

PIERRE BOURDIEU E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: ESTABELECENDO MEDIAÇÕES A PARTIR DA NOÇÃO DE CAMPO

Itamar de Oliveira Côrrea Filho¹

Jairo Antônio da Paixão²

No final da década de 1960, os estudos sobre as desigualdades escolares tornaram-se eixos de pesquisas fundamentais no campo da Sociologia da Educação. Revolucionou-se a concepção de escola funcionalista, baseada na igualdade de oportunidades, na justiça social e na meritocracia, e trouxe para a contemporaneidade importantes discussões, questionamentos e problematizações para novas pesquisas em educação.

Dentre os estudiosos da época, Pierre Bourdieu tornou-se um dos principais precursores de uma nova forma de interpretar a educação e o sistema de ensino e se destacou como “uma das grandes figuras da Sociologia do século XX, com amplo reconhecimento mundial” (Nogueira; Nogueira, 2017, p. 9). Em “*A Reprodução*”, sua obra em parceria com Jean Claude Passeron, os autores apresentaram a teoria da reprodução, a qual desmascarou como a escola legítima e mantém as desigualdades sociais, conservando a cultura dominante da sociedade. Logo, a escola opera o “seu poder de converter vantagens sociais em vantagens escolares, elas mesmas reconversíveis em vantagens sociais [...]” (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 175).

No âmbito das pesquisas em educação no Brasil, Bourdieu é comumente utilizado para compreender as desigualdades sociais e escolares na educação básica e no ensino superior, conforme pesquisas desenvolvidas por autores como Afrânio Mendes Catani, Cláudio Marques Martins Nogueira e Maria Alice Nogueira.

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Política Pública e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), <https://orcid.org/0000-0002-2575-631X>, itamar.oliveira@ifsudestemg.edu.br

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV), <https://orcid.org/0000-0003-1413-9081>, jairopaixao@ufv.br

[...] a consolidação de Bourdieu nas Ciências Humanas e Sociais brasileiras não pode ficar relegada unicamente aos processos de tradução de suas obras no Brasil, além disso, portanto, é necessário incorporar uma análise em torno do cotidiano do trabalho de seus divulgadores no campo acadêmico. Das orientações às publicações, passando por cursos, entrevistas e palestras, estamos diante de um grupo de divulgadores que têm desempenhado essa função por meio da totalidade de suas atuações no interior da academia (Silva; Oliveira, 2018, p. 18).

Contudo, no âmbito da modalidade de Educação Profissional e Tecnológica, a teoria bourdieusiana ainda é pouco debatida, o que provocou a escrita deste capítulo, buscando estabelecer mediações conceituais da obra do autor com a realidade da educação profissional no país. Para isso, neste estudo, nos deteremos a utilizar a noção de campo.

A Educação Profissional e Tecnológica é historicamente caracterizada por um sistema de ensino dual que reflete as desigualdades de classe. Para as classes dominantes é destinada uma formação intelectual, emancipatória, científica e cidadã, e para as classes populares, os desvalidos da sorte, é destinada uma educação técnica, capacitista e alinhada aos interesses da formação para o trabalho manual. Tal conjuntura é produzida historicamente desde os primórdios do século XIX, no Brasil Império (1822-1889), até a contemporaneidade.

Atualmente, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal), criada pela Lei nº 11.892/2008, constitui-se como uma importante política pública de formação para a classe trabalhadora que desvela as contradições de um sistema de ensino marcado pela dualidade (Frigotto; Oliveira, 2023). É composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais), pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG),

pelas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e pelo Colégio Pedro II.

Assim sendo, este capítulo tem como objetivo operacionalizar a noção de campo de Pierre Bourdieu em um Instituto Federal no interior de Minas Gerais, o IF Sudeste MG. A escolha da instituição de ensino se deu pela proximidade profissional e acadêmica dos autores. Entende-se esta instituição como um espaço de lutas entre os próprios campi, organizados em “posições ocupadas pelos diferentes agentes do campo. As práticas e estratégias dos agentes só se tornam compreensíveis se forem relacionadas às suas posições no campo” (Lahire, 2017, p. 64) e é isso que será apresentado nas próximas seções.

Metodologicamente, caracteriza-se como um estudo qualitativo no campo das Ciências Sociais e Humanas. Os autores Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p. 145) afirmam que “ao contrário do que ocorre com as pesquisas quantitativas, as investigações qualitativas, por sua diversidade e flexibilidade, não admitem regras precisas, aplicáveis a uma ampla gama de casos”, logo, é fundamental que o pesquisador conheça diferentes processos metodológicos para analisar e identifique aqueles procedimentos que se adequam corretamente às necessidades da sua pesquisa.

Neste caso, adotou-se como instrumentos metodológicos o estado da arte, fundamental para compreender a historicidade e as características da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, a ser abordada na primeira seção, e a análise documental, visto que os documentos são “uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (Lüdke; André, 2018, p. 45), os quais contribuirão para compreender a noção de campo bourdieusiana no IF Sudeste MG a serem apresentados na segunda seção deste capítulo.

A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

Na República Velha, as instituições de ensino de ofícios obrigatórios foram sendo substituídas por uma rede de escolas dos

governos estaduais, federais e de outras organizações, como a Igreja Católica, por exemplo.

Em 1909, por meio do Decreto Federal nº 7.566 de 23 de setembro, foram criadas as Escolas de Aprendizes e Artífices pelo presidente da República Nilo Peçanha. Segundo Cunha (2000, p. 94), no âmbito da educação profissional, essa foi a “principal medida republicana” para o ensino profissional primário e gratuito, ao instituir dezenove escolas em várias unidades da federação brasileira. O ensino destinou-se aos pobres e humildes, e a instrução foi direcionada para o contexto industrial, sendo custeada pelo próprio Estado (Moura, 2007).

As décadas de 30 e 40 foram marcadas pela Era Vargas e suas políticas públicas para a educação profissional atreladas a uma progressiva expansão da industrialização no país. Foi o momento econômico no qual a agroindústria do café sofreu os impactos da crise de 1929 e emergiu a nova classe dominante do ramo industrial.

Diante desse contexto, reiterou-se o caráter dual da educação brasileira, principalmente a partir da Constituição Federal de 1937, que apresentou nitidamente tal fragmentação. Segundo Kuenzer (1997, p. 15), a realidade concebeu “a existência de dois projetos pedagógicos distintos que atendem às necessidades definidas pela divisão técnica e social do trabalho de formar trabalhadores instrumentais e trabalhadores intelectuais mediante sistemas distintos”, ou seja, o processo formativo é diferenciado desde o ensino primário para as elites e para a classe trabalhadora. A Constituição de 1937 reforça tal discurso no artigo 129, em que estabelece:

Art. 129 - [...] O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. [...] (Brasil, 1937, Art. 129).

Assim, os rumos da educação profissional são colocados nas mãos das indústrias que oferecem formação aos jovens mediante os seus interesses e as necessidades do mercado. Romanelli (1986) critica as determinações do documento constitucional ao afirmar que “oficializando o ensino profissional, como ensino destinado aos pobres, estava o Estado cometendo um ato lesivo aos princípios democráticos: estava o Estado instituindo oficialmente a discriminação social, através da escola” (Romanelli, 1986, p. 11).

O ano de 1942 provocou modificações significativas na educação sob a visão do mundo do trabalho. Segundo Muller (2009), a Reforma Capanema ³ ou as Leis Orgânicas do Ensino foram constituídas a partir de uma série de decretos⁴ cujo objetivo era orientar o sistema educacional brasileiro, alinhando-o à nova ordem econômica e social.

No campo do ensino industrial, o Decreto nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, estabeleceu novas diretrizes para essa modalidade, dividindo-a em dois ciclos: o primeiro abrangendo o ensino industrial básico, de mestria, artesanal e a aprendizagem, e o segundo envolvendo o ensino técnico e pedagógico. As Escolas de Aprendizizes e Artífices foram transformadas em Liceus Industriais em 1937. Estes, em 1942, foram extintos pelo Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro, e tornaram-se as Escolas Industriais e Técnicas que ofertariam o ensino industrial técnico nos dois ciclos do Decreto nº 4.073 (Brasil, 2018b).

Ainda nesse contexto da Reforma do Ministro da Educação Gustavo Capanema, criou-se em 1942 o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e, posteriormente, em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), sendo instituições de iniciativa pública, porém de controle privado, que deram

³ Moura (2007, p. 8) esclarece o nome *Capanema*, “em função do então ministro da educação, Gustavo Capanema”.

⁴ Segundo Moura (2007, p. 9), os principais decretos foram: “Decreto nº 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto nº 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto nº 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto nº 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto nº 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal e; Decreto nº 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola”.

início ao atual sistema “S”. O papel dessas organizações refletiu a escolha do governo em repassar às empresas privadas a missão de formar cidadãos para o mundo do trabalho. (Moura, 2007).

Diante disso, a autora Kuenzer (2007, p. 1156) considera que a expansão “determinada pelo movimento do mercado para atender a necessidades definidas de formação profissional especializada, se deu de forma caótica, sem responder a uma política especificamente formulada para a educação profissional”. Por conseguinte, o resultado desse desenvolvimento desordenado acentuou a continuidade do caráter dual e elitista da educação brasileira.

No governo de Juscelino Kubitschek, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em Escolas Técnicas Federais em 1959 e tornaram-se autarquias do governo federal, adquirindo autonomia administrativa, didática e técnica. Nesse sentido, Ramos (2014) observa que o Estado começou a assumir parte do ensino profissional no país, de acordo com os planos de investimentos públicos na educação, e que buscava uma homogeneização escolar, possibilitando ao ensino técnico equivalência ao secundário propedêutico.

As décadas de 60 e 70 foram marcadas por intensas transformações e autoritarismo trazidos pelo Golpe de 1964, o que caracterizaria o início da ditadura militar no Brasil, a qual se estenderia até o início de 1985. A educação nesse regime tinha como objetivo possibilitar a transformação do Brasil em uma grande potência mundial.

As décadas de 60 e 70 foram marcadas por intensas transformações e autoritarismo trazidos pelo Golpe de 1964, o que caracterizaria o início da ditadura militar no Brasil, a qual se estenderia até o início de 1985. A educação nesse regime tinha como objetivo possibilitar a transformação do Brasil em uma grande potência mundial e atuaria, segundo Moura (2007, p. 11), “como a grande alavancadora do desenvolvimento” aliada aos planos econômicos propostos pela ditadura.

Nesse contexto, a década de 70 emergiu com políticas governamentais altamente profissionalizantes, inseridas em um

momento de expressivo desenvolvimento da economia, denominado Milagre Econômico (1968-1973). Cunha (2005) aponta para a tentativa do governo em inverter o viés ideológico e histórico sobre o ensino profissional, passando de uma educação assistencialista direcionada aos órfãos, abandonados e desvalidos da sorte para um sistema que fosse desejado por todos. Nessa perspectiva de valorização do ensino técnico, ouvia-se: “acabou o tempo dos doutores, agora é a vez dos técnicos” (Cunha, 2005, p. 14).

A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, tornou universal e compulsório o ensino do segundo grau com a formação técnica. A expansão do crescimento proporcionado pelo Milagre Econômico demandaria profissionais técnicos de nível médio para garantir as políticas desenvolvimentistas do regime militar. Todavia, em consequência, o mercado saturou-se de profissionais formados em cursos técnicos em Administração, Contabilidade e Secretariado; nem todas as escolas particulares profissionalizaram o segundo grau, o que gerou um movimento de transição dos filhos da classe média das escolas públicas para as escolas privadas, o que contribuiu para a desvalorização da escola pública; faltou financiamento adequado e corpo docente especializado para garantir a universalidade da reforma (Moura, 2007).

Logo, a Lei nº 5.692/71, sem condições efetivas de profissionalizar todo o segundo grau, foi sendo flexibilizada, até que em 1982, por meio da Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982, alteraram-se os dispositivos de obrigatoriedade da habilitação profissional no segundo grau. Segundo Manfredi (2017), foi trazida novamente a antiga dualidade estrutural de ensino nas legislações, visto que na prática pouca coisa havia mudado.

O início da década de 90 foi caracterizado pela transformação gradativa das Escolas Técnicas Federais e das Escolas Agrícolas Federais em CEFETS - Centro Federal de Educação Tecnológica, pela Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Foi também instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que integrou a Rede Federal e as redes ou escolas com estruturas semelhantes dos Estados,

Distrito Federal e municípios (Brasil, 2018b). Esse processo ficou conhecido como a “cefetização” das escolas técnicas.

O ensino médio e a educação profissional foram temas polêmicos e marcados por duas legislações no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002): a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.

A educação brasileira foi estruturada pela segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 em duas etapas: a educação básica e a educação superior, conforme apontado no capítulo I da LDB. A educação profissional é alocada separadamente, não fazendo parte da educação regular brasileira. Ela é tratada como algo paralelo ou como um apêndice, reforçando novamente a dualidade educacional estabelecida. Pouco tempo depois, é aprovado o Decreto nº 2.208/97, que retoma o ensino médio puramente propedêutico. Através dele, os cursos técnicos passam a ser ofertados obrigatoriamente nas modalidades concomitantes ou subsequentes ao ensino médio. A medida foi tomada via decreto, a fim de evitar uma ampla resistência na tramitação de um Projeto de Lei no Congresso (Moura, 2007).

Os autores Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1087) definem os anos iniciais do governo do presidente Lula (2003-2006) como “um percurso histórico controvertido” para a educação profissional. Para exemplificar, neste período ocorreu a revogação do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, importante documento para o futuro da educação profissional no Brasil. Este regulamentou o retorno da possibilidade de integração do ensino médio com a educação profissional e manteve as modalidades concomitantes e subsequentes. Na teoria, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 27) destacam que o documento representou “um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o status quo, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado”, visto que o Decreto nº 2.208/97 retirava a responsabilidade de o Estado ofertar

a educação profissional e a entregava à iniciativa privada. Contudo, na prática, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) afirmam que a integração esperada não aconteceu e, com a reestruturação no Ministério da Educação, o ensino médio foi alocado na Secretaria de Educação Básica e separado da educação profissional.

O segundo mandato do presidente Lula (2007-2010) concretizou um dos principais projetos políticos da história da Educação Profissional e Tecnológica no país. No decorrer de 2008, após longas discussões e pressão do governo para integração das instituições federais de educação profissional espalhadas pelo Brasil, foi promulgada a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou 38 Institutos Federais e instituiu a Rede Federal.

A Rede Federal constituiu um marco na diversificação e na interiorização da educação profissional e tecnológica no país, e os Institutos Federais tornaram-se centros de desenvolvimento científico, tecnológico, de produções culturais e de cooperativismo. Atualmente, têm uma estrutura educacional verticalizada e ofertam modalidades de ensino desde o ensino médio integrado até a pós-graduação, em programas lato e stricto sensu. Nesse sentido, busca-se consolidar “as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa” (Pacheco, 2011a, p. 12).

Dessa forma, buscando uma sociedade menos desigual e onde as escolas técnicas estivessem mais próximas dos estudantes, notou-se um crescimento expressivo na expansão e na interiorização da educação profissional e tecnológica no Brasil. Segundo dados do Ministério da Educação ⁵, no final de 2018 havia 659 unidades espalhadas pelo país, sendo que em 2006 existiam somente 144 escolas. Com esse processo, todos os estados brasileiros e o Distrito Federal passaram a contar com instituições federais de educação profissional e tecnológica.

⁵ Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal** (Brasil, 2018a). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 25 set. 2020.

É relevante destacar a importância dos governos do presidente Lula na elaboração de um projeto inovador para a educação profissional no Brasil, mesmo diante dos desafios que viriam a se constituir. Para Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010, p. 73-74):

“[...] o governo Lula o fez reconhecendo a importância da mesma para um desenvolvimento nacional soberano, sustentável e inclusivo, conforme prega o discurso oficial. Tem sido recorrente, nos discursos divulgados por toda a mídia, o presidente afirmar que não quer ouvir seus assessores falarem em educação como gasto, mas como investimento”.

Finalizando seu segundo mandato com expressivos índices de popularidade, o presidente Lula conseguiu eleger sua sucessora, a presidente Dilma Rousseff, que também seria reeleita nas eleições de 2014.

No âmbito da educação profissional, a presidente deu continuidade à expansão da Rede Federal, quando em 2011 estabeleceu a criação de 208 novas unidades até 2014. Além disso, um marco do seu governo foi a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), por meio da Lei 12.513, de 26 de outubro de 2011. Os objetivos principais do Pronatec são: a expansão e interiorização na oferta da educação profissional e tecnológica; a ampliação de cursos a distância; a articulação entre a educação profissional e o ensino médio público, visando melhorias qualitativas; e a ampliação das oportunidades de qualificação profissional, articulando-as às políticas de geração de trabalho, emprego e renda (Brasil, 2011).

No segundo semestre de 2016, o impeachment contra a presidente Dilma Rousseff se efetivou, “em um processo conturbado e carregado de dúvidas sobre sua legalidade e legitimidade que o levou a ser chamado de golpe” (Ferreti; Silva, 2017, p. 386). Assim, em 31 de agosto de 2016, o vice-presidente Michel Temer assume oficialmente a Presidência da República, ficando pouco mais de dois anos até o final do mandato em 2018.

No campo da educação profissional, a principal preocupação foi estabelecer medidas para reformar o ensino médio. O debate sobre um novo formato já acontecia na educação brasileira há alguns anos. Entretanto, a reforma foi iniciada pela Medida Provisória nº 746/2016, logo após a saída de Dilma Rousseff. Posteriormente, converteu-se no Projeto de Lei nº 34 de 2016, até ser promulgada a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu mudanças na estrutura do ensino médio.

As novas medidas trataram, de maneira geral, de uma ampliação da carga horária, flexibilização do currículo e adoção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O objetivo era proporcionar uma escola que conversasse com a realidade contemporânea, principalmente do ponto de vista social e do mundo do trabalho. A relação com a educação profissional estreitou-se quando um dos itinerários formativos criados foi a “formação técnica e profissional”, buscando aproximar o estudante das práticas de trabalho atuais e a possibilidade de conceder certificados intermediários de qualificação profissional.

Nos últimos anos, o Novo Ensino Médio, também por meio do itinerário formativo “formação técnica e profissional”, escancara o novo projeto educacional em curso nos governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro, marcados pelos avanços das políticas neoliberais, do empresariado nas políticas em educação e do neoconservadorismo, colocando a Educação Profissional e Tecnológica a serviço da iniciativa privada e aumentando os abismos educacionais entre as classes dominantes e populares.

A noção bourdieusiana de campo na Educação Profissional e Tecnológica: a operacionalização no IF Sudeste MG

Os Institutos Federais, criados com a promulgação da Lei nº 11.892/2008, tornaram-se um marco para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Como consta na referida Lei, a articulação entre educação, território e desenvolvimento foi fator essencial para o novo

cenário de desenvolvimento da Rede Federal. Tal relação buscou atender às necessidades de democratização do conhecimento, da descentralização do ensino técnico e superior e do desenvolvimento econômico, social e cultural das regiões contempladas com novos campi (Brasil, 2008).

Nesse sentido, Pacheco (2011b, p. 21) afirma que “o desenvolvimento local, regional ou nacional não pode prescindir do domínio, da produção e da democratização do conhecimento”, ou seja, aos Institutos Federais foram creditadas as expectativas para um novo modelo educacional que guiaria o desenvolvimento e a expansão da educação profissional e tecnológica no Brasil.

No estado de Minas Gerais foram instituídos cinco Institutos Federais que se propuseram atingir a maioria das doze mesorregiões mineiras⁶, são eles: o Instituto Federal de Minas Gerais, através da integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Ouro Preto e de Bambuí e da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista; o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, por meio da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas; o Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, mediante a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba, do Colégio Técnico Universitário da Universidade Federal de Juiz de Fora e da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena; o Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, através das Escolas Agrotécnicas Federais de Inconfidentes, de Machado e de Muzambinho; e o Instituto Federal do Triângulo Mineiro, diante da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba e da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia. A integração dessas unidades ocorreu com base no

⁶ Mesorregião são os conjuntos de municípios dos estados brasileiros, associados de acordo com suas similaridades econômicas, características sociais, a geografia e a articulação espacial pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O estado de Minas Gerais possui doze mesorregiões: Campo das Vertentes, Central Mineira, Jequitinhonha, Metropolitana de Belo Horizonte, Noroeste de Minas, Norte de Minas, Oeste de Minas, Sul e Sudoeste de Minas, Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, Vale do Mucuri, Vale do Rio Doce e Zona da Mata.

Decreto de Lei nº 6.095, de 24 de abril de 2007, que estabeleceu diretrizes para os procedimentos de unificação, a fim de que essas instituições atuassem de maneira integrada regionalmente.

Nesse sentido, a centenária Escola Agrotécnica Federal de Barbacena criada pelo presidente Nilo Peçanha em 1910, subordinada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e oferecia cursos para o aprendizado agrícola; o Colégio Técnico Universitário (CTU) que foi incorporado à Universidade Federal de Juiz de Fora em 1964 e ofertava cursos de Máquinas e Motores, Pontes e Estradas, Eletromecânica e Metalurgia; e o Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba (CEFET/Rio Pomba) que foi instituído em 1962 como Escola Agrícola de Rio Pomba, voltado para cursos profissionalizantes da área rural e posteriormente da área de informática e teve diversas denominações até se tornar o CEFET/Rio Pomba em 2002, se juntaram para a constituição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. No mesmo ano, a autorização foi concedida pela Lei 11.892/2008.

Com a expansão da Rede Federal, criaram-se os campi Muriaé e São João Del Rei/MG em 2009 e Santos Dumont/MG em 2010. Posteriormente, instituíram-se os demais campi: Bom Sucesso, Manhuaçu, Cataguases e Ubá. A Reitoria do IF Sudeste MG fica localizada na cidade de Juiz de Fora/MG e é um espaço de gestão estratégica e desenvolvimento de políticas institucionais.

O Plano de Desenvolvimento Institucional⁷ – PDI (2014) destacou como missão do IF Sudeste MG a promoção da educação básica, profissional e superior, pública, de caráter científico, técnico e tecnológico, inclusiva e de qualidade, através da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, objetivando a formação integral e o desenvolvimento regional e sustentável.

⁷ O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2014) foi aprovado em setembro de 2014 para o período de 2014/2 a 2020. O PDI 2021/2025 está em construção e devido as dificuldades decorrentes da pandemia de Covid-19, houve alteração no cronograma e consequentemente atrasos na disponibilização do documento para apreciação e consulta pública.

Nesse documento, apresentou-se uma análise ambiental de todo o Instituto que apontou como alguns pontos fortes: a qualificação de servidores (acima da média nacional), a localização geográfica e logística, as fundações de apoio credenciadas, o bom relacionamento com instituições de outros setores, o ensino abrangendo diversos níveis e modalidades, os programas de assistência estudantil e os programas de intercâmbio internacional. Entre os pontos fracos, destacaram-se: falta de um sistema de gestão integrado para o Instituto, comunicação interna e externa deficientes, falta de integração entre os campi, acompanhamento precário de egressos, evasão e retenção, ineficiência na prospecção de recursos extraorçamentários e baixa adesão aos programas de inclusão criados pelo Governo Federal, por exemplo, o Proeja, o Pronatec e Mulheres Mil. Em suma, constatou-se como oportunidades a expansão do ensino, pesquisa e extensão e o fortalecimento de arranjos produtivos locais. E identificou como necessária, uma gestão administrativa eficiente, com mais recursos financeiros, humanos e materiais, e o fortalecimento da identidade institucional nas cidades e regiões atendidas pelo IF Sudeste MG.

Na perspectiva de verticalização do ensino, o IF Sudeste MG oferta cursos nas seguintes modalidades: Educação Profissional técnica de nível médio nas modalidades integrado, concomitante, subsequente e Proeja; Educação Superior nas modalidades de cursos superiores de tecnologia, cursos de licenciatura, cursos de Bacharelado/Engenharia, cursos de pós-graduação lato sensu e cursos de pós-graduação stricto sensu; e Cursos de Formação Inicial e Continuada de trabalhadores. Atualmente, segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha - PNP (2020), ano base 2019, o Instituto possui 13.115 alunos matriculados distribuídos em seus dez campi e em mais de 160 cursos nas modalidades citadas acima. Os campi com o maior número de matrículas são os mais antigos: Barbacena, Juiz de Fora e Rio Pomba, até pela própria estrutura preexistente à criação do IF Sudeste MG.

Destarte, a partir dos dados apresentados, da historicidade, das relações estabelecidas entre os campi e articulando-os à teoria bourdieusiana dos campos, foi possível identificar que o conjunto dos

dez campi e da Reitoria do IF Sudeste MG constituíram um espaço de luta, ou seja, um campo social (Bourdieu, 1983). Além do mais, cada unidade do Instituto Federal em questão tornou-se um subcampo que compõe esse jogo social.

À guisa de um melhor entendimento, é necessário compreender que Bourdieu (1989, p. 65) rompeu com “a percepção comum do mundo social” e dedicou sua interpretação da sociedade à constituição de diversos campos sociais, os quais possuíam um *habitus* em comum e um universo relativamente autônomo de interações específicas. Essas relações eram baseadas nas posições ocupadas pelos agentes ou instituições no próprio campo. (Bourdieu, 1989, 1996).

Nesse sentido, Bourdieu (1983) destacou que o campo é um espaço de dominação, onde se estabelece um cenário de conflitos entre dominantes e dominados que utilizarão diferentes esquemas para manter o poder e posições privilegiadas em busca de objetos de interesse e disputas em comum. Em outras palavras, se confrontarão pelo acúmulo de capitais⁸, originários de lutas anteriores, que permitirão guiar as ações subseqüentes desses jogadores⁹ (Bourdieu, 1983).

No campo educacional do IF Sudeste MG, os alunos são a disputa principal ou aquilo que estabelece as relações de força e que acirra o jogo entre os estabelecimentos de ensino, eles são as peças que despertam o interesse nos jogadores. Cabe ressaltar, devida atenção na utilização do termo “interesse” nos estudos dos campos, visto que

⁸ Bonnewitz (2003) e Nogueira e Nogueira (2017) destacam que a noção primária de *capital* é associada à uma interpretação prioritariamente econômica, porém Bourdieu se contrapõe a essa concepção, considerando que o espaço social é composto por diversas formas de poder, ou seja, diferentes formas de capital. Assim, os autores destacam os quatro principais tipo de capital que compõem o jogo social bourdieusiano: capital econômico, capital cultural, capital social e capital simbólico.

⁹ O termo jogadores foi utilizado por Bourdieu para fazer uma analogia da noção de campo à um jogo: onde os agentes ou as instituições assumem essa posição de competidores; estão inseridos em um espaço marcado por regularidades, mesmo considerando que no campo estas não são declaradas e expostas, porém permanecem ali presentes; possuem objetos de disputa em comum que geram a competição; e dispõem de trunfos e estratégias que são utilizados de acordo com o desenrolar do jogo social e com o nível de capital acumulado (Bonnewitz, 2003).

Bourdieu buscou substituí-lo por uma expressão mais rígida e que se alinhasse adequadamente à lógica das disputas internas, porque “cada campo, ao se produzir, produz uma forma de interesse que, do ponto de vista de um outro campo, pode parecer desinteresse (ou absurdo, falta de realismo, loucura etc.)” (Bourdieu, 1996, p. 149).

Assim, o autor propõe a utilização da palavra “*illusio*” que originou do latim e significa jogar. Bourdieu (1996, p. 139) explicou que, no estudo dos campos, o termo deu sentido a “estar preso ao jogo, preso pelo jogo, acreditar que o jogo vale a pena ou, para dizê-lo de maneira mais simples, que vale a pena jogar”, ou seja, dar sentido à disputa.

Logo, os integrantes do campo constituído pelo IF Sudeste MG entraram nesse jogo explicitando a vontade de jogar e estabeleceram essa relação fundamental do campo educacional com a *illusio* (Bourdieu, 1996). Para isso, os diferentes campi buscaram oferecer mais cursos em diferentes modalidades de ensino, melhores condições de infraestrutura física e de acessibilidade, corpo docente e técnico qualificado, ensino de qualidade e a possibilidade de mobilidade social para os seus estudantes. Esses e outros exemplos se tornaram mecanismos para atração de novos alunos em disputa no jogo social do IF Sudeste MG. Além disso, estão associados às outras estratégias institucionais que podem diferir em cada subcampo, devido à posição ocupada no espaço social, mas que se mantém alinhadas ao objetivo principal (captação de novos alunos). Dentre essas estratégias específicas, destacaram-se: a destinação de recursos orçamentários para os diferentes cursos técnicos, a abertura e o encerramento de cursos atrelados à realidade socioeconômica de cada cidade, a execução de projetos de pesquisa e extensão específicos, a organização administrativa e pedagógica das unidades, etc.

Essa realidade apontou para duas conclusões importantes sobre a noção de campo de Bourdieu: a primeira é que, mesmo os subcampos do IF Sudeste MG mantendo objetivos institucionais em comum e, ao mesmo tempo, ocupando posições diferentes no espaço, há uma “cumplicidade profunda entre os adversários inseridos no mesmo

campo: eles se enfrentam, mas concordam pelo menos a respeito do objeto do desacordo” (Bourdieu, 1996, p. 141). A segunda revelou que cada jogador do IF Sudeste MG mantém determinada autonomia em relação aos demais estabelecimentos e possui necessidades e características estritamente individuais, conforme apresentado anteriormente.

Assim sendo, os estudos bourdieusianos evidenciaram ser característico a um campo possuir uma hierarquia interna que estrutura suas posições ou postos (Bourdieu, 1983, 1989, 1996). No IF Sudeste MG, a dissertação de Raquel Vidigal Santiago (2015) demonstrou que os campi Barbacena, Juiz de Fora e Rio Pomba assumiram posições dominantes pela quantidade de cursos ofertados em diferentes modalidades e níveis de ensino. Além disso, são instituições que já existiam anterior ao processo de constituição dos Institutos Federais, pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e que, assim, carregam uma historicidade e importância educacional na formação de milhares de jovens e adultos da Zona da Mata Mineira e Vertentes e mantêm-se como estabelecimentos com maior poder e prestígio institucional. Tais fatores dão a esses subcampos o sentido e a compreensão correta das dinâmicas do campo, fazendo com que eles se antecipe às tendências do jogo e as incorporem no momento adequado das disputas, vislumbrando assim vantagens em relação aos demais concorrentes (Bourdieu, 1996).

Os demais campi são instituições que nasceram no processo de expansão dos Institutos Federais. Logo, são considerados estabelecimentos de ensino relativamente novos em comparação com os jogadores dominantes do campo social e com um número menor de cursos ofertados. Destarte, assumem a posição de dominados no jogo social.

Entretanto, Santiago demonstrou certa preocupação dos campi dominantes com a chegada de novos jogadores, porque para muitos alunos “com a abertura de novos campi próximos de suas residências, não precisariam mais sair de perto das casas/famílias para estudar” (Santiago, 2015, p. 31). Além disso, esses novos jogadores ofertaram

alguns cursos semelhantes e outros diferentes daqueles propostos pelas instituições dominantes, buscando se aproximar das condições dos estabelecimentos de prestígio e buscando assumir novas posições dentro do campo social, por meio de estratégias de subversão utilizadas pelos “que possuem menos capital (que frequentemente são também os recém-chegados e, portanto, na maioria das vezes, os mais jovens)” (Bourdieu, 1983, p. 90).

Considerações Finais

Os estudos do sociólogo francês Pierre Bourdieu orientam pesquisas acadêmicas ao redor do mundo, utilizando, principalmente, os seus conceitos de campo, habitus e capital. No Brasil, as obras do autor são utilizadas em pesquisas na educação que debatem as desigualdades sociais e escolares na educação básica e no ensino superior.

O debate realizado neste capítulo buscou estabelecer mediações da teoria bourdieusiana com a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, esta que é historicamente dual. Ademais, os debates na literatura entre os estudos da Sociologia da Educação e a Educação Profissional e Tecnológica ainda são escassos.

A fim de desenvolver a relação entre esses dois campos de estudo, buscamos compreender como a noção de campo se operacionaliza na realidade do ensino profissional brasileiro. Para tanto, utilizamos o recorte institucional do IF Sudeste MG.

Demonstrou-se que os alunos são a principal disputa ou aquilo que acirra o jogo entre os dez campi. Identificou-se que as relações de força estabelecidas no campo social dão aos subcampos Barbacena, Juiz de Fora e Rio Pomba as posições dominantes pela quantidade de cursos ofertados em diferentes modalidades e níveis de ensino, além da historicidade de cada um que agrega maior prestígio educacional.

Destarte, a aplicabilidade da teoria bourdieusiana no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica tende a contribuir na interpretação de fenômenos sociais como o jogo estabelecido entre os

campi do IF Sudeste MG, dificultando a superação das desigualdades educacionais e a perpetuação da dualidade estrutural de ensino no país. Nesse ínterim, a Sociologia da Educação, aqui representada pela obra de Pierre Bourdieu, se efetiva como uma ciência fundamental para debater essas questões e confrontar o passado, o presente e o futuro da Educação Profissional e Tecnológica no país.

Referências

ALVES, M., Alda J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Tradução: Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

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

BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Tradução: Reynaldo Bairão. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Constituição Federal (1937)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, [1937]. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 08 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 18 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2011]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm. Acesso em: 24 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal,** 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil,** 2018b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/68731-historico-da-educacao-profissional-e-tecnologica-no-brasil#:~:text=A%20Lei%20n%C2%BA%20378%2C%20de,37\).](http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/68731-historico-da-educacao-profissional-e-tecnologica-no-brasil#:~:text=A%20Lei%20n%C2%BA%20378%2C%20de,37).) Acesso em: 24 set. 2020.

CUNHA, L. A. **O ensino industrial manufatureiro no Brasil.** Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 14, p. 89-107. maio/jun./ago. 2000.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2005.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. da. **Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016:** Estado, currículo e disputas por hegemonia. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p. 385-404, abr.-jun., 2017.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A política de educação profissional no governo Lula:** um percurso histórico controvertido. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado:** Concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G.; OLIVEIRA, T. F. de. A função social dos Institutos Federais: entre impasses, desafios e possibilidades na encruzilhada brasileira. In: PACHECO, Eliezer; FIORUCCI, Rodolfo (org.). **15 anos dos Institutos Federais:** história, política e desafios. Foz do Iguaçu, PR: ITAI, 2023, p. 44-60.

IF SUDESTE MG. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014/2-2020.** 2014. Disponível em: <https://www.ifsudestemg.edu.br/documentos-institucionais/pdi/pdi-plano-de-desenvolvimento-institucional.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2020.

KUENZER, A. Z. **Da dualidade assumida à dualidade negada:** o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional:** as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

LAHIRE, B. C. In: CATANI, A. M., et. al. (org.) **Vocabulário Bourdieu**, 1ª edição, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 64-66.

LÜDKE, M.; A., M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil:** Atores e cenários ao longo da história. Jundiaí, Paco Editorial, 2017.

MOURA, D. H. **Educação básica e Educação Profissional e Tecnológica:** dualidade histórica e perspectivas de integração. Holos, Ano 23, v. 2. p. 4-30. 2007.

MULLER, M. T. **A educação profissionalizante no Brasil:** das corporações de ofícios à criação do Senai. Estudos do Trabalho. Ano 3, n. 5. p. 1-31. 2009.

NOGUEIRA, M.A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a Educação.** 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

PACHECO, E. Apresentação. In. PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais:** Uma revolução na educação profissional e tecnológica. Fundação Santillana, São Paulo, p. 5-12, 2011a.

PACHECO, E. Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos**

Federais: Uma revolução na educação profissional e tecnológica. Fundação Santillana, São Paulo, p. 13-32, 2011b.

PACHECO, E. M.; PEREIRA, L. A. C.; SOBRINHO, M. D. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010.

PNP 2020 (ANO BASE 2019). **Plataforma Nilo Peçanha**, 2020. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em: 16 out. 2021.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. 1. ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, v. 5. 2014.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTIAGO, R. V. **O trabalho docente no ensino básico, técnico e tecnológico: o caso do IF Sudeste MG – Campus Rio Pomba**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2015.

SILVA, C. F. da; OLIVEIRA, A. Bourdieu e o Brasil: esboço de uma genealogia acadêmica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e85995, 2022.