

ARTIGO

PENSAMENTO PRAXIOLÓGICO DE PIERRE BOURDIEU: MEDIAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA PESQUISAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR¹

JOSÉ VIEIRA DE SOUSA¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6948-1549>

<sovieira1@gmail.com>

JOÃO FERREIRA DE OLIVEIRA²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4135-6340>

<joao_ferreira_oliveira@ufg.br>

¹ Universidade de Brasília (UnB). Brasília, DF, Brasil.

² Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia, GO, Brasil.

RESUMO:

O artigo tem como objetivo analisar algumas das contribuições do pensamento praxiológico de Pierre Bourdieu para a pesquisa no campo da educação superior, concebendo este como um espaço social multifacetado e com uma dinâmica marcada por lutas, estratégias e interesses de diferentes agentes e instituições. Reflete sobre as mediações e contribuições da noção de campo como proposição teórico-metodológica para a pesquisa no campo da educação superior, de maneira articulada aos conceitos de *habitus* e senso prático. Metodologicamente, a produção do texto decorre da apreciação bibliográfica de obras do autor na perspectiva da apreensão de elementos estruturantes da praxiologia, e de outras que enfocam a complexidade e os desafios desse campo na sociedade contemporânea. Conclui-se que tendo a diversidade e a heterogeneidade institucionais como marcas distintivas, também a educação superior se configura como um campo que possui espaços estruturados de posições nos quais há objetos de disputas e predileções específicas que mobilizam agentes e instituições para as lutas que nele se estabelecem, considerando confrontos que ganham força nos distintos campos sociais, sobretudo o campo do poder. Em consequência, marcada por disputas e contradições, a definição da política de educação superior é uma construção histórica e relacional, que se dá mediante a negociação de preferências e visões de mundo expressas

¹ Artigo publicado com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES/Brasil para os serviços de edição, diagramação e conversão de XML e financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq/Brasil para tradução do artigo para o Inglês

por diferentes agentes sociais. Aponta, ainda, que o conceito de campo contribui para identificar pressupostos ideológicos, contradições, enfrentamentos, estratégias e interesses implícitos aos discursos e ações que ajudam a compreender a política de educação superior como objeto de estudo.

Palavras-chave: Praxiologia; campo; habitus; política educacional; educação superior.

ABSTRACT: This article analyzes the contributions of Pierre Bourdieu's praxiological thought to higher education research. It conceives of higher education as a multifaceted social space whose dynamics are shaped by the struggles, strategies, and interests of different actors and institutions. The text reflects on the contributions of the notion of "field" as a theoretical and methodological proposition for higher education research, alongside the concepts of habitus and practical sense. Methodologically, the text reviews the author's works to understand the structural elements of praxiology and other works focusing on the complexity and challenges of higher education in contemporary society. The article concludes that higher education, with its defining characteristics of institutional diversity and heterogeneity, constitutes a field with structured spaces of positions. Within these spaces, specific objects of dispute and preferences mobilize agents and institutions toward the struggles that unfold, including confrontations that gain momentum across various social fields, particularly the field of power. Thus, the definition of higher education policy, marked by disputes and contradictions, is a historical and relational construct that arises from the negotiation of preferences and worldviews among different social agents. The text further points out that the concept of "field" helps identify the ideological assumptions, contradictions, confrontations, strategies, and interests implicit in discourses and actions that aid in understanding higher education policy as an object of study.

Keywords: Praxeological; field; habitus; educational policy; higher education.

RESUMEN: El artículo tiene como objetivo analizar algunas de las aportaciones del pensamiento praxiológico de Pierre Bourdieu a la investigación en el ámbito de la educación superior. En él se concibe esta como un espacio social multifacético, cuya dinámica está marcada por las luchas, las estrategias y los intereses de diversos agentes e instituciones. En él se reflexiona sobre las mediaciones y aportaciones del concepto de «campo» como propuesta teórico-metodológica para la investigación en este ámbito, en relación con los conceptos de habitus y de sentido práctico. Desde el punto de vista metodológico, la elaboración del texto se basa en una revisión bibliográfica de las obras del autor para comprender los elementos estructurantes de la praxiología, así como en otras que abordan la complejidad y los retos de este campo en la sociedad contemporánea. Se concluye que, al tener la diversidad y la heterogeneidad institucionales como rasgos distintivos, la educación superior se configura también como un campo con espacios estructurados de posiciones en los que existen objetos de disputa y preferencias específicas que movilizan a agentes e instituciones hacia las luchas establecidas en él, teniendo en cuenta los enfrentamientos que cobran fuerza en los distintos campos sociales, sobre todo en el del poder. Por tanto, la definición de la política de educación superior, marcada por disputas y contradicciones, es una construcción histórica y relacional que se produce mediante la negociación de preferencias y visiones del mundo expresadas por diferentes agentes sociales. El concepto de «campo» contribuye a identificar los supuestos ideológicos, las contradicciones, los enfrentamientos, las estrategias y los intereses implícitos en los discursos y acciones que ayudan a comprender la política de educación superior como objeto de estudio.

Palabras clave: Praxiología; campo; habitus; política educativa; educación superior.

Introdução

O objetivo deste artigo é analisar algumas das contribuições do pensamento praxiológico de Pierre Bourdieu para a pesquisa no campo da educação superior, concebendo esse campo como um espaço social multifacetado e dotado de uma dinâmica marcada por lutas travadas por diferentes agentes e instituições. Para o alcance desse objetivo, a discussão proposta compartilha a premissa subjacente à teoria social do referido autor de que, em qualquer campo, os agentes que possuem uma quantidade de capital específico enfrentam-se utilizando estratégias destinadas a conservar ou a transformar determinadas relações de força. Em consequência, esta ideia é aplicada à investigação do funcionamento do campo da educação superior, considerando as profundas transformações pelas quais tem passado, nas últimas décadas, e o papel assumido para os projetos políticos dos países, na contemporaneidade.

Fundamentada na noção de campo (Bourdieu, 1983, 1990, 1996, 1998, 2009), e de maneira articulada aos conceitos de *habitus* e senso prático, a reflexão assume que também o campo da educação superior se caracteriza por possuir espaços estruturados de posições nos quais há objetos de disputas que mobilizam os agentes para as lutas nele estabelecidas. Para tanto, ancora-se em três pressupostos básicos. O primeiro reconhece que o campo da educação superior é, também, um recorte do espaço social no qual ocorre um jogo de poder do qual participam agentes e instituições que compartilham um *habitus* e adotam estratégias comuns na luta que travam. O segundo consiste na ideia de que esse campo requer sua compreensão de maneira relacional, levando em conta as grandes transformações que o vêm reconfigurando, nas últimas décadas, e as implicações das mesmas para sua dinâmica. O terceiro considera que os conceitos de campo, *habitus* e senso prático trazem significativas contribuições para a compreensão da complexidade e das singularidades do campo da educação superior, considerando as disputas que ocorrem no interior desse campo.

O artigo está organizado em três seções, além da introdução e das considerações finais. A primeira seção trata de referências básicas para a compreensão do pensamento praxiológico de Pierre Bourdieu, chamando a atenção para a forma como a epistemologia desse teórico não separa agente e estrutura social, mas os concebe em uma relação dialética, buscando superar as insuficiências do subjetivismo e do objetivismo apresentadas para discussão do tema.

A segunda seção aborda a noção de campo, de maneira articulada a outros dois conceitos a ela indissociáveis – *habitus* e senso prático –, partindo do princípio que esses conceitos estão na base do pensamento bourdieusiano para explicitar sua compreensão sobre o mundo social.

A terceira seção analisa o campo da educação superior, encarando-o como um espaço social competitivo no qual agentes e instituições lutam, em meio à disputa em torno de duas concepções de educação superior – como bem público e como mercadoria –, frente às crescentes influências que sofre do campo econômico, traduzida, em grande parte, na lógica da economia do conhecimento.

1. O pensamento praxiológico ou teoria da prática

Ao pressupor que o mundo social é construído como vontade e representação, a reflexividade do pensamento de Bourdieu (2008) revela seu compromisso com a recusa da inocência epistemológica. Esta postura frente ao conhecimento contribui para explicar a firme posição do autor no questionamento da neutralidade científica e na defesa de que a ciência que realmente interessa para a sociedade é aquela que, permanentemente, se submete ao que ele denomina *vigilância epistemológica*. Partindo da tese que uma ciência somente se revela transformadora à medida que questiona as relações de poder que configuram o mundo social – e, em consequência, o acadêmico –, sustenta que “as ‘teorias’ são programas de pesquisa que reclamam não o ‘debate teórico’, mas a aplicação prática capaz de refutá-las ou generalizá-las, ou melhor, de especificar e diferenciar sua pretensão à generalidade” (Bourdieu; Wacquant, 1992, p. 56-57).

Na problematização da própria ciência, Bourdieu (1990) assume uma postura reflexiva acerca da necessidade do combate ao que denomina escravismo teórico-metodológico na investigação da realidade social, sendo esta uma das razões pelas quais examina as ideias de uma quantidade considerável de teóricos com posições nem sempre convergentes para determinadas temáticas. Ao produzir um pensamento que dialoga com diferentes tradições sociológicas, o autor declara: “Acho que é possível pensar com Marx e contra Marx ou com Durkheim contra Durkheim, e também, é claro, com Marx e Durkheim contra Weber, e vice-versa. É assim que funciona a ciência” (Bourdieu, 1990, p. 65-66).

Na visão de Bourdieu (1983), o mundo social pode ser conhecido por três formas: fenomenológica, objetivista e praxiológica. O conhecimento fenomenológico aborda “a relação de familiaridade com o meio familiar, apreensão do mundo social como mundo natural e evidente, sobre o qual, por definição, não se pensa e que se exclui a questão de suas próprias condições de possibilidade” (p. 46). A crítica do autor a esse tipo de pensar é no sentido de que o mesmo permanece no nível subjetivo ou intersubjetivo, sem fazer questionamentos acerca das reais condições e possibilidades de conhecer a realidade. Trata-se de um conhecimento que, tomando como referência os fenômenos e/ou acontecimentos, busca “captar a experiência primeira do

mundo social, tal como vivida cotidianamente pelos membros da sociedade” (Nogueira; Nogueira, 2002, p. 23).

Ao contrário do fenomenológico, o conhecimento objetivista é compreendido por Bourdieu (1983) como aquele que constrói relações objetivas, como econômicas e linguísticas, entre atores e instituições, que estruturam as práticas e as representações, independentemente das condições individuais. Dessa forma, ao tomar como referência as estruturas sociais, o objetivismo caracteriza-se precisamente por questionar a respeito das condições de possibilidade do conhecimento, mas ao preço das rupturas com as evidências do senso comum, “portanto, com os pressupostos tacitamente assumidos que conferem ao mundo social seu caráter de evidência e de natural” (p. 46-47).

Com o propósito de promover a articulação entre os dois tipos de conhecimento comentados, e reconhecendo as insuficiências de ambos para a compreensão do mundo social, Bourdieu (1983) elabora sua epistemologia sobre um conhecimento denominado por ele de praxiológico – ou teoria da prática –, fundamentado na busca de ruptura do dualismo entre objetivismo/subjetivismo. Ao caracterizar o seu próprio pensamento, explicita que a abordagem praxiológica se sustenta em dois grandes pilares: “uma filosofia da ciência que se pode chamar de relacional, visto que dá prioridade às relações [e] uma filosofia da ação por vezes definida disposicional, que constata as potencialidades inscritas no corpo de agentes e na estrutura das situações em que eles agem ou, mais precisamente, em sua relação” (Bourdieu, 1996, p. 14). Ao enfocar a mediação entre o ator social e as relações objetivas da realidade social, essa perspectiva de investigação do mundo social não elimina as aquisições do conhecimento de natureza objetivista, mas as preserva e procura ultrapassá-las, visando incorporar o que o objetivismo tentou eliminar para elaborar suas proposições teóricas (Martins, 2002).

O pensamento praxiológico rejeita concepções sociológicas que pensem o indivíduo e a sociedade como dimensões distintas e não como conceitos indissociáveis (Bourdieu, 1994). Nesse contexto, os grupos e as classes sociais são portadores de convenções e valores socialmente compartilhados, que formam e informam um sistema de disposições sociais, atualizando-o por meio de um determinado estilo de vida. Em razão disso, defende o autor, é preciso compreender o que a história faz do agente e o que ela lhe pede para fazer (Bourdieu (1989).

Ao assumir a indissociabilidade entre ator e estrutura social, a discussão do autor aproxima-se daquela proposta por Elias (1994), visto que este último também considera tais conceitos

constitutivos um do outro.² Assim, a praxiologia permite pensar a estrutura e os agentes sociais numa relação dialética, propondo uma epistemologia de mediação que pensa a estrutura social e o agente, e não como uma explicação do real, fundada em posições excludentes entre ambos (Bourdieu (1990). A partir dessa mediação, os espaços sociais são construídos, porém sendo estruturados em momentos que antecedem o agente que, por sua vez, os dinamizam por meio das relações das quais participam (Bourdieu, 1998). Desta posição teórica, subjaz a ideia de que existe uma cumplicidade entre estrutura e agente, sendo as ações desenvolvidas pelo último concretizadas nas condições sociais, culturais e econômicas da primeira. Significa que o agente não atua no espaço social de uma maneira inteiramente autônoma e tampouco de uma forma completamente orientada por condicionamentos.

Assim, a percepção do mundo social é produto de uma dupla estruturação: do lado objetivo, ela é socialmente estruturada porque as propriedades atribuídas aos agentes e instituições apresentam-se em combinações com possibilidades muito desiguais [...] Do lado subjetivo, ela é estruturada porque os esquemas de percepção e apreciação, em especial os que estão inscritos na linguagem, exprimem o estado das relações de poder simbólico (Bourdieu, 1990, p. 161).

Em síntese, a praxiologia fundamenta-se na ideia de que o mundo social é um espaço multidimensional no qual existem relações concretas e não uma substancialidade espacial. Há estruturas objetivas que independem da consciência e da vontade dos agentes, por revelarem a capacidade de orientar ou coagir as práticas desses mesmos agentes Bourdieu (1994). Na construção do espaço social, os atores se envolvem em lutas e transações com o propósito de impor sua visão, partindo sempre de pontos de vista, interesses e princípios que determinam disposições e sua posição nesse espaço. Nesta lógica, constroem o mundo social, individual e coletivamente, segundo categorias que não são produzidas por eles unicamente, mas como produto de um longo e lento processo inconsciente de incorporação das estruturas objetivas, sendo definidos pelas suas posições relativas no espaço social. Concretamente as práticas sociais constituem-se em seu próprio movimento de efetivação de maneira sincrônica, considerando tanto as necessidades dos agentes quanto a objetividade da sociedade. Assim, “a realidade social existe por assim dizer duas vezes, nas coisas e nos cérebros, nos campos e nos *habitus*, no exterior e no interior dos agentes. É na

² No que tange à relação ator e estrutura social, o pensamento de Elias (1994) revela alinhamento com o de Bourdieu (1983, 1996), à medida que considera que indivíduo é sociedade, e vice-versa. Para o primeiro autor, um dos problemas mais relevantes – senão o mais importante – de todo o pensamento sociológico consiste exatamente em se procurar descobrir de que forma e por quais motivos os homens relacionam-se entre si, formando coletivamente grupos com uma dinâmica específica. “A relação entre os indivíduos e a sociedade é uma coisa singular. Não encontra analogia em nenhuma outra esfera da existência” (Elias, 1994, p. 25).

relação entre um *habitus* e um campo que a história entra em relação consigo mesma” (Bourdieu; Wacquant, 1992, p. 103).

2. Campo, *habitus* e sendo prático como construtos teóricos da praxiologia

O conceito de campo é retomado em várias das obras de Bourdieu (1983, 1989, 1990, 1992, 1998), sendo concebido pelo autor como um universo relativamente autônomo de relações específicas, no qual se trava uma luta concorrencial entre agentes hierarquicamente situados, em torno dos interesses próprios a cada campo particular. Em sua configuração, o campo apresenta aos seus agentes a possibilidade de participarem de uma luta, que visa à disputa pelo poder em seu interior, buscando ajustar sua forma de pensar, perceber e agir às exigências objetivas desse mesmo campo. Em razão disso, sua estrutura “é um estado de relação de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta ou, se preferirmos, da distribuição do capital específico que, acumulado no curso das lutas anteriores, orienta as estratégias ulteriores” (Bourdieu, 1983, p. 90).

No mundo social existe uma diversidade de campos – artístico, científico, cultural, político, econômico, educacional, esportivo, filosófico, intelectual, literário, jurídico, religioso, universitário, do poder, da alta costura, etc. Como estruturador das relações sociais, o campo é constituído a partir de dois polos opostos: o dos dominados, que exerce o papel da heterodoxia, e dos dominadores, que desempenha a ortodoxia. Os atores sociais se movem em um campo guiados não somente pela sua vontade, mas a partir de condições específicas apresentadas por esse mesmo campo, e lidando com determinadas forças, as quais acabam indicando os limites e as possibilidades para que ocorra este deslocamento.

Compreender a gênese social de um campo, é aprender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, tornar necessário, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não-motivado os atos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir (Bourdieu, 1998, p. 29).

A definição dos agentes no campo ocorre a partir de suas posições relativas nesse espaço, sendo as mesmas posições ocupadas em meio a uma correlação de forças entre os agentes, dependendo do volume global e da composição das diferentes espécies de capital simbólico – cultural, social e econômico. “O capital simbólico é um crédito, é o poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento suficiente para ter condição de impor o reconhecimento: assim, o poder de constituição, poder de fazer um novo grupo, através da mobilização ou de fazer existir por procuração [...]” (Bourdieu, 1990, p. 166).

A luta que ocorre no campo depende de relações que são necessárias para o funcionamento do próprio campo e que são, ao mesmo tempo, de cooperação mútua e concorrência entre atores sociais que possuem posições diferenciadas, cuja definição é dada pelo espaço social. Todavia, essa luta acontece regulada por uma *doxa*, cujo papel é validar os capitais e as estratégias dos agentes sociais que partilham determinadas visões de mundo. A *doxa* corresponde a um consenso sobre aquilo que é considerado verdade no jogo, mediante o reconhecimento de que “há questões que não são colocadas, que não podem ser colocadas, porque tocam nas crenças fundamentais que estão na base da ciência e do funcionamento do campo” (Bourdieu, 1990, p. 20-21). Ao orientar o jogo e a disputa de posições no campo, a *doxa* é concebida como um conjunto de princípios que os agentes sociais pressupõem como evidentes e que se encontram acima de quaisquer discussões. Para os agentes que participam do jogo, tais princípios constituem a condição *sine qua non* para que a luta aconteça, mediante aquilo que é aceito como tácito por eles, o que contribui para o reconhecimento de que a luta não acontece no vazio – mas em uma arena de posições e relações objetivas que, juntas, traduzem a especificidade do objeto da disputa. Sob este ângulo, a *doxa* é “tudo aquilo que constitui o próprio campo, o jogo, os objetos de disputas, todos os pressupostos que são tacitamente aceitos, mesmo sem que se saiba, pelo simples fato de jogar, de entrar no jogo” (Bourdieu, 1983, p. 91)

Como recorte do espaço social no qual o jogo se instala, o campo possui determinadas propriedades, dentre as quais se destaca sua relativa autonomia, em relação a outros espaços sociais, e que acaba levando o próprio campo a produzir, dialeticamente, mudanças no contexto mais amplo no qual se insere e do qual tem sua existência definida (Bourdieu, 1983). Todavia, o tipo de jogo e de luta da qual os agentes participam são definidas pelas características peculiares e do nível de autonomia de cada campo como recorte do mundo social mais amplo. “Embora se relacionem entre si, os campos são dotados de uma hierarquia interna, o que faz com que seus objetos de disputas e interesses particulares sejam irredutíveis às lutas e interesses de outros campos” (Sousa, 2013, p. 81). Os campos possuem também a propriedade de permitir aos agentes certa mobilidade de transitar entre os diferentes recortes da realidade social, o que explica porque eles são dinâmicos e contínuos, mesmo que em níveis variados, conforme os momentos de determinada configuração social, e de sociedade para sociedade, quando contrastadas umas com as outras. Outra propriedade do campo é que, ao participarem da luta, todos os agentes que nele transitam têm determinados interesses essenciais compartilhados, o que exige deles relações de cumplicidade e acordos inerentes entre si para a disputa daquilo compreendido como merecedor de ser disputado. “Para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo,

dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis iminentes do jogo, dos objetos de disputas” (Bourdieu, 1983, p. 90). Disso, depreende-se que não se joga um jogo só.

Da mesma forma que nos demais campos, também no campo científico há posições definidas para os atores que dele participam, bem como um capital em jogo em seu interior e que é exigido desses mesmos atores – capital científico. Bourdieu (1983) reconhece o campo científico também como um espaço de jogo e luta.

O campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da *autoridade científica* definida de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou se quisermos, o monopólio da *competência científica*, compreendida enquanto capacidade de falar e agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado (Bourdieu, 1983, p. 122-123).

Nesse campo, há uma regra, que é a competência e acumulação do capital científico, o que faz com que ocorra a competição pelo monopólio da autoridade científica, traduzida na capacidade técnica mais o poder que envolve a competição. As estratégias de luta adotadas pelos agentes revelam que “o processo de acumulação do capital científico leva os produtores, nesse campo, a buscarem o reconhecimento ou a imposição do valor de seus produtos, bem como desacreditar/vulgarizar produtos e produtores concorrentes” (Oliveira, 2000, p. 55). Na prática, esse capital implica o reconhecimento de uma competência – a científica –, que proporciona autoridade e contribui para definir regras e regularidades no campo no qual é objeto de disputas. Essa autoridade ganha concretude no processo concorrencial que se instala no campo científico, revelando haver neste “os dominantes, ocupando as posições mais altas na estrutura de distribuição de capital científico, e os dominados, isto é, os novatos, que possuem um capital científico tanto mais importante quanto maior a importância dos recursos científicos acumulados no campo” (1983, p. 16).

Embora no pensamento bourdieusiano não sejam diferenciados, de forma clara, campo científico e campo acadêmico, com base na teoria dos campos, Hey (2008) estabelece distinção entre ambos. A autora define o campo acadêmico como sendo “o *locus* de relações, tendo como protagonistas agentes que têm por delegação produzir conhecimento acadêmico, isto é, um tipo de prática social legitimada e reconhecida como tal” (p. 15). A partir disso, enfatiza que os agentes nele envolvidos assumem publicamente uma posição na defesa do prestígio desse mesmo campo. Em um contexto de competição e cumplicidade, ao adotarem estratégias que lhe permitam aderir

ao campo acadêmico e participar das lutas nele travadas, os pesquisadores revelam sua adesão com “os gostos ou preferências acadêmicas [...] o envolvimento com diversos ambientes sociais que constituem a vida acadêmica, tais como as instituições de produção e a circulação científica” (p. 103).

Como cada campo possui sua própria lógica de funcionamento, a partir de regras específicas, no campo acadêmico, como em qualquer outro do espaço social, ocorrem disputas e enfrentamentos entre pesquisadores que possuem diferenciados níveis de capitais, os quais são utilizados, também, para conservar ou transformar as forças que entram no jogo. A consequência mais direta disto é a instalação, no interior desse campo, de “uma batalha para classificar o que será pertencente ou não a esse mundo” (Hey, 2008, p. 15). Com base nessa premissa, as relações que se instalam entre os pesquisadores levam à compreensão de que no campo acadêmico “o peso de cada um para formar essa estrutura, e ao mesmo tempo suportá-la, depende de todos os outros pesquisadores, bem como de todos os pontos do espaço e das relações entre todos os pontos” (p. 80). Subjaz a essa ideia o fato de que os agentes que participam desse campo produzem e validam um capital acadêmico que decorre do reconhecimento deles pelos seus pares e pelas instituições de pesquisa, associado às posições que ocupam no campo científico/acadêmico.

Na praxiologia, os conceitos de campo e *habitus* são indissociáveis, sobretudo, por preservarem entre si uma relação de constituição mútua, razão pela qual requerem sua compreensão de maneira articulada, dentre outros, às posições dos agentes no campo, inclusive o científico. Nas palavras de Bourdieu (1983), “a teoria do *habitus* visa a fundar a possibilidade de uma ciência das práticas que escape à alternativa do finalismo ou mecanicismo” (p. 93). Como desdobramento desta ideia, o autor esclarece que, no campo, o ator social age levando em conta determinadas situações concretas e um *habitus* específico, que assume a responsabilidade de fazer as mediações entre as relações objetivas do mesmo campo e os comportamentos individuais. Assim, Bourdieu (1996) compreende o *habitus* como o dispositivo que permite articular o processo de interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade, que permite aos agentes situados em condições sociais diferentes a adquirirem disposições também diferenciadas, de acordo com seu momento histórico e sua posição em determinado sistema social. “Para resumir, o *habitus* é um produto dos condicionamentos que tende a reproduzir a lógica objetiva dos condicionamentos, mas introduzindo neles uma transformação (p. 134).

É por meio do *habitus* que os agentes empreendem ações de caráter coletivo, cujas intenções e forças devem convergir objetivando garantir o sucesso de suas aspirações, reivindicações e interesses. Sendo anterior ao indivíduo, indica-lhe as condutas “razoáveis ou absurdas” (Bourdieu,

1983, p. 94) que poderão orientar as suas ações na estrutura social. Significa que o ator social age considerando determinadas situações concretas e um *habitus* específico, produzindo uma relação dialética que permite a expressão da singularidade de sua personalidade articulada à estrutura social da qual faz parte. Nesta lógica, o *habitus* equivale àquelas disposições duráveis que os agentes usam enquanto jogam, representando a possibilidade de convivência dentro do campo e demandando sua compreensão de maneira relacional. De um lado, leva o agente a eleger categorias de percepção do espaço social, que correspondem, na prática, a produtos “da incorporação das estruturas objetivas do espaço social [...] que levam os agentes a tomarem o mundo social tal como ele é, a aceitarem-no como natural, mais do que a rebelarem-se contra ele” (Bourdieu, 1998, p.141). De outro, permite sua atualização, o que dar-se-ia através de um estilo pessoal, ao longo da existência dos agentes.

O *habitus* e a inserção nos campos sociais levam os agentes a adotarem diferentes estratégias orientadoras de suas práticas sociais. Aplicadas na lógica da adequação entre o *habitus* e o campo, as estratégias, reveladoras de um senso prático, mostram sua funcionalidade sem exigir processos que sugiram uma reflexão que se mostre explícita ou consciente. “A prática é ao mesmo tempo necessária e relativamente autônoma em relação à situação considerada na sua imediatez pontual porque ela é o produto da relação dialética de uma situação e um *habitus*” (Bourdieu, 1994, p. 261-262). Significa que o agente passa a atuar por uma razão prática, que pode ser compreendida como sua capacidade em adotar estratégias específicas, de acordo com lógica de cada campo. Ao recorrer a estratégias que mantêm proximidade com aquelas utilizadas por outros que compartilhem o *habitus* do campo, o agente amplia sua sensação de pertencimento, dentre outros, a determinado grupo ou instituição. Aplicada ao campo científico, as noções de senso prático e *habitus* revelam que, também nesse campo, ocorre uma disputa que acaba produzindo “um jogo e seu sentido; são posições posturais, quase sem necessidade de raciocinar para fazer uma jogada racional no jogo, no espaço social, no campo [...] Esse *modus operandi* da ciência ou *habitus* científico permeia as relações no campo e alimenta as estratégias utilizadas” (Oliveira, 2000, p. 55).

Na abordagem praxiológica as práticas são produto da relação dialética entre uma situação e um sistema de disposições duráveis – o *habitus* –, razão pela qual são revelam, simultaneamente, necessidade e relativa autonomia, considerando determinada situação. Nesta linha de raciocínio, as razões práticas são incorporadas pelos agentes para perceber, sentir e agir no interior do campo, tendo origem no próprio campo e no *habitus*. Disto decorre que uma prática adotada pelo agente, de forma exitosa, em determinado campo, pode não ter o mesmo sucesso, quando aplicada em

outro campo, cujas exigências impliquem condições diferentes de permanência no jogo (Bourdieu, 1998).

As estratégias empregadas pelos agentes relacionadas às posições que eles ocupam em determinado campo, visto que, em seus processos de interação, encontram-se permanentemente engajados na criação de estratégias, visando à descoberta de outras formas de alcançar os objetivos identificados e em relação aos quais haja interesse de disputa no jogo do qual participam. “Ter o sentido do jogo é ter o jogo na pele; é perceber no estado prático no futuro do jogo. [...] o bom jogador é aquele que antecipa, que está adiante do jogo. [...] Ele tem as tendências imanentes do jogo no corpo, incorporadas: ele se incorpora ao jogo” (Bourdieu, 1996, p. 144). Ao adquirir o sentido jogo, os agentes realizam ações que são reguladas por disposições incorporadas, de forma que sua inserção no campo os leva a tomar posições com base em um senso prático e não utilizando uma sequência de atividades conscientemente deliberadas. Esse senso prático move suas ações, considerando que os agentes o incorporaram para perceber, sentir e agir no campo, sendo essencial para a manutenção das relações estabelecidas na luta da qual os atores e as instituições participam. “O que está em jogo na luta faz parte da luta” (Bourdieu, 1983, p. 129).

3. O campo da educação superior como espaço de disputas

Com base no exposto nas duas primeiras seções deste artigo, a discussão feita nesta última parte do princípio que o pensamento sociológico de Pierre Bourdieu é muito vasto, contemplando áreas diversas do conhecimento, como artes, ciência, política, esportes, família, educação, economia e literatura. Diante de tal reconhecimento, Burawoy (2010) sustenta que esse teórico francês “foi e é o maior sociólogo de nossa época. Ele é o único a ser considerado o pai fundador contemporâneo da sociologia, com envergadura comparável à Durkheim, Weber Marx” (p. 25). Trata-se, assim, de um pensador que, à semelhança dos mencionados, construiu uma teoria própria e profunda sobre a formação, dinâmica e reprodução da sociedade contemporânea.

Pierre Bourdieu é o sociólogo mais representativo e influente do nosso tempo – influente tanto no âmbito das ciências sociais como no das humanidades; tanto no interior da academia como para além dela; e não apenas na França, mas também no resto da Europa, no mundo oriental e, cada vez mais, no hemisfério sul [...] tem se tornado parte integrante do cânone sociológico (Burawoy, 2010, p. 12).

Nos trabalhos que produziu sobre o campo educacional, Pierre Bourdieu contribui com vigorosas reflexões, sobretudo em relação ao nível superior (Dallabrida, 2011). Ainda que sejam centrados no sistema francês, esses estudos trazem muitos elementos para a reflexão sobre o campo

da educação superior em realidades sociais diversas, notadamente quando se utilizam nas análises dessas realidades os conceitos de campo, *habitus* e senso prático, dentre aqueles formulados pelo autor – tomados como foco no debate feito nesta segunda seção deste artigo. Destacam-se como obras que abordam o tema: *Les héritiers: les étudiants et la culture* (Bourdieu; Passeron, 1964); A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino, que veio a público, pela primeira vez, em 1969 (Bourdieu; Passeron, 1975); *Homo academicus* (Bourdieu, 1984) e *La noblesse d'état: grandes écoles et esprit de corps* (Bourdieu, 1989). Ao desenvolverem uma perspectiva crítica de análise, essas obras procuraram, mostrar respectivamente,

[...] como a origem social e geográfica dos alunos condiciona as suas trajetórias nos cursos superiores [...] os mecanismos reprodutivos do sistema de ensino francês, que argumenta acerca da restrita contribuição da educação escolar para as transformações sociais; [...] o mundo universitário francês e seus impasses na década de 1960 [...] a elitização das chamadas grandes écoles francesas – instituições de educação superior, independentes das universidades, que têm por objetivo formar as elites dirigentes e intelectuais (Dallabrida, 2011, p. 183-184).

Em termos mais amplos, na investigação da educação, o pensamento bourdieusiano tem fundamentado um expressivo número de pesquisas, contribuindo para a compreensão de situações empíricas específicas, bem como para o reconhecimento de que não há crítica epistemológica sem crítica social (Bourdieu, 1998). É possível inferir, a partir do pensamento sociológico do autor, que a definição de uma política educacional, como de qualquer outra política pública, é uma construção histórica, que se dá mediante a negociação de interesses e visões de mundo expressas por diferentes grupos sociais. Em consequência, em torno dessas políticas também se instala uma luta entre agentes que desejam, a partir dos seus interesses, influenciar nos rumos das mesmas. Significa que, no contexto da correlação de forças entre as classes sociais, as políticas educacionais buscam desenvolver um projeto de educação intimamente articulado a um projeto de sociedade. “Nesse sentido, investigar as políticas educacionais sob o olhar da Teoria do Campo implica buscar compreender como é distribuído e gerido o poder dentro de um campo, olhando para o modo como se constituem o *habitus* e os capitais pertencentes a ele” (Neitzel; Pelegrini, 2022, p. 16).

Em consequência do exposto, há a reflexão empreendida nesta parte do artigo reconhece que o pensamento praxiológico e, de maneira mais específica, a noção de campo (Bourdieu 1983, 1990, 1992, 1996, 1998) contribuem para a reflexão da dinâmica do campo da educação superior e do *habitus* dos agentes que participam das lutas que ocorrem nesse mesmo campo, buscando apreender o senso prático que rege suas ações. Fundada nesses construtos teóricos, considera, também, que em todo campo a ênfase recai sobre as formas e os processos sociais dentro e pelos quais as formas simbólicas permeiam o mundo social, pressuposto extensivo ao campo da educação

superior. A aplicação da noção de campo leva ao reconhecimento de que no interior desse campo “os atores e as instituições lutam para conquistar e/ou assegurar determinadas posições frente às demais, visando manterem-se no jogo do qual participam” (Sousa, 2022, p. 7).

O campo da educação superior é formado por uma diversidade considerável de instituições – macrouiversidades, multicampi variados, centros públicos e privados de produção original, estabelecimentos de grande, médio e pequeno porte, etc. –, que possuem vocações, missões e perfis bastante diferentes, bem como distribuição espacial variada nas diversas partes do mundo. Além das instituições, faz-se nele presente uma grande diversidade de agentes, destacando-se

[...] Estado, *policy makers*, reitores, docentes, estudantes, organismos internacionais, associações de dirigentes de instituições públicas e privadas, entidades acadêmicas, agências de fomento à pesquisa, centros de estudos, sindicatos patronais e de trabalhadores.

À luz de uma categorização mais orgânica, esses grupos podem ser classificados em: (i) atores ligados ao Estado, que representam a esfera burocrática; (ii) atores sociais do próprio campo da Educação Superior, que objetivam fortalecê-lo; (iii) atores de outros campos sociais com interesse no que é oferecido/disputado no campo em estudo – ciência, títulos, inovação, patentes, formação acadêmica, prestígio profissional e institucional, etc (Sousa, 2021, p. 48).

Constituído por múltiplas realidades, o campo da educação superior requer sua compreensão como um espaço social no qual transita uma pluralidade de agentes com interesses distintos, e ganhando relevância, em diferentes regiões do mundo, dentre outras razões, por assumir papel crucial no projeto político dos países. Tendo a diversidade institucional como uma de suas principais marcas, esse campo demanda dialeticidade na investigação de sua configuração nos planos mundial, nacional e regional, postura investigativa que ganha importância, dentre outras razões, para combater o discurso acentuadamente ideologizado de abordá-lo “como ‘único’, quando, na verdade, é possível identificar nele instituições com dinâmicas, práticas de gestão e identidades ou vocações acadêmicas extremamente complexas e variadas” (Sousa, 2022, p.8).

Todavia, embora seja uma característica basilar desse campo é bastante recorrente na literatura e nos documentos que tratam das políticas formuladas para o setor, o conceito de diversidade institucional é apresentado sob distintos ângulos e, muitas vezes, sem explicitação clara dos elementos que a constituem. Além disso, à medida que possui uma abrangência política, social e linguística, revela-se, com frequência, um conceito que requer mais objetividade e precisão, considerando ser um fator estruturante do campo. Na perspectiva da totalidade que representa esse campo, compartilhamos a definição de

[...] diversidade institucional como a forma pela qual as IES [instituições de educação superior] se apresentam no campo da educação superior, referindo-se às suas características próprias e diferenciadoras das demais do campo. Nesse sentido, a diversidade refere-se aos atributos de identidade e às práticas acadêmicas, considerando-se, notadamente, a organização acadêmica e a categoria administrativa (Pinto, 2023, p. 33).

Além da diversidade institucional que o caracteriza e demanda um olhar cuidadoso em seu exame, o campo da educação superior enfrenta as consequências das reformas em curso e de uma significativa expansão, que ocorreu a partir do último quarto do século XX. Neste cenário, em nível mundial e nacional ganham força duas concepções de educação superior, que se fundamentam em epistemologias que se opõem e que, em última instância, revelam também uma disputa. De um lado, há a defesa da concepção de educação superior como bem público, direito social e, portanto, inalienável, sendo encarada, em última instância, como “um patrimônio público na medida em que exerce funções de caráter político e ético [...] Essa função pública é a sua responsabilidade social” (Dias Sobrinho, 2005, p. 170). De outro, a concepção de educação superior como mercadoria, um serviço transnacionalizado e, portanto, como um produto diretamente associado ao mercado e, por extensão, à lógica do campo econômico.

Ao lidar com a disputa entre as duas referidas concepções, o campo da educação superior é movimentado por desafios diversos, como as demandas sociais, os seus determinantes políticos e econômicos, as políticas institucionais de distintos alcances, além da luta que acontece em seu interior decorrente, notoriamente, dos interesses da pluralidade de atores nele envolvidos. Para a compreensão do alcance de desafios como esses muito contribui a noção bourdieusiana de campo “como um microcosmo, com regras e capitais específicos, que é parte integrante do macrocosmo social, é operacionalizado para pensar o jogo e as disputas no campo do ensino [da educação] superior” (Dallabrida, 2011, p. 191).

Na contemporaneidade, como um dos campos do espaço social, o econômico tem revelado uma interferência expressiva e crescente sobre o campo da educação superior. Em consequência, esse campo tem passado a lidar com uma dimensão econômica sem precedentes em qualquer outro momento de sua evolução, incorporando a lógica de mercado, mobilizando competências empresariais associadas às acadêmicas e estimulando “uma batalha por mentes e mercados” (Robertson, 2009, p. 412). Esses e outros fatores se opõem à concepção de educação superior como um bem público, direito social, e revelam a complexa relação que o campo da educação superior tem estabelecido com o econômico. Como adverte a autora, explicitam, também, como na chamada economia do conhecimento as políticas formuladas para o mesmo campo, nos diferentes países, passam a ser dimensionadas por interesses políticos e econômicos geoestratégicos

mais amplos. Neste cenário, “o capital produtivo já não se contenta com a exploração da força de trabalho na obtenção de mais valia [pois] o conhecimento tem papel cada vez mais central e estratégico na chamada “economia do conhecimento” (Oliveira, 2015, p. 347). Na prática, esse tipo de economia acaba se constituindo em um mecanismo de controle social, cujas mediações se dão a partir do mercado, influenciando os discursos oficiais sobre ciência e tecnologia nos diferentes países.

Em nível mundial, os grandes desafios presentes no campo em destaque trazem implicações diversas para as políticas definidas para o setor nos diferentes países. Esses desafios ganham força em contextos emergentes caracterizados por complexos processos de transição social, econômica, política e cultural. Tais contextos podem ser compreendidos como “configurações em construção na educação superior observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas” (Morosini, 2014, p. 386). É em contextos emergentes que a educação superior vem sofrendo os efeitos de reformas que assumem dimensão global, atingindo, em especial as universidades, embora também se manifestem nos demais tipos de instituições públicas e privadas que ofertam este nível educacional.

Em contextos emergentes o campo da educação superior lida com fenômenos diversos, como globalização, transnacionalização e internacionalização. Como fenômeno dotado de grande complexidade e de uma natureza plurirreferencial, a globalização tem provocado grandes transformações nesse campo, levando-o a buscar uma configuração que mostre sua autoadaptação a um mundo em constante mudança. Inseridas em uma competitividade estimulada pela globalização, as instituições são induzidas a adaptar suas políticas e práticas ao ideário neoliberal, ao mesmo tempo em que seus pesquisadores são levados a repensar suas próprias atitudes com o campo científico, na lógica do seu vínculo, também, com a globalização dos mercados e a visão de conhecimento como um produto de grande valor. No mundo globalizado, as instituições “sentem-se desprotegidas pelo Estado e obrigadas pelo mercado a adaptar sua prática e seus modos de funcionamento às imposições de programas e tipos de pesquisas definidos nos centros do poder mundial” (Dias Sobrinho, 2005, p. 169).

Nas últimas décadas, a transnacionalização da educação superior vem se intensificando, levando grandes grupos de instituições a ultrapassarem suas fronteiras nacionais com a finalidade de alcançar vantagens comparativas entre os mesmos e apresentarem elementos para o reconhecimento do surgimento de um novo modelo de atuação da educação superior. Neste cenário, “é possível constatar a existência de sistemas nacionais de ensino nos diversos continentes e, simultaneamente, a constituição de uma esfera transnacional na qual se movimentam milhares

de instituições, milhões de estudantes, e a presença de uma pluralidade de atores” (Martins, 2015, p. 291-292). Na lógica da transnacionalização, a luta instalada no campo em questão acontece também entre instituições nacionais estrangeiras, revelando um problema de grande extensão e complexidade a ser considerado – as assimetrias observadas tanto em determinado país como em países situados em diferentes regiões do mundo. (Afonso, 2015).

Por sua vez, ao demandar um conjunto amplo de políticas, estratégias, ações e agentes, a internacionalização da educação superior acaba se constituindo em um desafio para as instituições, levando-se em conta o cenário competitivo do qual fazem parte. Morosini (2019) concebe a internacionalização como um campo interdisciplinar, visto que comporta múltiplos olhares, abrange as diversas áreas do conhecimento e tem uma produção que não se restringe a pesquisadores do tema, mas também aos profissionais que atuam na gestão da educação superior. Além disso, mantém relação, dentre outros, com o conceito de interculturalidade, sendo reconhecida a importância desta para que os indivíduos enfrentem os desafios de uma sociedade globalizada. Por outro lado, como fenômeno que está na gênese da ideia histórica de universidade (Sousa, 2021), na contemporaneidade, tem se configurado como indicador de qualidade das instituições de educação superior, em nível mundial e nacional.³

Entretanto, em uma sociedade competitiva como a que vivemos, a internacionalização da educação superior acaba se configurando, também, como uma arena de disputa e tensões, considerando que tem sido tomada como referência importante para a avaliação das instituições que pretendem se destacar no campo e, sobretudo, competir como universidades mundiais, que para se manterem nessa condição seguem padrões globais na avaliação de suas práticas. Nesta linha de raciocínio, Azevedo (2015), entende que, mesmo pressupondo a interculturalidade e a solidariedade entre os povos, a internacionalização tem se mostrado, “contraditoriamente, um espaço de debates e embates, fundamentalmente, entre os atores do próprio campo e na intercessão dos campos sociais envolvidos com a produção e a distribuição do conhecimento e da ciência” (p. 63). Em direção análoga, Knight (2012) alerta para a necessidade de um olhar crítico sobre a internacionalização, ressaltando que esta possui, ao mesmo tempo, verdades – como se configurar

³ No caso do Brasil, a internacionalização é um indicador da qualidade aferido pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei nº 10.861/2014 (Brasil, 2004), em conceitos que variam de 1 a 5. Trata-se do indicador 3.8 desse sistema que procura avaliar como a política institucional para a internacionalização está articulada com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do estabelecimento. Para fins desta avaliação, no Sinaes, o indicador internacionalização foca em ações voltadas para programas de cooperação e intercâmbio e coordenação dessas ações por um grupo regulamentado. A melhor avaliação da instituição, corresponde ao Conceito 5 e consiste em avaliar se “a política institucional para a internacionalização está articulada com o PDI, apresenta atividades voltadas para programas de cooperação e intercâmbio e é coordenada por um grupo regulamentado, responsável por sistematizar acordos e convênios internacionais de ensino e de mobilidade docente e discente” (Inep, 2017, p. 19).

como um processo adaptável, não ser uma finalidade em si, e sim um meio e contribuir para o respeito aos contextos socioculturais legais –, mas também convive com mitos a seu respeito. Além do mito de que a internacionalização é sinônimo de fortalecimento da marca da instituição de educação superior, considerando vários outros fatores que concorrem para isto, a autora destaca outros quatro: “estudantes estrangeiros no campus são os agentes da internacionalização; reputação e *rankings* são fiadores da internacionalização; assinatura de convênios internacionais evidenciam a internacionalização; a acreditação internacional é prova de internacionalização (p. 43).

No século XXI, o campo da educação superior lida, também, com o desafio do surgimento de uma nova epistemologia. Na visão de Leite e Genro (2012), essa epistemologia “sustenta as razões pelas quais as universidades devem trilhar caminhos globais e internacionais, redesenhar seu perfil em direção aos mercados e desenvolver modalidades de capitalismo acadêmico” (p. 764). Em um cenário como este, a autonomia acadêmica de pesquisadores e instituições, conquistada por um longo processo de luta e de esforços de muitos grupos no sistema universitário, acaba sendo orientada para esse tipo de capitalismo. Nesta linha de raciocínio, Afonso (2015) acrescenta que a sociedade contemporânea convive com um conhecimento científico e técnico que estimula processos comparativos e competitivos. Trata-se de um conhecimento que possibilita sua apropriação fundamentada, sobretudo, em uma racionalidade que, em níveis crescentes, se revela “mercantilizada e lucrativa, através de estratégias conhecidas de articulação das universidades com as empresas (ou destas com outras instituições de ensino [educação] superior, onde são fundamentais a inovação, o registro e a venda de patentes e outras formas de comercialização de ideias” (p. 276).

À luz do cenário descrito nesta terceira seção do artigo, é consensual que o campo da educação superior lida com antigos e novos temas dotados de grande complexidade. Disso decorre a necessidade da intensificação de estudos sobre as funções, os significados ético-políticos e a responsabilidade pública desse campo focando, por um lado, na dialeticidade de permanências e mudanças dos dilemas nele presente e, por outro, na proposição de uma agenda de pesquisas. Conforme Sousa (2021, 2022), dentre os novos temas serem pesquisados e que representam, na realidade, desafios não somente para esse campo mas para os pesquisadores que nele transitam, destacam-se: arquiteturas acadêmicas; consequências da introdução de procedimentos de gestão empresarial na cultura administrativa e na própria organização acadêmica da universidade; critérios e padrão de excelência buscados para a disputa em torno do conceito de *world class-university*; disparidades entre os países no acesso à educação superior, considerando a relação taxas de matrículas e faixa de renda; Tratado de Bolonha e suas repercussões sobre a educação superior

mundial; internacionalização; globalização; inovações tecnológicas e produção de conhecimento; transnacionalização dos sistemas universitários.

Com efeito, propor uma agenda de pesquisa para o campo da educação superior demanda um complexo exercício de mapear temas, problemas, questões e abordagens para compreender melhor as disputas que ocorrem no interior desse mesmo campo, exercício no qual os três conceitos bourdieusianos – campo, *habitus* e senso prático – podem apresentar significativa contribuição. A pergunta é: que agenda de pesquisa objetiva para esse campo? Longe de ser retórica, a pergunta ganha concretude em um espaço, como discutido neste texto, marcado por lutas, razão pela qual não se pode perder de vista o fato de que a agenda de pesquisa sobre a educação superior, como no caso de qualquer outra temática, revela interesses e disputas.

Uma agenda de pesquisa nunca é apresentada apenas superficialmente: ela é o resultado de disputas históricas dentro de uma disciplina e no âmbito de suas relações com outras disciplinas no campo científico. É também uma expressão do exercício da força simbólica, do capital em ação e das posições dos agentes e instituições que compõem esse espaço acadêmico e, justamente por essas características, quando enfrentamos dados sobre temas, objetos, teorias, epistemologias e métodos que surgem da análise de uma disciplina, histórica e geograficamente localizada, também enfrentamos uma das manifestações das relações de poder estabelecidas no campo da ciência (Silva et al, 2020, p. 4).

Também é preciso considerar que os temas de uma agenda de pesquisa sobre educação superior são eleitos a partir da luta que se instala nos dois polos do campo – um, marcado pelo exercício do poder daqueles já reconhecidos como dominantes e outro relativo àqueles que são aspirantes ao poder, visto que ainda se situam no lado dos que buscam assumir posição de reconhecimento. Na perspectiva teórica de Bourdieu (1996), na prática, a luta entre os ocupantes desses polos revela a doxa do campo científico.

A hierarquia dos objetos legítimos, legitimáveis ou indignos é uma das mediações através das quais se impõe a censura específica de um campo determinado que, no caso de um campo cuja independência está mal afirmada com relação às demandas da classe dominante, pode ser ela própria mascarada de uma censura puramente política. A definição dominante das coisas boas de se dizer e dos temas dignos de interesse é um dos mecanismos ideológicos que fazem com que coisas também muito boas de se dizer não sejam ditas e com que temas não menos dignos de interesse não interessem a ninguém, ou só possam ser tratados de modo envergonhado ou vicioso” (Bourdieu, 1999, p. 35).

Em síntese, a agenda de pesquisa para o campo da educação superior se justifica e ganha força, dentre outras razões, porque diz respeito a um espaço marcado por interrogações e dilemas que se mostram associados ao reconhecimento de sua importância para o projeto político dos

países. Não se trata de criar uma ordem de prioridade sobre temas como os apresentados anteriormente ou outros que venham a ser sugeridos, mas de compreender, na perspectiva da relação parte-todo, como cada um deles se constitui e a dinâmica que estabelece com os demais para a configuração do campo em análise. Para tanto, dentre outras, questões como as seguintes merecem pautar a agenda em questão: i) na contemporaneidade, o que a sociedade como um todo espera do campo da educação superior? ii) considerando a diversidade institucional que o configura, como esse campo pode alinhar sua dinâmica às expectativas e às necessidades sociais; iii) na perspectiva da democratização e do acesso, qual o diálogo a ser travado entre Estado e sociedade civil? iv) como adequar a oferta de educação superior, em termos de distribuição espacial, considerando os interesses dos diversos grupos nela interessados?

Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi o de examinar algumas das contribuições da teoria da prática (Bourdieu, 1983, 1990, 1994, 1996) para a investigação do campo da educação superior, partindo da ideia que nesse campo ocorre uma luta travada entre os agentes e as instituições que o compõem. Nessa reflexão, tornou-se importante realizá-la buscando apoio no pensamento praxiológico do autor, focalizando três dos seus construtos teóricos – campo, *habitus* e senso prático. Partindo do princípio de uma análise é, ao mesmo tempo, explicativa e interpretativa, o campo da educação superior foi examinado tomando como referência básica o primeiro construto mencionado, em articulação com os outros dois. Para tanto, considerou-se que no interior desse campo, “os agentes e as instituições lutam, seguindo as regularidades e as regras constitutivas do espaço do jogo [...] para se apropriar dos produtos específicos que estão em jogo dentro do jogo (Bourdieu, 1992, p. 78).

A praxiologia sustenta-se na premissa da dupla existência do social: objetivação, materializada em coisas, objetos e instituições; e subjetivação, traduzida nos corpos e nas mentes dos agentes sociais, bem como nas representações do mundo. Nessa abordagem epistemológica, há uma relação de mão dupla entre as estruturas objetivas e as estruturas incorporadas, ou a exterioridade e a interioridade (Bourdieu, 1996). Na visão do autor, essa forma de interpretar a realidade social, como objeto, assume tanto o sistema de relações objetivas quanto as relações dialéticas entre as estruturas e as disposições duráveis dos atores nas quais elas se atualizam. Com objeto, esta perspectiva teórica assume tanto o sistema de relações objetivas quanto as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições duráveis dos atores nas quais elas se atualizam.

A fecundidade e a inovação do pensamento praxiológico têm levado ao reconhecimento de que o seu autor fez grandes descobertas na forma de analisar a realidade social, a partir de sua teoria dos campos, mas, para além disso, contribuiu significativamente para transformar mentalidades no exame dessa mesma realidade. “Pierre Bourdieu [...] alterou para sempre a maneira como os estudiosos da sociedade, da cultura e da história em todo mundo, de Tóquio a Tijuana e a Tel Aviv, concebem e exercem seus ofícios” (Wacquant, 2002, p. 96).

Bourdieu (1994, 1998) elabora uma matriz teórica baseada em um conjunto de conceitos que concorrem para a construção de um quadro analítico orgânico e integrado, como abordado neste texto, em relação aos conceitos de campo, *habitus* e senso prático. Do ponto de vista da teoria sociológica, esses conceitos e outros formulados pelo autor concorrem para criar um esquema interpretativo, considerando que assumem um caráter operatório nas interações dos agentes, ao transitarem pelos diversos recortes do espaço social, bem como para a teorização do empírico. Esses conceitos contribuem significativamente para a discussão do campo da educação superior e para o reconhecimento da luta travada entre os atores que nele transitam, partindo do princípio que esses atores partilham um *habitus* comum e adotam estratégias orientadas por um senso prático.

Cada campo requer o estabelecimento de relações que podem ser de aliança e conflito, de concorrência e cooperação entre agentes que possuem posições diferenciadas, cuja definição é dada pelo espaço social. Transposto para a investigação do campo da educação superior, este princípio revela que as lutas travadas no interior desse campo traduzem disputas em torno, dentre outros, da própria concepção de educação superior na sociedade contemporânea – uma que a vincula à ideia de bem público, direito social, e outra que a defende como mercadoria/serviço no contexto de sua transnacionalização.

Em decorrência de sua dinâmica, como um recorte do espaço social mais amplo, o campo científico é ocupado por agentes em luta – instituições, agências de fomento à pesquisa, cientistas, gestores, professores, dentre outros. Em seu conjunto, tais agentes disputam o reconhecimento científico nesse campo, bem como os bens simbólicos deles derivados, como, por exemplo, distinção, legitimidade científica, *status*, prestígio e poder.

Reitera-se que a fecundidade do pensamento bourdieusiano apresenta muitas contribuições para a pesquisa em educação, daí a opção, neste artigo, por apresentar algumas delas para o exame relacional do campo da educação superior. Neste contexto interpretativo, a importância da utilização da noção de campo justifica-se, dentre outros, pelo fato de as pesquisas sobre a educação superior trabalharem com um campo específico e os atores envolvidos possuírem um *habitus* intrínseco a ele e, portanto, um senso prático que se traduz por meio de estratégias que buscam

assegurar a posição desses atores. Marcado por disputas, esse campo lida antigos e novos temas dotados de grande complexidade, razão pela qual a investigação de suas funções, dos seus significados éticos e políticos, bem como de sua responsabilidade pública demanda sua análise na dialeticidade de permanências e mudanças. Como demonstrado neste artigo, para a compreensão das lutas que nele se instalam os conceitos bourdieusianos de campo, *habitus* e senso prático são de reconhecida valia.

Por último, é importante enfatizar que a agenda de pesquisa do campo da educação superior requer a construção de opções teóricas e metodológicas críticas de investigação considerando, dentre outros, os impactos que esse campo vive como um espaço de lutas travadas por diferentes atores que desejam fazer nele prevalecer seus interesses e objetos de disputa. Questões como estas colocam-se como relevantes para a discussão da configuração atual do campo em questão e dos embates nele presentes, focando temas que são emergentes e outros que se mostram antigos, como acesso, democratização, permanência e qualidade. Em relação aos temas emergentes que podem constituir a mesma agenda, é importante que na análise desse campo sua discussão considere, por um lado, a literatura especializada e, por outro, a natureza, o sentido e o alcance das políticas definidas para o setor.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. A educação superior na economia do conhecimento, a subalternização das ciências sociais e humanas e a formação de professores. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, Sorocaba, v. 20, n. 2, p. 269-291, jul. 2015. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/aval/a/vrG75gLqkvVcHJvdWsFDmwp/?format=pdf&lang=pt>> Acesso 24 maio 2026.

AZEVEDO, M. L. N. Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. *Crítica Educativa*, Sorocaba, vol.1, n.1, p. 56-79, jan./jun. 2015. Disponível em <<https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/24/171>> Acesso 24 maio 2026.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *Les Héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Éditions de Minuit, 1964.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Tradução de Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P. *Homo academicus*. Paris: Éditions de Minuit, 1984.

BOURDIEU, P. *La noblesse d'état: grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Minuit, 1989.

BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. Tradução de Cássia Raquel da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, P. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. Tradução de Maria Lúcia Machado. Lisboa: Presença, 1992.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. J. D. *Réponses: pour une anthropologie réflexive*. Tradução de Eduardo Jorge Esperança [Universidade de Évora]. Paris: Seuil, 1992.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.). *Pierre Bourdieu/Sociologia*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994. p. 46-81.

BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução de Mariza Corrêa. São Paulo: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 2. ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: Difel, 1998.

BOURDIEU, P. Método científico e hierarquia social dos objetos. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 33-38.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. Tradução de Sérgio Miceli et al. 2. ed. 1. reimpr. São Paulo: EDUSP, 2008.

BOURDIEU, P. *O senso prático*. Tradução de Maria Ferreira. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm> Acesso 24 maio 2026.

BURAWOY, M. *O marxismo encontra Bourdieu*. Tradução de Fernando Rogério Jardim. Editora Unicamp: Campinas, 2010.

DALLABRIDA, N. Bourdieu e as estratégias de distinção no ensino superior francês. *Cadernos de História da Educação*. UFPel/Pelotas, v.10, n.1, p.183-192, jan./jun. 2011. Disponível em <<https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/13154/7516>> Acesso 24 maio 2026.

DIAS SOBRINHO, J. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 164-173, abr. 2005.

ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994.

HEY, A. P. *Esboço de uma sociologia do campo acadêmico: educação superior no Brasil*. São Carlos, Edufscar, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Instrumento de avaliação institucional externa – presencial e a distância*. Brasília: Inep, 2017. Disponível em

<https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2017/IES_credenciamento.pdf> Acesso 5 jul. 2025.

KNIGHT, J. Cinco verdades sobre internacionalização. *International Higher Education, Center for International Higher Education*, n. 69, out. 2012. Edição brasileira (*Revista Ensino Superior Unicamp*), publicada mediante acordo de cooperação entre a Universidade Estadual de Campinas e o Boston College.

LEITE, D.; GENRO, M. E. H. Avaliação e internacionalização da educação superior: *quo vadis* America Latina? *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 3, p. 763-785, nov. 2012.

MARTINS, C. B. Notas sobre a noção da prática em Pierre Bourdieu. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 62, p. 163-181, mar. 2002.

MARTINS, C. B. Notas sobre a formação de um sistema transnacional de ensino superior. *Cadernos CRH*, Salvador, v. 28, n. 74, p. 291-308, maio/ago. 2015.

MOROSINI, M. (org.) *Guia para a internacionalização universitária*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

MOROSINI, M. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014.

NEITZEL, O.; PELEGRINI, C. A política educacional baseada na teoria de campo de Bourdieu. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 16, p. 1-18, jan./dez, 2022. Disponível em <<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4486/1248>> Acesso em 24 jul. 2025.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*. Campinas, n. 78, p.15-36, abr. 2002.

OLIVEIRA, J. F. de. *A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da Universidade Federal de Goiás (UFG)*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, J. F. de. A pós-graduação e a pesquisa no Brasil: processos de regulação e de reconfiguração da formação e da produção do trabalho acadêmico. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 343-363, jul./dez. 2015.

PINTO, J. C. S. *Avaliação institucional externa e diversidade institucional no campo da educação superior no Distrito Federal*. 2023. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

ROBERTSON, S. L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 42, p. 406-423, set./dez. 2009.

SILVA, C. F. da; LOPES, R. M.; OLIVEIRA, A. Agenda de Pesquisa em Sociologia da Educação na Pós-graduação Brasileira. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, SP, v. 6, p. 1-21, e020044, 2020. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8657431>>. Acesso em: 24 maio 2026.

SOUSA, J. V. de. *Educação superior no Distrito Federal: consensos, conflitos e transformações na configuração de um campo*. Brasília: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília; Liber Livro, 2013.

SOUSA, J. V. de. História da educação superior. In: MOROSINI, Marília (Org.). *Enciclopédia Brasileira de Educação Superior – EBES*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. v. 2, p. 25-207. (Série RIES/PRONEX, 11).

SOUSA, J. V. de. Cenários e desafios da universidade na economia do conhecimento. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, SP, v. 8, p. e022014, 2022. DOI: 10.20396/riesup.v8i00.8663806. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8663806>>. Acesso em: 23 fev. 2026.

WACQUANT, L. O legado sociológico de Pierre Bourdieu. *Revista de Sociologia Política*, Curitiba, 19, p. 95-110, nov. 2002.

Submetido: 15/03/2026

Preprint: 18/03/2026

Aprovado: 26/05/2026

Editora de seção: Suzana dos Santos Gomes

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Autor 1 – Escrita do artigo, revisão e edição.

Autor 2 – Escrita do artigo e revisão.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.