

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ISABELLA PORTO CHEMELLO D'AFLITA

**CONTRIBUIÇÕES BOURDIEUSIANAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
REVISÃO SISTEMÁTICA**

**SÃO CARLOS
2025**

ISABELLA PORTO CHEMELLO D'AFLITA

**CONTRIBUIÇÕES BOURDIEUSIANAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
REVISÃO SISTEMÁTICA**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação, da Universidade Federal
de São Carlos, para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Maria
Cristina da Silveira Galan Fernandes

SÃO CARLOS

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Isabella Porto Chemello D'Aflita, realizada em 24/02/2025.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes (UFSCar)

Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro (UFSCar)

Profa. Dra. Máisa Aparecida de Oliveira (UFV)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Para Cristina Fernandes e para os
estudantes dos quartos anos de 2023 e
2024.

AGRADECIMENTOS

*“Ora como é que Heitor teria escapado ao destino da morte, se Apolo, pela última e derradeira vez, não tivesse dele se aproximado, para lhe fortalecer e aligeirar os joelhos?”
(Homero)*

É inimaginável pensar em começar os agradecimentos e não colocar minha orientadora logo no início. Prof^a Dr^a Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes, você é fundamental na minha vida. Desde o primeiro dia, na primeira disciplina, no primeiro semestre da Pedagogia, você mudou o meu mundo - e a minha visão e análise sobre ele. É difícil expressar em palavras o quanto eu me sinto honrada de ser sua orientanda e ter tido a oportunidade de aprender tanto com a senhora. O mestrado foi uma experiência no mínimo singular e eu jamais teria conseguido se não fosse sua fé em mim. A senhora esteve nos meus melhores e piores momentos e eu só posso agradecer a todas as forças desse universo por ter nos dado a senhora em nossas vidas. Muito obrigada por absolutamente tudo, Cris!

Agradeço imensamente também à Prof^a Dr^a Maria Iolanda Monteiro e Dr^a Hellen Cristina Xavier da Silva. Ambas contribuíram neste trabalho muito além de reflexões teóricas e em auxílios em momentos de avaliação. Contribuíram efetivamente na minha formação como pedagoga e mestrandas; e é impossível mensurar isso. A professora Iolanda me orientou na melhor experiência docente prática que pude ter durante a graduação, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Se hoje eu sou uma professora concursada e sei auxiliar no aprendizado de meus e minhas estudantes é, em grande parte, pela sua orientação em momentos tão cruciais que vivi naquele projeto. E Hellen, caminhar ao seu lado no campo da pesquisa acadêmica me fortaleceu como eu nunca pensei que precisasse. Você é minha inspiração e eu tenho muito orgulho de dizer que pude aprender tanto com a doutora Hellen. Obrigada às duas pelo suporte, pelos aconselhamentos e pela compreensão com este delicado processo do mestrado em Educação.

Agradeço também à Prof^a Dr^a Maísa Oliveira e Prof^a Dr^a Cristina Santos pelos direcionamentos e comentários sobre esta pesquisa. A Prof^a Maísa esteve na banca de Seminários de Pesquisa e na banca de defesa com orientações muito pertinentes e que engrandeceram este trabalho. Assim como a Prof^a Cristina Santos que trouxe novos olhares e questionamentos muito interessantes que nos auxiliaram na construção dessa análise durante o exame de qualificação.

Entrando na parte familiar, é inadmissível não começar falando do meu companheiro, Wesley Daniel Porto Chemello D'Aflita. Iniciei esse mestrado logo após nosso casamento e juntos passamos por muita coisa para chegar até aqui. Mudamos de nome, de endereço, de trabalho... Mas não mudamos o amor e o apoio que temos um pelo outro. Na verdade, talvez tenhamos mudado, sim. Aumentamos. Nunca achei que fosse possível te amar mais, mas te amo. Obrigada por ter dado tudo de si para me ajudar e me apoiar nessa caminhada. São 10 anos de muito amor e muito companheirismo – e eu tenho plena noção de como o que temos é raro. Essa conquista é nossa. Você é o amor da minha vida e eu me orgulho muito de você!

Obrigada Titan von Titan e Nymeria von Titan. Nossos filhos, nossos gatos. Por todo o carinho e “ronronado” nos dias mais difíceis. Por deitar em cima de todos os livros que eu precisava ler para o referencial da pesquisa. Por deixar pelo de gato em todos os lugares possíveis. Mas também por vir deitar ao meu lado sempre que eu chorei. Papai vai ler os agradecimentos para vocês saberem disso e chegando em casa mamãe vai dar petisco.

Agradeço também à Bruna Delfino. Minha amiga, minha “madrinha” de casamento, minha irmã de outra família. Obrigada por todos os sábados que fomos no mercado “espairecer da semana”. Obrigada pelo *delivery* de remédios na pior crise de saúde que tive nos últimos anos. Obrigada por estar sempre ao meu lado, dando o máximo de si para garantir que eu esteja bem. Você cuidou de mim quando cheguei à UFSCar, há 10 anos atrás, e continua cuidando até hoje. Sempre que eu puder eu vou cuidar de você também. Te amo e tenho muito orgulho da senhora.

Não é possível agradecer todas as pessoas nominalmente – já peço desculpas por isso. Do contrário, a seção de agradecimentos ficará maior do que as referências. Mas agradeço o apoio do João Pedro, da Bia Lima, da Bia Padilha, da Maria Eduarda Lima, da Jéssica Cristina, da minha primeira coordenadora, Angela

Ferreira e de tantos outros amigos e amigas, colegas e companheiras que cruzaram o meu caminho nesses últimos dois anos. Vocês são muito especiais!

Nesse momento também aproveito para agradecer a Alannyë Daeris, minha mentora de estudos pessoais que, com certeza, foi colocada no meu caminho por alguém que faz toda a diferença em minha vida. Nesses últimos anos nossos encontros de estudo eram um escape para minha mente atribulada e um refúgio para o meu coração que ansiava por aprender outras artes. Você se tornou uma amiga muito especial e indispensável na minha trajetória! Obrigada por tudo!

Agradeço também ao Denilson (*in memoriam*). Sua “Mafaldinha” chegou a universidade, se graduou e agora terminou o mestrado. E você influenciou tudo isso. Você me incentivou a sair da inércia, a buscar conhecimento e nunca me contentar com pouco. Obrigada, papai. Eu entendi que você se foi, mas sempre vou buscar te dar orgulho, onde quer que você esteja.

Por fim, não há como não agradecer aos meus alunos e alunas dos anos de 2023 e 2024. Eu mudei todo o rumo da minha vida, da minha pesquisa e minha perspectiva sobre o mundo no momento em que coloquei meus olhos em vocês. Vocês me apoiaram, me defenderam e me ensinaram muito mais do que eu consegui ensinar para vocês. Me ajudaram a encontrar o lugar a que pertencço: a sala de aula. Essa pesquisa inteira, do começo ao fim, foi pensando em cada um de vocês.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSCar.

RESUMO

A presente pesquisa objetiva analisar as contribuições da produção acadêmica nacional e internacional sob o referencial bourdieusiano para o Ensino Fundamental no período de 2020 a março de 2024, visando compreender suas potencialidades para uma teoria da prática. Para isso, propõe-se uma pesquisa do tipo bibliográfico que se utiliza de uma revisão sistemática da literatura para levantar artigos nacionais e internacionais que adotem referencial baseado na sociologia de Pierre Bourdieu para o campo educacional. Uma revisão sistemática busca artigos científicos publicados em um determinado período de tempo delimitado e filtra-os a partir de critérios pré-estabelecidos. Nesta pesquisa, consideramos como critérios artigos que falem sobre o Ensino Fundamental e considerem a obra de Pierre Bourdieu para analisá-lo. O levantamento realizado identificou 1112 artigos no total, sendo 749 na plataforma SciELO e 363 na plataforma ERIC. Após a utilização de filtros e critérios de inclusão e exclusão chegou-se a nove artigos de ambas as plataformas. Os artigos selecionados foram organizados com base nos conceitos bourdieusianos utilizados, na metodologia empregada e nos critérios de apropriação da teoria de Bourdieu propostos por Catani, Catani e Pereira (2001). Identificamos que cinco, dos nove artigos, se apropriaram do modo de trabalho de Pierre Bourdieu, empregando adequadamente os conceitos e buscando adotar a abordagem praxiológica durante toda a pesquisa, além de contribuírem para reflexões pertinentes dentro da lógica da prática. Devido à escassez de produções e pelos resultados encontrados nos artigos levantados, é possível perceber a necessidade de maior articulação de teoria e prática a fim de contribuírem para a construção de um novo senso prático dentro do campo do Ensino Fundamental. Espera-se que este estudo possa contribuir para uma melhor percepção da obra de Pierre Bourdieu e seus desdobramentos para a prática educacional no ensino fundamental.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Pierre Bourdieu. Revisão Sistemática. Educação.

ABSTRACT

The present research aims to analyze the contributions of national and international academic production through the Bourdieusian framework for elementary education from 2020 to March 2024, with the objective of understanding its potential for a theory of practice. To achieve this, a bibliographic research approach is proposed, utilizing a systematic literature review to gather national and international articles that adopt a framework based on Pierre Bourdieu's sociology for the educational field. A systematic review seeks scientific articles published within a specific time frame and filters them based on pre-established criteria. In this research, the criteria considered are articles that discuss elementary education and incorporate Pierre Bourdieu's work for analysis. The review identified a total of 1,112 articles, with 749 from the SciELO platform and 363 from the ERIC platform. After applying filters and inclusion and exclusion criteria, nine articles were selected from both platforms. The selected articles were organized based on the Bourdieusian concepts used, the methodology employed, and the criteria for appropriation of Bourdieu's theory as proposed by Catani, Catani, and Pereira (2001). We found that five of the nine articles appropriately adopted Pierre Bourdieu's work, effectively using the concepts and seeking to maintain a praxeological approach throughout the research, while also contributing relevant reflections within the logic of practice. Due to the scarcity of productions and the results found in the reviewed articles, it is evident that there is a need for greater articulation between theory and practice to contribute to the development of a new practical sense within the field of elementary education. It is hoped that this study can contribute to a better understanding of Pierre Bourdieu's work and its implications for educational practice in elementary education.

Keywords: Elementary Education. Pierre Bourdieu. Systematic Review. Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|---|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| Brased | Thesaurus Brasileiro da Educação |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CNCA | Compromisso Nacional Criança Alfabetizada |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CP | Conselho Pleno |
| ERIC | <i>Educational Resources Information Center</i> |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| OBMEP | Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPGE | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SciELO | <i>Scientific Electronic Library Online</i> |
| UFPR | Universidade Federal do Paraná |
| UFSCar | Universidade Federal de São Carlos |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Resultados da plataforma Tesaurus Brasileiro da Educação após a busca por “Ensino Fundamental” | 45 |
| Figura 2 - Diagrama de identificação dos estudos levantados nas bases de dados | 49 |
| Figura 3 - Origem das publicações selecionadas na revisão | 55 |
| Figura 4 - Distribuição dos artigos selecionados por ano de publicação | 56 |
| Figura 5 - Tipos de pesquisa de acordo com os artigos selecionados | 59 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Termos de busca e <i>strings</i> utilizados no levantamento de artigos da revisão sistemática | 48 |
| Quadro 2 - Artigos obtidos a partir da revisão sistemática | 52 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 13 |
| 2 A TEORIA DA PRÁTICA BOURDIEUSIANA E O ENSINO FUNDAMENTAL..... | 17 |
| 2.1 A trajetória de Pierre Bourdieu e sua produção de conhecimento científico na Educação..... | 17 |
| 2.2 Conceitos fundamentais da teoria bourdieusiana..... | 19 |
| 2.3 Apropriações da teoria sociológica bourdieusiana em pesquisas educacionais brasileiras..... | 28 |
| 2.4 O Ensino Fundamental Brasileiro: um panorama atual..... | 33 |
| 3 O CAMINHO METODOLÓGICO E A SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS..... | 44 |
| 3.1 Procedimentos de coleta de dados..... | 45 |
| 3.1.1 O levantamento dos dados: a revisão sistemática..... | 46 |
| 3.2 Procedimentos e análise de dados..... | 53 |
| 4 CONTRIBUIÇÕES BOURDIEUSIANAS PARA A PRÁTICA EDUCACIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL..... | 62 |
| 4.1 Conceitos bourdieusianos e processos metodológicos utilizados nos artigos analisados..... | 62 |
| 4.2 A utilização da teoria bourdieusiana nos estudos nacionais e internacionais | 67 |
| 4.3 Conclusões ou recomendações dos estudos sobre o Ensino Fundamental a partir da lógica da prática..... | 76 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 84 |
| REFERÊNCIAS..... | 86 |

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de mestrado se enquadra nas discussões sobre as contribuições da sociologia da educação do sociólogo francês Pierre Bourdieu para as pesquisas no campo educacional.

O tema deste estudo se refere às contribuições, potencialidades e possibilidades apresentadas pelas pesquisas que adotam o referencial bourdieusiano no ensino fundamental e sua prática, tendo em mente que o autor considerava uma teoria da prática, na qual, além de uma visão epistemológica, colocava-se também uma postura de trabalho e produção científica.

Neste cenário, a escolha pelo tema de pesquisa parte da própria trajetória escolar, acadêmica e social da autora deste estudo. Pierre Bourdieu (2001; 2017) discorre sobre o processo de autoanálise desenvolvido pelos pesquisadores e utiliza essa estratégia durante sua produção científica. Ao adentrar o mundo do trabalho, em uma instituição de Educação Básica, vivenciei uma drástica alteração das condições objetivas de realização da pesquisa anteriormente proposta ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar). Contudo, isso apenas reforçou a necessidade de aliar a teoria com a prática do trabalho docente, conforme defendido na linha de pesquisa Estado, Política e Formação Humana.

Além da alteração das condições de realização da pesquisa inicialmente proposta, criou-se uma indagação: a teoria com a qual trabalho contribui concretamente para a prática docente? Como a sociologia da educação bourdieusiana se apresenta no Ensino Fundamental? Existem trabalhos que discutem esse recorte específico? Ao considerar a influência da escola e do sistema de ensino na reprodução das desigualdades sociais (Bourdieu; Passeron, 1992), passei por um momento de inquietação diretamente relacionado ao meu trabalho pedagógico em sala de aula com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com isso, surgiu a necessidade de buscar respostas dentro da pesquisa científica e da comunidade acadêmica. O que tem sido dito sobre o tema? E qual o direcionamento dessas respostas, pensando no campo da atuação prática? Estas inquietações e questionamentos me levaram a refletir e me fizeram chegar ao problema e objetivos desta dissertação.

À vista de tais inquietações, ao longo do texto e durante toda a pesquisa, consideramos a educação como prática social. Interessamo-nos pelas relações sociais dentro das instituições escolares, pela ideia de formação do ser humano enquanto um ser social – que diferencia-se de concepções tradicionalistas da relação de ensino e aprendizagem. Considerando que Bourdieu destaca a ideia de “agente” ao invés de “indivíduo”, principalmente no que tange a ideia de *habitus*, então podemos considerar um ser humano capaz de agir em sua realidade, mas que também se influencia por ela. A teoria de Bourdieu mostra como a educação está ligada às relações de poder e às desigualdades sociais. Ao compreender os mecanismos de reprodução social e a importância do capital cultural, podemos desenvolver práticas pedagógicas mais justas e equitativas. E é a partir deste conceito de educação que desenvolvemos este estudo.

Nesse sentido, esta pesquisa problematiza de que forma os pesquisadores que se utilizam do referencial bourdieusiano estão realizando suas referidas pesquisas, visando contribuir para a transformação da realidade objetiva, considerando que o próprio autor indicava o uso de sua teoria para a prática (Sapiro, 2017b). Assim, questiona-se: quais as contribuições da produção acadêmica bourdieusiana para o campo educacional, no que tange ao Ensino Fundamental, e suas possibilidades de transformação considerando a teoria da prática descrita por Bourdieu?

A hipótese assumida neste estudo sinaliza que, considerando-se a proposta da teoria da prática de Pierre Bourdieu e a dimensão do senso prático, enquanto a forma como o *habitus* se manifesta nas ações cotidianas escolares, existam contribuições significativas das pesquisas que adotam este referencial para o Ensino Fundamental, considerando a educação como prática social.

O **objetivo geral** da pesquisa consiste em analisar as contribuições da produção acadêmica nacional e internacional sob o referencial bourdieusiano para o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), dentro do campo educacional brasileiro, no período de 2020 a março de 2024, visando compreender suas potencialidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais justas e equitativas.

Com base em tal objetivo geral, os objetivos específicos são:

- Identificar a produção acadêmica, referente ao Ensino Fundamental, que se utiliza do referencial bourdieusiano e caracterizá-la em relação a teoria da prática;
- Contextualizar a produção nacional em comparação ao debate internacional, usualmente realizado em língua inglesa;
- Categorizar os artigos científicos a partir dos conceitos teóricos bourdieusianos utilizados, metodologia empregada e contribuições apresentadas para a educação enquanto prática social.

Considerando-se tais objetivos, este estudo torna-se relevante na medida em que possibilita o reconhecimento das potencialidades da teoria da prática bourdieusiana e das pesquisas que a empregam no campo educacional, em especial o Ensino Fundamental, modalidade pouco referenciada nos estudos que se utilizam da teoria de Bourdieu, como observado na quantidade de artigos filtrados durante a revisão sistemática. Esta dissertação traz uma revisão sistemática pioneira na área da educação, enfatizando as contribuições da sociologia bourdieusiana para o ensino fundamental e como as pesquisas brasileiras estão posicionadas em comparação com a comunidade científica internacional. Trata-se, portanto, de um estudo bibliográfico realizado nas plataformas SciELO e ERIC, considerando-se o período de janeiro de 2020 a março de 2024 nas buscas. Os descritores utilizados englobam termos sobre o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e conceitos chave da teoria bourdieusiana a fim de encontrar artigos científicos que pesquisem a sociologia da educação de Pierre Bourdieu no contexto do Ensino Fundamental brasileiro e internacional.

Esta pesquisa foi organizada em cinco seções, sendo a Introdução a primeira seção da dissertação, a qual elucida o tema, problema, hipótese, objetivos e justificativa deste estudo. Na segunda seção são apresentadas reflexões sobre o referencial teórico adotado para esta pesquisa, considerando a teoria sociológica de Pierre Bourdieu e seus conceitos fundantes, bem como uma breve descrição de sua vida e obras no campo educacional. Nesta seção discute-se também o uso da teoria bourdieusiana nas pesquisas em educação no Brasil e a organização do Ensino Fundamental brasileiro. A terceira seção, apresenta os caminhos metodológicos percorridos, a sistematização e a forma de análise dos dados obtidos. A seção quatro se destina a apresentação dos resultados e discussões sobre os dados levantados na revisão sistemática bibliográfica. E, finalizando a dissertação, são

apresentadas algumas considerações sobre os resultados obtidos na pesquisa, bem como breves indicativos sobre novas possibilidades de estudos futuros.

2 A TEORIA DA PRÁTICA BOURDIEUSIANA E O ENSINO FUNDAMENTAL

Nesta seção são apresentados o referencial teórico bourdieusiano que fundamenta esta pesquisa de mestrado e suas articulações com o ensino fundamental. Além dos estudos do próprio Pierre Bourdieu, alguns em parceria com Jean-Claude Passeron (Bourdieu; Passeron, 1992; 2015a), foram utilizados outros autores que fundamentam seus estudos em Bourdieu, encontrados a partir de uma revisão bibliográfica que contribuiu tanto para a metodologia quanto para a fundamentação teórica da pesquisa.

Alguns autores como Valle (2022) e Valle e Knoblauch (2022), entre outros, já debatem sobre as contribuições da teoria e das pesquisas bourdieusianas para o campo educacional e com relevância social. Recentes publicações revendo, reavaliando e revisitando as obras do sociólogo francês estão sendo publicadas constantemente nos últimos anos. Portanto, para se compreender as potencialidades dessas pesquisas, torna-se indispensável conhecer o que fundamenta a teoria da sociologia da educação de Pierre Bourdieu e seus possíveis desdobramentos para a prática educacional no ensino fundamental.

Nesse sentido, na primeira subseção apresentamos elementos da trajetória de Pierre Bourdieu e como o autor produziu ciência, especialmente em Educação. Posteriormente, seguimos com uma apresentação sobre os conceitos fundamentais que são a base da teoria bourdieusiana. Na terceira subseção apresentamos um breve histórico da utilização da teoria sociológica proposta por Pierre Bourdieu nas pesquisas educacionais brasileiras. Por fim, na última subseção, apresentamos o funcionamento do Ensino Fundamental brasileiro, de acordo com a legislação vigente, para fins de recorte histórico e compreensão de nosso objeto de estudo.

2.1 A trajetória de Pierre Bourdieu e sua produção de conhecimento científico na Educação

Pierre Félix Bourdieu, nascido em 1930 e falecido em 2002 é mundialmente conhecido por suas contribuições à Ciências Humanas. No âmbito desta pesquisa, abordamos mais especificamente suas contribuições à Sociologia da Educação. E, ainda que contrário a biografias (Grenfell, 2018), é inegável que sua trajetória tenha influenciado suas pesquisas. Grenfell (2018, p. 48) destaca como, para Bourdieu, “a

educação sempre foi experimentada como um mecanismo de consolidação da separação social” e, por isso, suas experiências pessoais moldaram suas pesquisas. O livro *Esboço de uma autoanálise*, ainda que se coloque fora dos parâmetros de uma autobiografia e não se deixe cair em uma ilusão biográfica, não deixa de ter suas reflexões nesse sentido.

A vida de Bourdieu começa em Denguin, uma aldeia muito pequena da região de Béarn dos Pirenéus Atlânticos franceses. Uma região bastante camponesa. Seu pai era um funcionário de baixo escalão e carteiro dos correios franceses, sem ter completado a escolarização. Sua mãe estudou até os 16 anos (Grenfell, 2018). A região de Béarn falava gascão nessa época, uma variedade da língua românica occitana que é falada também na Catalunha. Ele frequentou a escola básica local e um liceu em seguida.

Apesar disso, Pierre Bourdieu foi aprovado no exame de admissão de um liceu que era conhecido como uma escola preparatória para alunos que gostariam de entrar nas *Grandes Écoles*. E assim foi feito. Bourdieu entrou em 1951 para a École Normale Supérieure (ENS) e saiu graduado em Filosofia em 1955, onde Sartre e Beauvoir já haviam estudado e tendo como colega o filósofo Jacques Derrida. No mesmo ano, ele é enviado para cumprir o serviço militar na Argélia em uma função administrativa no Governo Geral em Argel, onde havia uma vasta biblioteca. Durante esse período ele tirou algumas reflexões que embasaram trabalhos que tratavam diretamente sobre a sociedade da Argélia e o que ele observou (Grenfell, 2018). Essa passagem pela Argélia levou Bourdieu a entrar no campo da sociologia e sair da filosofia, sua área de formação, observando nas práticas locais argelinas, semelhanças com sua experiência em Béarn.

Esse período na Argélia moldou não somente sua trajetória acadêmica com a transição de áreas, mas também a formulação de seus conceitos-chave, como é o caso do *habitus*. Nas palavras de Schultheiss (2017)

O conceito de *habitus* tinha que ganhar uma acuidade e plasticidade teórica bem especial precisamente em virtude da crise profunda de uma sociedade cujos membros viam-se privados da disposição material e simbólica sobre sua existência e eram culturalmente desarraigados de quaisquer pontos de orientação que permitissem desenvolver estratégias coerentes, sequer em sentido aproximado (Schultheiss, 2017, p. 20).

Nesse mesmo texto, *Argélia 1960: Laboratório sociológico para a origem e cunhagem da teoria da prática de Bourdieu*, Schultheiss (2017) discorre sobre como a estadia de Bourdieu na Argélia foi quase um processo de anamnese e que foi crucial para o desenvolvimento da teoria da prática do autor. Por isso, logo em seguida, Bourdieu começou a realizar sua pesquisa de campo no país.

Quando voltou a Paris, em 1960, auxiliado por Raymond Aron para ser seu assistente, sentiu-se estranho, como se não mais pertencesse ali verdadeiramente, adotando a “reflexividade radical e a distância crítica” como posturas de trabalho durante toda a vida (Schultheiss, 2017, p. 24). E, assim, começou sua trajetória profissional intelectual, com Bourdieu focando nos estudos sobre a educação (trabalhando com Passeron em *Os herdeiros* e *A reprodução*), a arte e a cultura (no livro *O amor pela arte*) e a metodologia científica (Grenfell, 2018). Essas primeiras décadas de trabalho acadêmico resultaram em livros clássicos para a sociologia da educação e foram escritos em períodos de mudanças significativas do pensamento sobre a participação da escola na ascensão social, como as greves no campo educacional em 1968 na França.

Essa primeira fase de sua produção, que envolve mais diretamente as reflexões sobre o período na Argélia e a escrita das duas grandes obras sobre educação, é permeada de análises de suas próprias vivências como aluno rural que sofria com humilhações sobre seu sotaque gascão e sua condição social. Para Grenfell (2018), não é surpresa que a educação e a escola democrática tenham sido um dos primeiros temas de análise de Bourdieu. E dizemos “supostamente democrática” uma vez que, se ela tende a reproduzir as desigualdades sociais, significa que não há poder para todo o povo, o que seria a definição de democracia (Grenfell, 2018).

2.2 Conceitos fundamentais da teoria bourdieusiana

A teoria bourdieusiana é marcada pela articulação de conceitos-chave como *habitus*, campo e capitais. Bourdieu busca constantemente a superação da dicotomia entre objetivismo e subjetivismo, propondo uma teoria da prática. Seguindo esse pensamento, a teoria sociológica apresentada por Bourdieu costuma ser classificada, epistemologicamente, como um estruturalismo construtivista (Faria, 2022), uma vez que a estrutura influencia nas ações dos agentes, mas as ações

individuais também constroem a realidade objetiva (Thiry-Cherques, 2006). Além disso, a teoria de Bourdieu seria uma resposta para o acúmulo de anomalias do paradigma funcionalista nos anos de 1960, de acordo com Nogueira e Nogueira (2017), em referência às explicações sobre produção do conhecimento científico de acordo com Thomas Kuhn. Conforme assinala Faria (2002, p. 529), Bourdieu “argumenta que tais estruturas são construídas socialmente, assim como os esquemas de ação e o pensamento, chamados de *habitus*”, justificando a classificação do autor francês no estruturalismo, por reconhecer o impacto das estruturas na realidade, mas construtivista por entender que elas também são construções sociais de seus agentes. Essa definição também é aceita pelos pesquisadores que trabalham com a teoria bourdieusiana, como Gabriel Peters (2017), que argumenta sobre a necessidade de entendermos Bourdieu dentro do espectro estruturalista e não outros.

Essa superação da oposição entre o objetivismo e a fenomenologia foi a utilização de um outro gênero de conhecimento, o praxiológico, diferente dos anteriores na medida em que articula dialeticamente o agente e a estrutura social.

[...] aos poucos Pierre Bourdieu repensou o método e a análise estrutural, interrogando os determinados pressupostos antropológicos que orientavam os estudos sobre a prática dos agentes. Sua leitura das práticas dos agentes sociais indica como essas são condicionadas e estimuladas pelas estruturas sociais (Andrade, 2006, p. 117).

Para alcançar a superação que o conhecimento praxiológico propõe, através da dialética, entre as estruturas e as disposições, presentes em diferentes correntes sociológicas, Bourdieu (2015a) apresenta o conceito de *habitus* que pode ser entendido como

[...] um conjunto de esquemas fundamentais, previamente assimilados, a partir dos quais se engendram, segundo uma arte da invenção semelhante à da escrita musical, uma infinidade de esquemas particulares, diretamente aplicados a situações particulares. Este *habitus* poderia ser definido, por analogia com a “gramática generativa” de Noam Chomsky, como o sistema de esquemas interiorizados que permitem engendrar todos os pensamentos, percepções e as ações característicos de uma cultura, e somente esses (Bourdieu, 2015a, p. 349).

O *habitus* seria como um “leque” de opções de ação que são construídas através de vários fatores, incluindo posição social, capital cultural, entre outros.

Cabe ao indivíduo fazer a transição desses esquemas para o exterior em diferentes momentos de escolhas, adequados ou não, aos momentos em que o *habitus* foi construído.

Nesse sentido, o *habitus* é definido como um sistema de disposições gerais que são interiorizadas pelo indivíduo provenientes de condições estruturais, mas que precisam ser adaptadas a cada nova situação pelo próprio indivíduo. No livro “*A dominação masculina*”, Bourdieu se refere ao *habitus* como “sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação” (Bourdieu, 2019, p. 22). Segundo Nogueira (2004), a maneira como Bourdieu apresenta o conceito de *habitus* permite a compreensão do funcionamento da dominação social sem a necessidade da suposição de intencionalidade por parte dos indivíduos ou grupos. Os agentes herdaram socialmente o *habitus* enquanto grupos pertencentes às classes sociais e, a partir disso, fazem escolhas de acordo com as disposições estruturadas (senso prático). O momento de escolha representa a estratégia do agente social mais adequada dentro das configurações sociais. Os agentes estabelecem os objetivos mais razoáveis de acordo com as possibilidades de realização que interiorizaram para a sua posição social e buscam, estrategicamente, organizar seus recursos disponíveis para atingi-los. Com isso, acabam agindo de maneira que contribui para a manutenção da dominação social presente na estrutura, constantemente legitimando a hierarquização de classes.

Sapiro (2017a, p. 144), ao falar sobre o conceito de *habitus* de Bourdieu, acrescenta que, como as estruturas são interiorizadas na forma de disposições pelos indivíduos, eles podem “ajustar suas expectativas subjetivas às possibilidades objetivas, mas também [...] renunciar de imediato ao que ‘não é para eles’”. Esse fenômeno não seria um certo determinismo de Bourdieu, pois o que o autor está caracterizando é uma causalidade estrutural ou uma causalidade do provável que, na verdade, determina probabilidades - sendo as possibilidades de acesso à escola, um exemplo.

O que é possível perceber é como o conceito de *habitus* apresenta-se como uma visão de mundo para o autor. E, assim como destaca Berg (2014), observa-se o *habitus* como elemento ontológico para Bourdieu. Se sua preocupação era a explicação do mundo social e seus fenômenos, ela perpassa o conceito de *habitus*. Se a preocupação era a trajetória individual do agente, ela percorre o conceito de

habitus. Se a preocupação era com a teoria da prática, ela atravessa o conceito de *habitus* observado no pesquisador (Berg, 2014).

Nessa perspectiva, destino seria “o resultado das ações impulsionadas pelo *habitus*” (Loyola, 2017, p. 142). O gosto por um curso superior, por exemplo, não viria unicamente da influência da estrutura nem somente da mera preferência do indivíduo, mas é orientado por um *habitus* que, falando probabilisticamente, leva a uma escolha. Esse gosto é partilhado por aqueles que compartilham de capital cultural, classe social e posição dentro de um campo. Bourdieu (2011), defende que os *habitus* são frutos das posições que os produziram, assim eles são “diferenciados; mas também diferenciadores. Distintos, distinguidos, eles são também operadores de distinções” (Bourdieu, 2011, p. 22). Não dizem respeito somente a qual função o agente escolhe fazer, mas também a como fazer, de que forma realizam as atividades que selecionaram etc., tornando-se esquemas de classificação.

O *habitus*, muito embora de extrema relevância para a compreensão da sociologia de Bourdieu e para o conhecimento praxiológico, não age sozinho, necessitando de outros elementos também essenciais em sua teoria da prática, como os capitais e o campo, sem que nenhum se sobreponha ao outro, mas de forma interdependente e conjunta (Grenfell, 2018).

Outro conceito fundamental nesta teoria é o conceito de capital de Bourdieu que abrange mais facetas do que o conceito de capital marxista. Isso porque, para Marx, as relações de produção e exploração entre as classes sociais hierarquizadas definem as posições em uma estrutura social. Já para Bourdieu, ainda que este concorde que as relações de dominação e exploração estão atreladas às classes sociais, são os capitais, seus volumes e qualidades que estipulam a posição social do agente. Logo, para Bourdieu, capital se refere à uma bagagem socialmente herdada pelo agente social que pode ser investida para obter melhores oportunidades de ascensão em um campo (Burawoy, 2010).

O capital econômico é o que estaria mais alinhado com a teoria marxista, pois diz respeito aos bens materiais, financeiros e riquezas que são valorizados socialmente (Nogueira; Nogueira, 2017). Ele auxilia no acesso e obtenção de outros capitais, trazendo mais “[...] status e poder do que o capital cultural, apesar de ambos em conjunto serem altamente vantajosos no campo do poder” (Grenfell, 2018, p. 101).

O capital cultural é um patrimônio muito importante no contexto das lutas simbólicas (Bourdieu, 2019). Ele está relacionado ao contato que o agente consegue ter com bens culturais que são valorizados socialmente. O conceito de capital cultural aparece “[...] para se referir a esse poder advindo da produção, da posse, da apreciação ou do consumo de bens culturais socialmente dominantes” (Nogueira; Nogueira, 2017, p. 35).

Piotto (2009) elucida os estados do capital cultural, ao apontar que

Ademais, o capital cultural pode existir sob três estados: incorporado, isto é, sob a forma de disposições duráveis do indivíduo; objetivado, que corresponde aos bens culturais; e institucionalizado – outro tipo de objetivação do capital cultural, como os diplomas (Piotto, 2009, p. 53).

Bourdieu (1998) explica que os diplomas seriam o capital cultural em seu estado institucionalizado, por exemplo.

Resgatando um pouco da vida de Bourdieu, brevemente descrita anteriormente, observamos que a herança de capitais de Bourdieu, ao menos de capital econômico e cultural, não era de grande volume a ser herdada pelo autor. Apesar disso, ele conseguiu ser considerado um dos maiores sociólogos de seu tempo, tendo seu posto sido batalhado por outros pesquisadores que aspiram esta herança, como aponta Brito (2002) em artigo sobre a disputa pela sucessão da posição de Bourdieu na sociologia francesa após sua morte. O que reforça a ideia da importância dos estudos escolares e acadêmicos na obtenção de capital cultural a fim de entrar nas lutas simbólicas do campo, ainda mais no campo acadêmico.

No entanto, outros tipos de capitais também são relevantes dentro da teoria de Bourdieu, como o capital social e simbólico. O capital social é definido como “o conjunto das relações sociais (amizades, laços de parentesco, contatos profissionais etc.) mantidas por um indivíduo” (Nogueira, Nogueira, 2017, p. 43). Essas relações interpessoais podem beneficiar um agente dentro do campo, fazendo-o alcançar posições mais prestigiadas socialmente e/ou bens materiais e simbólicos. Esses contatos do indivíduo possuem suas próprias posições sociais, definidas pelo acúmulo de capitais econômico, cultural, social e simbólico de cada um e que oferecem parâmetros para mensurar a qualidade dessas relações. Tanto a qualidade quanto a quantidade dessas relações definiriam o volume de capital social de um indivíduo.

Há também o capital simbólico que representaria algo como uma síntese dos três outros tipos de capitais. Para Bourdieu (2013), o capital simbólico seria uma forma abstrata que reflete a realidade objetiva de um agente, mas que também considera o que outros agentes percebem do primeiro e de sua posição social “cuja agregação define o capital simbólico (comumente designado como prestígio, autoridade, etc.)” (Bourdieu, 2013, p. 111). Essa posição baseada no capital simbólico seria o estilo de vida do agente e o reconhecimento pelos pares. E por isso cada agente possui próprio volume, não sendo possível transmitir por herança este capital específico (Brito, 2002).

Bourdieu (2019) constantemente reforça a necessidade de se pensar seus conceitos de modo interligado, em todas as situações para se compreender o mundo social. Em diferentes assuntos, ao se trabalhar com a produção deste sociólogo, é importante considerar seus conceitos-chave de forma relacional em busca do conhecimento praxiológico.

O terceiro aspecto fundamental na obra de Bourdieu é o conceito de campo, que consiste em um espaço de disputa de poder através de lutas, que possui suas próprias regras - ou seja, uma autonomia relativa - e um sistema de posições. Essa competição por melhores posições no campo tem por objetivo uma apropriação ou redefinição de algum capital, de acordo com os interesses dos jogadores que, para isso, precisam conhecer as regras do jogo (Lahire, 2017). A distinção no que diz respeito às posições é baseada na bagagem de capitais dos agentes desse campo, sejam indivíduos ou instituições. Para Bourdieu, há um grande campo de poder com múltiplos campos dentro dele. Entre esses subcampos há também uma distinção de poder, sendo uns dominantes sobre outros (Grenfell, 2018).

A teoria da prática em Bourdieu é, portanto, a estrutura teórica mais ampla que explica como as ações dos indivíduos são moldadas pelas estruturas sociais, as quais, por sua vez, são construções sociais. Tal teoria é constituída, conforme já apontado, pelos conceitos de *habitus*, campo e capitais. Dentro dela tem-se a noção de senso prático, que é entendido como uma das características do *habitus*, que se refere à capacidade de agir de forma adequada sem reflexão consciente ou prévia. Como Sapiro (2017b) traz, a lógica da prática é urgente e baseada nas situações concretas. Ao passo que a produção de conhecimento fundamenta-se com tempo e reflexividade, completamente oposta à necessidade imediatista da prática. Nesse espaço simbólico, temos o senso prático orientando e guiando os agentes-jogadores

a se adaptarem às situações sem refletir muito sobre quais são as normas vigentes nesse lugar, mas sem também agirem tão livremente como as teorias subjetivistas apontariam. A partir do *habitus* e estratégias, o senso prático vai se formando. A situação ideal é quando há a adequação das experiências prévias com as estratégias formuladas para a nova situação atual. Contudo, em um contexto de transformação social com um novo sistema de valores, o senso prático precisa se reformular (Sapiro, 2017b). Em *Razões práticas*, Bourdieu (2011) define o senso prático como:

[...] sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão (o que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada. O *habitus* é essa espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação [...] (Bourdieu, 2011, p. 42).

Relacionando seus conceitos fundamentais, Bourdieu trouxe importantes reflexões para o campo educacional, especialmente sobre o sistema de ensino. No livro *Escritos de Educação* (Bourdieu, 2015b), que traz textos de Bourdieu sobre educação e ensino, o sociólogo abre a discussão sobre a escola conservadora dizendo:

É provavelmente por um efeito da inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da 'escola libertadora', quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade à desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (Bourdieu, 2015b, p. 45).

Neste trecho o autor menciona a ideologia do dom e a reprodução, duas importantes contribuições levantadas a partir de suas análises sobre o sistema de ensino. A primeira se refere a uma crítica do autor à teoria do dom individual, que diz que os agentes teriam talentos e habilidades intrínsecos em si e isso, somado ao mérito individual, garantiria o sucesso escolar e acadêmico. Contudo, Bourdieu (1996) argumenta que tanto o dom quanto o mérito devem ser relativizados e considerados de acordo com a origem social e a herança cultural de cada um.

Tal argumentação relaciona-se também com a teoria da reprodução, em que Bourdieu e Passeron (1992) discutem que a origem social é um fator que impacta o

volume de capitais desses estudantes, que reflete-se nesse *cursus* do aluno ao longo de sua carreira escolar.

Para Bourdieu (2011) “a reprodução da estrutura de distribuição do capital cultural se dá na relação entre as estratégias das famílias e a lógica específica da instituição escolar” (Bourdieu, 2011, p. 35). Dessa forma, tem-se as estratégias de reprodução das famílias, que investem em casamentos rentáveis, estratégias econômicas, mas também há um investimento maior na educação escolar “quanto mais importante for seu capital cultural em relação ao seu capital econômico e, também, quanto menos eficazes forem as outras estratégias de reprodução (particularmente, as estratégias de herança que visam a transmissão direta do capital econômico) [...]” (Bourdieu, 2011, p. 36).

Os mecanismos de reprodução escolar funcionam como o demônio de Maxwell, experimento mental utilizado por James Clerk Maxwell em 1872 para explicar a segunda lei da termodinâmica e que foi retomado por Bourdieu para esclarecer o peso das desigualdades sociais no sistema escolar.

[...] um demônio faz a triagem das partículas em movimento, mais ou menos quentes, isto é, mais ou menos rápidas, que chegam até ele, enviando as mais rápidas para um recipiente cuja temperatura se eleva e as mais lentas para outro, cuja temperatura baixa. Assim fazendo, ele mantém a diferença, a ordem que, de outro modo, tenderia a desaparecer. O sistema escolar age como o demônio de Maxwell: à custa do gasto de energia necessária para realizar a operação de triagem, ele mantém a ordem preexistente, isto é, a separação de alunos dotados de quantidades desiguais de capital cultural. Mais precisamente, através de uma série de operações de seleção, ele separa os detentores de capital cultural herdado daqueles que não o possuem. Sendo as diferenças de aptidão inseparáveis das diferenças sociais conforme o capital herdado, ele tende a manter as diferenças sociais preexistentes (Bourdieu, 2011, p. 37).

Dessa forma, por meio do exemplo das ciências físicas, Bourdieu faz alusão ao processo de seleção do sistema de ensino e seu caráter excludente.

Segundo Bourdieu (2015b), os mecanismos de eliminação agem durante toda a trajetória escolar do estudante, ou seja, também estão presentes desde o Ensino Fundamental. Mesmo que se manifestem mais visivelmente no acesso ao Ensino Superior (Bourdieu, 2017; Bourdieu; Passeron, 1992; 2015) que é, de fato, um grande objeto de estudo de Bourdieu, o próprio autor aponta que esse sistema de seleção que elimina os não herdeiros está presente em todo o sistema de ensino.

Para Bourdieu (2015b), o volume de capital cultural herdado da família mostra-se diretamente influente no êxito da criança durante sua trajetória escolar; até mais do que o capital econômico. A partir dessa análise o autor passa a discorrer sobre o papel da escola nessa perpetuação da conservação social, ou seja, a manutenção das desigualdades sociais. Ele diz:

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (Bourdieu, 2015b, p. 59).

Para o autor, a prática pedagógica que se baseia em despertar dons individuais parte da ideia de que o educando já possui determinados conhecimentos e capitais, ignorando que os desfavorecidos nesses mesmos conhecimentos e capitais não os possuem e, portanto, ficam ainda menos favorecidos nessa seleção. Além disso, um capital herdado é mais valorizado do que o que foi adquirido, mantendo assim a desigualdade social (Bourdieu, 2015b). E, dessa forma, como poderíamos colocar na escola toda expectativa da ascensão social? “Somos levados, então, a reconhecer a ‘rigidez’ extrema de uma ordem social que autoriza as classes sociais mais favorecidas a monopolizar a utilização da instituição escolar” (Bourdieu, 2015b, p. 72).

Para Bourdieu, seu trabalho sobre a educação baseava-se na inquietação para compreender o que consistia “ser um estudante”, sendo essa uma pergunta de pesquisa particular que guia seus grandes trabalhos como *A reprodução* (Grenfell, 2018; Bourdieu; Passeron, 1992).

Nesse sentido, buscamos compreender como as pesquisas em educação, que se voltam para o Ensino Fundamental, estão conseguindo utilizar a reflexão teórica dos estudos bourdieusianos para auxiliar a urgência da realidade prática.

Com todos estes conceitos e formulações teóricas, Bourdieu defendia que sua teoria fosse utilizada de modo a impactar a prática e que o aprendizado dela se desse a partir da prática também (Sapiro, 2017b). Grenfell (2018) também sinaliza como a ligação entre teoria e prática é um dos traços fundamentais que

caracterizam a teoria bourdieusiana. “Bourdieu afirmava que nunca fez teoria enquanto tal; seu ponto de partida sempre foi um fenômeno ou prática social particular” (Grenfell, 2018, p. 16). Além disso, coloca a teoria da prática como elemento fundamental na sua busca de superação do estruturalismo (objetivismo) e do construtivismo (subjetivismo), reforçando uma dupla crítica a estas duas correntes epistemológicas. Em *Razões práticas*, Bourdieu (2011) aponta, novamente, como sua análise sobre as noções de espaço social, espaço simbólico e classe social não distancia teoria de prática. Em suas palavras:

[...] não são, nunca, examinadas em si mesmas e por si mesmas; são utilizadas e postas à prova em uma pesquisa inseparavelmente teórica e empírica que, a propósito de um objeto bem-situado no espaço e no tempo, a sociedade francesa nos anos 70, mobiliza uma pluralidade de métodos quantitativos e qualitativos, estatísticos e etnográficos, macrossociológicos e microssociológicos (tantas oposições desprovidas de sentido) de observação e de avaliação [...] (Bourdieu, 2011, p. 14).

Portanto, considerar a influência de pesquisas bourdieusianas na prática do campo educacional é relevante dentro da própria teoria e do que tem sido feito a partir dela.

2.3 Apropriações da teoria sociológica bourdieusiana em pesquisas educacionais brasileiras

Em um estudo de levantamento bibliográfico, Afrânio Catani, Denice Catani e Gilson Pereira (2001) analisaram a recepção que as obras educacionais de Pierre Bourdieu tiveram no Brasil a partir da busca dos artigos publicados por 20 periódicos nacionais de Educação entre 1970 e 2000. Nogueira e Nogueira (2017), dezesseis anos depois, consideraram este o único estudo de peso já feito no país sobre esta temática.

O intuito dos autores era fazer um “exame das especificidades brasileiras da leitura de Bourdieu nos periódicos especializados em educação [...]” (Catani; Catani; Pereira, 2001, p. 63). Mas também ofereceram um histórico de como a obra de Pierre Bourdieu chegou ao Brasil e como foram feitas suas primeiras leituras. Também ofereceram um panorama das grandes discussões das décadas de 1970 a 2000 – que contribuíram para esta subseção.

O pensamento presente na teoria de Bourdieu chegou ao Brasil em 1968 por meio de dois textos publicados em livros distintos, ambos da editora carioca Zahar. Sulamita de Britto reuniu diversos autores em quatro volumes do livro *Sociologia da juventude*. No quarto volume encontramos o texto *O Tempo e o Espaço no Mundo Estudantil* (Bourdieu; Passeron, 1968). A tradução da coletânea *Problemas do Estruturalismo*, de Jean Pouillon, Marc Barbut e Maurice Godelier, foi publicada em 1968, contendo um texto de Pierre Bourdieu intitulado *Campo intelectual e projeto criador* (Bourdieu, 1968). Como ressaltado por Oliveira e Silva (2021), é interessante notar que esses são textos mais voltados à Antropologia do que à Sociologia. E é dessa forma que Bourdieu ingressa nas publicações brasileiras.

Catani, Catani e Pereira (2001) explicam que até a década de 1970 as referências a Pierre Bourdieu aparecem como incidentais e esporádicas nos artigos analisados por eles. Até que em 1974, o professor Sergio Miceli organizou a antologia de textos *A economia das trocas simbólicas* e, em 1975, é publicada a primeira edição de *A Reprodução*.

A partir de 1979 o campo científico brasileiro passa a envolver a teoria de Bourdieu de forma mais condizente, estabelecendo-se uma disputa dentro do campo. É preciso lembrar que nesse momento o Brasil ainda vivia o regime da ditadura militar e as expectativas sobre a ciência e seus usos era diferente da perspectiva atual. Esperava-se da produção científica um instrumento para a mobilização e a militância contra a ditadura militar. Entretanto, as análises da época não viram potencial transformador na obra de Bourdieu que estava chegando ao Brasil nesse mesmo período.

Os autores destacam que duas publicações foram especialmente relevantes nesse momento: o artigo de Cunha (1979) e os escritos de Dermeval Saviani (1983). O artigo de Luiz Antônio Cunha desencadeia uma breve, porém intensa, troca de citações e respostas. Para fins de elucidação, destacamos que ambos os autores, Cunha e Saviani, são autores de referência marxista. Esse referencial teórico, considerando o contexto brasileiro da época, esperava da ciência produzida apontamentos para a transformação social. E não viram esse potencial mobilizador e militante na obra de Bourdieu (Catani; Catani; Pereira, 2001). Cunha (1979), como tantos outros, critica a abordagem bourdieusiana sobre violência simbólica e é respondido por Durand (1982), três anos depois, em artigo intitulado *Torcidas de nariz a Bourdieu e Passeron*. O interessante da produção acadêmica da época é

que Cunha (1982) teve espaço para, logo em seguida, publicar uma carta aberta na mesma revista científica, *Cadernos de Pesquisa*, no mesmo volume, logo na página seguinte ao texto de José Carlos Durand, criticando o texto de Durand e a teoria de Bourdieu. Podemos entender a disputa acadêmica e teórica da época quando o autor explicita:

4. Não é difícil perceber a tentação, irresistível para Bourdieu e Passeron, de não colocar, nos grupos ou nas classes dominados, coisa alguma além de cultura (arbitrária) dos dominantes, mais ou menos degradada. Sei que há brechas na teoria, como aponte nas “Notas...”, mas nada além de brechas. Para os marxistas, essa é uma questão central, pois sua teoria é pensada como produto – elaborado de forma erudita, sem dúvida – da prática da classe operária, algo impensável pela teoria da violência simbólica. Lembre-se de que o marxismo não é uma teoria acadêmica. Ele está mais vivo fora do que dentro da universidade. Não é o caso da teoria da violência simbólica, que só existe na universidade e para ela. Cabe perguntar, nos próprios termos da teoria de Bourdieu e Passeron, se ela atende aos interesses materiais ou simbólicos da burguesia francesa ao pretender desvendar os mecanismos reprodutores da escola. Se a resposta for positiva, podemos deduzir, pelos seus próprios termos, que, então, ela está dissimulando a verdadeira natureza da ação pedagógica e não a desvendando. Se a resposta for negativa, podemos concluir que a teoria dissimula a existência de produção e transmissão culturais contestadoras no próprio centro/ápice da escola, coisa que ela própria diz não ser possível. O problema, Durand, como já foi dito, é que a teoria não vê a si própria como um produto cultural. Não é possível supor que Bourdieu e Passeron não pertencem a este mundo ou que foram iluminados, a ponto de estarem isentos das determinações sociais da produção cultural (Cunha, 1982, p. 57).

Apesar das críticas, Cunha trabalha com Bourdieu como parte do referencial teórico em seu projeto de pesquisa atual, de acordo com seu Currículo Lattes¹. De acordo com a plataforma, o projeto mais recente do autor (datado de 2017 até atualmente) é chamado de “Campo educacional, campo religioso e campo político: novos protagonistas, conflitos acirrados (1891/1945)” e tem como base os estudos de Bourdieu, dentre outros autores. O que mostra como a percepção sobre a teoria de Bourdieu mudou mesmo entre aqueles que foram seus maiores críticos.

Ainda sobre as publicações relevantes do período de 1979-1983, como mencionado anteriormente, a obra de Dermeval Saviani exerceu grande influência sobre a leitura e o entendimento da produção de Pierre Bourdieu no Brasil. De

¹ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5810253486833165> Acesso em: 21 jan. 2025.

acordo com Oliveira e Silva (2021), em um artigo sobre a recepção das obras bourdieusianas no campo da sociologia da educação brasileira:

Nesse mesmo ano é publicado o emblemático livro *Escola e democracia* (1999/1983), de Dermeval Saviani, no qual ele analisa as teorias no campo educacional, estabelecendo uma tipologia que abarca três grupos: 1) teorias não críticas; 2) teorias crítico-reprodutivistas; 3) teorias críticas. De acordo com o autor, as teorias crítico-reprodutivistas, por sua vez, se desdobram em três subtipos: a) teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica; b) teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado (AIE); c) teoria da escola dualista. Claramente essa subdivisão se referia aos trabalhos de Bourdieu e Passeron, de Althusser e de Baudelot e Establet, respectivamente (Oliveira; Silva, 2021, p. 12).

O trabalho de Oliveira e Silva explica que, na obra de Saviani, o autor marxista entende a obra de Bourdieu como determinista, sendo a escola um instrumento reprodutivista sem abertura alguma para uma superação da marginalização. Contudo, Bourdieu e Passeron deixam claro, mesmo em *A Reprodução*, que a escola *tende a* reproduzir as desigualdades sociais, não é uma afirmação absoluta, mas uma tendência (Oliveira; Silva, 2021; Bourdieu; Passeron, 1992).

Catani, Catani e Pereira (2001) conseguem sintetizar um pouco do pensamento da passagem da década de 1970 para 1980, quando a história brasileira se aproximava do período de redemocratização, após o Golpe de 1964:

Durante esses anos, há o início de uma operação caracterizada pela cobrança de pressupostos políticos na leitura de Bourdieu. É uma operação de deslocamento: retirada dos quadros científicos mais amplos que lhe conferem sentido, a obra de Bourdieu, lida sobretudo a partir de *A Reprodução*, passa a ser objeto de controvérsias políticas no campo educacional brasileiro. Isso ocorre quando, na oportunidade, os textos do sociólogo francês são aprisionados na dicotomia muito em voga da “reprodução x transformação” (que na passagem dos anos de 1980 para os de 1990 seria transmutada na dicotomia “reprodução x resistência”, [...]). Reconhece-se que Bourdieu passa a ser considerado um autor crítico, mas politicamente desmobilizador: sua teoria, se possibilita instrumentos para a crítica da função desempenhada pela escola na sociedade capitalista, não fornece armas para a ação, limita-se à constatação da dimensão reprodutivista da escola, não dá conta das contradições da realidade, enfim, desmobiliza. A imposição dessa problemática tem como uma das consequências concentrar a atenção nessa dimensão da leitura, afastando-se da compreensão dos propósitos e

da lógica da obra de Bourdieu e condicionando fortemente, como já afirmado, a forma da apropriação do autor no campo educacional brasileiro (Catani; Catani; Pereira, 2001, p. 66).

Em 1980, Bento Prado Jr. fez análises que destacam como as dimensões analíticas da teoria bourdieusiana passaram despercebidas pois seus críticos estavam “preocupados apenas em contabilizar o ‘potencial revolucionário’ imediato que *A Reprodução* poderia apresentar” (Catani; Catani; Pereira, 2001, p. 67). As profundas transformações sociais da década de 1980 são refletidas também no campo acadêmico. Esperava-se encontrar teorias pedagógicas que levassem a uma politização e a uma militância. Afrânio e Denice Catani, e Gilson Pereira (2001) destacam que, nesse momento histórico, houve uma “operação” com relação a sociologia da educação de Bourdieu, caracterizada por cinco aspectos inseparáveis.

O primeiro aspecto é a pouca atenção aos conceitos desenvolvidos por Bourdieu e suas articulações. Em um segundo aspecto:

[...] também não parece ter havido a consideração de um dos fundamentos da sociologia de Bourdieu, qual seja, o da existência das mediações e das autonomias relativas entre os campos. A consequência disso foi que a Bourdieu, empenhado em apreender a contribuição do sistema de ensino aos processos mais gerais de reprodução social, ou, como se diria hoje, o lugar da educação e do sistema de ensino numa economia geral das práticas e das trocas simbólicas, foi atribuída uma “teoria da educação” que, conquanto crítica e denunciadora, era não-dialética (Catani; Catani; Pereira, 2001, p. 68).

Essa dimensão não-dialética leva ao terceiro aspecto, em que as proposições do primeiro livro de *A Reprodução* são separadas da visão sobre a prática presentes no segundo livro. Tudo passa, então, a ser visto como um “discurso genérico sobre a escola, válido para todas as sociedades e em todas as épocas”. A teoria deixava de ser sociológica para se tornar “sócio-lógica” (Catani; Catani; Pereira, 2001, p. 68).

O penúltimo aspecto diz respeito às expectativas criadas em torno da obra de Bourdieu, colocando sua teoria como uma “teoria da educação” que não tinha propostas. O que leva ao quinto e último aspecto, que é o fato de a teoria bourdieusiana, como resultados dos demais aspectos dessa operação, acabar caindo em uma dicotomia que tanto evitava: “reprodução x transformação” (Catani; Catani; Pereira, 2001).

O que os autores evidenciaram no trabalho desenvolvido é que a partir da década de 1990 Bourdieu passa a ser incluído em leituras mais diversificadas, tendo seus conceitos mais trabalhados entre si e também sendo incluído em diversas outras áreas (Catani; Catani; Pereira, 2001).

Oliveira e Silva, analisando o panorama mais recente da apropriação da obra de Pierre Bourdieu no Brasil, argumentam que a partir do momento que as pesquisas educacionais se voltaram para o tema da “cultura”, Bourdieu passa a ser revisto e considerado nos referenciais teóricos, uma vez que foi visto como “sociólogo da cultura” por muito tempo (Oliveira; Silva, 2021, p.13).

Ressalta-se, por fim, que suas outras obras voltadas mais especificamente para a realidade educacional só passaram a ser lidas em período mais recente no Brasil: *Os herdeiros*, como já indicado, só foi publicada no Brasil em 2014; *Homo academicus*, obra de 1984, foi traduzida para o português em 2011; *A nobreza do Estado*, publicação de 1989, ainda não tem tradução em português; e, mais recentemente, foi publicada a coletânea de textos intitulada *Pierre Bourdieu: uma sociologia ambiciosa da educação* (2019), organizada por Ione Ribeiro Valle e Charles Soulié (Oliveira; Silva, 2021, p. 14).

Considerando-se o período em que essas obras fundamentais foram traduzidas para a língua portuguesa, destacamos como é recente a presença de Bourdieu de forma sistemática e recorrente nas pesquisas educacionais brasileiras. Isso indica que ainda há muito o que pode ser lido, compreendido e estudado acerca da produção acadêmica e científica de Pierre Bourdieu.

2.4 O Ensino Fundamental Brasileiro: um panorama atual

A educação brasileira “é direito de todos e dever do Estado e da família” (Brasil, 1988, p. 127), sendo também promovida pela sociedade. Sendo o Ensino Fundamental uma etapa da Educação Básica brasileira, torna-se imprescindível tomarmos um momento para elucidarmos como está organizado este ciclo neste momento atual. Afinal, a educação no Brasil sempre foi um tema de discussão intensa e é necessário situarmos quais são as características do Ensino Fundamental na atualidade. Destacamos que tratamos do Ensino Fundamental regular, uma vez que é a modalidade mais comum e amplamente oferecida na Educação Básica, embora reconheçamos a importância e a especificidade da

Educação do Campo, da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Escolar Indígena e da Educação Escolar Quilombola.

O primeiro artigo da Lei 9.394/1996 estabelece como educação os “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996, p. 1). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) entende a educação escolar como um ensino em instituições próprias que deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social (Art. 1º, parágrafos 1º e 2º). O artigo 21 detalha que a educação escolar inclui a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e a Educação Superior.

Sendo o acesso ao ensino obrigatório e gratuito um “direito público subjetivo” de acordo com a Constituição Federal (Brasil, 1988, p. 127), o Estado deve assegurar vaga na escola pública para todas as crianças (direito público) a partir do dia em que ela completar quatro anos de idade, seja na Educação Infantil ou Ensino Fundamental (Brasil, 1996), segundo a LDB. Caso contrário, por ser um direito subjetivo, qualquer pessoa pode abrir um processo contra o Estado para ter seu direito garantido.

Art. 5º. O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (Brasil, 1996, p. 3).

O Ensino Fundamental, uma das etapas da Educação Básica, é um “foco central da luta pelo direito à educação” (Brasil, 2010b, p. 1) e sua garantia de qualidade “está intimamente relacionada ao caráter inclusivo da escola e à redução da pobreza, ao mesmo tempo em que tem um papel importante nesse processo” (Brasil, 2010b, p. 6). Portanto, refletir e investigar sobre o Ensino Fundamental e as pesquisas que exploram este ciclo escolar possibilita, também, analisar as desigualdades sociais que nele se refletem.

A universalização desta etapa, além de presente no artigo 32 da LDB (Brasil, 1996) e na Meta 2 do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014), se relaciona com o Ensino Fundamental e sua capacidade de representar a diversidade sociocultural brasileira.

Como toda a população na faixa do ensino obrigatório deve frequentar o Ensino Fundamental, nele também estão representadas a grande diversidade sociocultural da população brasileira e as grandes disparidades socioeconômicas que contribuem para determinar oportunidades muito diferenciadas de acesso dos alunos aos bens culturais. Numerosos estudos têm mostrado que as maiores desigualdades em relação às possibilidades de progressão escolar e de realização de aprendizagens significativas na escola, embora estejam fortemente associadas a fatores sociais e econômicos, mostram-se também profundamente entrelaçadas com as características culturais da população (Brasil, 2010b, p. 8).

Mesmo sendo 14 anos mais antiga que os pareceres e as resoluções aqui mencionados, a LDB já considerava essa articulação das aprendizagens escolares com a dimensão social e econômica do alunado e a comunidade escolar, como mostram os objetivos que são definidos para o Ensino Fundamental:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Brasil, 1996, p. 15).

De acordo com o Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), que traz um rico histórico das mudanças referentes ao Ensino Fundamental, “a Constituição de 1934 foi a primeira a determinar a obrigatoriedade do ensino primário ou fundamental”, ainda com duração de quatro anos (Brasil, 2010b, p. 7). Já a Carta Constitucional de 1967 amplia esse período para oito anos e “a Lei nº 5692/71 modifica a estrutura do ensino, unificando o curso primário e o ginásio em um único curso, o chamado 1º grau, com duração de 8 (oito) anos” (Brasil, 2010b, p. 7). O segundo grau seria o atual Ensino Médio. Este parecer e a Resolução nº 7 (Brasil, 2010d) dizem respeito

a mudança da duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos, como têm-se atualmente.

Os pareceristas explicam que

a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação da LDB, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, e concedendo aos sistema de ensino o prazo até 2009 para que procedam às devidas adequações de modo que a partir de 2010 esse Ensino Fundamental de 9 (nove) anos seja assegurado a todos. (Brasil, 2010b, p. 7).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em sua redação original, era bem flexível quanto a duração do Ensino Fundamental, garantindo como mínima a duração de oito anos, mas também sinalizando a ampliação dessa etapa. O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 também já trazia esta questão como uma das metas (Brasil, 2010b). Por isso, fez-se necessária a criação da lei 11.274/2006 que fixa a duração de nove anos e posteriormente, o parecer e a resolução do CNE/CEB.

Tem-se, então, um Ensino Fundamental que vai dos seis aos 14 anos de idade, sendo a matrícula obrigatória para as crianças que tenham seis anos completos ou que vão completar até 31 de março do ano vigente de ingresso. A carga horária mínima do Ensino Fundamental regular é de 800 horas relógio distribuídas em 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar (Brasil, 2010b). A LDB, em seu artigo 34, acrescenta que “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (Brasil, 1996, p. 15). Além disso, o Ensino Fundamental é dividido em Anos Iniciais, com duração de cinco anos (do 1º ao 5º ano) e Anos Finais, com duração de quatro anos (6º ao 9º ano) (Brasil, 2010a; 2010c). Na Constituição Federal há uma divisão sobre a atuação de cada esfera política em cada etapa da educação, de acordo com o artigo 211, com destaque para o segundo e o terceiro parágrafos:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

[...]

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio (Brasil, 1988, p. 128).

Apesar das exceções, normalmente as creches e pré-escolas de Educação Infantil e as escolas de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais são de responsabilidade maior dos Municípios, enquanto as escolas de Ensino Fundamental dos Anos Finais e de Ensino Médio possuem maior atuação dos Estados e Distrito Federal. Destacamos, novamente, que este trabalho analisa artigos que tratam do Ensino Fundamental como um todo, seja Anos Iniciais e/ou Anos Finais.

A Resolução CNE/CEB nº 4 e o Parecer CNE/CEB nº 7 reforçam que pelo menos 20% do total da carga horária do Ensino Fundamental e do Ensino Médio deva ser destinada ao “conjunto de programas e projetos interdisciplinares eletivos criados pela escola, previsto no projeto pedagógico” (Brasil, 2010c, p. 7), partindo da escolha dos próprios estudantes aqueles projetos e programas com os quais se identifiquem (Brasil, 2010a).

Há um entendimento sobre como o Ensino Fundamental é uma etapa crucial para os e as estudantes. Os documentos não trazem citações diretas aos conceitos de Bourdieu, mas isso não torna impossível enxergar sua sociologia da educação em trechos como:

Os alunos provenientes de grupos sociais cuja cultura é muito diferente daquela da escola, encontram na diferença entre o que é cobrado e o que é ensinado por ela um obstáculo para o seu aproveitamento. Eles precisam fazer um esforço muito maior do que os outros para entender a linguagem da escola, seus códigos ocultos, uma vez que a instituição pressupõe que certos conhecimentos que ela não ensina são do domínio de todos, quando na verdade não são (Brasil, 2010b, p. 12).

O Parecer CNE/CEB nº 11/2010, por exemplo, reforça que a proposta político-pedagógica seja articulada com a realidade cultural da comunidade escolar, tanto para que o alunado possa se reconhecer e valorizá-la, quanto para que ele possa “atuar sobre a sua realidade e transformá-la com base na maior compreensão que adquirem sobre ela” (Brasil, 2010b, p. 8-9). Simultaneamente, a escola deverá proporcionar aos alunos meios de transitarem em outras culturas, percorrendo diferentes esferas da vida (Brasil, 2010b), o que acrescentaria muito em suas bagagens culturais. O mesmo parecer (nº 11/2010) destaca este tema da cultura da comunidade e o ensino de outras culturas com relação ao currículo:

Ainda quanto à abordagem do currículo, os professores levarão em conta a diversidade sociocultural da população escolar, as desigualdades de acesso ao consumo de bens culturais e a multiplicidade de interesses e necessidades apresentados pelos estudantes no desenvolvimento de metodologias e estratégias variadas que melhor respondam às diferenças de aprendizagem entre os alunos e às suas demandas (Brasil, 2010b, p. 19).

O Parecer CNE/CEB nº 11/2010 detalha um pouco mais os componentes obrigatórios do Ensino Fundamental, organizados por área de conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa; Língua materna, para populações indígenas; Língua Estrangeira moderna; Arte e Educação Física); Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas (História e Geografia) e Ensino Religioso (de matrícula facultativa, mas oferecido em horário regular) (Brasil, 2010b). Esta é a mesma descrição utilizada pela Resolução CNE/CP nº 2/2017, que institui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017).

A Resolução CNE/CEB nº 4/2010 e o Parecer CNE/CEB nº 7/2010, que fixam as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, detalham de forma semelhante os componentes obrigatórios, mas dão menos destaque ainda para as Ciências da Natureza e as Ciências Humanas que se juntam em um item descrito como “o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena” (Brasil, 2010c, p. 6). Além disso, destacam a Arte e a Educação Física, não os colocando dentro da área de Linguagens, como foi elucidado anteriormente.

A Meta 7 do PNE é um exemplo de documento que traz a necessidade da criação de uma base comum curricular (Brasil, 2014). A instituição da BNCC, a partir da Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017, que se baseia também na Meta 7 do PNE, reforça a base nacional como um documento de “caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar” (Brasil, 2017, p. 2).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi instituída com fins de

[...] fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e consequentemente das

propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade (Brasil, 2017, p. 5).

Vemos, então, no art. 5º da Resolução CNE/CP nº 2/2017 como a BNCC, em si, não se apresenta como um currículo fechado que deve ser utilizado no Ensino Fundamental. Mas sim, como um documento norteador que direciona a proposta pedagógica das instituições escolares, servindo como referência nacional. No art. 6º, a resolução reforça também a necessidade do currículo escolar incluir uma parte diversificada além da referência obrigatória, o que inclui o atendimento das características locais da comunidade escolar (Brasil, 2017).

A legislação vigente sobre o Ensino Fundamental também demonstra preocupação sobre a chamada “cultura de repetência”, como mostra o Parecer CNE/CEB nº 11/2010:

Um dos sérios entraves ao percurso escolar dos alunos tem sido a cultura da repetência que impregna as práticas escolares. Há muitos anos, diferentes estudos têm mostrado que a repetência não é o melhor caminho para assegurar que os alunos aprendam. Ao contrário, a repetência, além de desconsiderar o que o aluno já aprendeu, geralmente não lhe oferece oportunidade de superar as dificuldades que apresentava e termina por desinteressá-lo dos estudos ainda mais, aumentando a probabilidade de que repita novamente aquela série e contribuindo para baixar a sua autoestima. Mas aqui é preciso enfatizar, mais uma vez, que o combate à repetência não pode significar descompromisso com o ensino e a aprendizagem (Brasil, 2010b, p. 20-21).

Os estudos que se utilizam do referencial bourdieusiano no Brasil costumam relacionar este tema da “cultura de repetência” à questão do sucesso ou fracasso escolar, que também é um tema recorrente na obra da pioneira da Psicologia Escolar no Brasil, Maria Helena Souza Patto (Patto, 1984). A autora, reconhecida principalmente por seu trabalho sobre o fracasso escolar, a luta contra os reflexos da desigualdade social no desempenho escolar e seus estigmas e a elucidação dos mecanismos de dominação cultural no meio escolar, traçou importantes

apontamentos sobre essas questões que podem ser relacionados com o que a legislação chama de “cultura da repetência”.

O trabalho pedagógico, exercido em nome de uma classe, produz, portanto, a interiorização dos princípios de um arbitrário cultural sob a forma de um *habitus* durável e transferível ou sistema de esquemas de percepção de pensamento, de julgamento e de ação, e o faz sem necessariamente recorrer à coerção externa ou à coerção física. Produzindo o desconhecimento do duplo arbitrário da ação pedagógica através do reconhecimento da autoridade pedagógica e do produto que ela propõe, o trabalho pedagógico legitima o arbitrário cultural que impõe, de formas mais ou menos sutis, mais ou menos eficazes. [...] O valor, enquanto capital cultural, dos bens culturais transmitidos pelas diferentes ações pedagógicas familiares é função da distância entre o arbitrário cultural imposto pela autoridade pedagógica dominante e o arbitrário cultural inculcado pela ação pedagógica familiar nas diferentes classes. Nesse sentido, Bourdieu não só estabelece uma hierarquia entre as diferentes instâncias de violência simbólica quanto à sua eficiência (defendendo o primado da ação pedagógica familiar, base da eficácia de todas as demais subsequentes), mas mostra também que a produtividade específica de um trabalho pedagógico secundário dominante é tanto menor quanto mais se exerce sobre grupos ou classes formados por um trabalho pedagógico primário mais afastado do trabalho pedagógico dominante. É este fato que o permite afirmar que o trabalho pedagógico secundário dominante não produz completamente as condições de sua produtividade, privilegiando, assim, em termos de aquisição de competências socialmente valorizadas, aqueles que já possuem familiaridade com o arbitrário cultural dominante, ou seja, a classe ou os grupos dominantes (Patto, 1984, p. 52-53).

Para evitar essa “cultura da repetência” e o fracasso escolar no Ensino Fundamental, criou-se o ciclo da alfabetização nos dois primeiros anos desta etapa. O que não significa aprovação automática, mas sim, uma chance dos estudantes terem tempo de desenvolverem a leitura e a escrita sem o peso e o estigma da reprovação. Esse destaque para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental como um “ciclo da alfabetização” foi reforçado recentemente, em 2023, a partir do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) que envolve a adesão facultativa de todas as esferas e redes de ensino do país e tem por finalidade a garantia do “direito à alfabetização das crianças brasileiras, elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem sucedidas” (Brasil, 2023, p. 1). Desde então foram oferecidos programas de formação de professores, avaliações externas, políticas e ações “para que as crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do ensino fundamental” (Brasil, 2023, p. 2).

Bourdieu (2015b) já reconhecia a importância da habilidade linguística nos primeiros anos escolares, especialmente no que diz respeito à desigualdade social e cultural que se manifesta como decisiva nesse início de escolarização.

De todos os obstáculos culturais, aqueles que se relacionam com a língua falada no meio familiar são, sem dúvida, os mais graves e os mais insidiosos, sobretudo nos primeiros anos da escolaridade, quando a compreensão e o manejo da língua constituem o ponto de atenção principal na avaliação dos mestres. Mas a influência do meio linguístico de origem não cessa jamais de se exercer, de um lado porque a riqueza, a fineza e o estilo de expressão sempre serão considerados, implícita ou explicitamente, consciente ou inconscientemente, em todos os níveis do *cursus*, e, ainda que em graus diversos, em todas as carreiras universitárias, até mesmo nas científicas (Bourdieu, 2015b, p. 50-51).

A questão da interferência do capital cultural na trajetória escolar das crianças também é uma discussão que pode se aproximar do que dizem os documentos norteadores sobre o processo de alfabetização no Ensino Fundamental. Por exemplo, o Parecer CNE/CEB nº 11/2010 diz que:

Assim como há crianças que depois de alguns meses estão alfabetizadas, outras requerem de dois a três anos para consolidar suas aprendizagens básicas, o que tem a ver, muito frequentemente, com seu convívio em ambientes em que os usos sociais da leitura e escrita são intensos ou escassos, assim como com o próprio envolvimento da criança com esses usos sociais na família e em outros locais fora da escola. Entretanto, mesmo entre as crianças das famílias de classe média, em que a utilização da leitura e da escrita é mais corrente, verifica-se, também, grande variação no tempo de aprendizagem dessas habilidades pelos alunos (Brasil, 2010b, p. 21).

O texto fala do Parecer CNE/CEB nº 11/2010 sobre os impactos dos usos sociais da leitura e escrita no ambiente familiar e de convivência da criança. Bourdieu em seu célebre texto sobre a escola conservadora, reflete sobre a herança cultural linguística manifesta na escolarização e seus impactos: "além de um léxico e de uma sintaxe, cada indivíduo herda, de seu meio, uma certa atitude em relação às palavras e ao seu uso que o prepara mais ou menos para os jogos escolares, que são sempre, em parte, [...] jogo de palavras" (Bourdieu, 2015b, p. 62). A legitimação desse e de outros processos descritos pela teoria da reprodução bourdieusiana leva

a uma ideologia do dom que culpabiliza os menos favorecidos de herança e os categoriza como “sem mérito”.

A parte mais importante e mais ativa (escolarmente) da herança cultural, quer se trate da cultura livre ou da língua, transmite-se de maneira osmótica, mesmo na falta de qualquer reforço metódico e de qualquer ação manifesta, o que contribui para reforçar, nos membros da classe culta, a convicção de que eles só devem aos seus dons esses conhecimentos, essas aptidões e essas atitudes, que, desse modo, não lhes parecem resultar de uma aprendizagem (Bourdieu, 2015b, p. 51).

Nesse sentido, torna-se fundamental o entendimento, não somente das leis que regem as etapas de ensino, mas também a função social que o educador e a instituição escolar podem desempenhar nesse processo.

A questão da avaliação, na legislação pertinente, é recomendada de diferentes formas, mas sempre visando a recuperação da aprendizagem dos alunos com menores rendimentos. O Parecer CNE/CEB nº 11/2010 propõe que ela deve “assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica” (Brasil, 2010b, p. 23).

Portanto, é possível observar que, em termos de legislação e documentos norteadores, o Ensino Fundamental brasileiro evidencia uma preocupação com a equidade de seus estudantes e seus processos formativos. A Resolução CNE/CEB nº 7/2010, em seu artigo 5º, parágrafo 2º, inciso III define a equidade dando destaque para “tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter desenvolvimento e aprendizagens equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação” (Brasil, 2010d, p. 2).

Sendo assim, consideramos que a busca pela universalização do Ensino Fundamental com a garantia de sua qualidade de ensino e aprendizagem a partir da equidade pode colaborar para a diminuição da desigualdade social que se reflete nesse nível de ensino. Especialmente a depender de como é apreciada e praticada essa equidade. Bourdieu questiona essa ideia de equidade apresentada pelos sistemas de ensino no que diz respeito às oportunidades de escolarização.

Ora, se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios (Bourdieu, 2015b, p. 59).

Nesse sentido, os conceitos bourdieusianos decerto poderiam ser úteis no entendimento desse panorama escolar e na elaboração de estratégias para a superação desses obstáculos, sendo pertinente a ampliação de estudos e investigações científicas sobre o Ensino Fundamental.

Na próxima seção abordamos o processo metodológico desenvolvido nesta pesquisa, apresentando os procedimentos de coleta e análise de dados empregados em nosso estudo.

3 O CAMINHO METODOLÓGICO E A SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS

A metodologia utilizada para esta pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa, do tipo bibliográfico, por se tratar de uma revisão sistemática da literatura.

Para Creswell e Creswell (2021, p. 264) “[...] os métodos qualitativos partem de dados baseados em texto e imagem, têm passos singulares na análise dos dados e se valem de diferentes abordagens”. Sendo esta uma revisão sistemática que utiliza de textos de artigos para compreender uma questão norteadora, entendemos que esta seja uma pesquisa de natureza qualitativa.

Este estudo também se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica que, segundo Marconi e Lakatos (2003), pode ser definida como

[...] um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações (Marconi; Lakatos, 2003, p. 158).

Para que este apanhado geral seja possível e agregue de fato os principais trabalhos, a pesquisa utilizou a revisão sistemática para o levantamento dos artigos a serem analisados. A revisão sistemática da literatura possui um alto teor de evidência e é definida por Galvão e Ricarte (2020). Para os autores a revisão sistemática da literatura

É uma modalidade de pesquisa, que segue protocolos específicos, e que busca entender e dar alguma logicidade a um grande corpus documental, especialmente, verificando o que funciona e o que não funciona num dado contexto. Está focada no seu caráter de reprodutibilidade por outros pesquisadores, apresentando de forma explícita as bases de dados bibliográficos que foram consultadas, as estratégias de busca empregadas em cada base, o processo de seleção dos artigos científicos, os critérios de inclusão e exclusão dos artigos e o processo de análise de cada artigo. Explicita ainda as limitações de cada artigo analisado, bem como as limitações da própria revisão. De forma geral, a revisão de literatura sistemática possui alto nível de evidência e se constitui em um importante documento para tomada de decisão nos contextos públicos e privados (Galvão; Ricarte, 2020, p. 58-59).

Visando atender a este caráter de reprodutibilidade, procuramos explicitar e delimitar com o máximo de precisão possível, os caminhos metodológicos percorridos. O detalhamento dos termos de busca, construção dos *strings* e resultados encontrados são clarificados a seguir. Contudo, ressalta-se de antemão que a escolha por uma revisão sistemática baseou-se na possibilidade assinalada por Galvão e Ricarte (2020) de que a revisão de literatura sistemática possa ser um documento importante na tomada de decisões nos contextos públicos e privados.

3.1 Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada na plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SciELO Brasil), no campo bibliográfico nacional e no *Educational Resources Information Center* (ERIC), referente ao campo internacional. A escolha de tais plataformas de busca foi baseada no rigor e impacto científico que as mesmas assumem como critérios para a inclusão de revistas, periódicos, jornais e artigos em suas bases.

Para a seleção dos artigos que compuseram os dados a serem analisados, foram definidos como critérios, os seguintes elementos: artigos que tenham fundamentação teórica diretamente bourdieusiana, estejam pesquisando sobre o Ensino Fundamental, independentemente da classificação (Anos Iniciais e Anos Finais), tenham sido publicados entre 2020 e março de 2024 e sejam em língua portuguesa e/ou inglesa. O primeiro critério implica a presença de algum trabalho de Pierre Bourdieu nas referências do texto.

A questão da fundamentação teórica é muito cara, uma vez que buscamos artigos que tenham se baseado na leitura bourdieusiana, indo diretamente aos escritos originais do autor e não apenas em comentadores. Ainda que o uso de autores que dissertam sobre Bourdieu auxilie na elucidação de seu trabalho, entendemos que é preciso ter contato com a obra original do autor a fim de garantir maior fidedignidade aos conceitos. Portanto, a fim de selecionar artigos que tenham percorrido esse caminho, o primeiro critério de inclusão e exclusão foi a observação das referências bibliográficas, o que garantiu que esse recorte pudesse ser realizado.

Optamos também por não escolher entre Anos Iniciais ou Anos Finais do Ensino Fundamental como universo para análise. Ainda que estas fases do ensino

possuam profissionais diversificados entre si (pedagogos e professores especialistas), acreditamos que isso trará uma compreensão mais rica e diversa sobre os usos da teoria por diferentes áreas de ensino dentro da própria educação escolar.

O período selecionado para este levantamento (2020 a março de 2024) leva em consideração o que há de mais recente nas pesquisas educacionais, considerando as mudanças e intervenções políticas no contexto nacional. E também debate diretamente com o que foi produzido e refletido em âmbito internacional nos últimos anos, dando espaço para uma comparação entre ambos os contextos (nacional e internacional) de forma que posicione adequadamente as pesquisas brasileiras dentro deste debate. Outro fator decisivo para esta escolha de período se refere ao fato de que, enquanto a plataforma SciELO oferece a possibilidade de selecionar os anos individualmente para compor o recorte temporal do levantamento, a plataforma ERIC oferece apenas as opções “últimos dez anos”, “últimos cinco anos (a partir de 2020)”, o ano de 2023 e o ano de 2024 (até o momento do levantamento e coleta). A pesquisa objetivava pesquisar os últimos cinco anos completos, de 2019-2023. Visto a impossibilidade de selecionar estes anos na plataforma ERIC, escolhemos o recorte temporal para os últimos cinco anos de acordo com a plataforma internacional, o que incluía os artigos publicados até março de 2024. O levantamento foi realizado no dia primeiro de abril de 2024 em ambas as plataformas. Destacamos que é necessário que seja o mesmo recorte de tempo em ambas as plataformas de busca, mesmo que isso signifique que seja diferente do que fora proposto inicialmente. A ideia inicial se baseava em analisar as produções dos últimos cinco anos, mas devido a impossibilidade de considerar tal período na plataforma ERIC, precisamos adaptar a questão do marco temporal. Além disso, o fato de não ter aparecido nenhum artigo de 2024 não significa que o período não estava incluso na busca.

3.1.1 O levantamento dos dados: a revisão sistemática

A revisão sistemática da literatura proposta neste estudo buscou analisar as contribuições da produção acadêmica nacional e internacional sob o referencial bourdieusiano para o campo educacional no período de 2020 a março de 2024, visando compreender suas potencialidades para o Ensino Fundamental,

especificamente. Conforme já indicado, Pierre Bourdieu propôs sua teoria como um ponto de superação entre o objetivismo e o subjetivismo, adotando a praxiologia como um novo gênero de conhecimento, atuando na realidade prática enquanto também a analisa, como propõe sobre o ofício do pesquisador.

Realizamos, assim, duas revisões sistemáticas, com dois *strings* de buscas, uma em cada base de dados e ambas no dia primeiro de abril de 2024. Reforçamos que a escolha das plataformas SciELO Brasil para os artigos nacionais e ERIC para os artigos internacionais visou a busca por artigos de qualidade, impacto e relevância no campo educacional.

Para a construção dos *strings* de busca, ou seja, dos termos relativos à pesquisa que nos ajudariam a encontrar artigos, realizamos dois procedimentos: um para cada língua e plataforma em que trabalhamos. A pesquisa bibliográfica nacional contou com o suporte do Tesaurus Brasileiro da Educação (Brased)² na delimitação dos descritores de busca acerca do Ensino Fundamental. Essa plataforma do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) auxilia pesquisadores com a identificação de termos de busca mais precisos para pesquisas educacionais. Sendo assim, podemos contar com mais uma corroboração para a questão da reprodutibilidade e imparcialidade do levantamento.

A Figura 1, apresentada a seguir, permite a visualização dos descritores que a plataforma Tesaurus retornou após a busca por “Ensino Fundamental”.

² Disponível em: http://pergamum.inep.gov.br/pergamumweb/biblioteca/pesquisa_thesauro.php Acesso em: 15 jul. 2024.

Figura 1: Resultados da plataforma Tesouros Brasileiro da Educação após a busca por “Ensino Fundamental”

The screenshot displays the search interface of the 'Pesquisa Tesouros' platform. At the top, there is a search bar containing the text 'Ensino Fundamental' and a magnifying glass icon. To the right of the search bar are two buttons: 'Pesquisar' (Search) and 'Clear'. Below the search bar, there is a 'Reference options' section with a 'Search by:' dropdown menu set to 'All' and a 'Records per page:' dropdown menu set to '20'. The main area of the page shows a list of 20 search results, each with a title and a corresponding 'TG' (Thesaurus) label in parentheses. The results are as follows:

| | |
|---|---|
| Aluno do ensino fundamental | (TG: Aluno) |
| Defasagem idade-série | (TG: Atraso Na Escolarização) |
| Docentes Com Formação Até o Ensino Fundamental | (TG: Nível de Formação dos Docentes) |
| Educação alimentar e nutricional | (TG: Curso e Currículo) |
| Educação de Base | (TG: Conceitos de Educação) |
| Educação Escolar | (TG: Saúde e Educação) |
| Ensino Fundamental | (TG: Educação Escolar Básica) |
| Ensino Fundamental - 1ª a 4ª | (TG: Estatísticas de Escolarização) |
| Ensino Fundamental - 5ª a 8ª | (TG: Estatísticas de Escolarização) |
| Ensino Fundamental Completo | (TG: Estatísticas de Escolarização) |
| Ensino Primário Fundamental | (TG: Ensino Fundamental) |
| Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação | (TG: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) |
| Instituições de Ensino Fundamental | (TG: Instituições de Educação Básica) |
| Objetivos do Ensino Fundamental | (TG: Ensino Fundamental) |
| Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental | (TG: Ensino Fundamental) |
| Regência de Classe: | (TG: Docência) |
| Segundo Ciclo do Ensino Fundamental | (TG: Ensino Fundamental) |
| Taxa de Distorção Idade-Série | (TG: Taxa de Atraso Escolar) |
| Taxa de Incorporação No Ensino Fundamental Aos 7 Anos de Idade | (TG: Indicadores de Acesso e Participação) |
| Taxa de Ingresso No Ensino Fundamental | (TG: Indicadores de Acesso e Participação) |

Fonte: Plataforma Tesouros. Elaboração da pesquisadora.

Ao pesquisar por “Ensino Fundamental” na plataforma Tesouros Brasileiro de Educação foram mostrados 20 resultados, dos quais selecionamos 12 por entendermos que estariam mais alinhados com os objetivos da pesquisa.

Os termos escolhidos para se tornarem descritores no string de busca na plataforma SciELO foram: Aluno do ensino fundamental; Educação de Base; Educação Escolar; Ensino Fundamental; Ensino Fundamental - 1ª a 4ª; Ensino Fundamental - 5ª a 8ª; Ensino Fundamental Completo; Ensino Primário Fundamental; Instituições de Ensino Fundamental; Objetivos do Ensino Fundamental; Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental; Segundo Ciclo do Ensino Fundamental. Os termos não selecionados foram: Defasagem idade-série; Docentes com formação até o Ensino Fundamental; Educação Alimentar e Nutricional; Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação; Regência de classe; Taxa de distorção idade-série; Taxa

de Incorporação No Ensino Fundamental aos 7 anos de idade e Taxa de ingresso no Ensino Fundamental.

A plataforma ERIC conta com o próprio Thesaurus em língua inglesa, no qual pesquisamos por “*Elementary*” e esta retornou cinco resultados; todos utilizados na formação do *string* de busca internacional. São eles: *Elementary Education*; *Elementary School Students*; *Elementary School Teachers*; *Elementary Schools*; *Elementary Secondary Education*.

Todos estes descritores que foram selecionados em ambas as línguas podem ser encontrados no Quadro 1 a seguir para fins de elucidação e organização das informações.

Quadro 1: Termos de busca e *strings* utilizados no levantamento de artigos da revisão sistemática

| | SciELO | ERIC |
|---|---|---|
| Descritores relacionados com o Ensino Fundamental (<i>Thesaurus</i>) | Aluno do ensino fundamental; Educação de Base; Educação Escolar; Ensino Fundamental; Ensino Fundamental - 1ª a 4ª; Ensino Fundamental - 5ª a 8ª; Ensino Fundamental Completo; Ensino Primário Fundamental; Instituições de Ensino Fundamental; Objetivos do Ensino Fundamental; Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental; Segundo Ciclo do Ensino Fundamental | Elementary Education; Elementary School Students; Elementary School Teachers; Elementary Schools; Elementary Secondary Education |
| Descritores relacionados com a sociologia de Pierre Bourdieu | Pierre Bourdieu; Bourdieu; habitus; campo; capitais; capital cultural; capital econômico; capital social; capital simbólico; teoria da prática | Pierre Bourdieu; Bourdieu; Habitus; Field; Capitals; Cultural Capital; Economic Capital; Social Capital; Symbolic Capital; Theory of practice |
| <i>Strings</i> de busca finais | ((Aluno do ensino fundamental) OR (Educação de Base) OR | ("Elementary Education" OR "Elementary School Students" |

| | | |
|--|--|--|
| | (Educação Escolar) OR (Ensino Fundamental) OR (Ensino Fundamental - 1a a 4a) OR (Ensino Fundamental - 5a a 8a) OR (Ensino Fundamental Completo) OR (Ensino Primário Fundamental) OR (Instituições de Ensino Fundamental) OR (Objetivos do Ensino Fundamental) OR (Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental) OR (Segundo Ciclo do Ensino Fundamental)) AND ((pierre bourdieu) OR (bourdieu) OR (habitus) OR (campo) OR (capitais) OR (capital cultural) OR (capital econômico) OR (capital social) OR (capital simbólico) OR (teoria da prática)) | OR "Elementary School Teachers" OR "Elementary Schools" OR "Elementary Secondary Education") AND ("Pierre Bourdieu" OR "Bourdieu" OR "Habitus" OR "Field" OR "Capitals" OR "Cultural Capital" OR "Economic Capital" OR "Social Capital" OR "Symbolic Capital" OR "Theory of practice") |
|--|--|--|

Fonte: elaboração da pesquisadora.

Os operadores booleanos utilizados foram “or” e “and” que correspondem, respectivamente, a “ou” e “e”. Recorremos a estes operadores para que os artigos elegidos na busca disponham de pelo menos um dos descritores de educação e um dos descritores de referencial teórico. O operador “ou” funciona como um comando que explicita que o artigo deve ter ao menos um dos descritores acompanhados de “ou”. Não precisaria ter todos, ao menos um já entraria no levantamento. Já o operador “e” indica que o artigo precisa, necessariamente, ter ambos os descritores ao redor do operador. No string que formamos para nossa busca, isso implica que o artigo precisaria ter ao menos um descritor sobre Ensino Fundamental combinado obrigatoriamente com ao menos um descritor relacionado a Pierre Bourdieu e sua teoria. O uso de aspas indica que os termos precisam estar escritos daquela forma e o uso de parênteses indica as combinações de termos, como numa equação matemática. Cada plataforma indicava a preferência pelo uso de aspas e parênteses ou apenas parênteses para as buscas. Por fim, o *string* nada mais é do que a

combinação dos descritores para montar uma corrente de palavras que sinalizam um comando de busca em uma plataforma de dados.

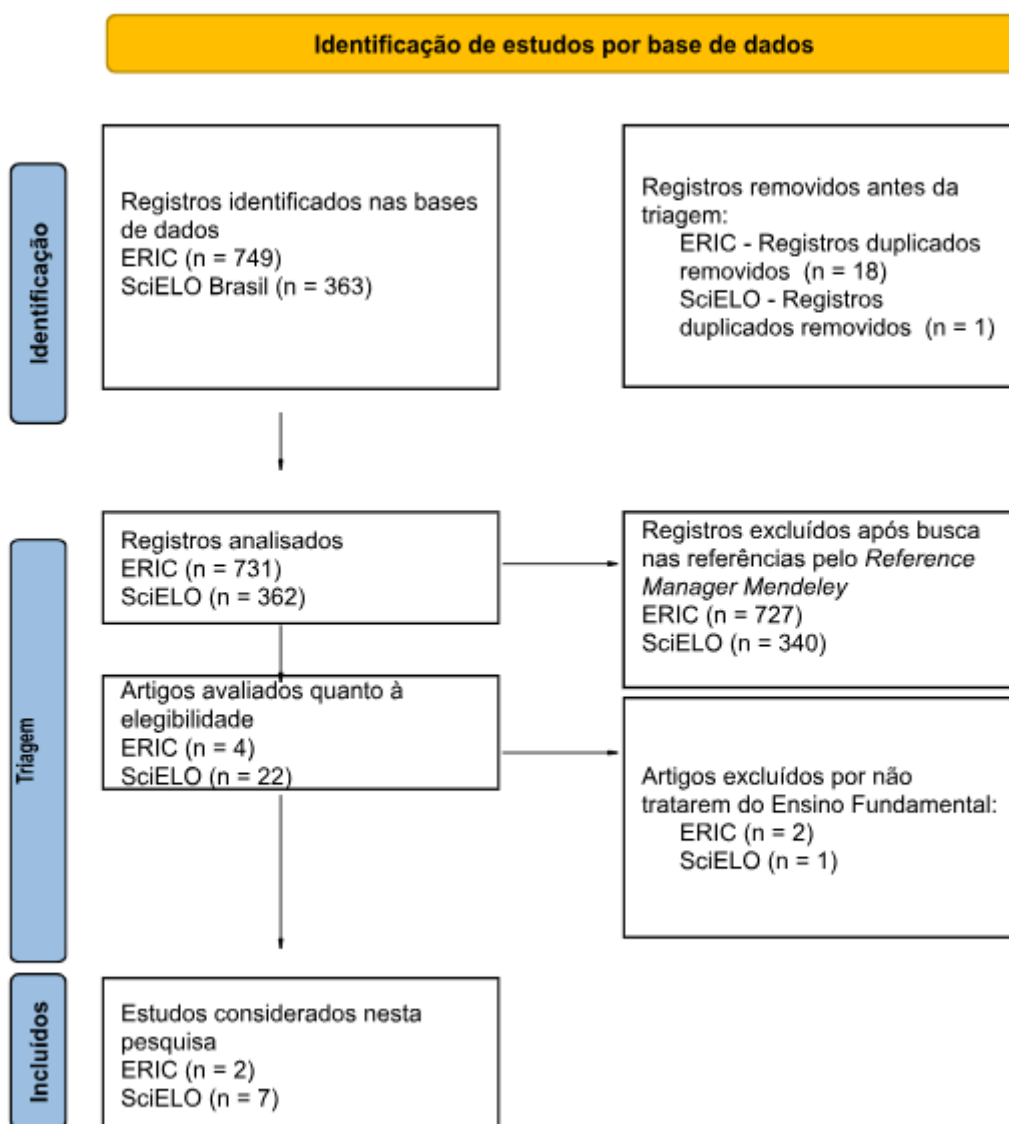
É importante ressaltar que para a formação do *string* de busca, considerando a teoria bourdieusiana, escolhemos descritores que representam o nome do autor e seus principais conceitos que poderiam aparecer em pesquisas educacionais, tais como *habitus*, capitais e campo, por exemplo. Na busca em língua inglesa, apenas traduzimos os termos, de acordo com a literatura internacional e não de forma literal, evidentemente. Contudo, cabe elucidar que, uma vez que a leitura do referencial acontece durante todo o processo formativo do mestrado, utilizamos o termo “teoria da prática” no *string*, indicando que este seria um termo chave para a análise da pesquisa. Entretanto, destacamos que o conceito “teoria da prática” não resultou em nenhum artigo da seleção final que os outros termos de busca não pudessem encontrar com ou sem a presença dele no *string*.

Durante o levantamento nas plataformas, foram aplicados alguns filtros disponíveis no SciELO e no ERIC para que o trabalho no processo de triagem posterior fosse reduzido. Na plataforma ERIC, como já evidenciado anteriormente neste trabalho, aplicou-se o filtro “*Since 2020 (Last 5 years)*”, ou “Desde 2020 (últimos 5 anos)”, sendo a única opção de tempo mais próxima do recorte temporal que planejamos. Além disso, utilizamos o filtro “*Peer reviewed only*”, que nos garante um levantamento de artigos que tenham sido revisados por pares. O filtro “*Full text available on ERIC*”, ou “texto completo disponível no ERIC”, também foi importante visto que diversas revistas internacionais de prestígio possuem acesso limitado aos seus textos, o que dificultaria a viabilidade deste estudo. Portanto, consideramos apenas resultados em que o texto estivesse na íntegra disponível na base de dados.

Na plataforma SciELO, para equiparar com a busca internacional, selecionamos os filtros “20-2023” e “Artigos ou artigos de revisão”, que visam publicações entre 2020 e 2023, o mais próximo do período selecionado no ERIC. Também optamos por “Língua Portuguesa” e “Coleção Brasil” para coletar apenas artigos que se tratassem do campo educacional brasileiro e já fizessem o recorte de idioma pelo qual toda revisão sistemática precisa passar.

No diagrama a seguir (Figura 2) é possível visualizar o processo de seleção dos artigos, em números, até chegarmos na quantidade final de nove artigos que foram analisados posteriormente.

Figura 2: Diagrama de identificação dos estudos levantados nas bases de dados



Fonte: adaptação do modelo de *flow diagram* PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*) (Page et al., 2021).

Conforme demonstrado no diagrama (Figura 2), foram encontrados 1112 artigos a partir da utilização dos *strings* de busca, sendo 749 artigos provenientes da plataforma ERIC e 363 da plataforma SciELO. Antes da triagem – fase de uma revisão sistemática em que aplicamos os filtros de acordo com Page et al. (2021) – excluímos os artigos duplicados de cada levantamento, removendo 18 artigos da seleção feita no ERIC e apenas um artigo da seleção feita na plataforma SciELO. Para a triagem sobraram, então, 731 artigos internacionais e 362 artigos nacionais.

Utilizamos o *Reference Manager Mendeley* da *Elsevier* para a gestão de referências dos artigos coletados nessas plataformas, o que agilizou a organização das informações. Sem este instrumento, seria bastante difícil realizar a busca nas referências dos artigos, sendo este o primeiro critério de inclusão ou exclusão de dados. Para garantir que os artigos selecionados estivessem alinhados com a perspectiva teórica de Pierre Bourdieu, utilizamos como critério de inclusão a presença, nas referências bibliográficas dos artigos, de pelo menos uma obra original do autor.

Nesse sentido, a partir da observação da ausência de obras de Pierre Bourdieu nas referências dos artigos, foram excluídos 727 artigos do levantamento internacional e 340 artigos nacionais. Tal procedimento eliminou mais de mil artigos da listagem, resultando em quatro artigos internacionais e 22 nacionais.

O segundo critério de seleção dos artigos da pesquisa se refere a estudos acerca do Ensino Fundamental. Para esta etapa de triagem foi necessário a leitura dos títulos, dos resumos e, por fim, da leitura integral dos artigos, chegando-se a dois artigos internacionais e sete nacionais. Estes nove artigos compõem o *corpus* de análise da pesquisa e são descritos na próxima subseção.

3.2 Procedimentos e análise de dados

A partir da seleção realizada com base nos critérios de i) presença de textos de Bourdieu nas referências dos artigos para garantia de uso da teoria bourdieusiana e ii) tratar-se de artigos sobre o Ensino Fundamental, foram selecionados nove artigos que formam nosso *corpus* de análise. O Quadro 2 apresenta, a seguir, os artigos obtidos para a análise, organizados a partir da base de dados em que foram obtidos, o título dos artigos selecionados, seus autores, periódicos e ano de publicação.

Quadro 2: Artigos obtidos a partir da revisão sistemática

| Base de Dados | Título do artigo | Autoria | Periódico e Ano de publicação |
|---------------|--|---------------------------|---|
| ERIC | <i>The Enactment of the Colombian National</i> | 1. Diego Cardona-Escobar; | Profile: Issues in Teachers' Professional |

| | | | |
|--------|--|---|---|
| | <i>Bilingual Program: Equal Access to Language Capital?</i> (A promulgação do Programa Nacional Bilíngue da Colômbia: Igualdade de acesso ao capital linguístico?) | 2. Melissa Barnes; 3. Marc Pruyn | Development, 2023. |
| ERIC | <i>Does the Combination of Professional Leadership and Learning Management Systems Signal the End of Democratic Schooling?</i> (A combinação de liderança profissional e sistemas de gestão de aprendizagem sinaliza o fim da escolaridade democrática?) | Ronni Laursen | Research in Educational Administration & Leadership, 2020 |
| SciELO | Uma “escola símbolo”: disputas e estratégias de professores de um subcampo da escola | 1. Ana Cecília Romano de Mello; 2. Ivanilda Higa | Educar em Revista (Curitiba), 2023. |
| SciELO | Prática de docência em história em tempos de pandemia: percepções de licenciandos/as | 1. Nadia Gaiofatto Gonçalves; 2. Ana Cláudia Urban | Educação em Revista (Belo Horizonte), 2021. |
| SciELO | O Jogo da Formação Docente no caso Early Bird: lances, disputas e rupturas | 1. Emanuelle Perissotto de Assis ; 2. Flavia Medeiros Sarti | Educação e Realidade, 2023. |
| SciELO | Inspeção e práticas cotidianas no Grupo Escolar Balduino Cardoso, Porto União/SC (1954-1957) | Marcia Marlene Stentzler | Revista História da Educação (Online), 2023. |
| SciELO | Estratégias de Consagração e de Valorização da Matemática por meio da OBMEP | 1. João Alves de Souza Neto; 2. Denise Silva Vilela; 3. José Vilani de Farias | Bolema, Rio Claro (SP), 2022. |
| SciELO | Condição de Classe e Desempenho | Bernardo Mattes Caprara | Educação e Realidade, 2020. |

| | | | |
|--------|---|---|-------------------------------------|
| | Educacional no Brasil | | |
| SciELO | (Re)lendo Bourdieu a partir da obra de Maria Helena Souza Patto | 1. Lygia de Sousa Viégas; 2. Jackson Barbosa da Costa; 3. Adriana Marcondes Machado | Educar em Revista (Curitiba), 2022. |

Fonte: Plataforma ERIC e Plataforma SciELO. Elaboração da pesquisadora.

Antes de iniciar a apresentação de cada artigo que entrou no corte final após a leitura integral, apresentamos os três artigos excluídos na aplicação do segundo critério de inclusão (tratar do Ensino Fundamental).

O primeiro, encontrado na base de dados ERIC é intitulado "*Shifting Regulative Ideas of Education Policy and Practice: The Case of Quality Assurance in Education in Slovenia*" ou, em português "Mudando Ideias Reguladoras de Política Educacional e Prática: O Caso da Garantia de Qualidade na Educação em Eslovênia". De autoria de Kos (2021), o artigo estabelece reflexões e relações entre as mudanças de governo e as mudanças nas políticas educacionais da Eslovênia. E, ainda que fale sobre educação, busca debatê-la no âmbito das instituições públicas, da legislação e seus especialistas, não se voltando especificamente para o Ensino Fundamental (ou equivalente a este nível de ensino) e a escola.

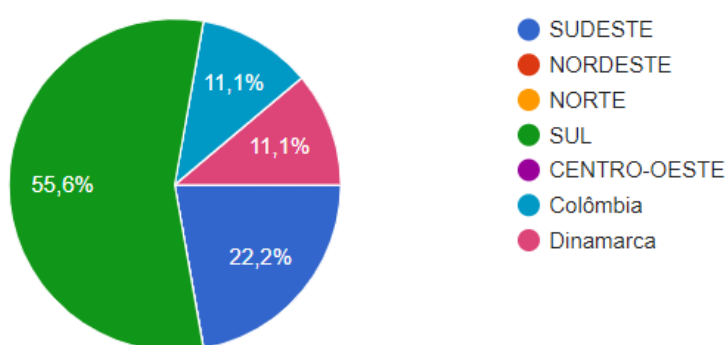
Outro artigo da mesma base de dados que não entrou na seleção final foi o estudo de Chen (2020), chamado "*A marginalized third space: English language learners' cultural capital*" ou, em português, "*Um terceiro espaço marginalizado: o capital cultural dos alunos de língua inglesa*". O artigo aborda a aprendizagem da língua inglesa por não nativos e se propõe a discutir o conceito de capital cultural. Contudo, não especifica estudantes do Ensino Fundamental, nem mesmo alunos na mesma faixa etária ou semelhantes. Além disso, ainda que busque definir o conceito de capital cultural utilizando Bourdieu (respeitando o primeiro critério de inclusão), o autor não o utiliza na análise de modo que demonstre domínio sobre a teoria. Ele se utiliza da teoria crítica para explicar o capital cultural naquele contexto, ao invés de fazê-lo por meio da sociologia bourdieusiana. Também possui equívocos conceituais estatísticos que não parecem fazer parte do escopo de um trabalho teórico de impacto.

O último artigo excluído da seleção final veio da base SciELO e é brasileiro. De autoria de Denice Catani (2022), o artigo intitulado “Compreender e compreender-se: o campo educacional brasileiro num itinerário de leituras de Pierre Bourdieu” muito nos chamou atenção por, logo no título, trazer o conceito de campo educacional. Apesar disso, o artigo é mais uma revisão biográfica de como a autora se apropriou da teoria bourdieusiana durante sua formação e em nada refere-se ao Ensino Fundamental. Dessa forma, não contribui para os dados desta pesquisa.

Com isso, temos nove artigos dentro da seleção final que foram para a análise. Durante o período de leitura e discussão dos dados, entendemos que mesmo aqueles artigos que nos deixam em dúvida quanto a sua contribuição podem ser levados para a análise. Só foram retirados os artigos que nitidamente não se referem ao Ensino Fundamental. Optamos por trabalhar dessa forma uma vez que é na análise que podemos discutir e chegar a uma conclusão sobre a contribuição ou não dos dados elencados.

Consideramos importante iniciar a organização e análise dos dados com algumas informações estatísticas básicas sobre a origem dos artigos nacionais e internacionais selecionados. Com exceção de um artigo com dois dos três autores originários de universidades brasileiras nordestinas – ainda assim publicado em revista da região Sul – mais da metade dos artigos nacionais são sulistas (55,6% dos artigos consultados, ou seja, cinco artigos). Quase um quarto do restante (22,2%, ou dois artigos) é publicado na região Sudeste e o restante corresponde aos artigos internacionais da Dinamarca (11,1%, um artigo) e Colômbia (11,1%, um artigo). Para uma visualização mais elucidativa desses números apresentamos a Figura 3 a seguir.

Figura 3 – Origem das publicações selecionadas na revisão sistemática

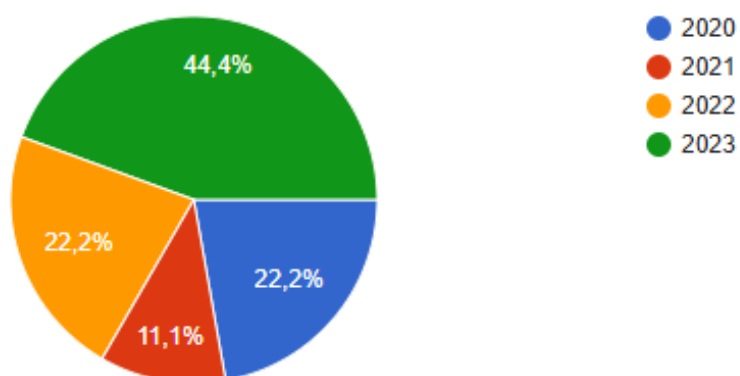


Fonte: Plataforma ERIC e Plataforma SciELO. Elaboração da pesquisadora.

Todos os artigos nacionais foram publicados em revistas de *Qualis A1*, o que reafirma o acerto da escolha da base SciELO pelo seu prestígio no campo acadêmico. O estudo de Streck (2015) oferece algumas pistas para a compreensão sobre o por que da divulgação da produção nacional concentrar-se tanto nas regiões ao sul do país. Sabemos que existem universidades renomadas em outros estados de outras regiões, as quais possuem revistas e periódicos acadêmicos de alto *qualis* também. O autor argumenta que “existe um importante potencial de pesquisa construído na região, tanto em termos de cobertura geográfica quanto de recursos humanos” (Streck, 2015, p. 236) que se consolida nos programas de pós-graduação e grupos de pesquisa com altos níveis de qualificação.

Também é interessante perceber o ano de publicação desses artigos, como descrito na Figura 4 a seguir.

Figura 4 - Distribuição dos artigos selecionados por ano de publicação



Fonte: Plataforma ERIC e Plataforma SciELO. Elaboração da pesquisadora.

Como é possível perceber pela Figura 4, a maior parte dos artigos foi publicada em 2023 (44,4% do total, ou seja, quatro artigos), seguido por 2022 e 2020 (com 22,2% cada, ou dois artigos) e, por último, 2021 (com 11,1% dos artigos, que representa um artigo). O período selecionado para o levantamento dos artigos para esta pesquisa acaba correspondendo ao período pandêmico causado pela Covid-19 e não é possível confirmar se isso pode ter ou não auxiliado a produção de artigos nesta temática. Contudo, sabemos que durante os anos de 2020 e 2021

houve um fenômeno denominado “paperdemic” graças ao aumento expressivo de publicações científicas (Yang, *et al.*, 2023).

Após essa primeira sistematização dos dados, apresentamos uma breve síntese de cada artigo selecionado que compõe nosso *corpus* de análise.

Os dois artigos internacionais foram obtidos na base de dados ERIC, conforme já assinalado. O artigo de Cardona-Escobar, Barnes e Pruyt (2023) tem como título “*The Enactment of the Colombian National Bilingual Program: Equal Access to Language Capital?*” que, em português, seria algo como “A promulgação do Programa Nacional Bilíngue da Colômbia: Igualdade de acesso ao capital linguístico?” Os pesquisadores buscam entender como a política de bilinguismo da Colômbia é implementada nas escolas e, para tal, busca conversar com estudantes e professores de escolas públicas em uma pesquisa quantitativa-qualitativa de métodos mistos. Eles se utilizam dos quatro principais capitais da teoria de Bourdieu (cultural, econômico, social e simbólico) e ressaltam como a língua pode ser um fator de equidade, se as questões financeiras e políticas forem superadas.

O segundo artigo encontrado na base ERIC é intitulado “*Does the Combination of Professional Leadership and Learning Management Systems Signal the End of Democratic Schooling?*”, sendo em português algo como “A combinação de liderança profissional e sistemas de gestão de aprendizagem sinaliza o fim da escolaridade democrática?” Neste estudo, Laursen (2020) trabalha com quatro diretores de escolas primárias da Dinamarca para entender se o sistema e as leis os submetem a agir de determinada forma (colocado como *habitus* profissional) e se isso reflete em suas agências, considerando que estes deveriam promover a participação democrática no ensino. Os pesquisadores evidenciam que as políticas de ensino moldam a agência e o *habitus* dos envolvidos, de acordo com a política dominante.

Para o recorte nacional, foram selecionados sete artigos na base SciELO. Todos provenientes de revistas e periódicos de *Qualis* A1. Apresentamos uma breve descrição destes a seguir.

O artigo de Viégas, Costa e Machado (2022) intitulado “(Re)lendo Bourdieu a partir da obra de Maria Helena Souza Patto” traz uma pesquisa qualitativa que busca refletir e comparar as obras de Patto com as de Bourdieu. Ambos os autores pensam sobre o sistema de ensino e os pesquisadores responsáveis pelo estudo buscam ressaltar como a brasileira dialoga de forma crítica com a abordagem

bourdieusiana ainda que a articule com a realidade do Brasil. Foi um dos artigos que levantou dúvidas quanto a sua inclusão nesta revisão sistemática, mas consideramos oportuno mantê-lo, uma vez que durante a análise foi possível verificar suas potencialidades de contribuição por se tratar de um estudo sobre a obra de Maria Helena Souza Patto que muito refletiu sobre o Ensino Fundamental.

Caprara (2020) realizou a única pesquisa inteiramente quantitativa selecionada. “Condição de Classe e Desempenho Educacional no Brasil” traz um estudo feito a partir de métodos de estatística descritiva e regressão linear múltipla que utilizou microdados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2013 para analisar os impactos da condição de classe dos estudantes da educação básica brasileira nos desempenhos educacionais. Segundo o autor, a classe social aparece sempre atrelada aos resultados de Matemática e Língua Portuguesa. Outros fatores como capital cultural também impactaram os resultados.

Souza Neto, Vilela e Farias (2022) no artigo “Estratégias de Consagração e de Valorização da Matemática por meio da OBMEP” buscaram apresentar uma visão sociológica sobre a competição da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas de acordo com o referencial bourdieusiano em uma pesquisa qualitativa quantitativa que utilizou-se de documentos sobre a prova. Os autores discutem que é ilusão a consagração por meio da OBMEP, o que torna injustificável o investimento.

Stentzler (2023), no estudo publicado como “Inspeção e práticas cotidianas no Grupo Escolar Balduino Cardoso, Porto União/SC (1954-1957)” busca em registros históricos de inspeções e reuniões pedagógicas, descrição sobre as práticas que auxiliem na demarcação cultural deste grupo escolar. Em uma pesquisa qualitativa com análise documental, a autora usou do “senso de jogo” ou o conceito bourdieusiano de senso prático para discutir os achados.

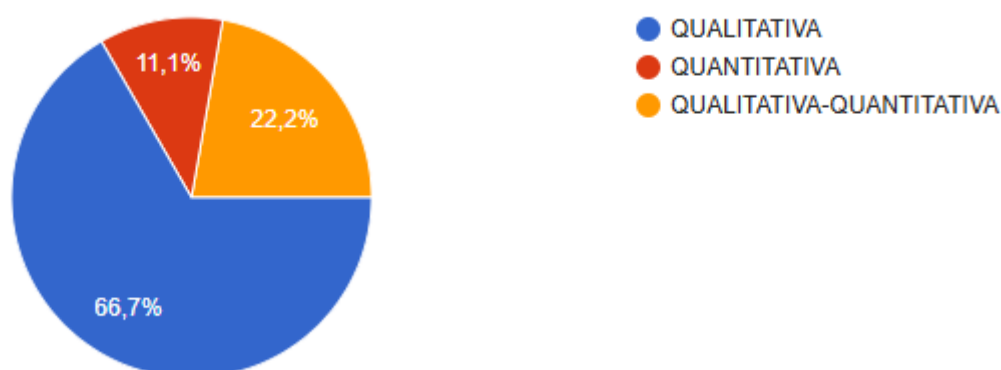
Assis e Sarti (2023) almejam discutir os processos presentes nas disputas no campo da formação de professores em uma pesquisa qualitativa feita a partir de entrevistas semiestruturadas chamada “O Jogo da Formação Docente no caso Early Bird: lances, disputas e rupturas”. Utilizando o projeto do jogo *Early Bird* e o respaldo teórico do conceito de campo, as autoras entram em debates sobre a formação de professores, como a profissionalização do magistério e a universalização da formação docente.

Gonçalves e Urban (2021), no artigo intitulado “Prática de docência em História em tempos de pandemia: percepções de licenciandos/as” trazem reflexões proporcionadas a partir da disciplina de estágio da Universidade Federal do Paraná (UFPR), articulando-as com os conceitos de capitais, campo e *habitus* de Pierre Bourdieu, de “formação inicial” na formação de professores e o referencial sobre consciência histórica, próprio da área. Os futuros docentes puderam discorrer sobre o papel do professor e a função do ensino de História na Educação Básica. As autoras apontam que os resultados foram bastante satisfatórios na etapa inicial (observação das “Aulas Paraná”, sistema remoto de aulas).

Por fim, Mello e Higa (2023) trazem o estudo “Uma ‘escola símbolo’: disputas e estratégias de professores de um subcampo da escola” em que realizam uma pesquisa qualitativa-quantitativa com observação narrativa e entrevistas semiestruturadas com um grupo de professores de Ciências e Biologia. As autoras desejam compreender a dinâmica de um subcampo no que diz respeito aos capitais, disputas e estratégias de um grupo de professores, buscando reconhecimento simbólico.

Considerando tais descrições dos artigos selecionados, elaboramos a Figura 5 que apresenta um gráfico com os tipos de pesquisa evidenciados nos artigos, com os quais trabalhamos na análise.

Figura 5 – Tipos de pesquisa de acordo com os artigos selecionados



Fonte: Plataforma ERIC e Plataforma SciELO. Elaboração da pesquisadora.

Como dito anteriormente, apenas o artigo de Caprara (2020) traz uma pesquisa quantitativa, representando 11,1% dos artigos consultados. Os demais

dividem-se em pesquisas qualitativas (66,7%, ou seis artigos) ou mistas (22,2%, dois artigos). É interessante observar este dado pois confirma a ênfase em estudos qualitativos observada na área da Educação. Conforme apontam Lüdke e André (1986) a abordagem qualitativa tem se consolidado como uma ferramenta significativa para investigar a complexidade dos fenômenos educacionais, permitindo uma melhor compreensão dos processos e experiências envolvidos na aprendizagem. Talvez, inspirando-se nas próprias análises de Bourdieu e Passeron (1992) sobre dados estatísticos como em *A Reprodução*, temos algumas produções mesclando abordagens qualitativas e quantitativas.

As produções acadêmicas coletadas foram lidas e categorizadas com base em suas características internas e nos conceitos bourdieusianos utilizados por elas. Buscamos compreender cada artigo revisto sob a luz da teoria da prática bourdieusiana e como os agentes respondem a esta, de que forma estes artigos estão contribuindo com o campo educacional brasileiro e internacional correspondente à etapa do Ensino Fundamental e de forma se apropriam da teoria que utilizam como referencial.

Na próxima seção discutimos os resultados obtidos, considerando os seguintes tópicos de análise para a discussão: conceitos bourdieusianos utilizados, metodologias empregadas nos estudos, conclusões ou recomendações dos estudos vistos a partir da lógica da prática e apontamentos sobre o emprego da teoria em estudos sobre Ensino Fundamental.

4 CONTRIBUIÇÕES BOURDIEUSIANAS PARA A PRÁTICA EDUCACIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Esta seção tem como objetivo apresentar os resultados e discussões dos dados obtidos na revisão sistemática dos nove artigos selecionados para o estudo. Primeiramente, discutimos os conceitos da sociologia de Pierre Bourdieu, os métodos e metodologias que os trabalhos se propuseram a utilizar e de que forma o fizeram. Em seguida, realizamos apontamentos sobre o emprego da teoria bourdieusiana em estudos sobre Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), comparando os achados brasileiros com os internacionais. E, por fim, apresentamos reflexões sobre as conclusões e recomendações que os estudos trazem sob a luz da lógica da prática.

4.1 Conceitos bourdieusianos e processos metodológicos utilizados nos artigos analisados

Conforme já mencionado, esta pesquisa se propôs a analisar as contribuições da produção acadêmica nacional e internacional que se valeu do referencial baseado na sociologia da educação de Pierre Bourdieu, voltadas para o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais). Como recorte temporal consideramos o período de 2020 a março de 2024. O intuito deste trabalho visa compreender as potencialidades dos estudos analisados para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais justas e equitativas.

A adoção de um referencial bem articulado entre seus conceitos pode não desenvolvê-los completamente nos trabalhos, apesar de permearem as reflexões e colaborarem na discussão dos resultados encontrados. Contudo, para a categorização dos conceitos e de que forma foram utilizados nos artigos, optamos por observar os conceitos que de fato foram empregados e não apenas citados para fins elucidativos.

A partir da leitura integral dos nove textos selecionados, encontramos um dado intrigante sobre os conceitos bourdieusianos adotados nas produções selecionadas. Observamos que 66,7% (seis artigos) dos artigos utilizaram os conceitos de campo e *habitus*, sendo os dois conceitos mais utilizados. Nem sempre os conceitos eram incorporados em conjunto nas análises, como a teoria

recomenda. Como é o caso no artigo de Laursen (2020), sobre a liderança profissional e o sistema de gestão de aprendizagem, que enfatizou o uso dos conceitos de *habitus* e agência. Evidentemente, na seção de referencial teórico do artigo, o autor precisou explicar a relação dos conceitos de *habitus* e agência com os conceitos de campo e de capital, mas no caso do conceito de capital não chegou a especificar os tipos de capitais, por exemplo, uma vez que não era o foco do artigo.

Actors that have the “right” taste in terms of cultural capital can dominate a social space – a process that is not necessarily based on conscious actions. However, Bourdieu argues that this leads to actors accepting that something is the right taste, despite it not representing their own personal taste. As a result, certain dispositions are recognized as the right ones within a given social space, even though some of the actors in this space cannot achieve or accumulate the correct capitals to gain the recognition of others [...] (Laursen, 2020, p. 347).³

Já o conceito de campo foi amplamente discutido no artigo de Souza Neto, Vilela e Farias (2022) sobre as estratégias de consagração por meio da OBMEP, por exemplo. Este artigo é um dos exemplos que trabalha os conceitos de modo o mais próximo possível do que foi proposto por Bourdieu. Neste artigo, os autores analisam precisamente o conceito de “campo da matemática”, desenvolvendo os instrumentos teóricos de Bourdieu para além das ciências humanas.

No campo da matemática, considerado a seguir por meio de critérios bourdieusianos mencionados no início da seção, o que estaria em disputa é o monopólio da autoridade para poder dizer o que se deve ensinar e como se deve ensinar. Nesse sentido, o que deve ser valorizado, segundo os matemáticos que protagonizam a OBMEP, é o conteúdo específico de Matemática, como aponta Souza Neto (2013). Pelos investimentos, abrangência e apoios institucionais concedidos à OBMEP podemos perceber o sucesso desse discurso dos matemáticos ao fazer valer e fazer crer no discurso sobre o ensino de Matemática e, como efeito teoria, fazer acontecer (Souza Neto; Vilela; Farias, 2022, p. 656).

³ Atores que têm o “certo” gosto em termos de capital cultural podem dominar um espaço social – um processo que não é necessariamente baseado em ações conscientes. No entanto, Bourdieu argumenta que isso leva os atores a aceitarem que algo é o gosto certo, apesar de não representar seu próprio gosto pessoal. Como resultado, certas disposições são reconhecidas como as certas dentro de um determinado espaço social, mesmo que alguns dos atores neste espaço não consigam atingir ou acumular os capitais corretos para ganhar o reconhecimento de outros [...] (Laursen, 2020, p. 347).

Outro artigo que apresenta o conceito de campo, é o texto de Gonçalves e Urban (2021) sobre a prática de docência em História em tempos de pandemia. Este artigo focou especificamente nos conceitos de campo e *habitus*, mas sem tanta profundidade e sem grandes contribuições para a pesquisa. Falaremos melhor na próxima subseção (4.2) sobre o emprego da teoria bourdieusiana nos estudos elencados nesta revisão sistemática.

Os capitais bourdieusianos foram utilizados em 66,7% (seis artigos) dos artigos. Mas nem sempre em circunstâncias em que todos os tipos eram explanados. Por exemplo, o artigo de Cardona-Escobar, Barnes e Pruyin (2023), que observam o Programa Nacional Bilíngue da Colômbia, destacam apenas o capital linguístico – uma variação do capital cultural, mais conhecido e utilizado dentre os tipos de capitais mencionados nas pesquisas (44,4% dos artigos selecionados trabalharam com este conceito, totalizando quatro artigos). Já o artigo de Mello e Higa (2023), sobre a “escola símbolo”, destaca o capital docente. 22,2% (dois artigos) dos artigos também fazem destaques para o capital científico, um conceito que costuma aparecer atrelado ao campo acadêmico e científico e é derivado do capital cultural, como os anteriores aqui mencionados.

Contudo, ao considerarmos que trabalhamos com o campo educacional nesta pesquisa, era esperado que encontrássemos mais menções ao sistema de ensino e à teoria da reprodução. O que não foi o caso. Diretamente falando sobre a reprodução e o fracasso/sucesso escolar encontramos o artigo de Viégas, Costa e Machado (2022) sobre as leituras de Maria Helena Souza Patto acerca de Bourdieu.

Publicado originalmente em 1984, *Psicologia e Ideologia* põe a psicologia escolar em foco, pensando-a a partir de seus determinantes históricos, econômicos, sociais e políticos, no contexto da escola pública primária brasileira voltada para crianças das classes subalternas. A crítica à psicologia escolar hegemônica, dita instrumental, denuncia seu papel ideológico e seu compromisso com a reprodução das desigualdades de classes típicas do capitalismo. Ao mesmo tempo, Maria Helena aponta que outra psicologia é possível, abrindo caminhos para assentá-la em bases crítico-transformadoras e indicando ranços que assombram esse exercício. O compromisso ético-político na luta contra a opressão é nítido no livro e acompanha a trajetória da autora como um todo (Viégas; Costa; Machado, 2022, p. 4).

Conforme observado na citação, as contribuições de Bourdieu na obra de Maria Helena Patto são significativas para o desenvolvimento da teoria da autora. O

compromisso e a luta contra os impactos da desigualdade social na escola tomou o centro de suas pesquisas e é perceptível que a teoria bourdieusiana auxiliou no embasamento de suas reflexões.

Caprara (2020), em sua pesquisa quantitativa sobre a condição de classe e o desempenho educacional das crianças a partir dos dados do SAEB, também traz reflexões sobre a reprodução.

Com o exame da influência da classe social nas notas dos educandos brasileiros, avaliados pelo Saeb 2013, mostramos que a dimensão objetiva de classe afeta os rendimentos dos alunos na educação básica, revelando a atualidade da temática para os debates acadêmicos e para as políticas educacionais. Mostrar as relações entre as classes sociais e o desempenho na escola não significa dizer que os problemas da educação são causados exclusivamente pela pobreza ou pela ausência de recursos por parte dos estudantes e suas famílias, mas alertar para o fato de que a escolarização, sozinha, ainda não conseguiu ou consegue evitar a reprodução das desigualdades sociais (Caprara, 2020, p. 26).

Outros conceitos também foram abordados nos artigos, ainda que tenham aparecido apenas uma vez nos resultados, representando 11,1% cada. São eles: consagração, arbitrário cultural, violência simbólica, produção da crença, entre outros. Um exemplo é o artigo de Stentzler (2023), sobre as práticas escolares no Grupo Escolar Balduino Cardoso (entre 1954-1957), que emprega o conceito de senso prático em sua análise de uma fotografia que mostrava parte das práticas escolares naquele ambiente: “elas compõem a cultura escolar conformando um conjunto de saberes, alicerçados no senso prático, um senso de jogo” (Stentzler, 2023, p. 13).

E o artigo de Assis e Sarti (2023) sobre as disputas na formação docente no estudo do caso do programa Early Birds, que trabalha os conceitos de *illusio* e *histerese*.

No entanto, um exame longitudinal do caso permite-nos evidenciar aspectos que, nele presentes, ultrapassam os contornos de uma rota alternativa de formação docente, apontando para elementos mais amplos que colocam em questão a sua *illusio* e, nessa direção, o próprio sentido desse jogo (Assis; Sarti, 2023, p. 3).

É possível inferir uma reflexão importante a partir da análise do emprego dos conceitos bourdieusianos. Os artigos que mais articulavam os conceitos,

empregando-os de maneira mais encadeada, trouxeram maiores reflexões para o campo educacional. Ainda que não se tratasse de artigos didáticos ou manuais pedagógicos, trouxeram apontamentos relevantes dentro da teoria e para a discussão educacional. É o caso dos artigos de Laursen (2020) sobre o sistema de aprendizagem na Dinamarca, Mello e Higa (2023) sobre as disputas e estratégias de um subcampo da escola, Souza Neto, Vilela e Farias (2022) sobre o campo da matemática e a OBMEP, Caprara (2020) sobre a relação entre origem social e o desempenho educacional no Brasil e o artigo de Assis e Sarti (2023) sobre as disputas na formação docente. O trecho a seguir exemplifica tal afirmação:

A resposta a essa pergunta depende do que se entende por “melhoria da qualidade da Educação Básica”. Essa leitura bourdieusiana mostra a OBMEP como um programa educacional que funciona melhor como um modo de valorização do polo dominante do campo da Matemática e suas crenças do que para uma Matemática de qualidade na Educação (Souza Neto; Vilela; Farias, 2022, p. 671).

Sobre os processos metodológicos e métodos empregados, também é possível estabelecer um paralelo reflexivo com os conceitos utilizados. Os artigos mencionados anteriormente como exemplos de articulação bem desenvolvida entre os conceitos da obra de Pierre Bourdieu (Laursen, 2020; Mello; Higa, 2023; Souza Neto; Vilela; Farias, 2022; Assis; Sarti, 2023; Caprara, 2020) também evidenciaram uma metodologia que buscava se aproximar ou, pelo menos, se inspirar na lógica de pensamento bourdieusiano – que propõe a definição de um campo, primeiramente, seguido da estipulação das posições dos agentes, seus volumes de capitais e heranças, e a análise dos *habitus* (Thiry-Cherques, 2006) – e deixaram essas informações explícitas ou compreensíveis para o leitor. Por exemplo, antes de iniciar a discussão sobre a OBMEP, o artigo de Souza Neto, Vilela e Farias (2022) define o campo da Matemática para então analisar os capitais nele presentes:

Segundo Bourdieu (2003), alguns elementos constituintes do campo são: os capitais específicos; um espaço de posições hierarquizadas; os polos dos dominantes e dos dominados onde estão posicionados os agentes; uma luta concorrencial e um objeto de disputa; e as estratégias para manter ou alcançar posições privilegiadas. Foi calcado nesses elementos que desenhamos o campo da Matemática posto para a presente caracterização (Souza Neto; Vilela; Farias, 2022, p. 655).

Ou seja, cinco artigos dentre os nove selecionados articularam os conceitos e apresentaram metodologias bem definidas. Ainda que esta revisão sistemática tenha filtrado um número reduzido de artigos a partir de um levantamento que passava, inicialmente, da casa do milho, é inusitado perceber que não foram todos os artigos que apresentaram esses dados substanciais de forma eloquente e nítida. O que é de se espantar ao considerarmos que todos foram publicados em revistas de *Qualis A1*, indicando relevância para o campo acadêmico.

4.2 A utilização da teoria bourdieusiana nos estudos nacionais e internacionais

Catani, Catani e Pereira (2001), em um artigo de revisão bibliográfica sobre a apropriação da teoria de Pierre Bourdieu no Brasil, especialmente no campo educacional, trazem questões de análise que adotamos neste trabalho. Além de um rico detalhamento histórico desde o final da década de 1960 até o início dos anos 2000, que utilizamos na construção de nosso referencial teórico⁴, os autores levantaram centenas de artigos e os classificaram com base no emprego da teoria bourdieusiana. As categorias construídas pelos autores serviram de base para entendermos como foi feita a apropriação e emprego dos conceitos nos artigos analisados nesta pesquisa.

Os autores conseguiram dividir os 288 artigos selecionados (de 355 achados) em três categorias: apropriação incidental, apropriação conceitual tópica e apropriação do modo de trabalho. O objetivo do estudo consistia em “[...] explicitar as características da apropriação feita do pensamento de Bourdieu no Brasil, mediante a análise dos textos nos quais há referências ao autor e incorporação de conceitos e/ou assimilação de seu modo de trabalho” (Catani; Catani; Pereira, 2001, p. 64).

A categoria “apropriação incidental” evidenciou trabalhos que não utilizavam Pierre Bourdieu como referencial teórico propriamente dito. No máximo apresentavam referências para caracterizá-lo, frequentemente, como reprodutivista. Muitas vezes havia a presença do autor nas referências bibliográficas do artigo, mas nem sempre no corpo do texto. O que nos leva a pensar na diferença entre bibliografia e referências no final dos trabalhos acadêmicos da época, na qual obras

⁴ Ver subseção 2.3 do referencial teórico, intitulada “Apropriações da teoria sociológica bourdieusiana em pesquisas educacionais brasileiras”.

eram inseridas ao final do texto como forma de indicar que foram consultadas (Bibliografia), mas não diretamente mencionadas no corpo da produção textual. Algo que não costuma ocorrer nos dias atuais em que se utilizam apenas referências que foram citadas no artigo. Nas palavras dos autores: “nas apropriações incidentais, não é possível estabelecer relação entre a argumentação empreendida no texto e a referência, ou então a menção guarda relação muito tênue com o argumento desenvolvido” (Catani; Catani; Pereira, 2001, p. 65). Nos resultados dos pesquisadores foram categorizados 67% dos artigos nesta descrição. Comumente os trabalhos utilizavam o livro *A reprodução* para a referência bibliográfica.

A segunda categoria, “apropriação conceitual tópica”, diz respeito a produções que chegavam a utilizar alguns conceitos, como o de capital cultural, por exemplo. 18% dos artigos consultados se enquadraram nesta categoria. As produções começavam a citar outras obras, como *A economia das trocas simbólicas*, *O poder simbólico* e *Coisas ditas*, por exemplo. Nesta categoria “as aquisições conceituais do sociólogo são mobilizadas, com maior ou menor intensidade, para reforçar argumentos ou resultados obtidos e desenvolvidos num quadro terminológico que não necessariamente é o do autor” (Catani; Catani; Pereira, 2001, p. 65). Ou seja, ao encontrar determinado resultado utilizou-se os conceitos de Pierre Bourdieu para explicar, mas não trabalhavam seus conceitos como um referencial teórico e metodológico indispensavelmente. Mas, pelo menos, havia citações do autor no corpo do texto.

Por fim, a última categoria refere-se a “apropriação do modo de trabalho”, em que há a “utilização sistemática de noções e conceitos do autor, [...], bem como mostram preocupação central com o *modus operandi* da teoria (construção do objeto, pensar relacional, análise reflexiva, objetivação do sujeito objetivante etc.)” (Catani; Catani; Pereira, 2001, p. 65). Na pesquisa dos autores, apenas 15% dos artigos consultados se encaixaram nesta categoria. Contudo, eram artigos que tratavam de realidades empíricas mais precisas com uma maior diversidade de obras de Pierre Bourdieu como referencial.

A partir de tais contribuições, estabelecemos em nossa pesquisa as categorias já evidenciadas na seção metodológica: conceitos bourdieusianos utilizados, metodologias empregadas nos estudos, conclusões ou recomendações dos estudos vistos a partir da lógica da prática e apontamentos sobre o emprego da teoria em estudos sobre Ensino Fundamental.

Como brevemente abordado na subseção anterior (4.1), cinco dos nove artigos selecionados nesta dissertação articularam sistematicamente os conceitos de Bourdieu, o que coincide com os artigos que mais desvelam sua metodologia e explicitam seus métodos e instrumentos de forma cristalina. Não por coincidência, eles correspondem à porcentagem de 55,6% das produções que categorizamos no terceiro conjunto, denominado de apropriação do modo de trabalho. Os trabalhos de Laursen (2020), Mello e Higa (2023), Souza Neto, Vilela e Farias (2022), Caprara (2020) e Assis e Sarti (2023) trouxeram o chamado *modus operandi* de Bourdieu ou, pelo menos, se inspiraram na sua construção de pensamento para elaborar e desenvolverem suas pesquisas.

A produção de Laursen (2020) sobre a agência profissional de gestores educacionais no processo de implementação de sistemas de aprendizagem empregou os conceitos de *habitus*, campo e agência para discutir se estamos presenciando o fim da escola democrática dinamarquesa. Em uma pesquisa qualitativa que utilizou entrevistas semiestruturadas para colher seus dados, o autor foi capaz de trabalhar os conceitos do início ao fim do trabalho, empregando-os como modo de pensar a realidade objetiva encontrada. Por fim, ele indica que as políticas de ensino podem estar moldando a agência desses profissionais da educação de acordo com a lógica política dominante – o que é um desafio para a manutenção da escola democrática. É possível perceber como o autor situa os agentes envolvidos na pesquisa em um campo, descreve as disputas e as estratégias, as influências sobre o *habitus* e possíveis desafios para a escola a partir dessa problemática analisada bourdieusianamente.

To summarize, the analysis presented in this article shows that a combination of professional agency and the intended and unintended consequences of the enactment of an LMS has resulted in a tendency to neglect democratic schooling in school principals' agency. A prerequisite for success for successful democratic schooling is that schools base their values on the recognition of diversity and their practice on critical thinking and democratic activity so that students experience everyday democratic life as embedded in their *habitus*. While school principals accept the importance of such an approach, this is not reflected in their agency – mainly because the political field dictates two dominant logics governing primary and lower secondary education: goal-directed teaching and ensuring a strong assessment culture. These logics are instrumental as they are reproduced in the principals' agency and thereby embedded in the organizational structures of the school, leaving little room for the

practice of democratic agency among other school actors (Laursen, 2020, p. 367).⁵

O trabalho de Mello e Higa (2023), no artigo sobre a “escola símbolo”, detalham as estratégias e as disputas de professores considerando o subcampo da escola. Além de nitidamente utilizarem os conceitos clássicos de Bourdieu como “lentes” para compreender aquele campo durante todo o artigo, as autoras destacam a importância da praxiologia do autor:

Assim, ao analisarmos uma “escola símbolo”, buscamos chamar a atenção para a potencialidade que o olhar praxiológico de Bourdieu possui para o debate a respeito da escola no Brasil e, em um sentido mais amplo, das relações estabelecidas entre os diferentes subcampos no campo educacional brasileiro (Mello; Higa, 2023, p. 20).

Souza Neto, Vilela e Farias (2022) já trazem destaque para o uso da teoria bourdieusiana logo no objetivo:

[...] a proposta é analisar a OBMEP com base na teoria de Bourdieu (1977, 1983, 2001, 2003, 2011, 2013a, 2013b), principalmente com as noções de campo, habitus, capital, consagração, alianças, produção da crença, formulando uma compreensão da Olimpíada como um mecanismo de legitimação e de valorização de uma prática matemática: a Matemática acadêmica. Buscamos explicitar crenças e valores implícitos na OBMEP que resultam na valorização da Matemática acadêmica e em estratégias de manutenção dessa valorização por meio de discursos ortodoxos e de alianças entre os campos científico e político (Souza Neto; Vilela; Farias, 2022, p. 654).

Como Catani, Catani e Pereira (2001) destacam, a categoria de “apropriação do modo de trabalho” também envolve ter um amplo leque de referências de obras de Pierre Bourdieu, para além dos principais livros, como *A Reprodução*. Algo que Souza Neto, Vilela e Farias trazem ao longo do artigo para analisar o campo da

⁵ Em resumo, a análise apresentada neste artigo mostra que uma combinação de agência profissional e as consequências intencionais e não intencionais da promulgação de um LMS resultou em uma tendência a negligenciar a educação democrática na agência dos diretores de escola. Um pré-requisito para o sucesso de uma educação democrática bem-sucedida é que as escolas baseiem seus valores no reconhecimento da diversidade e sua prática no pensamento crítico e na atividade democrática, de modo que os alunos vivenciem a vida democrática cotidiana como parte integrante de seu *habitus*. Embora os diretores de escola aceitem a importância dessa abordagem, isso não se reflete em sua atuação, principalmente porque o campo político dita duas lógicas dominantes que regem o ensino primário e secundário: o ensino direcionado por metas e a garantia de uma forte cultura de avaliação. Essas lógicas são instrumentais, pois são reproduzidas na agência dos diretores e, portanto, incorporadas às estruturas organizacionais da escola, deixando pouco espaço para a prática da agência democrática entre outros atores da escola (Laursen, 2020, p. 367).

matemática, a consagração e ilusão de mobilidade da OBMEP e o impacto da competição considerando o alto investimento oferecido a ela.

Assis e Sarti (2023), ao falarem sobre um programa de parceria holandês e a secretaria do estado de São Paulo, desnudam os conflitos e disputas da formação docente e o fazem por meio do olhar da teoria bourdieusiana. Além de trabalharem os conceitos clássicos ao longo de todo o texto, apresentam também conceitos menos usuais nos artigos analisados nesta dissertação, como é o caso de *illusio* e *histerese*. “O manifesto parece apontar para uma tentativa de fortalecer/ restaurar a *illusio* do jogo da formação, preservando, portanto, sua viabilidade” (Assis; Sarti, 2023, p. 17).

A *illusio*, de acordo com Aguiar (2017), é o resultado do interesse em determinado campo e suas regras, alterando as estruturas mentais dos agentes, seus *habitus*, e também suas estruturas objetivas visando o investimento na disputa do campo. Quando Assis e Sarti (2023), mencionam o manifesto, elas se referem a uma ação feita em 2020 que unia professores da Educação Básica e do Ensino Superior e estudantes de línguas em prol de políticas públicas que garantissem o ensino de línguas nos Anos Iniciais. Esse manifesto busca uma união entre universidade e escola, que influencia nas disputas do jogo da formação docente.

As quatro pesquisas mencionadas até aqui, nesta categoria de “apropriação do modo de trabalho”, utilizam muitas obras de Pierre Bourdieu e articulam com clareza seus conceitos para traçarem análises sobre seus dados e problemáticas. Contudo, elas não se aproximam da metodologia que Bourdieu costumava utilizar em seus trabalhos, o que é possível de compreender, visto que o sociólogo não estava limitado ao tempo e às condições de trabalho da pós-graduação brasileira atual. Bourdieu estava imerso no tempo e na reflexividade do trabalho acadêmico (Sapiro, 2017b) que, às vezes, é apressado pelo imediatismo da lógica da prática da burocracia da pesquisa brasileira.

Esses quatro trabalhos foram classificados nesta categoria por terem se dedicado a entender a realidade objetiva de suas questões de pesquisa a partir do referencial bourdieusiano sem desviar desse caminho durante todo o artigo, mesmo sem utilizarem propriamente a metodologia que o autor costumava usar. Porém, o último artigo que entra nesta categoria nitidamente buscou realizar um processo metodológico mais fidedigno, mesmo trabalhando com uma pesquisa quantitativa. É o caso do trabalho de Caprara (2020) trazido no artigo intitulado “Condição de

Classe e Desempenho Educacional no Brasil”. Sua pesquisa utilizou métodos estatísticos e buscou reconstruir os gráficos que Bourdieu apresenta em seus livros, como em *A Reprodução*. O pesquisador verificou a relação entre classe e desempenho na avaliação do SAEB, além de trazer recortes específicos de capital econômico, capital cultural, raça e etnia, relacionando-os com as notas obtidas pelos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática na prova. A pesquisa corrobora com a teoria e, apesar da (necessária) linguagem estatística – que pode dificultar a leitura para aqueles mais acostumados a artigos de pesquisa qualitativa –, é evidente que a pesquisa traz apontamentos para refletirmos o Ensino Fundamental brasileiro e as condições de aprendizagem desses estudantes desfavorecidos no campo.

A proximidade da evasão escolar com um volume muito baixo de capital econômico e cultural, em paralelo ao distanciamento com a categoria alto volume de capitais, pode sinalizar que o episódio de rompimento da trajetória escolar está mais vinculado às classes cujo acesso aos capitais mais importantes nas sociedades modernas é reduzido, e que esse fenômeno ocorre menos nas classes abastadas (Caprara, 2020, p. 24).

Contudo, um terço dos artigos selecionados em nossa pesquisa (33,3%, ou seja, três artigos) se enquadram na chamada “apropriação conceitual tópica” (Catani; Catani; Pereira, 2001). Os trabalhos de Cardona-Escobar, Barnes e Pruyun (2023) sobre o programa colombiano de bilinguismo; Gonçalves e Urban (2021) sobre os licenciados em História realizando estágio durante a pandemia e suas reflexões; e de Stentzler (2023) sobre o Grupo Escolar Balduino Cardoso (1954-1957) não trouxeram uma grande interlocução entre a teoria e seus achados. Interpretamos que os conceitos utilizados (*habitus*, campo, senso prático, capital em geral e capital linguístico) serviram para solucionar a necessidade de explicação científica do que foi achado como resultado.

Para exemplificar, no artigo de Cardona-Escobar, Barnes e Pruyun (2023), o conceito de capital linguístico é utilizado para compreender o que era esperado a partir do programa de bilinguismo da Colômbia, que não pôde ser alcançado por problemas de financiamento e implementação distinta em cada uma das três escolas analisadas. O que gerou ainda mais desigualdade de capital linguístico.

Additionally, data were analyzed using a thematic approach incorporating individual and systems-level theories. This analysis was guided by a theoretical framework and informed the development of interview questions. The themes from the data were then identified, coded, and categorized according to this theoretical framework. The approach used was based on the work of Braun and Clark (2006). Some of these themes were “language capital building,” “learning opportunity,” and “learning environment.” (Cardona-Escobar; Barnes; Pruyn, 2023, p. 101).⁶

Os autores utilizam o capital linguístico como categoria de análise, sem desenvolver sua articulação com os conceitos de campo, *habitus*, ou mesmo os outros tipos de capitais. De certa forma, parece que o conceito de capital linguístico fica “descolado” dos demais e serve para explicitar se a criança está aprendendo ou não a ser bilíngue – como uma meta a ser atingida. Os autores apresentam, mas não desenvolvem o conceito de capital linguístico para além disso. O parágrafo sobre o referencial teórico do artigo citado exemplifica nossa afirmação:

This study draws upon Bourdieu’s (2006) concept of *capital*, defined as the intertwined connections between an individual’s cultural values, social networks, economic resources, and social conditions. *Capital* encompasses the assets individuals possess and value, as shaped by what is valued in the context or *field*. Bourdieu (1992) acknowledges language as a form of *symbolic capital* that provides individuals access to materials and educational opportunities. Individuals enrich other forms of capital by gaining access to resources, education, and employment opportunities through their *language capital*. It is a cycle in which social agents’ *symbolic* and *language capital* (English and Spanish bilingualism, in this case) give them access to economic means that individuals use, successively, to invest in their symbolic and language wealth (Cardona-Escobar; Barnes; Pruyn, 2023, p. 98).⁷

⁶ Além disso, os dados foram analisados por meio de uma abordagem que incorporou teorias individuais e em nível de sistema. Essa análise foi orientada por uma estrutura teórica e informou o desenvolvimento das perguntas da entrevista. Os temas dos dados foram então identificados, codificados e categorizados de acordo com essa estrutura teórica. A abordagem usada foi baseada no trabalho de Braun e Clark (2006). Alguns desses temas foram “construção de capital linguístico”, “oportunidade de aprendizado” e “ambiente de aprendizado” (Cardona-Escobar; Barnes; Pruyn, 2023, p. 101).

⁷ Este estudo baseia-se no conceito de *capital* de Bourdieu (2006), definido como as conexões entrelaçadas entre os valores culturais, as redes sociais, os recursos econômicos e as condições sociais de um indivíduo. O *capital* abrange os ativos que os indivíduos possuem e valorizam, conforme moldado pelo que é valorizado no contexto ou no campo. Bourdieu (1992) reconhece a linguagem como uma forma de *capital simbólico* que fornece aos indivíduos acesso a materiais e oportunidades educacionais. Os indivíduos enriquecem outras formas de capital ao obterem acesso a recursos, educação e oportunidades de emprego por meio de seu *capital linguístico*. É um ciclo no qual o *capital simbólico* e *linguístico* dos agentes sociais (bilinguismo em inglês e espanhol, neste caso) lhes dá acesso a meios econômicos que os indivíduos usam, sucessivamente, para investir em sua riqueza simbólica e linguística (Cardona-Escobar; Barnes; Pruyn, 2023, p. 98).

Textos clássicos do autor francês não chegam a serem mencionados, mesmo tratando-se de um artigo do campo educacional. São citados dois capítulos de livros (de autoria de Bourdieu em livros de outrem) e um livro (*Language and symbolic power*, de 1992, um compilado de textos do autor). Sempre que buscavam explicar algum conceito, utilizavam-se de comentaristas – o que não é nenhum problema, mas perde-se a chance de trabalhar com escritos originais e confia-se em interpretações de terceiros para respaldar sua pesquisa.

O artigo de Gonçalves e Urban (2021) ao refletirem sobre as condições de ensino de História e prática de estágio durante a pandemia empregam os conceitos de campo e *habitus*. O que já consideramos uma articulação maior do que o que vimos no artigo supracitado. Porém, as autoras utilizam autores da área de História como referencial teórico, sem uma grande articulação com Pierre Bourdieu. Ao buscar a palavra “campo” no artigo, quase não encontramos referências ao conceito bourdieusiano, mas sim ao instrumento “diário de campo”, utilizado para a coleta de dados.

Muito articulado ao *habitus*, o conceito de campo, como espaço social em que os agentes interagem –e se estabelecem e disputam por normas e capitais diversos –nos lembra das configurações que são construídas social e historicamente, com as quais os/as agentes, com seu *habitus* específico, interagem (Gonçalves; Urban, 2021, p. 5).

Campo acaba servindo mais para explicar o conceito de *habitus*, este sim, de fato, empregado para elucidar um resultado da pesquisa: como os docentes de História faziam suas escolhas durante o período pandêmico e como isso era percebido pelos estagiários licenciandos – sempre atrelado ao conceito de “consciência histórica”, de outro referencial, conforme observamos no trecho a seguir:

Tratando especificamente da formação de professores de História, podemos compreender a *consciência histórica* e sua formação como parte inerente ao *habitus*, e profundamente necessária para este/adocente, até porque suas aulas – e todas as escolhas que elas envolvem –serão permeadas por essa consciência, e numa situação ideal, com a finalidade de desenvolver uma aprendizagem histórica fundamentada, reflexiva e crítica (Gonçalves; Urban, 2021, p. 5).

Há uma menção para o peso do *habitus* na prática docente, dificultando a mudança da mesma: “Mais uma vez, podemos lembrar que o peso do *habitus* é muito grande sobre a prática, e esta não muda radicalmente, porque muda o suporte, ou porque o/a professor/a está sendo filmado (Gonçalves; Urban, 2021, p. 15). Entretanto, isso nos soa mais como uma explicação conveniente do que um uso sistemático e intenso da teoria – especialmente de um conceito tão complexo.

A partir da compreensão deste conceito [consciência histórica], e da forma como ele permeia e orienta a finalidade do ensino de História, entendemos que na observação das práticas de outros/as docentes, os/as licenciandos/as podem melhor compreender algumas escolhas didáticas feitas, bem como seus limites e potencialidades para o desenvolvimento desta consciência histórica, ao mesmo tempo em que percebem elementos do *habitus* e a força de convenções do campo sobre esta ação docente (Gonçalves; Urban, 2021, p. 5).

Por fim, o artigo de Stentzler (2023) sobre as práticas cotidianas em um grupo escolar na década de 1950 em Santa Catarina emprega o conceito de senso prático. No trabalho há apenas um único parágrafo contendo uma citação direta a Bourdieu, que é para esclarecer o conceito de senso prático e servir de suporte para falar ainda mais de cultura escolar – sem referencial explicitamente bourdieusiano. Mesmo trocando o termo para “senso de jogo”, também não há citações para além do trecho do próprio Bourdieu. Tudo serve para justificar o uso da cultura escolar a fim de explicar os resultados encontrados nos registros dos inspetores do referido grupo escolar analisado. Isso inclui o conceito de *habitus*, que não chega a ser explicado: “A metáfora do jogo, com regras e movimento, exprime muito bem o cotidiano da escola em relação às normas e à realidade, com diferentes participantes e situações inusitadas, conformando o *habitus*, o comportamento dos sujeitos sociais” (Stentzler, 2023, p. 13).

Na categoria de “apropriação incidental” (Catani; Catani; Pereira, 2001), temos o artigo de Viégas, Costa e Machado (2022) sobre as obras de Maria Helena Souza Patto, a célebre pesquisadora da Psicologia Escolar no Brasil. É preciso destacar que os autores não pretendiam realizar uma pesquisa bourdieusiana. Durante a análise também entendemos que este artigo poderia ter sido excluído uma vez que não se referia especificamente ao Ensino Fundamental (apesar das obras da autora tratarem também deste nível de ensino). Do ponto de vista

bourdieusiano este é um artigo teórico que se limita a mostrar as aproximações dos estudos de Patto com a teoria de Pierre Bourdieu. Trata-se de um apanhado de citações diretas e indiretas sobre como o sociólogo influenciou o desenvolvimento do pensamento de Patto acerca das desigualdades brasileiras refletidas no fracasso escolar. Dentro do que esta pesquisa de mestrado se propõe a analisar, este não é um artigo que traz reflexões sobre os conceitos bourdieusianos para analisar resultados de uma pesquisa. Contudo, é um trabalho que pode inspirar muitas outras pesquisas e docentes a refletirem sobre as aproximações teóricas entre os autores no intuito de compreender e superar o fenômeno do fracasso escolar.

A fim de elucidar os mecanismos de dominação presentes no cotidiano escolar, Patto (1984) recorre à teoria bourdieusiana, valendo-se das noções e dos conceitos de capital cultural, *habitus*, reprodução social, arbitrário cultural, violência simbólica, agências educativas, sistema de ensino, autoridade pedagógica, ação pedagógica, trabalho pedagógico e critérios de seleção e eliminação escolar ((Viégas; Costa; Machado, 2022, p. 5).

Ao optarmos por empregar as mesmas categorias de análise de Catani, Catani e Pereira (2001) buscamos compreender como a produção acadêmica que trata sobre o Ensino Fundamental e utiliza o referencial teórico da sociologia de Pierre Bourdieu de fato faz uso desta teoria. E, com isso, foi possível observar que apenas cerca da metade dos artigos analisados empregaram adequadamente os conceitos e efetivamente os aplicaram nas análises de suas pesquisas. Esse panorama é visto tanto em âmbito nacional quanto internacional, uma vez que em âmbito internacional também encontramos poucos artigos sobre Ensino Fundamental (ou *Elementary Education*) e dessas produções encontradas, uma foi categorizada como “apropriação do modo de trabalho” – Laursen (2020) – e a outra como “apropriação conceitual tópica” – Cardona-Escobar, Barnes e Pruyne (2023).

4.3 Conclusões ou recomendações dos estudos sobre o Ensino Fundamental a partir da lógica da prática

Na subseção anterior, mostramos que os artigos de Laursen (2020), Mello e Higa (2023), Souza Neto, Vilela e Farias (2022), Assis e Sarti (2023) e Caprara (2020) trouxeram articulações entre os conceitos bourdieusianos de maneira bem

desenvolvida. Nesta subseção apresentamos as conclusões e recomendações que esses trabalhos apresentam, no sentido de contribuir para a lógica da prática no Ensino Fundamental.

É importante ressaltar que os artigos das outras categorias – a saber: “apropriação conceitual tópica” e “apropriação incidental” (Catani; Catani; Pereira, 2001) – não trouxeram resultados ou contribuições que levassem a uma reflexão sob a ótica da prática. O que nos leva a refletir que talvez isso esteja relacionado com o fato de não terem articulado os conceitos bourdieusianos e proposto uma análise mais próxima do modelo de pesquisa de Bourdieu. Evidentemente esses artigos também não se propuseram a tal feito, como é o caso dos trabalhos de Stentzler (2023) sobre o Grupo Escolar Balduino Cardoso, e Viégas, Costa e Machado (2022) sobre as citações acerca da sociologia bourdieusiana nas obras de Maria Helena Souza Patto. Estes são exemplos de artigos que provavelmente contribuem em suas respectivas áreas, mas não agregam no objetivo desta dissertação.

Segundo Thiry-Cherques (2006), Bourdieu desenvolve seu trabalho em determinadas etapas sobrepostas, as quais são explicitadas separadamente por Thiry-Cherques, evidenciando sua complexidade:

marcação de um segmento do social com características sistêmicas (campo);
construção prévia do esquema das relações dos agentes e instituições objeto do estudo (posições);
decomposição de cada ocorrência significativa, característica do sistema de posições do campo (*doxa, illusio...*);
análise das relações objetivas entre as posições no campo (lógica);
análise das disposições subjetivas (*habitus*);
construção de uma matriz relacional corrigida da articulação entre as posições (estrutura);
síntese da problemática geral do campo (Thiry-Cherques, 2006, p. 42).

Evidentemente, pela questão da reflexividade e sua contradição com a cobrança pela alta produtividade acadêmica, chega a ser injusto comparar o método de Bourdieu com o processo metodológico dos pesquisadores da atualidade. Entretanto, ao não demonstrar domínio sobre os conceitos, suas articulações e a praxiologia, não foi possível obter resultados dos artigos não classificados dentro da categoria “apropriação do modo de trabalho” (Catani; Catani; Pereira, 2001). Por

exemplo, o trabalho de Cardona-Escobar, Barnes e Pruyt (2023), sobre a implementação do programa colombiano de bilinguismo, realiza uma pesquisa empírica, fala diretamente com as escolas envolvidas no processo, mas reduz a teoria bourdieusiana ao conceito de capital linguístico e traz como contribuições que as estruturas de financiamento do programa dificultam seu desenvolvimento. Na leitura do imediatismo da lógica da prática esta contribuição não agrega mudança de prática ou instiga reflexões em um profissional da educação que esteja diretamente envolvido no cotidiano escolar, mesmo daquele contexto.

Não reforçamos aqui a discussão da década de 1980 sobre se a teoria oferece ou não condições de transformação social. Contudo, se objetivamos analisar as contribuições para o Ensino Fundamental a partir de uma teoria da prática, é preciso considerar o trabalho teórico também como um instrumento para se pensar sobre a prática. No caso do campo educacional, não esperamos encontrar manuais pedagógicos indicando o que fazer para superar a *illusio* da reprodução, mas nossa hipótese almejava encontrar produções que permitissem ao profissional da educação suscitar reflexões sobre sua prática educacional e o senso prático.

Porém, nos trabalhos mencionados na categoria de “apropriação do modo de trabalho” (Catani; Catani; Pereira, 2001) foi possível observar as contribuições significativas que esperávamos como hipótese. A seguir, detalhamos as contribuições e apontamentos trazidos pelos cinco trabalhos em questão e o que podemos deduzir para a lógica da prática.

Laursen (2020) evidencia como contribuição em seu trabalho que as políticas de ensino dinamarquesas moldam a agência e o *habitus* dos gestores escolares de acordo com a lógica da política dominante. Ao revelar esse processo e torná-lo consciente para os agentes submetidos a ele, existe a possibilidade de alteração deste percurso, como quando há a conscientização do processo de violência simbólica descrito por Bourdieu (2019). Ou seja, é possível inferir um reflexo prático para os agentes daquele campo educacional – no caso, o dinamarquês.

Ainda dentro das disputas institucionais, o artigo de Assis e Sarti (2023) sobre o programa *Early Birds* e seus impactos durante o processo de implementação, elucidou como a parceria feita pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo com instituições holandesas em 2013 foi gradualmente sendo apagada e transformada à mercê da política dominante na época. A formação docente, foco principal da ação, previa a participação de um agente holandês nas escolas e

diversas atividades que fortaleceriam o professor no exercício do ensino de língua inglesa – o que não ocorreu ou foi drasticamente alterado pela secretaria. A secretaria iniciou o projeto em 2013, integrando-o ao currículo das escolas participantes em 2016, mas depois finalizou a parceria com as instituições holandesas sem justificativa plausível e instituiu que apenas os professores que passaram por aquela formação específica poderiam atuar, mas não ofereceu a formação em parceria com a Educação Superior (Assis; Sarti, 2023).

O artigo reforça que quando há participação efetiva dos professores das escolas na formação docente, saindo da passividade, há uma mobilização em torno da profissionalização do magistério e de suas condições práticas. O que dá embasamento para um movimento de alteração da prática desses agentes. As decisões e as alterações promovidas pela Secretaria de Educação não tiveram embasamento em qualquer consulta aos profissionais docentes envolvidos, nem mesmo às instituições holandesas parceiras do projeto. Por isso as autoras destacam o papel fundamental da mobilização dos agentes.

Entretanto, por meio de certa prestidigitação, a SEE-SP subverteu a lógica do jogo, colocando em xeque a necessidade da formação – *illusio* que o orienta, deixando assim de reconhecer o valor da disputa (Bourdieu, 1976) e, portanto, do próprio jogo – uma vez que retirou do projeto tanto as universidades quanto a “rota alternativa” insinuada (Assis; Sarti, 2023. p. 16).

Em se tratando dos profissionais da docência, o artigo de Mello e Higa (2023) evidencia as estratégias dos professores para disputarem posições no subcampo escolar. Aulas de laboratório, tempo de carreira, negociações e premiações são algumas das estratégias levantadas e pontuadas pelas autoras. Além de ressaltarem a importância do olhar praxiológico bourdieusiano para esse tipo de análise, as autoras contribuem para o entendimento das regras do jogo, que frequentemente não são explícitas, mas sentidas. Os novos e futuros jogadores certamente saem beneficiados, entendendo o que precisa ser feito nessa disputa, e os mais experientes tornam essas ações conscientes.

Para além dessa conceituação teórica, a constatação empírica permite a compreensão de que as disputas, os capitais, os interesses e a busca por reconhecimento e distinção social de seus agentes caracterizam relações de autonomia relativa com outros subcampos dentro do campo escolar brasileiro. Dessa forma, o olhar para

projetos e políticas educacionais pode ultrapassar a simples urgência de aplicabilidade na escola para buscar, na compreensão de suas relações e dinâmicas internas, o estabelecimento de demandas conjuntas e com maiores êxitos de desenvolvimento, evitando-se também situações de violência simbólica nas relações entre os subcampos (Mello; Higa, 2023, p. 20).

Uma única discordância que é preciso destacar é o uso do termo “simples urgência de aplicabilidade na escola” usado na citação anterior (Mello; Higa, 2023, p. 20). A teoria de Bourdieu é descrita como uma teoria da prática justamente porque traz como fundamental a reflexividade e o tempo da pesquisa acadêmica, mas também a atenção ao imediatismo da lógica da prática (Sapiro, 2017b). Não é possível dissociar uma da outra, nem mesmo colocar uma acima da outra, visto que, para o autor, ambas fazem parte do trabalho sociológico.

O artigo de Souza Neto, Vilela e Farias (2022) sobre a OBMEP apresenta contribuições para pensarmos o ensino de Matemática, tais como:

A OBMEP, como um processo de fora para dentro da escola, impõe a visão de Matemática dos matemáticos acadêmicos, seus executores, os quais, no desenho do campo da matemática apresentado, representam o polo dominante deste campo. Com isso, torna-se possível ou viável a inculcação de crenças, de valorização e de legitimação da Matemática acadêmica (Souza Neto; Vilela; Farias, 2022, p. 672).

Ao escolherem a OBMEP, uma avaliação externa, os autores Souza Neto, Vilela e Farias não necessariamente trabalham com a escola como seu objeto principal. Contudo, a análise que fazem sobre a inculcação de crenças e a legitimação da Matemática acadêmica dentro do ambiente escolar a partir desse instrumento – a prova da OBMEP – traz à tona as mesmas observações que Bourdieu faz sobre o que a escola cobra de seus estudantes, gerando o modelo de reprodução que sua obra descreve (Nogueira; Nogueira, 2002).

Além de discutirem qual visão sobre a Matemática estamos perpetuando, a partir da lógica dos campos, os autores também discorrem sobre a superseleção promovida por esse tipo de avaliação.

Ao garimpar “talentos” para o desenvolvimento do País, é selecionado um grupo pequeno de alunos, cerca de 0,003% dos participantes da OBMEP, sendo recrutados aqueles mais adaptados e adaptáveis ao polo dominante do campo da Matemática. Assim,

enquanto política educacional que visa a melhoria da Educação, ponderamos como não justificável todo o investimento que envolve a OBMEP, pois se apropriam efetivamente dele apenas alguns poucos alunos. Nossa interpretação é que a exceção (ser medalhista) é necessária para confirmar a ilusão da mobilidade por meio da Matemática (Souza Neto; Vilela; Farias, 2022, p. 672).

Essa superseleção descrita pelos autores é explicada por Bourdieu em “*A escola conservadora*”, quando diz:

Se a ação compensadora que a escola exerce nas matérias diretamente ensinadas explica, ao menos parcialmente, que a vantagem dos estudantes oriundos das classes superiores seja tanto mais marcada quanto mais se afasta dos domínios culturais diretamente ensinados e totalmente controlados pela escola, somente o efeito de compensação ligado à superseleção pode explicar que, para um comportamento como o uso da língua escolar, as diferenças tendam a se atenuar ao máximo e mesmo a se inverter, pois os estudantes altamente selecionados das classes populares obtêm, nesse domínio, resultados equivalente àqueles dos estudantes de classes altas, menos fortemente selecionados, e superiores àqueles dos estudantes das classes médias, igualmente desfavorecidos pela atmosfera linguística de suas famílias, mas menos fortemente selecionados (Bourdieu, 2015b, p. 57-58).

O que Souza Neto, Vilela e Farias (2002) discute, além de se referir a superseleção promovida pela OBMEP, também evidencia a ilusão de mobilidade em consequência desse processo. Esse resultado reforça a análise sociológica de Bourdieu sobre o sistema de ensino e seu disfarce de meritocracia.

Por último, a produção de Caprara (2020) apresenta relações significativas entre classe, capital econômico e cultural e o desempenho na avaliação do SAEB. O autor explicita:

Neste artigo, vimos que classe social aparece quase sempre relacionada ao desempenho dos estudantes em matemática e língua portuguesa, no Brasil. Morar numa residência ampla, ter o hábito de leitura e uma alta escolaridade na família são condicionantes que impactam as proficiências dos discentes. Isso demonstra que as circunstâncias externas à escolarização seguem presentes na conformação das trajetórias práticas dos agentes (estudantes) que disputam posições no campo escolar (Caprara, 2020, p. 26).

Esses resultados reforçam o que a teoria bourdieusiana já traz como fator determinante na trajetória escolar das crianças (Bourdieu, 2015b). As escolhas feitas desde o início da escolarização, desde casa, vão se acumulando ao longo do percurso e reverberam durante toda a vida.

Caprara (2020), inclusive, reforça como esses resultados podem influenciar a prática escolar

Os estudos sobre as desigualdades de classe e suas relações com a educação formal podem e devem seguir analisando as condições sociais de gênese e transmissão das disposições fundamentais para uma inserção eficiente nas lógicas dos estabelecimentos escolares. Investigar essas questões passa por uma agenda de pesquisa de cunho também qualitativo, que ambicione entender a formação dos processos de subjetividade/moralidade que perfazem os agentes e como esses agentes se relacionam com as interações próprias ao ambiente escolar (Caprara, 2020, p. 26).

E essa reflexão sobre a relação entre as desigualdades de classe e a educação formal também é desenvolvida por Bourdieu ao longo de toda a sua obra no campo educacional. Mais especificamente quando o autor escreve:

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que — sob as aparências da equidade formal — sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, a aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdade de 'dons' ou de mérito, ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em 'distinção de qualidade', e legitima a transmissão da herança cultural. Por isso ela exerce uma função mistificadora (Bourdieu, 2015b, p. 65).

Esses cinco estudos, categorizados como artigos que fizeram uma apropriação do modo de trabalho de Bourdieu, refletem sobre questões que podem ser incorporadas na lógica da prática. Ainda que não tão imediatamente quanto a prática demanda, cabendo ao leitor promover uma reflexão sobre esses estudos, mas essa é a problemática desafiadora da reflexividade da produção acadêmica e do imediatismo da prática.

As recomendações que emergem desses estudos estão voltadas para a necessidade de formação crítica e reflexiva entre os agentes educacionais, e para a promoção de uma cultura escolar que valorize a participação de todos os envolvidos. Para que as práticas educacionais sejam efetivas e justas, consideramos necessária a adoção de uma postura reflexiva pelos educadores, norteadas pela compreensão das relações sociais que impactam a educação e pela disposição de desafiar e transformar estruturas que perpetuam desigualdades. A articulação entre teoria e

prática, portanto, não deve ser vista apenas como um ideal a ser alcançado, mas como uma necessidade no atual contexto educacional.

Considerando que a relação entre estruturas sociais e ações individuais é central na teoria de Bourdieu, as ações dos indivíduos são influenciadas tanto por suas condições sociais quanto por suas iniciativas pessoais, o que nos leva a acreditar que as mudanças no campo da educação em geral e do ensino fundamental em particular são possíveis, podendo gerar um novo senso prático.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar as contribuições da produção acadêmica nacional e internacional sob o referencial bourdieusiano para o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), dentro do campo educacional brasileiro, no período de 2020 a março de 2024, visando compreender suas potencialidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais justas e equitativas. A hipótese adotada neste estudo considerou a proposta da teoria da prática de Pierre Bourdieu, a dimensão do senso prático e a forma como o *habitus* se manifesta nas ações cotidianas escolares e, por isso, acreditou que encontraria contribuições significativas das pesquisas que adotam este referencial para o Ensino Fundamental.

A pesquisa qualitativa do tipo bibliográfico utilizou-se de uma revisão sistemática da literatura para o levantamento de artigos nacionais e internacionais que abordassem o Ensino Fundamental sob a perspectiva da teoria sociológica da educação de Pierre Bourdieu. A partir do uso de descritores em português e inglês para a formação de *strings* de busca chegou-se a 1112 artigos. Após a filtragem e a utilização de critérios de inclusão e exclusão, finalizou-se a seleção com nove artigos (dois da base de dados ERIC e sete da base SciELO).

Apesar da quantidade limitada de estudos que alinhem a teoria de Pierre Bourdieu ao Ensino Fundamental, foi possível notar que 66,7% deles empregaram o conceito de campo. A mesma quantidade de artigos utilizou o conceito de *habitus* em suas análises. Os conceitos relacionados aos capitais e derivações também apareceram nessa mesma porcentagem. Contudo, em quantidades diferentes para cada capital e, muitas vezes, focando a análise em um ou mais conceitos, mas dificilmente em todos os quatro principais conjuntamente.

A partir dos critérios de apropriação teórica definidos por Catani, Catani e Pereira (2001), percebemos que cinco dos nove artigos se encaixaram na categoria “apropriação do modo de trabalho”, na qual a abordagem praxiológica prevalecia na construção das pesquisas desse conjunto. Esse dado apresenta um resultado importante ao se considerar como a teoria bourdieusiana tem sido apreendida e empregada nas pesquisas no campo educacional.

As recomendações dos estudos analisados sob a ótica da teoria da prática de Bourdieu demonstra que a articulação entre teoria e prática é uma necessidade

muito pertinente no campo educacional brasileiro, dentro da universidade e também dentro das escolas. A produção científico-acadêmica pode contribuir muito mais para a prática objetiva.

A hipótese que assumimos neste estudo – que existiriam contribuições significativas de pesquisas bourdieusianas que trabalhassem com o Ensino Fundamental – mostrou-se equivocada. Não foi possível encontrar uma grande quantidade de artigos que analisassem este nível de ensino e, mesmo dentre eles, poucos faziam um uso consistente da teoria de Pierre Bourdieu.

Consideramos que a escassez de estudos bourdieusianos voltados para o ensino fundamental no cenário nacional e internacional torna-se um argumento que justifica a necessidade de mais pesquisas que abordem esse nível de ensino. A pesquisa de mestrado delimitou também um recorte temporal recente, os últimos cinco anos. O que indica que estes são os estudos mais atualizados acerca deste tema, sugerindo que nos perguntemos: se o Ensino Fundamental, etapa tão determinante da trajetória e do sucesso/fracasso escolar, está sendo negligenciado pelos pesquisadores adeptos da teoria bourdieusiana, o que eles estão pesquisando? Fica a indicação para pesquisas futuras responderem.

Finalizando, entendemos que, apesar de seus limites, esta pesquisa oferece contribuições para uma melhor percepção, no Brasil, acerca do debate da obra de Pierre Bourdieu e seus desdobramentos para a prática educacional, especialmente no Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Andréa. *Illusio*. In: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017. p. 231-233.

ANDRADE, Pérciles. Agência e estrutura: o conhecimento praxiológico em Pierre Bourdieu. **Estudos de Sociologia**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE, v. 12. n. 2, p. 97-118, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revsocio/article/view/235400/28390>
Acesso em: 19 jan. 2025.

ASSIS, Emanuelle Perissotto de; SARTI, Flavia Medeiros. O Jogo da Formação Docente no caso Early Bird: lances, disputas e rupturas. **Educação e Realidade**, v. 48, e123288, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/6r45K8qThJ4BMCjXbYMDBRm/> Acesso em: 30 set. 2024.

BERG, Tabata. Trabalho e habitus: possíveis pistas ontológicas apreendidas do diálogo entre os “jovens” Lukács e Bourdieu. **Latitude**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 337-394, 2014. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/1617>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BOURDIEU, Pierre. Marginalia: algumas notas adicionais sobre o dom. **Mana**, v. 2, n.2, p. 7-20, 1996. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131996000200001
> Acesso em: mar. 2019.

BOURDIEU, Pierre. Campo intelectual e projeto criador. In: POUILLON, Jean; BARBUT, Marc; GODELIER, Maurice (org.). **Problemas do Estruturalismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. p. 105-145.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 73-79.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 2011.

BOURDIEU, Pierre. Capital simbólico e classes sociais. **Novos estudos CEBRAP**, n. 96, p. 105-115, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 2015a.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira; CATANI, Afrânio. (Orgs.). **Pierre Bourdieu**. Escritos em Educação. Petrópolis: Vozes, 2015b. p. 43-72.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Florianópolis: Editora UFSC, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica**. 15 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003, p. 39-72. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4900367/mod_resource/content/0/Texto%201%20-%20BOURDIEU%20%281983%29%20-%20Esbo%C3%A7o%20de%20uma%20teoria%20da%20pr%C3%A1tica.pdf Acesso em: 15 abr. 2024.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. O Tempo e o Espaço no Mundo Estudantil. In: BRITTO, Sulamita de (org.). **Sociologia da juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, v. 4, p. 61-86, 1968.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Trad. Ionnie Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 19 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 19 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 2010a. Disponível em: https://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/parecer_cnece_b_no_72010_aprovado_em_7_de_abril_de_2010.pdf Acesso em: 19 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, seção 1, 9 dez. 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 19 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF. 2010c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf Acesso em: 19 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF. 2010d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf Acesso em: 19 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html> Acesso em: 19 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 19 dez. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023.** Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, DF: Presidência da República, 2023a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm Acesso em: 19 dez. 2024.

BRITO, Angela Xavier de. Rei morto, rei posto? As lutas pela sucessão de Pierre Bourdieu no campo acadêmico francês. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 5-20, jan/fev/mar/abr 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vqZ4NWYLLhR8D3DD6x7VZsr/?lang=pt> Acesso em: 18 dez. 2024.

BURAWOY, Michel. **O marxismo encontra Bourdieu.** Tradução de Fernando Rogério Jardim. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. 183p.

CAPRARA, Bernardo Mattes. Condição de Classe e Desempenho Educacional no Brasil. **Educação e Realidade**, v. 45, n. 4, p. 1-28, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/c4qm9jSDfC4CVZXqHGBG8Fbg/> Acesso em: 30 set. 2024.

CARDONA-ESCOBAR, Diego; BARNES, Melissa; PRUYN, Marc. The Enactment of the Colombian National Bilingual Program: Equal Access to Language Capital?. **Profile: Issues in Teachers' Professional Development**, v. 25, n. 2, p. 95-110, jul-dez, 2023. Disponível em: <https://research.monash.edu/en/publications/the-enactment-of-the-colombian-national-bilingual-program-equal-a> Acesso em: 26 set. 2024.

CATANI, Denice Bárbara. Compreender e compreender-se: o campo educacional brasileiro num itinerário de leituras de Pierre Bourdieu. **Educação e Pesquisa**, v. 48, e254836, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/CK3HFK8j7rSqyvZPL8GtW4F/abstract/?format=html&lang=pt> Acesso em: 18 dez. 2024.

CATANI, Afrânio Mendes; CATANI, Denice Bárbara; PEREIRA, Gilson Ricardo de Medeiros. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 63-85, maio 2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qQmH5t7HNQR6Mp9dm3YkfwQ/abstract/?lang=pt>

Acesso em: 18 dez. 2024.

CHEN, Julian. A marginalized third space: English language learners' cultural capital. **MEXTESOL Journal**, v. 44, n. 4, p. 1-8, 2020. Disponível em:

<https://espace.curtin.edu.au/handle/20.500.11937/81589> Acesso em: 25 set. 2024.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Penso, 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. Notas para uma leitura da teoria da violência simbólica. **Educação e Sociedade**, n. 4, set. 1979.

CUNHA, Luiz Antônio. A simbólica violência da teoria. **Cadernos de Pesquisa**, n. 43, p. 55-57, 1982. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1559>

Acesso em: 21 jan. 2025.

DURAND, José Carlos. Torcidas de nariz a Bourdieu e Passeron. **Cadernos de Pesquisa**, n. 43, p. 52-54, 1982. Disponível em:

<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1558> Acesso em: 21 jan. 2025.

FARIA, José Henrique de. **Introdução à epistemologia: dimensões do ato epistemológico**. 1. ed. Jundiaí: Paco e Littera, 2022. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 18 dez. 2024.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **LOGEION: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 6 n. 1, p. 57-73, set.2019/fev. 2020. Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835> Acesso em: 30 ago. 2023.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto; URBAN, Ana Cláudia. Prática de docência em História em tempos de pandemia: percepções de licenciandos/as. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, p. 1-18, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/kmXCq53c7dqTqmqL7d6knTL/> Acesso em: 30 set.

2024.

GRENFELL, Michael. **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Petrópolis: Vozes, 2018.

KOS, Živa. Shifting Regulative Ideas of Education Policy and Practice: The Case of Quality Assurance in Education in Slovenia. **CEPS Journal** (Center for Educational Policy Studies Journal), v. 11, n. 2, p. 145-164, 2021. Disponível em:

<https://cepsj.si/index.php/cepsj/article/view/1078> Acesso em: 25 set. 2024.

LAHIRE, Bernard. Campo. In: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017. p. 64-66.

LAURSEN, Ronni. Does the Combination of Professional Leadership and Learning Management Systems Signal the End of Democratic Schooling?. **Research in**

Educational Administration & Leadership, v. 5, n. 2, p. 342-374, jun 2020.
Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1271782.pdf> Acesso em: 26 set. 2024.

LEBARON, Frédéric. Capital. In: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017. p. 101-103

LOYOLA, Maria Andrea. Destino. In: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017. p. 142-143.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazó de Afonso. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EDU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MELLO, Ana Cecília Romano de; HIGA, Ivanilda. Uma “escola símbolo”: disputas e estratégias de professores de um subcampo da escola. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Q4GRJNFFFHbtNmKrkWxNh8k/abstract/?lang=pt>
Acesso em: 30 set. 2024.

MINAYO, Maria Cecília; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v. 9, n.3, p. 239-262, jul/sep, 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/Bgpmz7T7cNv8K9Hg4J9fJDb/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 19 abr. 2024.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**: v. 23, n.78, p. 15-35, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXY5y7mFRqRjX7m> Acesso em: 28 jan. 2025.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Bourdieu e a educação**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. (Pensadores & Educação, v. 4).

OLIVEIRA, Amurabi; SILVA, Camila Ferreira da. A recepção de Pierre Bourdieu na sociologia da educação brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, 51, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7292> Acesso em: 21 jan. 2025.

PAGE, Matthew J.; et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. **BMJ**, 372, n. 71, p. 1-9, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1136/bmj.n71> Acesso em: 13 fev. 2023.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e ideologia: uma crítica à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PETERS, Gabriel. A ciência como sublimação: o desafio da objetividade na sociologia reflexiva de Pierre Bourdieu. **Sociologias**, v.19, n.45, p. 336–369, 2017.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/15174522-019004514>. Acesso em: 15 ago. 2023.

PIOTTO, Débora Cristina. A escola e o sucesso escolar: algumas reflexões à luz de Pierre Bourdieu. **Vertentes** (UFSJ), v. 33, p. 48-60, 2009.

SAPIRO, Gisèle. Determinismo. In: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017a. p. 143-145.

SAPIRO, Gisèle. Prática (Teoria da). In: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017b. p. 296-298.

SAVIANI, Dermeval. Brasil: a educação que temos na democracia em que vivemos. Educação formal para quem? **Educação e Realidade**, v. 8, n. 2, maio/ago 1983.

SCHULTHEISS, Franz. Argélia 1960: Laboratório sociológico para a origem e cunhagem da teoria da prática de Bourdieu. In: SOUZA, Jessé; BITTLINGMAYER, Uwe. **Dossiê: Pierre Bourdieu**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017, p. 11-28.

SOUZA NETO, João Alves de; VILELA, Denise Silva; FARIAS, José Vilani de. Estratégias de Consagração e de Valorização da Matemática por meio da OBMEP. **Bolema**, Rio Claro, v. 36, n. 73, p. 650-675, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/shqfyDMZ3fmv9npfGfwZsRk/abstract/?lang=pt> Acesso em: 30 set. 2024.

STENTZLER, Marcia Marlene. Inspeção e práticas cotidianas no Grupo Escolar Balduino Cardoso, Porto União/SC (1954-1957). **Revista História da Educação (Online)**, v. 27, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/yFpWVDNZtTfJsLjrhsDT7bS/?lang=pt> Acesso em: 30 set. 2024.

STRECK, Danilo Romeu. A pesquisa em educação na Região Sul: percursos e tendências. In: **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 2, p. 263-271, maio-ago. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/19658> Acesso em: 16 abr. 2025.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. Rio de Janeiro: **Revista de Administração Pública**, v. 40, n.1, p. 27-53, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/3bmWVYMZbNqDzTR4fQDtGrs/> Acesso em: 19 jan. 2025.

VALLE, Ione Ribeiro. A reprodução de Bourdieu e Passeron muda a visão do mundo educacional. **Educação e Pesquisa**, v. 48, e244296, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/hMZqk7tS7JMvRcTt3nhK47y/#> Acesso em: 30 ago. 2023.

VALLE, Ione Ribeiro; KNOBLAUCH, Adriane. Apresentação: Reflexividade e denúncia: Pierre Bourdieu e a pesquisa em educação, passadas duas décadas. **Educar Em Revista**, v. 38, e87319, 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/DFqG7QHHhdZ6TD3Njxh9xQS/#> Acesso em: 30 ago. 2023.

VIÉGAS, Lygia de Sousa; COSTA, Jackson Barbosa da; MACHADO, Adriana Marcondes. (Re)lendo Bourdieu a partir da obra de Maria Helena Souza Patto.

Educar em Revista, Curitiba, v. 38, e85840, 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/pdLrG36xP3qgtY7kvYJd3pK/> Acesso em: 30 set. 2024.

YANG, Yang; ZHAO, Na; MA; Ting; YUAN, Ze; DENG; Cheng. "Paperdemic" during the Covid-19 pandemic. **European Journal of Internal Medicine**, v. 108, p. 111-113, 2023. Disponível em: [https://www.ejinme.com/article/S0953-6205\(22\)00352-1/fulltext](https://www.ejinme.com/article/S0953-6205(22)00352-1/fulltext) Acesso em: 27 jan. 2025.