



Artigo

A política educacional a partir da teoria do campo de Bourdieu

Educational policy from Bourdieu's field theory

Política educativa basada en la teoría de campo de Bourdieu

Odair Neitzel¹, Camila Pelegrini²

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó-SC, Brasil

Resumo

A presente investigação resulta de uma pesquisa bibliográfica de perspectiva hermenêutica e analítica. O texto objetiva contribuir com as discussões acerca do campo epistêmico da Política Educacional, lançando mão da Teoria do Campo de Pierre Bourdieu. Além das obras de Bourdieu, a discussão segue de perto a discussão da obra editada por Michael Grenfell - Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais no que se refere a Teoria do Campo e, se aproxima das investigações de Cesar Tello, Jeferson Mainardes e Ângelo Ricardo de Souza no que se refere às discussões sobre o campo epistêmico das Políticas Educacionais. A temática tem ganhado ênfase no contexto das ciências da educação e, nesse sentido, reivindicando maior atenção e reflexão sobre seu objeto, seu alcance, bem como os conceitos fundamentais e estruturantes do campo. Unindo esforços teóricos que buscam entender e situar a pesquisa na área, o texto parte de uma breve reconstrução dos conceitos básicos para a definição do campo da Política Educacional, como política, educação, política pública e políticas educacionais. Em seguida, trata a análise da tríade conceitual da Teoria dos Campos: campo, hábito e capital. Com base nessa revisão conceitual, o texto conclui com algumas reflexões sobre as políticas educacionais através de uma aproximação da Teoria dos Campos de maneira analógica, destacando o potencial do pensamento de Bourdieu para pensar o campo das Políticas Educacionais.

Abstract

The present investigation results from a bibliographical research of hermeneutic and analytical perspective. The text aims to contribute to the discussions about the epistemic field of Educational Policy, using the Field Theory of Pierre Bourdieu. Besides Bourdieu's works, the discussion follows closely the discussion of the work edited by Michael Grenfell - Pierre Bourdieu: Fundamental Concepts regarding the Theory of the Field, and approaches the investigations of Cesar Tello, Jeferson Mainardes and Ângelo Ricardo

¹ Doutor em Educação pela UPF com estágio na UNIKassel - Alemanha; Docente do Magistério Superior na UFFS - Campus Chapecó - SC, vinculado ao PPGE/PPGFIL; Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Sociedade - GPEFS; ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-8121-1149> E-mail: odair.neitzel@uffs.edu.br

² Mestre em Educação pela UFFS; Professora da Rede Estadual de Educação Básica de SC; ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-1086-8738> E-mail: camilawpelegrini19@gmail.com

de Souza regarding the discussions about the epistemic field of Educational Politics. The theme has been gaining emphasis in the context of educational sciences and, in this sense, claiming more attention and reflection on its object, its scope, as well as the fundamental and structuring concepts of the field. Joining theoretical efforts that seek to understand and situate the research in the field, the text starts with a brief reconstruction of the basic concepts for the definition of the field of Educational Policy, such as politics, education, public policy, and educational policies. Then, it deals with the analysis of the conceptual triad of the Field Theory: field, habitus and capital. Based on this conceptual review, the text concludes with some reflections about educational policies through an approach to the Field Theory in an analogical way, highlighting the potential of Bourdieu's thought to think about the field of Educational Policies.

Resumen

La presente investigación es el resultado de una investigación bibliográfica de perspectiva hermenéutica y analítica. El texto pretende contribuir a las discusiones sobre el campo epistémico de la Política Educativa, utilizando la Teoría del Campo de Pierre Bourdieu. Además de los trabajos de Bourdieu, la discusión sigue de cerca la discusión de la obra editada por Michael Grenfell - Pierre Bourdieu: Conceptos Fundamentales sobre la Teoría del Campo y, aborda las investigaciones de Cesar Tello, Jefferson Mainardes y Ângelo Ricardo de Souza sobre las discusiones del campo epistémico de la Política Educativa. El tema ha ido ganando énfasis en el contexto de las ciencias de la educación y, en este sentido, reclamando más atención y reflexión sobre su objeto, su alcance, así como los conceptos fundamentales y estructurantes del campo. Uniendo esfuerzos teóricos que buscan comprender y situar la investigación en el área, el texto comienza con una breve reconstrucción de los conceptos básicos para la definición del campo de la Política Educativa, como política, educación, política pública y políticas educativas. A continuación, aborda el análisis de la tríada conceptual de la Teoría de los Campos: campo, habitus y capital. A partir de esta revisión conceptual, el texto concluye con algunas reflexiones sobre las políticas educativas a través de una aproximación a la Teoría del Campo de forma analógica, destacando el potencial del pensamiento de Bourdieu para pensar el campo de las Políticas Educativas.

Palavras-chave: Teoria de campo, Bourdieu, Política educacional, Educação.

Keywords: Field theory, Bourdieu, Educational policy, Education.

Palabras claves: Teoría de campo, Bourdieu, Política Educativa, Educación.

1. Introdução

O campo epistemológico da Política Educacional é complexo, extenso, múltiplo e exige muito da perspicácia do investigador para não se perder no horizonte de temas, métodos, teorias, sujeitos e fenômenos que o povoam. Para Mainardes e Tello (2016, p. 2) o “[...] campo da Política Educacional é abrangente e inclusivo”, com uma diversidade de abordagens metodológicas de natureza teórica, empírica, crítica entre outras. Afirmam ainda, com base em Pierre Bourdieu, que “[...] o enfoque das epistemologias da política educacional é um esquema analítico-conceitual” (MAINARDES; TELLO, 2016, p. 3). Esse caráter diverso e múltiplo, em muitas situações, lança o pesquisador em um conjunto de dificuldades de compreensão da natureza estatutária do campo, pelo

fato de que a Política Educacional, enquanto campo epistêmico, ainda é jovem e causa incerteza sobre as fronteiras que delimitam a sua especificidade.

O presente artigo pretende se somar aos diversos esforços na compreensão dos dilemas e das dúvidas sobre o campo da Política Educacional, partindo de algumas definições básicas conceituais do campo da Política Educacional e em seguida, recorrendo a Teoria do Campo de Bourdieu, refletir sobre como é possível pensar o campo a partir desta abordagem. Ademais, o presente esforço pretende ser uma discussão em perspectiva crítica e reflexiva sobre o campo e o tema das políticas educacionais.

A critério de introdução considero importante pontuar algumas definições conceituais sobre políticas educacionais. Primeiramente o termo composto no singular – Política Educacional – diz respeito ao campo teórico ou epistemológico enquanto análise científica dos fenômenos políticos educacionais. A Política Educacional ocupa-se com a investigação das políticas educacionais, no plural, e refere-se às políticas propriamente ditas de gestão, administração, implementação entre outras, enquanto tomadas de decisão, da ação política institucional, dispositivos administrativos *etc.*

As políticas educacionais são a “[...] realidade sociopolítica a ser analisada, indagada, pesquisada” (TELLO; JUNG, 2015, pp. 144–145) pela Política Educacional. Em outros termos, as políticas educacionais são o objeto de investigação da Política Educacional. Assim, poderíamos dizer que a Política Educacional é o campo teórico e acadêmico, na perspectiva de Bourdieu, no qual se produz a pesquisa sobre as políticas educacionais e que gera a circulação do pensamento perspectivando o desenvolvimento de instrumentos e meio de aplicação desse conhecimento, vertidos novamente em políticas educacionais³.

Da mesma forma, é importante ainda, que distingamos os conceitos de política e política pública. O termo política, em sua origem, derivado de *politikó* do grego, compreende a “[...] condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a *polis*” (Oliveira, 2010, p. 1). De certo modo, a política compreende o amplo campo das relações humanas. Quando acompanhada pelo termo pública, derivado do termo latino *res publica*, assume a conotação mais precisa de “povo” (OLIVEIRA, 2010, p. 1). E nesse sentido, política pública designa a “participação do povo nas decisões da cidade, do território” (Adão Francisco de Oliveira, 2010, p. 1), no sentido de que todas as pessoas fazem política, são destinatárias, tem direito, são proponentes, implementam e mantêm políticas de interesse público, geralmente materializadas por instituições de Estado⁴.

Dito isso, já nos é possível distinguir o que são políticas públicas educacionais. Elas dizem respeito aquilo que o Estado, enquanto ente representante da política pública, faz ou deixa de fazer na educação. Dalila Andrade Oliveira (2010) sugere que se olhe em separado os termos política e

³Tello e Jung defendem com base em Foucault, que o objeto de estudos da Política Educacional é sempre uma “episteme de época”, e, portanto, ligada a uma genealogia, uma força geradora a partir de aspectos e condições históricas, “uma construção de contexto, de história e de posicionamento epistemológico” (TELLO; JUNG, 2015, p. 146).

⁴A política pública também pode ser distinguida em três categorias: (1) política pública redistributiva (redistribuição da renda sob forma de obras, serviços e equipamentos públicos), (2) política pública distributiva (distribuição de equipamentos e serviços de obra setorial e de acordo com a demanda social ou grupos de interesse) e (3) política pública regulatória (elaboração de leis que orientam a gestão da política pública distributiva ou redistributiva) (2010).

educacional. Política compreende a “arte ou ciência de governar ou ainda o espaço da *Polis*, da cidade grega, da coletividade” (OLIVEIRA, 2010, p. s/n). Já educacional é conceituado pela autora como aquilo que diz respeito ou é “relativo à educação”. Assim, “políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar” institucionalizada (OLIVEIRA, 2010, p. 5).

Mesmo que, a educação seja um fenômeno que extrapola as fronteiras institucionais formais, como da escola, e se estenda a um campo amplo e complexo, é importante delimitar que a educação pública institucional é sempre “passível de delimitação por um sistema que é fruto de políticas públicas” (OLIVEIRA, 2010, p. 5). Ou seja, a educação institucionalizada é produto de políticas públicas de educação. A política pública educacional é uma atividade estatal e institucional⁵.

Esses são alguns dos conceitos basilares para poder ingressar na discussão sobre a Política Educacional. Mas isso não me coloca ainda no horizonte e nas fronteiras temáticas, epistemológicas e metodológicas da investigação do campo da Política Educacional. Por ser um campo complexo e múltiplo, com diversas abordagens e enfoques epistemológicos, tomarei para esse exercício reflexivo a perspectiva da Teoria do Campo de Bourdieu, numa tentativa de clarear, precisamente, o olhar para o campo da Política Educacional.

Isso se justifica pelo elevado reconhecimento da teorização de Bourdieu na investigação das políticas educacionais e por se tratar de um método de abordagem fecundo para situar conceitualmente o campo da Política Educacional⁶. Ademais, a Teoria do Campo de Bourdieu se destaca por potencializar a investigação em determinados campos, descortinando nestes, uma riqueza de elementos e aspectos estruturais, desvelando a complexidade de forças que atuam dentro de um campo.

A princípio pode-se afirmar que, metodologicamente, a investigação a partir da Teoria do Campo de Bourdieu possibilita e objetiva:

⁵Disso Oliveira (2010) deduz que as políticas públicas educacionais são programas de ação governamental, dirigidas ao público escolar, que são implementadas por meio de instrumentos de gestão da rede da educação. Estes espaços se apresentam como locais tensionados por relações de forças e poder, no caso da Política Educacional, transfigurados em processo, ordenamentos, instrumentos de gestão, protocolos de funcionamento, saberes, *etc.* E, o governo das mesmas no âmbito dos processos formativos. São relações não previsíveis e institucionalizadas. As *políticas educacionais* são produtos dessas tensões assim como também são instrumentos pelos quais busca-se gerir e administrar essas tensões, buscando evitar injustiças, garantir direitos, promover a igualdade e a formação das novas gerações que emergem no mundo.

⁶Em *El oficio de sociólogo: presupuestos epistemológicos*, Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2002) introduzem a obra com uma citação longa de Comte, onde este afirma ser incompatível o uso de um método positivo na investigação e pesquisa social, sem considerar o contexto sob qual se dá esta pesquisa. Era a aurora do campo de investigação sociológico e que aos poucos busca desenhar o seu próprio horizonte epistemológico e seus próprios instrumentos de investigação, salvo a todas as limitações e equívocos inscritos no vácuo do positivismo. O que Bourdieu e seus colegas destacam em Comte como necessário na ciência, reside no fato do método, seu objeto, seu valor de verdade necessariamente considerar o campo em que a pesquisa e o objeto da investigação estão inscritos, sob pena de ficar meramente em uma investigação de carácter positivo e pouco filosófica. Ou seja, significaria pesquisar a partir de grandes procedimentos lógicos sem possuir maior precisão, por estar separado de suas aplicações. “[...] sólo por el estudio de las aplicaciones regulares de los procedimientos científicos podrá lograrse un buen sistema de hábitos intelectuales, hecho que es, sin embargo, objetivo esencial del método” (Comte *apud* BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2002, p. 11).

[1] analisar a posição do campo em relação ao campo do poder. [...] [2] [...] estabelecer a estrutura objetiva das relações entre as posições ocupadas pelos agentes ou instituições que competem nesse campo. [...] [3] Analisar os *habitus* dos agentes, os sistemas diferentes de disposição que eles adquiriram através da interiorização de um tipo determinado de condições sociais e econômicas e que encontram numa trajetória definida no interior do campo em questão uma ocasião mais ou menos favorável de se realizar (THOMSON, 2018. p. 105).

A abordagem de Bourdieu destaca-se ainda por se posicionar com certa distância as concepções científicas ingênuas⁷. Como pano de fundo está o fato de muitos sociólogos, motivados pelas pretensões de reformas políticas/científicas do século XX, negaram a pretensão de neutralidade científica, justamente em razão da necessária proximidade com o universo social constitutivo do campo de saber.

E nesse caso a concepção de neutralidade constitui um obstáculo epistemológico à pesquisa, constituindo-se em um saber de certo modo fictício. Buscando uma segura distância destas concepções ingênuas de ciência e mantendo a vigilância epistêmica, a Teoria do Campo de Bourdieu leva em consideração, simultaneamente, o peso da circunstância em que o investigador se encontra imerso e que sempre toma parte no jogo investigativo vigilante, epistemologicamente realizado pelo cientista ou pesquisador. Sem jamais desvencilhar-se, em absoluto, da presença do mundo e não podendo saltar fora do mundo, como já afirmara Hannah Arendt (2014), é que o cientista realiza a sua atividade comprometido com pressupostos científicos.

Se por um lado não é possível negar o peso da circunstancialidade na pesquisa social, a Teoria do Campo de Bourdieu não exime o pesquisador do esforço de tomar certa distância em relação aos fatos, como condição de vigilância epistemológica, evitando conclusões apressadas e/ou de ser ludibriado pelo imediatismo dos saberes desprovidos do cuidado reflexivo. Essa exigência, em muitas situações, coloca-se como um desafio se considerarmos que em muitas situações o pesquisador não encontra, em sua herança social e histórica, instrumentos e recursos teóricos que lhe permitam recuar de noções comuns (BOURDIEU *et al.*, 1999, p. 23), exigindo que tenha atenção redobrada sobre si mesmo e sobre a inferência de sua herança social e cultural na sua investigação.

Pode-se afirmar, assim, que a investigação a partir da Teoria do Campo de Bourdieu é permeada por um duplo risco inevitável à investigação social e política: de um lado da negligência em relação a circunstancialidade, e de outra parte, da dificuldade de estabelecer fronteiras claras entre o campo de investigação, o cientista e o problema a ser investigado. Investigador e campo social se implicam, são mutuamente constitutivos e, paradoxalmente, não devem perder a sua especificidade. É por esta razão também, que a investigação no campo da Política Educacional impõe um grau maior de dificuldade e de vigilância epistemológica. A “vigilância epistemológica impõem-se, particularmente, no caso das ciências do homem nas quais a separação entre

⁷A noção de ciência ingênua é amplamente conhecida. Uma discussão pontual pode ser encontrada em Chalmes (1993) e sua obra *O que é ciência, afinal?*

opinião comum o discurso científico é mais imprecisa do que alhures” (BOURDIEU *et al.*, 1999, p. 23). Em jogo está a inferência dos aspectos circunstanciais na investigação e sua consideração ou não.

Por esta razão Bourdieu (1989, p. 59) afirma que:

[...] tomar verdadeiramente o partido da ciência é optar, asceticamente, por dedicar mais tempo e mais esforços a pôr em acção os conhecimentos teóricos adquiridos investindo-os em pesquisas novas, em vez de os acondicionar, de certo modo, para a venda, metendo-os num embrulho de meta-discursos, destinado menos a controlar o pensamento do que a mostrar e a valorizar a sua própria importância ou a dele retirar diretamente benefícios fazendo-o circular nas inúmeras ocasiões que a idade do jacto e do colóquio oferece ao narcisismo do pesquisador” .

Bourdieu pretende pensar a teoria como “um *modus operandi* que orienta e organiza praticamente a prática científica” (BOURDIEU, 1989, p. 60). Ou seja, pensa a teoria como uma estrutura que, ao mesmo tempo, torna mais preciso e delimitado o olhar sobre um campo ou uma área de saber e o torna mais claro e bem situado. Por esta razão é que defende e põem força na releitura da tradição cultural, que passa pelo exercício da genealogia conceitual no processo de realojamento e ressignificação dos conceitos, que assim ganham vida nova em renovada perspectiva na orientação da pesquisa (BOURDIEU, 1989, p. 60).

A discussão sobre a Teoria do Campo seria improdutiva, se não considerada a proximidade das noções que compõem a tríade bourdeuniana. É o que nos alerta Bourdieu em relação a metodologia, pois estes conceitos são postos num mesmo horizonte de prioridade. Nenhum deles é causador do outro, mas se implicam mutuamente. E, nesse sentido, se por um lado a Política Educacional pode ser considerada como um campo epistemológico emergente, recente, inscrita como subcampo da educação, profundamente ligada a questões da Sociologia e da Filosofia, em meio a um conjunto de dificuldades na busca pela definição da sua natureza estatutária, de outra parte, a minha tese é de que a tríade conceitual - campo, *habitus* e capital, pode auxiliar a visualizar, com maior clareza, o campo da Política Educacional. Estas categorias podem ser esclarecedoras e potencializadoras das investigações. Assim, para compreender melhor as possibilidades inscritas na Teoria do Campo de Bourdieu, é necessário que nos apropriemos brevemente destes três conceitos nucleares.

2. O conceito de campo

O conceito de campo pode ser encontrado em várias obras de Bourdieu, servindo de base para a discussão de temas como educação, cultura, televisão, literatura, moradia, burocracia, *etc.* Todos esses podem ser tomados como campos nos quais é possível investigar um objeto, seu *habitus* e sua relação com outros campos ou o próprio campo em que está inserido. É importante que vejamos a genealogia do termo campo e como ele pode ser compreendido. O pensador usa por referência o termo francês *le champ* (campo), que é distinto de *le pré* (campina ou pradaria). Campo (*le champ*), como empregado por Bourdieu,

pode ser analogamente comparado com “campo de batalha e um campo de conhecimento” (THOMSON, 2018, p. 96).

É no exercício da analogia comparativa que a noção de campo ganha seu sentido e potencial dinamizador, pressupondo correlações explicativas em diferentes áreas, conseqüentemente, tornando a concepção de campo de Bourdieu tão fértil e potencializadora na resolução de diversas questões e problemas de pesquisa. Em muitas situações, a primeira impressão que se possa vir a ter sobre essa dinâmica é que a Teoria do Campo pressupõe uma fusão de fronteiras entre campos epistemológicos. Porém, não supõe o rompimento ou dissolução dos limites que conferem especificidade aos campos epistemológicos, mas pretende, através da dinâmica explicativa da homologia, dinamizar e aproximar os campos em relações objetivas e, assim, viabilizar a investigação criativa de determinado problema na relação com outro campo (Bourdieu, 1989).

Muitas analogias são possíveis para o conceito de *le champ* – uma vez que a analogia é o núcleo dinamizador da Teoria do Campo. Essa é uma provável razão pela qual Bourdieu, por vários momentos, usa o campo de futebol como ferramenta analógica. Assim como o campo de futebol é um espaço em que se joga um jogo, também, para o nosso caso, a Política Educacional é um campo em que há um jogo que precisa ser jogado. Segundo THOMSON (2018, p. 97) o uso do campo de futebol, por Bourdieu, é ilustrativo e nos permite uma aproximação com o que ele pretende com o conceito de campo.

O campo de futebol pode ser tomado como um local onde ocorre uma atividade dinâmica orientada normativamente, em que os sujeitos ocupam posições estratégicas e que exigem, de quem se insere nesse jogo, aprender e desenvolver capacidades que lhe permitam cumprir a seu papel ou função para que o jogo aconteça. É esta normatividade que permite conferir um lugar, uma definição, uma identidade ao campo, mesmo que suas fronteiras sejam instáveis e entrelaçadas com outros campos. O campo sofre a inferência dos aspectos físicos ou materiais, (molhado, seco, altura da grama, tipo de grama), dos aspectos espaço-temporais e uma infinidade de aspectos que vão se descortinando durante o processo e que são imprevisíveis.

Façamos, brevemente, uma analogia com o campo da Política Educacional: poderíamos dizer que, olhando dentro do campo, existe uma riqueza de elementos, processos, pessoas, saberes, práticas, instituições, relações, teorias, documentos, elementos históricos, rotinas, hábitos, crenças e modos particulares de se materializar. O fato é que há um conjunto incomensurável de elementos que podem ser considerados, exigindo do pesquisador o exercício minucioso de isolar aquilo que é relevante para a sua investigação.

Todos esses elementos compõem o campo e é a partir destes que o jogo acontece. A normatividade e as regras que estruturam o jogo no campo são elementos fundantes, pois regulamentam o jogo e o tornam possível. Todo ente que participa de um campo é estruturante e estruturado. As posições que cada indivíduo ocupa implicam em limitações e potências. É a partir desse lugar que o ente se insere no campo que aprende a jogar o jogo. É importante que o investigador visualize o seu objeto dentro do campo em um espaço de tensões e disputas.

Há uma busca constante pela manutenção e melhoria das posições de cada sujeito dentro do campo (THOMSON, 2018, p. 98). Essas tensões

traduzem-se em um constante processo de acumulação de capitais econômico (dinheiro e bens), culturais (bens de conhecimento, de gostos, estéticos culturais, linguagem), sociais (redes de relações, herança familiar, religiosa e cultural) e simbólicos (representam todas as outras formas de capital) (THOMSON, 2018, p. 98), por parte dos sujeitos ou entres os envolvidos no campo.

O campo pode também ser visto como um espaço de forças e estabelece fronteiras e um lugar, uma natureza para determinado território de elementos, que se assemelham em algo, permitindo que existam enquanto tais e emergjam como campo, uma espécie de casulo protetor - se quisermos usar um termo de Giddens (2002) –, envolvendo e delimitando um conjunto de elementos e dando-lhes localização e identidade. Este campo é marcado por “padrões regulares e ordenados e têm certa previsibilidade” (THOMSON, 2018, p. 98), conferindo estabilidade, normatividade e ordenamento, o que também permite que seja tomado como campo epistêmico. O campo precisa ser identificado, delimitado, tornando possível que adquira certa permanência e estabilidade em relação aos seus objetos⁸.

Paradoxalmente o campo é também um espaço fértil de produção de conhecimento, principalmente por sua dinamicidade. Assim, carece constantemente ser descrito, identificado, atualizado e recontextualizado. A Teoria do Campo é, por excelência, criativa e implica o exercício constante de reavivar o significado dos conceitos, que sempre estão em um novo espaço, em um novo contexto, em um novo ato “de produção tão inventivo e original como o acto inicial que se opõe absolutamente ao comentário des-realizante do lector, metadiscurso ineficaz e esterilizante” (BOURDIEU, 1989, p. 64).

Todo campo epistêmico possui sua especificidade. Os conceitos que são transpostos e importados de outros campos não podem manter a caricatura tal qual possuíam no campo de origem, ao mesmo tempo que não podem ser indiferentes a sua origem. Alerta Bourdieu que, o conceito de campo deve ser pensado recusando a “alternativa da interpretação interna e da explicação externa” (BOURDIEU, 1989, p. 64). Deve desviar-se das concepções restritas e da busca por uma investigação genealógica dos conceitos, descortinando o “modo de pensamento relacional” (BOURDIEU, 1989, p. 65), alçado para além das dificuldades das concepções estruturalistas em relação “às coisas do mundo social” comum (BOURDIEU, 1989, p. 65). Isso exigiu, na formulação da concepção de campo, superar a concepção de “campo intelectual” (BOURDIEU, 1989, p. 65), relativamente autônomo em relação ao que o pensador compreende como “relações objetivas” com o mundo, mais precisamente, das “relações objectivas entre as posições ocupadas por esses agentes, que determinam a forma de tais interações” (BOURDIEU, 1989, p. 65).

O núcleo da investigação que reside no exercício da analogia conceitual, a partir da concepção de campo, pretende escapar ao aprisionamento nas “propriedade específicas de cada campo” e, assim, lançar-se para além das regularidades, das invariantes, na “hipótese de que existem homologias

⁸Em relação ao modo como estrutura e relaciona o campo econômico com outros campos ver Bourdieu (2005). O campo é permeado por aquilo que Bourdieu conceitua como *doxa*, que pode ser compreendida como uma linguagem própria do campo e que desconhece “a lógica da prática que opera no campo, de modo que, mesmo ao serem confrontados com o propósito da (re)produção social do campo, os agentes conseguem explicá-lo sem refletir a respeito” (THOMSON, 2018, p. 99).

estruturais e funcionais entre todos os campos, ao invés de funcionarem como simples metáforas orientadas por intenções retóricas de persuasão” (BOURDIEU, 1989, p. 67).

Bourdieu quer, com isso, ampliar o olhar para o campo sinalizando para a complexidade e a riqueza de elementos constituintes e estruturantes desse conceito, que estão nos seus diversos elementos culturais, sociais, históricos, materiais entre outros. São campos de tensões que podem, inclusive, ser identificados em campo epistêmico, com uma constante disputa pela “competência científica”⁹ (BOURDIEU, 1983a, p. 122). Essa tensão se apresenta como uma “luta concorrencial”, entre “posições adquiridas” e aquilo que se apreenda como extracampo, incomensurável, inovador, diverso e que foge ao conjunto de explicações já cristalizadas dentro do campo científico.

Coloca-se em jogo, nesse modo de olhar para o campo científico, para a produção do conhecimento e da ciência, a paradoxal posição do sujeito ou do próprio campo, que jamais está aquém dos outros campos que permeiam e configuram a esfera da vida humana e, portanto, jamais pode ser neutro. Cada agente está sempre integrado a vários campos para além do científico. O próprio campo científico está de frente para outros campos.

Mesmo assim, o próprio Bourdieu (1983) reconhece que, paradoxalmente, o campo científico precisa ser alimentado pelo desejo de impessoalidade, pelos princípios da produção da ciência sem os quais, não haveria um campo. O campo só pode ser pensado a partir dos elementos que o caracterizam e, no caso do campo científico, a normatividade que orienta a produção do saber e propõe procedimentos específicos para conhecer e estabelecer verdades em relação a determinado objeto. Nesse sentido, é preciso tomar a Teoria do Campo de Bourdieu, de um lado buscando romper com uma visão de ciência ingênua e desinteressada e, de outro lado, mantendo as características próprias da identidade do campo, sua natureza, de modo a impedir a implosão do próprio campo, das suas fronteiras e limites.

3. *Habitus*

A questão que se coloca então é como é possível pensar a identidade daquilo que é científico sem recair em uma noção ingênua de ciência? Qual é essa possível matriz gerativa que caracteriza o campo científico ou determinado campo de saber? Todo campo é permeado por um conjunto de forças, métodos, leis e protocolos de produção de saber, e que Bourdieu (1989) denominou como *habitus*. Com este conceito Bourdieu pretende identificar a matriz gerativa dos modos de produção e de ação dos entes de um campo. A compreensão ou identificação do *habitus* permitem, assim, situar um objeto de conhecimento, por exemplo, num determinado campo.

O conceito de *habitus* de Bourdieu é central para compreender a *Teoria do Campo*. É também um dos conceitos mais originais do pensador. É um conceito enigmático que pode tanto “ser revelador e desorientador, instantaneamente reconhecível e difícil de definir, direto e escorregadio” (MATON, 2018, p. 73). O conceito de *habitus* “tem a intenção de transcender

⁹Por competência científica compreende-se a “capacidade de falar e de agir legitimamente” e, portanto, como uma espécie de outorga ou autoridade a determinado agente, no caso, pertencente ao campo científico (BOURDIEU, 1983a, p. 122).

uma série de dicotomias profundamente enraizadas que moldam os modos de pensar do mundo social” (MATON, 2018, p. 73). Sua pretensão é transgredir uma concepção restrita de campo, atendendo também a necessidade de “oferecer um modo para analisar o funcionamento do mundo social através de investigações empíricas” (MATON, 2018, p. 74).

O potencial múltiplo do conceito, por outro lado, possibilitou que, em muitas situações, fosse tomado de modo descuidado por seus intérpretes e sem uma maior vigilância conceitual. Conseqüentemente o conceito de *habitus* assumiu vida própria nestas leituras, contrapondo-se às pretensões e à concepção própria de Bourdieu.

O conceito de *habitus* não pode ser compreendido como uma técnica, e nisso reside sua distinção paradoxal em relação a metodologia que predominantemente permeia o campo científico. Na noção de *habitus* encontramos uma concepção potencializadora do entendimento e da orientação do olhar de quem investiga um campo. Isso leva Karl Maton (2018, p. 74) a afirmar o *habitus* como “um conceito que orienta nossas formas de construção de objetos de estudo, de enfatizar questões importantes e de oferecer um modo de pensar essas questões relacionalmente”.

E dentro desse modo de compreender o *habitus*, vale destacar seu potencial formativo à medida que visa não somente ser uma aplicação protocolar de um método, mas situar o sujeito investigador em um horizonte aberto e relacional. Ou seja, é importante que se perceba o conceito de *habitus* com potencial para ampliar a pesquisa em seu alcance investigativo e formativo.

O conceito de *habitus* é forjado por Bourdieu como o núcleo da pesquisa e da investigação social. Mesmo assim, não estaria equivocado dizer que é um conceito paradoxal. Associado ao conceito de campo e de capital, ao mesmo tempo que permite ao investigador tomar distância de seu objeto e problema de pesquisa, concedendo-lhe um olhar mais panorâmico, em razão desta distância e amplitude, concede percepção mais próxima e clara do campo da sua investigação. Isso possibilita ao investigador perceber a estrutura que sustenta um campo que integra determinada questão temática a ser investigada.

O *habitus* se origina, portanto, da pergunta pela estrutura que configura um campo a partir das estruturas normativas e de regramento. Trata-se daquilo que Bourdieu (2007) entende como estrutura estruturante, a qual pertencem os elementos de um campo e que não é algo dado *a priori* ou, no pior sentido, por uma geração espontânea ou metafísica. Mas, trata-se de uma estrutura enquanto produto das relações no campo, uma constituição histórica e cultural humana e, paradoxalmente, a estrutura na qual o sujeito se constitui. Ou seja, o *habitus* é uma estrutura estruturante e ao mesmo tempo estruturada.

Disso se entende que um campo é produto de uma estrutura assim como também é produtor da estrutura (BOURDIEU, 2007, p. 164). A estrutura diz respeito ao conjunto de dispositivos em meio aos quais um ente e o próprio campo é estruturado. O *habitus* é estruturante à medida que configura as “práticas atuais e futuras, renovando as estruturas” (BOURDIEU, 2007, p. 164) do próprio *habitus*. Este não se aplica somente a sujeitos, mas deve ser compreendido como força gerativa de instituições, fenômenos, campos ou subcampos.

Façamos um esforço em visualizar o *habitus* no campo da Política Educacional: trata-se do conjunto de crenças, valores, rotinas, protocolos, leis que orientam e instruem o modo como as políticas educacionais são implementadas, atuam e, simultaneamente, desencadeiam a emergência de

proposições de novas políticas educacionais. Ou seja, no caso da Política Educacional, o conceito de *habitus* permite olhar para as políticas educacionais como um determinado fenômeno que é estruturado a partir de uma estrutura, mas que também é estruturante. Trata-se de uma disposição, e nesse sentido, se aproxima do conceito foucaultiano de dispositivo¹⁰.

O que distingue, porém, o conceito de disposição de dispositivo, é o fato de ser menos institucionalizado e formal, e por esta razão, como uma estrutura, que processualmente infere um modo de ser, um estilo de comportamento, ainda como predisposição, tendência, propensão, inclinação (MATON, 2018, p. 76).

A palavra disposição parece particularmente apropriada para exprimir o que recobre o conceito de *habitus* (definido como sistema de disposição): com efeito, ele exprime, em primeiro lugar, o resultado de uma ação organizadora, apresentando então um sentido próximo ao de palavras tais como estrutura; designa, por outro lado, uma maneira de ser, um estado habitual (em particular do corpo) e, em particular, uma predisposição, uma tendência, uma propensão ou uma inclinação (BOURDIEU, 1983b, p. 61, nota 20).

Assim como no conceito de campo, o conceito de *habitus* não pode ser visto em isolado. Isso levaria a compreender o ser humano ou a instituição de modo fatalista e predeterminado, uma “espécie de máquina ou autômato pré-formatado” pelas circunstâncias nas quais se insere (MATON, 2018, p. 76). O *habitus* deve sempre ser considerado dentro da tríade com o campo e o capital, ou seja, “[*habitus*)+(capital)] + campo= prática” (BOURDIEU, 2007, p. 76). Isso significa que a ação social é sempre um produto da relação entre as disposições e a matriz generativa (*habitus*), o lugar em que o ente se situa dentro do campo (capital) e o espaço-tempo em que este ente se insere no espaço social (campo) (MATON, 2018, p. 76).

O *habitus* permite compreender como é o hábito ou modo de ser, agir, sentir e pensar de um ente. Não o hábito pessoal, mas um conjunto de forças da estrutura do campo que configuram o modo de ser ou o estilo de um ente ou objeto de investigação. “Ele captura como nós carregamos nossa história dentro de nós, como trazemos essa história para nossas circunstâncias atuais e então como fazemos escolhas de agir de certos modos e não de outros” (MATON, 2018, p. 76). Ou ainda, o *habitus* pode ser situado como o elo entre “o social e o individual, o objetivo e o subjetivo, a estrutura e a ação” (MATON, 2018, p. 78).

Habitus é a relação entre objetivo e subjetivo na medida em que representa a “estrutura internalizada, o objetivo tornado subjetivo” (MATON, 2018, p. 78) por um ente, mas também representa o modo como o subjetivado passa a ter um papel social, uma vez que as disposições do *habitus* são constitutivas da estrutura social, em um processo constante e dialético entre estrutura subjetivada e a estrutura do campo. E nisso reside a peculiaridade do conceito bourdieuniano, ao “ênfatar as estruturas subjacentes das práticas” ou seu “princípio gerador” (MATON, 2018, p. 82).

¹⁰Sobre isso ver Bourdieu (1983b, p. 83). Também em Foucault e sua obra *Segurança, Território e População* (2008). Uma análise, ampliação e conceituação do dispositivo foucaultiano encontramos em Agamben(2005).

A teoria do *habitus* de Bourdieu evidencia que cada ente é constituído por um princípio gerador, uma matriz educacional, a partir da qual aprendemos a jogar o jogo, adquirimos o senso de jogo, um determinado senso que nos permite jogar alguns jogos melhor que outros. Ele permite que, diante das questões e desafios que o campo apresenta, o ente seja capaz de decidir de modo razoável, fazer escolhas, etc. O conceito se torna importante à medida que possibilita à investigação científica, um modo de pesquisar e fazer ciência sem recair no paradigma estruturalista ou da filosofia do sujeito ou da consciência.

Bourdieu (2007) busca justificar o emprego do termo *habitus*, como um modo de escapar à filosofia da consciência. Exprime o desejo de “reintroduzir as disposições duradouras constitutivas da moral realizada (*Sittlichkeit*) em oposição ao moralismo abstrato da moral pura e formal do dever” (BOURDIEU, 1989, p. 62) e que, nesse sentido, buscam uma “relação de cumplicidade ontológica com o mundo” (BOURDIEU, 1989, p. 62).

Percebe-se, assim, que, levando em consideração o conceito de *habitus* de Bourdieu, toda política educacional precisa ser visualizada a partir desse conjunto de forças gerativas que as estrutura, e que ao mesmo tempo são ações que estruturam a força gerativa de um campo. Evidencia-se que as políticas educacionais são estruturas a partir dos elementos que constituem o campo, ou seja, a sua força gerativa.

Por outro lado, as políticas educacionais estruturadas são estruturantes. Poderíamos inclusive dizer, entre outras coisas, que as políticas educacionais podem tanto reforçar estigmas sociais no campo da educação, quanto se apresentar como esforço de redirecionamento e correção do sistema educacional, tendo em vista os seus fins em determinada sociedade. Porém, só é possível falar em campo, em matriz gerativa ou *habitus*, considerando o seu capital. Mas para pensar a Política Educacional a partir da Teoria do Campo de Bourdieu ainda é necessário visitar o conceito de capital social, o que farei na sequência.

4. Capital social

Junto com os conceitos de campo e de *habitus*, a tríade da Teoria do Campo de Bourdieu é completada pelo conceito de capital. De partida, penso ser fundamental levar em consideração que o conceito de capital em Bourdieu é distinto da concepção presente na teoria econômica. Em Bourdieu o conceito de capital deve ser compreendido em sua forma simbólica (MOORE, 2018, p. 136). Capital econômico é somente um subcampo do conceito de capital de Bourdieu. Ou seja, o conceito de campo em Bourdieu diz respeito a um rico conjunto de elementos que ele denomina de simbólicos.

Para Bourdieu (1983a, p. 183) a “sociedade é uma acumulação histórica” (*Die gessellschaftliche Welt ist akkumulierte Geschichte*). Sendo a sociedade acumulação histórica, as pessoas não podem ser tomadas como objetos ou partículas substituíveis (*austauschbaren Teilchen*). Para evitar esse reducionismo, Bourdieu julga ser importante repensar e ampliar o conceito de capital para além da concepção econômica.

Capital é, nesse sentido, capital acumulado (*Kapitalakkumulation*), materializado ou incorporado pelos sujeitos ou instituições. Assim, o capital “é uma força inerente às estruturas objetivas e subjetivas” (BOURDIEU, 1983a, p. 183), tornando-se elemento fundamental da normatização e regulação da vida

social. Investigar ou compreender o modo como se configura a vida social implica em tomar o conceito de capital de modo ampliado, justificado pelo fato de haver valores de naturezas diversas, para além do valor financeiro, que moldam as relações sociais e a própria distribuição do poder.

Por valor entende-se a atribuição de significado aos diferentes elementos e capitais de um campo. Essa concepção de capital descortina um conjunto de forças para além da lógica econômica que, constantemente, influencia a vida social. Ou seja, a concepção de capital como um conjunto múltiplo de valores simbólicos culturais e sociais.

A teoria econômica permitiu que nela se enxertasse uma definição da economia das práticas que é uma intervenção histórica do capitalismo; e ao reduzir o universo das trocas à troca mercantil do lucro, ou seja, de interesse (economicamente) pessoal, ela implicitamente definiu as outras formas de troca como não econômicas, e, portanto, desinteressadas. Em particular, ela define como desinteressadas as formas de troca que garantem a transubstanciação através da qual os tipos mais materiais do capital - aqueles que são econômicos no sentido restrito - podem se apresentar na forma imaterial do capital cultural, ou do capital social, e vice-versa (BOURDIEU, 1983a, p. 184).

Importante perceber a relevância da teoria do valor que orienta a noção de capital em Bourdieu. O valor ou a ação de valorar algo é sempre de natureza subjetiva e simbólica¹¹. Essas teorias mostram que o valor – do dinheiro, por exemplo – é subjetivo e constitui um produto socialmente forjado, que atribui certo significado para bens, como também é o caso dos bens culturais ou sociais.

É através dessas significações que se constitui uma teoria da ação social e, da mesma forma, é possível compreender as relações políticas que se estabelecem no meio social. Cada um desses capitais exerce uma força simbólica e mobiliza as forças psicológicas subjetivas de valoração, atribuindo importância e significado, orientando comportamentos com implicações políticas e sociais. Assim, a noção de capital se amplia e incorpora diferentes modos de produzir riquezas e valores presentes na vida social ou, no caso, em um campo como o da Política Educacional.

Na vida social, por exemplo, há um rico conjunto de elementos simbólicos como a cultura, as línguas, as linguagens, o saber científico, a produção literária, a moda, a arte *etc.* O capital econômico é distinto desse conjunto de capitais simbólicos, considerando que o seu núcleo se produz nas trocas mercantis, não possuem um fim em si mesmas, mas objetivam o ganho financeiro do lucro, dos juros ou dos salários. Ou seja, no capital econômico “a natureza instrumental e egoísta [*self-interested*] da troca é transparente” (MOORE, 2018, p. 139).

Dentro de um campo, os capitais econômicos e simbólicos estabelecem hierarquias discriminando as coisas melhores, mais dignas, mais ou menos relevantes. Nesse processo há uma hierarquização de capitais que inferem na estrutura do campo e do seu *habitus*. Essa hierarquização pode se tornar

¹¹Essa noção é claramente trabalhada por Simmel (1900) e Marx (MARX, 1996).

violenta, geralmente quando há uma valorização excessiva de um capital como o econômico em detrimento dos capitais simbólicos, tornando as relações arbitrárias e, conseqüentemente, empobrecendo o campo.

O capital estabelece vantagens e desvantagens, como é possível perceber mais claramente no capital econômico. Porém, o capital simbólico, de caráter mais subjetivo, pode ser materializado ou objetificado em obras de arte, laboratórios, museus, livros, e por conseqüência, verter em bens econômicos. Isso significa que bens culturais podem se tornar propriedade pela materialização ou podem ser simbolicamente apropriados. De outra parte, mesmo materializado, o capital simbólico e o seu valor dependem dos processos de subjetivação dos sujeitos sociais, como é o caso da linguagem, que está para além da vontade dos sujeitos e de sua incorporação, é algo social e que se produz historicamente (BOURDIEU, 1983a, p. 189).

Esse conjunto de capitais simbólicos tornam-se propriedades subjetivas ou materiais dos sujeitos e instituições, tornando-se valores determinantes na configuração e estabelecimento do *habitus* de um campo ou subcampo. Disso se deduz que “as desigualdades associadas ao capital cultural refletem desigualdades nas capacidades de adquirir capital que também refletem desigualdades anteriores na posse de capital cultural” (MOORE, 2018, p. 146). A aquisição do capital cultural pode se dar (1) por um processo que o indivíduo realiza ou (2) de modo mediado, exigindo um certo tempo de apreciação em relação a determinado capital, para a sua incorporação. Porém, o capital cultural não é algo que um sujeito ou instituição se apropria de modo imediato, distintamente do capital econômico, que pode ser adquirido rapidamente, ao giro de uma roleta como afirma Bourdieu (1983a, p. 183). Ou seja, a incorporação ou, diria, subjetivação desses *habitus*, se dá justamente por meio de um processo de “exposição prolongada a um *habitus*” (MOORE, 2018, p. 148). O capital simbólico não pode ser adquirido desta forma, e exige um tempo maior de inserção em determinado campo e convivência com um certo *habitus*, para a sua aquisição.

Diante destes argumentos é interessante que façamos um exercício reflexivo, visualizando o campo da Política Educacional a partir das seguintes ponderações: primeiramente, que o campo é composto por um conjunto múltiplo de capitais: financeiros, culturais, sociais *etc.* São pessoas, bens, teorias, valores, expressões, relações, vivências. Em segundo lugar, esses capitais se ordenam e hierarquizam de modos diversos, configurando estruturas variadas, de acordo com a política em jogo. Cada política delimita um campo, com um conjunto de capitais que assumem importâncias diversas dentro de uma política educacional. Em terceiro lugar, cabe ao pesquisador visualizar essas relações e buscar compreender quais capitais estão em jogo, tensionando a política educacional. Em quarto lugar, cabe assinalar que os capitais nem sempre estão à vista, à primeira mão, mas, por seu caráter subjetivo, são incorporados pelos agentes, postos em relações nem sempre explícitas; o que não diminui a sua importância para o campo, cobrando do investigador atenção e vigilância para levar em consideração os capitais que compõem o campo e a sua força gerativa.

5. Considerações finais

A abordagem metodológica, a partir da Teoria do Campo de Bourdieu, segundo Thomsom (2018), permite ao pesquisador visualizar as

correspondências ou o modo como um agente está posicionado e a posição que ocupa em determinado campo. Permite ao pesquisador desenhar e visualizar as mais diversas ligações e interrelações dentro do campo, possibilitando a reflexão sobre seus aspectos políticos, éticos, o fluxo das forças e do poder, *etc.*

É preciso levar em consideração as limitações da Teoria do Campo, que residem na dificuldade em situar, precisamente, a fronteira de um campo, ou de incluir demasiadamente subcampos, além das complexas interrelações que se estabelece entre os campos. Há campos, capitais hierarquizados, dominadores, subordinados, *etc.*, que são acompanhados por um conjunto de dúvidas sobre os modos como essa dominação acontece materialmente. Ademais, há dificuldades com a percepção ou a impressão da incorporação do *habitus*, predominantemente, como um movimento passivo do sujeito, apesar da defesa de que o *habitus* é uma estrutura estruturante estruturada. Fica um tanto ofuscada a concepção de que o sujeito é um sujeito de ação.

Resta-nos agora estabelecer algumas reflexões e considerações finais, em analogia com o campo da Política Educacional. Esta é permeada por múltiplas questões e objetos de estudo (SOUZA, 2016, p. 76), o que, por si só, constitui uma riqueza em capitais simbólicos, quando vista para além daquilo que se encontra na superfície. Souza (2016, p. 76) também está de acordo em definir Política Educacional como um campo de disputas e “luta por poder”, sendo que “a tensão em conquistá-lo, mantê-lo e ampliá-lo compõe o contexto dos conflitos que ganham espaço na relação entre as demandas sociais por educação e o posicionamento do Estado diante destas demandas, seja atendendo-as ou não” (SOUZA, 2016, p. 76).

Sendo o campo da Política Educacional complexo, também nele encontramos múltiplos objetos, valores, delimitações, ou seja, um campo de tensões, é nos permitido afirmar que sob a superfície de toda política educacional se esconde uma riqueza de capitais simbólicos que configuram relações de forças e disputas estruturais, uma matriz gerativa constituída e constituinte das políticas educacionais. Essas tensões, este capital simbólico, essa matriz gerativa, constituído pelo conjunto de elementos que compõem o campo da Política Educacional: a relação entre público e privado, avaliação, financiamento, direito, gestão, legislação, planejamento, programas específicos, modalidades, reflexões teóricas, reformas e trabalho docente, *etc.* Todos estes elementos podem ser tomados no desenho dos objetos de pesquisa e investigação (SOUZA, 2016).

Isso nos leva a constatar que a complexidade do campo é maior à medida que abordamos o campo da Política Educacional como campo social, não dado *a priori*, complexo e múltiplo. Soma-se a isso a preocupação com o estatuto de campo científico e sua legitimidade científica, uma vez que veracidade e legitimidade não podem ser dadas pelo método da ciência tradicional e positiva. A certificação de cientificidade no campo da Política Educacional, das teses e dos resultados investigativos é dada pela comunidade científica do campo, na verificação por pares.

Nesse sentido, é importante pensar que essa legitimidade sempre está associada ao capital humano e simbólico presente no grupo de investigadores, que se verte em um *habitus* e que verifica, legitima, critica a razoabilidade que resulta das investigações, bem como da abordagem adotada no campo. Os próprios objetos são tratados desse modo, ou seja, “os próprios investigadores,

que por meio do princípio da avaliação entre pares, define e da legitimidade a determinado objeto e abordagem no campo” (SOUZA, 2016, p. 83).

Essas reflexões me levam a considerar, por um lado, que a Política Educacional, enquanto campo teórico, define-se a partir da perspectiva e do posicionamento epistemológico de quem a interpreta ou caracteriza e, por outro lado, que essa definição com um determinado posicionamento epistemológico responde a uma episteme de época. Com isto, afirmo que não existem caracterizações para a Política Educacional, como campo teórico, e para seu objeto de estudo que não sejam construídas socialmente, a partir das tensões relacionais próprias do seu campo. O próprio desenvolvimento histórico do campo teórico vai definindo “novos” objetos de estudo, paradigmaticamente e em relação ao contexto em que se define o objeto de estudo da Política Educacional, como uma episteme de época (TELLO; JUNG, 2015).

Há necessidade de uma constante vigilância dos pesquisadores para que enriqueçam, com possíveis perspectivas de conhecimento de “outros possíveis ângulos e perspectivas de análise” (TELLO; JUNG, 2015, p. 143), uma vez que, “se há algo que ficou claro no debate epistemológico contemporâneo, é que toda epistemologia está carregada de valores” (TELLO; JUNG, 2015, p. 143).

Com isso se pretende localizar e inscrever o objeto das *políticas educacionais* na “própria lógica etnoeducacional, em suas múltiplas dimensões” e em constante reconstrução. Essa inscrição do objeto no contexto político-social-histórico a investigação da Política Educacional como um campo configurado por diversos elementos como do “Estado, a jurisprudência, a micropolítica, o discurso político, os debates políticos, a governabilidade educacional, o direito à educação, entre outros” (TELLO; JUNG, 2015, p. 148). Distingue-se nessa perspectiva a não vinculação nuclear da Política Educacional com o conceito de Estado, como núcleo do poder, que segundo Tello e Jung (2015), segue uma concepção de política de estado-nação, e que de certo modo não corresponde ao contexto político contemporâneo. Isso exige que a investigação do campo da Política Educacional se aproxime “das decisões políticas no âmbito educativo, considerando que existem decisões políticas nos diversos níveis do sistema educativo e que as decisões políticas se referem ao uso do poder conjuntas ou individuais” (TELLO; JUNG, 2015, p. 150).

Nesse sentido, investigar as políticas educacionais sob o olhar da Teoria do Campo implica em buscar compreender como é distribuído e gerido o poder dentro de um campo, olhando para o modo como se constituem o *habitus* e os capitais pertencentes a ele.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O que é um dispositivo?** Outra Travessia, 5, 9–16. 2005. <https://doi.org/https://doi.org/10.5007/%25x>

ARENDDT, Hannah. **A Vida do Espírito: o pensar, o querer, o julgar** (C. A. R. de Almeida, A. Abranches, Sérgio & H. F. Martins (trans.); Issue 4). **Civilização Brasileira**. 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Ed.), Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt Sonderband 2)** (Vol. 2, pp. 183–198). Otto Schwatz & Co. 1983. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00738-6_4

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia** (P. Montero & A. Auzmendi (trans.)). Ática. 1983b.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Bertran Brasil. 1989.

BOURDIEU, Pierre. **O campo econômico** (S. Cardoso & C. Raud-Mattedi, trans.). *Política & Sociedade*, 4(6), 15–57. 2005. <https://doi.org/https://doi.org/10.5007/%25x>

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento** (D. Kern & G. J. F. Teixeira (trans.)). Zouk. 2007 <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Claude. **A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas** (G. J. de F. Teixeira (trans.)); Issue 3^a). Vozes. 1999.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean.Claude; PASSERON, Claude. **El oficio de sociólogo: presupuestos epistemológicos** (F. H. Azcurra & J. Szabón (trans.)). Editores Argentina. 2002

CHALMERS, Alan Francis. *O que é ciência, afinal?* (R. Filker (trans.)). Brasiliense. 1993.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. Curso dado no Collège de France (1978-1979) (E. Brandão (trans.)). Martins Fontes. 2008.

GIDDENS, Antônio. **Modernidade e identidade** (P. Dentzien (trans.)). Editora Zahar. 2002.

MAINARDES, Jeferson; Tello, Cesar. **A Pesquisa no campo da política educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração**. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(75), 1–17. 2016.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política (tomo 1): Vol. I** (R. Barbosa & F. R. Kothe (trans.)). Editora Nova Cultura. 1996.

MATON, Karl. *Habitus*. GRENFELL, Michel. *Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais*. Tradução: Fábio Ribeiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. (pp. 73-94).

MOORE, Rob. *Capital*. In: GRENFELL, Michel. *Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais*. Tradução: Fábio Ribeiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. (pp. 136–154).

NEITZEL, Odair; BOUFLEUER, José Pedro. *As fronteiras do self: uma leitura a partir de Mead*. In: FUCHS, Cláudia; SCHWENGBER, Ivan Luís; SCHÜTZ, Jenerton Arlan (org.). *Educação, escola e contemporaneidade: questões e diálogos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 179–201.

OLIVEIRA, Dalila. Andrade. **Política educacional**. In *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente* (Issue 1982). UFMG. 2010.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Políticas públicas educacionais**. In Adão F. de Oliveira, A. Pissio, & G. França (Eds.), *Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas* (pp. 1–9). Editora da PUC_GO. 2010.

SIMMEL, George. **Philosophie des geldes**. Verlag von duneker & humblot. (1900).

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **A política educacional e seus objetos de estudo**. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos En Política Educativa, 1(1), 75–89. <https://doi.org/ISSN 2409-3696 2016>.

TELLO, César. Geronimo; JUNG, Hildegard Susana. **O campo teórico da política educacional: modelos, abordagens e objeto de estudos**. Revista de Ciências Humanas - Educação, 16(26), 140–158. 2015.

THOMSON, Patrícia. Campo. In. GRENFELL, Michel. Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais. Tradução: Fábio Ribeiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. (pp. 95–114).

Contribuição dos autores:

Autor 1: análise hermenêutica, reconstrução conceitual e escrita dos resultados.

Autor 2: revisão conceitual, categorização e escrita dos resultados.

Enviado em: 25/junho/2020 | Aprovado em: 09/setembro/2020