

OPERAR COM PIERRE BOURDIEU EM ESTUDOS NO CAMPO EDUCACIONAL

OPERATING WITH PIERRE BOURDIEU IN STUDIES IN THE EDUCATIONAL FIELD

Jacira Helena do Valle Pereira Assis

Programas de Pós-graduação em Educação e Antropologia Social, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
E-mail: jpereira.dou@terra.com.br

Sandra Novais de Souza

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
E-mail: sandnovais@hotmail.com

Alice Felisberto da Silva

Professora da Rede Municipal de Educação em Campo Grande/MS
E-mail: alicefonline@gmail.com

INTRODUÇÃO

O artigo trata das contribuições da teoria bourdieusiana para os pesquisadores do campo educacional, tomando-se como *corpus* de análise as pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Antropologia e Sociologia da Educação (Gepase), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

O Gepase tem desenvolvido, desde 2006, estudos e pesquisas que abordam aspectos sociológicos e antropológicos do campo da educação, entendidos em uma dimensão histórica, de forma a superar as fronteiras tradicionalmente impostas na academia entre história e sociologia.

Nas reuniões semanais ou quinzenais do Grupo, das quais participam pós-graduandos, graduandos e egressos de programas ou cursos da Universidade, bem como professores e estudantes de outras instituições, são

lidos e debatidos textos e obras de Pierre Bourdieu e seus interlocutores, o que tem permitido o aprofundamento teórico dos integrantes e contribuído para a formação de novos pesquisadores, uma vez que todos os participantes são incluídos nas diversas pesquisas que foram desenvolvidas desde a criação do Grupo.

Os resultados das pesquisas, cujos temas perpassam questões de fronteira, migração, memória, memorialistas, autobiografias, laicidade do sistema educacional público, escolarização de grupos de elite, formação de professores e iniciação à docência, entre outros, têm sido socializados por meio de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), dissertações, teses, publicação de artigos em periódicos, livros e capítulos de livros e comunicações em eventos regionais, nacionais e internacionais.

A sistemática do Grupo envolve, além de estudos teóricos, o desenvolvimento de pesquisas coletivas, nas quais todos os participantes se envolvem, havendo ou não parcerias com outros grupos de pesquisa. Além dessas, também os participantes desenvolvem seus projetos individuais, no âmbito de seus respectivos cursos, sejam os de graduação (por meio de trabalhos de conclusão de curso ou iniciação científica), sejam os de pós-graduação (em dissertações de mestrado ou teses de doutorado).

Embora todas as pesquisas desenvolvidas pelo Grupo, sejam as coletivas ou individuais, tenham sua relevância e, em sua maioria, atendam à proposta deste artigo, qual seja, evidenciar as contribuições de Pierre Bourdieu para os estudos no campo educacional, foi necessário fazer um recorte a fim de atender aos limites deste texto.

Assim, no primeiro tópico, apresentamos dois projetos financiados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), destacando a interlocução entre os aspectos sociológicos, antropológicos e históricos do campo educacional, analisados sob a perspectiva do referencial bourdieusiano; no segundo tópico, parte dos resultados da tese de Silva (2017), que trabalha com o conceito de *habitus* fronteiriço, ampliando a discussão sobre as possibilidades de interlocução entre a memorialística e a teoria bourdieusiana; e, por fim, no terceiro tópico, o estudo de Sousa (2018), cuja tese aborda o subprojeto do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) desenvolvido no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso

do Sul (UEMS) e seus efeitos na formação de professores iniciantes, especificamente na movimentação do *habitus* e ampliação do capital cultural.

O GEPASE: OBJETOS DE ESTUDO E ARTICULAÇÃO COM A TEORIA BOURDIEUSIANA EM DUAS PESQUISAS

Dentre os projetos desenvolvidos pelo Gepase, a pesquisa “Ensino Secundário no sul de Mato Grosso (século XX)”¹ teve como objeto de investigação o ensino secundário, uma etapa escolar posterior ao primário, de caráter propedêutico, em que o ingresso de estudantes era seletivo, geralmente acessível apenas às famílias com situação econômica privilegiada, que podiam realizar investimentos visando à preparação para o curso do ensino superior.

O ensino secundário no Brasil foi, do final do século XIX até a década de 1970, o lugar de preparação dos dirigentes do país, fornecendo cultura geral a uma elite e mantendo uma concepção de “humanidades” que permaneceu como sua marca na legislação até a LDB de 1961.

Nessa pesquisa, a opção de produção de dados contou com a utilização da memorialística regional do sul de Mato Grosso (século XX), por meio dos registros da história da cidade ou região, objetivando compreender, por meio das memórias de mestres e estudantes, a cultura educacional, a dinâmica das salas de aula e das escolas secundárias do sul de Mato Grosso. Essas fontes, no entanto, coerentemente com o referencial teórico utilizado em sua análise, foram tomadas com o estranhamento de seus conteúdos necessário à sua problematização, a fim de evitar, como bem expressam Galvão e Lopes (2010, p. 70), “fetichizá-las, ou seja, acreditar que elas possam falar toda a verdade.”.

Em relação a essa opção metodológica e suas implicações, é importante tecer algumas considerações, uma vez que operar com Pierre Bourdieu e com fontes consideradas biográficas tem se mostrado um desafio. De fato, ao optar pela produção de dados por meio de obras memorialísticas, histórias de vida, narrativas, autobiografias ou entrevistas narrativas, o pesquisador pode encontrar no meio acadêmico, conforme Passeggi (2014, p. 224), uma “[...] tensão, reconhecidamente polêmica, que ressoa em surdina [...]”. Aliar essa escolha

¹ Aprovada no Edital - Chamada pública MCTI/CNPQ/MEC/CAPES - Ação Transversal nº 06/2011 – Casadinho/Procad.

ao uso dos conceitos de Pierre Bourdieu aumenta o desafio, pois, de acordo com a autora,

[...] citações dos argumentos do autor contra o (mal) uso das histórias de vida, que encontramos em muitos artigos, dissertações e teses acadêmicas, chega a ser quase um ritual, antes de se adotar um posicionamento, seja para aceitar suas críticas, seja para se opor a elas. (PASSEGGI, 2014, p. 224).

Esses argumentos citados por Passeggi (2014) são encontrados, principalmente em “A ilusão biográfica” (BOURDIEU, 1998), texto em que Pierre Bourdieu se refere às histórias de vida como “noções do senso comum”; “criação artificial de sentido”; “aproxima-se do *curriculum vitae*, carteira de identidade”; “esforço de apresentação de si, ou produção de si”; “relato de historiador ou romancista.” (BOURDIEU, 1998, p. 183-187).

No entanto, Passeggi (2014, p. 226) argumenta que é preciso apreender as “[...] contribuições pouco evidenciadas de Pierre Bourdieu ao biográfico, que ficaram estagnadas no marco de uma ‘ilusão biográfica’ [...]”, a fim de evidenciar a compatibilidade dos conceitos bourdieusianos nas pesquisas que procuram nas trajetórias de vida explicações para as questões sociais, históricas, antropológicas ou educacionais.

Para superar o “marco da Ilusão Biográfica”, conforme expressão utilizada por Passeggi (2014), é preciso primeiramente compreender o que, especificamente, Bourdieu conceituou como “ilusão” nas pesquisas com histórias de vida e como, posteriormente, as histórias de vida e a autobiografia entraram em duas obras do sociológico.

As críticas de Bourdieu relacionavam-se ao uso que alguns pesquisadores faziam das histórias de vida, pois, segundo o autor, a vida não é uma história linear, um caminho, uma sucessão de acontecimentos históricos, “cronológicos” e “lógicos”, uma vez que o real é descontínuo. Para Bourdieu (1998), ao produzir uma biografia ou autobiografia - e, podemos acrescentar, uma obra memorialística - existe uma preocupação em dar sentido ao que é narrado, extrair uma lógica retrospectiva e prospectiva, o que faz com que o narrador torne-se “[...] ideólogo de sua própria vida, selecionando, em função de uma intenção global, certos acontecimentos significativos e estabelecendo entre eles conexões para lhes dar coerência [...]” (BOURDIEU, 1998, p. 184), criando, assim, uma ilusão retórica, própria da tradição literária.

Montagner (2009, p. 260) aponta que quando Pierre Bourdieu teceu críticas à “ilusão biográfica” estava censurando o posicionamento dos “[...] pesquisadores preocupados em traçar panoramas individuais de sujeitos históricos, portadores da capacidade de instaurar por si mesmos um projeto criador excepcional e extrassociedade: é o que ataca intensamente no projeto pessoal de Sartre.”.

Nessa perspectiva, o conjunto de questionamentos e críticas que Bourdieu efetuou em “A ilusão biográfica” permite, conforme Lahire (2004, p. 46, tradução nossa), atentar-se “[...] às precauções que devem guiar um pesquisador quando lança mão de biografias para ‘fazê-las falar’ sobre o mundo social.²”. Da mesma forma, tanto em “A Miséria do Mundo” (BOURDIEU, 2011), em que o autor se utiliza de relatos biográficos coletivos, como em “Esboço para uma auto-análise” (BOURDIEU, 2005), obra na qual, segundo Passeggi (2014, p. 225), é possível “[...] sugerir sua ‘conversão’ (improvável ou não) ao autobiográfico”, podemos encontrar contribuições metodológicas de Bourdieu para as pesquisas que utilizam de fontes memorialísticas, narrativas, biografias ou histórias de vida dos agentes sociais.

Bourdieu, portanto, trouxe uma chave de interpretação para que perfurássemos as linearidades e continuidades aparentes da memória dos agentes, pois

[...] não podemos compreender uma trajetória [...] sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado - pelo menos em certo número de estados pertinentes - ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo [...]. (BOURDIEU, 1998, p. 190).

Dessa forma, a pesquisa sobre o ensino secundário (1920 a 1970) buscou compreender o lugar da memória e da cultura das escolas secundárias no campo educacional do sul de Mato Grosso. Afinal, seus autores, resguardados pelos apontamentos da memória, captados pelo levantamento de fontes orais e às vezes com o auxílio de documentos oficiais, compuseram parte do desenho da história da educação regional.

² No original, em espanhol: “[...] precauciones que deben guiar necesariamente al sociólogo en su búsqueda científica cuando hecha mano de la biografía para tratar de “hacerla hablar” del mundo social.”

Focalizamos a parte sul de Mato Grosso devido ao fato de que, antes do século XX, o ensino secundário público somente existia em Cuiabá, capital de Mato Grosso, ofertado no Liceu Cuiabano, criado em 1879 (ROCHA; OLIVEIRA, 2009). No sul do estado, esse nível de ensino foi oferecido exclusivamente por estabelecimentos privados no início do século XX, até a criação dos primeiros ginásios públicos no final da década de 1930. A extinção dos ginásios, por meio da Lei nº 5692/1971, foi um marco que transformou todos os estabelecimentos de ensino em escolas de 1º e/ou 2º graus.

Nessa pesquisa, com base na teoria de Bourdieu, apontamos que o ex-estudantes secundaristas ressignificaram em suas memórias as práticas escolares, a cultura escolar e os modos de escolarização vivenciados nas instituições escolares, inclusive alguns deles retornando como professores a este nível de ensino, uma estratégia de construção de capital cultural e social. A posse de capital escolar mobilizou outros capitais e ampliou a escolarização e inserção em novos campos sociais.

As instituições de ensino secundário (Ginásio e segundo Ciclo) funcionaram como um “princípio de pertinência”, ou seja, um princípio de seleção no qual os agentes sociais são identificados pelos modos de escolarização, que determinaram alguns dos traços distintivos nas relações sociais. (BOURDIEU, 2015).

Como produções resultantes desse projeto de pesquisa, destacamos 1 livro e 1 capítulo de livro publicados, 8 Trabalhos de Conclusão de Curso, 1 bolsa permanência, 14 Planos de Trabalho do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (Pibic)³, 1 tese e 6 dissertações concluídas, além de 2 teses e 3 dissertações em andamento.

A pesquisa também possibilitou a organização de três acervos documentais, sob a forma digital que oferecerem contribuições a outros pesquisadores tanto do Grupo quanto de outros grupos e universidades. Os acervos reúnem, no total, aproximadamente três mil documentos do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora e Ginásio Barão do Rio Branco, ambos de Campo Grande, e do Colégio Osvaldo Cruz, de Dourados, município localizado ao sul do estado. Além disso, periódicos dos anos de 1960 e 1970 também foram localizados e já constituem *corpus* de análise de pesquisas em andamento no Grupo.

³ Financiados pelo CNPq.

A segunda pesquisa, “Estratégias familiares na escolha de estabelecimentos escolares: as relações entre famílias e escolas na produção do sucesso escolar em Campo Grande/MS”⁴, teve como objetivo investigar as estratégias mobilizadas por famílias de classes médias e grupos de elite de Campo Grande/MS na escolha dos estabelecimentos escolares, a fim de compreender, nesse processo, o papel da escola e da família. A partir desse projeto, houve a produção de um capítulo de livro, 2 artigos publicados em periódicos, 3 dissertações, 9 Trabalhos de Conclusão de Curso na licenciatura em Pedagogia, 3 monografias de cursos de especialização e 2 Planos de Trabalho Pibic/CNPq concluídos, bem como 1 tese concluída, 2 teses e uma dissertação em andamento.

Analizamos nesses trabalhos, utilizando o referencial bourdieusiano, que a escolhas do estabelecimento escolar pelas famílias de classes médias e das elites configuram-se como “estratégias de manutenção de classe”, haja vista que, ao pensarem e traçarem trajetórias escolares para os seus filhos, essas famílias tendem a investir em uma agregação cultural que permita aos seus filhos lidar bem com a herança que receberão, diferentemente das classes populares, que fazem a escolha do necessário. (BOURDIEU, 2015).

Assim, ao operar com Pierre Bourdieu, foi possível compreender que não existe uma homogeneização de estratégias familiares, mas sim estratégias familiares de classe. Os resultados apontaram que, na ótica das famílias participantes, as escolas de prestígio *locus* da investigação, Colégio Bionatus e Colégio Militar de Campo Grande, foram escolhidas pela crença de que proporcionariam aos estudantes o estabelecimento de relações sociais de grande valor, pelo fato de que esses estabelecimentos de ensino, geralmente, são espaços ocupados pelas frações das classes economicamente favorecidas e que possuem maior volume de capital cultural, o que possibilitaria um aumento da rede de relações sociais, com vistas ao favorecimento no mercado de trabalho e, até mesmo, ao matrimônio.

Nesse sentido, não somente a certificação que o agente recebe das escolas de prestígio ao fim de sua escolarização tornar-se-á um elemento de distinção (BOURDIEU, 2015), pois, quando os agentes se igualam em seu capital escolar, as distinções passam a serem feitas a partir do acúmulo de outros capitais, entre eles o social e o simbólico.

⁴ Aprovada na Chamada MCTI/CNPq/MEC/CAPES N^o 07/2011.

Bourdieu nos ajudou a perfurar o discurso das referidas escolas, desnaturalizando a meritocracia e as estratégias de parentocracia, em especial nas classes médias e frações de grupos das elites. Percebemos que há um nítido desenho das estratégias de escolarização que as famílias mobilizam, desde a consulta aos sites das escolas para escolha do estabelecimento escolar até o monitoramento da vida escolar de seus filhos e investimentos na internacionalização. Esses artifícios, que visam validar o patrimônio cultural já legitimado pela sociedade, por meio do acúmulo de capitais (social, cultural, simbólico), configuram a parentocracia, ou seja, demonstram que o papel familiar nas estratégias educacionais vai para além da meritocracia.

CONTRIBUIÇÕES DE BOURDIEU PARA UMA PESQUISA NO CAMPO DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO SOBRE FRONTEIRAS

A temática de fronteiras está presente nos estudos do Gepase desde a constituição do grupo, tendo em vista a trajetória de pesquisa de sua coordenadora, que apresentou, em 2013, no artigo “Brasiguaios ou fronteiriços? A noção de *habitus* para compreender o pertencimento cultural na fronteira Brasil-Paraguai” (PEREIRA, 2013), uma proposta de adjetivação do *habitus* para o campo da fronteira internacional.

A hipótese de Pereira (2014), coordenadora do Gepase, é a de que os grupos fronteiriços possuem um modo de ser e estar diferenciado dos “não fronteiriços”, um *habitus* próprio, denominado pela autora de “*habitus* fronteiriço”. Essa hipótese deu origem à tese de Silva (2017), também pesquisadora do Gepase. A referida tese é objeto do presente tópico.

Silva (2017) buscou compreender a constituição de um *habitus* fronteiriço a partir da análise dos registros do memorialista Hélio Serejo sobre a vida do homem residente na fronteira do então sul de Mato Grosso com o Paraguai entre o final do século XIX e início do século XX, período que compreendeu o Ciclo da Erva-Mate (1883-1947).

O percurso metodológico consistiu em revisão bibliográfica e análise de conteúdo das obras por meio dos conceitos desenvolvidos por Pierre Bourdieu. O conceito fundamental que norteou as análises foi o de *habitus*, entendido como o mecanismo pelo qual o agente direciona as suas práticas,

a partir das trajetórias de seu grupo. O estudo revelou que as práticas sociais na fronteira naquele momento histórico constituíam um modo de ser e estar singular, um *habitus* fronteiriço, a partir das intensas trocas culturais ali desenvolvidas.

As práticas dos agentes retratados por Hélio Serejo são descritas nas obras com riqueza de detalhes. Buscou-se, na análise, conhecer o campo no qual se situava esse grupo, as lutas que ali se estabeleciam, assim como a lógica das relações internas. Para tanto, fez-se necessário que essas memórias fossem lidas à luz da teoria e contextualizadas, tomando os personagens descritos pelo autor não como figuras pitorescas e descoladas da realidade, mas como homens e mulheres historicamente situados.

Os conceitos elaborados por Bourdieu contribuem para se compreender uma diversidade de objetos, pois permitem analisar aspectos essenciais das relações sociais, como a constituição do *habitus*, a aquisição dos capitais, as lutas nos diferentes campos, enfim, os meios pelos quais os grupos e agentes se constituem e se estabelecem na sociedade. De acordo com Gonçalves e Gonçalves (2010, p. 39), uma das principais características da obra de Bourdieu é o “[...] desenvolvimento de conceitos abertos, não definitivos, que, quando tomados a priori, podem funcionar como ‘marcos indicadores que assinalam fenômenos dignos de atenção.’ ” (GONÇALVES; GONÇALVES, 2010, p. 39).

Sobre a possibilidade do trabalho com memórias por meio dessa teoria, conforme revelou o estado da arte realizado para a tese, têm sido cada vez mais frequentes as pesquisas que se apropriam dos conceitos bourdieusianos para analisar as memórias de determinados agentes/grupos. Tal perspectiva é possível porque Bourdieu buscou, em seus estudos, conciliar a relação entre subjetividade e objetividade, superando um conflito que até então limitava as ciências sociais e acabava por trazer visões parciais das práticas sociais. Ora se defendia um determinismo que desconsiderava o papel da subjetividade na constituição da realidade social e na possibilidade de sua transformação, ora concedia-se demasiada autonomia a essa subjetividade, como se ela não fosse, também, constituída por essa realidade externa.

Por trazer, no conceito de *habitus*, a relação subjetividade-objetividade para a compreensão das práticas sociais, é que se tornam pertinentes os estudos com memórias. Ao se analisarem as lembranças de um agente/grupo por meio dos

conceitos bourdieusianos, passa-se a entender não somente a memória em si, mas também o processo pelo qual se constitui a própria memória, ou seja, compreende-se o objeto do relato e o próprio agente que faz o relato. Desse modo, a fala desse agente não é apropriada de um modo ingênuo, mas, ao se conhecer quem fala, também se relativiza o que é dito, e a análise ganha rigor metodológico.

Embora Serejo escreva a partir do senso comum sobre as vivências por ele testemunhadas - até porque não tinha a intenção de fazer uma crítica, mas sim exaltar os feitos de seus personagens, fossem eles “patrões” ou “empregados” -, a quantidade e a variedade de seus registros permitem que pesquisadores interessados em incursionar pelos estudos a respeito da fronteira retirem dali inúmeros dados. A obra de Serejo é a fonte, cabendo ao pesquisador trazer a teoria para analisá-la de forma crítica e sistematizada.

Para superar os limites do trabalho com memorialistas, também é preciso que o pesquisador conheça os campos pelos quais circulou o autor pesquisado, assim como os capitais por ele possuídos, de modo a apreender as condições objetivas que envolveram a sua trajetória e a constituição de seu relato.

Ao conhecer a biografia de Hélio Serejo, observou-se que ele teve a iniciativa de escrever sobre seu cotidiano, pois desde cedo teve acesso aos livros e apropriou-se de um capital cultural que lhe concedeu disposições para enveredar pela literatura. Por pertencer às camadas médias, pois seu pai era pequeno proprietário, retrata ao mesmo tempo a vida do trabalhador dos ervais e a trajetória dos proprietários da empresa Mate Lorangeira e de outros grupos que detinham o poder na fronteira naquele período. No entanto, devido à intensa convivência com os trabalhadores, predominam os textos que retratam suas vidas, seu ofício, as dificuldades que enfrentavam no seu dia-a-dia, seus costumes e crenças.

Antes de trazer uma síntese dos aspectos analisados ao longo da tese, os quais permitiram identificar o *habitus* fronteiriço, é preciso destacar os fatores que influenciam na configuração de um *habitus*, a partir da teoria proposta por Bourdieu:

- **Condições objetivas (campo)** – O *habitus* se configura dentro do campo, de acordo com sua lógica e com as práticas dos agentes que nele se situam. Embora o agente não incorpore essas condições objetivas de forma mecanizada, ou seja, embora o *habitus* não seja unica-

mente determinado por aspectos externos, a forma como a realidade se coloca tem influência sobre esse *habitus*. A dinâmica das relações dentro do campo é incorporada pelos agentes que dele participam;

- **Experiências comuns de um grupo (incorporação de disposições)** – A interação do agente com o campo produz experiências. O grupo que se situa em determinado campo partilha de experiências comuns. Essas experiências produzem disposições e estas direcionam as práticas dos indivíduos que pertencem àquele grupo. “[...] todas as pessoas que estão cometidas num campo têm em comum um certo número de interesses fundamentais, a saber tudo o que está ligado à própria existência no campo [...]” (BOURDIEU, 2003, p. 121);
- **Práticas comuns ao grupo** - Ao vivenciar experiências semelhantes, os agentes passam a pensar e agir também de forma similar, ou seja, suas escolhas, gostos e práticas seguem uma espécie de “roteiro” baseado nas trajetórias individuais e de grupo. Esse “roteiro” é a história que se faz natureza, ou seja, são as trajetórias que são de tal modo internalizadas pelos agentes que estes passam a tomar decisões quase inconscientes, baseadas nas suas próprias experiências e nas de seu grupo;
- **Relação dialética entre as condições objetivas e as disposições incorporadas pelos agentes** (interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade) – Esse é o processo por meio do qual se constitui o *habitus*, estrutura estruturada e estruturante. A subjetividade não está submetida às condições objetivas, tampouco independente dessas condições. Ao contrário, o *habitus* é **produtor e produto** das relações que o agente estabelece ao longo de sua trajetória, e é também **processo**, uma vez que está em permanente constituição.

A partir dos aspectos supracitados, procede-se a uma síntese das análises realizadas na tese aqui apresentada, as quais evidenciam a existência de um *habitus* fronteiriço nos grupos retratados por Serejo (2008):

- **A demarcação e o povoamento da fronteira:** foram alguns dos elementos objetivos determinantes na composição do *habitus* fronteiriço, pois a partir da definição dos limites e a ocupação da região, passou a se desenvolver, também, uma zona de contato entre os

povos e se intensificaram as relações entre estes, promovendo uma influência mútua nos *habitus* dos diferentes grupos.

Configurou-se, ali, um subcampo – a vida nos ervais – constituído a partir da relação entre dois campos: o campo econômico, relacionado à atividade extrativista que atraiu e aproximou esses grupos; e o campo cultural, pois a partir da atividade econômica e do fluxo migratório que esta motivou, configurou-se ali um modo de vida marcado pelo encontro e o entrecruzamento entre as culturas dos povos que passaram a conviver.

Dentro desse subcampo, havia uma hierarquia, definida pelas relações de trabalho, porém também pelos capitais possuídos pelos agentes. Os que detinham capital econômico ocupavam as posições mais altas – os proprietários da empresa. O domínio exercido pela Mate Larangeira era o que definia toda a lógica das relações. Os que não detinham o capital econômico, tampouco o capital cultural na sua forma objetivada ou institucionalizada, faziam uso do capital cultural incorporado, ou seja, dos saberes que envolviam o ofício, para galgar posições de relativo destaque.

Para conceber o capital cultural incorporado desses grupos como portador de um valor dentro do campo, é necessário considerar as singularidades do modo de vida que ali se desenvolvia. Dentro dessas relações é possível entender esses saberes como dotados de valor, tendo em vista que eram usados como uma espécie de moeda de troca, para que esse grupo mantivesse seus costumes e crenças e empregasse determinadas resistências;

- **O processo migratório e a permanência desse acolhimento:** a dinâmica que envolvia os fluxos migratórios para a área fronteira também assumia contornos singulares, tendo em vista que os grupos que ali se instalavam não deixavam para trás as suas raízes culturais. Elas estavam logo ali ao alcance, “do outro lado da fronteira”. Além disso, essa permanência na sociedade de acolhimento era desenraizada, pois muitos eram os motivos que os faziam retornar ao seu país, seja por vontade própria, seja por meio de expulsão, ou mesmo pela natureza impermanente das relações de trabalho.

O número elevado de paraguaios que se instalaram na região também conferia características singulares às vivências desses trabalhadores. A trajetória comum ao grupo lhe permitia manter-se coeso. Tanto que, embora as ranchadas fossem distantes umas das outras, havia um sentimento de solidariedade e pertencimento. O partilhar das trajetórias e das dificuldades do dia-a-dia acabava por configurar um *habitus* de grupo;

- **As trocas culturais e o processo educativo:** a convivência cotidiana com diferentes grupos atribuía maior intensidade às trocas culturais. O processo educativo, por sua vez, era permeado por essas relações e trazia elementos das diversas culturas que ali se encontravam.

Os próprios escritos de Hélio Serejo demonstram, seja no vocabulário empregado, seja nos fatos narrados, que em todas as suas práticas o homem e a mulher fronteiriços carregavam elementos das diferentes culturas. O ser e estar desses agentes era determinado por esses constantes intercâmbios.

Por se tratar de um espaço fronteiriço, as identidades e alteridades eram permanentemente evidenciadas. Os que se adaptavam, integravam-se ao grupo, os que não se enquadravam nas normas estabelecidas, eram expulsos ou retornavam “espontaneamente” ao seu país/estado de origem.

Observa-se, portanto, que estão presentes os quatro fatores apontados anteriormente, os quais configuram um *habitus* - nesse caso, um *habitus* fronteiriço. As **condições objetivas** eram os campos econômico e cultural, os quais constituíam um subcampo: a vida nos ervais. A fronteira, limite geográfico que também é a zona de contato entre os povos, era o “cenário” em que esses grupos se colocavam, empreendiam práticas, estratégias, resistências, relações.

As **experiências comuns do grupo** eram as trajetórias que culminaram no processo migratório, as necessidades em que se encontravam em seu local de origem e as condições que se colocaram após a migração. Tais experiências fizeram com que esses agentes incorporassem disposições, ou seja, um *habitus* próprio do ambiente no qual passaram a viver e conviver: a fronteira.

As **práticas comuns ao grupo** são os costumes e crenças que se manifestavam no cotidiano, assim como as estratégias que empregavam diante das dificuldades e da lógica interna do referido subcampo, ou seja, a forma como pensavam e agiam diante das condições que se colocavam, no trabalho, nos relacionamentos, nas normas instaladas etc. Tais práticas partiam das disposições incorporadas pelo grupo, em sua trajetória.

A **relação dialética** entre os aspectos objetivos e subjetivos é, em essência, o meio pelo qual o *habitus* fronteiriço se configurou: um *habitus* que era fronteiriço não somente porque esses agentes se encontravam geograficamente numa área de fronteira, mas também porque sua subjetividade, seu modo de ser e estar, configurava-se a partir da lógica interna do subcampo que ali se constituiu, no qual havia um constante movimento de aproximação e afastamento, idas e vindas, de afirmação das diferenças e semelhanças.

Esse *habitus* se manifesta nas relações com o “outro”, nas intensas trocas culturais, comerciais, linguísticas etc.. Partilham-se costumes, crenças, símbolos, tradições, mas também se promove a alteridade, a autoafirmação, uma vez que o fronteiriço, ao mesmo tempo em que pertence à fronteira, também se vê em situações em que necessita dizer de onde veio, suas origens.

A educação, entendida como o processo pelo qual os grupos transmitem sua cultura para as gerações e que possibilita a inserção do agente nos diferentes campos, permeia essa trajetória. A constituição do *habitus*, nessa perspectiva, pressupõe um processo educativo e este, por sua vez, é também constituído pelo *habitus* do grupo no qual ele se desenvolve.

Esse *habitus* fronteiriço seria, portanto, decorrente da conversão do *habitus* constituído pela cultura do país de origem em um *habitus* configurado pelo intercâmbio entre as culturas dos países vizinhos.

Em nossa juventude, ouvíamos os comentários sobre os Balbuenas, feitos pelos mais velhos, e a nossa imaginação se incendiava, enquanto crescia dentro do peito aquela admiração, já enraizada, pelos irmãos Balbuenas, mormente por Caraícho, o amigo de jogar trompo e soltar pandorgas coloridas, de rabo duplo, **enfeitado com as cores das bandeiras do Brasil e Paraguai, tudo ideia dele, Caraícho, que tinha o direito de prestar essa homenagem à sua Pátria, mesmo sendo um brasileiro de coração.** (SEREJO, [1981] 2008, v. 5, p. 124, grifo nosso).

Viviam separados por centenas de léguas mas, em suas ranchadas, honrando o nome paterno, e sendo amigos de todos, desde o patrão até o aguateiro humilde. **Amavam o Brasil como a própria Pátria, ou mais, quem sabe.** (SEREJO, [1981] 2008, v. 5, p. 124, grifo nosso).

Vindo dos rincões paraguaios, em busca dos ervais, se aclimatou tanto que **mais parecia um filho da terra.** (SEREJO, [1962] 2008, v. 3, p. 224, grifo nosso).

A fronteira não possibilita somente o contato com a cultura do outro, mas condiciona o próprio *habitus* a reconfigurar-se, de modo que esse “eu” e o “outro” ora se confunde, ora se afirma, em um jogo de referências cruzadas, no qual as diferenças, as semelhanças e a mútua influência se intensificam e movimentam.

Na fronteira geográfica, a identidade é tema privilegiado, porque nela o sujeito é constantemente inquirido: quem é você? A que lado você pertence? As respostas para essas e outras questões tornam-se cada vez mais complexas e ambivalentes na afirmação da identidade, quando os sujeitos são migrantes ou gerações de migrantes que notoriamente transitam entre os valores da cultura de origem familiar e os valores culturais de, por exemplo, dois países fronteiriços. (PEREIRA, 2003, p. 1).

Ao mesmo tempo, portanto, que um grupo absorve elementos da cultura do outro, há sempre um chamamento à afirmação de sua identidade, de quem se é, ainda que esse “ser e estar” esteja em constante movimento decorrente do trânsito entre as diferentes culturas. O agente/grupo, embora pertença oficialmente a “um lado” da fronteira, possua uma nacionalidade, vivencia uma fluidez identitária que relativiza esse pertencimento, o que se reflete no seu *habitus*.

[...] há singularidades locais, ou seja, “formas de cultura da fronteira” que podem ser apreendidas nos estudos sobre a fronteira, principalmente na compreensão da identidade, ocasião propícia ao combate da ideia de que a sociedade é construída como um mosaico formado por culturas, etnicidades e nacionalidades diferentes, cada uma delas estática e cristalizada, retirando de cena a relação dinâmica entre as culturas. (PEREIRA, 2013, p. 134).

A fronteira constitui-se, assim, não somente como um espaço físico que delimita dois territórios, mas como campo em que as relações entre as nações engendram um modo de ser, estar e sentir diferenciado, próprio da intensificação das identidades e alteridades decorrente do encontro e das trocas entre as culturas.

Ser fronteiriço é não saber onde termina o “eu” e onde começa o “outro”, pois há muito desse “outro” em “mim”, e vice-versa. Desde as práticas mais corriqueiras, como, por exemplo, o partilhar do tereré, até as mais complexas, como as trocas comerciais, há, nas condutas, influências mútuas.

Era, efetivamente, um monteador, um paraguaio de meia-idade, chegado há poucos meses na região, procedente de Caarapó. Falava dificulosamente, tanto o castelhano, como o português. Meu pai percebeu a situação incômoda do chegado. A abençoada alma salvadora. Que Deus mandara no terrível e angustioso momento.

Perguntou-lhe, em guarani, seu nome, o que fazia ali e onde morava. **Falando corretamente o idioma guarani, meu pai se entendeu às mil maravilhas com o caazapaveano, que se alegrava sobremaneira em ver um brasileiro conversando em guarani tão fluentemente, não mutilando a palavra nem as frases.** (SEREJO, [1978] 2008, v. 4, p. 309-310, grifo nosso).

Dizia a todos que viera em uma comitiva no bojo de uma carreta paraguaia. Não portava documento. Para que documento se o mundo era de todos? O importante era *vivir bien*, respeitando, compreendendo, prestando ajuda, desta ou daquela forma. (SEREJO, [1981] 2008, v. 5, p. 103).

Mas calou-se. Sentiu que, **naquele fim de mundo, o melhor seria que todos vivessem irmanados.** (SEREJO, [1981] 2008, v. 5, p. 107, grifo nosso).

Entre os ervateiros paraguaios, sempre foi conhecida como patrulha *bolante*. Tanto do lado brasileiro como do paraguaio a sua missão era esta: prender, se possível; ou matar, na fuga. Formavam-se volantes só de brasileiros ou unicamente de paraguaios, isto de conformidade com a natureza do problema.

Se o caso era de interesse dos dois países, *habia um arreglo de caballeros*, segundo o famoso *bolanero* Juan Molina II, que entrou na lida como guaino, e que tem, até hoje, a hospitaleira cidade paraguaia de Vila Encarnación como *su punto de paraje para el descanso y renovar fuerzas*, que consistia no seguinte: patrulha ou *escuelta* de par a par, *por la mitad* ou *en partes iguales*, isto é, o mesmo número de brasileiros e paraguaios. (SEREJO, [1989] 2008, v. 7, p. 44-45).

Observa-se, no modo de vida dos grupos retratados, que há um movimento de aproximação/afastamento a/desse “outro” com o qual se convive na fronteira. Também estão presentes elementos que revelam as estratégias empregadas por esse fronteiriço para, ora facilitar essa aproximação (no caso aqui retratado, por meio do aprendizado da língua, do respeito e da formação

de vínculos – como “irmãos”), ora estabelecer os “limites” dessa convivência (no caso acima citado, por meio da força policial).

Nesse sentido, pode-se considerar que esses são elementos reveladores de um *habitus* fronteiriço.

Mas que elementos são considerados na formação de um *habitus* fronteiriço? Inicialmente, cabe considerar que a objetivação de um *habitus* se dá por meio de práticas visíveis. A estética dos atos é reveladora do modo de ser e agir como fronteiriço. Não precisa ser dito. O fronteiriço sente-se e percebe-se, está na condição de fronteira, partilha-se a cultura. (PEREIRA, 2013, p. 144).

Pereira (2013) defende que perscrutar historicamente como se constitui o *habitus* de grupo é fundamental, pois por meio dele se compreendem as práticas e representações dos indivíduos em situações específicas e particulares, como no caso da fronteira Brasil/Paraguai.

O *habitus* é uma mediação construída processualmente durante a trajetória de cada agente, nas suas experiências vividas, interiorizadas, incorporadas durante o processo de socialização, quando se percorrem os mais diferenciados campos. (PEREIRA, 2013, p. 145).

Por se tratar de um espaço fronteiriço, as identidades e alteridades eram essencializadas. Havia influências objetivas e subjetivas na composição desse *habitus* fronteiriço. Ao mesmo tempo em que este era fruto da estrutura social que se colocava naquele momento histórico, também se constituía a partir de uma conversão dos *habitus* dos grupos que passaram a viver na fronteira, ou seja, ao se modificarem as condições objetivas, também o *habitus* reestruturou-se a partir das práticas do homem fronteiriço. Formou-se, assim, um *habitus* singular, próprio da fronteira, um *habitus* fronteiriço.

Essa breve exposição sobre a análise realizada na referida tese demonstra como é possível a apropriação dos conceitos desenvolvidos por Bourdieu nas pesquisas com fontes memorialísticas. Também fica clara a relação entre educação, cultura e o conceito de *habitus*, os quais permearam essa pesquisa.

No entanto, o que se destaca a partir das discussões apresentadas nesse tópico, é que os conceitos elaborados por Pierre Bourdieu estão “abertos” aos diversos objetos de pesquisa no campo das ciências humanas e sociais. Trata-se de uma teoria que está em uma relação dialética com a empiria, moldando-se de acordo com as singularidades das práticas dos grupos e contemplando

os aspectos objetivos e subjetivos dessas práticas. Nesse sentido, na tese apresentada neste tópico, operou-se com os principais conceitos desenvolvidos por Bourdieu - tais como os de *habitus*, campos, capitais, etc. -, adaptando-os às especificidades do objeto de estudo.

HABITUS E CAPITAL CULTURAL DE PROFESSORES INICIANTES: SOCIALIZAÇÃO PRIMÁRIA, FORMAÇÃO E INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

No final de 2015, a coordenadora do Gepase propôs um novo projeto de pesquisa, denominada “Impactos do Pibid na educação básica: história de vida de professores ex-pibidianos”, que se configurou como um subprojeto da pesquisa “Políticas Educacionais e Formação: produção, projetos e ações da Educação e Psicologia”⁵, iniciada em 2016 e em fase de finalização. O subprojeto tem como foco a prática docente na escola básica por ex-pibidianos, no que tange à movimentação do *habitus* e ampliação dos capitais cultural e escolar, considerando os efeitos das vivências no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), tendo como agentes professores iniciantes que participaram do Pibid em cursos de licenciatura em Pedagogia de três instituições de ensino superior de Campo Grande/MS: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

A tese de Sousa (2018), que será apresentada nesse tópico, foi um dos produtos da referida pesquisa, também orientada pela coordenadora do Gepase. Para essa investigação, no entanto, delimitou-se os agentes a egressos do curso de Pedagogia de apenas uma das 3 universidades que foram consideradas no projeto “Impactos do Pibid na educação básica: história de vida de professores ex-pibidianos”. Assim, Sousa (2018) realizou seu estudo sobre movimentação do *habitus* e ampliação do capital cultural tendo como agentes professores iniciantes que atuavam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e que haviam participado do subprojeto do Pibid “Ateliês Formativos de Professores Alfabetizadores: construindo práticas eficazes”, do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

⁵ Aprovada na chamada: CNPq/MCTI Nº 25/2015 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas, essa pesquisa está sendo desenvolvida por meio de três subprojetos ligados às áreas da Educação e Psicologia. Tratamos no presente artigo do subprojeto desenvolvido pelo Gepase.

Considerou-se como movimentação do *habitus* as modificações dos valores, crenças, representações ou esquemas de apreciação e julgamento interiorizados pelos agentes, professores iniciantes, no que se refere à concepção de estudante, ensino, currículo e avaliação, exteriorizadas ora na mobilização de práticas pedagógicas diferenciadas das utilizadas pelos professores experientes que se valiam de metodologias de ensino mais conservadoras ou tradicionais, ora em estratégias de enfrentamento frente a imposições da gestão escolar ou coordenação pedagógica que se contrapunham ao que discutiram e vivenciaram durante a participação no Pibid.

Para apreender se houve ou não essa movimentação, tomou-se como *corpus* de análise memoriais de formação e relatórios produzidos por 10 professores iniciantes à época de sua participação no referido subprojeto do Pibid e entrevistas narrativas⁶, que abordaram desde a infância até as primeiras experiências como profissional ao iniciarem seu trabalho como docentes.

A pesquisadora tentou observar, assim, a trajetória biográfica dos agentes, incluindo desde seus primeiros contatos com a escola na infância, a relação da família com a formação acadêmica – tanto no que se refere ao nível de escolaridade dos pais e avós como ao incentivo familiar para que esse ex-pidiano se dedicasse aos estudos - passando pela formação universitária e pela experiência formativa no Pibid e chegando até sua efetiva atuação como professor iniciante, a fim de analisar, sob o referencial teórico bourdieusiano, indícios de movimentação do *habitus* e ampliação de capital cultural que pudessem ser atribuídos, com maior ênfase, à participação no Pibid, ou seja, aquilo que diferenciava esses 10 agentes daqueles que, embora tenham cursado a Pedagogia com os mesmos professores e a partir do mesmo currículo, não participaram do Pibid.

Como síntese das análises, tratadas de forma mais abrangente e contextualizada na referida tese, podemos apontar, em relação ao acesso dos familiares à escolarização, que os agentes advinham de famílias de classes populares, muitas do meio rural, que não tiveram uma trajetória escolar longa, mas que, no entanto, tentaram propiciar a seus filhos o que eles não tiveram a oportunidade de usufruir. Os dois excertos a seguir são representativos desse conjunto

⁶ Maiores informações sobre a técnica de entrevista narrativa podem ser encontradas em Schütze (2011).

de agentes: “Minha mãe tem o ensino médio incompleto, meu pai estudou apenas o ensino fundamental e minha irmã tem ensino médio completo.” (Nanda, 2017). “O meu pai tinha uma vontade maior que a gente estudasse, porém a gente não tinha muitas condições, pela questão rural, não tinha escola... eu iniciei minha alfabetização no âmbito rural...” (ELI, 2017).

Sobre as estratégias familiares mobilizadas para que estudassem, vários relataram ora o auxílio da mãe nas tarefas escolares, até o limite que sua escolarização permitia, ora o esforço do pai em pagar escolas ou professores particulares, cursos de línguas, entre outros, a fim de proporcionar-lhes uma educação de melhor qualidade: “[...] no ensino médio, porque a gente fica incontrolável mesmo, as minhas notas começaram a baixar, mas, eram coisas que ela [a mãe] não podia me ajudar mais, física, química...” (FRANCY, 2017).

Especificamente sobre a formação de um hábito leitor durante a escolarização básica, houve, nas entrevistas, poucos indícios de que a escola o tenha proporcionado, embora a maioria relate que, na infância, gostava muito de ler. A contradição dessas afirmações é visualizada com mais ênfase quando narram sobre o primeiro ano de Pedagogia e a pouca intimidade com leituras mais densas, como relatam as professoras iniciantes: “O primeiro ano, pelo curso ter uma carga de leitura de clássicos muito pesada, foi um ano muito difícil.” (Professora Ane, 2017). “Não sei se eles faziam isso [exigir a leitura de clássicos] no primeiro ano como uma peneira para ver quem realmente quer ficar ou não. Mas, muita gente ficou no caminho já no primeiro ano.” (PROFESSORA KELLY, 2017)

Com o início da participação no Pibid, os licenciandos passaram a ter contato com leituras teóricas sobre a alfabetização inicial e discussões sobre estudo de casos. Conforme a Professora Ane (2017), “[...] nós lemos muita coisa durante a Pedagogia, muita coisa mesmo! Em vários campos. Só que os que marcaram e fizeram sentido foram os do Pibid.”

Acreditamos que são dois os fatores que podem explicar a consideração da professora iniciante de que as leituras feitas no subprojeto do Pibid marcaram e fizeram mais sentido em seu processo formativo: 1) os textos eram escolhidos pela coordenadora de área em função de sua relação com as situações desafiadoras que os pibidianos encontravam nas escolas e narravam em seus relatórios; 2) as leituras serviam como um provocador para o debate entre os

pibidianos, com a mediação da coordenadora de área e, por vezes, da professora supervisora, sobre as práticas e metodologias que observavam, sobre as concepções de criança e ensino subjacentes a elas, sobre as dificuldades em romper com práticas conservadoras ao se planejar atividades de alfabetização para serem trabalhadas com as crianças ou mesmo sobre as diferenças que percebiam nas atitudes das crianças quando eram estimuladas a serem protagonistas ou quando se colocavam no papel de receptor passivo da aprendizagem.

Essas discussões eram possíveis porque a dinâmica desse subprojeto consistia na realização de reuniões quinzenais, observação de práticas docentes em classes de alfabetização, regência com turmas de, no máximo, 5 alunos, escolhidos pelas professoras regentes entre os estudantes que apresentam dificuldades de leitura e escrita, em espaços denominados de “Ateliês de alfabetização” e escrita de relatórios em forma de narrativas, as quais eram socializadas nas reuniões e contribuíam para a seleção dos textos teóricos a serem estudados. Outro fator que propiciava um debate mais crítico sobre as práticas e metodologias observadas era a opção do subprojeto em ter como supervisor na escola não o professor regente da sala em que o pibidiano estava, mas um coordenador pedagógico ou o diretor adjunto, que nas escolas municipais tem uma função ligada aos aspectos pedagógicos da instituição.

As temáticas tratadas nas reuniões formativas abordavam questões sobre a profissão, o imaginário dos acadêmicos sobre a escola e a constituição da identidade docente, além de estudos teóricos sobre a alfabetização e métodos de ensino.

Destacamos, nesse sentido, alguns dos relatórios sobre uma palestra⁷ a que assistiram como parte das atividades do Pibid, os quais deixam evidente a criticidade dos pibidianos advinda de sua vivência da teoria na prática dos ateliês, o que fazia com que tivessem parâmetros para avaliar a consistência da “nova” proposta metodológica apresentada pela palestrante, que fazia a junção da teoria construtivista com o método freireano.

Por exemplo, Francly narra que quando a palestrante “foi discorrendo sobre como era trabalhado com a junção das duas teorias”, as relações que fazia

⁷ Ressaltamos que em nenhum dos relatórios foi dito o nome da palestrante, apenas se referiram a uma participação no “116º Colóquio em Educação”, sem mencionar o local e a natureza do evento.

era em relação à sua vivência prática na alfabetização: “não conseguia parar de pensar como seria em sala de aula e que não havia possibilidade das duas coisas serem misturadas, pois uma vai de encontro a outra.” (FRANCY, 2012).

Essa percepção só foi possível porque a teoria da psicogênese da língua escrita foi bem compreendida em seus fundamentos epistemológicos, que realmente não guardam relação com a proposta freireana, e realmente vivenciada na prática, nos momentos em que os pibidianos estavam trabalhando as dificuldades de aprendizagem com as crianças nos ateliês. Cônsul afirma que a palestrante fez uma “leitura equivocada” da obra de Emília Ferreiro, citando como exemplo a interpretação da palestrante sobre o significado conceitual da fase silábica e suas implicações na prática do professor, bem como seu entendimento de que “a sondagem deve ser feita com figuras que tenham os nomes de mesma família silábica e que a leitura do que a criança escreve é totalmente descartável” (CÔNSUL, 2012). Vale ressaltar que em sua entrevista, em 2017, Cônsul destacou que a obra “A psicogênese da Língua Escrita” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985) foi a mais marcante em sua formação, e que buscou estudar essa obra completa a partir dos debates das reuniões do Pibid, fazendo inclusive críticas à superficialidade com que foi tratada a questão dos métodos e teorias na disciplina regular de “Alfabetização e Letramento”, oferecida no curso de Pedagogia da referida universidade.

A criticidade com que os ex-pibidianos estavam observando essas atividades, ainda durante sua formação inicial, é reveladora de que o subprojeto do Pibid investigado potencializou uma ampliação dos conhecimentos sobre a alfabetização, que era seu objeto de estudo, o que poderia contribuir para a formação de professores com um capital cultural diferenciado dentro do campo de atuação profissional.

Para Bourdieu (1998b, p. 74), o capital cultural apresenta-se em três formas, “no estado incorporado”, que corresponde às disposições duráveis do organismo; “no estado objetivado”, que envolve a aquisição de bens culturais, como “quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas” e, por fim, “no estado institucionalizado”, segundo ele uma forma de objetivação que “[...] é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural, de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais.” (BOURDIEU, 1998b, p. 74).

Nessa perspectiva, ao lançar mão desse conceito em uma pesquisa sobre formação de professores, compreendemos o “capital cultural” tanto como o poder angariado pela posse, apreciação ou consumo de bens culturais socialmente legitimados, como aquele conhecimento advindo da formação e certificação acadêmica, com todas as suas especificidades e implicações, pois a formação universitária e a atividade docente pressupõe uma atuação como agente intelectual, profissional habilitado para analisar a realidade social e escolar e pensar autonomamente alternativas de ação político-pedagógica que possam contribuir para a superação das desigualdades.

Esse conhecimento dos pibidianos sobre a alfabetização também aparece nos relatórios ao se referirem à observação direta das aulas dos professores que acompanhavam. Os agentes problematizam as práticas das professoras regentes, em relação à metodologia de alfabetização utilizada, ao relacionamento interpessoal com os estudantes e às formas de avaliação da aprendizagem mobilizadas por elas. Kelly, em 2014, escreveu em um dos relatórios que vinha se sentindo “muito angustiada” em “acompanhar o ritmo acelerado da sala de aula enquanto as crianças ficam pelo caminho.” A angústia, de acordo com seu relatório, vinha da contraposição entre o que estava estudando no Pibid e o que percebia na escola, que acelerava o processo de alfabetização devido a “cobranças curriculares”.

Conforme mencionado, no subprojeto do Pibid analisado havia a opção de que os participantes, além de auxiliarem os professores regentes durante as suas aulas, desenvolvessem atividades com crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita nos chamados “Ateliês de alfabetização”, em que se agrupavam no máximo 5 crianças, atendidas por dois pibidianos. Em relação a essas atividades e às reflexões dos agentes sobre a experiência da docência, a professora iniciante Ane, ao ser entrevistada, comentou: “a gente planejava as aulas e para planejar nós pesquisávamos em textos, procurávamos a teoria por trás da atividade que queríamos propor. **Trouxe outra rotina de estudo.**” (ANE, 2017, grifo nosso).

As entrevistas com os egressos do Pibid, que à época atuavam como professores alfabetizadores iniciantes, revelaram práticas que demonstravam um conhecimento aprofundado das questões de alfabetização, exteriorizado em ações didáticas que buscavam superar as metodologias tradicionais pautadas na memorização de letras ou sons, na visão da aprendizagem da leitura e

escrita como técnica de codificação e decodificação, em que a criança não é considerada como um protagonista de sua aprendizagem.

Foram relatadas nas entrevistas tanto o emprego de metodologias ativas de ensino do sistema de escrita alfabético como estratégias de enfrentamento quando a instituição cobrava uma postura mais conservadora do professor iniciante, ou ainda a reprodução das práticas de um professor alfabetizador com anos de experiência, mas que utilizava, sistematicamente, o método alfabético ou silábico.

A partir do conjunto de dados produzidos na pesquisa, dos quais aqui, pelas limitações do artigo, trazemos apenas alguns excertos, pode-se encontrar indícios de que a modificação do *habitus* dos agentes se deu por meio da ampliação do capital cultural científico, que confere maior autonomia, de pensamento e de ação, dentro do campo.

No entanto, perceber que o Pibid potencializa esse movimento não significa dizer que não tenha a ocorrência de outros fatores ou minimizar as contribuições do próprio curso de Pedagogia, uma vez que o programa está inserido no curso e dele faz parte. O programa em si, sem o respaldo da formação advinda das disciplinas realizadas durante o curso, não poderia ser viabilizado. No entanto, sem pretender separar o que é próprio da Pedagogia e o que é próprio do Pibid, a pesquisa evidenciou que os acadêmicos que vivenciaram a participação no programa tiveram um diferencial em sua formação, ou seja, o Pibid foi um elemento potencializador das aprendizagens no curso, promoveu uma diferenciação na formação dos ex-pibidianos em comparação com a formação de quem cursou a Pedagogia sem participar do Pibid.

Essa potencialidade ou contribuições poderiam ser apontadas, de forma aligeirada, como a **articulação teoria e prática** propiciada pelo contato com a rotina da escola. No entanto, esse contato, por si mesmo, não explicaria as mudanças, uma vez que todos os acadêmicos participam do Estágio Supervisionado desde o primeiro ano do curso e, em maior ou menor proporção, também têm contato com o campo profissional. Entendemos que, no caso específico do subprojeto do Pibid estudado, foram as articulações entre os estudos teóricos, as observações das práticas dos professores alfabetizados e o exercício da docência nos ateliês, aliados às discussões em grupo sobre o que liam, viam e vivenciavam, que tiveram um potencial para formar disposi-

ções de movimentação do *habitus* e ampliação do capital cultural, especificamente o científico.

Compreender as potencialidades do Pibid não implica considerá-lo suficiente para suprir as especificidades do professor iniciante. Ainda que defendamos que a formação de qualidade é essencial para a mudança das práticas, e que o Pibid pode contribuir para que essa formação seja mais significativa, entendemos que as condições objetivas interferem nas práticas docentes, e professores que tiveram acesso a uma formação que contribuiu para a movimentação de seu *habitus* e ampliação do capital cultural podem, pela influência de outros fatores, não conseguir desenvolver uma prática coerente com o que internalizou.

Como exemplo, citamos a Professora Ariel, que à época da entrevista narrativa, em 2017, trabalhava com contrato temporário na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. A professora revelou que no ano anterior seu contrato durou apenas seis meses: “eles não renovaram, **justamente porque eu defendi a minha prática**. Então, por isso que agora eu já estou mais,... Seguindo o... Já estou aprendendo a ficar quieta e seguir o ritmo.” (ARIEL, 2017, grifo nosso).

Esse caso exemplifica outras situações narradas nas entrevistas, em que a atitude de enfrentamento levou ora à perda do trabalho, ora ao retorno a práticas de ensino tradicionais, especificamente ao método silábico, ou ainda a um isolamento daquele professor em relação aos pares que não compartilhavam do mesmo entendimento sobre os processos de ensino. Isso ajuda a compreender que, embora a formação seja o principal fundamento para a mudança das práticas, outras questões, tais como a elaboração de políticas públicas de valorização da profissão docente, o acesso ao campo profissional por meio de concurso público, a formação, também, dos gestores e coordenadores, a discussão sobre o currículo, entre outras, compõem a complexidade desse cenário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intencionalidade desse artigo, ao dar visibilidade a algumas das pesquisas desenvolvidas por participantes e pesquisadores do Grupo de Estudos e

Pesquisas em Antropologia e Sociologia da Educação (Gepase), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), foi trazer ao debate como o Grupo tem operado o diálogo com a sociologia bourdieusiana e mobilizado seus conceitos ao investigar diferentes objetos de estudo no campo da Educação, em interlocução com conhecimentos das áreas de Antropologia, Sociologia e História da Educação.

Nessa breve incursão, procuramos apontar como os conceitos elaborados por Pierre Bourdieu ajudaram a compreender as singularidades das práticas dos grupos investigados. Embora Bourdieu não tenha tratado especificamente em suas pesquisas sobre ensino secundário, grupos fronteiriços ou formação de alfabetizadores, foi possível mobilizar seus conceitos nessas investigações e, assim, ampliar as possibilidades de análise, abordando aspectos da complexidade que compõem as relações sociais dos diferentes grupos. Isso foi possível porque a teoria desenvolvida pelo sociólogo francês traz conceitos “abertos”, que permitem analisar uma diversidade de objetos de estudo no campo das ciências humanas e sociais.

As pesquisas do Grupo também demonstram a possibilidade de se utilizar de fontes diversas, tais como obras da memorialística regional, documentos escolares e entrevistas narrativas, sem entrar em contradição com os pressupostos teóricos e epistemológicos defendidos pelo sociológico. A visão crítica do sociólogo sobre as trajetórias biográficas contribuiu para que as pesquisas do Grupo buscassem superar as limitações dessas fontes e desenvolvessem uma preocupação metodológica ainda maior, objetivando que suas produções pudessem acrescentar novos elementos, a partir de diferentes enfoques, ao volume de conhecimento acadêmico e científico sobre os diversos temas e áreas que abordam.

Resumo: O artigo trata das contribuições da teoria bourdieusiana para os pesquisadores do campo educacional, tomando-se como corpus de análise as pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Antropologia e Sociologia da Educação (Gepase), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Para tanto, no tópico inicial apresenta-se o histórico do Grupo e uma visão geral das suas atividades, com ênfase em dois projetos de pesquisa que envolveram a maior parte de seus participantes. Posteriormente, enfocam-se os resultados de duas teses desenvolvidas por pesquisadoras do Gepase, coautoras desse artigo, que utilizaram em suas análises os conceitos elaborados pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu. A primeira tese, a partir de um estudo historiográfico, enfoca as práticas sociais, culturais e educativas que configuraram o *habitus* fronteiriço de um grupo social que viveu na fronteira do então sul de Mato Grosso com o Paraguai, no início do século XX; e a segunda busca compreender a contribuição do Programa de Bolsa de Iniciação

à Docência (Pibid) para a movimentação do *habitus* e ampliação do capital cultural de professores iniciantes. Como resultados, aponta-se que os conceitos elaborados por Pierre Bourdieu ajudaram a compreender as singularidades e os aspectos da complexidade que compõem as relações sociais dos diferentes grupos investigados.

Palavras-chave: Pierre Bourdieu; Educational research; *Habitus*; Cultural Capital.

Abstract: The paper deals with the contributions of the Bourdieusian theory to the researchers of the educational field, taking as a corpus of analysis the research developed by the “Grupo de Estudos e Pesquisas em Antropologia e Sociologia da Educação” (Group of Studies and Research in Anthropology and Sociology of Education) - Gepase, of Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. To do so, the initial topic presents the Group’s history and an overview of its activities, with emphasis on three research projects that involved the majority of its participants. Subsequently, the results of two theses developed by Gepase researchers, authors of this article, who used in their analyzes the concepts elaborated by the French sociologist Pierre Bourdieu are focused. The first thesis, based on a historiographic study, focuses on the social, cultural and educational practices that shaped the frontier *habitus* of a social group that lived on the border of the then southern Mato Grosso with Paraguay in the early twentieth century; and the second seeks to understand the contribution of the “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência” (Initiation Scholarship Program) - Pibid to the movement of *habitus* and expansion of the cultural capital of beginning teachers. As results, it is pointed out that the concepts elaborated by Pierre Bourdieu helped to understand the singularities and aspects of complexity that make up the social relations of the different groups investigated.

Keywords: Pierre Bourdieu; Education, *habitus*.

Referências

- BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998a. p. 183-191.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. Tradução Magali de Castro. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998b.
- BOURDIEU, P. *Questões de Sociologia*. Lisboa: Fim de Século Edições, 2003.
- BOURDIEU, P. *Esboço de auto-análise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- BOURDIEU, P. (Coord.). *A miséria do mundo*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. 2. ed. rev. 2. reimpr. Porto Alegre: Zouk, 2015.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- GALVÃO, A. M. O.; LOPES, E. M. T. *Território plural: a pesquisa em história da educação*. São Paulo: Ática, 2010.
- GATTI, B. et al. *Relatório Final: a atratividade da carreira docente no Brasil*. São Paulo: Fundação Vítor Civita, 2009.

GONÇALVES, N. G.; GONÇALVES, S. A. *Pierre Bourdieu: educação para além da reprodução*. Petrópolis: Vozes, 2010.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Editora Ática, 2004.

MONTAGNER, M. A. Biografia coletiva, engajamento e memória: A miséria do mundo. *Tempo Social - Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 259-282, nov. 2009.

PASSEGGI, M. C. Pierre Bourdieu: Da “ilusão” à “conversão” autobiografia. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 23, n.41, p. 223-235, jan./jun. 2014.

PEREIRA, J. H. V. Fronteiras étnico-cultural e geográfica: indagações para educação sobre a (re) construção identitária de sujeitos migrantes. *ANPED*, 26., 2003, Poços de Caldas/MG. *Anais [...]*. Poços de Caldas, 2003. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/jacirahelenodavallepereira.rtf>. Acesso em: 28 fev. 2017.

PEREIRA, J. H. V. Brasiguaios ou fronteiriços? a noção de *habitus* para compreender o pertencimento cultural na fronteira Brasil-Paraguai. *Ideação*, Foz do Iguaçu, v. 15, n. 2, p. 129-148, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/8778/6955>. Acesso em: 28 fev. 2017.

ROCHA, M. P.; OLIVEIRA, R. T. C. O Processo de Implantação do Ensino Secundário no Sul do Estado de Mato Grosso: Iniciativa Particular (1920 - 1940). In: SEMINÁRIO POVOS INDÍGENAS E SUSTENTABILIDADE: SABERES LOCAIS, EDUCAÇÃO E AUTONOMIA, 3., 2009, Campo Grande. *Anais [...]*. Campo Grande: UCDB, 2009. v. 01. p. 02-90.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 210-222.

SEREJO, H. Obras completas. In: INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DE MATO GROSSO DO SUL. *Obras completas de Hélio Serejo*. Campo Grande: IHGMS, 2008.

SILVA, A. F. *Educação, cultura e habitus fronteiriço na memorialística de Hélio Serejo*. 2017. 229f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.

SOUSA, S. N. *Professores iniciantes egressos do Pibid da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: habitus e capital cultural em movimento*. 2018. 261f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

Recebido em Fevereiro de 2019

Aprovado em Abril de 2019