the agents a determining factor for the process to take more time, drag, or even occur. The authors conclude that the limits of the reform of Higher Education that began in the 1990s, which has crossed the decade of 2010 being debated, and 2020 may end without having it as concluded, are gigantic.

Keywords: High School. Reforms. Culture.

1. INTRODUÇÃO

A escola é, em primeiro lugar, uma construção social e histórica que se ancora, sobretudo, na cultura e, portanto, é e deve ser pensada do ponto de vista histórico. Em outros termos, a escola que temos é uma instituição burguesa e, como tal, foi analisada por Bourdieu (1983), visto que foi eleita, no final do século XIX, a instituição destinada a promover a ascensão social. Nesse sentido, as contribuições dele para a compreensão dos tempos objetivo e subjetivo passados na escola são fundantes. Compreender as disputas políticas, ideológicas e econômicas em torno da alteração nas diretrizes curriculares do Ensino Médio e construir um objeto científico sobre essa questão é, sobretudo, romper com o senso comum, com as representações partilhadas por todos, tanto civis quanto oficiais, sobre o jogo político que envolve as reformas desse nível de ensino no Brasil.

O referencial teórico de análise pauta-se, entre outros aspectos, na teoria da prática de *Pierre Bourdieu*, por oferecer subsídios para a compreensão das relações entre atores sociais e o mundo social, conferindo-lhes inteligibilidade. Os conceitos de campo e de seus conceitos correlatos, como ator, estrutura, *habitus*, sub-campo, poder simbólico, entre outros, que foram utilizados para analisar o processo de reforma do Ensino Médio e são apresentados a seguir: identificar razões de o sistema educacional brasileiro, como campo social de disputa, e no escopo que abarca a reforma do Ensino Médio, registrar o princípio da dualidade de interesses e, portanto, de objetivos. De um lado, o Ensino Médio comum, e do outro, o

Volume, 14, n, 1, ano, 2018.

profissionalizante, evidenciando confronto de interesses e, disputa de poder no campo. Como hipótese tem-se que o funcionamento do campo educacional contém o Ensino Médio como uma fração do microcosmo/subcampo, e depende de como são mediatizadas pela lógica do campo político. E argumentar que a estrutura do campo favorece que os agentes a organizem de modo que ela, em si, possa favorecer os embates a favor deles próprios e de suas ideias. A busca analítica, como afirma Bourdieu (2004), visa ultrapassar as impressões e produzir conhecimento. Analisar as influências do campo político sobre o educacional é tratar de análises em campos distintos, porém imbricados. Os materiais analisados foram as leis, resoluções voltadas para essa etapa de escolarização, disponíveis no *site* do Ministério da Educação (MEC).

As instituições escolares sob a organização do sistema de ensino são financiadas pelo Estado, logo, não teria, em tese, relação de dependência com o mercado ou setores da economia, entretanto, elas não conseguem autonomia por que: “Essa dependência na independência (ou o inverso) não é destituída de ambiguidades, uma vez que o estado que assegura as condições mínimas da autonomia também pode impor constrangimentos geradores de heteronomia [...]” (BOURDIEU, 2004, p. 55).

Na experiência brasileira, devido à posição do campo educacional no macrocosmo social e, sobretudo, à intersecção que sofre do campo político, sua heteronomia é ainda muito grande. Essa estrutura bem como as relações objetivas entre os atores determinam o que podem ou não e o que devem ou não, fazer seus agentes. Dito de outra forma, a posição que cada ator ocupa ou visa a ocupar na estrutura é que orienta e determina seu ponto de vista e, sobretudo, sua ação.

A noção de campo³ desenvolvida por Bourdieu – como espaço social de interação face a face – nos permite compreender, no caso do campo educacional brasileiro, o espectro conjuntural que determina ações e reações, tanto dos atores, quanto do Estado. A interface do campo educacional com o campo político, empresarial e privado, permite compreender a lógica subjacente ao modelo de reforma para o Ensino Médio, adotado pelo MEC no início da década de 1990, e que vem sendo (re) adaptada continuamente desde então. O ‘campo’ é esse

³⁴No contexto da obra de Bourdieu, o conceito de campo surgiu num período posterior à formulação da noção de *habitus*. Começou a ser elaborado por volta dos anos 1960 e constitui, de certa forma, o resultado da convergência entre reflexões desenvolvidas em seminários de pesquisa sobre a sociologia da arte por ele dirigidos no período na *École Normale Supérieure* e uma releitura do capítulo sobre Sociologia da Religião de Economia e Sociedade, de Max Weber”. (MARTINS, 2002, p. 176).

Volume, 14, n, 1, ano, 2018.

território: lugar hierarquizado, estruturado segundo uma determinada lógica de interesses. Nele, “[...] agrupa-se, interage-se, complementa-se e entra-se em conflito um grupo específico de atores [...]” (ORTIZ, 1983, p. 11). o conceito de campo. Substituto da noção de sociedade, foi formulado para lembrar que o verdadeiro objeto e centro das operações de pesquisa em Ciências Sociais, não é o indivíduo (já que essa área de conhecimento mostra como são constituídos os agentes e não os indivíduos biológicos), mas a rede de relações das quais esse indivíduo participa. “[...] o que existe no mundo social são relações, não interações ou ligações intersubjetivas entre os agentes, mas relações objetivas que existem independentemente das consciências e das vontades individuais” (MEDEIROS, 2007, p. 52).

Para Martins (2002), as relações de força, sempre baseadas numa distribuição desigual de poder político e econômico, em geral tendem a permear não apenas os agentes/instituições no macrocosmo social, isto é, no espaço social. Essas relações se encontram presentes também dentro de cada campo específico, é por isso que cada campo pode ser definido “[...] como uma configuração de relações objetivas entre posições de força ocupadas pelos agentes ou instituições [...]” (MARTINS, 2002, p. 177). Do ponto de vista do funcionamento de um campo, ele depende da “[...] situação atual e potencial na estrutura da distribuição de diferentes espécies de capital, cuja posse e cujo volume tende a comandar as suas estratégias para conservar e/ou melhorar suas posições [...]” (MARTINS, 2002, p. 177).

Um dos problemas conexos será, evidentemente, o de saber qual a natureza das pressões externas, a forma sob a qual elas exercem créditos, ordens, instruções, contratos, e sob quais formas se manifestam as resistências que caracterizam a autonomia, [...] (BOURDIEU, 2004, p. 21).

Quanto à autonomia de funcionamento, conforme afirma Bourdieu (2004, p. 21): “o grau de autonomia de um campo tem por indicador principal seu poder de refração e de retradução.” Além disso, para Bourdieu (1997, p. 22), “[...] a heteronomia de um campo manifesta-se, essencialmente, pelo fato de que os problemas exteriores, em especial os problemas políticos, ai se exprimem diretamente”. O autor afirma, ainda, que só é possível entendermos o que alguém fala se nos detivermos na posição que este alguém ocupou, ocupa ou almeja ocupar.

No campo político, são incontáveis as determinantes que permitem a ascensão e a queda do agente. Portanto, e conseqüentemente, os temas e as prioridades eleitas para serem

Volume, 14, n, 1, ano, 2018.

modificadas têm dificuldade de continuidade. Para compreendermos o funcionamento dos campos, é importante “deduzir as leis de funcionamento desses campos, seus objetivos específicos, os princípios de divisão segundo os quais se organizam as forças e estratégias dos campos que se opõem” (ORTIZ, 2002, p. 36). Para Bourdieu (2004), “os campos são os lugares de relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas.” Sendo assim, “um campo não se orienta totalmente ao acaso. Nem tudo nele é igualmente possível e impossível em cada momento” (BOURDIEU, 2004, p. 27). As relações de forças simbólicas, no interior do campo, traduzem a consagração (mandato, cargo, nomeação), tomam o empenho dos novatos na política, tendo em vista que eles dependem de ser flexíveis para deslanchar suas carreiras.

Qualquer que seja o campo, ele é objeto de luta tanto em sua representação quanto em sua realidade. [...] E quanto mais às pessoas ocupam uma posição favorecida na estrutura, mas elas tendem a conservar ao mesmo tempo a estrutura e sua posição, nos limites, no entanto, de suas disposições (isto é, de sua trajetória social, de sua origem social) que são mais ou menos apropriadas à sua posição (BOURDIEU, 2004a, p. 29).

O capital político – prestígio e poder – é o capital específico do campo político. Prestígio e poder existem, segundo Bourdieu (2000b), em duas formas: do tipo puro (pessoal) e do tipo institucional. Mas nem tudo é tão fácil na disputa dentro de um campo, pois o agente pode possuir forte crédito pessoal, mas frágil peso político, ou forte peso político, mas frágil crédito pessoal. Essas discrepâncias são percebidas entre os pares. Assim, o agente hábil deverá saber fazer a conversão de um capital em outro. “[...] o campo político, nos quais, em particular, os adversários lutam para impor princípios de visão e de divisão do mundo social, [...]”. (BOURDIEU, 2000b, p. 33).

Conforme Martins (2002), um campo constitui *locus* de luta entre atores, uma luta concorrencial decorrente de relações assimétricas derivadas da distribuição desigual de capital. Ocorrem, portanto, no interior de cada um dos vários campos sociais, mas também para determinar e/ou regular uma esfera particular da prática. Dito de outro modo, “As diferentes estratégias que tenderão a desenvolver no interior de um campo social, a construção de seus pontos de vista sobre o funcionamento do próprio campo” (MARTINS, 2002, p. 177), em geral, “[...] encontram sua explicação nas posições que eles ocupam nessa polarização, conduzindo assim aqueles que monopolizam o capital específico de um determinado campo, fundamento do poder e da autoridade que desfrutam em seu meio.” (MARTINS, 2002, p. 177-

Volume, 14, n, 1, ano, 2018.

178). Já “[...] os que possuem menor volume e/ou encontram-se despossuídos de capital legítimo naquele campo tendem a tomar posições de contestação em relação à estruturação das relações de poder” (MARTINS, 2002, p. 178). Essa divergência de interesses é que faz com que os últimos ou novatos estejam mais inclinados a desenvolver estratégias de transformação.

Entre os conceitos correlatos elaborados por Bourdieu (2005), destacamos o conceito de subcampo. Compreender a gênese social de um subcampo – no caso aqui estudado, os microcosmos que concebem e operam a parte normativa das políticas de educação – é apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que sustenta as estruturas estruturadas e estruturantes e que mobiliza os agentes/atores. Neste caso, os gestores públicos. Trata-se de procurar a intenção objetiva escondida por debaixo da intenção declarada.

Estamos constituindo o subcampo Ensino Médio como parte constitutiva do campo educacional e, como tal, afirmando que ele é espaço de distribuição desigual de moeda de troca e de potencial de representação de interesses. Assim, “Os participantes de um determinado campo, independentemente da posição que nele ocupam, tendem a compartilhar certo número de interesses.” (MARTINS, 2002, p. 178).

Outro conceito correlato desenvolvido por Bourdieu é o de *habitus* que, em uma das definições, significa:

[...] uma regra feita homem ou, melhor, um *modus operandi* que funciona em estado prático segundo as normas da ciência sem ter estas normas na sua origem: é essa espécie de sentido do jogo que faz com que se faça o que é preciso fazer no momento próprio, [...] (BOURDIEU, 2000b, p. 23).

É, portanto, o *habitus* que possibilita aos atores sociais uma espécie de sentido do ‘jogo’ para se orientar e se situar de maneira racional num espaço, neste caso, o espaço das decisões políticas. Para Martins (2002, p. 169), “atribuir à sociologia de Bourdieu uma marca de determinismo mecânico é ignorar que uma das motivações intelectuais centrais de seus investimentos teóricos e empíricos foi reintroduzir a problemática do agente social”. As experiências que os atores vivenciam, tanto ou mais à medida que necessitam se engajar neste campo, é que determinam seu engajamento. O *habitus* incorporado no ambiente escolar contribui direta ou indiretamente para o desempenho acadêmico dos estudantes. Pensar na noção do *habitus* que se forma, tanto na vida familiar, quanto no ambiente escolar, e que forma o modo de agir e reagir dos atores e agentes que formulam as leis educacionais

Volume, 14, n, 1, ano, 2018.

possibilita conhecer melhor as razões pelas quais eles adaptam ou não o ambiente escolar para as mudanças ou reformas. “As disposições duráveis que compõem o *habitus* permitem à realidade objetiva, em suas várias dimensões, exercer sobre o indivíduo o processo de interiorização da exterioridade”.

No entendimento de Bourdieu, o *habitus* — forjado no interior de relações sociais ‘exteriores’, ‘necessárias’ e ‘independentes das vontades individuais’ — possui uma dimensão inconsciente para o ator, uma vez que este não detém a significação da pluralidade de seus comportamentos nem dos princípios que estão na gênese da produção de seus esquemas de pensamentos, percepções e ações. Por outro lado, o *habitus* possibilita, em variadas situações conjunturais nos diversos espaços” (MARTINS, 2002, p. 173).

Ainda conforme Martins (2002), refletir a respeito do mundo social na perspectiva de análise da teoria da prática de Bourdieu permite compreender ações e reações que se dão no espaço social em disputa, uma vez que é no *habitus* incorporado que os comportamentos se deixam expressar melhor. O *habitus* se faz no campo, sobretudo porque é dele que o ator/agente extrai as disposições duráveis que utilizará dentro dele. Este espaço fornece as condições para que haja a concorrência, a divergência e a convergência de interesses. Esse movimento fica evidente nos textos normativos sobre o que deve ser, e como deve ficar o Ensino Médio daqui por diante depois das reformas expressas ou omitidas.

As reformas educacionais ocorrem entre outros fatores porque os princípios e funcionamentos do campo educacional visam a responder às exigências do campo político e econômico que os determinam e direcionam. Os agentes e atores continuamente empreendem esforços pela manutenção ou renovação das instituições e dos sistemas orientados por essa lógica. “O motor da ação, para ele, não reside na busca material ou simbólica da ação nem resulta das pressões provenientes da organização do campo, mas produz-se na relação entre o *habitus* e o campo.” (MARTINS, 2002, p. 180). No caso do Ensino Médio, as pressões são externas ao campo educacional e vêm muitas vezes das imposições políticas na forma de imposição disfarçada de necessidade urgente, para o bem dos interessados. Caracterizando o poder simbólico.

O poder simbólico é uma espécie de ‘circulo cujo centro está em toda parte e em parte alguma’ é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles

Volume, 14, n, 1, ano, 2018.

que não querem saber que lhes estão sujeitos ou mesmo que os exercem [...] O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica. [...] Ou uma ordem lógica do mundo social (BOURDIEU, 2000b, p. 8-9)

Para Bourdieu, há uma relação recíproca entre teoria e prática, portanto, não se podendo desassociá-las. Uma vez que o objeto em estudo na presente pesquisa remete à análise das ações humanas em determinadas sociedades, utilizamos ainda os conceitos de agente social, capital intelectual/acadêmico e poder simbólico. Estes contribuem para a análise das relações existentes entre sociedade e educação, permeadas pela disputa de capital entre os campos. Um demonstrativo desse efeito são as 250 propostas que tramitaram no ano de 2010 na Câmara dos Deputados e no Senado, cada uma propondo modificações no ensino.⁴

O uso destes conceitos possibilita elucidar as tensões e as fragilidades percebidas num determinado campo. A disputa se dá entre a ortodoxia e a heterodoxia das posições, sendo que ambas têm em comum a *doxa*, isto é, o indiscutido. Em razão dessa realidade sempre presente é que se faz imprescindível a vigilância epistemológica e metodológica dos pesquisadores das políticas educacionais.

Desta feita, as relações de força que são operadas no espaço em disputa, por exemplo, só se manifestam na forma não reconhecida de relações de sentido, ou seja, há deslocamentos nos quais os atores e agentes são substituídos ao longo da tramitação e aprovação de uma reforma educacional, por exemplo. “O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras” (BOURDIEU, 2000b, p. 15). Os conceitos de poder e de poder simbólico são importantes para revelar outros nexos. Essa compreensão implica que “[...] o critério analítico nos obriga a romper com as evidências da ordem ordinária.” (BOURDIEU, 2007, p. 270).

O Ensino Médio está envolto, desde sua origem, nos mecanismos de poder que, em alguns momentos, são representantes do poder simbólico que o aprisionou num jogo de interesses cruzados.

⁴Cerca de um quarto dos projetos de lei na área da educação que tramitam no Congresso atualmente propõe a criação de novas disciplinas ou mudanças no conteúdo do currículo escolar. Um levantamento feito pelo Observatório da Educação contabiliza mais de 250 propostas dessa natureza, entre projetos da Câmara e do Senado. As proposições dos parlamentares dizem respeito à criação de disciplinas sobre temas diversos como ecologia e educação no trânsito, passando por outros curiosos e específicos como o ensino de esperanto e direitos do consumidor”. (Disponível em: < www.observatoriodaeducacao.org.br >. Acesso em: 21 nov. 2016).

Volume, 14, n, 1, ano, 2018.

Bourdieu (2010) desvela o funcionamento da escola francesa, naquilo que ela reproduzia socialmente, contribuindo para a compreensão de grande parte das formas de representação do mundo social burguês. “A adesão de um ator ao funcionamento de um determinado campo social é tanto mais total ou incondicional quanto menor o grau de conhecimento que ele possui dos princípios de estruturação desse espaço social.” (BOURDIEU, 2010, p.180). Uma vez imerso na dominação, “Esse desconhecimento contribuiria para a manutenção das relações de dominação e das diferentes formas de violência decorrentes da manutenção dessas relações.” (MARTINS, 2002, p. 180).

A compreensão da dimensão simbólica que reveste a ideia do Ensino Médio como parte do campo educacional tem como regras de funcionamento as dimensões específicas, tanto do próprio campo, quanto dos atores que circulam dentro dele. A constituição do *modus operandi* de agentes e atores faz com que a disposição incorporada possa ser captada nos textos escritos por estes agentes. Tais discursos merecem ser analisados com vistas à compreensão da longa reforma pela qual passa esse nível de ensino e por qual razão há tanta disputa em torno dele, nas últimas duas décadas, retratada nas formulações das leis em análise.

O espaço social se forma nas relações que se estabelecem entre todos os sujeitos, a cultura e a arte. A variedade de formas de expressão facilita a incorporação dos bens culturais disponíveis e humaniza o homem. O espaço da pesquisa, isto é, o campo científico, conforme Bourdieu (2007, p. 164), “[...] é definido pela exclusão mútua, ou pela distinção, das posições sociais (definidas, adiante, como posições na estrutura de distribuição das diferentes espécies de capital) [...]”. A busca pela distinção é uma constante luta entre os agentes que utilizam, paradoxalmente, a estratégia da união quando há interesses em comum. Na luta, os agentes elaboram formas de conceder, dificultando o processo, já que entendem que negar simplesmente uma situação indesejada não seria socialmente admitido.

Bourdieu afirmou, em certa ocasião, que tinha plena consciência de que a posição que alcançou, dada a origem social que tinha, enquadrava-se como uma exceção. Esboçou o desejo de que sua experiência fosse considerada, levando-se em conta sua origem social, sua trajetória escolar, seu fazer-se sociólogo, a posição da Sociologia no campo científico, sua escolha por objetos desconhecidos ou ignorados, conciliando emoção e razão. Vencer profissionalmente pela escolaridade foi, no caso de Bourdieu, uma exceção não partilhada pelos demais alunos dos liceus que frequentou. Para cada um que ascende, milhares ficam no

Volume, 14, n, 1, ano, 2018.

anonimato, advertiu ele. Ao admitir que colocasse toda a sua vida pessoal/afetiva/emocional em suspenso para suportar todas as exigências do intelectual/pesquisador, destacou a carga de trabalho que um pesquisador tem que suportar para conseguir alguma posição de destaque dentro do campo científico. Para galgar uma posição social, é preciso haver um descolamento do *habitus* e grande capacidade de manejo das regras do campo.

Vejam, por exemplo: “O princípio das estratégias que os atores desenvolvem nos diferentes campos não deriva de um cálculo cínico, de uma busca racional de maximização do lucro.” (MARTINS, 2002, p. 179). Se o ator assim agisse, seria facilmente desmascarado, “[...] mas repousa numa relação recíproca, na maioria das vezes inconsciente, entre um *habitus* e um campo.” (MARTINS, 2002, p. 179). É nesse sentido que cada campo assegura “ritos” de iniciação. “Dessa forma, ‘interesses’ específicos ajustados a um determinado campo, longe de ser a manifestação de interesses trans-históricos, constituem uma rigorosa construção histórica.” (MARTINS, 2002, p. 179). O esforço em desvendar os meandros da composição de um dado campo exige considerar que o “[...] desvendar implica o desencadeamento de operações empíricas [...]” (MARTINS, 2002, p. 179). Portanto, o campo político influencia diretamente o campo educacional.

O campo político – espaço de disputa concorrencial por natureza – delimita e determina não só o que muda, mas também em que ritmo essas mudanças ocorrem, sendo, principalmente, este o aspecto que mais interessa ao jogo de poder, determinando a quais interesses esse novo Ensino Médio irá atender. O conceito de campo proposto por Bourdieu permite compreender a dinâmica do espaço social e as ações dos agentes que operam as lentas e direcionadas reformas do Ensino Médio brasileiro.

Apropriações dos conceitos de Bourdieu na educação no Brasil

A abordagem de análise do espaço social proposta por Bourdieu foi influenciada, conforme aponta Miceli (1998, 2005) pela atuação que aquele obteve como professor e pesquisador, condição forjada ao longo de sua carreira, em que foram analisados empiricamente diversos objetos. O contato que Bourdieu estabeleceu com pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, possibilitado também por sua atuação no *Collège de France*, no qual foi o responsável pela área de Sociologia, permitiu-lhe dialogar com outras áreas, tais como a Linguística, a Antropologia, a Filosofia, a Etnologia, a Economia, entre

Volume, 14, n, 1, ano, 2018.

outras. Entre as diferentes temáticas que Bourdieu desvelou utilizando o método Teoria da Prática, que dá na “[...] relação dialética entre ator e estrutura, na análise do mundo social, isto é o que Bourdieu denominou de campo (MARTINS, 1997, p. 33).

Uma das áreas do conhecimento mais longamente tratadas na obra de Bourdieu foi a educação⁵. Desde 1970, quando publicou “A Reprodução: elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino” – obra escrita em parceria com *Jean-Cloude Passeron*, e que obteve repercussão em muitos países – e em diversos outros trabalhos também, como ‘Juízo Professoral’, por exemplo, o autor empreendeu, no decorrer da formulação teórica, um esforço sistemático em compreender a estrutura e o funcionamento dos sistemas de ensino.

Constituiu-se, aí, um sociólogo pensando a educação. Intelectual influente na França e fora dela, seu método vem sendo utilizado para compreender o espaço social, especialmente os processos simbólicos. Grande parte do que se passa em torno da educação está ligado a processos simbólicos.

Através do uso da noção de violência simbólica, Bourdieu desvenda o mecanismo que faz com que os indivíduos vejam como “naturais” as representações ou as ideias sociais dominantes. A violência simbólica é desenvolvida pelas instituições e pelos agentes que as animam e sobre a qual se apoia o exercício da autoridade. “Bourdieu considera que a transmissão pela escola da cultura escolar (conteúdos, programas, métodos) de trabalho e de avaliação, relações pedagógicas, práticas linguísticas própria à classe dominante, revela uma violência simbólica exercida sobre os alunos de classes populares”. (VASCONCELOS, 2002, p. 80 **grifos do autor**).

Filósofo de graduação e sociólogo de formação na pós-graduação, como orientando de Raymond Aron, Bourdieu fez aproximações com o campo educacional usando observação direta, entrevistas, análises estatísticas, entre outras, que lhe permitiram formular importantes contribuições tanto nas pesquisas empíricas, quanto em sua construção teórica. Entretanto, nossa advertência segue a de Silva (1996), que afirma: “Ao se relacionar Bourdieu com educação, em geral se espera algumas indicações de como se podem aplicar os conceitos desenvolvidos por Bourdieu para analisar aspectos da área educacional [...]” (SILVA, 1996, p. 230).

A tentativa, aqui é, portanto, de fazer um esforço para interrogar as perguntas que ele interrogaria e seguir sua lógica de raciocínio – o pensar relacional – frente ao fenômeno

⁵A ideia de unir esses dois universos – educação e cultura – é a origem da criação do Centro de Sociologia da Educação e da Cultura (1968), onde ele trabalhara até 1981, quando entra no Colégio de France. (VASCONCELOS, 2002, p. 80).

Volume, 14, n, 1, ano, 2018.

analisado neste texto. Para Silva (1996), a principal contribuição da obra de Bourdieu para compreender os fenômenos educacionais na sua relação com o mundo social foi “[...] permitir uma análise das condições que produzem os esquemas mentais característicos da ocupação pedagógica” (p. 231).

Para fazer emergir a compreensão lógica das forças que aí atuam, é preciso: problematizar as categorias e os mecanismos sociais; pensar relacionalmente, ou seja, “[...] situá-los uns em relação aos outros na estrutura à qual pertencem [...]”; perceber padrões; historicizar e objetivar o mundo social; “[...] mostrar desconfiança em relação às formas oficiais e correntes de nomear e classificar o mundo [...]” (SILVA, 1996, p. 233).

Segundo Miceli (2005), uma das primeiras ‘aparições’ de Bourdieu no Brasil data de 1970, numa coleção organizada por ele próprio. Embora não contivesse apenas textos de educação, este tema já se fazia presente.

Portanto, a análise da teoria de Bourdieu foi recebida por autores brasileiros, especialmente os sociólogos, desde a década de 1970, e a aplicação dos conceitos, como era de se esperar, foi ganhando espaço. Também outras áreas como educação e linguística/linguagem se apropriaram da teoria para melhor compreender a educação brasileira⁶. No entanto, os autores apontam que a obra “A Reprodução” passou a ser objeto de controvérsias políticas no campo educacional brasileiro, identificando-se cobranças indevidas de pressupostos políticos, na obra de Pierre Bourdieu, ocasionadas, a partir de uma análise descontextualizada da obra e também devido ao contexto de ditadura militar que o Brasil vivenciava.

Na tese de Medeiros (2007), que estudou a teoria sociológica de Pierre Bourdieu na produção discente dos programas de pós-graduação em Educação no Brasil (1965-2004), a autora traz, na epígrafe, uma fala de Bourdieu comentando a circulação de suas ideias no Brasil, que convém reproduzir aqui: “Sim, gosto também da ideia de ser apropriado, devorado por uma espécie de cúmplice um pouco antropofágico e de existir também no Brasil”. (MEDEIROS, 2007, p. 5)

⁶“Os livros de Bourdieu, traduzidos e publicados no Brasil totalizavam 23, sendo que os outros seis foram publicados no país, são organizados por autores brasileiros, que compilaram artigos e comunicações. Compara-se este número aos trinta e nove livros publicados pelo autor na França, sendo o primeiro editado em 1958 e o último em 2004. Encontra-se cerca de quarenta textos publicados no Brasil em livros ou periódicos, cinco livros e cerca de quarenta e cinco artigos sobre *Pierre Bourdieu*” (MEDEIROS, 2007, p. 93-94).

Volume, 14, n, 1, ano, 2018.

Para Medeiros (2007), a apropriação⁷ de Pierre Bourdieu está no movimento de renovação do interesse nesse pensador, uma vez que o número de teses e dissertações defendidas que tomam o trabalho do autor como base, nos últimos anos, tem aumentado.

No tocante à utilização dos conceitos de Bourdieu no Brasil, especialmente aplicados à educação, Catani, Catani e Pereira (2001a), ao analisarem periódicos dessa área, identificaram três grupos para classificar os tipos de apropriação que se fez da obra de Bourdieu. São eles: incidental, conceitual tópico e sistemático. A maior incidência encontrada reside na apropriação incidental, e a menor, na apropriação sistêmica. Nas décadas de 1970 e 1980, destacou-se a apropriação superficial de suas primeiras obras sobre a Educação.

Ainda na década de 1980, apareceram, conforme Catani, Catani e Pereira (2001b), novas interpretações, que foram sendo feitas a partir do aparecimento de novos textos de Bourdieu. Poucos foram os trabalhos que se apoiaram em Bourdieu para compreender a educação no campo da política. Segundo levantamento de Medeiros (2007) havia quatro trabalhos com o foco na análise das políticas públicas e outros quatro nas reformas educacionais, em um universo de duzentos e treze teses e dissertações investigadas pela autora.

4.2 Debates políticos nas reformas educacionais à luz da teoria de Bourdieu

Com base nos achados de pesquisa de Bourdieu, podemos inferir que o campo educacional brasileiro sofre interferências dos campos político, econômico, religioso, entre outros. Interferências estas que limitam, em muito, sua autonomia. O campo educacional é exemplar no fato de seus atores e agentes, pouco compreenderem do jogo político que sobre eles incide diretamente, e que se expressam, explicitamente, na forma de portarias, normativas, decretos, leis, entre outras formas. Mas também e, sobretudo, expressam continuamente, de maneira tácita, aquilo que os agentes superiores ‘deixam entender’ que deve ser feito. Muitos ignoram que o espaço social, isto é, o campo onde atuam, é um campo de forças e de lutas materiais e simbólicas.

Qual é o peso do Ensino Médio no campo educacional? Qual a importância da educação brasileira – do sistema de ensino público – para o campo político? Satisfaz

⁷Catani *et al* (2001a) e Medeiros (2007) utilizam o termo apropriação para dar conta da multiplicidade de formas de recepção e os modos de invenção na leitura que se faz de um autor.

Volume, 14, n, 1, ano, 2018.

analisarmos cada um dos Planos Nacional de Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os vetos aos financiamentos para compreender que este campo ainda não tem autonomia. Se observarmos uma escola pública de qualquer cidade (pequena, média ou grande), a localização, a concepção, a conservação, a adequação das escolas/colégios, estes dados nos permitirão perceber que a educação não recebe o tratamento devido. A revisão de literatura sobre a educação, e mesmo nas reportagens jornalísticas podemos deduzir que a educação neste país ainda não é prioridade⁸.

É fato que o Ensino Médio enfrenta abandono, por causas as mais variadas: 1) questões culturais que ainda não atribuem a este nível de ensino a importância devida; 2) usos interessados da restrita oferta desse nível para gerar um gargalo de acesso ao ensino superior; e 3) formação de mão de obra em menor tempo e com menor custo, entre outros.

Pensar sobre as concatenações pelas quais têm passado o Ensino Médio no Brasil nos remete a tentar compreender por que este nível de ensino tem a configuração que conhecemos, e não outra. Quais seriam as determinantes que o compõem e, sobretudo, quais são as tensões que enfrentam os agentes que se encarregam de sua concepção, organização, legislação e execução? Em outras palavras, qual (is) a(s) lógica(s) norteia(m) as instituições, os atores, os agentes que com ele estão envolvidas.

Para responder a estas perguntas, é preciso, antes, tirar das ‘sombras’ o objeto em análise – o jogo político – e trazer a questão da educação em toda a complexidade de que está revestida. Importa elucidar como o Ensino Médio se institui e se constitui no cenário brasileiro. Queremos contribuir para essa reflexão, sugerindo algumas chaves de leitura. A primeira delas é compreender a educação como algo que se constitui e se institui adquirindo uma determinada forma de ser, e não outra. Todo e qualquer fenômeno social possui lógica própria de funcionamento. Então, qualquer análise necessita que a reflexão compreenda essa lógica particular de concepção e funcionamento porque dela é possível compreender as disposições para mudanças e adequações.

Segundo ponto, o campo educacional e o Ensino Médio uma das frações de interesses, anseios, desejos e metas que compõem um universo particular, em que agentes e

⁸Oliveira (2009), citando Carreira e Pinto (2007), analisaram dados do Inep, afirma que “quanto aos recursos de infraestrutura e equipamentos, a situação é crítica em todos os níveis da educação básica. [...] No ensino fundamental e médio, há carência de bibliotecas, laboratórios de ciências e de informática. Cabe ainda ressaltar que não há pessoal qualificado para a função na quase totalidade das escolas que declaram possuir bibliotecas.” (CARREIRA; PINTO, 2007 apud OLIVEIRA, 2009, p. 58).

Volume, 14, n, 1, ano, 2018.

instituições produzem, reproduzem, difundem ou escondem interesses. O “[...] espaço social é definido pela exclusão mútua, ou pela distinção [...], Distinção e exclusão asseguram regras de ocupação do espaço social que não distribui vagas em quantidade, sendo assim, “Os agentes sociais, bem como as coisas por eles apropriadas, logo constituídas como propriedades, encontram-se situados em um lugar do espaço social, lugar distinto e distintivo [...]” A distinção mesmo que temporária e rarefeita “[...] pode ser caracterizada pela posição relativa que ocupa em relação a outros lugares das posições que o constituem, isto é, como estrutura de justaposição de posições sociais.” (BOURDIEU, 2007, p. 164).

Para Bourdieu (2007, p. 2012): O Estado tem um papel determinante já que é ele que “[...] contribui, em medida determinante, para a produção e a reprodução dos instrumentos de construção da realidade social”. Portanto, esse poder que o Estado detém, fica assegurado porque ele opera “Enquanto estrutura organizacional e instância reguladora das práticas, ele exerce em bases permanentes uma ação formadora de disposições duráveis, por meio de todas as constringências e disciplinas a que submete uniformemente o conjunto dos agentes” (BOURDIEU, 2007, p. 212).

Conforme Bourdieu (2005, p. 40), “compreender algo é primeiro compreender o campo com o qual e contra o qual cada um se faz”. No Brasil, os espaços escolares precariamente destinados aos jovens impedem mais do que possibilitam um percurso escolar de sucesso. Isso porque o próprio espaço desconsidera os jovens e os impedem de permanecer, uma vez que a permanência também está relacionada com uma série de investimentos pessoais e estatais, que se tornam eles próprios pauta de reivindicações.

Art. 3º O Programa Ensino Médio Inovador prestará apoio técnico e financeiro a ações de desenvolvimento e estruturação do ensino médio mediante análise, seleção e aprovação de propostas, na forma de plano de trabalho, e posterior celebração de convênio, execução direta ou descentralização de recursos, na forma da legislação aplicável. Art. 4º Poderão apresentar propostas os Estados que tenham aderido formalmente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, de que trata o Decreto N° 6.094, de 24 de abril de 2007. Art. 5º A Secretaria de Educação Básica coordenará a implantação, o acompanhamento, o monitoramento, a supervisão e a avaliação do Programa. (BRASIL, 2009, p. 01)

O direcionamento é em forma de programas direcionados e/ou induzidos para a obtenção de resultados encomendados são, logo em seguida abandonados. O espaço de negociação é ainda mais restrito e desigual nas escolas da zona rural. Muitas nem sequer ofertam o Ensino Médio.

Volume, 14, n, 1, ano, 2018.

O entendimento do mundo social não é uma tarefa fácil na contemporaneidade. Diferentes modelos explicativos têm sido utilizados para dar conta da complexidade de fenômenos sociais que surgem. Entre estes modelos, encontra-se o formulado por Bourdieu (1999), que visou a compreender de que maneira a estrutura social de dominação estabelece, naturaliza e eterniza uma dada situação, como parte de um processo histórico que ocorre na família, na escola, na igreja, no Estado, entre outros lugares de elaboração e imposição do arbitrário cultural.

A dimensão lógica é fundamental, portanto, para que se consiga perceber melhor a realidade em que se vive. Estes princípios fazem com que o ser social se constitua como produto, cujos arranjos sociais permitem ou impedem que as pessoas sejam expostas a todo tipo de violência simbólica. É esse arranjo que, na prática, define a posição de homens e mulheres na família, na escola, no trabalho, na economia, na distribuição de bens simbólicos, entre outros. Na sociedade contemporânea, as escolhas possíveis são sempre orientadas no que Bourdieu cunhou como o espaço dos possíveis. O entrave se mostra sempre em torno do financiamento da educação.

§ 8º A assistência financeira de que trata esta Resolução fica limitada ao montante de recursos consignado na Lei Orçamentária Anual para esse fim, acrescida das suplementações, quando autorizadas, e condicionada aos regramentos estabelecidos no Plano Plurianual (PPA) do Governo Federal. (BRASIL, FNDE, 2009, P. 8)

A extensa produção que Bourdieu conseguiu realizar teve, pelo menos, três vantagens: a) o método que desenvolveu utilizando a lógica do pensar relacional como geradora de questões sempre novas; b) a possibilidade de montar um grupo de pesquisa que abarcava uma grande quantidade de questões para investigação; e c) a disposição pessoal de mobilizar sua vida em prol de um projeto, qual seja, vencer as desigualdades sociais em que nasceu, fazendo um percurso de estudante aplicado e, em seguida, de profissional dedicado e atento a todas as formas de funcionamento do espaço social.

Seu exemplo pessoal corrobora que, um sistema educacional que funcione bem consegue promover a ascensão social por meio da escolaridade. As disputas acirradas em torno das mudanças na composição do Ensino Médio talvez seja um dispositivo utilizado para impedir no Brasil que essa forma de ascensão ocorra. A CNE/CEB 2/2012 confirma a disposição do Estado ao normatizar e padronizar que no Ensino Médio ocorrer “A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser

Volume, 14, n, 1, ano, 2018.

capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;”
(CNE/CEB, 2012, p. 1)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o campo educacional seja reconhecido, por unanimidade, como fundamental para a consolidação do processo de democracia no Brasil, o que se vê é que, passadas quase três décadas da adoção da Constituição Federal (CF) de 1988, essa ideia ainda não se efetivou na prática. A CF em 1988 colocou claramente a centralidade na universalidade da oferta da educação escolar básica como forma de sustentar compromissos relativos a acordos e compromissos internacionais;

Para alcançar o pleno desenvolvimento, o Brasil precisa investir fortemente na ampliação de sua capacidade tecnológica e na formação de profissionais de nível médio e superior. Hoje, vários setores industriais e de serviços não se expandem na intensidade e ritmos adequados ao novo papel que o Brasil desempenha no cenário mundial, por se ressentirem da falta desses profissionais. Sem uma sólida expansão do Ensino Médio com qualidade, por outro lado, não se conseguirá que nossas universidades e centros tecnológicos atinjam o grau de excelência necessário para que o País dê o grande salto para o futuro. (MEC, SEB, DICEI, 2013, p. 145)

Em 2018, passados três décadas, o país ainda se coloca a responder às pressões internas que demandavam por mais vagas nos níveis básico e superior; dar suporte com mão de obra qualificada e especializada à esfera econômica bem como à burocracia estatal – nas três esferas –, entre outros. No Ensino Médio ações para alterar o quadro de inadequação e ineficiência têm sido enunciadas e debatidas desde a década de 1990, com a aprovação da LDB em 1996, o campo das intenções registra inovações em diversos aspectos no texto da lei e que, infelizmente, não foram acompanhados de aporte financeiro no primeiro Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010). No segundo PNE (2011-2020/2024), os recursos previstos não estão sendo cumpridos e, recentemente foram duramente contingenciados, em Projeto de Lei Constitucional (PEC) que alterou a CF. Os agentes não garantem as aprovações anteriores e as desfazem sem qualquer constrangimento.

A universalidade da oferta foi anunciada como alcançada, mas, na verdade, a escola de modelo elitista foi ampliada para abrigar o contingente da população que esteve fora dela, sacramentando o que, para Bourdieu (2007, p. 109), nada mais seria do que “[...] a posição de

Volume, 14, n, 1, ano, 2018.

origem contribui para determinar as práticas”. No caso específico do Brasil, devido às dimensões territoriais, às distâncias geográficas e sociais, ampliam-se as dificuldades de oferta de escola para o jovem na proximidade de sua residência, como determina a lei. Se a escola é distante, e o sistema de transporte coletivo é dispendioso e inadequado às necessidades do estudante de Ensino Médio tanto diurno quanto noturno os obrigam a desistir e evadir com relativa incidência, o acesso é impedido de diversas maneiras.

Infelizmente, são poucos os que tomam conhecimento de que, na escola, opera uma situação permanente que, ao final, imputa a uns o destino dependente, ou seja, uns estarão predestinados a funções subalternas que, no limite, foram chanceladas pela escola. “A busca da distinção seria o princípio de toda conduta humana [...]” (BOURDIEU, 2007, p. 164). Mas a distinção, no sentido positivo, é negada à maioria, restando-lhe a distinção pejorativa. Há um ritual perene a que a escola submete os estudantes jovens para que se tornem adultos dóceis. Para tanto, os poucos anos de escolaridade que conseguem, contribuem bastante.

O sistema de ensino costuma ignorar as disposições incorporadas que os jovens trazem, e paradoxalmente requerem deles práticas que eles ainda não têm. A abordagem da teoria dos campos permite compreender que o campo político brasileiro influencia e interfere tanto na dinâmica das reformas, quanto nas discordâncias conceituais e de gestão dessa modalidade de ensino. O pensar relacional permite compreender como essa dinâmica é operada tanto dentro do sistema educacional, quanto nas instâncias definidoras de educação que estão localizadas no campo político, como o MEC e o Conselho Nacional de Educação (CNE), como os agentes principais.

As interferências dos campos econômico e político têm, a partir da década de 1990, tomado proporções que de certa forma, têm (des) configurado o campo educacional brasileiro. Por exemplo, a disposição de garantir “III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;” (BRASIL, 2010, p. 02) que fez parte da minuta de resolução foi desfigurada logo a seguir com a posse do novo governo.

É importante destacar que esta é uma determinada orientação recebida e tomada quase que como sua pelo Estado – MEC e CNE – e produz o estilo de mudança permanente a que assistimos e todas as implicações negativas que essa reforma permanente instaura no chão da escola, e mesmo na representação social que se faz dela e dos professores brasileiros.

Volume, 14, n, 1, ano, 2018.

Concluimos que, os limites da reforma do Ensino Médio iniciada da década de 1990, tendo atravessado a década de 2010 sendo debatida, e pode finalizar 2020 sem que tenha sido concluída, são gigantescos.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. A juventude é apenas uma palavra. In: _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

_____. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. **Ofício de Sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. Reynaldo Bairão; Rev. Pedro Benjamim Garcia e Ana Maria Baeta. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção Textos Fundantes de Educação).

BRASIL. **Portaria n. 970**, de 9 de outubro de 2009. Diário oficial da união, seção 1, n. 195, terça - feira, 13 out. 2009. p. 52. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task>. Acesso em: 11 fev. 2017.

BRASIL. **FNDE n. 4 de 2009**. Dispõe sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e dá outras providências. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2009/res04_1703_2009.pdf>. Acesso em: 21 set. 2012.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**: Minuta SEB/MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 13 nov. 2012.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica Parecer CNE/CEB n° 5**, de 05 de maio de 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 13 nov. 2013.

_____. **Lei n° 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 20 nov. 2010.

_____. **Resolução n° 2**, de 30 de janeiro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php&Itemid=866>. Acesso em: 15 jul. 2012

Volume, 14, n, 1, ano, 2018.

CATANI, A. M. Educação, violência simbólica, capitais (cultural e social) e destino. In: II **CEMARX. Anais**. Campinas, SP: 2001.

CATANI, A. M.; CATANI, D. B.; PEREIRA, G. R. de M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 1, p. 63 - 86, maio/ago. 2001a.

_____; CATANI, D. B.; PEREIRA, G. R. de M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campina, SP, n. 17, maio/ago. 2001b.

MARTINS, C. B. Estrutura e ator: a teoria da prática em Bourdieu. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, n. 27, set./dez. 1997. _____. Notas sobre a noção da prática em Pierre Bourdieu. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 62, mar. 2002.

MEDEIROS, C. C. C. **A teoria sociológica de Pierre Bourdieu na produção discente dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil (1965 - 2004)**. 2007. 366 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Paraná, 2007.

MICELI, S. Ao mestre Bourdieu, com afeição e reconhecimento, pela revolução simbólica no bojo de uma teoria vibrante do mundo social. **Jornal Folha de São Paulo**, São Paulo, 27 jan. 1998.

_____. A emoção racionada. In: BOURDIEU, P. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

OLIVEIRA, R. Possibilidade do Ensino Médio integrado diante do financiamento público da educação. **Revista educação e pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 51 - 66, jan./abr. 2009.

ORTIZ, R. (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olhos d'Água, 2003.

ORTIZ, R. (Org.). A procura de uma sociologia da prática. In: _____. **Pierre Bourdieu**, São Paulo: Ática, 1983. p. 8-36.

PETIT, V. La Reproduction: as contradições de "a reprodução". **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, n. 43, p. 43-51, nov., 1982.

SILVA, T. **Bourdieu e a educação**. In: _____. **Identities terminais: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. São Paulo: Vozes, 1996.

VASCONCELLOS, M. D. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, ano 23, n. 78, abr. 2002.