

ISSN 1413-0963

interMeio

**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

NÚMERO 49

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



DOSSIÊ

**O Campo das Pesquisas em Educação:
contribuições da sociologia francesa**

interMeio

**REVISTA DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**



FUNDAÇÃO
UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
MATO GROSSO DO SUL

Marcelo Augusto Santos Turine
Reitor

Milene Bartolomei Silva
Diretora da Faculdade de Educação

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo
Vice-reitora

interMeio

REVISTA DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
Caixa Postal 549 - Fone (67) 3345-7616
CEP 79.070-900 - Campo Grande-MS

CONSELHO EXECUTIVO

Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva
Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez
Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis
Prof. Dr. David Victor-Emmanuel Tauro
Profa. Dra. Shirley Takeco Gobara
Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt

CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL

Profa. Dra. Alda Junqueira Marin - PUC/SP
Prof. Dr. Antônio Carlos Amorim - UNICAMP
Profa. Dra. Geovana Lunardi Mendes - UDESC
Profa. Dra. Gizele de Souza - UFPR
Profa. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi - UFAL
Prof. Dr. Marcus Tabora de Oliveira - UFMG
Profa. Dra. Maria Vieira Silva - UFU
Profa. Dra. Maurinice Evaristo Wenceslau - UFMS (FADIR)
Profa. Dra. Márcia Denise Pletsch - UFRRJ
Prof. Dr. Miguel Chacon - UNESP Marília
Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira - UCDB
Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo - UFPA
Profa. Dra. Soraia Napoleão Freitas - UFSM
Profa. Dra. Vera Maria Vidal Peroni - UFRGS
Profa. Dra. Yoshie Leite Ussami Ferrari - UNESP/PP

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Prof. Dr. Jaime Caiceo Escudero
Universidad Santiago de Chile, Santiago, Chile.
Prof. Dr. José Carlos Morgado
Instituto de Educação Universidade do Minho, Braga,
Portugal.
Profa. Dra. Mariëtte de Haan
Utrecht University - Faculty of Social Sciences Langeveld
- Institute for the Study of Education and Development in
Childhood and Adolescence Heidelberglaan 1 Netherlands,
Holanda.
Prof. Dr. Miguel A. Pereyra
Universidad Granada, Espanha.
Profa. Dra. Natércia Alves Pacheco
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação -
Universidade do Porto, Porto, Portugal.
Profa. Dra. Pilar Lacasa
Universidad de Alcalá de Henares - UAH - Facultad de
Documentación, Aulario María de Guzmán, Madrid, Espanha.

LISTA DOS PARECERISTAS - (VOLUME 24, NS. 47 E 48)

Alda Junqueira Marin (PUC-SP)
Andreia Nunes Militão (UEMS)
Andreia Vicencia Vitor Alves (UFGD)
Carina Elizabeth Maciel (UFMS)
Celeida Maria Costa de Souza e Silva (UCDB)
Celi Correa Neres (UEMS)
Célia Maria Haas (UNICID)
Daniela da Costa Britto Pereira Lima (UFG)
Edineide Jezine Mesquita Araújo (UFPB)
Eurize Caldas Pessanha (UFGD)
Fabiany de Cássia Tavares Silva (UFMS)
Fabio Perboni (UFGD)
Fernando Vendrame Menezes (SEMED)
Geylton Odilon Rego da Rocha (UFPA)
Geovana Mendonça Lunardi Mendes (UDESC)
Gizele de Souza (UFPR)

Ilma Ferreira Machado (UNEMAT)
José Carlos Libâneo (PUC GO)
José Carlos Souza Araújo (UFU)
Kellcia Rezende Sousa (UFGD)
Luiz Carlos Novaes (UNIFESP)
Manoel Camara Rasslan (UFMS)
Marcus Vinícius Medeiros Pereira (UFJF)
Margarita Victoria Rodriguez (UFMS)
Maria Alice de Miranda Aranda (UFGD)
Maria Terezinha Bellanda Galuch (UEM)
Paulo Vinicius Baptista da Silva (UFPR)
Ralf Hermes Siebiger (UNEMAT)
Raquel A. Marra da Madeira Freitas (PUC GO)
Reinaldo dos Santos (UFGD)
Ronaldo Marcos de Lima Araújo (UFPA)
Simone Albuquerque da Rocha (UFMT-Rondonópolis)

interMeio

**Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**

Editoras Científicas Responsáveis

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Doutora em Educação: História, Política, Sociedade (PUC/SP)

fabiany.tavares@ufms.br

Margarita Victoria Rodríguez

Doutora em Educação (UNICAMP)

margarita.victoria@ufms.br

*A revisão linguística e ortográfica é de
responsabilidade dos autores*

*Os abstracts são de responsabilidade
do Prof. Dr. David V- E Tauro*

Edição

PPGEdu UFMS

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica

Impressão e Acabamento

Divisão da Editora UFMS

Tiragem

100 Exemplares

InterMeio tem seus artigos indexados na:

BBE • Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP)

IBICT • Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia

GEODADOS www.geodados.uem.br

Os artigos devem ser encaminhados para:

REVISTA INTERMEIO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - FAED/UFMS

Cidade Universitária - Caixa Postal 549

Cep: 79.070-900 Campo Grande-MS

<http://seer.ufms.br/index.php/intm/index>

e-mail: intermeio.faed@ufms.br

Fone: (67) 3345-7617 - 3345-7616

Revista publicada com recursos da



CAPES

Ficha Catalográfica elaborada pela Coordenadoria De Biblioteca Central/UFMS

InterMeio : revista do Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul. – v. 1, n. 1 (1995)– . Campo Grande, MS : A Universidade, 1995 –.
v. : il. ; 21 cm.

Semestral

Subtítulo anterior: revista do Mestrado em Educação

ISSN 1413-0963

1. Ensino superior – Periódicos. I. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

CDD (20) – 378.005

Sumário

DOSSIÊ

O CAMPO DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA FRANCESA

- PARA PENSAR COMO BOURDIEU: COMPLETANDO A 'REVOLUÇÃO MENTAL'
COM A TEORIA DOS CÓDIGOS DE LEGITIMAÇÃO 15
Karl Maton
Tradução: Marcus Vinícius Medeiros Pereira
- CONTRIBUIÇÕES DE PIERRE BOURDIEU PARA A ANÁLISE DA MOVIMENTAÇÃO
DAS ELITES ESCOLARES EM REGIÕES INTERIOANAS 37
André Luiz Sena Mariano
Gabriel Barreto Lopes
- OPERAR COM PIERRE BOURDIEU EM ESTUDOS NO CAMPO EDUCACIONAL 55
Jacira Helena do Valle Pereira Assis
Sandra Novais de Souza
Alice Felisberto da Silva
- "E QUANDO O SUJEITO PODERIA SER EU?": OBJETIVAÇÃO DO SUJEITO
OBJETIVANTE EM PESQUISA EDUCACIONAL 83
Patricia Claudia da Costa
- PIERRE BOURDIEU PARA PENSAR A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: UMA
ABORDAGEM SÓCIO-EPISTEMOLÓGICA 101
José Luís Schifino Ferraro
- PARÂMETROS PARA UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA DO GOSTO 119
Rafael Duailibi Maldonado

| | |
|---|-----|
| A RELAÇÃO DE ALUNOS JOVENS E ADULTOS COM A MATEMÁTICA: UMA INVESTIGAÇÃO A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA PRAGMÁTICA Carla Cristina Pompeu Vínício de Macedo Santos | 143 |
| AS REPRESENTAÇÕES SOBRE A ESCOLA COMO PROPULSORAS DE CRISES IDENTITÁRIAS EM LICENCIANDOS EM QUÍMICA: UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DE CLAUDE DUBAR Camila Lima Miranda Vera Maria Nigro de Souza Placco Daisy de Brito Rezende | 165 |
| A CONSTITUIÇÃO DE UM PROFESSOR E O SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: O LUGAR DAS DISPOSIÇÕES Wilson Elmer Nascimento Elisabeth Barolli | 183 |
| UMA LEITURA DO CONCEITO DE SOCIALIZAÇÃO EM DISSERTAÇÕES E TESES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO MUSICAL (1999-2017) Adriana Bozzetto | 213 |
| DEMANDA CONTÍNUA | |
| ALEGRIA E AMOROSIDADE COMO ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA PARA A RENOVAR A EDUCAÇÃO Marina Patrício de Arruda Carmen Lúcia Fornari Diez Geraldo Antonio da Rosa Simara Bertotto Westphal Marcon | 245 |
| PEDAGOGIA DO DÉFICIT DE NATUREZA: O BRINCAR NO MEIO NATURAL EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO OESTE DE SANTA CATARINA Larissa Henrique Iuri Mailo Parisotto Ivo Dickmann | 261 |
| RESUMO DAS TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO JANEIRO A JUNHO DE 2018 | 283 |

É com imensa satisfação que oferecemos ao público o Dossiê *O CAMPO DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA FRANCESA*.

Iniciativa que nos informa sobre discussões clássicas da área da Sociologia da Educação, registrando contribuições de um campo ainda em franca expansão. Mais especificamente buscamos dar espaço para estudos de natureza institucional e ou individual explicitando discussões de ordem teórica e ou metodológica. Os estudos aqui em tela consideram também o eixo sincrônico de espaços/campos, culturalmente marcados e, o eixo diacrônico relacionado a trajetórias pessoais a fim de explicitar as potencialidades e as possibilidades de pesquisa que podemos nos dedicar. Ademais, verificamos positivamente o crescimento de pesquisas sociológicas articuladas à ampliação de objetos de estudo para além da escola. De certo, uma fonte de inspiração.

Composto de nove artigos, os textos aqui presentes trazem uma reflexão com base nos clássicos da área desde *Émile Durkheim*, *Pierre Bourdieu*, *Bernard Lahire*, *Claude Dubar*, *Serge Moscovici*, entre outros expoentes da sociologia pragmática.

Olhando em perspectiva, abre este Dossiê o artigo, **PARA PENSAR COMO BOURDIEU: Completando a ‘revolução mental’ com a Teoria dos Códigos de Legitimação**, texto traduzido da versão em inglês, da autoria

de Karl Maton (Universidade de Sidney, Austrália). Neste estudo, o autor vai “além da teoria dos campos que conhecemos” pela Teoria dos Códigos de Legitimação (LCT), construindo um quadro teórico que revela os princípios organizadores – códigos de legitimação – subjacentes a campos, capitais, *habitus* e práticas. Para ilustrar como a LCT pode ajudar a concretizar a visão de Bourdieu ao discutir, o autor relata uma pesquisa com estudantes chineses em uma universidade australiana. Essa análise identifica um “conflito de códigos” entre os *habitus* dos estudantes e os atributos valorizados pelos professores universitários, o que explica tanto as experiências negativas dos alunos quanto o efeito de “histerese do *habitus*” – das estratégias contínuas que não combinam com as “regras do jogo”.

Numa direção semelhante e, dando início a um conjunto de textos ancorados nos referenciais bourdesianos, encontramos o estudo intitulado **CONTRIBUIÇÕES DE PIERRE BOURDIEU PARA A ANÁLISE DA MOVIMENTAÇÃO DAS ELITES ESCOLARES EM REGIÕES INTERIORANAS**, de Andre Luiz Sena Mariano e Gabriel Barreto Lopes. Os autores trazem uma discussão sobre as estratégias de escolarização de segmentos de elite da cidade de Alfenas, Minas Gerais. Com base em pesquisa de caráter qualitativo, revelam dois grupos de estudantes com origem social relativamente distintas mas que compartilham projetos de vida que almejam a conquista e ou manutenção de posição de privilégios. A escola aqui é vista como espaço socializador que ainda mantém sua relevância na construção de destinos pessoais e familiares.

Na sequência **OPERAR COM PIERRE BOURDIEU EM ESTUDOS NO CAMPO EDUCACIONAL**, de Jacira Helena do Valle Pereira Assis, Sandra Novais de Souza e Alice Felisberto da Silva. As autoras apresentam as contribuições da teoria bourdieusiana para os pesquisadores do campo educacional, tomando como corpus de análise as pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de e Pesquisa em Antropologia e Sociologia da Educação (GEPASE). Para tanto, transitam pelos resultados de duas teses concluídas por pesquisadoras desse Grupo que utilizam, em suas análises, os conceitos elaborados pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu.

O artigo **“E QUANDO O SUJEITO PODERIA SER EU?”: objetivação do sujeito objetivante em pesquisa educacional**, de Patrícia Claudia da Costa, apresenta implicações entre o agente que pesquisa e o objeto pesquisado, compreendendo-as como um fenômeno comum a pesquisas em que os cri-

térios de seleção dos sujeitos correspondem a características idênticas às do pesquisador. Diante disso, defende que essa ordem de similitudes exige redobrada vigilância epistemológica, desde as formas de abordagem do campo de pesquisa ao tratamento das informações. Inspira-se no pensamento de Pierre Bourdieu, a respeito de duas questões metodológicas centrais: o uso da investigação como instrumento de “auto-socioanálise” e o trânsito entre o ponto de vista do agente pesquisado e o ponto de vista do agente pesquisador.

Adiante temos o texto intitulado **PIERRE BOURDIEU PARA PENSAR A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: UMA ABORDAGEM SÓCIO-EPISTEMOLÓGICA**, de José Luís Schifino Ferraro. O autor tomando como referência a sociologia empreendida por Pierre Bourdieu enseja discutir a educação em ciências na perspectiva de conceitos que integram o repertório do sociólogo francês. Para além da problematização que associa Bourdieu a outros autores, materializa-se, ainda, a possibilidade de vinculação do debate em torno do campo científico e do campo pedagógico por meio de uma abordagem pragmática sócio-epistemológica relacionada à produção subjetividades nestes campos.

Fechando esse conjunto de texto, **PARÂMETROS PARA UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA DO GOSTO**, de Rafael Duailibi Maldonado, apresenta algumas análises resultantes da pesquisa de doutoramento finalizada em 2016, que buscou identificar, na confluência dos campos educativo e artístico e tendo os documentos curriculares de arte como objeto de estudos, como a afirmação estética do gosto se estabelece no contexto da educação formal e não formal. Ancorado em Bourdieu (2007) incursiona pela compreensão de como um padrão de gosto pode ser formado, direcionado e legitimado, na identificação e análise dos conteúdos curriculares. Neste estudo o objetivo era identificar semelhanças nas questões propostas nos documentos educativos oficiais para constituição de uma cultura distintiva por meio da educação estética, desenhada e sistematizada pelo currículo.

Na sequência Carla Cristina Pompeu e Vinício de Macedo Santos em **A RELAÇÃO DE ALUNOS JOVENS E ADULTOS COM A MATEMÁTICA: UMA INVESTIGAÇÃO A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA PRAGMÁTICA**, fundamentam contribuições para a análise dos alunos da EJA, ancorado na sociologia pragmática, revelando as incertezas e os conflitos presentes nas aulas de matemática e a capacidade em confrontar, negociar, validar e significar saberes de maneira única. Para tanto, adotam a pesquisa

qualitativa, com utilização de observações, questionários, entrevistas semiestruturadas e oficinas de resolução de problemas como instrumentos de coleta de dados. Os dados coletados revelam realidades escolares ainda centradas num conceito de matemática procedimental, que não favorece a interação entre alunos e entre alunos e professores.

Ainda no âmbito das interações entre alunos e professores, Camila Lima Miranda, Vera Maria Nigro de Souza Placco, Daisy de Brito Rezende em **AS REPRESENTAÇÕES SOBRE A ESCOLA COMO PROPULSORAS DE CRISES IDENTITÁRIAS EM LICENCIANDOS EM QUÍMICA: uma análise sob a ótica de Claude Dubar**, constroem o diálogo entre duas teorias, a das representações sociais, na perspectiva de Serge Moscovici, e a da identidade profissional de Claude Dubar, este texto, investiga a representação social sobre a escola de/em licenciados de Química. Neste contexto, afirma a configuração, como fonte de crises identitárias para esses jovens, da dificuldade em acompanhar os demais estudantes, ao migrar para uma escola privada; a reprovação no exame vestibular e a dificuldade em acompanhar o curso após sua aprovação no referido exame fizeram com que sentimentos como valorização e reconhecimento que os acompanharam durante sua escolarização, fundamentais para a construção identitária, fossem questionados, abalando a confiança na escola e em si.

Wilson Elmer Nascimento e Elisabeth Barolli assumem em **A CONSTITUIÇÃO DE UM PROFESSOR E O SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: O LUGAR DAS DISPOSIÇÕES**, a perspectiva disposicionista e contextualista da ação de Bernard Lahire como base de inteligibilidade e principal fonte teórica, em combinação com os aspectos centrais dos estudos acerca do desenvolvimento profissional docente. Por meio de um conjunto de três entrevistas semiestruturadas, analisam os elementos necessários para reconstruir a trajetória desse professor e elaborar um Retrato Sociológico, uma narrativa que condensa dados empíricos, referencial teórico sociológico e análise numa perspectiva diacrônica e sincrônica.

Finalizando este Dossiê, **UMA LEITURA DO CONCEITO DE SOCIALIZAÇÃO EM DISSERTAÇÕES E TESES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO MUSICAL (1999-2017)**, Adriana Bozzetto analisa dissertações e teses produzidas em Programas de Pós-Graduação em Música que abordam e discutem o conceito de socialização em compreensão sociológica na área de Educação Musical no Brasil. Inventaria essa produção contemplando o que Lahire (2015)

define como a noção de socialização no campo da sociologia, “designa o movimento pelo qual o mundo social – essa ou aquela ‘parte’ dele – molda – parcial ou globalmente, pontual ou sistematicamente, de maneira difusa ou de forma explícita e conscientemente organizada – os indivíduos que vivem nela” (LAHIRE, 2015, p. 1395).

Em *Demanda Continua*, Marina Patrício de Arruda, Carmen Lúcia Fornari Diez, Geraldo Antonio da Rosa e Simara Bertotto Westphal Marcon, no texto **ALEGRIA E AMOROSIDADE COMO ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA PARA A RENOVAR A EDUCAÇÃO**, apresentam reflexões realizadas por educadores de diferentes instituições educativas sobre a possibilidade da alegria e da amorosidade fundamentarem estratégias de resistência democráticas para a educação. Esse estudo se baseia em depoimentos de professores da educação básica colhidos por meio de uma pesquisa qualitativa realizada entre 2017 e 2018. Os excertos utilizados nessa reflexão se destacam por indicarem momentos de “amorosidade e alegria” em sala de aula.

Em continuidade, **PEDAGOGIA DO DÉFICIT DE NATUREZA: o brincar no meio natural em uma instituição de educação infantil no oeste de Santa Catarina**, Larissa Henrique, Iuri Mailo Parisotto e Ivo Dickmann nos aproximam de crítica-interpretativa da relação que a criança estabelece com o meio natural nos momentos do brincar em uma instituição de educação infantil, além de exporem de que forma os educadores contribuem no processo de aproximação de seus educandos com a natureza, através de práticas educativas, incluindo as brincadeiras. Trata-se de uma pesquisa de campo desenvolvida numa abordagem qualitativa e descritiva, utilizando como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada e a observação participante, sendo a interpretação dos dados realizada por meio da análise de conteúdo.

Fechando este volume da Revista apresentamos os Resumos das dissertações defendidas neste Programa de Pós-graduação, no período janeiro a junho de 2018.

Desejamos boa leitura!

**Fabiany de Cássia Tavares Silva &
Maria da Graça Jacintho Setton**

Organizadoras
Maio de 2019

Dossiê

O Campo das Pesquisas em Educação:
contribuições da sociologia francesa

PARA PENSAR COMO BOURDIEU: COMPLETANDO A 'REVOLUÇÃO MENTAL' COM A TEORIA DOS CÓDIGOS DE LEGITIMAÇÃO

*HOW TO THINK LIKE BOURDIEU: COMPLETING THE
'MENTAL REVOLUTION' WITH LEGITIMATION CODE*

Karl Maton

karl.maton@sidney.edu.au

Tradução: Marcus Vinícius Medeiros Pereira

(Faculdade de Educação, UFJF)

Como podemos pensar como Pierre Bourdieu? Esta é uma questão crucial para a compreensão e para a utilização da “teoria dos campos”, abordagem que Bourdieu criou e defendeu e que tem sido amplamente empregada na ciência social. Bourdieu argumentou que a tarefa essencial para a ciência social é produzir um “novo olhar” que se move além da nossa experiência sensorial cotidiana para compreender os princípios relacionais subjacentes ao mundo empírico (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 251). No entanto, alcançar esse olhar relacional não é fácil. Os comentaristas bourdieusianos frequentemente criticam as aplicações de suas ideias quando estas oferecem apenas um verniz de conceitos sobre a descrição empírica, em vez de uma análise genuinamente relacional. O próprio Bourdieu reconheceu que alcançar esse novo olhar não é possível “sem uma conversão genuína, uma *metanoia*, uma revolução mental, uma transformação de toda a visão do mundo social” (Ibid.). Neste texto, argumento que, embora Bourdieu enfatize a necessidade dessa transformação, a teoria dos campos não incorpora plenamente o pensamento relacional. A estrutura conceitual representa uma “revolução mental” inacabada que requer um desenvolvimento para atingir os objetivos de Bourdieu. Para tanto, eu vou “além da teoria dos campos que conhecemos” pela Teoria dos Códigos de Legitimação (LCT), um quadro teórico que revela os princípios organizadores (“códigos de legitimação”) subjacentes a campos, capitais, habitus e práticas. Ilustro brevemente

como a LCT pode ajudar a concretizar a visão de Bourdieu ao discutir um estudo com estudantes chineses em uma universidade australiana. Mostro como a LCT revela os princípios relacionais que caracterizam seus habitus, ambientes pedagógicos, experiências e práticas de aprendizagem. Essa análise identifica um “conflito de códigos” entre os habitus dos estudantes e os atributos valorizados pelos professores universitários, o que explica tanto as experiências negativas dos alunos quanto o efeito de “histerese do habitus” – das estratégias contínuas que não combinam com as “regras do jogo”. De maneira crucial, a análise revela os princípios organizadores subjacentes às disposições, posições e práticas para alcançar uma explicação relacional profunda. Este exemplo, portanto, destaca como a LCT pode cumprir a promessa do pensamento de Bourdieu através de conceitos que incorporam a revolução mental, permitindo seu olhar relacional.

O OLHAR DE BOURDIEU

Como afirmou Wacquant,

o significado duradouro do empreendimento de Bourdieu não reside nos conceitos individuais, nas teorias substantivas, nas prescrições metodológicas ou nas observações empíricas que ele oferece tanto quanto na maneira pela qual ele as produz, utiliza e as relaciona (...) é o *modus operandi* da sociologia de Bourdieu (...) que define mais completamente a sua originalidade (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. ix)

Para Bourdieu, esse *modus operandi* – “o ofício de sociólogo” - é incorporado a um modo de ver e pensar. Ele enfatizou que “para dominar em um estado prático tudo o que está contido nos conceitos fundamentais: habitus, campo e assim por diante” (BOURDIEU *et al*, 1991, p. 253), é preciso adquirir um “olhar” ou um “olho sociológico” (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 251). No entanto, Bourdieu repetidamente enfatizou que alcançar esse olhar não era fácil. Envolve uma “quebra” ou “ruptura” com a compreensão do mundo social que se concentra na experiência sensorial. A dificuldade surge porque tais entendimentos são facilmente aceitos como óbvios, uma ilusão de imediatismo e transparência que naturaliza o mundo social. Para Bourdieu, é preciso romper especialmente com o pensamento em termos de entidades empíricas separadas e visíveis – o que ele chamou de “substancialismo”. Essa forma de pensar se presta ao essencialismo, uma vez que trata as propriedades

como localizadas dentro de entidades específicas (1984, p. 22). Em contraste, Bourdieu enfatizou um modo de pensar relacional que concebe os fenômenos como realizações de princípios gerativos que são definidos relacionalmente. Para Bourdieu, “*o real é o relacional*” (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 97; grifos no original).

Na abordagem de Bourdieu, “o relacional” tem dimensões horizontais e verticais. Em primeiro lugar, Bourdieu (1990, p. 52-65) via a prática como resultante de relações entre “duas histórias” ou lógicas em desenvolvimento: disposições de agentes (“habitus”) e as posições que ocupam (em virtude de seu “capital”) dentro de um sistema em desenvolvimento (“campo”). Como ilustrado pela fórmula [(habitus) (capital)] + campo = prática (Bourdieu, 1986, p. 101), isso relaciona horizontalmente os conceitos-chave de Bourdieu para oferecer um corretivo valioso a relatos que exploram apenas os atributos de agentes ou seus contextos sociais. Em segundo lugar, cada uma dessas lógicas é em si concebida relacionalmente: as disposições de um agente (“habitus”) são entendidas como uma estrutura entre uma série de outras estruturas possíveis; e as posições são exploradas em termos do status e dos recursos de um agente (“capital”) em relação àqueles de outros agentes dentro de um universo social estruturado (“campo”) que é definido em relação a outros universos sociais. Isso é tomar separadamente campo, capital, habitus e prática e relacionar *verticalmente* sua estrutura ou padrão específico a outras possíveis estruturas ou padrões. Em outras palavras, Bourdieu enfatiza a necessidade de analisar os princípios organizacionais *subjacentes* às realizações empíricas de cada conceito, em que a configuração específica desses princípios (sua “estrutura”) deriva suas características constitutivas das relações com outros cenários possíveis. Apreender *ambas* as dimensões horizontais e verticais do pensamento relacional é crucial para alcançar a “revolução mental” de Bourdieu e, assim, adquirir seu “novo olhar”.

No entanto, as dificuldades de pensar relacionalmente são demonstradas pelas aplicações dos conceitos de Bourdieu. Uma série de comentaristas bourdieusianos classificaram muitos estudos que utilizaram seus conceitos como rasos, redutivos e parciais (REAY, 2004; GRENFELL, 2010; ATKINSON, 2011; JAMES, 2015). Frequentemente, essas críticas destacam efetivamente a falta de uma ou ambas as dimensões da relacionalidade. Horizontalmente, as análises da prática se dão muitas vezes *apenas* em termos de disposição dos

agentes (utilizando o “habitus”) ou de posições (utilizando o conceito de “capital” ou, menos frequentemente, o de “campo”). Verticalmente, os conceitos são frequentemente usados para reclassificar características empíricas, em vez de explorar os princípios organizadores subjacentes a disposições, posições e práticas. Tais análises enfeitam a descrição com a teoria; por exemplo: “habitus” se torna uma forma abreviada de “origem social”; “capital” renomeia todos os atributos que são valorizados e “campo” é utilizado como sinônimo de “contexto”. Isso involuntariamente reintroduz o substancialismo empirista na teoria dos campos, tornando a abordagem qualquer coisa menos bourdieusiana. Como argumentam os críticos, sem a profunda relacionalidade subjacente à teoria dos campos, os conceitos são reduzidos “a um vocabulário descritivo sem sentido” (ATKINSON, 2012, p. 169).

Em suma, os conceitos de Bourdieu foram mais amplamente adotados do que seu modo de pensar: as ideias da teoria dos campos são frequentemente aplicadas sem um olhar relacional. No entanto, criticar os estudiosos seria uma atitude não relacional se ignoramos o quadro conceitual que eles estão tentando usar. Nesse caso, a teoria desempenha um papel relevante, porque os próprios conceitos de Bourdieu não incorporam plenamente o pensamento relacional profundo que ele defendeu (ver Maton, 2003, 2005a, 2012). Isso não é fácil de se enxergar. É difícil apontar o que está oculto em um ponto cego, embora possa se tornar evidente ao ver o que novos conceitos revelam (como veremos adiante). Além disso, Bourdieu pretendia que os conceitos fossem relacionais, chamou-os de relacionais e repetidamente advertiu contra o pensamento não relacional. No entanto, como Boudon (1971) destacou ao distinguir definições “intencionais” de “operativas”, há uma diferença entre a intenção de construir relacionalmente um objeto de estudo e implementar essa intenção, o que pode não ser possível “porque as ferramentas mentais necessárias não estão disponíveis” (1971, p. 51). Nesse caso, as ferramentas não podem implementar totalmente um olhar relacional; elas são “intencionais” em vez de “operativas”, apontando o caminho, mas não alcançando o destino.

O X NO PONTO CEGO

Considere a noção de Bourdieu de que a prática resulta do encontro de “duas histórias”, cada uma com sua própria lógica ou estrutura. Isso levanta

questões sobre a natureza dessas lógicas, ou sobre os princípios organizacionais subjacentes às disposições, posições e práticas resultantes. Esses princípios são apontados por Bourdieu, mas não conceitualizados relacionalmente. Por exemplo, Bourdieu define ‘habitus’ como uma “estrutura estruturada e estruturante” (1994, p. 170), mas não fornece os meios para analisar essa estrutura como, digamos, *X* entre uma gama de possíveis estruturas *W*, *X*, *Y*, *Z*. Conseqüentemente, os efeitos do habitus são tipicamente mostrados por estudiosos que descrevem as práticas às quais ele dá origem, em vez de o próprio habitus ser analisado em termos de seus princípios subjacentes e do sistema de configurações possíveis daqueles princípios que conferem a ele um significado particular (Bourdieu, 1990, p. 4). Sem explorar esses princípios, pode-se *argumentar* que um agente se sente como um “peixe fora d’água” porque seu habitus não corresponde ao campo (para dar um exemplo muito usado), mas não se pode *mostrar* a base desse descompasso: não se pode revelar a estrutura *X* do habitus e a estrutura *Y* dominando o campo. Além disso, sem conceituar essas estruturas, pode-se *declarar*, mas não se pode sistematicamente *mostrar* similaridade e diferença ou mudanças ao longo do tempo. Qual é, por exemplo, a estrutura de um “habitus da classe trabalhadora” e como ela difere da de um “habitus de classe média”? (Utilizo a classe social em exemplos, mas esses pontos valem para outras categorias sociais, incluindo gênero e etnia). Como se pode mostrar quando o habitus de um agente mudou ou permaneceu o mesmo entre diferentes situações sociais ou ao longo do tempo? As mesmas perguntas podem ser feitas sobre similaridade, diferença e mudança nas estruturas de “capital”, “posição”, “campo” e “prática”. Evitar o uso desses conceitos como um verniz sobre a descrição empírica requer uma “quebra” ou uma “ruptura” com essa descrição em uma linguagem conceitual que revele essas estruturas e, além disso, o faça sem meramente recontar as práticas dos agentes. O objetivo é revelar os princípios organizacionais (o que chamei de *X*) subjacentes a um conjunto específico de instâncias empíricas e mostrar como eles podem ser variados (por exemplo, *W*, *Y*, *Z*) para gerar diferentes instâncias empíricas. Como Bourdieu insistiu:

O desafio é sistematicamente interrogar o caso particular, constituindo-o como um “exemplo particular do possível”, como coloca Bachelard (1949), a fim de extrair propriedades gerais ou invariantes que só podem ser descobertas por tal interrogação. (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 233)

Em seus principais estudos, Bourdieu modelou maneiras de começar a revelar essas propriedades, tipicamente por meio de categorias binárias. Por exemplo, em seu principal estudo sobre o gosto cultural francês (BOURDIEU, 1984), subculturas operárias e burguesas foram caracterizadas pela “virtude da necessidade” e “liberdade da necessidade”, respectivamente, que foram percebidas em estilos de vida distintos e preferências do consumidor. Da mesma forma, em seu estudo do campo acadêmico, Bourdieu (1988) distinguiu agentes que buscavam renome intelectual daqueles orientados para o poder institucional, descrevendo suas posições como baseadas, respectivamente, em “capital intelectual” orientado para o interior do campo, para as atividades específicas do campo; e “capital acadêmico” orientado para fora do campo, para formas econômicas e políticas de sucesso. Tais tipos dicotômicos destacam o que precisa ser conceituado como princípios relacionais (nestes casos, como graus de distância da necessidade e como as forças das fronteiras externas). No entanto, esses princípios permanecem fora de alcance. Nesse sentido, embora visando a extração de “propriedades gerais ou invariantes”, as categorias binárias são tipicamente descritas de maneiras limitadas a seu objeto específico de estudo, problematizando seu uso em estudos de outros campos. Na obra de Bourdieu, conceitos para revelar os princípios que geram essas propriedades em múltiplas práticas e contextos permanecem elusivos. Isso é importante porque, em sua ausência, muitos estudiosos que usam a abordagem de Bourdieu se baseiam nas noções pré-construídas contra as quais ele advertiu, como citando classes sociais para explicar, por exemplo, uma disjunção entre o “habitus da classe trabalhadora” de um estudante e uma instituição educacional de “classe média”. Ao utilizar tais categorias pré-construídas, essas descrições apresentam como auto-evidentes as próprias coisas que precisam ser analisadas: a estrutura do habitus e a estrutura do capital valorizada por essa posição no campo. Em vez de escavar seus princípios organizadores, tais descrições reduzem essas estruturas a suas realizações empíricas. Em termos de poder explicativo, os conceitos adicionam pouco à descrição empírica além de um verniz de sofisticação teórica. Bourdieu frequentemente enfatizava a necessidade de “vigilância” para evitar esses problemas, mas admitia que o “mero fato de estar alerta é importante, mas dificilmente é suficiente” (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 238). Precisamos também de conceitos relacionais.

Em suma, para entender a prática relacionalmente, é preciso conceituar “verticalmente”, revelando o X relacional de, digamos, um habitus, para poder analisar “horizontalmente” relacionando esse X ao X , W , Y ou Z do capital, da posição, da prática, etc. (e vice-versa). Isso implica uma ruptura com a descrição em termos de categorias pré-construídas, e o emprego de uma linguagem conceitual capaz de revelar e relacionar essas estruturas relacionais. A análise relacional, portanto, requer não apenas um olhar relacional, mas também conceitos relacionais que esse olhar pode utilizar com sucesso. No entanto, embora Bourdieu tenha esclarecido o que um olhar relacional implica, seus próprios conceitos não incorporam totalmente esse olhar. Isso não implica em descartar as ideias de Bourdieu – elas são extremamente poderosas. Em vez disso, significa reconhecer os limites dos conceitos atuais e destacar por que eles precisam ser ampliados se quisermos implementar as intenções de Bourdieu. Especificamente, necessitamos de um meio de conceituar os princípios organizadores (o X) subjacentes às disposições, posições e práticas. Sem esses meios conceituais, a teoria continuará a ser usada para envernizar a descrição empírica de estudiosos sem um olhar relacional. Além disso, permanecerá extremamente difícil para qualquer um adquirir esse olhar, pois mesmo o uso prolongado e sustentado dos conceitos de Bourdieu não pode moldar, encenar ou sustentar um olhar relacional – eles não têm o fator X . A necessidade, portanto, é de conceitos relacionais que convertam o olhar de Bourdieu em ferramentas teóricas capazes de ajudar os outros a adquirir esse olhar. Para isso, apresento a Teoria dos Códigos de Legitimação.

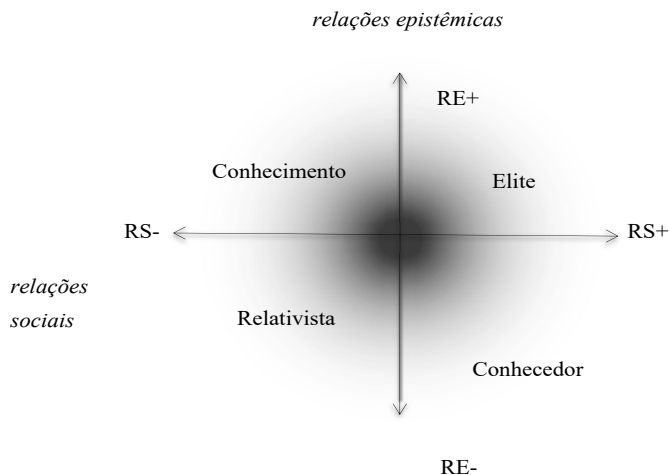
LCT: UM CONVITE À SOCIOLOGIA RELACIONAL

A Teoria dos Códigos de Legitimação, ou LCT, é um referencial sociológico para pesquisar e mudar a prática que amplia, *inter alia*, a teoria dos campos de Bourdieu e a teoria dos códigos de Bernstein (MATON, 2013, 2014). A LCT é uma teoria prática que prevê seu próprio refinamento, aprofundamento e ampliação por meio de relações dialógicas com estudos empíricos. Desde que surgiu, na virada do século, a LCT cresceu rapidamente de uma base de pesquisa de uma comunidade internacional e multidisciplinar para uma ampla gama de questões em educação, política, direito e outros campos sociais (MATON *et al.* 2016). A estrutura da LCT compreende um kit de ferramentas conceituais multidimensionais. Cada dimensão inclui conceitos para analisar um conjunto parti-

cular de princípios organizacionais como uma espécie de *código de legitimação* (MATON, 2014). Essas dimensões são ‘simultâneas’: elas não exploram diferentes objetos de estudo, mas diferentes princípios de organização que podem estar por trás do mesmo objeto. Assim, estudos empíricos frequentemente adotam mais de uma dimensão na análise. Qualquer uma das dimensões da LCT poderia ser usada aqui para revelar princípios relacionais subjacentes a disposições, posições e práticas. Nos limites deste texto, concentro-me em uma, a Especialização, que é centrada em *códigos de especialização*.

A dimensão da Especialização parte da simples premissa de que as práticas se relacionam a algo e a alguém, ou são orientadas para algo e por alguém. Pode-se assim distinguir analiticamente: *relações epistêmicas* (RE) entre práticas e seu objeto ou foco; e *relações sociais* (RS) entre práticas e seu sujeito, autor ou agente. Quando aplicadas a práticas de conhecimento, elas destacam questões sobre *o que* pode ser legitimamente descrito como conhecimento (relações epistêmicas); e *quem* pode reivindicar ser um conhecedor legítimo (relações sociais).

Figura 1. O plano da Especialização



Fonte: Maton (2014, p. 30)

Cada relação pode ser mais fortemente (+) ou fracamente (-) enfatizada como base de legitimidade. Essas duas forças podem ser variadas independen-

temente para gerar *códigos de especialização* (RE +/-, SR +/-). Como mostrado na Figura 1, os dois contínuos de forças podem ser visualizados como eixos do *plano de especialização*, um espaço topológico com quatro modalidades principais:

- *Códigos de Conhecimento* (RE+, RS-), onde a posse de conhecimentos especializados, de princípios ou procedimentos específicos de objetos de estudo é enfatizada como a base de sucesso e os atributos dos agentes são minimizados;
- *Códigos de Conhecedor* (RE-, RS+), onde o conhecimento e os objetos especializados são minimizados e os atributos dos agentes são enfatizados como medidas de sucesso; sejam elas vistas como inatas (por exemplo, “talento natural”), cultivadas (por exemplo, “gosto”) ou sociais (por exemplo, a partir da teoria do ponto de vista);
- *Códigos de Elite* (RE+, RS+), onde a legitimidade é baseada em ambos, a posse de conhecimento especializado e o fato de ser “o tipo certo de conhecedor”; e
- *Código Relativista* (RE-, RS-), onde a legitimidade não é determinada nem pelo conhecimento especializado nem pelos atributos do conhecedor – “qualquer coisa serve”.

Para entender esses conceitos nos termos da teoria dos campos, consideremos a descrição de Bourdieu de uma “topologia social”:

o mundo social pode ser representado na forma de um espaço (multi-dimensional) construído com base em princípios de diferenciação ou distribuição constituídos pelo conjunto de propriedades ativas no universo social em consideração, isto é, capaz de conferir força ou poder em seu possuidor naquele universo. Agentes e grupos de agentes são assim definidos por suas *posições relativas* neste espaço (BOURDIEU, 1991, 229-30; grifos no original)

A Especialização visualiza uma dimensão desse espaço como o plano de especialização (Figura 1), no qual os agentes (ou o que quer que esteja sendo codificado) ocupam posições relacionais. Códigos de especialização são um conjunto de “princípios de diferenciação” que constroem o universo social. O plano de especialização delinea toda a gama de posições possíveis que poderiam ser ocupadas. Os códigos de especialização específicos que estão “ativos no universo social” são determinados por pesquisas empíricas. Bourdieu des-

creve tais universos sociais como “campos de forças”, onde essas forças dentro das quais os agentes estão posicionados são, ao contrário do substancialismo, irredutíveis às interações entre elas. Os códigos de especialização conceituam uma dimensão dessas forças que constituem os campos. Eles são capazes de “conferir força ou poder ao seu possuidor”: um código dominante é privilegiado (possuindo prioridade) e privilegiador (conferindo poder aos possuidores). Conseqüentemente, os agentes tentam maximizar suas posições garantindo que seus próprios códigos sejam dominantes no universo social.

Os códigos de especialização conceituam um conjunto de princípios organizacionais subjacentes a disposições, posições e práticas; eles oferecem uma dimensão das “regras do jogo”. Simplificando, a base da legitimidade para cada modalidade é: o que você sabe (códigos do conhecimento), o tipo de conhecedor que você é (códigos de conhecedor), ambos (códigos de elite), ou nenhum dos dois (códigos relativistas). Um código de especialização específico pode dominar como base de sucesso, mas pode não ser transparente, universal ou incontestável. Nem todo mundo pode reconhecer e / ou ser capaz de perceber o que é necessário, pode haver mais de um código presente, e é provável que haja lutas entre agentes sobre os quais o código é dominante. Pode-se, assim, descrever graus de *correspondência de códigos* e de *conflito de códigos*, como entre: disposições dos aprendizes e práticas pedagógicas (ver abaixo); políticas de educação e convenções disciplinares; diferentes abordagens dentro de um campo intelectual; e muitos outros. Por exemplo, estudos de larga escala em escolas australianas (HOWARD; MATON, 2011) mostraram que a política integrou com sucesso a tecnologia educacional às disciplinas que corresponderam a seus códigos de conhecedor, mas teve menos sucesso em matérias caracterizadas por diferentes códigos de especialização, onde conflitos de código eram evidentes. O código dominante também pode mudar, como entre áreas temáticas, salas de aula e estágios de um currículo na educação ou, para disposições, ao longo do curso da vida. Essas *mudanças de código* podem alterar as “regras do jogo”. Por exemplo, a pesquisa sobre a baixa adesão à formação musical na educação inglesa (LAMONT; MATON, 2010) revelou que o currículo mudou de um código de conhecedor na escola primária para um código de conhecimento nos primeiros anos da escola secundária e depois para um código de elite nas qualificações escolares mais formais em música nos anos finais da escola secundária. Essas mudanças de código podem

ter implicações profundas, como, por exemplo, fazer com que os agentes anteriormente bem-sucedidos tenham dificuldades ou, no caso acima referido, reduzir a taxa de adesão a determinada matéria.

Conceitos relacionais

Os códigos de especialização são apenas uma espécie de código de legitimação – existem muitos outros princípios organizacionais conceituados pela LCT (MATON, 2013, 2014). Além disso, esses conceitos são totalmente compreendidos apenas dentro do contexto mais amplo da abordagem sociológica da LCT. Essa abordagem baseia-se na teoria da prática de Bourdieu. O espaço limitado deste texto impede aqui de resumir os relatos de como a sociedade compreende uma série de campos sociais de prática relativamente autônomos, de como os agentes lutam para maximizar suas posições dentro das hierarquias desses campos, de como eles diferencialmente adquirem um “senso do jogo”, de como suas experiências passadas são incorporadas nos *habitus* que moldam as práticas em relação às estruturas em evolução dos campos e assim por diante. O espaço limitado também impede a demonstração da centralidade desse entendimento para a LCT, embora ele seja reconhecido por qualquer pessoa familiarizada com a abordagem de Bourdieu. Mais pertinentes ao meu foco aqui são três características dos códigos de legitimação (incluindo os códigos de especialização) que ajudam a explicar como os conceitos incorporam um olhar relacional.

Primeiro, os códigos de legitimação exploram os princípios de organização – eles revelam o *X*, permitindo a relacionalidade vertical. Pode-se analisar, digamos, diferentes *habitus* ou diferentes formas de capital cultural em termos de seus diferentes códigos de legitimação. Em vez de basear-se em categorias pré-construídas, oferecendo tipos ideais ou vernizes para as descrições, os códigos de legitimação conceituam os princípios, estruturas ou padrões *subjacentes* às realizações empíricas de disposições, posições e práticas.

Segundo, os códigos de legitimação são conceitos relacionais “operativos” – os *Xs* que eles revelam são construídos relacionalmente. Por exemplo, ao determinar os códigos de especialização que caracterizam um conjunto de práticas, a força de suas relações epistêmicas é relativa aos pontos fortes das relações epistêmicas de outras práticas possíveis; e a força de suas relações sociais é relativa aos pontos fortes das relações sociais de outras práticas possíveis. Essas duas forças relativas juntas localizam as práticas no eixo *y* e no eixo *x* do

plano (Figura 1), fornecendo seu código de especialização. Assim, cada instância é construída como uma “instância particular do possível”, mostrando tanto sua posição no plano (e código) quanto toda a gama de possíveis posições (e códigos) não ocupadas. A topologia do plano permite um número infinito de posições relacionais. Os códigos de legitimação não são, portanto, categorias binárias, nem simplesmente uma tipologia. Pode-se traçar todos os exemplos de, digamos, interação em uma sala de aula ou publicações em uma disciplina como um gráfico de dispersão que atravessa o plano, revelando tanto o código dominante quanto a diversidade de códigos em jogo. Da mesma forma, é possível mapear as mudanças ao longo do tempo traçando posições no plano, como o movimento de um código de conhecimento para um código de conhecedor.

A terceira característica é que os códigos de legitimação não se limitam a um fenômeno específico, permitindo a relacionalidade horizontal. Eles podem ser usados para conceituar os princípios subjacentes a um habitus, configurações de capital, estruturas de um campo, conjuntos de práticas e inúmeros outros fenômenos, como oportunidades tecnológicas ou atributos de instituições. Cada um pode ser codificado usando os mesmos conceitos, portanto, cada X pode estar relacionado a outros Xs. Assim, como mencionado acima, pode-se mostrar graus de *correspondência de código* e *conflito de código*, como entre o código de conhecedor do habitus de um agente e o código de conhecimento que domina um campo. Além disso, ao mostrar sistematicamente as mudanças ao longo do tempo *dentro* dos princípios organizacionais dos fenômenos (campo, capital, habitus, prática etc.), os conceitos também possibilitam a análise de mudanças nas relações *entre* eles. Para continuar o exemplo, pode-se revelar onde as experiências de um agente geram “mudança de código” de seu habitus, do código do conhecedor ao código do conhecimento, para corresponder ao código dominante do campo. Da mesma forma, pode-se revelar como as mudanças nesse código dominante alteram os valores relativos dos capitais, afetando as posições dos agentes em suas hierarquias de status. Ao revelar os Xs subjacentes a todos os fenômenos destacados por Bourdieu, as possibilidades de aprofundamento das explicações bourdieusianas são múltiplas.

Deve ficar claro, e não é exagerado dizer, que os conceitos da LCT *complementam* em vez de *competir* com as ferramentas de Bourdieu. Eles oferecem uma linguagem conceitual que “rompe” com a descrição substancialista e incorpora o pensamento relacional, como argumentou Bourdieu. De fato, ao

revelar os princípios organizacionais de campo, habitus, capital e prática, eles impulsionam o potencial explicativo dos conceitos de Bourdieu. A LCT permite, assim, que a teoria dos campos alcance uma análise relacional profunda e, desta forma, gere maior poder explicativo. Em resumo, Bourdieu destacou o que precisa ser analisado e como; a LCT fornece ferramentas adicionais para colocar essas intenções em prática. Para ilustrar como, discutirei brevemente um importante estudo de Rainbow Chen (2010) que usou os conceitos de códigos de especialização para explorar as experiências de estudantes chineses em uma universidade australiana.

UM CASO DOS “ARQUIVOS X”

A maioria das pesquisas com estudantes chineses no exterior revelam o substancialismo. Tipicamente, os estudos enfocam os atributos aparentes dos estudantes e negligenciam os ambientes educacionais que eles experienciam, levando a um modelo essencialista e deficitário dos estudantes (CHEN, 2010). Em contraste, o estudo relacional de Chen analisou: (1) as disposições para a educação trazidas pelos estudantes chineses; (2) os ambientes educacionais que encontraram na Austrália; e (3) suas experiências e práticas. Em síntese, o estudo considerou a prática dos agentes como resultante do encontro de disposições com posições e analisou cada um dos seus princípios organizadores. Os dados compreenderam: (1) grupos focais com estudantes chineses em toda a universidade; (2) entrevistas com docentes e análise de material didático; e (3) entrevistas recorrentes em profundidade (total de 41 horas) com sete estudantes chineses ao longo do curso de pós-graduação em uma única faculdade. Só posso dar uma breve pincelada sobre esta rica e detalhada pesquisa; veja Maton; Chen (2017) para um resumo e Chen (2010) para o estudo completo. Aqui, simplesmente destaquei como os conceitos de códigos de especialização revelaram os princípios subjacentes aos habitus estudantis, os ambientes que eles encontraram, suas experiências e práticas resultantes, e então reuniram esses diversos fenômenos para gerar poder explicativo.

As disposições dos estudantes

Ao descrever suas experiências e expectativas sobre educação trazidas da China, os participantes enfatizaram que a aprendizagem era fortemente de-

terminada pelo conhecimento “acadêmico”; por exemplo: “a matéria correspondia às informações contidas no livro didático, e decididas pelo professor”¹. Os professores foram descritos como especialistas nesse conteúdo, e o ensino como possuindo procedimentos explícitos e claros, com forte controle sobre a seleção, o sequenciamento e o ritmo do conhecimento. O que era exigido dos alunos na avaliação era similarmente explícito, não ambíguo e concernente a esse conhecimento. Em suma, os estudantes descreveram aquilo que era necessário para o sucesso nesta situação enfatizando conhecimentos e procedimentos especializados: *relações epistêmicas relativamente fortes* (ER +). Em contraste, os estudantes raramente consideravam suas experiências pessoais relevantes para o aprendizado. Eles também enfatizaram a necessidade de adotar posturas discretas, como fazer perguntas apenas quando elas contribuírem para a aprendizagem de toda a classe. Por exemplo, um estudante descreveu uma regra básica do comportamento em sala de aula: “Não perturbe a turma. Mesmo que sua pergunta seja brilhante, o professor pode até não responder porque quer ensinar outra coisa primeiro”. Da mesma forma, foi dito que o desempenho acadêmico exige a retração de seus próprios pontos de vista. Os alunos afirmaram que a avaliação deve incluir exames que requeiram respostas baseadas nos livros-texto, que ofereçam liberdade limitada, e evitem opiniões pessoais; como um deles disse: “se eu tivesse escrito minhas respostas nos exames de acordo com o que eu pensava, e não de acordo com o livro, elas não teriam sido respostas padronizadas e corretas”. Em suma, a educação foi descrita como subestimando atributos pessoais, experiências e pontos de vista: *relações sociais relativamente fracas* (RS -).

Assim, as disposições para a educação trazidas pelos estudantes chineses incorporavam relações epistêmicas mais fortes e relações sociais mais fracas, ou um *código de conhecimento* (RE +, RS -). Em outras palavras, eles valorizaram o capital que se baseava em conhecimentos, procedimentos e habilidades especializados, e desvalorizaram o capital que se baseava em atributos sociais ou pessoais de conhecedores. Este habitus do código de conhecimento foi empiricamente percebido em contextos educacionais como a valorização de: um currículo que enfatiza o conhecimento acadêmico e subestima a experiência pessoal; uma pedagogia envolvendo a entrega procedimental do conhecimento especializado dos professores sobre o conteúdo da disciplina e minimizan-

¹ Todas as citações de falas de estudantes e professores foram extraídas de Chen (2010).

do as dimensões pessoais da aprendizagem; e uma avaliação compreendendo critérios explícitos e implícitos para testar a compreensão dos alunos (CHEN, 2010, p. 90–118).

Ambientes de aprendizagem

Os estudantes chineses estavam estudando na Austrália em uma Faculdade de Educação da universidade, mas eram ensinados principalmente por meio de plataformas online. Nesses ambientes de aprendizagem, o ensino turvou todas as fronteiras em torno do conhecimento “acadêmico” legítimo. Havia pouco conteúdo central nas unidades e os professores incentivavam os alunos a tratar qualquer material de leitura como recursos opcionais. Eles também denegriram como “instrutivista” qualquer ensinamento em que os professores selecionam, sequenciam ou estimulam o conhecimento. Em vez disso, eles defenderam a pedagogia “construtivista”, descreveram-se como “facilitadores” e enfatizaram que não exigiam conhecimento especializado. De fato, alguns até mesmo descreveram seu papel como “co-aprendizes”. As avaliações também minimizaram as diretrizes, compreendendo avaliações “autênticas” que “situam a tarefa no contexto em que essas pessoas trabalham e vivem” e evitam critérios de avaliação explícitos, legitimando ostensivamente todas as formas de conhecimento. O ambiente educacional, portanto, minimizou os conhecimentos, habilidades ou procedimentos especializados: *relações epistêmicas relativamente fracas* (RE –).

Pelo contrário, os professores enfatizavam o valor da experiência pessoal e viam os alunos como conhecedores legítimos. Esperava-se que os alunos tomassem suas próprias decisões com um mínimo de orientação sobre a relevância das leituras para suas próprias práticas além da educação. Esperava-se também que eles (embora não fossem obrigados) compartilhassem experiências pessoais com outros alunos em discussões online. Da mesma forma, as avaliações “autênticas” concentraram-se nas experiências pessoais dos alunos. Assim, cada estudante formaria individualmente a base da legitimidade; como um professor descreveu: “O que eu quero saber é o quanto você, estudante, pode fazer as conexões entre suas crenças e sua teoria, suas crenças e suas práticas e se você pode compartilhar isso comigo e justificar”. No entanto, não era um “vale tudo” – os professores valorizaram a disposição de se auto-organizar, participar e compartilhar suas próprias experiências nas discussões onli-

ne. O conhecedor ideal pelo qual mediam o trabalho do aluno era, portanto, independente, autodirigido, confiante e reflexivo. Em suma, o ambiente educacional fundamentou a legitimidade dessas disposições dos conhecedores: *relações sociais relativamente fortes* (SR +).

Os ambientes de aprendizagem incorporaram relações epistêmicas mais fracas e relações sociais mais fortes, ou um código de conhecedor (RE -, RS +). Esta posição no campo acadêmico desvalorizou o capital baseado em conhecimentos, habilidades e procedimentos especializados, e valorizou o capital baseado nos atributos de conhecedores, especificamente a capacidade e a disposição de aprender de forma independente e de compartilhar publicamente experiências pessoais. Este código de conhecedor foi empiricamente percebido aqui como: currículo subestimando o conhecimento do conteúdo específico e valorizando a experiência pessoal; a pedagogia minimizando o envolvimento do professor em favor de aprendentes autorregulados que criam seus próprios entendimentos; e a avaliação em que os estudantes se julgam com base em seus próprios critérios, em vez de critérios compartilhados e explícitos (CHEN, 2010, p. 119-158).

Experiências e estratégias dos estudantes

Alunos com disposições próprias do código de conhecimento ocupando posições de código de conhecedor no campo criam o potencial para um conflito de códigos. No entanto, isso não quer dizer que os alunos tenham reconhecido o ambiente de aprendizado como possuindo um código de conhecedor. Como Bourdieu (2000) enfatizou, é preciso evitar a “falácia escolástica” de confundir o resultado da análise conceitual com o ponto de vista dos participantes. A experiência dos agentes é mediada pelos códigos dos seus habitus. Nesse caso, os estudantes chineses viam o ambiente não como possuindo um *código de conhecedor*, mas como um *código relativista* (RE -, RS -), sem qualquer base para a definição do que contava como legítimo.

Por um lado, as caracterizações dos alunos a respeito do ambiente de aprendizagem incorporaram relações epistêmicas mais fracas, mas vistas negativamente. Eles experimentaram a liberdade em relação ao conhecimento curricular mais como a falta de estrutura do que como oportunidade de expressão. Da mesma forma, a pedagogia construtivista foi percebida como uma ausência de orientação estruturada com professores agindo como “guias

de turismo” ou “assistentes passivos”. Quase todos os estudantes expressaram seus sentimentos de maneira semelhante a:

Eu sinto que os professores não ensinam nas aulas online. Eles levantam muitas questões para discutirmos. O que eles nos ensinam? Eles não nos ensinam nada. Eles nos pedem para pensar, mas e se eu não consigo pensar em nada? Eu posso ficar sentado lá pensando o dia todo, sem dormir, mas ainda assim não consigo pensar em nada. Então eu não acho que eles estão me ensinando.

Da mesma forma, os alunos descreveram os critérios de avaliação como possuindo falta de clareza e expressaram grande frustração por não conseguirem obter instruções mais claras dos professores que eles procuraram na tentativa de obter ajuda.

Por outro lado, os estudantes não reconheceram a legitimidade das práticas baseadas em relações sociais mais fortes, como compartilhar experiências pessoais e discussões entre pares. Eles não viam suas próprias experiências e crenças como relevantes para as tarefas e classificavam as discussões online como “sem sentido” porque os outros alunos não eram especialistas em algum conhecimento. Isso foi agravado pela abordagem mais livre dos professores; por exemplo: “Mesmo que eu receba uma resposta do meu colega, é improvável que o professor publique uma mensagem depois para confirmar se o que meu colega disse está correto ou não”. Assim, ninguém se sentia parte de uma comunidade de aprendizado online, expressando repetidamente a sensação de isolamento e duvidando se eles estavam realmente aprendendo alguma coisa.

Como discutido anteriormente, os estudantes com *habitus* baseados no código de conhecimento (RE +, RS -) estavam buscando relações epistêmicas mais fortes e predispostos a minimizar as relações sociais. Ao se depararem com ambientes de aprendizado baseados em código de conhecedor (RE -, RS +), eles ficaram frustrados com as relações epistêmicas mais fracas, percebidas como ausência de conteúdo, critérios de instrução e avaliação explícitos e incapazes de ver as relações sociais mais fortes. Ao contrário, enxergavam a própria exposição e a discussão entre pares como um processo educativo não-legítimo. Os estudantes chineses perceberam o ambiente como incorporando *tanto* relações epistêmicas mais fracas *quanto* relações sociais mais fracas: um *código relativista* (RE -, RS -), sem nenhuma base para a obtenção de sucesso. Esse código foi experimentado como um vácuo e os alunos relataram

se sentirem inferiores, inseguros, ansiosos, frustrados, impotentes, culpados e deprimidos (CHEN, 2010, p. 159–209). Em suma, os estudantes sentiram-se como “peixes fora d’água” porque seu código de habitus não apenas entrava em conflito com o código do ambiente, mas também porque seu código de habitus tornava as regras do jogo invisíveis, deixando-os perdidos.

Em resposta, os estudantes não conseguiram simplesmente repetir suas estratégias de aprendizado anteriores da China, pois suas tarefas eram fundamentalmente diferentes. No entanto, eles continuaram seguindo seus habitus baseados no código de conhecimento por meio de estratégias como tratar o conhecimento acadêmico previamente aprendido como experiência pessoal, e reduzir suas experiências pessoais aos exemplos encontrados nas leituras. Em outras palavras, eles exibiram o que Bourdieu (1984) denominou “histerese”, quando o habitus permanece inalterado diante de novas circunstâncias. Aqui, as estratégias de enfrentamento dos alunos refletem as disposições de códigos de conhecimento existentes. Isso teve um preço: eles descreveram os cursos e o estudo no exterior como uma perda de tempo e muitas vezes se culpavam por falhar ao não discernir os requisitos de aprendizagem.

Considerações finais

Bourdieu argumentou que “a tarefa mais vital da ciência social (...) é estabelecer como norma fundamental da prática científica a conversão do pensamento, a revolução do olhar, a ruptura com o pré-construído” (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 251-2). Esta revolução envolve uma mudança em direção ao pensamento relacional, que relaciona horizontalmente disposições, posições e práticas através da revelação vertical de seus princípios organizadores subjacentes. Neste texto, argumentei que a LCT oferece conceitos que complementam as ferramentas de Bourdieu de maneira a incorporar esse olhar relacional. Como o exemplo acima começa a ilustrar, a LCT permite às análises revelar e relacionar os princípios organizacionais (o X) subjacentes aos diversos fenômenos identificados por habitus, campo, capital, prática, etc. Neste caso, o estudo analisou os códigos de especialização de: disposições do aluno, práticas de ensino, experiências dos alunos e estratégias de aprendizagem dos alunos². Esses códigos foram então relacionados conjuntamente para explicar

² A análise da posição dos professores no campo universitário ajudaria a explicar sua adoção

as experiências dos estudantes chineses em uma universidade australiana. A análise presumiu que: estudantes com código de conhecimento (RE +, RS -) em ambientes de código de conhecedor (RE -, RS +) experimentam as relações epistêmicas mais fracas como ausentes e não veem as relações sociais mais fortes como legítimas, gerando experiências de código relativista (RE -, RS -) que eles negociam através de práticas contínuas de códigos de conhecimento, com efeitos psicológicos e educacionais prejudiciais. Em outras palavras, a LCT pode adicionar códigos a cada elemento da fórmula de Bourdieu [(habitus) (capital)] + campo = prática. Pode-se resumir as descobertas deste estudo como: habitus e capital com código de conhecimento + posição em código de conhecedor = experiências de código relativista + estratégias de código de conhecimento.

Usando códigos de especialização, o estudo foi capaz de *argumentar* não apenas que os estudantes se sentiam como “peixes fora d’água”, mas também de *demonstrar* a base desse descompasso: um conflito de código entre seus habitus organizados por um código de conhecimento e o ambiente estruturado a partir de um código de conhecedor. O estudo foi capaz de *mostrar* sistematicamente a similaridade ou a diferença e, além disso, a mudança que ocorreu entre contextos e ao longo do tempo; por exemplo, apesar das diferenças empíricas entre suas estratégias de aprendizagem na China e na Austrália, a análise mostrou que os habitus dos alunos exibiam histerese mantendo um código de conhecimento.

Como o estudo ilustra, esses conceitos de código não estão presos ao habitus, ao campo ou ao capital, mas são aplicáveis a todos os fenômenos destacados pelas ferramentas de Bourdieu. Da mesma forma, as hipóteses desenvolvidas por meio da utilização desses conceitos não estão restritas a contextos específicos. Neste caso, a explicação abrange todos os agentes do código de conhecimento em todos os ambientes de código de conhecedor, independentemente da localização, contexto social, forma de prática, etc. A LCT fornece, assim, um meio para explorar potencialmente as “propriedades gerais ou invariantes” dos campos sociais. Além disso, o uso de códigos de especialização permite que essa conjectura evite os termos “chinês”, “ocidental”, “australia-

de posturas construtivistas, mas esse não era o foco deste estudo. Aqui o objetivo foi analisar os princípios organizacionais que caracterizavam sua posição para explicar as experiências dos estudantes chineses em relação às suas posturas.

no”, “construtivista”, etc., ilustrando como a LCT possibilita a “ruptura” com categorias pré-construídas, essencial ao olhar de Bourdieu.

Finalmente, ao incorporar o pensamento relacional, a LCT pode propor novas possibilidades. O estudo sugere formas de evitar o conflito de códigos, como o fato de os professores explicitarem o código subjacente ao sucesso no ambiente de aprendizagem e modelarem as práticas de código de conhecimento exigidas dos alunos. De fato, como mostra cada vez mais um conjunto de experiências práticas, os professores podem usar a LCT como uma meta-linguagem explícita para tornar as “regras do jogo” visíveis para os alunos (CLARENCE, 2016; KIRK, 2017; MOUTON & ARCHER, 2018).

A LCT é muito mais do que os conceitos que ilustrei aqui. De fato, esses conceitos são mais complexos do que pude demonstrar. Em vez de simplesmente um “X”, os códigos de especialização são uma combinação de configurações de dois princípios, cada um dos quais podendo exibir uma ampla gama de forças. Existem quatro códigos de especialização principais, mas cada código pode assumir várias formas (MATON, 2014). Além disso, existem quatro outras espécies de código de legitimação, cada uma revelando diferentes dimensões da prática, como a temporalidade. Os códigos de legitimação podem abranger tanta complexidade quanto exigido pela pesquisa em questão. No entanto, o exemplo que discuti destaca como a LCT pode ajudar a cumprir a promessa da teoria dos campos. Ao incorporar um olhar relacional em conceitos relacionais, a teoria pode nos capacitar a fim de completar a “revolução mental” necessária para praticar o que Bourdieu pregou. A LCT pode nos ajudar a pensar como Bourdieu.

Resumo: Pierre Bourdieu defendeu que a tarefa essencial das ciências sociais é produzir um “novo olhar” que se move além da nossa experiência sensorial cotidiana para compreender os princípios relacionais subjacentes ao mundo empírico. Neste texto, argumento que, embora Bourdieu enfatize a necessidade dessa transformação, a teoria dos campos não incorpora plenamente o pensamento relacional. A estrutura conceitual representa uma “revolução mental” inacabada que requer um desenvolvimento para atingir os objetivos de Bourdieu. Para tanto, eu vou “além da teoria dos campos que conhecemos” pela Teoria dos Códigos de Legitimação (LCT), um quadro teórico que revela os princípios organizadores – códigos de legitimação – subjacentes a campos, capitais, habitus e práticas. Ilustro brevemente como a LCT pode ajudar a concretizar a visão de Bourdieu ao discutir um estudo com estudantes chineses em uma universidade australiana. Essa análise identifica um “conflito de códigos” entre os habitus dos estudantes e os atributos valorizados pelos professores universitários, o que explica tanto as experiências negativas dos alunos quanto o efeito de “histerese do habitus” – das estratégias contínuas que não combinam com as “regras do jogo”. De maneira crucial, a análise revela os princípios organizadores subjacentes às

disposições, posições e práticas para alcançar uma explicação relacional profunda. Este exemplo, portanto, destaca como a LCT pode cumprir a promessa do pensamento de Bourdieu através de conceitos que incorporam a revolução mental, permitindo seu olhar relacional.

Palavras-chave: Teoria dos campos; Pierre Bourdieu; LCT; Especialização.

Abstract: Pierre Bourdieu argued that the essential task for social science is to produce a ‘new gaze’ that moves beyond our everyday sensual experiences to grasp the relational principles underlying the empirical world. In this text I argue that while Bourdieu highlights the need for this transformation, field theory does not itself fully embody this relational thinking. The conceptual framework represents an unfinished ‘mental revolution’ that requires development to achieve Bourdieu’s aims. To do so I reach ‘beyond the field theory we know’ to Legitimation Code Theory (LCT), a framework that reveals the organizing principles – legitimation codes – underlying fields, capitals, habituses and practices. I briefly illustrate how LCT can help to realize Bourdieu’s vision by discussing a major study of Chinese students at an Australian university. This analysis identifies a ‘code clash’ between students’ habituses and attributes valorized by university teachers that explains both negative student experiences and a ‘hysteresis of habitus’ effect of continuing strategies that mismatch the ‘rules of the game’. Crucially, the analysis reveals the organizing principles underlying dispositions, positions and practices to achieve a deep relational account. This example thus highlights how LCT can fulfil the promise of Bourdieu’s thinking through concepts that embody the mental revolution enabling his relational gaze.

Keywords: Field theory; Pierre Bourdieu; LCT; Specialization.

Referências

- ATKINSON, W. From sociological fictions to social fictions: some Bourdieusian reflections on the concepts of ‘institutional habitus’ and ‘family habitus’. *British Journal of Sociology of Education*, Oxford, v.32, n.3, p. 331–47, 2011.
- ATKINSON, W. Where now for Bourdieu-inspired sociology. *Sociology*, Oxford, v. 46, n. 1, p. 167–73, 2012.
- BOUDON, R. *The uses of structuralism*. London: Heinemann, 1971.
- BOURDIEU, P. *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. London: Routledge, 1984.
- BOURDIEU, P. *Homo academicus*. Cambridge: Polity Press, 1988.
- BOURDIEU, P. *In other words*. Cambridge: Polity, 1994.
- BOURDIEU, P. *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity, 1991.
- BOURDIEU, P. *Pascalian meditations*. Cambridge: Polity, 2000.
- BOURDIEU, P. *The logic of practice*. Cambridge: Polity, 1990.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.-C.; PASSERON, J.-C. *The craft of sociology: epistemological preliminaries*. Berlin: Walter de Gruyter, 1991.
- BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. J. D. *An invitation to reflexive sociology*. Cambridge: Polity, 1992.
- CHEN, R. T.-H. *Knowledge and Knowers in Online Learning: Investigating the effects of online flexible learning on student sojourners*. 2010. Tese (Doutorado em Filosofia) - Faculdade de Educação, University of Wollongong, Sidney, 2010.

CLARENCE, S. Exploring the nature of disciplinary teaching and learning using legitimation code theory semantics. *Teaching in Higher Education*, Abingdon, v. 21, n. 2, p. 123-37, 2016.

GRENFELL, M. Working with habitus and field: the logic of Bourdieu's practice. In: SILVA, E.B.; WARDE, A. (eds) *Cultural analysis and bourdieu's legacy*. London: Routledge, 2010.

HOWARD, S. K.; MATON, K. Theorising knowledge practices: a missing piece of the educational technology puzzle. *Research in Learning Technology*, Bicester, v. 19, n. 3, p. 191-206, 2011.

JAMES, D. How Bourdieu bites back: recognising misrecognition in education and educational research. *Cambridge Journal of Education*, Abingdon,, v. 45, n. 1, p. 97-112, 2015.

KIRK, S. Waves of reflection: seeing knowledge(s) in academic writing. In: KEMP, J. (ed.) *EAP in a Rapidly Changing Landscape: Issues, Challenges and Solutions - Proceedings of the 2015 Baleap Conference*. Reading: Garnet Education, 2017.

LAMONT, A.; MATON, K. Unpopular music: beliefs and behaviours towards music in education. In: WRIGHT. R. (ed.). *Sociology and Music Education*. London: Ashgate, 2010.

MATON, K. Reflexivity, relationism and research: Pierre Bourdieu and the epistemic conditions of social scientific knowledge. *Space & Culture*, Thousand Oaks, v. 6, n. 1, p. 52-65, 2003.

MATON, K. The sacred and the profane: the arbitrary legacy of Pierre Bourdieu. *European Journal of Cultural Studies*, Thousand Oaks, v. 8, n. 1, p. 121-132, 2005a.

MATON, K. A question of autonomy: Bourdieu's field approach and policy in higher education. *Journal of Education Policy*, Londres, v. 20, n. 6, p. 687-704, 2005b.

MATON, K. Habitus. In: GRENFELL, M. (ed.). *Pierre Bourdieu: key concepts*. London: Acumen, 2012.

MATON, K. *Knowledge and Knowers: towards a realist sociology of education*. London: Routledge, 2014.

MATON, K.; CHEN, R. T.-H. Specialization from legitimation Code Theory: How the basis of achievement shapes student success. In: MARTIN, J. R. et al. (eds.) *Understanding Academic Discourse: systemic functional linguistics and Legitimation Code Theory*. Beijing: Higher Education Press, 2017.

MATON, K.; HOOD, S.; SHAY, S. (eds.). *Knowledge-building: educational studies in legitimation code theory*. London: Routledge, 2016.

MOUTON, M.; ARCHER, E. Legitimation code theory to facilitate transition from high school to first-year biology. *Journal of Biological Education*, Abingdon v. 53, n. 1, p. 2-10, 2018.

REAY, D. 'It's all becoming a habitus': beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, Oxford, v. 25, n. 4, p. 431-444, 2004.

Recebido em Fevereiro de 2019

Aprovado em Fevereiro de 2019

CONTRIBUIÇÕES DE PIERRE BOURDIEU PARA A ANÁLISE DA MOVIMENTAÇÃO DAS ELITES ESCOLARES EM REGIÕES INTERIORANAS

CONTRIBUTIONS OF PIERRE BOURDIEU FOR ANALYSIS AROUND THE MOVEMENT OF ELITE SCHOOLS IN COUNTRYSIDE REGIONS

André Luiz Sena Mariano

Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL/MG)
ORCID orcid.org/0000-0002-2499-261X
E-mail: andre.sena@unifal-mg.edu.br

Gabriel Barreto Lopes

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação (Mestrado Acadêmico) em Educação da UNIFAL-MG

INTRODUÇÃO

O presente artigo aparece como desdobramento das discussões feitas na pesquisa “A movimentação das elites escolares de Alfenas” (LOPES, 2018). Em linhas gerais, foi feita a análise e interpretação dos aspectos macrosociológicas e microsociológicas das trajetórias escolares de estudantes de duas escolas privadas de Alfenas/MG, que ocupam posição de prestígio no mercado escolar local.

Levando-se em conta as diversas pesquisas acadêmicas no campo da Sociologia da Educação e as abordagens que têm sido adotadas, foi realizado o levantamento de um conjunto de suportes teóricos e metodológicos que permitissem compreender as temáticas em jogo.

Sendo assim, buscou-se desenvolver uma investigação das trajetórias escolares e do processo de escolha do curso superior entre esses estudantes, direcionando o olhar para um momento crucial dessas trajetórias. Ademais, foi possível investigar, a partir de contribuições de Pierre Bourdieu e de outros(as) autores(as) da Sociologia da Educação, a inter-relação entre o *habitus*

dos sujeitos e as estratégias mobilizadas por eles na definição e concretização do projeto de estudo superior (escolha de curso e instituição).

Foram identificados também, mesmo que de forma parcial, as estratégias e mecanismos postos em jogo pelas famílias dos(as) estudantes participantes, pertencentes às classes médias e superiores do município, e, conseqüentemente, a movimentação daquilo que se compreendeu como elites escolares¹ alfenenses. Todavia, esbarrou-se em determinados limites no desenvolvimento da pesquisa, no que se refere, por exemplo, à permanência da lacuna, identificada especialmente na revisão de literatura, de produções acerca da escolarização de grupos, mais ou menos, favorecidos no Brasil.

Dessa forma, apesar das contribuições das obras de Maria Alice Nogueira, Ana Maria de Almeida Fonseca, Maria da Graça Jacintho Setton e Zaia Brandão, foi possível identificar um volume ainda restrito de estudos que discutam a heterogeneidade das elites e das classes médias brasileiras, assim como o impacto dessas diferenças nas estratégias educativas familiares. Tal fato também foi observado em relação às produções que destacam as especificidades desses grupos em regiões interioranas do país, cujos níveis de escolaridade da população têm sido ampliados com o processo de expansão das instituições de ensino superior, incluindo as universidades públicas.

CONTRIBUIÇÕES DE PIERRE BOURDIEU PARA AS ANÁLISES SOCIOLÓGICAS: TRAJETÓRIAS ESCOLARES, RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E A ESCOLHA DO CURSO SUPERIOR

Conforme apresentam Nogueira, M.A. e Catani (1998), durante a década de 1960, assistiu-se na França a um crescimento do volume de produções científicas e a ampliação do número de pesquisadores nas ciências sociais, dentre os quais se pode destacar Pierre Bourdieu, cujas obras e análises dedicadas à Sociologia da Educação e da Cultura trouxeram contribuições significativas.

¹ Por elites escolares entendemos os estudantes que se escolarizam nas escolas que se situam no ápice dos rankings de qualidade de ensino e que, graças ao padrão da formação escolar, tendem a disputar e ingressar nos cursos e universidades de maior prestígio, além de consolidar e expandir um capital social potencialmente importante para sua trajetória socioprofissional (BRANDÃO, 2012, p.71).

Em suas discussões, ao investigar diversas temáticas sobre o mundo social, a partir de contribuições de diferentes áreas do conhecimento, o sociólogo francês se destaca pelos diálogos profundos com grandes correntes das ciências do homem, desenvolvendo um modo de conhecimento que busca não as descartar por completo nem as reproduzir sob a forma de um ecletismo desmedido.

Assim, ao tomar a questão da relação entre o agente social e a sociedade, Bourdieu (1983a) desenvolve uma abordagem epistemológica própria, o conhecimento praxiológico, destacando os limites de dois modos de conhecimento teórico do mundo social, predominantes nas ciências sociais à época: o conhecimento objetivista e o conhecimento fenomenológico.

Em torno dessas discussões, na condição de um instrumento mediador que aponta tanto para a possibilidade do estabelecimento de regularidades quanto para as interações de indivíduos, Bourdieu desenvolve a noção de *habitus*, que, considerando sua construção dialética, é definido como:

(...) sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1983a, p.61).

O *habitus* aparece como esquemas de percepção, apreciação e ação, que funcionam como geradores de estratégias relacionadas às condições sociais objetivas que o engendraram. Como apresenta Setton (2002, p.63-64), o conceito de *habitus* em Bourdieu permite identificar a mediação entre indivíduo e sociedade, entre realidade exterior e as realidades individuais, a partir da relação dialética entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo.

Ao equacionar a inter-relação entre agente e estrutura social, Bourdieu toma também a questão do poder, na medida em que o *habitus* é engendrado pelas condições de uma estrutura objetiva de produção e distribuição desigual dos bens materiais, culturais e simbólicos, socializados entre as classes ou frações de classes e vivenciados nas práticas dos agentes, tendendo-se assim à legitimação e reprodução social de poderes e privilégios.

Todavia, na condição de uma estrutura estruturante, o *habitus* aparece também como expressão da luta dessas classes pela definição das regras e dos privilégios dos diferentes campos, por meio das estratégias e práticas mobilizadas pelos agentes, que reagem, adaptam e contribuem para a historicidade e para as transformações sociais.

Em suas ações e obras, segundo Bourdieu (1983a, p.72), o agente social tende a produzir e reproduzir um sentido objetivo, um *modus operandi*, cujos valores, normas e princípios sociais são interiorizados inconscientemente e ajustados às condições objetivas em que foram produzidos. Assim, as instituições de socialização dos agentes, como a família e a escola, por exemplo, apresentam importância significativa na estruturação do *habitus*, na medida em que são responsáveis pela transmissão de valores e categorias, interiorizados subjetivamente pelos sujeitos e que orientam suas práticas.

Dessa forma, as práticas, estratégias e cálculos dos agentes relacionam-se à estrutura social, por meio do inculcamento inconsciente de disposições duráveis em uma experiência passada, que funcionam no engendramento de aspirações e práticas compatíveis com essas condições objetivas, e não por um cálculo racional e consciente das probabilidades de sucesso, tal como pensado pelas abordagens subjetivistas.

Afastando-se também de uma leitura determinista, Bourdieu destaca que, embora sejam inspiradas por esses estímulos conjunturais, as ações práticas dos agentes sociais, mesmo que de forma inconsciente, podem vislumbrar formas de ajustamento ou desajustamento entre as estruturas objetivas e subjetivas, já que o *habitus* é também um sistema de disposições constituídos continuamente atualizado, aberto e sujeito a novas experiências, mas sob condições históricas e trajetórias específicas.

Assim sendo, a teoria do *habitus*, para Setton (2002, p.69), oferece uma perspectiva macro, interpretando os comportamentos de agentes e grupos pela influência da socialização dos condicionantes de classe, ligados à posição ocupada na estrutura social, mas também uma perspectiva micro, como sistema flexível de disposições em construção, por meio de relações dialéticas entre uma exterioridade e uma interioridade, vistas sob a perspectiva relacional entre o mundo objetivo e a subjetividade dos agentes.

A partir de suas discussões, segundo Nogueira, M.A. e Nogueira, C. (2002), Pierre Bourdieu ocupa uma posição central na Sociologia da Educação e também no campo da própria prática educacional, na medida em que desenvolve uma interpretação do sistema de ensino francês que se atentava para a questão das desigualdades escolares, a partir da relação central entre desempenho e origem social.

Como apresentam os autores, no final dos anos 1950, foi feita a divulgação dos resultados de pesquisas quantitativas desenvolvidas na Inglaterra (Aritmética Política), nos EUA (Relatório Coleman) e na França (Estudos do INED), que destacavam o peso da origem social nos destinos escolares e que foram consideradas como indicadores de deficiências a serem superadas pelos sistemas de ensino, tendo como foco a igualdade de oportunidades.

Nesse contexto, a partir principalmente da década de 1960, houve um movimento de reinterpretação radical do papel dos sistemas de ensino na sociedade e da própria concepção de escola, em que as análises e estudos de Bourdieu, junto especialmente a Jean-Claude Passeron, alcançaram uma posição de destaque, considerando o sistema escolar como um campo em que os produtos e chances escolares aparecem ligados às condições de produção e distribuição desiguais dos bens culturais e simbólicos.

Tais estudos promovem uma ruptura com a visão do senso comum, influenciada pelo paradigma funcionalista, que considerava o papel da Escola como uma instituição neutra, de caráter transformador e libertador, capaz de contribuir para construção de uma nova sociedade, justa (meritocrática) e democrática, a partir principalmente da garantia da igualdade de oportunidades a todos os cidadãos.

Em oposição, a partir da interpretação da escola e da educação feita por Bourdieu e Passeron (2014), a escola conservadora passa a ser vista como uma instância que tenderia à legitimação social e reprodução cultural, na medida em que garantiria a manutenção dos privilégios econômicos, sociais, políticos e culturais das classes mais favorecidas, especialmente pelo peso da hereditariedade cultural e da hierarquização das chances em função da origem social.

Em “Os herdeiros: os estudantes e a cultura” (BOURDIEU; PASSERON, 2014), obra pioneira de Bourdieu no campo da educação, os autores apontam para a origem social e, em especial, para a herança cultural familiar,

transmitida na forma, sobretudo, do capital cultural interiorizado, como fatores determinantes para as diferenças de êxito, para a escolha do tipo de estabelecimento (privado ou público) pelos familiares, e para as próprias expectativas dos estudantes perante a sua trajetória e o prolongamento da escolarização.

Em suas trajetórias escolares, portanto, o grau variado de sucesso/êxito e fracasso escolar dos estudantes passou a ser explicado não por dons pessoais, relacionados à constituição psicológica ou biológica, mas pela origem social, que os coloca em condições objetivas distintas em relação às exigências escolares. Nesse sentido, a bagagem socialmente herdada pelos sujeitos incluiria componentes objetivos - capital econômico, capital social, capital simbólico e capital cultural – que, transmitidos especialmente pela família, seriam incorporados pela própria subjetividade do indivíduo na forma do *habitus*.

De acordo com as estruturas de oportunidades do mercado escolar e com a posse de determinadas informações e valores incorporados na forma do *habitus*, as famílias pertencentes a diferentes classes e frações de classes tenderiam a fazer suas escolhas, não como um comportamento induzido ou consciente, mas comandado por um futuro objetivo, ligado às chances positivas ou negativas de se realizá-las. Orientados, segundo Bourdieu (2015, p.126), para a manutenção ou melhoria da posição ocupada na estrutura social, a partir do acúmulo histórico de experiências de êxito e fracasso, os grupos sociais constituiriam um conhecimento prático acerca dos investimentos que se mostram mais seguros e rentáveis ou mais arriscados.

Diante do exposto, além de destacar o papel de legitimação e reprodução das desigualdades sociais, as discussões de Bourdieu contribuíram para superar a visão dos alunos como indivíduos abstratos em competição no sistema escolar relativamente igualitário e passaram a considerá-los como atores socialmente constituídos por uma bagagem social e cultural diferenciada, que se mostra mais ou menos rentável no mercado escolar.

Sendo assim, no que se refere a esse mercado e às chances das classes, os investimentos escolares e estratégias mobilizadas pelos agentes tenderiam a estar ligados à relação, em um dado momento, entre a posição ocupada na estrutura objetiva e a estrutura da distribuição das diferentes espécies de capital, que se mostram mais ou menos rentáveis na vida escolar.

Em torno dessas discussões, Bourdieu inspira reflexões em diversos campos e aspectos do fenômeno educacional, podendo-se destacar estudos que se propuseram a focalizar a temática das trajetórias escolares. Tais pesquisas buscaram compreender as escolhas e estratégias escolares, atentando-se para as variações entre famílias pertencentes aos diferentes meios sociais e para a diversidade de projetos educacionais e expectativas dos pais em relação à escolarização dos filhos.

Nesse contexto, em termos macrosociológicos, vários estudos passaram a relacionar a origem social e o desempenho escolar, considerando as probabilidades de sucesso e insucesso das trajetórias escolares de acordo com a posição do sujeito na estrutura social e, conseqüentemente, com a posse de capitais, principalmente capital cultural, a serem mobilizados pela família para se atingir os percursos esperados para sua classe ou fração de classe. Ademais, trouxeram contribuições especialmente para a análise de pesquisas longitudinais de grande escala, que acompanharam a trajetória de um conjunto de estudantes e que buscaram evidenciar as desigualdades de oportunidades no sistema escolar.

Entre essas reflexões, pode-se destacar os estudos que se propuseram a focalizar a escolarização das classes privilegiadas do ponto de vista cultural e econômico, como a obra “A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa” (2002), organizada Maria Alice Nogueira e Ana Maria Fonseca de Almeida.

As autoras brasileiras buscaram compreender as estratégias de investimento escolar adotadas pelas classes médias e elites, suas práticas educativas e as disposições dos estudantes em aderir ao projeto de futuro traçado pela família, considerando a dinâmica da legitimação e reprodução das desigualdades escolares entre as classes sociais.

A partir da década de 1980, uma série de análises focou-se também nos aspectos minuciosos das trajetórias escolares, ao se atentarem para as atitudes e estratégias mobilizadas pelos sujeitos na construção dessas, sobretudo em casos de trajetórias escolares atípicas e/ou diferenciadas entre agentes de uma mesma classe ou fração de classe. Assim, no âmbito microsociológico, destacam-se as pesquisas voltadas às biografias escolares, que mesmo utilizando-se do modelo analítico de Bourdieu, propuseram superações, ao focarem prin-

principalmente nas trajetórias que, em termos estatísticos, apresentariam chances mais remotas de atingir os ramos e cursos mais privilegiados, especialmente pela quantidade menor de capital cultural na estrutura de seu patrimônio.

A MOVIMENTAÇÃO DAS ELITES ESCOLARES DE ALFENAS/MG

Tendo como *loci* de pesquisa duas instituições privadas de Alfenas, sul de Minas Gerais, Lopes (2018) buscou compreender a complexidade das múltiplas esferas sociais que se fizeram presentes na definição das trajetórias escolares dos(as) estudantes e nas estratégias educativas mobilizadas pelas famílias, a partir de informações sobre o mercado escolar e de mecanismos de legitimação das desigualdades sociais e educativas.

A investigação debruçou-se sobre as trajetórias escolares de estudantes do 3º ano do Ensino Médio de duas instituições privadas de Alfenas/MG, a Escola 1 e a Escola 2, selecionadas inicialmente por representarem os estabelecimentos locais mais bem posicionados no ranking do Enem 2015 por escola e com índices significativos de aprovação em instituições de ensino superior, compreendendo que a posição ocupada nesse ranqueamento tende a ser um dos fatores determinantes para a escolha de estabelecimento, principalmente por famílias de classes mais favorecidas.

Nesse sentido, direcionando-se o olhar para um momento crucial dessas trajetórias, tal como apresenta Nogueira, C. (2004), o problema da pesquisa foi a possível inter-relação entre os *habitus* dos sujeitos, a herança cultural familiar e as estratégias mobilizadas por eles na definição e concretização do projeto de estudo superior (escolha de curso e instituição).

Em termos metodológicos, foram utilizadas as seguintes técnicas de coleta de dados e informações: revisão de literatura; observação participante; questionário socioeconômico e escolar; e entrevista individual semiestruturada.

Assim, para caracterizá-las mais detalhadamente, foi realizada a observação participante nas instituições entre setembro e novembro de 2016. Em linhas gerais, a Escola 1 é filiada a uma rede do sistema privado, sendo considerada uma das escolas mais tradicionais da região. Ademais, é referência na preparação e aprovação na principal universidade privada do município,

mantenedora da escola, tendo as atividades e o calendário escolar voltados, em especial, aos processos seletivos dessa instituição, principalmente para os cursos de Medicina.

Já no que se refere à relação com as famílias, segundo observado, a escolha do estabelecimento e a preferência pelo ingresso na referida universidade privada, parecem estar relacionados à própria condição da escola, que apresenta uma relação direta, e até mesmo financeira, com a instituição de ensino superior. Conforme observado em vários casos, as famílias apresentam relações pessoais e profissionais com os mantenedores da referida universidade, particularmente por terem membros egressos desta ou por trabalharem em alguma instituição do grupo responsável pela gestão da universidade, da escola, do hospital universitário, entre outras.

Já a segunda instituição privada investigada, a Escola 2, foi fundada em 1999 na forma de um cursinho pré-vestibular, tendo como idealizadores estudantes de Farmácia da atual universidade pública do município. Além disso, aparece há 3 anos como a instituição alfenense com maior índice de aprovação nas universidades federais do país via Sisu.

Atualmente, a escola é filiada a um outro sistema diferente da escola anterior, contando com turmas dos diferentes níveis da educação básica, além de um cursinho pré-vestibular diurno e noturno, com turmas voltadas ao Enem e a outros processos seletivos, tendo como foco principal cursos de Medicina. Todavia, conforme observado, o calendário escolar do 3º ano toma como referência principal o Enem, sendo que os(as) estudantes participantes da pesquisa realizaram, no ano investigado, uma série de avaliações e atividades voltadas, principalmente, à preparação para tal exame, o que pode ser considerado um possível fator para a escolha do estabelecimento pelas famílias.

Embora não pareça ser tão determinante quanto na escola 1, há relações próximas entre a escola 2 e a universidade pública do município, o que é considerado um fator importante para compreender as escolhas iniciais por cursos ofertados na referida instituição.

Entendendo a complementariedade com outras técnicas de pesquisa, durante o final do período de observação, foi entregue um questionário socioeconômico e escolar aos estudantes da única turma de 3º ano da Escola 1 e de duas turmas de 3º ano da Escola 2.

A partir das informações levantadas, foi possível obter dados mais específicos sobre as trajetórias escolares e o perfil socioeconômico e cultural das famílias. Além disso, considerando-se a importância das diversas instâncias de sociabilidade (família, escola, grupos de pares e mídia) na estruturação dos *habitus* dos(as) estudantes, foram caracterizadas as suas práticas culturais, buscando compreender as relações estabelecidas para com a cultura dita “legítima”.

Foi feita também uma análise das estratégias educativas familiares, tendo as relações estabelecidas entre os grupos sociais presentes e a Escola, variando de acordo com a posição ocupada no espaço social por esses, entendidos como elites escolares de Alfenas.

Portanto, em relação aos estudantes da escola 1, cabe mencionar alguns aspectos principais: revelando a herança familiar, principalmente sob a forma do capital cultural institucionalizado (diploma escolar), em termos de regularidade, as experiências no Ensino Superior são longevas e o prestígio (capital simbólico) que acompanha a obtenção do diploma advém, em alguns casos, dos avôs/avós; levando-se em conta a renda mensal familiar (superior a 10 salários mínimos, em média), as profissões dos responsáveis e as condições de moradia, entende-se que as famílias dos(as) estudantes compõem uma elite alfenense privilegiada, especialmente em relação aos elementos que compõem o seu capital econômico.

No que se refere às trajetórias escolares como um todo, em termos de regularidade, até aquele momento, grande parte da escolarização dos(as) estudantes havia sido feita em instituições privadas de ensino, com ou sem bolsa.

Já em relação aos estudantes da Escola 2: embora aponte para uma parte significativa da herança cultural familiar, que se refere ao capital cultural institucionalizado, em geral, as famílias não possuem experiências tão longevas no Ensino Superior, que advém da geração imediatamente anterior ou contemporânea aos estudantes e seus irmãos e irmãs.

Possuindo, à época, uma renda média de até 10 salários mínimos, observa-se a coexistência de grupos sociais distintos na Escola 2, que podem ser consideradas, em termos gerais, como pertencentes às diferentes frações das classes médias, na medida em que, além de uma complexa heterogeneidade de categorias socioprofissionais (atividades de nível superior e atividades de nível médio e elementar), são detentores de uma renda média inferior à outra

instituição e de bens materiais suplementares e condições de moradia, que também não são tão distintivos.

Havia também uma distribuição próxima entre aqueles que estudaram ou não em instituições públicas de ensino, sendo que entre os primeiros, grande parte dos(as) estudantes tiveram experiências longas no sistema público, reforçando o perfil diverso dos estudantes e os investimentos recentes feitos pelos familiares na rede privada de ensino, que não parecem

Em relação às práticas culturais dos jovens das duas instituições, foi feito um esforço para compreendê-las em sua relação com a cultura “legítima”. Entretanto, foi necessário reconhecer o desafio de adequar essas análises em contextos nacionais e regionais específicos, levando-se em conta não apenas as hierarquias simbólicas locais sobre o que é legítimo, mas também os limites materiais para o acesso a determinadas práticas e bens culturais “distintivos”, no caso de um município como Alfenas/MG.

Observando-se os dados mencionados e reconhecendo-se o caráter dinâmico do *habitus* em um local específico, a saber, uma cidade interiorana de Minas Gerais, assume-se que os grupos sociais operam a distinção por outros mecanismos que não aqueles apresentados nos grupos franceses analisados por Bourdieu, embora o campo cultural permaneça um espaço de poder e de luta entre essas classes.

Um primeiro ponto a se destacar é a presença das mídias, especialmente a internet, já que os participantes ocupam a maior parte do seu tempo livre utilizando-a para fins diversos, mas, principalmente, para acessar as redes sociais, ferramentas importantes de sociabilidade entre pares, na disponibilização e atualização de informações tanto local quanto internacional, e potenciais disseminadoras de opinião.

Todavia, compreende-se que o acesso generalizado e qualificado às tecnologias digitais se mostra mais presente entre as classes detentoras de maiores níveis de escolaridade e de melhores condições socioeconômicas. Assim, o capital-informação é distribuído desigualmente, sendo mobilizado especialmente pelas classes médias e superiores.

Além disso, observou-se um ecletismo nos gostos desses(as) sujeitos, na medida em que há uma coexistência de práticas que se aproximam de uma cultura dita letrada com outras de uma cultura de massa.

Operando a lógica de distinção por meio de outros mecanismos, levantados também durante a observação participante, são esses(as) estudantes que: realizam viagens nacionais e internacionais com maior frequência; ocupam maior parte do tempo em atividades de entretenimento; moram em residências fixadas em bairros de luxo ou condomínios fechados; frequentam o principal clube do município e outros lugares onde se distinguem (festas, restaurantes e bares); estão matriculados em uma instituição privada de mensalidades mais altas e que atende a um público seletivo; desejam cursos mais prestigiados na universidade privada do município; entre outras práticas distintivas em Alfenas/MG.

Já no caso da Escola 2, os(as) estudantes parecem apresentar uma “boa vontade cultural” (BOURDIEU, 1983b, 2007), constituindo disposições para a apreensão de capital escolar e de suas credenciais, levando-se em conta, principalmente, o tempo dedicado aos estudos, os hábitos de leitura e o acesso a portais educativos.

Quanto às expectativas escolares e profissionais dos estudantes das duas instituições, reforçou-se a hipótese de que teriam como escolhas iniciais cursos historicamente mais hierarquizados e com diplomas socialmente mais reconhecidos e representativos das três grandes áreas de conhecimento, a saber: Direito, Medicina e Engenharias. Contudo, incluiu-se também o curso de Odontologia, ofertado nas duas instituições do município e reconhecido localmente como uma das principais carreiras.

Entretanto, enquanto na escola 1, o processo seletivo da Universidade B (privada) para Medicina aparece como uma das principais alternativas para garantirem a efetivação das escolhas iniciais; na escola 2, em termos de regularidade, os(as) estudantes apresentaram universidades públicas como as instituições de preferência, tendo o Enem como principal forma de ingresso e Odontologia e Medicina como os cursos de graduação mais desejados.

A partir da descrição sistemática dos dados levantados pelo questionário socioeconômico e escolar aplicado nas duas instituições privadas de Alfenas/MG, buscou-se realizar uma análise macrosociológica das trajetórias escolares, destacando-se os aspectos estatisticamente regulares observados, sobretudo no que se refere à origem social dos(as) estudantes e às relações estabelecidas entre as escolas e as famílias, pertencentes às diferentes frações das classes médias e superiores.

Recuperando alguns aspectos, observa-se que as famílias dos(as) estudantes da Escola 1 ocupam posições superiores no espaço social, cujas condições objetivas são marcadas pelo volume significativo das diferentes espécies de capitais, mas especialmente pelo peso que o capital econômico ocupa na estrutura desse patrimônio, fato que permite considerar o pertencimento desse grupo às elites econômicas.

Contudo, é preciso reconhecer a centralidade de outro componente na estrutura de capitais das famílias, a saber: o capital social. Levando-se em conta a homogeneidade das condições objetivas, especialmente econômicas, do grupo a que pertencem as famílias, pode-se observar a constituição de uma extensa rede de relações extrafamiliar no interior desse contexto, que parece ser mobilizada para a multiplicação das outras espécies de capitais, especialmente econômico e cultural.

Através de um trabalho de construção deliberada de sociabilidades que envolve investimentos em tempo, em esforços e até em capital econômico, apropriam-se da quantidade e qualidade dos benefícios obtidos pela participação no grupo. Sendo assim, a Universidade B parece representar uma das instituições que contribuem para a legitimação desse capital social, ao favorecer as trocas legítimas entre essa elite econômica alfenense.

Observou-se, assim, a constituição de uma rede de relações mobilizada e reproduzida de maneira institucional. Nesse bojo, a escolha por uma escola seleta e a preferência e/ou desejo das famílias pelo acesso aos cursos mais prestigiados e mais onerosos da Universidade B podem ser entendidas como formas de atender aos interesses profissionais e pessoais dessa elite alfenense. Tais investimentos, inclusive, parecem somar-se a outros já mencionados (moradia em bairros de luxo, a frequência ao principal clube do município, aos principais restaurantes e estabelecimentos), tendo em vista a garantia de manutenção de uma rede instaurada de relações de sociabilidade entre iguais, predisposta a funcionar como um capital social que contribui para salvaguardar a posição do grupo familiar no espaço social e para ampliar ainda mais o poderio econômico.

Sendo assim, na relação com a escola e com os saberes proporcionados, os investimentos no mercado escolar são feitos de forma mais moderada, se comparado às famílias da Escola 2, na medida em que o investimento escolar

não ocupa uma importância tão determinante na manutenção ou melhoria da posição desse primeiro grupo no espaço social. Pelo contrário, sendo a escola mais um meio para a manutenção do prestígio das famílias, utilizam-se de uma série de estratégias de conversão do capital econômico e do capital social especialmente em capital simbólico, detentora inclusive de sobrenomes “importantes”.

Tendo em vista os mecanismos mobilizados pelas famílias da Escola 1 para reproduzirem o seu favorecimento econômico e social, entende-se que os(as) estudantes da Escola 2 constituem um grupo social mais heterogêneo, tanto em termos de um capital econômico difuso quanto em relação às estratégias familiares, que parecem ser mobilizadas sob uma lógica diferente, incluindo os investimentos e expectativas perante o prolongamento da escolarização.

Nesse sentido, na dinâmica da Escola 2, foi identificada a coexistência de famílias oriundas das diferentes frações das classes médias, que parecem se aproximar nas relações estabelecidas com a instituição escolar. Tal como apresenta Nogueira, M.A. (2010), referindo-se às classes médias; essa categoria social permanece sendo aquela que mais investe em valores escolares, não apenas pelo fato de que o diploma está no princípio de seu êxito social, mas porque, através dele, suas chances objetivas de êxito e de mobilidade são mais razoáveis.

Observa-se uma distribuição equivalente nos níveis de escolaridade das mães, que embora variassem entre no máximo Ensino Médio completo e Ensino Superior completo e/ou Pós-Graduação, são superiores às dos pais, que possuíam, em sua maioria, escolaridades iguais ou inferiores ao Ensino médio completo. Todavia, embora no Brasil a posse de diploma de nível superior tenda a mostrar-se relacionada ao pertencimento às categorias socioprofissionais mais bem remuneradas, os responsáveis que atuam em atividades que exigem tal nível, exercem profissões que, em geral, não gozam de um prestígio e uma valorização salarial em um sistema ocupacional desigual.

Porém, mesmo entre os responsáveis cujo capital cultural institucionalizado é mais alto, tais diplomas não parecem ser reconvertidos em condições econômicas mais distintas, tendo em vista a ausência do capital social e simbólico para maximizar o seu rendimento, espécies de capitais que na Escola 1 são mobilizados e reproduzidos de maneira institucional

Tais informações parecem aproximá-los da caracterização feita por Nogueira, M.A. (2013), referindo-se à emergência de uma “nova classe média” no Brasil, que embora receba denominações diversas e não apresente contornos precisos, é caracterizada pelo aumento do seu poder aquisitivo e por fortes disposições ao esforço para “melhorar de vida” (NOGUEIRA, 2013, p.112), que permitem o acesso a novos serviços e bens de consumo, incluindo a escolha por estabelecimentos privados de ensino. Essa opção por estabelecimentos privados é recente e instável, sendo que os(as) filhos(as) costumam representar a primeira geração a ter acesso a ela.

Optando pela instituição alfenense com os maiores índices de aprovação nas universidades públicas via Enem, principal processo seletivo para que os(as) seus/suas filhos(s) efetivem suas expectativas iniciais de projeto de estudo, a escolha do estabelecimento parece ser fundada, principalmente, a partir de critérios avaliativos, revelando um conhecimento prático das famílias, capazes de reconhecer as suas chances e as probabilidades de maximização delas.

Dito isso, parece haver na Escola 2 uma série de estratégias de conversão do capital econômico e do capital cultural em capital escolar, incluindo assim a transmissão de gostos, práticas e expectativas voltadas ao sucesso escolar dos(as) estudantes. Marcados pela desvantagem de outras espécies de capital (social e simbólico), a influência desse habitus de classe está relacionada principalmente à propensão de investirem na escolarização da prole, mobilizando não apenas uma série de informações sobre o sistema educativo, mas os seus trunfos e recursos disponíveis em favor do destino escolar dos(as) filhos(as).

Observando-se a natureza e a intensidade dos seus investimentos, em geral, parecem estar sujeitos a apostar suas fichas de maneira mais intensa e arriscada no mercado escolar, buscando garantir a manutenção ou a sua ascensão através do acesso dos(as) filhos(as) às universidades públicas brasileiras, que se expandiram nos últimos anos nas regiões interioranas.

Portanto, compreende-se que a Escola 1 e a Escola 2 são as mais prestigiadas do município e da própria microrregião, especialmente quando observados os índices de desempenho e de aprovação na Universidade A e na Universidade B, principais instituições de ensino superior. Considerando-se que a definição de elite não se limita, exclusivamente, aos aspectos econô-

nicos, e o próprio perfil das famílias e dos(as) estudantes, parece plausível considerá-los(as) como elites escolares locais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa empreendida por Lopes (2018) não procurou, a partir dos dados coletados, estabelecer generalizações, mas, sim, dar relevo e conhecer as especificidades que configuram a movimentação da elite alfenense. Nesse sentido, é possível afirmar que a perspectiva da sociologia da educação francesa, inaugurada por Pierre Bourdieu, longe de assumir um caráter determinista para análise das trajetórias escolares, traz à tona algumas singularidades.

Ao buscar analisar essas trajetórias, foi possível constatar, por exemplo, que uma análise macrossociológica nos levaria a uma inferência quase automática de que aqueles egressos do ensino médio considerados mais próximos de uma elite cultural tenderiam a galgar vagas na universidade pública do município. Entretanto, ao entrelaçar a atuação dos diferentes capitais, é possível perceber que o signo do sucesso escolar, em termos microssociológicos, reside no fato de acessar os cursos da instituição privada, não obstante todo o investimento financeiro necessário a se fazer.

Dessa forma, pode-se inferir que, longe de assumir uma perspectiva determinista, linear e unidirecional, a praxeologia bourdieusiana nos ajuda a dar destaque ao entrelaçamento dos capitais. Em outras palavras, seria simplista analisar as trajetórias escolares somente a partir da ótica do capital cultural ou da ótica do capital social. Há um conjunto de elementos que reforçam a perspectiva de que ao menos quatro estados dos capitais precisam entrar em pauta nas análises, ou seja, as trajetórias escolares na cidade em tela podem ser explicadas a partir do entrelaçamento e das especificidades da configuração dos capitais econômico, cultural, social e, outrossim, o simbólico.

Por outro lado, as análises empreendidas também permitem apontar para outra potencialidade da sociologia francesa de Pierre Bourdieu, qual seja: a de se tomar cuidado com perspectivas que se queiram generalizadoras. É possível, sim, a partir do arcabouço teórico-metodológico desse autor, buscar as regularidades nas trajetórias escolares, mas, conhecendo a realidade de outros municípios localizados na mesma região geográfica, pode-se ponderar que,

em alguns deles, o capital cultural institucionalizado – reverberado na posse do diploma de uma instituição pública de ensino superior, por exemplo – ainda funciona como legitimador de uma trajetória escolar de sucesso.

O que a pesquisa de Lopes (2018) vem trazer à baila é a fecundidade e potencialidade que a sociologia praxeológica de Bourdieu, ao procurar coadunar as análises macro e microsociológica, ainda possui para o campo da sociologia da educação. A busca pelas regularidades, sem tentativas de generalizações, nos leva constatar a existência de tendências gerais, mas, também revelam movimentações específicas marcadas ora pela força de um tipo de capital, ora pela força de outro e ora, ainda, pela força de vários deles ao mesmo tempo.

Resumo: O presente artigo discute as contribuições de Pierre Bourdieu para compreender a movimentação de elites escolares em regiões interioranas do país. Entendendo as especificidades desses contextos, destacam-se as estratégias e mecanismos postos em jogo pelas famílias pertencentes a elites escolares do município de Alfenas/MG. Por meio da interpretação das trajetórias escolares de estudantes do 3º ano do Ensino Médio de duas instituições privadas locais e da constituição metodológica dos seus *habitus*, foi possível identificar dois grupos: um mais homogêneo, reconhecido localmente como uma elite, capaz de mobilizar uma série de estratégias para a manutenção da estrutura e do volume de seus capitais, principalmente econômico e social; outro, heterogêneo tanto em termos de um capital econômico difuso quanto em relação à herança cultural familiar, sendo identificada a existência de famílias pertencentes a frações das classes médias que passaram por um processo mais amplo de mobilidade social. Nesse sentido, o artigo procura apontar a importância de análises microsociológicas que não percam de vista as especificidades de movimentações escolares desses grupos distintos e, também, a importância de análises macrosociológicas que procurem identificar tendências gerais. Ambas as perspectivas contribuem para refutar a ideia de um determinismo nas análises propostas por Bourdieu.

Palavras-chave: Bourdieu; Elites Escolares; Trajetórias Escolares; Sociologia da Educação.

Abstract: The present paper deals with the contribution of Pierre Bourdieu to understand the movement of elite schools from countryside regions in Brazil. It aims at understanding the particularities of such context and highlighting strategies and mechanisms put on the line by families who compose elite schools in the city of Alfenas/MG. Through interpreting both the educational path of students from two local private schools during their 3rd grade in high school and the methodological constitution of their *habitus*, it could be possible to identify two groups: a more homogeneous one, locally known as an elite, able to gather a number of strategies in order to maintain the structure and volume of their capital, mainly economic and social capital; and the other is recognized as a more heterogeneous one, regarding both diffuse economic capital and their family cultural heritage, a group where families from fractions of middle class that went through a wider process of social mobility. Thus, this paper seeks to point out the great importance of micro-sociological analyses which do not ignore the particularities of school movements by such distinct groups and also the great importance of macro-sociological analyses which seek for identifying general tendencies. Both perspectives contribute to refute the idea of a determinism in analyses proposed by Bourdieu.

Keywords: Bourdieu; School Elites; Education Path; Sociology of Education.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Maria Fonseca de; NOGUEIRA, Maria Alice. (Orgs.). *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. (Org.). *Pierre Bourdieu- Sociologia*. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1983a. p. 46-81.
- BOURDIEU, Pierre. Gosto de classe e estilo de vida. In: ORTIZ, Renato. (Org.). *Pierre Bourdieu- Sociologia*. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1983b. p. 82-121.
- BOURDIEU, Pierre. Terceira parte: Gostos de classe e estilos de vida. In: BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. 2. ed. rev. Porto Alegre: Zouk, 2007. p. 240-433.
- BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.). *Escritos de Educação*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 89-141.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.
- BRANDÃO, Zaia. As mutações da paisagem cultural: Entre a legitimidade e a legitimação do capital cultural em sua forma escolar. In: DAYRELL, Juarez et al. (Org.). *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal*. Belo Horizonte: UFMG, 2012, p. 56-73.
- LOPES, Gabriel Barreto. *A movimentação das elites escolares de Alfenas/MG: trajetórias, estratégias, expectativas e escolhas escolares em duas instituições privadas de ensino*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2018.
- NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. *Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: o processo de escolha do curso superior*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.
- NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, Campinas [online], v. 23, n. 78, p. 15-35, 2002.
- NOGUEIRA, Maria Alice. Classes médias e escola: novas perspectivas de análise. *Currículo sem Fronteiras*, [s.n.], v. 10, n. 1, p. 213-231, 2010.
- NOGUEIRA, Maria Alice. No fio da navalha – A (nova) classe média brasileira e sua opção pela escola particular. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.). *Família & Escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 7-15.
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Rev. Bras. Educ.* [online], Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, 2002.

Recebido em Março de 2019

Aprovado em Abril de 2019

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 sociólogo.

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 Larangeira 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 *bolantero* 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

“E QUANDO O SUJEITO PODERIA SER EU?”: OBJETIVAÇÃO DO SUJEITO OBJETIVANTE EM PESQUISA EDUCACIONAL

*“WHAT HAPPENS WHEN SUBJECT COULD BE ME?”: OBJECTIFYING THE
SUBJECT OF OBJECTIVATION IN EDUCATIONAL RESEARCH*

Patricia Claudia da Costa

Campus Florestal da Universidade Federal de
Viçosa

E-mail: patricia.claudia@ufv.br

*“O problema não reside no fato de ignorarmos o que sabemos e o que fazemos,
mas em nos dispormos a falar do que fazemos e do que sabemos.”*

(Bernard Lahire, em *L'esprit sociologique*)

SITUANDO A REFLEXÃO

Não é raro ouvir de pesquisadores em ciências humanas e sociais afirmações do tipo: “pesquisamos para compreender a nós mesmos”, “é muito difícil separar o sujeito que pesquisa do objeto pesquisado” e, a mais difundida, “todo ponto de vista é a vista de um ponto”. Essas ideias habitam nosso imaginário de pesquisadores e incidem sobre a difícil tarefa de objetivação. Na busca de rigor metodológico para equilibrar o peso da subjetividade implicada no processo de investigação e a objetividade exigida pelo trabalho científico, proponho esta reflexão sobre alguns desafios da objetivação na pesquisa educacional.

A objetivação do sujeito objetivante não é uma expressão passível de ser definida em poucas palavras. Ela se refere à parte do processo de vigilância epistemológica responsável pela superação das pré-noções e representações próprias do senso comum e também pela tomada de consciência do lugar ocu-

pado pelo pesquisador (em termos de posição social e condição social) e da relação desse lugar com o objeto, ou seja, da justificação, teoricamente fundamentada, do espaço do ponto de vista do sujeito que opera a objetivação. No campo educacional, é muito comum que o lugar social ocupado pelo agente que pesquisa tenha vinculações indissociáveis ao objeto pesquisado, tornando a objetivação “participante”.

Pierre Bourdieu qualificou a objetivação participante como “o ápice da arte sociológica” (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 231). Em seu entendimento, a objetivação da relação do pesquisador com o objeto é a condição para a ruptura com a propensão de investir no que é de seu “interesse”. Trata-se de renunciar à tentação de se servir da ciência para intervir no objeto ou de operar uma objetivação que não seja uma simples visão redutora e parcial que se pode tomar, do interior do jogo, sobre um outro jogador, mas a visão global que se tem sobre um jogo que se apreende colocando-se a uma certa distância.

Tomo como base para refletir sobre essas questões a pesquisa de doutorado que realizei no período de 2013 a 2017, cujo objeto constituiu-se dos condicionantes sociais das trajetórias acadêmicas (formativas e profissionais) de docentes de origem popular que ingressaram no Magistério Superior Federal durante a expansão ocorrida no período de 2004 a 2014. O uso da expressão “origem popular”, já tão desgastada no universo acadêmico, foi a solução mais simples que correspondeu a uma caracterização estenográfica para indicar que os sujeitos que colaboraram com a investigação eram agentes sociais que se declararam oriundos de famílias pobres e sem tradição de longevidade escolar, ou seja, foram educados por ascendentes que frequentaram, no máximo, a escolarização básica. Não houve como evitar um certo “*sensu de identidade*”, que beirava o constrangimento intelectual, todas as vezes que (re)escrevi a definição do objeto, ao longo da execução do projeto de pesquisa, pois duas evidências eram inegáveis. A primeira era a alta probabilidade de eu mesma vir a ser um dos sujeitos entrevistados, caso o projeto fosse executado por outro pesquisador que escolhesse como campo de pesquisa a universidade onde trabalho. A segunda, que tal probabilidade certamente não seria uma casualidade, pois a similitude entre os perfis dos sujeitos pesquisados e da autora da pesquisa foi determinante na gênese do projeto, assim como tem sido em diversas pesquisas que tratam de questões situadas no campo da educação.

O referido projeto resultou numa tese que colocou em discussão resultados que contribuem para o desvelamento de alguns dos efeitos sociais do mais recente ciclo de expansão universitária deste país. Após várias reformulações, sua versão final teve como principal objetivo: “desvelar os condicionantes sociais mais recorrentes nas trajetórias de formação e de atuação profissional de docentes de uma universidade federal, oriundos de famílias pobres e sem tradição de longevidade escolar” (COSTA, 2017, p. 30). Tal formulação pressupôs a existência de condicionantes sociais comuns às trajetórias, de acordo com a origem social, ao mesmo tempo em que os instituiu como núcleo da definição do objeto de pesquisa.

A metodologia utilizada, fundamentalmente qualitativa, consistiu em análise documental, aplicação de questionário *online*, observação dos locais de trabalho e entrevista presencial semiestruturada, de natureza autobiográfica. Para análise documental, foram estudados: a legislação sobre a Educação Superior; publicações do Ministério da Educação, e órgãos a ele vinculados; Planos, Relatórios, Atas e Resoluções produzidos pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), instituição que serviu como campo de pesquisa; manifestos e notícias produzidas pela ou sobre a comunidade acadêmica da Unifesp; dados cadastrais fornecidos pela instituição, currículo *Lattes* dos docentes e memoriais acadêmicos submetidos ao concurso de ingresso.

Após análise dos dados cadastrais, foi aplicado um questionário *online* sobre aspectos que caracterizam o capital cultural e social detido pelos respondentes. Num universo composto por 1427 docentes efetivos, obteve-se 339 respostas válidas, ou seja, o percentual de participação foi de 24%. Isso permitiu a construção de um perfil sociocultural mínimo dos sujeitos, que se deparou com o desafio da representatividade. A maior contribuição do uso desse instrumento foi a obtenção de contatos com agentes que atendessem aos critérios de seleção da mostra de entrevistados: ingresso a partir de 2005, advir de família de classe baixa e cujos pais tenham concluído, no máximo, a escolarização básica.

Foram realizadas 31 entrevistas presenciais, sendo 24 delas nos locais de trabalho, o que atendeu minimamente à expectativa de observação da estrutura física, organização dos espaços (setores administrativos, salas de aula, laboratórios, gabinetes etc.), acomodação dos sujeitos nesses espaços e outros detalhes do cotidiano da instituição. São elementos que fogem aos limites da

entrevista, mas que forneceram indícios significativos de como os docentes se integravam à instituição e quais espaços físicos e sociais nela ocupavam.

Inspirada nas pesquisas que originaram os livros *La noblesse d'état* (1989) e *Homo academicus* (originalmente publicada em 1984, duas décadas após a execução, e traduzida no Brasil apenas em 2013), ambas coordenadas por Pierre Bourdieu, persisti buscando formas de objetivação num universo que me parecia tão familiar e, ao mesmo tempo, repleto de novidades. Isso se deu especialmente na análise dos dados, empenhada em obedecer às sinalizações de confluências entre as dimensões objetivas – sobretudo condições de trabalho – e subjetivas – com destaque para as maneiras como os sujeitos entrevistados interpretavam seus percursos formativos e sua atuação profissional. Era importante, portanto, adotar uma perspectiva socio-histórica que demandava analisar as trajetórias dos docentes de modo que fizesse delas emergir informações sobre os condicionantes historicamente situados, sem perder de vista as mudanças em curso no microcosmo social circunscrito por uma universidade federal que, por sua vez, estava inserida num processo de expansão da Educação Superior brasileira e este numa reordenação das políticas públicas federais, marcado por rupturas e mudanças (OLIVEIRA; CATANI, 2012).

Foi no bojo dessa perspectiva que o reconhecimento dos pontos de vista dos sujeitos pesquisados (BOURDIEU, 1993, 2004a, 2005) e da posição ocupada por quem os pesquisa precisava ser assumido com extrema cautela, pois eu também havia assumido um posto na carreira docente de uma universidade federal no mesmo contexto de expansão que havia possibilitado aos sujeitos pesquisados serem professores universitários naquele momento. Eu também conhecia “na pele” os condicionantes que a “nossa” origem de classe impunha às trajetórias de quem ousava ser um ponto fora da curva das probabilidades estatísticas de sucesso acadêmico e de possibilidade de acesso a uma profissão diferente daquela que nossos pais tiveram. Era preciso, então, não esquecer que:

[...] conhece-se o obstáculo ao conhecimento científico que tanto o excesso de proximidade quanto o excesso de distância representam e a dificuldade de instaurar esta relação de proximidade rompida e restaurada que, à custa de um longo trabalho sobre o objeto mas também sobre o sujeito da pesquisa, permite integrar tudo o que só se pode conhecer se se está lá e tudo o que não se pode ou não se quer conhecer porque não se está lá (BOURDIEU, 2013, p.21).

A objetivação, portanto, exigiu um difícil e necessário exercício de (auto) controle, que demandou a ruptura de aderências e adesões mais profundas e inconscientes que fundaram meu “interesse” por estudar aquele preciso objeto entre tantos outros que poderiam ser propostos para um doutoramento na linha de Sociologia da Educação. Esse exercício incluiu reflexões vigorosas acerca da minha identidade com o objeto, das projeções experimentadas ao entrar em contato com os sujeitos, das resistências frente a certos temas e opiniões, do estranhamento frente a algumas situações, entre outras questões. Em suma, era preciso mais do que coragem para encarar o longo de trabalho de construção de um problema sociológico com o que é familiar ou corriqueiro.

Nem todos os autores declaram abertamente a vinculação entre os interesses cognitivos subjetivos e o encaminhamento dado às suas pesquisas. E nem caberia no espaço deste texto inventariar tais ocorrências. A proposta é pensar junto com dois sociólogos franceses acerca de questões centrais e indissociáveis no desafio da objetivação do sujeito objetivante: o uso da investigação como instrumento de “auto-socioanálise”, que não se separa do trânsito entre os pontos de vista dos agentes pesquisados e o ponto de vista do agente pesquisador, sendo esse último, necessariamente, um ponto de vista teórico.

A OBJETIVAÇÃO DOS PONTOS DE VISTA

O trabalho apresentado em *Homo academicus* (BOURDIEU, 2013) é um dos exemplos mais contundentes dos empecilhos inerentes à “objetivação participante”. Seu autor confirma ter ambicionado um “duplo objetivo e objeto”. Aparentemente, a universidade francesa como instituição: análise da estrutura de funcionamento, diferentes espécies de poder eficazes, trajetórias dos agentes situados, variantes de visão professoral do mundo etc. Profundamente, um esforço reflexivo implicado na objetivação de seu próprio universo, com a questão radical que impõe a historicização de uma instituição socialmente reconhecida como autorizada a reivindicar a objetividade e a universalidade para suas próprias objetivações (BOURDIEU, WACQUANT, 1992, p.46).

Nesse esforço, Bourdieu demonstrou como reverter a relação “natural” entre o observador e o universo estudado, ao tomar o familiar como exótico e manifestar a possibilidade de uma objetivação sociológica completa do objeto e da relação do sujeito ao seu objeto (o que vem a ser uma boa definição de

objetivação participante). Segundo o autor, a grande dificuldade é objetivar completamente e sem objetivar os interesses para objetivar, ou seja, resistir à tentação de adotar um ponto de vista absoluto sobre o objeto de estudo e de exercer um poder intelectual sobre o mundo intelectual. Trocando em miúdos, a objetivação não deve ser confundida nem com neutralidade, nem com a falta de neutralidade.

Colocar o pensamento no lugar que os agentes pesquisados ocupam no mundo social tem diferentes efeitos conforme o grau de pertencimento ou de distanciamento do pesquisador com relação a esse mundo e aos lugares em questão. Por isso, nunca será demais repetir que a objetivação do sujeito objetivante, enquanto objetivação participante, é um dos mais delicados problemas metodológicos que o trabalho científico impõe aos que se aventuram a ocupar espaços no campo educacional, além do espaço de pesquisador.

A dificuldade de ruptura com as representações do senso comum, com as pré-noções e as filiações ideológicas que caracterizam o lugar ocupado pelo pesquisador no universo investigado, reside no fato de que toda experiência da posição ocupada no macrocosmo social é condicionada pelas interações sociais no interior dos microcosmos (BOURDIEU, 1993). Por conseguinte, o olhar investigativo jamais estará isento de impressões sobre o mundo social, que são indissociáveis de posições e condições. Quando se trata de duplo posicionamento no microcosmo acadêmico, os desafios se tornam ainda mais complexos em função dos múltiplos condicionamentos experimentados pelos pesquisadores. O principal deles consiste em estabelecer um conhecimento adequado sobre “o ponto ocupado nesse espaço e o ponto de vista sobre esse mesmo espaço, que participa da realidade e do futuro desse espaço” (BOURDIEU, 2013, p. 41).

É o que este autor faz, por exemplo, quando adverte para o caráter enganador de notícias necrológicas, quando as mesmas desprezam a “dialética das chances e das esperanças” que determinam, de fato, as trajetórias de professores de forma objetiva ou subjetiva (BOURDIEU, 1989). Em outro estudo, ele advoga que:

Compreender “objetivamente” o mundo em que se vive sem compreender a lógica desta compreensão, e o que a separa da compreensão prática, é impedir-se de compreender o que faz com que este mundo seja habitável e viável, isto é, a própria fluidez da compreensão prática (BOURDIEU, 2013, p. 41. Aspas do autor).

Daí a necessidade, própria do exercício de objetivar a objetivação, de integrar duas visões: a objetivista e a perspectivista. A primeira consiste em considerar o microcosmo no qual a investigação se inscreve em termos de posições, de relações entre essas posições e de tomadas de posição conforme as posições ocupadas e as relações entre elas. A segunda é construída e condicionada pela objetivação, ou seja, aquilo que o pesquisador sustenta só pode ser sustentado a partir do ponto de vista em que se enuncia. A situação de entrevista explicita a imbricação dessas duas visões. Lahire a define como “um quadro social no qual uma parte da ‘memória’ da pesquisa (de suas experiências, de suas práticas...) vai poder atualizar-se” (LAHIRE, 2002, p.78). Acrescento que isso se dá na medida em que ela ocorre num contexto de “relação social que exerce efeitos sobre os resultados obtidos” (BOURDIEU, 1993, p.1391), os quais precisam ser objetivados para se tornar o substrato da socioanálise.

A INVESTIGAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE AUTO-SOCIOANÁLISE

Muitos trabalhos empíricos em Sociologia da Educação têm mostrado que pesquisar é promover um encontro de alteridades, pleno de sentidos que extrapolam a estrita construção de conhecimento científico. No entanto, nem sempre a alteridade é sinônimo de diferença. Não raramente, o outro se revela mais semelhante conosco do que poderíamos supor no início da investigação. Isso quando a semelhança já não tenha sido a força motriz da construção do objeto.

Para citar apenas dois exemplos utilizados na tese em pauta (COSTA, 2017), ao expor seu *Esboço de autoanálise*, Pierre Bourdieu declarou reconhecer-se em Nietzsche quando ele disse, em *Ecce Homo*, que “sempre só se envolveu com coisas que conhecia a fundo, as quais tivesse vivenciado na pele e, até certo ponto, se confundiam com ele” (BOURDIEU, 2003, 125). Em entrevista à *Revista Cult*, Bernard Lahire confessou que:

Venho de um meio operário e sou uma espécie de “milagre social” (o primeiro em minha família a ter chegado à universidade). Isso me levou a me perguntar sobre as razões do fracasso escolar (e também do sucesso, estatisticamente improvável) nos meios populares. Eu queria compreender por que minha irmã ou meus primos sempre enfrentaram dificuldades na escola. Queria compreender também o que havia me conduzido a um caminho tão incomum. Todas as minhas pesquisas (da análise das desigualdades escolares ao estudo da criação lite-

rária de Kafka, passando pelo estudo das práticas culturais) respondem a “necessidades” inteiramente existenciais para mim. Estão, na verdade, no cruzamento entre questões tanto existenciais pessoais quanto científicas¹.

Essas duas referências ilustram precisamente aquilo que eu considerava como “justificativa pessoal” para propor e levar adiante um projeto de pesquisa que tocava em algo tão delicado como a crescente presença de agentes sociais de “origens desfavorecidas” num ambiente social historicamente reconhecido por ser um espaço ocupado por parte da elite intelectual de nossa sociedade. Compreender esse fenômeno, aparentemente tributário apenas da expansão universitária, constituía uma questão existencial para mim e foi muito motivador perceber que ela poderia ser também uma questão científica, ou seja, que dedicar os quatro anos mais importantes de minha trajetória formativa para esse tema não seria uma forma leviana de transformar em questão sociológica algo que me perturbava pela via do desencanto com o mundo acadêmico, o qual parecia não ser mais o mesmo que eu havia conhecido durante a Graduação e o Mestrado. Melhor ainda foi descobrir que eu não estava sozinha nesta jornada, pois outros pesquisadores, internacionalmente reconhecidos, já haviam trilhado caminho semelhante e eu poderia utilizar seus trabalhos como base teórica. Pierre Bourdieu e Bernard Lahire me mostraram que era justamente entre o espaço de pontos de vista, que havia entre mim e os sujeitos, onde eu encontraria as pistas que, se bem trabalhadas, poderiam me conduzir a explicações sobre questões existenciais – algumas explícitas desde o início, outras ainda insuspeitadas – que possuíam em si um valor que o conhecimento científico talvez não fosse capaz de sobrepujar.

Nesse processo de descoberta, alguns episódios de catarse foram inevitáveis. Por mais que se tenha familiaridade com os aspectos mais recorrentes das trajetórias relatadas, alguns detalhes mais dramáticos sensibilizam o pesquisador. É quando o “espírito sociológico” se vê mais exigido e a vigilância epistemológica urge ser reforçada para que as possibilidades de “auto-socioanálise” não se transformem em “psicanálise às avessas” (reelaborar seus próprios conteúdos em função da palavra alheia) ou num desvirtuamento do trabalho científico.

¹ Entrevista publicada na Edição 166 da *Revista Cult*, em janeiro de 2013, com o título “Intelectuais são como crianças”. Disponível em: <http://revistacult.uol.com.br/home/2013/01/intelectuais-sao-como-criancas/>. Acesso em 01 set. 2015.

Como contornar esses obstáculos? Como sugerido por Bourdieu, Chamboredon e Passeron, em *O ofício de sociólogo*, um dos fatores que compõe o rigor científico é o aprimoramento dos pressupostos e hipóteses, que depende de alguns procedimentos elementares, tais como: evitar a tentação do profetismo (apresentar como conclusão das pesquisas aquilo que o público espera ouvir), diferenciar problema social e problema sociológico para a construção do objeto, além de sustentar que toda prática científica, mesmo as que reivindicam o “empirismo mais cego”, implica pressupostos teóricos sem os quais as hipóteses seriam condenadas às pré-noções da sociologia espontânea (BOURDIEU, PASSERON, 2004).

Somente o rigor metodológico pode assegurar ao pesquisador a justa conciliação entre suas expectativas pessoais e científicas no processo investigativo. Não se trata de operar cisões radicais de modo a estabelecer um pensamento mais subjetivo sobre as questões de fundo totalmente apartado de um pensamento científico. Existência e produção científica estão amalgamadas na atividade de pesquisa. O que precisamos aprender a lidar é com a formulação e o registro do que corresponde à ordem do pensamento sociológico.

Indubitavelmente, as pré-noções permitem um ajustamento prático dos indivíduos ao mundo. Inclusive ao mundo científico, se concordarmos que trabalho e vida são indissociáveis. É por isso que usamos a experiência de vida no trabalho, embora desconfiemos de seu valor epistemológico, para construção de conhecimento científico. De igual modo, o pesquisador se encontra diante de representações pré-estabelecidas de seu objeto de estudo e estas representações induzem a maneira de apreendê-lo e, por isso mesmo, defini-lo e concebê-lo. Nessa perspectiva, a noção de “imaginação sociológica” equivale a um exercício de autorreflexão que funciona como instrumento para tal construção. Trata-se da “qualidade de espírito que ajuda a usar a informação e desenvolver a razão, a fim de perceber, com lucidez, o que está ocorrendo no mundo e o que pode estar acontecendo dentro de nós mesmos” (MILLS, 1969, p.11).

Em termos práticos, uma das formas de exercer a imaginação sociológica é produzir um diário de pesquisa que registre o processo investigativo – nas dimensões subjetiva e objetiva – como uma experiência controlada. O diário permite rever, constantemente, os problemas iniciais e acompanhar como ocorrem as ideias. Tal instrumento (que pode incluir fotografias, conteúdos

audiovisuais e quaisquer materiais pertinentes ao objeto investigado) facilita a vigilância quanto aos conceitos ou palavras utilizadas, buscando cada vez mais seus múltiplos sentidos e a extensão de suas conotações. Afinal, os projetos de pesquisa tendem a sofrer reformulações ao longo do processo investigativo e, em alguns casos, as mudanças se devem à lapidação e articulação das noções em uso.

Esses procedimentos podem ser colocados a serviço de uma socioanálise, orientada para a conciliação das expectativas existenciais e científicas. Sem colocar em questão a cientificidade da sociologia da educação, é forçoso admitir que o pesquisador, como ser situado no mundo social, tem necessariamente um ponto de vista socialmente determinado sobre o mundo para problematizar. E disso não podemos escapar, pois:

Se a sociologia é uma ciência como as outras, que encontra somente uma dificuldade particular em ser uma ciência como as outras, é, fundamentalmente, em decorrência da relação particular que se estabelece entre a experiência erudita e a experiência ingênua do mundo social e entre as expressões ingênua e erudita de tais experiências (BOURDIEU, 2004a, p. 32).

Além disso,

A sociologia é um instrumento de auto-análise extremamente poderoso que permite a cada um compreender melhor o que é, dando-lhe uma compreensão de suas próprias condições sociais de produção e da posição que ocupa no mundo social. Isso com certeza é absolutamente decepcionante, e não é de modo algum a visão que se costuma ter da sociologia. A sociologia também pode ter outras funções, políticas ou de outro tipo, mas desta tenho mais certeza (BOURDIEU, 2004b, p. 118).

Esses dois excertos nos convidam a refletir sobre uma questão crucial para o desenvolvimento científico: o autoconhecimento como ponto de partida para o conhecimento do mundo social, ao mesmo tempo em que conhecer o mundo social é indispensável para a autoanálise defendida pelo autor. Assim, a ideia da sociologia como poderoso instrumento de autoanálise carrega implicações de ordem política, ética e epistemológica que extrapolam a máxima do oráculo tomado quase como síntese da filosofia socrática, a saber: “Conhece-te a ti mesmo!”. Em meu entendimento, ao assumir o autoconhecimento como objetivo central de seus diálogos filosóficos, Sócrates intencionava mudar radicalmente o escopo e o rumo da filosofia. Era como se dissesse: de

que adianta conhecer a origem do mundo físico, as regras de funcionamento da natureza sublunar, os princípios da matemática e todos os conhecimentos que desses decorrem, se os homens não conhecem a si próprios? Ele chamava a atenção para a ausência de discussão filosófica sobre a moral, a linguagem, as virtudes e outros aspectos universais da humanidade que hoje são tratados pelas ciências humanas e sociais. O apelo à fórmula do oráculo de Delfos estabeleceu-se, portanto, como um chamado para novas preocupações temáticas e metodológicas no desenvolvimento da filosofia.

De outro modo, o autoconhecimento ao qual Bourdieu se refere não incide necessariamente sobre as opções temáticas, embora possa abarcá-las, e nem pretende ser fundador de uma mudança radical na área no que diz respeito à natureza epistemológica de seus conteúdos. O preceito é direcionado às opções metodológicas e aos compromissos éticos e políticos exigidos pela sociologia. Poderíamos até dizer que Sócrates e Bourdieu estão falando de coisas distintas – conhecimento e análise – não apenas pela distância histórica entre ambos os discursos, mas pelos objetos de interesse da filosofia antiga e da sociologia contemporânea.

Contudo, essas duas perspectivas têm em comum a importância de conhecer a si mesmo para poder conhecer melhor o mundo social. O que há de novo introduzido na advertência de Bourdieu é a problematização do ato de pesquisar como reconhecidamente um ato social cujas implicações e condicionamentos não podem ser negligenciados por quem pesquisa. Dizer que não basta objetivar o objeto, pois se deve objetivar também o sujeito objetivante, é muito mais que um aparente trocadilho ou uma expressão pretensiosa que buscasse confundir mais que explicar.

Se bem que confunda, de fato, o aprendiz de pesquisador que se depara com o imperativo de efetivar um duplo esforço de objetivação – do objeto estudado e de si próprio como sujeito que estuda esse objeto –, é preciso compreender a necessidade de sujeitar-se à autoanálise. Ainda que esse imperativo provoque angústias profundas, relacionadas a diferentes tipos de descobertas sobre o que(m) somos e qual lugar ocupamos no mundo social que pretendemos estudar.

Além de objetivar os processos pelos quais construímos o conhecimento (objetivar a objetivação), também é necessário não se iludir sobre o provável

controle que acreditamos ter sobre nossos pressupostos. Nesse sentido, recorrer a “auto-socioanálise” é uma forma de explicitar como surgem as pressuposições, frequentemente arraigadas aos pontos a partir dos quais a realidade investigada pode ser enfocada por quem pesquisa. Esse exercício é propício para manter a atenção sempre alerta ao fato de que enxergamos o mundo social conforme um ponto de vista específico, o que, no meu caso, é um ponto ambivalentemente situado na intersecção da posição ocupada pela pesquisadora interessada em trajetórias de docentes com a posição ocupada pela docente cuja trajetória é, em muitos aspectos, semelhantes à dos sujeitos investigados.

A estatística e a história são ferramentas essenciais no processo de objetivação. A primeira pelos ares de legitimidade que as informações quantitativas costumeiramente fornecem às pesquisas e pelas possibilidades de generalização dela advindas. A segunda pela necessidade de historicizar a produção de conhecimento no sentido de libertá-lo das contingências, sem pretender relativizá-la. Pelo fato de a percepção do pesquisador historicizar o objeto, com determinadas características, torna-se indispensável saber o que esse objeto deve efetivamente às condições históricas. Daí o cuidado para não incorporar ao objeto o que atribuímos a nós mesmos. Estabelecer as fronteiras entre os interesses de pesquisa e os de outras ordens exige que respondamos, em nosso íntimo e com franqueza, a questões aparentemente banais: O que vou apreender? Estou preparada para apreender o que os sujeitos me oferecerem como dado ou apenas o que quero apreender? Apreender apenas o que favorece minhas hipóteses, meus pressupostos ideológicos? O que consigo ver neste lugar onde estou situada?

São questões fundamentais para definir as maneiras de selecionar aspectos para privilegiar ou para interditar. Afinal, “por mais concreto e evidente que possa parecer, o indivíduo é um fato a conquistar e a construir e não a ‘registrar’ como uma mera evidência” (LAHIRE, 2004, p. 326). Há quem se previna expondo longas prescrições metodológicas na pretensão de garantir a objetividade, o que não deixa de ser um passo importante do trabalho, desde que as prescrições sejam realmente seguidas. Por outro lado, percebemos que a ciência ainda se erige sobre o império das teorias e que as normas do trabalho científico, em todos os níveis, supervalorizam o papel dos aportes teóricos. Muitas vezes, em detrimento dos aportes metodológicos que deveriam ser a preocupação central do fazer científico. Prova disso é a produção de inúmeras

dissertações e teses, em várias áreas de conhecimento, nas quais o(s) capítulo(s) de apresentação do quadro teórico utilizado ocupa dezenas, às vezes centenas, de páginas enquanto a explicitação dos procedimentos metodológicos da pesquisa é resumida em poucas páginas ou linhas. Certamente a conjunção de teoria e método é o caminho mais profícuo para a produção científica, sobretudo nas Ciências Sociais. No entanto, ainda é comum a sedução da teoria (des)orientar a construção e até mesmo a análise dos objetos.

Para surtir todos os efeitos favoráveis ao desenvolvimento do pesquisador, a autoanálise precisa ser uma atividade consciente que desvende o ponto de vista daquele que objetiva. Tomar posse desse conhecimento é fundamental para uma condução pertinente de qualquer investigação, assim como para garantir que os compromissos éticos e políticos presentes na atividade de pesquisa não sejam ingênuas precauções ditadas por manuais de metodologia do trabalho científico. Na dimensão epistemológica, a objetivação do sujeito objetivante equivale ao distanciamento do “viés teorista ou intelectualista” (BOURDIEU, 2004a) que leva o pesquisador a examinar excessivamente o objeto, para poder falar a respeito do mesmo como se fosse o possuidor de sua verdade, e a descuidar do exame do trabalho que se faz sobre esse objeto.

Considerações finais

Atribui-se a Bourdieu a advertência de “pôr em jogo as coisas teóricas”, ou seja, usar os conceitos como ferramentas de construção dos fenômenos empíricos ao invés de deixar-se levar pelo costumeiro “efeito teoria” que, invariavelmente, provoca no investigador a percepção daquilo que ele já supunha descobrir. Isso seria a antítese da atividade de pesquisa porque a transforma no cumprimento de um rol de protocolos que legitimem respostas de questões que nem precisariam ser feitas, pois os resultados já seriam previamente conhecidos ou pressupostos pelas teorias em uso (BRANDÃO, 2010).

Neste ensaio, esforcei-me para colocar em discussão o papel do pesquisador nesse jogo cujos componentes – teoria, metodologia, sujeito, objeto etc. – concatenam-se de acordo com a lógica da objetivação do sujeito objetivante. Essa lógica está na base da precaução bourdieusiana contra todas as formas de monismo metodológico que pretende afirmar a prioridade ontológica da estrutura *ou* do agente, do sistema *ou* do autor, do coletivo *ou* do indivíduo. De

acordo com Bourdieu e Wacquant (1992), é necessário encarar a pesquisa sociológica como uma ciência social total que decorre da concepção relacional, anticartesiana e analógica, do seu objeto, com ênfase no primado das relações. Assim, podemos pensar na verdadeira objetivação como aquela que não se restringe às origens sociais, étnicas ou sexuais do pesquisador, mas que objetiva sua posição no universo acadêmico, no campo científico ou universitário. Isso corresponde à necessidade de um retorno reflexivo sobre o pesquisador e seu universo de produção, não em forma de narcisismo intelectual, mas como um exame cuidadoso das consequências científicas do nosso trabalho.

Tais consequências englobam não só os resultados colocados a serviço da construção do conhecimento científico. Elas contêm os conteúdos que alimentam as tais “pulsões subterrâneas” (BOURDIEU, 2003) que levaram o investigador a propor esse ou aquele objeto. Entre essas duas instâncias epistemológicas – da produção científica às inquietações existenciais – situa-se a atividade de pesquisa cujos fins vão além da publicação de uma tese, um artigo, um livro etc., e cujos meios implicam outras ações além da objetivação do sujeito participante. Daí a importância da assunção de todos os propósitos presentes na produção sociológica em educação, pois:

A sociologia costuma ser usada seja para açoitar os outros, seja para se autoflagelar. Na verdade, trata-se de dizer: “Eu sou o que sou. Não é o caso nem de elogiar nem de reprovar. Simplesmente, isso implica todo tipo de predisposição e, quando se trata de falar do mundo social, erros prováveis” (BOURDIEU, 2004b, p. 118).

Frente ao exposto, conclui-se que a tensão entre subjetividade e objetividade é inerente ao estudo do mundo social, no qual todos estão inevitavelmente implicados. Na pesquisa educacional, essa tensão se torna ainda mais visível em função da natureza dos problemas sociológicos trabalhados e ao fato de alguns autores assumirem explicitamente a motivação pessoal de seu interesse por construir conhecimento sobre certos temas.

A apropriação do princípio da reflexividade teórica pode ser uma estratégia eficaz para alívio dessa tensão que ainda padece de problemas relacionados à violência simbólica presente na relação social estabelecida entre agente pesquisador e agentes pesquisados, às limitações impostas pelos financiamentos dos projetos, às condições objetivas de realização das propostas e tantas outras questões de natureza prática.

Cabe a quem pesquisa persistir na rigorosidade metódica e produzir conhecimento que satisfaça as questões existenciais e científicas, na medida em que:

O indivíduo só pode compreender sua própria experiência e avaliar seu próprio destino localizando-se dentro de seu período; só pode conhecer suas possibilidades na vida tornando-se cômico das possibilidades de todas as pessoas nas mesmas circunstâncias que ele. Sob muitos aspectos é uma lição terrível; sob muitos outros, magnífica (MILLS, 1969, p.12).

Em respeito às magníficas lições dadas pelos autores citados neste ensaio, resta apenas acrescentar que não devemos nos inibir diante da constatação de que *“o sujeito da minha pesquisa poderia ser eu!”*, pois a garantia da objetividade depende menos do objeto em si do que do modo de trabalho que o pesquisador imprime sobre esse objeto e sobre si próprio enquanto sujeito que objetiva. Isso quer dizer que a maior riqueza das nossas produções emerge justamente do ponto que o senso comum indica como prova de nossa fraqueza, muitas vezes alcinhada de subjetividade. Sentir-se seguro para seguir pesquisando, sem esmorecer diante das dificuldades próprias de lidar com o que nos parece tão familiar, é a melhor forma de demonstrar que a objetivação é possível mesmo quando o objeto está metaforicamente *“tatuado”* em nós, tal como se fosse na música de Chico Buarque: *“Quero ficar no teu corpo / Feito tatuagem / Que é pra te dar coragem / Pra seguir viagem / Quando a noite vem”*. No caso de minha produção, essa tatuagem tem se perpetuado nas frentes de estudos abertas pela tese de doutorado, feito bailarina que salta e me alucina, mesmo quando me deixa morta de cansaço, de tanto que já pesou em minhas costas e me rabiscou risonha e corrosiva². Quero dizer que a origem social, tal como tatuagem, pode até desbotar com o tempo, porém algumas marcas de origem sempre estarão presentes na constituição dos nossos pontos de vista, condicionando os modos como nos apropriamos do *“ponto de vista teórico”*. Precisamos promover essa questão do *status* de problema, no sentido de adversidade, à condição de componente elementar da prática de objetivação.

Resumo: Este ensaio versa sobre as implicações entre o agente que pesquisa e o objeto pesquisado, compreendendo-as como um fenômeno comum a pesquisas em que os critérios de seleção

² Alusões à música *Tatuagem*, escrita por Chico Buarque e gravada originalmente por ele no álbum *Chico Canta* (1973).

dos sujeitos correspondem a características idênticas às do pesquisador. Defende que essa ordem de similitudes exige redobrada vigilância epistemológica, das formas de abordagem do campo de pesquisa ao tratamento das informações. Inspira-se no pensamento de Pierre Bourdieu, a respeito de duas questões metodológicas centrais: o uso da investigação como instrumento de “auto-socioanálise” e o trânsito entre o ponto de vista do agente pesquisado e o ponto de vista do agente pesquisador. Conclui-se que a tensão entre subjetividade e objetividade é inerente ao estudo do mundo social, no qual todos estão inevitavelmente implicados, e que os prováveis motivos de visibilidade deste tensionamento na pesquisa educacional devem-se à natureza dos problemas sociológicos trabalhados e ao fato de alguns autores assumirem explicitamente a motivação pessoal de seu interesse por construir conhecimento sobre determinados temas.

Palavras-chave: metodologia de pesquisa, objetivação, auto-socioanálise

Abstract: This essay discuss some implications between agents who research and researched objects, understanding such implications as proper to researches in which selection criteria are identical to some researcher characteristics. It defends the necessity of reinforced epistemological vigilance, from the ways of approach to the treatment of informations. It’s inspired by the work of Pierre Bourdieu, on two central methodological issues: the use of research as an instrument of “self-socio-analysis” and the relations between the points of view of all the agents involved in the research. It is concluded that the tension between subjectivity and objectivity are inherent in the study of the social world, in which all the agents are inevitably implied, and that the probable reasons for the visibility of this tension in the educational research are due to the nature of the sociological problems and to the fact that some authors explicitly assume personal motivation of their interest in building knowledge on certain topics.

Keywords: research methodology, objectivation, auto-socioanalysis.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. *La noblesse d'état*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. *La misère du monde*. Éditions du Seuil, 1993.
- BOURDIEU, Pierre. *Esboço de auto-análise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP, 2004a.
- BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004b.
- BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. *Homo academicus*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.
- BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Lïc. *Réponses: pour une anthropologie réflexive*. Paris: Éditions Du Seuil, 1992.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BRANDÃO, Zaia. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.36, n.1, p. 227-241, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n1/a03v36n1.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2018.

COSTA, Patrícia Claudia. *Das escol(h)as possíveis à carreira do magistério superior federal: condicionantes sociais das trajetórias de docentes oriundos de famílias pobres e sem tradição de longevidade escolar*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

LAHIRE, Bernard. *O homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAHIRE, Bernard. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, Bernard. *L'esprit sociologique*. Paris: Éditions La Découverte, 2007.

MILLS, Charles Wright. *A imaginação sociológica*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

OLIVEIRA, João Ferreira; CATANI, Afrânio Mendes. La reconfiguración del campo universitario en Brasil; conceptos, actores, estrategias y acciones. *Perfiles educativos*, Cidade do México, v. XXXIV, n. 135, p. 149-163, 2012.

Recebido em Dezembro de 2018

Aprovado em Março de 2019

PIERRE BOURDIEU PARA PENSAR A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: UMA ABORDAGEM SÓCIO-EPISTEMOLÓGICA

PIERRE BOURDIEU TO THINK SCIENCE EDUCATION: A SOCIO-EPISTEMOLOGICAL APPROACH

José Luís Schifino Ferraro

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

E-mail: jose.luis@pucrs.br

INTRODUÇÃO

Uma das dificuldades mais evidentes relacionadas à educação em ciências é a vinculação necessária entre o conteúdo a ser ensinado com os acontecimentos e práticas cotidianos. Isto não se constitui como uma novidade quando se trata de debater o ensino de ciências ou os processos de subjetivação correlatos às subjetividades científicas, mas, ainda assim, é a grande cruzada pela qual professores e pesquisadores da área têm se deparado ao longo dos anos em que este campo foi sendo constituído.

O fato é que a constituição de um campo específico circunscrito à Educação e que dá conta do ensino relacionado às Ciências da Natureza, vem sendo questionado pela forma como permanece fortemente vinculado aos modos como se faz ciência. Surge, então, o primeiro ponto a ser problematizado: fazer ciência é diferente de educar em ciências. Este, por sua vez, adquire uma amplitude maior ao englobar a dimensão do ensinar ciências, que pode ser compreendida como uma espécie de subjetivar em ciências e, portanto, como um socializar em ciências.

A primazia do método científico tem pautado de maneira significativa a ação docente seja nas universidades, mais especificamente nos cursos de licenciatura – *loci* da formação do professorado –, seja nas escolas, onde alguns professores não percebem que não devem formar cientistas, mas ao contrário, despertar a curiosidade e o gosto pelo saber científico. Isso faz com que, a par-

tir de uma mirada epistemológica, a noção criada em torno de metodologias e práticas relacionadas à educação em ciências, seja focado em seu ensino – em seu caráter instrucional, apenas – produzindo um tipo de educação científica totalmente descolado da realidade.

Frente a este panorama é importante que lancemos um olhar crítico sobre os modos como a produção científica deve ser valorizada e utilizada nas aulas sem ser confundida com – ou apenas enfatize – o ensino de ciências. Assim, é necessário interrogarmos os modos como estão constituídas as abordagens tradicionais no interior da educação em ciências e seus efeitos sobre a produção de subjetividades no interior do currículo e, portanto, da escola. É nesse sentido que falamos em uma socialização científica, tomando como referência Pierre Bourdieu.

As contribuições da sociologia empreendida por Bourdieu ensejam o debate em torno da educação em ciências na perspectiva de conceitos que integram o repertório do sociólogo francês. Para além da problematização que associa Bourdieu a outros autores, materializa-se, ainda, a possibilidade de vinculação do debate em torno do “científico” – pautado por uma abordagem crítica – acompanhada por uma reflexão sócio-epistemológica relacionada às aulas de ciências e à produção subjetividades científicas.

A ABORDAGEM: O PRAGMATISMO SÓCIO-EPISTEMOLÓGICO

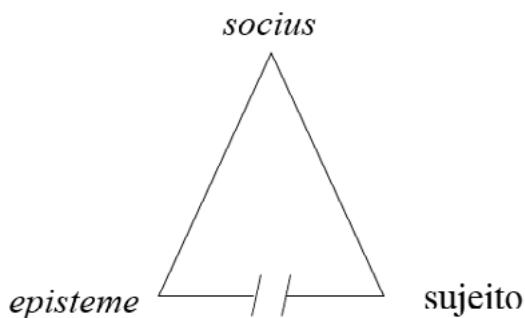
Antes de problematizar as possíveis relações que pretendemos estabelecer entre a sociologia de Pierre Bourdieu e a educação – mais especificamente, neste caso, à educação em ciências –, talvez seja preciso justificar o porquê da proposição de uma abordagem a qual denominamos de *pragmatismo sócio-epistemológico*. Aqui, o termo sócio-epistemológico diz respeito à vinculação entre o *socius* e o conhecimento (*episteme*); bem como a produção do saber em sua extensão. Neste caso, a dimensão social – pautada pela sociologia de Bourdieu – e a produção do conhecimento em ciências, seja este “puro” emergente do núcleo das Ciências da Natureza, ou em sua transmutação em conhecimento pedagógico: aquilo que é passível de ser ensinado.

Assim, uma abordagem pragmática sócio-epistemológica se refere não apenas aos modos como o somatório da produção de conhecimento em uma

determinada época é colocada à disposição da escola, mas estende-se à uma análise das relações sociais que permitem certo aprofundamento deste conhecimento escolar, por parte dos *sujeitos-professores* e dos *sujeitos-estudantes*. À luz dos contextos sociais, se pode produzir uma crítica possível para justificar ênfases ou supressões de certos conhecimentos ou saberes, inclusive, interrogando seus modos de produção e prática, seja no campo científico ou pedagógico.

Ela nos permite compreender e redimensionar a força dos discursos que permeiam o universo da ciência e da educação, confrontados com realidades sociais específicas circunscritas ao macrocosmo do campo social. Em outras palavras, trata-se de desvelar como este jogo de forças tem pautado certo pragmatismo na área da educação em ciências, tendo como foco, mais especificamente, sua dimensão instrucional e menos social e educativa. Por pragmatismo relacionado á educação em ciências, entende-se a relação entre a tríade *episteme-socius-sujeito*, respectivamente: (a) *conhecimento científico*, (b) *ambiente* e (c) *os indivíduos em sua relação com o meio*. O agenciamento que mantém a tríade pragmática sócio-epistemológica proposta, é mantida pelo seu elemento central: o *socius* (Figura 1).

Figura 1. Representação da tríade pragmática da abordagem sócio-epistemológica



Fonte: o autor.

É na esfera social que ocorre a articulação entre os indivíduos e a experiência do conhecimento, subjetivando-os a partir – e no interior do – discurso científico. A linha que indica a relação entre a *episteme* e o *sujeito* aparece interrompida porque a mediação entre sujeito e conhecimento sempre se dá

à luz da experiência, seja ela passada ou presente, podendo inclusive ser futura, em um nível da ponderação, da projeção. É por isso que a assimilação do conhecimento científico – e a produção de saberes correlatos, relacionados à educação em ciências – dependem da linguagem e da experiência que têm o *socius* como pano de fundo.

É como se, ao discutirmos a educação em ciências a partir do binômio linguagem/experiência, considerando esta também como forma de expressão da linguagem, fôssemos naturalmente impelidos a pensarmos na perspectiva da *teoria da prática* em Bourdieu (1996). Na obra do sociólogo, ela emerge daquilo que convencionou denominar de *filosofia da ação*, no sentido compreender as condutas humanas (*praxis*) – neste caso, àquelas relacionadas aos modos de se educar em ciências a partir de saberes produzidos pelo campo científico (a linguagem, os conceitos).

Seja na ciência ou na educação em ciências, nada faz sentido senão à luz da perspectiva da ação, da funcionalidade. Quando Michel Foucault, em *As palavras e as coisas*, (1999) descreve a emergência da Biologia a partir da História Natural, justifica o aparecimento desta nova/outra *episteme* a partir, principalmente, das contribuições de Georges Cuvier para o estudo dos seres vivos: a anatomia comparada. Não se trata apenas da comparação estrutural, mas de identificar as funções estruturais, inaugurando assim outra forma de compreensão da vida, de sistematização e classificação dos seres vivos: o *ser vivo em prática*.

A função é perceptível pela ação, pelo uso, pela interação. É a capacidade de agir que conecta de distintas formas os indivíduos com a natureza, com o ambiente. Toda ação requer o uso de certa funcionalidade, de uma *dialética operacional* que, invariavelmente, se desenvolve em contextos sociais. É a experiência do *socius* que torna indivíduos, sujeitos, pertencentes a uma coletividade específica a partir dos modos de ser, pensar e agir. Esta percepção abre caminhos para inserir a discussão em torno do conceito de *habitus* em Bourdieu (1996), como faremos adiante.

Embora determinado o significado da pragmática impregnada à abordagem sócio-epistemológica, voltada a uma análise de ordem prática de uso do conhecimento científico com uma finalidade pedagógica, faz-se necessário, ainda, definir os conceitos que servirão para o embasamento da presente

construção. A partir da sociologia de Bourdieu, a construção da proposta de abordagem sócio-epistemológica à educação em ciências toma conceitos fundamentais da obra do autor, a saber: (I) *capital*; (II) *campo*; (III) *habitus*; e (IV) *reprodução*.

Nesse sentido, é a partir dos desdobramentos do debate em torno destes conceitos que discutiremos a educação em ciências, o que justifica Pierre Bourdieu contribuindo para pensá-la; objetificando-a ao torná-la um elemento de análise. Entretanto, não se trata de reduzir o debate, diminuindo, assim, sua potência, ao focar estes quatro conceitos. Logo, não se trata de encerrá-lo no interior das possibilidades desta análise sociológica que toma o pensamento de Bourdieu como eixo estruturante: ao contrário. Deseja-se iniciar a construção de um campo de reflexão crítica sobre as práticas vinculadas à educação em ciências e ao exercício de seu ensino evidenciando também, e para tanto, a relevância dos aportes teóricos da sociologia.

PIERRE BOURDIEU PARA PENSAR A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Tendo justificado a opção por uma pragmática sócio-epistemológica, abre-se a possibilidade para que, inicialmente, possamos começar a articular os conceitos selecionados em Bourdieu. Como já demonstramos, é a dimensão do *socius* que permite uma interlocução entre as subjetividades e o conhecimento. Assim, para direcionarmos nossas análises à educação em ciências, nada mais pertinente do que fazê-lo à luz do campo científico, onde as relações entre os agentes da ciência ocorrem a partir de suas mobilizações que podem ser desveladas em torno – principalmente – do capital científico, objeto de disputa do referido campo.

Todos os elementos que podem ser ponderados em torno do campo científico, podem ser observados em seu desdobramento em outro campo correlato: o da educação em ciências. Seja no campo da ciência ou no da educação em ciências, seus agentes concorrem pela dominação do capital científico. No primeiro, este capital está associado às formas de produção do conhecimento científico, já no segundo, à hegemonia sobre o desenho curricular e aos procedimentos metodológicos relacionados à educação científica. Na acepção foucaultiana das relações de poder-saber, neste caso, trata-se em torno do *quê* e do *como* ensinar (FOUCAULT, 1979; 2006a).

No interior do campo da educação em ciências – como em quaisquer outros – ocorrem as mesmas relações agente/capital. Neste caso, além da concorrência em torno do capital científico, mensurável pela contribuição dos agentes para o referido campo, há também a disputa por um capital temporal, relacionado às estratégias político-institucionais de dominação dos meios de produção no campo. No caso da educação em ciências, detém o capital científico quem produz no interior das práticas relacionadas ao ensino (como por exemplo, conteúdos, metodologia, avaliação), mas também aqueles que detêm o poder para pautar uma economia para tais práticas a partir da obtenção de uma chancela política (BOURDIEU, 1975; 1976a; 2001; 2013).

Quando, por exemplo, políticas educacionais são pensadas definindo o que deve ou não ser ensinado no interior do campo educacional – e em sendo o campo da educação em ciências parte desse macrocosmo –, tal decisão se sobrepõe àqueles agentes que detêm o capital científico, por exemplo. É claro que este tipo de capital é importante, afinal, o capital científico se aproxima ao domínio do saber, da autoridade do argumento, mas insinua uma tentativa de imposição de uma percepção sobre o que deva ser a educação em ciências por meio de uma concepção particular de ciência, muitas vezes focada reduzida à instrução sem qualquer problematização ou desconstrução vinculadas às práticas cotidianas.

Discutir questões relacionadas a gênero, descriminalização do aborto ou à agroecologia como método alternativo ao agronegócio visando a soberania alimentar, por exemplo, desencadeiam uma série de debates no interior da educação em ciências – e até mesmo fora dele. Antigos agentes pertencentes ao campo, podem utilizar-se daquilo que Bourdieu denominou de *estratégias de conservação* para que tais pautas não entrem como conteúdos nos currículos escolares, simplesmente porque são avessos às mudanças. Em contrapartida, agentes mais periféricos no campo ou novos agentes, podem acreditar que tais temas se impõem naturalmente à compreensão do cotidiano e à produção de subjetividades crítico-reflexivas a partir de contribuições da ciência. Estes, usam as chamadas *estratégias de subversão* na tentativa de colocar tais questões em pauta (BOURDIEU, 2001; 2013). É partir destes que emerge uma espécie de pedagogia herética em ciências que confronta o *habitus* do campo, podendo colocar em xeque sua sistematização estrutural.

Bourdieu toma o *habitus* como uma espécie de sistema generativo que mantém a estrutura do campo no sentido de pautar as ações de seus agentes; os modos e as estratégias utilizadas para sua mobilização de acordo com a posição hierárquica que ocupam. Nesse sentido, o *habitus* é compreendido como uma espécie de subjetividade socializada que permite a interação com as *regras do jogo* no campo (BOURDIEU, 1991;1996) (WACQUANT; BOURDIEU, 1992).

Ao costurar os sujeitos em um campo, o *habitus* se torna um princípio gerador dessas subjetividades no interior do campo (BOURDIEU, 1996). Há um *habitus* específico no interior do campo da educação em ciências. Ele unifica a conduta do professorado desde a sua formação, bem como estabelece uma relação específica do sujeito professor de ciências com o conhecimento produzido no interior do campo científico. Isso significa dizer que os saberes produzidos pela educação em ciências são como são – e não outros – porque, ainda, as *estratégias de subversão* ao paradigma científico moderno como herança iluminista não se encontram suficientemente empoderadas para produzir uma descentração no campo.

É preciso deslocar a instrução (representada pelo ensino tradicional em ciências, por vezes descontextualizado) permitindo a emergência da ciência como prática social, instigando a produção de saberes: a ciência como meio para o exercício da vida em sociedade. Isso nos remete a discussão que Bourdieu apresenta em seu livro *Os usos sociais das ciências* (2003) e a própria *teoria da prática* por ele proposta (BOURDIEU, 1972).

Neste caso, retomando a ideia da *filosofia da ação*, que nos conduz uma *teoria da prática*, podemos observar a importância dos conceitos de “campo” e de *habitus*. O exercício do sujeito no interior do campo é pautado por um senso prático no âmbito do acontecimento, da contingência, embora na ação subjetiva exista certa impregnação do *habitus* quando da necessidade de uma resposta do sujeito. Assim, é perceptível o estabelecimento de uma dialética entre acontecimento e *habitus*, o que faz da prática no interior do campo constituir-se como elemento não totalmente, mas relativamente autônomo (BOURDIEU, 1996).

É isso que permite o professor de ciências elaborar uma resposta para uma pergunta inusitada, por exemplo. Embora ele possa vincular sua resposta

às suas próprias crenças ou tomada de decisão, ele não pode totalmente desvinculá-la do campo científico ou tampouco lançar mão de ferramentas não permitidas no interior do campo da educação em ciências. Aqui incluem-se também certos jogos de linguagem e, portanto, determinados discursos.

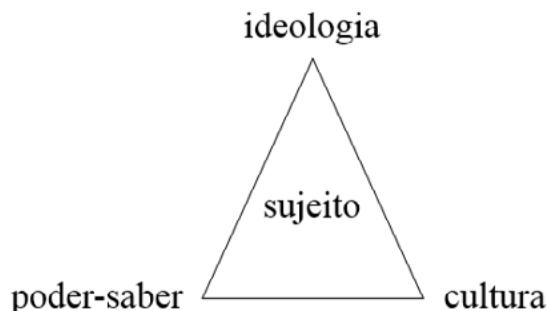
Assim, seja na perspectiva da *conservação* ou da *subversão*, prática e teoria se reatualizam na mesma medida que o *habitus* permite a exteriorização do sujeito no campo e a interiorização do campo no sujeito. É isso que pauta, ainda, os jogos de verdade (FOUCAULT, 2006b; 2016) na educação em ciências. Dependendo do posicionamento do professor enquanto agente do campo, e das abordagens que faz, ao estudante é permitido (re)pensar a sua relação consigo e com o mundo, mediada pelo próprio conhecimento científico.

Assim o campo da educação em ciências se torna um espaço simbólico, mas ao mesmo real, pois permite o estabelecimento de relações objetivas com o conhecimento. É importante, ainda, ressaltar que é no microcosmo deste campo que se fazem insinuar micropolíticas e, portanto, práticas específicas do exercício do poder que avalizam a produção de saberes. Foucault contribui ao explicitar as relações de saber-poder no interior de espaços micropolíticos ao estudar o que denominou de microfísica do poder (FOUCAULT, 1979). São estas relações de poder-saber que determinam a identidade do campo, os modos de produção e circulação de conhecimento, saberes e verdades, além de atuarem na perspectiva das *práticas de exclusão* (WACQUANT; BOURDIEU, 1992). Estas se constituem como interdições à entrada de outras práticas no interior do campo estabelecendo um mecanismo protetivo de repulsa.

As *práticas de exclusão* tendem a contribuir com as *práticas de conservação*. É isso que nos permite colocar em funcionamento o conceito de reprodução explorado por Bourdieu e Passeron (2013) em sua obra *A reprodução*. Pensar a reprodução na escola à luz de um modelo de sociedade vigente significa pautar todo o trabalho pedagógico a partir do anseio social. Assim, na perspectiva de que a escola reproduz a sociedade e a sociedade reproduz a escola, o macrocosmo do campo social investe sobre um de seus microcosmos, a escola. É nesse sentido, que Althusser percebe a escola como aparelho ideológico de Estado (1980; 2008), capitalizando o domínio de determinada ideologia à serviço de certa necessidade estatal para a construção de subjetividades desejadas.

A partir disso, voltamos a justificar a abordagem epistemológica no sentido de que, depois da família, é a escola o segundo *socius* onde os indivíduos se (re)produzem sujeitos a partir de uma segunda triangulação relações de *saber-poder/ideologia/cultura* (Figura 2).

Figura 2. Representação da tríade *saber-poder/ideologia/cultura* voltada à produção de subjetividades interiorizada à pragmática da abordagem sócio-epistemológica.



Fonte: o autor.

Se no seio da esfera familiar estes elementos que aparecem nos vértices do triângulo, podem ser evidenciados, de uma maneira geral, os mesmos também se encontram na esfera escolar sendo materializados pelo currículo. Um currículo de economia própria, tomado como campo de práticas discursivas (FERRARO, 2009). Isso implica na constituição de um *habitus primário* pela família e de outro *secundário* (PASSERON ; BOURDIEU, 2013) a partir da escola a partir suas práticas de socialização, educação e instrução.

Desde a primeira triangulação no interior da abordagem pragmática sócio-epistemológica (Figura 1) à segunda (Figura 2) observamos naquela a constituição do indivíduo em sujeito em processos de subjetivação a partir do conhecimento mediado pelo *socius*, ou seja: a constituição do sujeito da experiência. Já, nesta, percebe-se um sujeito em constante reconstituição, fruto das relações de poder-saber, produzindo cultura e dotado de determinada ideologia.

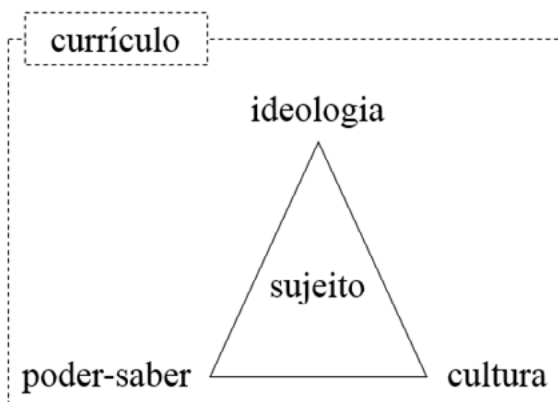
Esta representação poderia ser transposta para ser analisada em qualquer dimensão social, pois não há possibilidade da emergência de uma subjetividade livre das assimetrias naturais das relações de poder-saber que produzem discursos e modos de representação específicos, regulando, inclusive os mo-

dos de sua perpetuação e circulação. Assim, como a ideologia é tomada como uma espécie de visão interessada de mundo – carregando também consigo a expressão do poder –, a cultura constitui-se como a expressão deste mundo sob a forma de significação e, portanto, de representação.

Cabe ressaltar que a ideologia é tomada por Bourdieu de uma maneira distinta do marxismo. Para o sociólogo francês na ideologia reside certa funcionalidade que permite o debate em torno de determinado tema no sentido de compreendê-lo à luz de uma realidade específica que a partir dele poderia ser, inclusive, denegada (BOURDIEU, 1976b). Em outras palavras, a ideologia para Bourdieu nos permitiria observar estratégias possíveis para o decalque do *habitus* na fisiologia das subjetividades.

No caso de estendermos nossas análises à educação em ciências – como pretendido –, ao inserirmos tríade *saber-poder/ideologia/cultura* no campo da educação, teríamos a seguinte expressão (Figura 3).

Figura 3. Representação da tríade *saber-poder/ideologia/cultura* voltada à produção de subjetividades interiorizada à pragmática da abordagem sócio-epistemológica nas instituições escolares.



Fonte: o autor.

A expressão da Figura 3 denota o currículo como um campo específico de constituição do *habitus secundário*. Considerando a variação polissêmica do termo e, portanto, suas possíveis conotações, não se trata de definir o currículo, mas observá-lo como território de disputa e de atravessamento subjetivo. Um campo de práticas pedagógicas possíveis, a partir de certa economia que

dá vida à estrutura curricular colocando à serviço de uma biopolítica no interior da qual se encontram, também os processos de subjetivação.

Na esteira do currículo enquanto campo de práticas, no caso da educação em ciências temos dois elementos a serem considerados. O primeiro deles é a ciência enquanto produtora de conhecimento científico, orientada pelo “rigorismo” de um método e sustentada por um estatuto epistemológico. É esse fazer ciência que se expressa no interior do campo científico e empodera seus agentes para que continuem produzindo de acordo com um regramento específico, normalizando, assim, suas condutas. O segundo elemento diz respeito à postura do professor de ciências em sua relação com o campo científico originário, mas imerso em um campo correlato a ele: o campo pedagógico, mais especificamente do ensino de ciências.

O que surge aqui é um duplo identitário mal resolvido nos próprios cursos de licenciatura na área. Cursos que oferecem, geralmente, um bacharelado em Química, Física ou Biologia, com algumas disciplinas pedagógicas específicas como complementação para obtenção do título de licenciado. Ou seja, o discurso da ciência entra em conflito com o discurso pedagógico, ou sobre como ensinar ciências, porque desde o início do curso, muitas vezes, a percepção do aluno foi confundida. Muitos são egressos que concebem uma boa aula, restrita apenas à quantidade de informação “transmitida”, desconsiderando ações práticas envolvendo metodologias específicas voltadas à construção e à (res)significação do conhecimento científico.

Na distinção entre alfabetização e letramento científicos (CHASSOT, 2003), ousamos afirmar que há muito investimento no primeiro e pouco no segundo. O letramento vai além da alfabetização, colocando – mais especificamente – o conhecimento científico em perspectiva. O letramento científico avaliza o sujeito letrado a fazer juízo de valor de determinado tema relacionado à ciência. Ele vai além da pura e simples conceituação, ou da descrição funcional: o sujeito letrado cientificamente assume a partir da ciência um posicionamento político que se reflete nas maneiras como realiza suas leituras sobre o cenário social e como, nele, busca inserir-se.

Considerando o problema formativo – como neste caso, quando nos referirmos à organização de alguns cursos de licenciatura em ciências –, é por meio do pragmatismo sócio-epistemológico nos permitimos divagar sobre os

processos constituintes do *sujeito-professor de ciências* à luz do *socius* no qual se insere (o campo pedagógico), ao mesmo tempo em que se encontra na fronteira deste com outro: o campo científico. Ao trazer novamente Bourdieu para discussão, percebe-se que nessa região fronteira há o choque entre dois *habitus* distintos e, portanto, nos referimos como sendo um duplo identitário vinculados aos processos de subjetivação – a partir do binômio pesquisador/professor – relacionados ao conhecimento científico.

A pragmática sócio-epistemológica se insinua sobre os indivíduos que ao tornarem-se sujeitos de uma coletividade, o fazem expostos ao *habitus* no interior do campo ao qual pertencem. Assim, um dos pilares dessa abordagem é a própria *teoria da prática* de Bourdieu (BOURDIEU, 1972). Quando Bourdieu aborda o *senso prático* (2018), ele o faz a luz de outros dois: o *senso de jogo* e o *senso de orientação*. Em sendo o *habitus* um limitador da autonomia do agente no interior do campo, é possível em certa medida, adaptar-se a situações sem que, necessariamente, este agente precise seguir à risca uma norma, podendo, até certo ponto, subvertê-la. Não há como escapar ao *habitus*, pois é exatamente ele que ao atuar sobre os corpos destes agentes os socializa no interior do campo.

A questão que emerge a partir disso diz respeito ao poder, o jogo de forças entre o *habitus* do campo científico e o *habitus* do campo pedagógico. Pelo que temos observado, a tendência da organização dos cursos de licenciatura na área de Ciências da Natureza tende a empoderar o primeiro em relação ao segundo. O reflexo disso é o professor de ciências que não se identifica como educador em ciências. Há uma nuance que distingue ambos: enquanto o primeiro encerra sua atuação em uma dimensão instrutiva, o segundo, para além da instrução preza pela educação e pela socialização. Isto se constitui como rastro ou indício de uma possível resposta – mesmo que parcial – de elementos que podem estar relacionados ao insucesso dos estudantes do país no que tange ao domínio de competências e habilidades na área de ciências em avaliações internacionais como o PISA (Programme for International Student Assessment), por exemplo, como problematizado por (LIMA, 2018).

Claro, que é preciso destacar que não se trata de atribuir ao professorado uma culpabilidade pelo insucesso da educação em ciências no país. Sempre que se coloca em perspectiva os problemas relacionados à Educação, deve-se levar em conta uma multifatorialidade relacionada à complexidade intrínseca à área. O objetivo do presente artigo tampouco intenta buscar esta resposta.

Ela surge como ponderação da aplicação da sociologia de Bourdieu como um dos pilares de um pragmatismo sócio-epistemológico voltado à compreensão do científico e da educação em ciências.

Por outro lado, observando os estudantes, surge outra perspectiva interessante: uma vez constituído professor de ciências – subjetivando-se na interface entre dois *habitus*, em dois distintos campos –, como estes professores têm atuado em suas salas de aula. Suas abordagens corresponderiam mais à *conservação* ou a *subversão*? É exatamente isto que está em jogo. O *habitus* do campo pedagógico implica em subverter o campo científico, mesmo que seja para usar algum tipo de metáfora ou analogia para ensinar um conceito em específico. A *subversão* é um processo natural à educação.

Para responder a essa pergunta é preciso, antes, ressaltar que o processo de subjetivação é ato – e/ou moto – contínuo: ele não se encerra, pois, a experiência do sujeito permanece para além de si mesmo, após o próprio sujeito, se tomarmos, por exemplo, a subjetividade que está no outro, em Lacan (2008; 2014). Talvez, a partir disso, seria mais pertinente se nos perguntássemos como o *duplo identitário* tem conduzido os professores de ciências a uma estetização, na perspectiva de uma estética de sua professoralidade, de sua atuação docente, como corrobora Pereira (2013) em sua proposição.

A ideia de uma estética tem a ver com a existência de uma ética. Logo, se Bourdieu nos permite pensar a educação em ciências a partir de uma *praxiologia* (BOURDIEU, 1972; 1996), significa que, por detrás de cada prática não há, apenas, um comportamento ou mobilização de vontade, mas o desejo de um mundo em específico. Assim como não podemos interpelar tão somente a teoria ou a prática, também não podemos fazê-lo na dimensão ética ou estética isoladas uma da outra.

O que nos toma de assalto não é, obviamente uma ausência de novidade no que está sendo discutido, mas como nos é colocada uma questão que assola a educação em ciências: problematizar “o quê”, “como” e “para que(m)”? Voltamo-nos, então à discussão em torno das metodologias, hoje, muito utilizadas como parâmetro dos (in)sucessos em sala de aula. É claro que os procedimentos metodológicos são importantes ao definirem os tipos de abordagem, mas o que se desvela a partir disso – e a partir do pragmatismo sócio-epistemológico ancorado em Bourdieu – é uma questão para-

digmática. O *moderno vs. contemporâneo* do campo científico enseja outro embate: o *tradicional vs. disruptivo* relacionado às metodologias no campo da educação.

Entretanto, além da análise do processo formativo do professor de ciências constituindo-se enquanto sujeito da ciência em busca de uma identidade ou da forma que utiliza os recursos do ferramental metodológico, deve-se, ainda, ser sublinhada uma questão importante: o material de apoio em sala de aula, mais especificamente, neste caso, o livro didático. Livros didáticos de ciências geralmente são escritos por profissionais que primam muito mais pela informação e seu rigor técnico, do que exatamente na problematização daquele conhecimento visando situações que podem ser transformadas em oportunidades para a construção de saberes.

Assim, o texto do livro didático, seus elementos pictóricos, bem como a sua organização de um modo geral, visam puramente a instrução, não permitindo a identificação do aluno e, tampouco, de sua própria realidade, com os conteúdos ali presentes. Por exemplo, sobre o corpo humano, os alunos aprendem sobre o corpo sadio e o corpo doente, denominam suas partes e aprendem sobre a função de cada uma delas. Reconhecemos a importância, também deste tipo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que também reconhecemos a possibilidade de ampliação de suas potências. Com isso o corpo biológico – ou biologizado – torna-se o corpo da doença, um corpo a ser cuidado. Ainda, torna-se o corpo binário do masculino e do feminino, apenas. A educação sexual, baseia-se no reconhecimento anatômico encerrando-se na contracepção que geralmente é atribuída como tarefa das mulheres, entre outros exemplos que poderiam ser citados.

A conformação do campo científico pode produzir um conhecimento que, até certo ponto, abstém-se da problematização, mas é dever do campo da educação em ciências deve subverter essa lógica. Assim, são as estratégias de subversão para sobrevivência no campo que se configuram como elementos criadores para inovação e para o uso de novas/outras posturas metodológicas em sala de aula. A própria organização da vida à luz da evolução biológica é assentada sobre estratégias de subversão: o que seria a adaptação senão uma espécie de subversão às pressões seletivas de um determinado meio? A subversão, surge como forma de resistência.

No caso dos livros didáticos de ciências, poderíamos dizer que os mesmos evidenciam um *habitus primário*, ao percebermos que a estruturação dos assuntos é realizada por profissionais que circulam no interior do campo científico, mas não são obrigatoriamente professores de ciências. Estes foram socializados no interior do campo pela inscrição desse *habitus* em seus corpos, em seus modos de ser, agir e pensar. No entanto, ao atuarem como professores, necessitam circular no campo correlato, fronteiriço, da educação em ciências.

Assim, tais agentes necessitariam de outros meios para sua mobilização, um *habitus secundário* – que surge como extensão ao primário – mas que não deve ser confundido com ele, pois as formas de ser professor de ciências circunscrevem-se em outra dimensão que vai além da aplicação do método científico, mas da desconstrução do próprio conhecimento produzido pela ciência para ensiná-la a partir de uma realidade que demanda cada vez mais explicações da própria ciência.

Talvez, essas observações que emergem a partir de Bourdieu – em torno da educação em ciências –, possam explicar o que de fato está no âmago da *transposição didática* (VERRET, 1975). Utilizar um conceito em um determinado campo e utilizá-lo em outro, trata-se de, ao mesmo tempo, de analisar suas possíveis (res)significações a partir de agenciamentos específicos do campo, mas também significa analisar sua potencialidade conotativa. Tal exercício foi proposto por Georges Canguilhem (2012) em sua forma de compreender a epistemologia. Como percebido por este autor, o conceito de *reflexo*, por exemplo pode ser utilizado tanto na Física, quanto na Biologia, por exemplo. Yves Chevallard (1991), por sua vez, analisa o conceito de *distância* na Matemática e na Física.

É claro que a discussão não pode – e nem deve – ser encerrada a partir deste ensaio. Trazer Bourdieu, junto a outros autores que dialogam, para o interior do campo da educação em ciências, nos permite – entre outras coisas – pensa-lo à luz de demandas sócio-políticas e dos efeitos que seu ensino tem gerado para a produção de subjetividades da ciência. Entendemos o sujeito da ciência como aquele capaz de inserir-se nos mais distintos contextos, utilizando o conhecimento científico para problematizar, desconstruir e, até mesmo explicar, acontecimentos sociais.

Logo, para além de alfabetizado cientificamente, o pragmatismo sócio-epistemológico insufla – e cria condições para – o letramento científico. É a pragmática sócio-epistemológica que coloca a ciência em ação e surge como possibilidade para pensar sua educação em todas as suas dimensões. Seu eixo estruturante é o *socius*, e é a partir dele que tanto a produção quanto a educação científica devem ser pensadas. Nesse sentido as contribuições da sociologia de Pierre Bourdieu, bem como a noção de *sujeito da ciência*, constituem-se como meio e fim para compreender as relações sócio-epistemológicas nos campos científico e da educação em ciências.

Resumo: Ao tomar como referência a sociologia empreendida por Pierre Bourdieu, o presente ensaio enseja discutir a educação em ciências na perspectiva de conceitos que integram o repertório do sociólogo francês. Para além da problematização que associa Bourdieu a outros autores, materializa-se, ainda, a possibilidade de vinculação do debate em torno do campo científico e do campo pedagógico por meio de uma abordagem pragmática sócio-epistemológica relacionada à produção subjetividades nestes campos.

Palavras-chave: Pierre Bourdieu; Educação em Ciências; Sociologia; Pragmatismo sócio-epistemológico.

Abstract: Taking as reference Pierre Bourdieu`s sociology, the present essay aims to discuss science education from the perspective of concepts that arises from the French sociologist repertoire. Apart the problematisation that associates Bourdieu to others authors, it is possible to link the debate around the scientific field and the pedagogical field guided by a socio-epistemological pragmatic approach related to the production of scientific subjectivities in these fields.

Keywords: Pierre Bourdieu; Science Education; Sociology; Socio-epistemological pragmatic.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.
- ALTHUSSER, Louis. *Sobre a reprodução*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de trois études d'éthnologie kabyle*. Geneva: Droz, 1972.
- BOURDIEU, Pierre. *Esquisse d'une théorie de la pratique (précédé de trois études d'éthnologie kabyle)*. Paris: Éditions du Seuil, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison. *Sociologie et sociétés*, Montreal, v. 7, n. 1, p. 91-118, 1975.
- BOURDIEU, Pierre. Le champ littéraire. *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, v. 89, n. 1, p. 3-46, 1991.

- BOURDIEU, Pierre. Le champ scientifique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, v. 2, n. 2, p. 88-104, 1976a.
- BOURDIEU, Pierre. *Le sens pratique*. Paris: Minuit, 2018.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. *Science de la science et réflexivité*. Paris: Raison d'agir, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. *Usos sociais da ciência*. São Paulo: Unesp, 2003.
- BOURDIEU, Pierre; BOLTANSKI, Luc. La production de l'idéologie dominante. *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, v. 2, n. 2, p. 3-73, 1976b.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- CANGUILHEM, Georges. *Estudos de história e filosofia das ciências: concernentes aos vivos e à vida*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPed; Campinas: Autores Associados, v. 8, n. 22, p. 89-100, 2003.
- CHEVALARD, Yves. *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique, 1991.
- FERRARO, José Luís Schifino. O currículo como campo de práticas discursivas: Foucault, subjetivação e (pós) modernidade. *Travessias*, Cascavel, v. 3, n. 1, 2009.
- FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. Poder e saber. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos: estratégia poder-saber*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.
- FOUCAULT, Michel. *Subjetividade e verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- LACAN, Jaques. *Escritos*. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- LACAN, Jaques. *O seminário, livro 20: mais, ainda*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- LIMA, Vanessa Mendes de. *Competências e habilidades em questões do PISA: evidências na realidade do ensino de ciências em escolas de Porto Alegre e região metropolitana*. 2018. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Escola de Ciências, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2018.
- PEREIRA, Marcos Villela. *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*. Santa Maria: EDUFSM, 2013.
- VERRET, Michel. *Le temps des études*. Paris: Librairie Honoré Champion, 1975.
- WACQUANT, Loïc; BOURDIEU, Pierre. *Réponses: pour une anthropologie réflexive*. Paris: Éditions du Seuil, 1992.

Recebido em Dezembro de 2018

Aprovado em Março de 2019

PARÂMETROS PARA UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA DO GOSTO

PARAMETERS FOR AN EDUCATION THE AESTHETIC OF TASTE

Rafael Duailibi Maldonado

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

E-mail: rafael.maldonado@ufms.br

Nenhum ser humano em seu juízo normal vive apartado de algum gênero de experiência estética. Porém, nem todos esses seres humanos desenvolvem o gosto para além de derterminado ponto – o gosto em qualquer arte ou meio.

Clement Greenberg

Esse texto apresenta algumas análises resultantes da pesquisa de doutoramento¹, finalizada em 2016, que buscou identificar, na confluência dos campos educativo e artístico e tendo os documentos curriculares de arte como objeto de estudos, como a afirmação estética do gosto se estabelece no contexto da educação formal e não formal.

No recorte aqui apresentado, analisamos os documentos curriculares (nacionais e locais) de Arte: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, séries iniciais (1ª a 4ª séries) e séries finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental, publicados respectivamente, em 1997 e 1998; e o Referencial Curricular da Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio), publicado em 2007 pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul; e o Referencial Curricular do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), publicado em 2008 pela Secretaria Municipal de Educação, de Campo Grande, adotando, para tal exercício, chaves de análise, a saber: o gosto (como fenômeno de distinção cultural), educação estética (como instituidora

¹ Realizada no Programa de Pesquisa com Textos/Documentos Curriculares, desenvolvida no Observatório de Cultura Escolar (OCE), com o título “DOCUMENTOS CURRICULARES DE ARTE: afirmação estética do gosto na confluência dos campos educativo e artístico”, defendida em 2016.

de valores culturais) e cultura curricularizada (como expressão legitimada pelo conhecimento artístico).

Na compreensão de como um padrão de gosto pode ser formado, direcionado e legitimado, a identificação e análise dos conteúdos curriculares, selecionados neste estudo, têm objetivo de identificar semelhanças nas questões propostas nos documentos educativos oficiais para constituição de uma cultura distintiva através da educação estética, desenhada e sistematizada pelo currículo.

Essas noções permitiram observar como os sentidos conceituais propostos na escrita desses documentos orientam/determinam o conhecimento cultural dos indivíduos em diferentes processos de formação educativa.

Bourdieu (2007) afirma que o gosto estético é derivado de condições materiais e simbólicas, e que não é propriedade inata dos indivíduos, mas resultado de fatores adquiridos culturalmente e em diferentes oportunidades sociais. Nesse sentido, entendemos que não são todos os indivíduos que dispõem de repertório erudito, estético e letrado que os capacite ao domínio dos conhecimentos culturais disponibilizados no campo artístico.

É certo, todavia, que não existe consenso determinante para definir ao nosso gosto uma identidade, coerência ou condições que atestem sua qualidade ou veracidade. Na configuração do bom gosto ou do gosto culto, vincula-se o pertencimento de classe, uma vez que indivíduos culturalmente privilegiados acessam processos específicos de aquisição de cultura, geralmente determinados por mecanismos sociais ideológicos que impõem o que é institucionalmente considerado como de bom gosto.

Convém frisar que a educação é terreno propício para os processos de elaboração cultural e contribui diretamente na institucionalização da erudição dos indivíduos, tendo capacidade de legitimar um padrão de gosto e reafirmar regras de comportamento e distinção social. Assim, construímos a percepção dos campos educativo e artístico como instâncias promotoras da definição cultural do gosto na articulação de mecanismos de seleção e distribuição de conhecimentos e, porque não afirmar, de cultura, que acabam vinculados às práticas da parcela da sociedade privilegiada econômica e culturalmente.

O padrão de gosto culto vincula-se diretamente ao domínio do conhecimento sobre os produtos do campo da arte, considerando que a capacidade

de efetivação do julgamento estético reflete o repertório cultural adquirido por herança familiar, por influência social ou por formação educativa.

Na lógica da transmissão do capital cultural dos indivíduos, Bourdieu (2007) observa a necessidade de equilíbrio entre o capital cultural, herdado da família, e o capital escolar, uma vez que não se pode responsabilizar unicamente a escola pela aquisição de competência artística.

[...] seria impossível imputar unicamente à ação do sistema escolar (nem, por maior força de razão, à educação propriamente artística – quase inexistente, como pode ser constatado com toda a evidência – que, porventura, tivesse sido proporcionada por esse sistema) a forte correlação observada entre a competência em matéria de música ou pintura (e a prática que ela pressupõe e torna possível) e o capital escolar: de fato, este capital é o produto garantido dos efeitos acumulados da transmissão cultural assegurada pela família e da transmissão cultural assegurada pela escola (cuja eficiência depende da importância do capital cultural diretamente herdado da família). (BOURDIEU, 2007, p. 27).

Essa condição define os valores distintivos, cuja especificidade se concretiza no frequente consumo de saberes e práticas culturais em seus diversos segmentos de produção – escola, museu, teatro, galeria e bienal de arte, centro cultural, entre outros.

Dessa forma, o gosto é percebido como fenômeno moldado em condições privilegiadas de experiência estética, bem como fator relevante na elaboração da cultura que cada indivíduo carrega para as relações sociais cotidianas.

Cada sociedade, desenhada num tempo e em uma geografia cultural específicos, produz conhecimentos próprios que estruturam as características culturais adotadas pelos indivíduos que dela fazem parte. Suas Instituições educativas e culturais são responsáveis por diferentes níveis de incorporação de práticas de aprendizagem que viabilizam, ou não, a configuração do capital cultural desses indivíduos.

O nível de cultura de cada um geralmente tem sido vinculado ao contato com segmentos da arte, promovido na prática familiar e/ou por qualidade educacional, bem como as estratégias pedagógicas que propiciam a cognição do conhecimento para o saber cultural. A incorporação desses valores, nas relações, situa algumas diferenças que permitem a configuração do grupo social culturalmente privilegiado.

Os aspectos culturais tomados como fatores relevantes na consolidação dos valores simbólicos, e distribuídos em diferentes segmentos de expressão artística, compõem o patrimônio de natureza material e imaterial que reflete as maneiras de agir e de pensar da coletividade, a partir da singularidade individual. Esses aspectos indicam que o legado cultural representa a força das tradições sociais que podem ser incorporadas por herança ou por aquisição nos processos de transmissão de conhecimento.

Pensar o indivíduo como socialmente estratificado, dotado de conhecimento e cultura, significa perceber sua condição privilegiada para configuração de determinado *status* social. Essa condição faz com que as pessoas identifiquem, no consumo dos produtos culturais, a possibilidade de aquisição de elementos que qualifique ou estabeleça melhores oportunidades de destaque num meio socialmente culto.

Estudando o acesso do público a museus na Europa, Bourdieu (2003) evidenciou a situação de desigualdade cultural que é recorrente em todas as partes do mundo:

A estatística revela que o acesso às obras culturais é privilégio da classe culta; no entanto, tal privilégio exibe a aparência da legitimidade. Com efeito, nesse aspecto, são excluídos apenas aqueles que se excluem. Considerando que nada é mais acessível do que os museus e que os obstáculos econômicos – cuja ação é evidente em outras áreas – têm, aqui, pouca importância, parece que há motivos para invocar a desigualdade natural das “necessidades culturais”. (BOURDIEU, 2003, p. 69).

Nesse contexto, podemos formular algumas questões provocadoras: com que valores de cultura se constitui a classe denominada culta? Que elementos são necessários para a consolidação das normas que estabelecemos como eruditas? A camada social economicamente privilegiada é realmente culta?

Interpretações sobre cultura são propostas em diferentes perspectivas e evidenciam, na cronologia histórica, como os artefatos culturais foram produzidos, considerando-se os avanços econômicos, sociais e as diferentes relações entre o processo educativo e a formatação do campo cultural. As transformações sociais são entendidas como resultantes da reorganização de percepções adquiridas pelo homem na tentativa de ordenar seu cotidiano, melhorando gradativamente as possibilidades de seu desempenho numa sociedade com realidades culturais tão diversas.

Williams (1992) observa que, à medida que uma cultura se torna mais rica e mais complexa, a distância social de muitas práticas torna-se maior, promovendo distinções entre participantes e expectadores das diversas artes. A arte tem papel determinante para a especialização cultural, sendo que o acesso a ela se restringe a pequena parcela da sociedade capaz de usufruir as manifestações artísticas como formas de entretenimento e aquisição de cultura.

Contudo, embora a produção cultural seja disponibilizada aos diferentes grupos sociais, o acesso a ela não implica a igualdade ou qualidade de consumo por classes ou grupos, ou pleno entendimento dos conhecimentos que os produtos artísticos agregam. Assim, ações educativas são necessárias na realização da mediação do conhecimento artístico e, nesse contexto, a escola, o museu e demais instituições culturais, como processos de educação formal e não formal, são pontes entre a arte e o público, entre o concreto e o abstrato, entre o real e a imaginação, entre o simbólico e o ingênuo.

Entendemos, assim, a importância da mediação para a efetivação plena do conhecimento sobre a arte e como articuladora de sensações e descobertas, que compreende a construção do saber artístico e do gosto elaborado, a partir da valoração das referências culturais dos objetos e dos indivíduos. Rossi (2004) afirma que as pessoas são culturalmente determinadas pelo modo como são criadas, e a maneira como elas interpretam esteticamente o que veem resulta dos instrumentos que a cultura lhes oferece para compreender o que é dado para leitura e apropriação.

Promover o acesso à arte de modo que o indivíduo possa acionar seus conhecimentos para se apropriar da obra artística requer formação educativa que oportunize essa aproximação. A arte educação, ensino da arte, educação em arte, corresponde o mecanismo de mediação entre os indivíduos escolares e os valores artístico/culturais, assim como a educação geral, acontecendo de forma sistemática a partir da escola ou demais instituições de ensino, ou de maneira assistemática, nos espaços culturais, meios de comunicação, entre outros.

A legitimação cultural se concretiza, no sistema educativo, nas práticas curriculares promovidas durante o processo de aprendizagem, propagando-se em outros espaços de vocação educativa fora da escola.

Pelas ações de inculcação e imposição de valor exercidas pela instituição escolar, esta contribui também [...] para constituir a disposição geral e transponível

em relação à cultura legítima que, adquirida a propósito dos saberes e das práticas escolarmente reconhecidos, tende a aplicar-se para além dos limites do “escolar”, assumindo a forma de uma propensão “desinteressada” para acumular experiências e conhecimentos que nem sempre são rentáveis diretamente no mercado escolar. (BOURDIEU, 2007, p. 27).

No propósito de afirmação cultural, a educação atua para oferecer aos indivíduos condições ideais para que assimilem a arte em seus movimentos de significação, usufruindo com maior qualidade da obra artística e com capacidade para interpretar e incorporar os valores estéticos/simbólicos que compõem e legitimam o repertório cultural. O domínio desse repertório contribui para fortalecer posições de destaque nos contextos social e educativo.

O reconhecimento de que toda a obra legítima tende a impor, de fato, as normas de sua própria percepção e, tacitamente, define o modo de percepção que aciona certa disposição e certa competência como o único legítimo, não é uma tentativa para constituir em essência um modo de percepção particular, sucumbindo assim à ilusão que serve de fundamento ao reconhecimento da legitimidade artística, mas para consignar o fato de que todos os agentes, queiram ou não, sejam possuidores ou não dos meios de se conformarem, encontram-se objetivamente enquadrados por estas normas. (BOURDIEU, 2007, p. 32).

Levando em consideração as questões aqui apontadas, evidencia-se a complexidade da arte e sua importância no contexto das relações sociais, o que justifica os esforços educativos para sua valoração como conhecimento a ser investigado e aprofundado, uma vez que compõe o conjunto de expressões culturais que, incorporadas pelos indivíduos, define posições de destaque na teia das relações humanas.

O GOSTO IDEALIZADO NA/PELA EDUCAÇÃO ESTÉTICA

No campo educativo, particularmente, tomamos como objeto de estudos o currículo, por entendê-lo como instrumento estratégico de inculcação dos saberes definidos pela seleção sistemática e interessada de conteúdos que, no projeto curricular, orientam o conhecimento oficial/legitimado e estabelecido na estrutura das disciplinas escolares.

Na confluência de campos culturalmente distintos, entendemos a configuração de *modus operandi* específico para lidar com as regras do jogo/em-

bate simbólico que se dá no interior das práticas que os constituem. O campo educativo e o campo artístico, percebidos como aparelhos culturais complementares, propõem realidades educativas que afirmam constantemente sua interlocução para ordenação dos sentidos conceituais que padronizam e institucionalizam o conhecimento da arte.

Com efeito, o currículo se impõe como ferramenta fundamental para a condução dos processos de aquisição de conhecimento sobre a obra de arte no espaço escolar, operando com diversidade de reflexões e proposições da instituição artística. Bourdieu (2010) observa que há paradoxo entre o que permite distinguir as obras de arte das coisas simples, afirmando que a arte é artefato que encontra fundamento no universo social que a legitima e lhe confere o estatuto daquilo que merece apreciação estética.

A ordenação e a padronização do conhecimento prescrito no currículo escolar permitem perceber o delineamento de um modo acadêmico oficial de cultura que acaba por irradiar-se em outros ambientes educativos de caráter não escolar. Nas interfaces da educação com a arte, enunciam-se as negociações estéticas que emitem vereditos para uma autoridade cultural, no contexto educativo e social.

Lançar as análises para além dos processos cotidianos, que constituem a cultura escolar e a estrutura educativa, compreende o exercício de desvelamento acerca dos processos de distribuição de conhecimentos de/sobre arte, que levam, ou não, à aceitação do padrão culto de gosto, levando em consideração, nesse processo, a participação de instituições culturais para além dos limites escolares.

A análise teórica articula reflexões sobre a possibilidade de os conteúdos curriculares de arte, distribuídos como conhecimentos, moldarem o repertório erudito, distinguindo o gosto culto do gosto popular e, a partir disso, posicionar os indivíduos em diferentes esferas socioculturais. A importância da seleção e distribuição dos conteúdos adotados no estudo da arte durante o percurso de formação escolar influencia, significativamente, na construção cultural de cada indivíduo, induzindo a disposição estética que, de acordo com Bourdieu, pode ser compreendida, como

[...] expressão distintiva de uma posição privilegiada no espaço social [...] como toda a espécie de gosto, ela une e separa: sendo o produto dos condicionamen-

tos associados a uma classe particular de condições de existência, ela une todos aqueles que são o produto de condições semelhantes, mas, distinguindo-se de todos os outros e a partir daquilo que tem de mais essencial, já que o gosto e o princípio de tudo o que se tem, pessoas e coisas, e de tudo o que se é para os outros, daquilo que serve de base para se classificar a si mesmo e pelo qual se é classificado. (BOURDIEU, 2007, p.56).

A escola assume responsabilidade social na educação cultural dos indivíduos, proporcionando condições para a construção de sentidos estéticos e repertórios que possibilitariam discursos e interpretações no encontro com os objetos artísticos. Essa condição *per se* estrutura o currículo de arte no espaço escolar como artefato que delineaia competências culturais, mesmo privilegiando análises de como se processa o ensino de arte.

No processo educativo, os sentidos de gosto e de cultura são elaborados e fundamentados a partir de conhecimento comum, proposto como conteúdo oficial sobre a arte. O conhecimento selecionado constituiria sentido de erudição, levando em consideração certos valores culturais ou incorporando outras formas de expressão artística, sobretudo, aquelas oriundas da cultura popular.

Bourdieu (2007) afirma que os indivíduos se aproximam e se afastam entre si por meio de disposições que definem o gosto, comportamentos e as maneiras como irão agir no mundo. As disposições, percebidas como de ordem cultural, são determinadas pelo conjunto de regras éticas, estéticas e cognitivas capazes de produzir as identidades adquiridas ao longo das experiências social, familiar e escolar.

De acordo com Bourdieu (2007), a disposição objetiva, exigida ao consumo legítimo de obras e a aptidão para formular um ponto de vista crítico a respeito de objetos esteticamente constituídos, é o que determina níveis de distinção às classes sociais. Assim, o gosto e a disposição estética são condições que unem ou separam as pessoas em grupos sociais, uma vez que o gosto é um princípio para classificar ou ser classificado.

Nos PCN de Arte, o juízo de valor é mencionado nos objetivos gerais do ensino artístico, de forma que, no processo do ensino fundamental, “os alunos adquiram competências de sensibilidade e de cognição em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro” (BRASIL, 1998, p. 47). A competência de sensibilidade e de cognição possibilita a compreensão e a elaboração de opiniões sobre

aquilo que se observa. A opinião formalizada a respeito de algo afirma essa proposição de gosto referente a tudo o que vemos.

Essas proposições evidenciam que as disposições estéticas que dimensionam o gosto estão diretamente vinculadas ao consumo dos produtos da arte e, para que o consumo seja potencializado, o processo educativo da arte torna-se fundamental para aquisição do conhecimento que viabiliza as conexões entre aquilo que se vê e o que se aprende a partir daquilo que é visto. Nesse sentido, os documentos curriculares, nas suas determinações para o conhecimento artístico, são formas de articulação e estímulo para a elaboração do gosto individual de cada aluno. “No âmbito da arte e da dimensão estética, a produção sociocultural do gosto pode ser trabalhada em diversos momentos durante as aulas”. (BRASIL, 1998, p. 38).

Sobre a condição de se avaliar esteticamente os bens culturais, os documentos curriculares analisados orientam a mediação do conhecimento artístico, de forma a que a aprendizagem da arte possibilite o posicionamento individual dos alunos em relação aos valores atribuídos às obras artísticas que compõem o conjunto de conhecimentos que deverão ser abordados durante as aulas.

O aluno poderá desenvolver seu conhecimento estético e competências artísticas nas diversas linguagens da área de Arte [...] para que possa, progressivamente, apreciar, desfrutar, valorizar e emitir juízo sobre os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade. (BRASIL, 1998, p. 48).

Entendemos que a emissão de juízo de valor esteja diretamente relacionada com a noção do gosto individual, assim, destacamos, nos documentos curriculares, a intenção educativa de elaboração estética para evidenciar o sentido de gosto a ser incorporado no processo de formação escolar.

A respeito de conteúdos relativos a atitudes e valores, o estudo da arte, os PCN propõem reflexões sobre a “importância dos valores, normas e atitudes a serem aprendidos, e que, explicitando a consciência sobre eles, amplia-se a área de ação da escola” (BRASIL, 1998, p. 52). Contudo, evidencia-se, nessa proposição, que os conteúdos propostos não devem ser entendidos como de controle ideológico ou comportamental pela escola.

De acordo com os PCN, devem estar ligados à postura dos alunos em relação a questões, conceitos e conteúdo da área de Arte para que se estabeleçam critérios de juízos de valor e respeito em relação a obras e monumentos do patrimônio cultural, e a elaboração de autonomia na manifestação pessoal para fazer e apreciar arte. (BRASIL, 1998, p. 53).

Para Young (2011), o desenvolvimento intelectual é processo baseado em conceitos e não em conteúdo ou habilidades, sendo assim, o currículo deve ser baseado em conceitos. Para o autor, conceitos são sempre sobre algo, implicando a seleção de alguns conteúdos em detrimento de outros; e o conteúdo tem importância não como o conhecimento a ser memorizado, mas porque, sem ele, os alunos não poderão adquirir ou compreender conceitos, conseqüentemente, não progredirão em seu aprendizado.

A compreensão dos documentos curriculares parece ir além do que revelam essas análises, ou seja, o currículo se constitui como instrumento para aquisição de conhecimentos fundamentados nas especificidades das disciplinas escolares. Entretanto, o alcance de suas proposições não se revela de imediato no processo de formação educativa, ficando dependente das disposições éticas e estéticas que os indivíduos estabelecerão nas suas relações com os contextos social, histórico, econômico e cultural.

Nesse sentido, as orientações contribuem para o delineamento dos padrões de comportamento que determinam valores a serem cultivados e praticados no campo das relações sociais. No caso da arte, os valores conceituais estão definidos na seleção de obras e artistas que compreendem o conteúdo da estrutura artística a ser legitimada pelo sistema educacional.

Os documentos curriculares indicam para elaboração do gosto erudito e promovem “o desenvolvimento de critérios de gosto pessoal, baseados em informações, para selecionar produções artísticas e questionar a estereotipia massificada do gosto” (BRASIL, 1998, p. 53).

Verificamos uma importância na discussão sobre a formação do gosto em função do que a escola oferece na condução dos valores éticos/estéticos dos alunos, uma vez que, no que concerne ao conhecimento artístico, diariamente somos expostos a informações visuais onde se faz necessária uma seleção para estabelecer o que tem ou não sentido para considerarmos como arte.

Bourdieu (2003) afirma que o contato com o mundo culto não resultará numa ação milagrosa de conversão de realidades sociais, mas sinaliza possível mobilidade dos indivíduos de classes menos favorecidas nos ambientes distintos de cultura.

Essa reflexão direciona nosso interesse ao processo de definição dos conteúdos curriculares de arte na construção da cultura instituída pela escola,

levando em consideração a afirmação de Goodson (1997) de que o que está prescrito não é necessariamente o que é aprendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece.

Hipotetizamos que a partir do processo educacional o gosto pode ser forjado como conteúdo estético curricularizado que orienta nosso sentido de erudição. É possível notar a importância do documento curricular como instrumento que orienta e legitima os valores culturais que compreendem o sentido e o poder de manutenção cultural dos indivíduos.

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 7-8).

A compreensão de como os programas curriculares relacionam os conhecimentos modeladores do repertório erudito, isto é, do conjunto de conteúdos (estilos, artistas e obras) que definem as linguagens artísticas, nos permite estabelecer as diferenças entre o gosto culto (histórico) e o gosto popular (cotidiano). Categorizado em diferentes esferas culturais, o currículo solicita ao campo educativo a necessidade de constante avaliação dos conteúdos de formação escolar, o que influencia significativamente a construção do conhecimento e da cultura de cada indivíduo.

A presença da arte na educação pode assumir aspectos importantes na formação cultural dos indivíduos, desde que o ensino seja elaborado de maneira que o processo de aprendizagem se estruture em ações e reflexões que estimulem e valorizem o pensamento crítico do aluno, a partir da incorporação de conhecimentos que traduzam os interesses históricos, sociais e culturais da produção artística para as sociedades.

Algumas transformações educativas foram sendo efetuadas para alterar as concepções equivocadas que orientaram a relação entre educação e arte. As maneiras de pensar a arte, na escola, nem sempre corresponderam às perspectivas artísticas que passaram a valorizar mais o papel do artista criador e os mecanismos de produção, pensando os espaços culturais como contribuição significativa para o processo formação em arte.

Definir estratégias de ensino e aprendizagem eficientes que capacitem os indivíduos para a assimilação da produção cultural (estabelecendo a relação

entre observador e obra artística), tornou-se questão determinante no processo de escolarização da arte e de educação estética.

Saber como se efetivará o entendimento da produção artística não é condição simples para o exercício educativo da arte, visto que, as representações artísticas, a partir do movimento moderno, tornaram-se complexas e subjetivas. Levando em consideração a dificuldade de apreensão do observador diante de um objeto 'não compreensível', do 'não apreciável', para a educação o desafio de mediação é constantemente proposto.

A relação entre artista, obra e o observador delinea contornos não muito precisos no que se refere à condição de olhar e perceber algo. Criação e recepção estéticas estarão diretamente vinculadas à noção de representação que contempla o repertório da produção clássica utilizada como referencial de beleza artística. Essa noção induz ao pensamento de que belo é o que pode ser reconhecível, logo, o que é possível de apreciação.

Se pensarmos que a arte produzida na contemporaneidade abdica de algumas questões formais de representação, entra em cena nesse processo a condição de formar nos indivíduos a capacidade de imaginar e entender o novo objeto artístico.

No propósito de lançar o olhar para além dos desafios contemporâneos de apreciação que correspondem à cultura artística, as abordagens da arte podem definir maneiras de curricularização cultural na perspectiva de transmissão desse conhecimento no espaço escolar.

Ao apropriar-se dos procedimentos educativos praticados em outros espaços culturais fora da escola, o educador amplia as condições de seu processo pedagógico proporcionando novas maneiras de se experimentar os elementos de linguagem utilizados nas formas de expressão artística.

A EDUCAÇÃO ESTÉTICA NO CONTEXTO DOS DOCUMENTOS CURRICULARES DE ARTE

A educação estética traduz a inserção de valores culturais no cotidiano dos indivíduos, escolares ou não, a fim de determinar conceitos e padrões de análise a respeito da produção artística universal, sendo um dos fatores essen-

ciais para a formação do gosto pessoal dos indivíduos.

Os objetivos gerais, propostos pelos PCN (1997), orientam que o processo educativo do ensino fundamental contribua para que os alunos tenham capacidade de questionar a realidade, formulando problemas e tentando resolvê-los a partir da elaboração do “pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica” (BRASIL, 1997, p. 9). Nesse sentido, a educação em arte, proposta, opera com esses elementos para que, a partir do conhecimento adquirido, os alunos apreciem e reflitam sobre as produções artísticas de distintas culturas e épocas.

O pensamento crítico é atitude essencial no processo de educação estética dos indivíduos. Traduz a relação especial que se estabelece com a realidade sociocultural, indicando que a observação crítica do que existe na sua cultura “cria condições para uma qualidade de vida melhor” (BRASIL, 1997, p.19).

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas [...] nas diferentes culturas. (BRASIL, 1997, p. 19).

A aprendizagem da arte, proposta no processo educativo, propõe viabilizar a identificação e a qualificação dos valores estruturais da obra artística, de maneira que as leituras visuais estabelecidas comunguem radicais comuns, isto é, de pontos de consenso definidos para a interpretação de estilos (conhecimento dos elementos específicos da linguagem visual: linha, ponto, plano, volume, textura, cor, luz, movimento e ritmo), a fim de orientar as abordagens estéticas sobre os códigos visuais que materializam o pensamento do artista criador.

A educação em arte no Brasil, na transição para o século XXI, promoveu a adoção de propostas educativas que evidenciam a importância de “estudos sobre a educação estética, a estética do cotidiano, complementando a formação artística dos alunos” (BRASIL, 1997, p. 25).

[...] a interação entre a aprendizagem racional e estética dos alunos poderá contribuir para o exercício conjunto complementar da razão e do sonho, no qual conhecer é também maravilhar-se divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar duro, esforçar-se e alegrar-se com descobertas. (BRASIL, 1997, p. 27).

Relacionando a arte com a formação dos alunos do ensino fundamental, os PCN evidenciam sobre o fenômeno artístico que “a percepção estética é a chave da comunicação artística” (BRASIL, 1997, p.29), afirmando que, no conhecimento artístico, do qual faz parte a apreciação estética, a compreensão daquilo que se vê está vinculada à experiência sensível da percepção.

Diante de uma obra de arte, habilidades de percepção, intuição, raciocínio e imaginação atuam tanto no artista quanto no espectador. Mas é inicialmente pelo canal da sensibilidade que se estabelece o contato entre a pessoa do artista e a do espectador, mediado pela percepção estética da obra de arte. (BRASIL, 1997, p. 29).

A educação em arte tem função e responsabilidade de fortalecer o exercício racional da experiência crítica dos alunos. A obra artística é importante mecanismo capaz de estimular conexões que relacionem o uso da sensibilidade combinada com a razão e compreensão que se estabelecem na interpretação dos valores em apreciação.

A vivência sensível, entendida como experiência de autonomia crítica, ou seja, aquilo que aciona no indivíduo a capacidade de articular a emoção em função da racionalidade no momento que determina o valor de beleza para algo. Nesse contexto, deve-se pensar a educação estética como possibilidade de aprendizagem na qual a razão não suprima a motivação sensível no encontro com a obra artística.

Conhecimento, autonomia de julgamento, individualidade sensível são formas de estabelecer relação direta e personalizada com determinada obra de arte. O domínio do conhecimento artístico amplifica e efetiva a capacidade de comunicação entre a obra e o espectador, sendo necessário que se entenda o papel do processo educativo, nesse contexto, como esforço, a fim de promover a criticidade dos indivíduos.

Para Schiller (2002), o juízo do gosto tem determinação nos princípios da razão, onde o belo não é conceito da experiência sensível, mas, sim, imperativo estético, sendo a educação estética a forma de possibilitar que razão e sensibilidade possam atuar juntas, sem que uma se sobreponha a outra. Para o autor, é através do belo que o homem é recriado em todas as suas potencialidades e recupera a liberdade tanto em face das determinações do sentido quanto em face das determinações da razão. Schiller avança na proposição

iniciada em Kant (1997), na dedução de que o juízo do gosto se concretizava a partir do jogo subjetivo entre imaginação e entendimento.

Schiller (2002) afirma que o homem esteticamente educado é dotado da faculdade de escolha e juízo de valor em função do equilíbrio entre razão e vontade. A cultura estética é capaz de determinar a dignidade e o valor dos indivíduos, sendo que a cultura transforma a existência meramente física em existência estética. Ainda de acordo com esse autor, para o indivíduo tornar-se verdadeiramente racional, é preciso tornar-se, antes, um indivíduo estético. A educação estética é a educação para a autonomia e está atrelada à formação moral e educativa dos indivíduos.

De acordo com os PCN de Arte, além de perceber o conhecimento artístico como experiência estética direta da obra artística, o universo da arte propõe outra forma de conhecimento gerado em função da necessidade de investigação do campo artístico como atividade humana. Ou seja, a educação estética envolve não apenas a incorporação de conceitos e teorias sobre arte, mas, sobretudo, a compreensão dos significados produzidos pelas obras pelo desenvolvimento da percepção estética, alimentada pelo contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura por meio da história e como conjunto organizado das relações formais.

Nos documentos curriculares, a educação estética é proposta no sentido da capacidade de avaliação crítica do aluno para a compreensão e interpretação das obras artísticas produzidas ao longo da história e na contemporaneidade, e selecionadas como conteúdo curricular, assim como para a determinação de sua autocrítica em relação aos resultados das práticas artísticas desenvolvidas nas ações pedagógicas escolares.

A seleção e a ordenação de conteúdos gerais de Arte tem como pressupostos a clarificação de alguns critérios, que também encaminham a elaboração dos conteúdos de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança e, no conjunto, procuram promover a formação artística e estética do aprendiz e a sua participação na sociedade. (BRASIL, 1997, p. 41).

Tal aprendizagem deve ser estruturada considerando-se a complexidade da proposta educacional que proporcione ao aluno a capacidade de posicionar-se criticamente diante da produção artística disponibilizada no cotidiano cultural da sociedade.

De acordo com os PCN de Arte, o conhecimento estético dos alunos e professores “desenvolve-se no complexo processo de elaboração no qual estão presentes as experiências pessoais fundamentais na vida cultural; o desenvolvimento desse processo contribui para as práticas artísticas e vão muito além delas” (BRASIL, 1998, p.38).

As proposições para a área de Arte presentes nos PCN indicam o desenvolvimento do processo educativo que viabilize a aprendizagem ampla, no sentido da compressão dos conteúdos teóricos e práticas expressivas, e a elaboração sistemática do capital cultural no espaço escolar.

A educação estética, promovida na escola, compreende ao esforço educativo para o “desenvolvimento da percepção estética, no contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura na história humana e como conjunto das relações” (BRASIL, 1997, p. 43). Trata-se de ação sensível que busca ordenar o conhecimento artístico, contribuindo significativamente na transformação da realidade cultural dos indivíduos.

A orientação curricular dos PCN de Arte enfatiza o ensino e a aprendizagem de conteúdos que viabilizem a cultura aos alunos, levando em consideração o domínio do conhecimento artístico na perspectiva das formações artística e estética. Tal entendimento contribui na afirmação de que o processo educativo da arte “impulsiona processos de criação e aprendizagem [...] promovendo a educação estética” (BRASIL, 1997, p.56).

O documento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, intitulado Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino (2008) para a área de Artes, do 1º ao 9º ano, do Ensino Fundamental, estrutura as orientações para a atividade pedagógica do professor, abordando temas que buscam compreender a organização do currículo de arte, valorizando o conhecimento que estabelece os parâmetros para a educação estética dos alunos. “É no ensino de Artes que se desenvolve e se aprimora o conhecimento sensível, que se faz a educação estética, isto é, que se tem o contato com os bens culturais e artísticos produzidos e sistematizados pela humanidade”. (CAMPO GRANDE, 2008, p.154).

Na escrita desse Referencial Curricular, encontramos destacadas algumas reflexões a respeito de estética e da educação estética no processo educativo da arte. O conceito de estética está vinculado ao estudo da natureza do belo e dos fundamentos da arte, apoiado na etimologia da palavra grega *aisthesis*,

na significação que evidencia a faculdade de sentir e a compreensão dos sentidos. De acordo com o documento, o objetivo da educação estética é ensinar a perceber e entender arte, sendo que esse processo

[...] oportuniza uma experiência que não é uma simples manifestação da sensibilidade desconectada da sociedade, mas que sintetiza um conjunto de relações significativas e universais; propicia a oportunidade de interpretar os elementos das linguagens artísticas e preparar a criança para romper as fronteiras da sua vida cotidiana. (CAMPO GRANDE, 2008, p. 155).

Essas afirmações valorizam as relações culturais propostas na aprendizagem da arte na escola, tratando a apreensão do objeto artístico como possibilidade de mudanças significativas no processo sociocultural dos alunos. O documento também evidencia que a experiência estética é uma vivência individual e coletiva, sendo que a obra de arte não é apenas percebida pelos órgãos do sentido, mas que se amplifica no contato com a vivência do outro indivíduo.

Nesse contexto, o Referencial Curricular propõe que a escola e os professores sejam mediadores na formação estética dos alunos, fornecendo subsídios teóricos e práticos, a fim de promover o entendimento das tradicionais e das novas formas de expressão artística, promovendo o conhecimento estético de maneira que permita “que a criança tenha contato subjetivo com a cultura e com o conhecimento historicamente acumulados” (CAMPO GRANDE, 2008, p.156).

As proposições desse documento orientam para ações pedagógicas que levem em consideração a arte como um conhecimento que estabelece sua comunicação em diferentes níveis da percepção humana. Assim, afirma que é objetivo do ensino da arte possibilitar a vivência estética a partir do contato e com diferentes linguagens da expressão artística e a interação individual e coletiva com suas especificidades.

O ensino de arte na escola é fundamental para desenvolver a percepção, interpretação e criação artística e estética; para evidenciar a função social que a arte possui; para oferecer perspectivas teóricas e práticas sobre arte e estética; para fomentar a necessidade do conhecimento sensível e da educação estética na formação das crianças. (CAMPO GRANDE, 2008, p. 162).

A escrita curricular para a área de Arte do Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2008) não traduz a preocupação

educativa referente à formação/educação estética da arte presente nos outros documentos analisados. Esse documento apresenta fragilidades na estrutura e organização dos conteúdos, não contribuindo para as análises das questões propostas nessa investigação.

De modo que, ao contrário do documento da Rede Estadual de Ensino, a educação estética é abordada de forma relevante nos PCN de Arte e no Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino, de Campo Grande, como fator determinante no processo educativo da arte.

Esses documentos fazem menção à aprendizagem artística na proposição que considera a recepção/compreensão estética como valor formativo da capacidade cultural dos indivíduos.

A capacidade cultural do indivíduo escolar resulta da incorporação do conhecimento que compõe a estrutura curricular para a arte, e possibilita perceber o papel da educação na configuração e distribuição do projeto de cultura desenhado nos documentos curriculares, ou seja, de uma cultura curricularizada.

SENTIDOS PARA UMA CULTURA CURRICULARIZADA

A formação cultural, no processo de escolarização, requer especial atenção aos processos que conduzem aos interesses e motivações dos alunos para a diversidade artística e suas diferentes interfaces expressivas. Na identificação com as manifestações artísticas, os alunos estabelecem relações de pertencimento à determinada cultura, potencializando o pensamento crítico, que possibilita maior interação com sua realidade sociocultural.

A escola contribui de maneira importante para a afirmação da cultura por processos que compreendem a distribuição dos conhecimentos de cada disciplina para a formação educativa dos alunos. O currículo adquire função estratégica na elaboração cultural e compreende o mecanismo de definição de significados para a formação e compreensão de diferentes identidades.

Essa determinação cultural, a que vinculamos o currículo, pressupõe a associação de valores éticos/estéticos para atingir os objetivos educativos que oficializam a prescrição de conteúdos científicos e culturais. Face às especificidades escolares, em função da realidade socioeconômica de cada uma (lo-

calidade, estrutura administrativa), o processo de afirmação da cultura sofre interferências e não apresenta regularidade e intensidade em sua constituição.

Ou seja, o processo cultural que se configura no espaço escolar não constitui uma homogeneidade e fica vulnerável às mudanças de caráter político, econômico e educativo de cada sociedade. O currículo se desenvolve a partir de critérios de regulação educativa que determinam o seu conteúdo e como deverá ser abordado nas ações pedagógicas. Sendo assim, o currículo já é definido *per se* por uma seleção cultural específica para o processo de escolarização.

A cultura manifesta nas ações pedagógicas reflete o repertório educativo para a determinação de referências, códigos e mecanismos idealizadores de erudição que conduzem o sentido cultural escolarizado. Nesse contexto, na escola, os documentos curriculares orientam a valoração das informações que compõem distintas culturas, evidenciando as especificidades individual, local, global, para a articulação de conexões que favoreçam as relações sociais, dentro e fora dela.

Conhecendo a arte de outras culturas o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir. [...] A arte de cada cultura revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade. (BRASIL, 1997, p. 19).

As ações culturais no processo de escolarização são desenvolvidas a partir de práticas educativas que obedecem a determinações curriculares que induzem à adoção de conteúdos organizados para a distribuição de conhecimentos, nas diferentes fases de aprendizagem, conduzindo ao entendimento de que esse processo contribui de maneira significativa para a institucionalização da cultura curricularizada.

Essa noção de curricularização cultural se traduz nos efeitos das práticas educativas que, didaticamente, intermediam o conhecimento que compõe o escopo curricular para a disciplina, entendida como a principal formadora de cultura no contexto escolar: Arte. Essa premissa é fortalecida na possibilidade de que, a partir de orientação didática, o aluno seja capaz de formular reflexões a respeito dos valores e dos conteúdos aprendidos sobre diferentes produções artísticas e culturais.

[...] a experiência de refletir sobre a arte como objeto de conhecimento, onde importam dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística. (BRASIL, 1997, p. 32).

A percepção de cultura curricularizada está no reforço que os documentos curriculares apresentam à estrutura da cultura em vários aspectos do seu conteúdo. A dimensão cultural constitui fator determinante na estrutura do currículo de arte, sendo evidenciada no discurso que aproxima o conhecimento científico à realidade cotidiana e escolar.

A formalização do processo de aprendizagem institui valores e padrões culturais aos indivíduos, evidenciando que “aprender arte é desenvolver progressivamente um percurso de criação pessoal cultivado” (BRASIL, 1997, p. 35). O percurso cultivado, mencionado nesse documento, afirma a condição e o papel cultural da arte na educação, levando em consideração os vários aspectos da cultura nas diferentes manifestações da expressão humana.

Com relação aos conteúdos, orienta-se o ensino da área de modo a acolher a diversidade do repertório cultural. [...] O fenômeno artístico está presente em diferentes manifestações que compõem os acervos da cultura popular, erudita, modernos meios de comunicação e novas tecnologias. (BRASIL, 1997, p. 37).

Os PCN de Arte evidenciam que a apreensão da arte se concretiza como fenômeno imerso na cultura, traduzida nas conexões e interações estabelecidas entre a realidade local, o nacional e o internacional. “Mas não são quaisquer métodos e procedimentos e, sim, aqueles que levam em consideração o valor educativo da ação cultural da arte na escola” (BRASIL, 1997, p. 69).

A relação que se manifesta para o papel educativo da arte, na orientação dos documentos curriculares, propõe fator de transformação social no contato com os produtos culturais das diversas linguagens de produção artística. Nesse sentido, os PCN reconhecem a presença da arte como reflexo do pensamento produzido em diversas etapas sócio históricas, ou seja, uma percepção que busca incorporar no âmbito educativo o sentido que evidencia o valor do “objeto artístico como produção cultural” (BRASIL, 1997, p. 32).

A arte é um conhecimento que permite a aproximação entre indivíduos, mesmo os de culturas distintas, pois favorece a percepção de semelhanças e diferenças entre as culturas expressas nos produtos artísticos e concepções estéticas, em um plano diferenciado da informação discursiva. (BRASIL, 1998, p. 35).

No Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino (2008), encontramos a afirmação que “a produção artística depende da compreensão histórico-cultural e vice-versa” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 162), traduzindo a arte como fator que evidencia as dimensões e os valores das práticas culturais na sociedade.

A proposição de artistas/estilos a serem estudados pressupõe a seleção cultural que ganha contorno de formação erudita. Fica subentendido, então, que a seleção artística expressa o padrão estético que contribui diretamente para a orientação/formulação do gosto dos alunos.

O Referencial Curricular (2008) propõe que os conhecimentos em arte precisam ser gradativamente internalizados pelos alunos, cabendo ao professor elaborar e sistematizar a aprendizagem dos conteúdos e conceitos para atribuir sentidos e significados aos fatos estudados, adquirindo competência para apropriação da cultura de maneira ampla e que isso se irradie dentro e fora da escola.

É preciso instrumentalizar a criança, ou seja, é importante oferecer às crianças o máximo de possibilidades e conhecimentos estéticos, para que ela tenha condições de construir seu conhecimento e se apropriar da cultura de maneira individual e social. (CAMPO GRANDE, 2008, p. 171).

O ensino da arte, na escola, de acordo com os PCN, traduz o pluriculturalismo com objetivos que promovem o cruzamento cultural na identificação de similaridades e particularidades nos papéis e funções da arte, potencializando o “orgulho pela herança cultural em cada indivíduo, seja ela resultante de processos de erudição ou de vivências do âmbito popular” (BRASIL, 1998, p. 42).

O reconhecimento das raízes culturais no projeto curricular se encontra esboçado no Referencial Curricular para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2007), entretanto, esse documento pouco contribui na orientação do conteúdo que poderia tornar-se o conhecimento oficial a respeito dos sentidos da arte e da cultura locais.

Os conteúdos para a disciplina Arte, que são determinados para as diferentes etapas da aprendizagem escolar no Referencial Curricular para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2007), trazem em sua escrita a simplificação conceitual e proposições de atividades para o desenvolvimento de

“habilidades/competências” que pouco contribuem para o adensamento das discussões e reflexões sobre o conhecimento artístico como elemento fundamental para a constituição do capital cultural e educação estética dos alunos.

Nesse contexto, os documentos curriculares propõem a elaboração da cultura num sentido plural como mecanismo capaz de promover, no aluno, a capacidade intelectual de “questionar a cultura dominante, latente ou manifesta e todo tipo de opressão; destacar a relevância da informação para a flexibilização do gosto e do juízo acerca de outras culturas” (BRASIL, 1998, p. 42).

Proposições que, apesar de não se refletirem a realidade do cotidiano das pessoas, buscam determinar o sentido pluriculturalista para ampliar a discussão sobre a função da arte e o papel do artista em diferentes culturas, assim como o papel de quem decide o que é arte e o que é arte de boa qualidade. (BRASIL, 1998, p. 42).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A indicação de flexibilização do gosto e elaboração do juízo de valor afirma a intenção do currículo em arte em estabelecer direcionamentos para a formação do gosto, formalizando o sentido de erudição a ser incorporado na trajetória educativa dos indivíduos. Entretanto, sabemos que o capital cultural, assim como o bom gosto, é formulado de maneira desigual.

Segundo Bourdieu (2007), para entendermos o que as escolas fazem, não devemos ver a cultura como algo neutro, mas como algo tacitamente preservado pelas escolas e com efeitos positivos ou negativos, fora dela.

É importante frisar que as reflexões propostas neste estudo levaram em consideração a estrutura curricular da disciplina arte que promove, no espaço escolar, a incorporação de saberes culturais que viabilizam a constituição do indivíduo culto, erudito, entretanto, as dificuldades de ordem econômica e política, apresentadas no sistema educacional, contribuem de forma significativa para a manutenção das diferenças e contradições do processo de formação cultural.

Apesar disso, os documentos curriculares analisados propõem, na sua organização e seleção, quais conhecimentos sobre a arte deverão ser acessados, indicando metodologias para o ensino e formas de avaliação do desempenho

da aprendizagem. Suas orientações indicam a formação do conhecimento erudito e dão suporte para a categorização do gosto.

Vale destacar que o processo educativo de formação do gosto contribui na constituição do nível cultural diferenciado, e fornece subsídios históricos para a formulação do pensamento estético e da capacidade crítica para assimilação e reflexão sobre as alterações culturais da sociedade contemporânea.

Os conhecimentos distribuídos pela escola e instituições de cultura moldam esse indivíduo para a consciência das transformações estéticas e culturais propostas na produção histórica e atual da arte. O domínio dessas informações reflete os diferentes níveis de acesso educativo e cultural de cada indivíduo, estabelecendo parâmetros para a formação, afirmação ou negação de capital cultural e social.

Acrescenta-se, ainda, que a seleção e distribuição do conhecimento no processo educativo institui o repertório teórico que busca fornecer condições para que o indivíduo seja capaz de formular diferentes pontos de vista sobre diversos assuntos, tendo base para a determinação de ideias, interpretações e desenvolvimento de habilidades para elaboração de critérios de avaliação e emissão de juízo de valor.

Sabemos, também, que a discussão sobre o gosto será sempre um tabu social, entretanto, de acordo com nossas análises, o gosto é processo passível de ordenação e condução educativa que emancipa a expressão cultural e afirma a idealização do indivíduo culto.

Resumo: Esse texto apresenta algumas análises resultantes da pesquisa de doutoramento finalizada em 2016, que buscou identificar, na confluência dos campos educativo e artístico e tendo os documentos curriculares de arte como objeto de estudos, como a afirmação estética do gosto se estabelece no contexto da educação formal e não formal. No recorte aqui apresentado, tomando como fontes os documentos curriculares (nacionais e locais) de Arte: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, séries iniciais (1ª a 4ª séries) e séries finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental, publicados respectivamente, em 1997 e 1998; e o Referencial Curricular da Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio), publicado em 2007 pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul; e o Referencial Curricular do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), publicado em 2008 pela Secretaria Municipal de Educação, de Campo Grande; buscamos detectar como a ordenação do conhecimento artístico/estético atua na configuração do gosto educado. Tal formulação nos possibilita perceber os documentos curriculares, que materializam esse conhecimento, como mecanismos legitimados e legitimadores na/para elaboração de significados/sentidos do gosto.

Palavras-chave: Educação do gosto; Educação Estética; Currículo; Documentos Curriculares de Arte.

Abstract: This text presents some analyses resulting from the doctoral research finalized in 2016, which sought to identify, in the confluence of the educational and artistic fields and having the curricular documents of art as object of studies, how the aesthetic affirmation of taste is established in the context of formal and non-formal education. In the cutout presented here, taking as sources the curricular documents (national and local) of ART: the National Curriculum Parameters for Elementary Education for the initial grades (1st to 4th) and final grades (5th to 8th) of elementary education, published in 1997 and 1998, respectively; the Reference Curriculum of Basic Education (Elementary and High Education), published by the State Department of Education of Mato Grosso do Sul, in 2007; the Reference Curriculum of Basic Education (1st to 9th grade), published by the Municipal Department of Education of Campo Grande, in 2008; we seek to detect how the ordering of artistic/aesthetic knowledge acts in the configuration of educated taste. Such a formulation enables us to perceive the curricular documents that materialize this knowledge as legitimized and legitimating mechanisms in the elaboration of meanings/senses of taste.

Keywords: Taste education; Aesthetic Education; Curriculum; Art Curriculum Documents.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. *A Distinção: crítica Social do Julgamento*. São Paulo: Edusp, Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2010.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo: Editora da USP, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. *Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino do 1º ao 9º ano do ensino fundamental*. Campo Grande: SEMED, 2008.

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

GREENBERG, Clement. *Estética Doméstica – observações sobre a arte e o gosto*. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2002.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. *Referencial Curricular da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio)*, Campo Grande: SED, 2007.

MOREIRA, A. F. M.; SILVA, T. A. T. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo, Cortez Editora, 1995.

ROSSI, M. H. W. Mediação estética: o que temos? O que precisamos? In: PINHEIRO, Anderson (org.). *Diálogos entre arte e público – caderno de textos*. Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2004.

SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem: numa série de cartas*. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.

YOUNG, M. F. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n.48, p.609-810, 2011.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

Recebido em Março de 2019

Aprovado em Abril de 2019

A RELAÇÃO DE ALUNOS JOVENS E ADULTOS COM A MATEMÁTICA: UMA INVESTIGAÇÃO A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA PRAGMÁTICA

YOUNG AND ADULT STUDENT'S RELATIONSHIP WITH MATHEMATICS: AN INVESTIGATION FROM THE CONTRIBUTIONS OF PRAGMATIC SOCIOLOGY

Carla Cristina Pompeu

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

E-mail: ccpompeu@gmail.com

Vinício de Macedo Santos

Faculdade de Educação USP

1 Introdução

A proposta do presente estudo foi investigar a relação de alunos jovens e adultos com a Matemática. Especificamente, estudos como os de Bishop (1999), Trabal (2011) e Miguel e outros (2004) estão voltados para a relação dos sujeitos e suas dificuldades na aprendizagem da matemática, para o caráter situado da aprendizagem e para as dimensões sociais e culturais da matemática e de seu ensino. Tais estudos cumprem uma agenda de investigação na área de Educação Matemática que possibilita transcender os resultados de análises que se têm restringido à dinâmica interna do sistema didático constituído pela tríade aluno, professor e conhecimento matemático, como sistema autônomo.

Os sujeitos de pesquisa deste trabalho foram alunos da EJA e suas particularidades, observando-se as possibilidades de interação entre conhecimento escolar e cotidiano de cada sujeito, construído ao longo de suas experiências de vida extraescolar. O objetivo desta investigação foi analisar os significados atribuídos ao conhecimento matemático, pelos alunos, e as dificuldades que

emergem dessa relação. Levando em conta a matemática como uma prática social (LAVE; WENGER, 1991) e sob influência da sociologia pragmática que estuda os sujeitos em ação, organizamos os dados coletados em categorias de análise. Essas categorias emergiram dos dados coletados a partir de eixos de interesse que foram centrados na questão de investigação: Como os alunos jovens e adultos se relacionam com a matemática e de que modo os contextos sociais e suas experiências modificam essa relação?

O artigo está organizado em cinco partes. Inicialmente discutimos a educação de jovens e adultos, seus entraves e possibilidades. Na segunda parte tratamos das experiências, práticas matemáticas e o papel dos sujeitos no contexto escolar, a partir das contribuições da sociologia pragmática. A metodologia escolhida, os instrumentos e procedimentos utilizados para a análise são expostos na terceira parte do texto. Na quarta parte os dados são descritos, analisados e discutidos e, finalmente, são apresentadas as considerações finais e discutidas algumas implicações deste estudo no campo da Educação e da Educação Matemática.

2 Educação de jovens e adultos

A educação de jovens e adultos é atualmente uma temática de grande interesse dos órgãos internacionais responsáveis por garantir e discutir o acesso à educação, cidadania e aos direitos humanos. Em todo o mundo, o número de jovens e adultos sem acesso à educação básica é ainda muito elevado e, portanto, como defende a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), a aprendizagem ao longo da vida e o direito à educação são alguns dos pilares para o exercício da cidadania e para a participação na sociedade (UNESCO, 1999). Desde logo, conferências internacionais de educação de adultos (Confinteia) evidenciam a relevância do debate sobre o acesso à educação, os avanços tecnológicos e a crise econômica e social que afetam diretamente as pessoas com menor escolaridade.

No Brasil, a educação de jovens e adultos sofreu importantes avanços nas últimas décadas, mas ainda segue sem planos de políticas públicas efetivas e vinculada a programas compensatórios, de reposição de escolaridade (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001). Embora as ações do Estado tenham fortalecido o papel secundário da EJA no âmbito das políticas públicas educacionais,

a LDB foi importante na renomeação do ensino supletivo para educação de jovens e adultos, uma vez que o termo “educação” é mais amplo do que “ensino”, que se refere à mera instrução e não à formação (SOARES, 2006). Ainda assim, Haddad (1997) enfatiza o papel da EJA nas políticas educacionais e retrata os retrocessos ainda presentes no atual formato dos cursos de educação de jovens e adultos, em que as especificidades dos sujeitos não são reconhecidas e valorizadas. Além disso, a inclusão da EJA no Fundeb, no PNLD e no PNE foram conquistas importantes, muitas das quais persuadidas pelos fóruns estaduais da EJA, que, como defendido por Di Pierro (2010), trouxeram à tona o papel secundário da EJA nas políticas públicas nacionais.

Como afirma Freire (1987), a educação possibilita a compreensão crítica da realidade social, política e econômica e insere estes sujeitos da EJA num processo permanente de libertação, de conhecimento de si mesmo e de transformação pessoal e do mundo. Para tanto, a reinserção no mercado de trabalho e mesmo o acesso ao ensino superior podem não ser garantidos a partir da ampliação da escolaridade, porém, a experiência escolar pode proporcionar a ampliação de horizontes e perspectivas pessoais, capaz de modificar o presente vivido pelos sujeitos da EJA.

3 Experiências, sujeitos e práticas matemáticas

Analisar como os estudantes de EJA produzem e se relacionam com os saberes matemáticos requer uma reflexão sobre o saber matemático e de que modo estes saberes são retratados ao longo deste trabalho. Tendo por referência as contribuições de Abreu (1995), a identificação da matemática como uma importante área do conhecimento é tão expressiva quanto sua certificação como objeto social, pelo fato de a produção de conhecimento matemático ser influenciada pelas atitudes, crenças e contextos socioculturais presentes na realidade em que a prática matemática foi construída e validada.

3.1 Práticas matemáticas

Miguel e outros (2004, p. 82) consideram a matemática como uma prática social que dispõe de “atividades sociais realizadas por um conjunto de indivíduos que produzem conhecimentos, e não apenas ao conjunto de conhecimentos produzidos por esses indivíduos em suas atividades”. Para tais autores,

a matemática é concebida pelas atividades sociais dos sujeitos. Estamos de acordo, com Abreu (1995), Miguel e outros (2004) e Wanderer (2007), que identificam as diferentes matemáticas e as relações de poder impostas em processos de legitimação das práticas matemáticas. A denominação “práticas matemáticas” refere-se a práticas sociais vivenciadas pelos sujeitos que envolvam, de algum modo, produção, domínio ou ressignificação de saberes matemáticos; por exemplo, a matemática escolar, a matemática do trabalho etc. são práticas matemáticas significadas em situações e contextos distintos.

Assumir as práticas matemáticas como práticas sociais requer identificá-las não como algo puro e exato, mas como construções sociais que dependem das intervenções, representações, valores e contextos dos sujeitos. Aliás, conforme defendido por Lave e Wenger (1991), aprender requer interações com o mundo, de modo que a aprendizagem não está apenas situada na prática, mas é parte integrante da prática social geradora do mundo em que vivemos. Sendo a construção de saberes matemáticos dependente do contexto e das representações dos sujeitos, a análise da aprendizagem matemática requer considerar a *situação* em que este processo se desenvolve (LAVE; WENGER, 1991).

Sem deixar de considerar as estruturas de poder, a sociologia pragmática referenciou este estudo no que concerne às relações entre aluno e saber nas aulas de matemática e a relevância dos sujeitos “em ação”. Como afirma Vandenbergue (2006), a sociologia pragmática convida o observador a mergulhar no meio das ações e interações dos sujeitos, tendo acesso direto às observações da vida social *in situ*. Os alunos, quando analisados em ação e em situação, com referência aos estudos de Barthe e outros (2016), têm capacidade crítica para reagir diante de um cenário de opressão. Ainda de acordo com os autores, essa capacidade crítica difere de um sujeito participante de uma situação para outra, afinal, com relação aos sujeitos, “suas competências (e, portanto, suas disposições, hábitos, tendências à ação etc.) formam um sistema dinâmico e adaptativo” (BARTHE et al., 2016, p. 106).

3.2 Sujeitos da EJA

No intuito de investigar as relações entre sujeito e saber matemático, classificar os sujeitos em grupos culturais, sociais ou qualquer outro tipo de organização poderia impossibilitar discussões relevantes acerca das especifici-

dades destes sujeitos. Boltanski; Thévenot (1991) propõem o reconhecimento dos sujeitos como reflexivos, com competências para criticar e agir, de modo que, para exercerem suas capacidades de reflexão e crítica, baseiam-se em regimes de justificação que direcionam suas ações. Corrêa e Dias (2016) evidenciam a recusa dos sociólogos pragmáticos em aceitar uma visão global da integração social, como se houvesse uma única explicação das ações dos sujeitos, por isso a proposta de “um mundo plural não apenas no sentido das tradições e concepções de justiça, mas também em relação às suas modalidades de ação e de engajamento” (CORRÊA; DIAS, 2016, p. 83). Esse mundo plural é composto por modos de justificação ou regimes de justificação, que conduzem as ações dos sujeitos em momentos de disputa. Os autores destacam o regime de justiça como o principal regime de grandeza, já que é nele que os sujeitos sociais fazem uso da palavra e problematizam os fundamentos do vínculo social. Campos (2009, p. 16) reforça:

[...] uma mesma escolha pode ser justificada a partir de ordens de grandeza diferentes. Para Boltanski, por exemplo, uma denúncia pública tem mais chances de ser ouvida caso consiga se des-singularizar, isto é, fazer referência a princípios de justiça mais relacionados ao coletivo. Meu argumento é que esta capacidade de des-singularização – bem como a capacidade de des-coletivização – são influenciadas pelas modalidades reflexivas e pelos contextos sociais.

Corrêa e Dias (2016) admitem que os sujeitos justificam e legitimam suas ações apoiados em regimes de grandeza¹, de modo que uma mesma ação possa ser justificada com base em diferentes regimes de grandeza e com diferentes justificações, que podem ser particulares de cada sujeito. Corrêa e Dias (2016, p. 71) asseguram que a proposta de análise a partir das ações dos sujeitos consegue “dar conta da pluralidade de relações que as pessoas estabelecem com as regras e os valores, e das transições e adaptações que se passam ao longo das situações cotidianas”. Ao contrário das discussões aqui levantadas, em que o sujeito é o principal protagonista no que se refere a suas práticas sociais, a o diagnóstico feito por Monteiro, Mendes e Guimarães (2012) acerca dos documentos oficiais para EJA revelam a não legitimação dos sujeitos e a necessidade de assegurar-lhes uma escola que lhes represente, já

¹ Boltanski; Thévenot (1991) reconhecem quatro regimes de grandeza, que surgem da necessidade do sujeito em realçar equivalências entre diferentes ações: o de justiça; o de violência; o de rotina; e o de ágape. Para saber mais sobre as definições de regimes e ordens de grandezas e de *cite*, ver Boltanski e Thévenot (1991).

que “os discursos veiculados nos documentos tendem a forjar um sujeito-aluno da EJA, de forma homogênea – como se fosse possível delimitá-lo dentro de certos critérios estanques e cristalizados, negando suas diferenças e diversidades” (MONTEIRO; MENDES; GUIMARÃES, 2012, p. 125). A valorização da diversidade e da capacidade dos sujeitos é requisito essencial em se tratando do estudo de relações e interações entre alunos e práticas matemáticas.

3.3 Experiências e interações sociais

As experiências escolares combinam lógicas de ação de diferentes contextos, portanto, como defende Douek (2007), é possível perceber a busca de significado e ferramentas interpretativas, por parte dos alunos, para desenvolver suas tarefas matemáticas no contexto escolar. A autora enfatiza que os conhecimentos de referência dos alunos, que os auxiliam a dar sentido à atividade matemática, nem sempre correspondem a saberes matemáticos institucionalizados. Para Douek (2007), ainda que estejam a desenvolver atividades matemáticas escolares, os saberes produzidos em instituições como a escola, por exemplo, costumam ser insuficientes. Esse sistema de reconhecimento de outros saberes por meio de argumentação e demonstração matemática nem sempre acontece e, muitas vezes, implica situações de imposição e disputa (TRABAL, 2011).

Os momentos de conflito, negociação, (in)validação, disputa e consenso fazem parte das aulas de matemática. A educação matemática “é influenciada por este funcionamento que se desenvolve na classe e pela construção dos conhecimentos matemáticos daí resultantes” (BEDNARZ, 2003, p. 48). Analisar as relações do sujeito com os saberes matemáticos a partir de suas experiências e interações intensifica a necessidade de refletir acerca do contexto em que estas experiências e relações com o saber são efetivadas.

Quando sugere a discussão da educação matemática como processo social, Bishop (1999) enfatiza a importância de aspectos macrosociais e microsociais ao propor uma educação mais eficiente. Para o autor, não existem alunos iguais, pois o sujeito atribui valores pessoais ao processo educativo, pelo fato de toda comunicação ser influenciada pela personalidade do indivíduo. É possível, pois, reafirmar que todo sujeito, ainda que faça parte de grupos sociais e culturais específicos, de dada escola ou sociedade, participa da experiência educativa de uma forma muito particular (BISHOP, 1999).

A sociologia pragmática reforça a análise dos sujeitos em ação como possibilidade de investigação dos modos de agir dos atores². Nessa perspectiva, é a partir das tensões e contradições que devem ser apreendidos os sujeitos em ação, assim como os julgamentos feitos sobre eles por seus parceiros (BARTHE et al., 2016). Como afirma Trabal (2012), a sociologia pragmática não considera apenas a ação imediata do sujeito, mas leva em conta também os horizontes temporais dos agentes que sejam pertinentes com o desenvolvimento da atividade. De acordo com o mesmo autor, os pesquisadores devem esforçar-se em estudar as formas pelas quais ocorrem, exprimem-se, discutem-se e se gerem entidades que surgem e desaparecem, como se estivessem investigando um mundo incerto (TRABAL, 2012, p. 188). Quanto à aprendizagem da matemática, deve-se considerar que os sujeitos não atribuem valores e sentidos únicos aos saberes matemáticos; afinal, cada nova situação fará com que o sujeito tenha uma experiência matemática única.

4 Escolha metodológica

A revisão bibliográfica, a análise de documentos oficiais da educação básica (currículos, parâmetros, documentos de regulamentação etc.) e a pesquisa de campo foram escolhidas por possibilitarem maior reflexão e análise das relações de alunos da EJA com o saber matemático. A pesquisa qualitativa tem como foco entender e analisar dados e discursos, dependendo sempre da relação observador/observado (D'AMBROSIO, 2004). A coleta de dados, neste caso, é feita por meio de observações, entrevistas e/ou análises de documentos, uma vez que “o processo de condução da pesquisa é essencialmente indutivo, isto é, o pesquisador coleta e organiza os dados com o objetivo de construir conceitos, pressuposições ou teorias, ao invés de, dedutivamente, derivar hipóteses a serem testadas” (GODOY, 2005, p. 82).

Nesta pesquisa foram propostos como instrumentos de coleta de dados: a observação participante, dois questionários, sendo um socioeconômico e um que tratou dos saberes matemáticos dos sujeitos, entrevistas semiestruturadas e oficinas de resolução de problemas matemáticos. Além disso, a análise

² Segundo Boltanski (1990), a sociologia pragmática refere-se aos atores em ação e em nenhum momento utiliza o termo “sujeito”. Ainda assim, como essa teoria se preocupa com os modos de agir de cada ator e não apenas com as atividades dentro de um grupo social, será utilizado no decorrer do texto o termo “sujeito social”, como proposto por Charlot (2000).

de documentos oficiais acerca do ensino de matemática, do currículo do ensino médio e da EJA foi relevante para a construção e apreciação dos dados coletados. Além dos questionários, entrevistas e observações, foram elaboradas quatro oficinas de resolução de problemas matemáticos, sempre organizando os alunos em grupos, visando que as interações entre eles estimulassem discussões, compartilhamento de estratégias, argumentação e discussão. Diferentes problemas fizeram parte das oficinas na tentativa de compreender como os alunos se relacionavam com situações matemáticas distintas.

Os dados inicialmente analisados sinalizaram respostas e discursos comuns entre os sujeitos investigados, que deram origem às categorias de análise que serão aqui apresentadas. Segundo Patton (1980), as categorias de análise devem surgir de maneira indutiva, articuladas ao programa e aos objetivos da pesquisa.

5 Contextos investigados

Foram selecionadas duas instituições públicas de ensino que fazem parte do quadro de escolas da SEE-SP (Secretaria Educação do Estado de São Paulo), localizadas em dois municípios: uma na cidade de São Paulo e outra no município de Indaiatuba. A escolha por instituições localizadas em municípios distintos deve-se ao interesse de analisar dois contextos distintos de aprendizagem diversos, seja pela localização da escola, pelo seu contexto social, histórico ou cultural. Com o intuito de preservar o anonimato de alunos e instituições pesquisadas, foram nomeadas como “Escola A” a instituição localizada no município de Indaiatuba e “Escola B” a do município de São Paulo. Os alunos serão diferenciados pela letra que representa o instrumento de coleta de dados – (O) para observação, (E) para entrevista, (Q) para questionário e (G) para grupos das oficinas³ – seguidos da letra que representa a escola a quem correspondem, A ou B, e um número que representará apenas a ordem em que seus dados foram transcritos, ou seja, EA1, G1A3, OB5 e QB11. No que se refere aos alunos, a sala de aula selecionada na Escola A foi uma turma de ensino médio da EJA, 2º módulo/termo, com 45 alunos matriculados. Já

³ Para as oficinas utilizaremos a letra G (grupo) seguida do número que designará o grupo em que o aluno está inserido, a letra referente à escola (A ou B) e mais o número do aluno neste grupo, ou seja, G1A2, G5B6 etc.

na escola B, a análise foi feita com uma sala do 1º módulo/termo do ensino médio da EJA, composta por 47 alunos matriculados.

5.1 Análise dos dados

A partir da confrontação e análise dos dados foi possível organizá-los em três grandes eixos de interesse baseados nos objetivos iniciais e nos dados coletados, de modo que cada eixo de interesse foi composto por duas categorias de análise. O quadro a seguir apresenta os eixos de interesse e categorias de análise a eles relacionadas e que serão discutidas em seguida.

Quadro 1. Eixos de interesse e categorias de análise

| Relação dos alunos com a escola e com o saber matemático | |
|---|--|
| Relação com a escola (1) | Relação com o saber matemático (2) |
| Representações e concepções dos sujeitos acerca do saber matemático e de si mesmos | |
| Concepções dos alunos sobre si mesmos (3) | Concepções sobre a matemática e sua aprendizagem (4) |
| Interações dos sujeitos no contexto escolar | |
| Negociação de saberes (5) | Conflitos (6) |

Fonte: a autora, com base em dados da pesquisa.

5.1.1 Relação dos alunos com a escola e com o saber matemático

Entender as relações dos sujeitos com a escola e com o saber evidencia a tarefa de analisar qual o papel da escola e do saber matemático nos contextos investigados. Durante as observações, foi possível perceber a natureza diversa da relação que os alunos estabelecem com a escola, além da complexidade deste espaço e as representações dos sujeitos no que diz respeito à instituição.

5.1.1.1 Categoria (1): Relação com a escola

A relação do aluno com a escola inclui suas representações sobre o contexto escolar e os processos envolvidos nesse contexto. Ao analisar alunos da EJA no contexto escolar, é possível refletir sobre os prováveis motivos que os

levaram à escola, quando se considera a palavra dos alunos como referência principal. O retorno aos estudos e à instituição escolar ocorre por diferentes motivos e evidencia importantes questões quanto ao acesso ao saber escolar, aos espaços de socialização e às concepções sobre a escola. As experiências anteriores, de fracasso e abandono, fazem com que muitos dos alunos, como exposto na escola A, retornem aos estudos por pressão social e pela possibilidade de “melhorar de vida” e “conseguir um bom emprego”. Na Escola B, tais conflitos são mais perceptíveis quando observados o comportamento e os relatos dos alunos. O aluno OB9 afirmou: “Meu pai me encheu o saco e disse que, se eu não voltasse pra escola, eu tinha de arrumar trabalho e sair de casa. Eu trabalho, mas como não tem carteira assinada, não dou muito dinheiro em casa, eles ficam reclamando” (OB9).

Seja na Escola A seja na Escola B, a partir das falas e exposições dos alunos, foi possível concluir que as relações com o outro são relevantes para a formação dos sujeitos da EJA. O “convívio com gente diferente”, ter acesso a “conhecimento e coisas novas” e sentir-se “importante” são alguns dos apontamentos feitos pelos alunos, que demonstram estar na escola por estes e tantos outros motivos. Para cada um desses sujeitos, a escola tem significados diferentes. Quando a escola se torna um espaço de convívio harmonioso e convidativo, os sujeitos sentem-se parte dela e fazem desse espaço um espaço também seu; já quando a escola parece um território desconhecido e impositivo, os sujeitos a rejeitam e se fecham para os saberes e relações que esse contexto pode oferecer.

5.1.1.2 Categoria (2): Relação com o saber matemático

A desvalorização do saber matemático não produzido na escola faz parte da fala do aluno G1A3, que durante a resolução da primeira oficina questiona a proposta: “Pode até sem usar matemática? Pode de cabeça e sem fórmula? Que estranho”. A valorização excessiva do saber matemático escolar diante de outras práticas matemáticas faz com que os próprios sujeitos desvalorizem seus saberes e experiências. O enaltecimento do saber escolar diante dos saberes não escolares está presente na fala do aluno EA5, que diz: “minha experiência de vida me ajuda na escola, me ajuda a tomar decisões, mas não me ajuda a tirar notas. Pra tirar notas tenho de saber a matéria, saber fazer como o professor, e isso é o mais difícil”.

O reconhecimento da importância e utilidade da matemática foi perceptível nos relatos, entrevistas e falas dos alunos. Embora muitos tenham reconhecido a utilização das operações elementares em práticas fora da escola, esses conteúdos foram quase os únicos reconhecidos pelos alunos como utilizados em situações não escolares. A relevância da contextualização transforma a aprendizagem da matemática e possibilita que a compreensão do mundo e das atividades exercidas nele tenha outro sentido e significado para quem aprende. A excessiva valorização do saber escolar prejudica as relações dos alunos com o saber matemático, impedindo que eles se reconheçam como responsáveis pela produção de saberes e parte relevante do processo de ensino-aprendizagem.

5.1.2 Representações e concepções dos sujeitos acerca do saber matemático e de si mesmos

As concepções e representações dos alunos jovens e adultos, os resultados oriundos de suas experimentações em meio aos problemas vivenciados no contexto escolar foram relevantes para a compreensão das práticas sociais. Os dados coletados foram organizados em duas categorias. A primeira trata das *Concepções dos alunos sobre si mesmos* (3) e a segunda aborda as *Concepções sobre a matemática e sua aprendizagem* (4).

5.1.2.1 Categoria (3): Concepções sobre si mesmos

A partir do questionário sobre a Matemática, foi possível analisar como os alunos compreendem o êxito e o fracasso nessa área. Quando questionados sobre a possibilidade de qualquer pessoa ter facilidade em matemática, a resposta mais frequente entre os alunos de ambas as escolas foi afirmativa, mas vinculada ao esforço e dedicação do próprio aluno. Em todas as questões sobre êxito ou fracasso em matemática, o tema esforço e dedicação esteve presente nas argumentações dos alunos.

Nas duas escolas ficou claro que os alunos acreditam que “ser bom em matemática” está relacionado à dedicação do aluno ou a uma facilidade com números e algoritmos. A concepção de que são os estudantes os únicos responsáveis por seu sucesso ou fracasso com o saber matemático reforça a responsabilidade da escola pelo aumento e legitimação das desigualdades sociais.

A maioria dos alunos tem a concepção de que fracassar em matemática condicionará sua colocação no mercado de trabalho: “já fracassei uma vez. Já larguei a escola, fui trabalhar. Agora preciso me dedicar pra conseguir ir bem. Ter um diploma. Se eu não conseguir fazer essas coisas aqui, resolver esses problemas aqui, eu não consigo um emprego” (EA5). A valorização excessiva da matemática escolar e a preocupação de não concluírem os estudos faz parte dos relatos dos alunos das duas escolas pesquisadas.

Em diferentes situações com os alunos jovens e adultos investigados, a questão da dificuldade em matemática esteve direcionada e relacionada ao sujeito que aprende. A partir dos questionários, grande parte dos alunos participantes da Escola A informaram não serem bons em matemática. A resposta de alguns alunos trazia razões diversas para não aprender, mas sempre relacionadas com a responsabilidade do próprio sujeito por sua aprendizagem. Justificativas como “sou dedicado, mas não entra na minha mente” (QA5) ou “mesmo me dedicando eu não consigo [...] parece que minha cabeça não funciona” (QA12) demonstram que o aluno isenta a escola, o professor e todos os instrumentos que influenciam o processo de aprendizagem e reforça seu papel como o único sujeito capaz de mudar sua condição e relação com o saber matemático escolar.

As dificuldades em aprender matemática estão vinculadas, em grande parte, ao fato de os alunos acreditarem não ter “memória”, não ser “bom com números e cálculos”, “não ser esforçado o suficiente” etc. A caracterização da matemática escolar como uma ciência procedimental e sem relação com o mundo impossibilita o acesso desses jovens e adultos da EJA aos saberes escolares.

5.1.2.2 Categoria (4): Concepções sobre a matemática e sua aprendizagem

O primeiro fato relacionado às concepções dos alunos sobre a Matemática é a noção, na maioria dos casos analisados, de que o saber matemático se resume ao saber matemático escolar. Em diferentes situações de observação, contato direto com os alunos durante as entrevistas e acompanhamento das interações dos alunos nas oficinas de resolução de problemas, ficou evidente que muitos reconhecem como Matemática apenas aquela praticada no contexto escolar.

Que a instrumentalização desses alunos com ferramentas matemáticas escolares seja necessária é inegável, já que o alcance de generalização e com-

preensão do mundo a partir dos distintos saberes é uma das razões de acesso e permanência de todos à escola. Contudo, esse processo de generalização pode ocorrer de modo a relacionar saberes e valorizar experiências matemáticas que possam enriquecer a aprendizagem e tornar esse sistema mais consciente. Com relação às dificuldades em Matemática, durante as oficinas os alunos justificaram a falta de treino ou conhecimento das regras, como neste excerto da Oficina 1, na Escola A:

- G3A6: Professora, como a gente vai fazer assim, sem nunca ter feito nada parecido?
- Pesquisadora: A ideia é que em cada oficina vocês tenham mesmo problemas diversificados. Para que a gente possa discutir depois sobre as dificuldades, facilidades em uma ou outra questão.
- G3A6: É que daí fica difícil fazer assim, sem nunca ter feito, sem conhecer as regras. A gente tá acostumado a ver um modelo antes.

Tanto as dificuldades quanto as facilidades identificadas pelos alunos, em Matemática, estão vinculadas à ideia de uma matemática de memorização, repleta de regras e procedimentos, em que é possível ter êxito apenas com treinos e repetições.

5.1.3 Interações e conflitos nas aulas de matemática

Esse eixo de interesse surgiu da necessidade de compreender as interações entre os sujeitos nos momentos das aulas de matemática. Tais momentos, a partir da reflexão e análise dos dados e das contribuições da sociologia pragmática, puderam ser caracterizados como momentos de incerteza. Os dados analisados destacaram duas categorias. A primeira diz respeito à *Negociação de saberes matemáticos* (5), destacando como os sujeitos significam ou ressignificam seus saberes em situações conflituosas. A outra categoria de análise refere-se aos *Conflitos* (6) presentes em situações de aula, tanto dos sujeitos consigo mesmos quanto dos sujeitos com os saberes matemáticos e/ou entre os sujeitos e seus pares.

5.1.3.1 Categoria (5) Negociação de saberes matemáticos

Os momentos de aula evidenciaram diferentes situações de significação e ressignificação de saberes. As aulas observadas no início da investigação de-

monstraram que os alunos não reconheciam os saberes matemáticos praticados pelo professor como saberes que tinham sentido e significado para eles. No decorrer das oficinas notou-se que, quando os alunos se preocupam com a utilização de procedimentos antes tratados na escola, sem a real compreensão do problema, os erros são maiores. Dar significado aos saberes produzidos, a partir de experiências e práticas matemáticas diversificadas das utilizadas na escola, foi o caminho escolhido por esse grupo durante a resolução do Problema 1⁴ da Oficina 3:

[...]

– G4B2: No gráfico tem de 83 e 2007. São quantos anos de diferença. 93, 2003, 2007. 24. E aumentou quanto as espécies?

– G4B5: Espécie é o tipo de animal? Como onça, tartaruga, cachorro?

– G4B2: Isso, são os animais em extinção. Faz aí na calculadora, 461 menos 239.

– G4B5: Mas vamos fazer menos pra quê?

– G4B2: Pra descobrir quanto aumentou daqui até aqui.

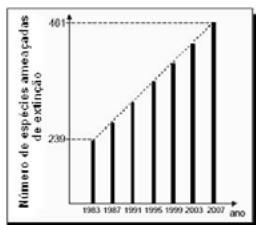
– G4B4: Dá 222.

– G4B2: Então, em 24 anos aumentou 222 espécies. Agora a gente tem de descobrir quanto mais vai aumentar.

– G4B5: Mas sempre vai aumentar o mesmo tanto? Não entendi.

– G4B2: Aqui tá mostrando que sim, olha. Mas acho que isso aqui é só uma ideia. Por que é difícil prever essas coisas, né? Hoje podem

⁴ Problema 1: O gráfico, obtido a partir de dados do Ministério do Meio Ambiente, mostra o crescimento do número de espécies da fauna brasileira ameaçadas de extinção. Se mantida, pelos próximos anos, a tendência de crescimento mostrada no gráfico, o número de espécies ameaçadas de extinção em 2011 será igual a:



- a) 465 b) 493 c) 498 d) 538 e) 699

matar mais ou morrer mais bicho por causa da falta de água, do calor. Acho que fazem essas coisas mais pra controle, mas não tem como saber.

– G4B1: Que é isso. Tem um monte de gente que fica trabalhando com isso lá no [Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis] Ibama. Acho que devem saber, sim. Senão, pra que tanta gente que trabalha pra isso?

– G4B2: Não sei. Mas, e se a gente dividir 222 por 24?

– G4B3: Mas por que você pensou em divisão?

– G4B2: Se em 24 anos tem 222 duas espécies, se a gente dividir descobre quantas têm em cada ano. Eu acho, não tenho muita certeza, mas acho que podemos fazer assim.

– G4B4: Dá 9,25.

– G4B3: Mas não pode dar número quebrado.

– G4B2: Faz esse número por 4, pra gente saber nos próximos quatro anos.

– G4B4: Dá 37.

– G4B2: Eu acho que pode ser quebrado porque aqui é uma aproximação. Mais ou menos isso por ano, porque às vezes um ano pode ser mais e outro, menos.

– G4B5: Então a resposta é 37?

– G4B2: Vai aumentar 37. Então fica 461 mais 37.

– G4B4: 498.

– G4B2: Eu posso escrever. Você não entendeu, J.?

– G4B5: Não, entendi. Sou um pouco mais devagar, mas vou escrever aqui pra tentar em casa de novo.

– G4B2: Vou colocar a resposta.

O papel do aluno G4B2 é essencial dentro do grupo nos momentos de tomada de decisão. Desde o início, o aluno demonstrou compreender o gráfico, e os procedimentos por ele adotados tinham sentido e significado para ele. Os questionamentos dos alunos G4B3 e G4B5 demonstram também o

interesse pelo saber matemático ali mobilizado pelo G4B2. David e outros (2013) afirmam ser a matemática escolar uma prática que envolve diferentes matemáticas produzidas em contextos diversos, por isso reforçam a necessidade de dar sentido às atividades escolares a partir de situações que tenham significado ao aluno. Como argumentam os mesmos autores, tornar a prática matemática mais significativa aos sujeitos da escola não significa tornar a matemática escolar unicamente restrita aos saberes matemáticos cotidianos e, tampouco, estritamente acadêmica.

5.1.3.2 Categoria (6) Conflitos

A viabilidade de compartilhamento, negociação e significação de saberes, conforme Cabrita (2000), faz da aula de matemática um espaço de promoção de novas estratégias, de igualdade de oportunidades e de redução da exclusão social. Esta categoria, de fato, refere-se aos conflitos, disputas e incertezas presentes em situações de interação entre os sujeitos nas aulas de matemática investigadas.

As aulas de matemática analisadas despertaram situações de conflito e controvérsia e o modo como cada sujeito reage a isso fez parte do nosso interesse de análise, na tentativa de compreender as relações entre o sujeito e o saber. O aluno EB5, durante a entrevista ele revelou que suas dificuldades eram relacionadas a seu modo de ver a matemática: “é assim, professora. Eu venho pra escola, tento entender o que a professora passa e fazer o passo a passo, mas não tem jeito, não entra na cabeça. Parece que eu não nasci pra escola mesmo. Parece que o que entra na minha cabeça é só do meu jeito. E meu jeito não é esse aqui” (EB5). Questionado sobre como resolve esse conflito, o aluno diz que continua insistindo em copiar e seguir as regras da escola, “mas uma hora não dá. Sempre fico na minha, tento fazer tudo, mas dá vontade de desistir” (EB5). O relato desse aluno demonstra as injunções do contexto escolar, em que os alunos são obrigados a abrir mão de seus saberes para ter acesso a um saber escolar, mais valorizado. A tentativa em compreender a matemática praticada na escola e de “adequação” ao contexto escolar influenciam o modo como o aluno se vê na escola e como reage a ela.

O conflito entre os sujeitos e os saberes escolares e não escolares revelam distintas tomadas de decisão quando se trata de ter êxito em matemática. Durante a Oficina 1, os alunos do Grupo 5 da Escola A revelaram ser capazes

de, utilizando ferramentas matemáticas não diretamente relacionadas aos procedimentos já trabalhados pelo professor, resolver o Problema 2⁵; no entanto, a insegurança pela utilização dessas novas ferramentas fez com que optassem pela utilização da fórmula da PA:

- G5A1: Esse exercício 2 parece mais fácil, vamos tentar.
- G5A2: Quer saber quantas passagens vendeu até julho. Como usar a fórmula aqui?
- G5A3: Olha, em janeiro tinha 33.000 passagens, em fevereiro 34.500 e em março 3.600.
- G5A1: Então a razão é quanto tá aumentando.
- G5A2: Nem sei o que é razão. Mas o que dá pra saber é que de março até julho vai aumentar mais quatro vezes 1.500. Então vai aumentar 6 mil passagens até julho.
- G5A4: Não entendi.
- G5A3: Então é só somar tudo com 6 mil. Soma 33 mil, 34.500, 3.600 e mais esses 6 mil.
- G5A1: Não. Não precisa somar todos os meses. Ela só quer o do mês de julho.
- G5A2: Então seria 3.600 mais 6 mil?
- G5A1: Isso. Fácil assim. 42 mil passagens. Dá pra fazer de cabeça.
- G5A4: Dá mesmo.
- G5A3: Então agora você entendeu? Duvido.
- G5A4: Tô copiando.
- G5A3: Vou tentar fazer com PA. Ela não vai aceitar de cabeça. Tem um exemplo aqui no caderno. Acho que assim a gente garante que tá certo.

O aluno G5A1 manifesta compreensão sobre o significado de razão de uma progressão aritmética e, além disso, consegue relacionar conceitos matemáticos escolares sobre PA com outros não diretamente relacionados a essa

⁵ Problema 2: O número mensal de passagens de uma determinada empresa aérea aumentou no ano passado nas seguintes condições: em janeiro foram vendidas 33.000 passagens; em fevereiro, 34.500; em março, 36.000. Esse padrão de crescimento se manteve para os meses subsequentes. Quantas passagens foram vendidas por essa empresa em julho do ano passado?
a) 38.000 b) 40.500 c) 41.000 d) 42.000 e) 48.000

temática. Entretanto, ele é o único a reconhecer conceitos escolares no problema proposto, por isso o grupo utiliza recursos matemáticos distintos para resolver o problema. Embora o aluno G5A4 seja o único que expõe dúvidas sobre o método utilizado para a resolução, o aluno G5A3 acredita que a resolução entregue não seria válida se não utilizasse as fórmulas da PA. A generalização e a capacidade de utilização de diferentes recursos e ferramentas matemáticas numa mesma situação-problema poderiam enriquecer ainda mais o processo de ensino-aprendizagem e possibilitar aos sujeitos terem acesso efetivo ao saber matemático escolar. A situação acima descrita, muito embora tenha evidenciado que um dos alunos relaciona e estabelece significados aos distintos conceitos matemáticos, está envolvida por um cenário de controvérsias, em que os alunos se veem obrigados a utilizar a matemática escolar para terem seus saberes validados.

Considerando os resultados obtidos, a sociologia pragmática auxiliou na compreensão da complexidade das relações presentes nas salas de aula pesquisadas. De modo que, diferentemente de analisar os sujeitos a partir de grupos sociais, a sociologia pragmática evidencia o social como problema (CORRÊA, 2014). Isso significa compreender os sujeitos da EJA a partir de suas capacidades de ação e reação diante de situações críticas, como estes sujeitos experimentam e se modificam diante de situações de incerteza. Como afirma Corrêa (2014, p. 43), o social “é mais do que coisas em relação, é definível e captável apenas como problemas em movimento. E, mais do que isso, ele é a resultante provisória do trabalho dos atores no trato com esses fluxos problemáticos”. A sala de aula de EJA, mais do que um espaço adequado aos sujeitos jovens e adultos, configura-se como um espaço adaptado a esses sujeitos, com características muito similares à educação regular. As incertezas e conflitos presentes nas salas investigadas, evidenciam que embora estes espaços não privilegiem uma educação de qualidade, os sujeitos são capazes de tomar decisões e reagir diante de situações diversas a partir de suas experiências matemáticas oriundas de diferentes contextos.

Considerações finais

Os estudos realizados ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa revelaram questões importantes no que se refere à educação de jovens e

adultos, à matemática e ao contexto escolar. Os dados coletados nas duas instituições paulistas revelaram ser a diplomação o principal motivo de retorno à escola, especialmente pela inserção ou recolocação no mercado de trabalho. Embora possamos concluir que o mercado de trabalho é predominante na justificativa de retorno à escola, é dever do Estado garantir o acesso ao saber escolar de qualidade. A ideia de que a EJA é uma oportunidade e não um direito ao acesso à educação impede que esses jovens e adultos das duas escolas pesquisadas percebam que o comprometimento da formação matemática de cada aluno está relacionado à estrutura escolar, a hierarquização dos saberes e a falta de discussão de um currículo mais flexível e efetivo.

Como afirma Trabal (2011), os momentos de disputa e crítica fazem parte da escola e, em particular, das aulas de matemática analisadas, uma vez que o ato pedagógico violenta o estudante quando pede que, durante a atividade científica, este renuncie a seu modo de conhecimento habitual, e impõe a ele um saber dito como válido no espaço escolar. Os conflitos, contradições e negociações presentes nas aulas de matemática modificam os modos do sujeito de se relacionar e de compreender o saber matemático escolar. Os sujeitos da EJA retornam à escola com saberes e experiências matemáticas produzidas em contextos de trabalho, de compras, de casa, entre tantos contextos em que cada um foi capaz de produzir e mobilizar saberes matemáticos e fazer uso deles em situações diárias da vida em sociedade.

Os alunos desta pesquisa manifestaram concepções muito difundidas em relação ao saber matemático escolar, como sendo um saber “para poucos”, “muito difícil”, “para pessoas inteligentes ou esforçadas” etc. Mas no geral, o que foi percebido com as oficinas foi um cenário contrário a tais concepções, já que os momentos de negociação de significados matemáticos e de validação de saberes revelaram a capacidade desses sujeitos em se relacionar com os diversos saberes, em muitos casos resistindo ou vencendo a resistência. O reconhecimento do valor social da matemática é perceptível e inegável; porém, o modo como este saber é difundido nas instituições escolares e, em particular, nas instituições investigadas têm contribuído para a ampliação da privação destes alunos aos saberes matemáticos escolares.

Como afirma Freire (1994, p. 192): “Não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito aos direitos à voz, à participação, à reinvenção do mun-

do, num regime que negue a liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser”. A valorização dos diferentes saberes em distintos contextos de produção de conhecimento pode proporcionar a estes alunos jovens e adultos novas experiências e um novo olhar sobre seu pertencimento à comunidade escolar.

Resumo: Esse artigo advém de um estudo de doutorado que teve por objetivo analisar a relação que alunos jovens e adultos estabelecem com o conhecimento matemático. A compreensão da matemática como prática social insere-se na discussão de que este saber é concebido a partir das atividades sociais dos sujeitos, tendo, portanto, valores e significados diversos, de acordo com a situação. Fundamentada nas contribuições da sociologia pragmática, a análise dos sujeitos de pesquisa em ação revela as incertezas e os conflitos presentes nas aulas de matemática e a capacidade dos alunos da EJA em confrontar, negociar, validar e significar saberes de maneira única. A metodologia de pesquisa adotada foi a pesquisa qualitativa, com utilização de observações, questionários, entrevistas semiestruturadas e oficinas de resolução de problemas como instrumentos de coleta de dados. Os dados coletados revelaram realidades escolares ainda centradas num conceito de matemática procedimental, que não favorecem a interação entre alunos e entre alunos e professores. Conclui-se que os alunos jovens e adultos se relacionam de maneira distinta com os saberes matemáticos, e apesar de não reconhecerem seus próprios saberes no contexto escolar trazem experiências matemáticas anteriores que muito podem contribuir para o processo de aprendizagem da matemática.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Relações com o saber matemático. Sociologia Pragmática. Ensino de matemática. Ensino médio/EJA no estado de São Paulo.

Abstract: This paper stems from a previous doctorate assignment that aimed to analyze the relationship of young and adult students with mathematical knowledge. This study looked to understand the specificities of the YAE and its subjects, and how their relationship with mathematics occurs. The understanding of mathematics as a social practice is part of the discussion that this knowledge is conceived from the subjects’ social activities and, therefore, has different values and meanings according to the situation. Based on the contributions from pragmatic sociology, the analysis of the research subjects “in action” reveals the uncertainties and conflicts that appear in Mathematics classes and the ability of YAE students to confront, negotiate, validate and apply meaning in a unique way. The methodology used to collect data involved qualitative research tools – including observations, questionnaires, semi-structured interviews and problem solving workshops. The data collected revealed that the school reality is still centered on a concept of procedural mathematics, which does not promote interaction between students or between students and teachers. The results indicate that young and older adult students relate to mathematical knowledge in a different way; and although they do not recognize their own knowledge in the school context, they bring previous mathematical experiences that can greatly contribute to the learning process of mathematics.

Keywords: Youth and adult education. Relations with mathematical knowledge. Pragmatic Sociology. Mathematics teaching. High school / YAE in the State of São Paulo.

Referências

- ABREU, G. A teoria das representações sociais e a cognição matemática. *Quadrante*, Lisboa, v. 4, n. 1, p. 25-41, 1995.
- BARTHE, Y. et al. Sociologia pragmática: guia do usuário. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 18, n. 41, p. 84-129, 2016.
- BEDNARZ, N. Interações sociais e construção de um sistema de escrita dos números no ensino fundamental. In: GARNIER, C.; BEDNARZ, N.; ULANOVSKAYA, I. *Após Vygotsky e Piaget: perspectiva social e construtivista. Escola russa e ocidental*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003. p. 47-60.
- BISHOP, A. J. *Enculturación matemática: la educación matemática desde una perspectiva cultural*. Barcelona: Paidós, 1999.
- BOLTANSKI, L. *El amor y la justicia como competencias: tres ensayos de sociología de la acción*. Buenos Aires: Amorrortu, 1990.
- BOLTANSKI, L.; THÉVENOT, L. *De la justification: les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília, DF: [s.n.], 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB nº 11/2000*. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: [s.n.], 2000.
- CABRITA, I. As (inter)ações na aula de Matemática e a gestão do tempo. In: MONTEIRO, C. et al. (Org.). *Interações na aula de Matemática*. Viseu: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/Secção de Educação Matemática, 2000. p. 115-131.
- CAMPOS, L. A. *Por uma sociologia crítica da crítica: relendo Lüc Boltanski a partir de Margareth Archer*. Rio de Janeiro, jun. 2009. Disponível em: < <https://pt.scribd.com/document/81305566/Por-uma-Sociologia-Critica-da-Critica-Relendo-Luc-Boltanski-a-partir-de-Margareth-Archer>. Acesso em: 9 dez. 2016.
- CHARLOT, B. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CORRÊA, D. S.; DIAS, R. de C. A crítica e os momentos críticos: de la justification e a guinada pragmática na sociologia francesa. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 67-99, 2016.
- D'AMBROSIO, U. Prefácio. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. *Pesquisa qualitativa em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 11-23.
- DAVID, M. M.; MOREIRA, P. C.; TOMAZ, V. S. Matemática escolar, matemática acadêmica e matemática do cotidiano: uma teia de relações sob investigação. *Acta Scientiae*, Canoas, v. 15, n. 1, p. 42-60, 2013.
- DI PIERRO, M. C. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, 2010.
- DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, 2001.
- DOUEK, N. Some remarks about argumentation and proof. In: BOERO, P. (Ed.). *Theorems in school: from history, epistemology and cognition to classroom practice*. Rotterdam: Sense, 2007.

- FREIRE, P. *Cartas a Cristina*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GODOY, A. S. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. *Revista Eletrônica de Gestão Organizacional*, Recife, v. 3, n. 2, p. 86-94, 2005.
- HADDAD, S. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, p. 106-122, 1997.
- LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- MIGUEL, A. et al. A educação matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 70-93, 2004.
- MONTEIRO, A.; MENDES, J. R.; GUIMARÃES, M. F. Sujeitos governados da EJA: reverberações discursivas nas difíceis relações entre saberes matemáticos. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 2, p. 115-135, 2012.
- PATTON, M. Q. *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA: Sage, 1980.
- SOARES, L. O educador de jovens e adultos em formação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 15-18 out. 2006, Caxambu. GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Anped, 2006.
- TRABAL, P. A questão do “tempo dos atores” na sociologia pragmática. *Revista Semestral do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Ufscar*, São Carlos, v. 2, n. 1, p. 187-202, 2012.
- TRABAL, P. Una sociología de la enseñanza de las matemáticas. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, v. 23, n. 59, p. 227-240, jan./abr. 2011.
- UNESCO. Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 5., 1997, Hamburgo. *Anais [...]*. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.
- VANDENBERGUE, F. Construção e crítica na nova sociologia francesa. *Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 21, n. 2, p. 315-366, 2006.
- WANDERER, F. *Escola e matemática escolar: mecanismos de regulação sobre sujeitos escolares de uma localidade rural de colonização alemã do Rio Grande do Sul*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.
- BISHOP, A. J. *Enculturación matemática: la educación matemática desde una perspectiva cultural*. Barcelona: Paidós, 1999.

Recebido em Janeiro de 2019

Aprovado em Março de 2019

AS REPRESENTAÇÕES SOBRE A ESCOLA COMO PROPULSORAS DE CRISES IDENTITÁRIAS EM LICENCIANDOS EM QUÍMICA: UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DE CLAUDE DUBAR

THE REPRESENTATIONS ABOUT THE SCHOOL AS PROPULSION OF IDENTITY CRISES IN STUDENTS ENROLLED IN A CHEMISTRY TEACHER INITIAL TRAINING COURSE: AN ANALYSIS FROM THE PERSPECTIVE OF CLAUDE DUBAR

Camila Lima Miranda

Universidade Federal do Triângulo Mineiro
E-mail: camilamiranda.clm@gmail.com

Vera Maria Nigro de Souza Placco

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Daisy de Brito Rezende

Universidade de São Paulo

Introdução

No presente artigo, relata-se parte de uma investigação (MIRANDA, 2018) que teve como objetivos identificar, por meio do discurso de licenciandos em Química, suas representações sobre a escola e sobre o que é ser professor, de modo a compreender em que medida as representações identificadas se refletiram em suas constituições identitárias.

A escolha da escola como um dos objetos de pesquisa justifica-se por ser esse o local onde são fomentadas as primeiras concepções sobre a docência e o contexto no qual essa docência é exercida. Dada a pluralidade associada a esse espaço social, priorizamos a escola no âmbito público. Esse recorte é justificado ao se refletir sobre a importância da escolarização neste âmbito para a democratização dos conhecimentos para uma expressiva parcela da

população. Dados do censo escolar de 2014¹, mostram que são 1.875.345 os alunos do ensino regular² público da cidade de São Paulo, cidade em que foi desenvolvida a pesquisa, o que representa 83,2% do total de estudantes da cidade. Além desse aspecto relevante, a universidade, em que os licenciandos investigados estudam, por meio de seu projeto pedagógico, declara que a formação dos sujeitos ali inseridos tem como foco a escola pública.

Este estudo estruturou-se em torno do diálogo entre duas teorias: da identidade profissional de Claude Dubar (1992; 2005; 2009) e a das representações sociais (**TRS**; MOSCOVICI, 2001; 2012; 2013).

Para Claude Dubar (1992, 2005, 2009), a construção da identidade se faz na articulação entre atos de atribuição e atos de pertencimento. Os primeiros se referem ao olhar do *outro*, uma identidade conferida aos sujeitos pelas pessoas que interagem diretamente com eles e pelas instituições; em outras palavras, é a identidade para o outro ou, ainda, uma identidade virtual. Complementarmente, os atos de pertencimento configuram-se como a identificação ou a recusa à identidade atribuída por outrem, podendo ser compreendidos como identidade para si ou identidade real.

Essas considerações não se resumem a uma mera rotulagem: a atribuição de identidades apresenta aos sujeitos categorizações possíveis, o que pode resultar em sentimentos de exclusão ou de participação em grupos sociais, configurando-se como aceitação ou rejeição dos valores e significados inerentes às atribuições e consequentes incorporações (MIRANDA; PLACCO; REZENDE, 2017, p. 64).

Por sua vez, a **TRS** traz a concepção de representações, na qual a representação de um objeto não é um mero processo de reprodução e sim, a reinvenção do objeto. Nas palavras de Moscovici, “representando-se uma coisa ou uma noção, não produzimos unicamente nossas próprias ideias e imagens: criamos e transmitimos um produto progressivamente elaborado em inúmeros lugares, segundo regras variadas” (2001, p. 63).

Construídas a partir da comunicação entre os sujeitos, por sua natureza, não podem ser criadas por um indivíduo isoladamente, mas apresentam um caráter social de construção, e, como resultado, guiam os indivíduos em suas práxis diárias. Com a construção da representação social, torna-se possível

1 Dados brutos disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>.

2 Do ensino infantil ao médio, sem incluir a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

“interpretar e conceber aspectos da realidade para agir em relação a eles, uma vez que a representação toma o lugar do objeto social a que se refere e transforma-se em realidade para os atores sociais” (WACHELKE; CAMARGO, 2007, p. 381). Portanto, a realidade construída por um grupo possivelmente irá diferir da construída por outro distinto e de seus respectivos comportamentos, tendo em vista que os “comportamentos dos sujeitos ou dos grupos não são determinados pelas características objetivas da situação, mas pela representação desta situação” (ABRIC, 2001, p. 156).

Além de se constituírem como as realidades das vidas cotidianas, as representações sociais possibilitam as relações entre sujeitos; em outras palavras, dão forma às interações sociais (DUVEEN, 2013; MOSCOVICI, 2012). Intervêm, ainda, na “definição das identidades pessoais e sociais, (n)a expressão dos grupos e (n)as transformações sociais” (JODELET, 2001, p. 22). Face a isso, as funções associadas à representação social refletem sua importância, seja na justificativa de comportamentos, na difusão e assimilação dos conhecimentos e, até mesmo, na preservação da identidade dos grupos.

Um dos principais elos que une as duas teorias é a comunhão do pensamento de que não há dicotomia individual/social, vislumbrando-se as fronteiras entre essas dimensões como tênues e, assim, difíceis de se delimitarem. Nas palavras de Moscovici, “a representação deve ser uma “passarela entre os mundos individual e social” (2001, p. 62); a construção de representações sociais é totalmente circunscrita pela intersecção entre o indivíduo e o social. Nesse sentido, reconhece-se no social, enquanto espaço de alteridade, um espaço para a construção de representações sociais, bem como “condição necessária para o desenvolvimento simbólico e para o desenvolvimento do Eu” (JOVCHELOVITCH, 2007, p. 65).

Estar em relação é condição primordial para a constituição de identidades e de representações sociais. A identidade estudada através de uma perspectiva sociológica, tal qual proposto por Dubar, se concretiza, então, em uma tentativa de compreender “as identidades e suas eventuais cisões como produtos de uma tensão ou de uma contradição interna ao próprio mundo social” (DUBAR, 2005, p. 137).

Ao tratar das cisões, esse autor as designa “crise das identidades”, reflexo de perturbações da estabilidade dos elementos relacionados à identificação. As crises se fazem presentes se e quando a

mudança de normas, de modelos, de terminologia provoca uma destabilização dos pontos de referência, das denominações, dos sistemas simbólicos anteriores. Esta dimensão, posto que complexa e oculta, evoca uma questão crucial: a da subjetividade, do funcionamento psíquico e das formas de individualidade, assim postas em questão (DUBAR, 2009, p. 22).

O processo de reconstrução identitária é sempre mediado pela chamada negociação identitária, relacionada com a qualidade das relações com o outro, um movimento instituído pela negociação entre os interesses e valores pessoais e o contexto, sendo considerado por Dubar como um momento de tensão entre os atos de atribuição e pertença que constituem o sujeito, em que será posta em discussão a imagem dele como vista pelo outro (identidade para o outro) e a imagem que ele deseja apresentar (identidade para si), o que irá desencadear outro processo de construção, desconstrução e reconstrução de sua forma identitária.

Em termos identitários, é importante considerar o duplo papel das **RS**. No núcleo figurativo dessas representações, constam aspectos que se constituem atribuições para os sujeitos que desejam fazer parte dos grupos sociais que lhes atribuem tais **RS**; ao mesmo tempo, há uma negociação entre essas representações e aquilo que o indivíduo vai assumir ou não como pertença. Assim, a representação social apresenta duplo papel: se constitui atribuição de um lado e pertença de outro, tendo em vista que as representações sociais se constituem, com frequência, pertenças dos sujeitos.

A escola tal como ela é ou poderia ser, uma perspectiva construída a partir de um recorte da Literatura Educacional

Na perspectiva de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2013), a partir da análise do ensino francês do final da década de sessenta, a escola configura-se como espaço de reprodução da marginalização das pessoas menos favorecidas. Nesse sentido, a escola pauta-se pelos ideais da classe dominante, que inclui, dentre outros aspectos, a perpetuação de sua linguagem, de modo que os que não a dominam, embora não conscientemente, distanciam-se cada vez mais desse ambiente, atribuindo-se uma possível deficiência, ou ainda,

a instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção

coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção (BOURDIEU, 2015, p. 248).

Na visão do sociólogo francês, as pessoas têm acesso desigual à cultura, detendo diferentes capitais culturais³. Esse acesso é facilitado ou dificultado conforme a origem familiar (BOURDIEU; PASSERON, 2013; BOURDIEU, 2015). Os resultados escolares seriam moldados, então, pela distância entre a cultura escolar e a cultura familiar do aluno. Assim, na visão do autor, a escola legitima as desigualdades sociais. Essa legitimação se efetiva quando a escola trata como inatas algumas características que são desenvolvidas em função da cultura da família na qual a criança está inserida, de maneira que determina a eliminação contínua de crianças desfavorecidas culturalmente (em geral, as desfavorecidas economicamente).

Paulo Freire (1967; 2002; 2005), em caminho distinto ao percorrido por Bourdieu, mais do que propor um modelo de como a escola trata as relações de ensino e aprendizado, deixou-nos um legado quanto a possibilidades mais efetivas dessa instituição abordar essa questão, contribuindo de forma muito significativa para a reflexão sobre como se construir uma Educação menos excludente. Priorizando a aquisição de conhecimento a partir da realidade objetiva dos sujeitos da aprendizagem, criticou o que denominou de educação bancária, uma visão epistemológica que concebe ser o conhecimento transferível do professor para o aluno, por explanação e mecanização. Intrinsecamente ligada a esse pressuposto está a concepção de passividade requerida do estudante: nesse modelo, não há espaço para os saberes dos educandos⁴.

Para Paulo Freire, a Educação deveria ser pautada no diálogo, nomeada como pedagogia dialógica ou libertadora, desenvolvendo no educando uma postura ativa na construção de seu conhecimento, assim como possibilitando a construção de uma postura conscientemente crítica diante de seus problemas, em um compromisso com a transformação e inserção crítica em seu meio social (FREIRE, 1967; 2002; 2005). O autor defendia, então, que ao professor caberia a tarefa de orientar e dirigir o processo educativo.

Compartilhando uma mesma visão de Educação como possibilidade para a transformação, porém sob a égide da chamada pedagogia crítico social dos

³ Refere-se ao poder advindo da produção, da propriedade, da apreciação ou do consumo de bens culturais considerados socialmente dominantes.

⁴ Mantivemos o termo educando utilizado pelo autor.

conteúdos, José Carlos Libâneo (2012) vislumbra a escola enquanto espaço para o desenvolvimento de uma consciência crítica, com vistas à transformação da sociedade. As atividades desenvolvidas nesse espaço deveriam contribuir para desenvolver as capacidades intelectuais dos estudantes, incluindo a percepção dessa necessidade de transformação, por meio do acesso aos conhecimentos.

Por meio de suas obras, sob uma vertente histórico-cultural, Libâneo demonstra-se defensor de uma escola pública de qualidade. A importância da educação pública no País é incontestável, uma vez que ela desempenha, dentre outros, um papel significativo no processo de inclusão social, especialmente por, em tese, ser acessível a todos os sujeitos, capaz de promover a igualdade de direitos. Nesse sentido, Bourdieu (2015) diz que

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

Igualdade deve significar, desse modo, atentar às diferenças e não ignorá-las. Com as devidas proporções, seja diagnosticando ou ressaltando que essas práticas devem ser combatidas, os autores supracitados concordam que oferecer as mesmas condições não basta para garantir uma Educação igualitária para a população.

Alguns autores (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012; MENDONÇA, 2011; YOUNG, 2007) defendem que, embora a escola não seja o único ou mais eficiente meio de socialização dos conhecimentos, não estamos diante de um processo de desescolarização da sociedade. De modo que, a nosso ver, ainda é possível vislumbrar a escola enquanto um dos *locus* privilegiados para a socialização dos conhecimentos acumulados ao longo dos anos.

Percurso Metodológico

O presente estudo insere-se no campo da pesquisa qualitativa. Dentre as inúmeras definições desta abordagem de estudo, trazemos a de Sharan

Merriam, a qual ressalta que pesquisas inseridas nesse campo “voltam-se à compreensão do significado que as pessoas construíram, ou seja, a como atribuem sentido a seu mundo e às experiências que têm no mundo” (1998, p. 6, tradução dos autores).

Os significados que interessam ao pesquisador que adota a abordagem qualitativa são aqueles atribuídos pelos participantes ao problema (CRESWELL, 2014), os quais são analisados e discutidos considerando a Literatura da área. Dialogando com nosso estudo, esses significados e experiências estão refletidos na construção das representações sociais, assim como na constituição identitária. Em ambas as perspectivas teóricas, o que interessa aos sujeitos e os afeta não é a situação propriamente dita, mas a representação que se constrói a partir dela, a interpretação do sujeito sobre sua situação social. São essas reconstruções que nos interessam.

Os sujeitos que tiveram sua constituição identitária investigada são quatro estudantes do curso noturno de Licenciatura em Química de uma universidade pública paulista, egressos do sistema público de ensino. Visando garantir o anonimato dos entrevistados, foram atribuídos nomes distintos dos verdadeiros. Assim, são discutidas as representações de Laura, Simone, Tarsila e Guilherme.

Na tentativa de estreitar o diálogo com os licenciandos, possibilitando compreender melhor sua constituição identitária e a influência das representações neste processo, buscamos um instrumento que permitisse ao sujeito narrar os aspectos de sua trajetória pessoal e escolar que considerasse importantes, com liberdade e sem interrupções. Por isso, optou-se pela utilização da entrevista. Mais especificamente, em nossa investigação, optamos pela utilização de entrevistas semi-estruturadas. Nessa técnica, embora exista um roteiro prévio de questões, podem ser propostas outras questões à medida que as informações vão sendo fornecidas pelo entrevistado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

As questões propostas neste instrumento estruturam-se em três eixos: trajetória na escola básica; trajetória na Licenciatura e representação de escola e de professor.

Neste estudo, as técnicas de análise foram inspiradas na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), em que se busca “o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano” (p. 41). Em outros termos, por meio

desta análise, buscamos situar as informações obtidas pelas entrevistas em um contexto de representações sociais, atribuições e pertencas.

Dessa maneira, após a leitura da transcrição das entrevistas, as respostas passaram por correções linguísticas, porém, sem que fossem alteradas as ideias presentes nas respostas (DUARTE, 2004). Assim, optou-se pela transcrição (CAMPOS, 1992) dos trechos da entrevista, tendo em vista que a forma associada aos modos orais de comunicação poderia divergir a atenção do leitor do que é essencial – o conteúdo. A forma, dada a natureza de nosso estudo, não fará parte do escopo de análise.

Por meio deste primeiro contato com o material, emergiram as impressões iniciais que conduziram às demais etapas de análise dos dados, sob a luz dos referenciais teóricos eleitos, as representações sociais e a identidade profissional.

Tendo em vista nosso interesse no estudo da constituição identitária, dedicamos, ainda, especial atenção à análise dos processos de atribuição e pertença, os eixos fundamentais dessa constituição. Esse primeiro processo se constitui no modo como se *interpreta aquilo que se acredita que os outros esperam*, não sendo, necessariamente, o que o outro realmente espera do sujeito. Pode ser comparado a um filtro interpretativo e será essa interpretação que exercerá influência sobre o sujeito. Assim, é possível, a partir da narrativa dos sujeitos, ao relatarem os processos de suas constituições como docentes e futuros docentes, identificar as atribuições idealizadas - as quais podem ou não se tornar pertencas desses sujeitos. A fonte de dados para a análise dessa *atribuição* foi o discurso dos entrevistados.

Assim, seguimos pela análise de algumas representações que se destacaram nos discursos dos licenciandos, nos possibilitando dividir esta análise segundo as marcas dessas representações e, ainda, evidenciar a influência destas representações nos movimentos identitários vivenciados pelos estudantes.

Nesse percurso analítico, elementos foram aproximados ou destacados, permitindo a organização dos dados em categorias e subcategorias, sendo discutida no presente artigo a denominada: as representações sociais sobre a escola como fonte de crises identitárias.

Resultados e Discussão

No que se refere à escolarização, as experiências vividas como estudantes, antes e após o ingresso na Licenciatura, influenciam na construção de concepções sobre o exercício da atividade docente. Assim, da descrição de suas escolarizações, ecoaram alguns indícios que nos permitem tecer algumas considerações sobre suas representações e consequentes impactos em sua constituição identitária.

Na apresentação e discussão da subcategoria “*As Representações Sociais sobre a escola como fonte de crises identitárias*” mostra-se como essa representação sobre a escola implica na constituição identitária desses jovens.

As Representações Sociais sobre a escola como fonte de crises identitárias

Embora os sujeitos estejam inseridos em diferentes ambientes, não há dúvidas quanto à relevância do ambiente escolar para a constituição da identidade, como afirma Claude Dubar (2009, p. 234): “a escola constitui seguramente uma oportunidade estratégica: ela permite fazer-se reconhecer “para si mesmo” e não como “produto” de um meio estatutário ou cultural dado. É por isso que o fracasso escolar, ainda que relativo, é fonte de crise identitária”.

Na fala dos licenciandos entrevistados, essa crise ganha formas com contornos tênues, em torno da não concretização de expectativas criadas em função de determinadas representações sobre a escola. A compreensão de tais crises não encontra abrigo em uma resposta única, sendo melhor construída quando se considera uma combinação de fatores.

Eu só tirava notas boas, muito boas... 10, 9 e eu achava que estava indo pelo caminho certo. “Não, eu acho que eu vou ter facilidade para prestar um vestibular”. E, na verdade, depois eu fui perceber que eu não estava aprendendo um décimo das disciplinas que eu precisaria aprender, então que eu não estava nem um pouco preparada para prestar um vestibular. [...] A única referência que eu tinha era a escola, aí depois que sai de lá, me senti muito traída (Tarsila).

O discurso de Tarsila sintetiza algumas dessas crises, reveladas na análise das entrevistas que subsidiaram a condução deste estudo: os *sentimentos de traição* e o *despertar para conhecimentos antes sequer imaginados*.

A traição a que Tarsila se referiu pode estar ligada a uma perspectiva que atribui às notas em si o reflexo de um processo de aprendizado. Nas palavras

de Luckesi (2002, p. 85), “na prática escolar cotidiana e corriqueira, ela [a nota] é tomada como avaliação, embora, de fato, não represente a avaliação da aprendizagem em si”.

A relação que se estabelece com a nota está intimamente ligada à constituição identitária, o valor atribuído auxilia na construção de uma autoimagem e o aluno passa a reconhecer-se por meio do olhar do outro. Em termos identitários, o aluno assume a atribuição implícita nas notas como pertença. No caso de Tarsila, o valor atribuído pelos docentes desenvolveu sentimentos de autoconfiança. A possível ausência de problematização do que vem a se configurar um vestibular e, ainda, sua reprovação nesse exame, possivelmente contribuíram para que esses sentimentos de autoconfiança fortemente amparados pelo *olhar do outro*, materializado nas notas obtidas, fossem abalados. O olhar do outro, agora substituído por esse exame, foi de encontro ao olhar que a acompanhou durante toda sua escolarização.

Nesse sentido, a problematização supramencionada sobre os exames vestibulares refere-se à discussão de sua natureza. O conceito do exame vestibular “é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente [...] tem a ver, sim, com a classificação estática do que é examinado. [...] está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação” (LUCKESI, 2002, p. 84). Luckesi (2006), em uma entrevista para *Nova Escola*, ao afirmar que “vestibular não tem a ver com educação, mas com a incapacidade do poder público de fornecer ensino universitário para quem quer estudar”, dá relevo a uma situação muito pouco problematizada: o vestibular é, em essência, excludente das classes menos favorecidas economicamente. Não foi necessariamente concebido para que assim o fosse, no entanto, na atual configuração da escola pública de base, traz impactos importantes para aqueles que foram excluídos de tal sistema.

O 22º artigo da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) estabelece que a Educação Básica deve, dentre outras atribuições, fornecer meios para que o estudante possa “progredir em estudos posteriores”. Muitas vezes, os tais *estudos posteriores* são concretizados no Ensino Superior (ES), assim, esse *outro* também ganha forma na expectativa de aprovação em exames que possibilitam o ingresso nesse nível de ensino. Ainda que não se tenha explicitado, o sentimento de traição experienciado por Tarsila pode ser justificado por uma representação que contempla a escolarização básica como degrau para o ES.

Essa crise, então, está associada a uma perspectiva de *fracasso escolar*. Em função das altas notas obtidas durante toda sua escolarização, reconhecia em si o potencial necessário para dar prosseguimento aos estudos ao findar sua escolarização básica, porém, sentiu-se traída ao não obter o sucesso almejado no exame para o ingresso em uma universidade pública, o que é revelador da crise identitária enfrentada pela jovem.

No caso de Guilherme, esse sentimento surgiu antes mesmo de seu confronto com o vestibular, manifestando-se na ocasião da mudança, no Ensino Médio (**EM**), do sistema de ensino público para o privado:

foi um choque de realidade. Foi a descoberta de conteúdos em todas as áreas, que existiam conteúdos de História, Geografia, Matemática. Eu fiquei um pouco frustrado, com medo de não conseguir acompanhar o curso e, de fato, os primeiros meses foram muito difíceis (Guilherme).

Percebe-se, assim, que, embora os sujeitos dessa pesquisa tenham crescido em meio a realidades distintas, compartilham de um mesmo sentimento: a percepção da carência dos conhecimentos desenvolvidos durante suas escolarizações no âmbito público, ao se depararem com ambientes distintos daqueles em que essas escolarizações se desenvolveram. Em outros termos, essa percepção só lhes foi possível no encontro com *um outro* diferente dos que haviam contribuído, até então, para a constituição de suas identidades.

O conhecimento que lhes era suficiente e apoiava o desenvolvimento de sentimentos como valorização e reconhecimento, fundamentais para a construção identitária, sob a perspectiva de Dubar (2005; 2009), passou a ser questionado e tais sentimentos não ultrapassaram as fronteiras de suas escolarizações básicas, modificando, assim, o reconhecimento “para si mesmo”, abalando sua confiança na escola e em si mesmos.

Estes depoimentos focalizam o despertar para conhecimentos antes sequer imaginados. Libâneo (2012) traz, em “*O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres*”, uma importante contribuição para iluminar este despertar. Para o autor, a escola pública

caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora (incluídas na expressão educação inclusiva), transforma-se em uma caricatura de inclusão social. As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino,

pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem. Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

À medida que a família e os demais espaços de convívio não conseguem suprir as necessidades básicas dos estudantes, sendo inadequados para isso, a escola foi incumbida de abraçar como sua a responsabilidade de garantir minimamente esses direitos, isentando, assim, os demais espaços dessa tarefa. É preciso ater-se ao fato de que situações extraescolares afetam de modo muito significativo os processos ocorridos no interior da escola. Ignorá-las poderia intensificar ainda mais o abismo que separa aqueles que têm seus direitos garantidos pela família e aqueles que necessitam exclusivamente do Estado para terem esses direitos assegurados. O maior problema dessa questão é o distanciamento da função central da escola – sua relação intrínseca com a Educação. Nas palavras de Anísio Teixeira, já na década de 1930, na primeira edição de *“Educação para a democracia”*, a

educação é a função natural pela qual a sociedade transmite sua herança de costumes, hábitos, capacidades e aspirações aos que nela ingressam para a continuarem. A educação escolar é um dos modos por que se exerce tal função. Na escola ela se faz dirigida e intencional (TEIXEIRA, 2007, p. 43).

Assim, quando é negligenciada ou, ainda, parcialmente oferecida, pode comprometer *“o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza”* (SAVIANI, 2013, p. 745).

No acolhimento mencionado por Libâneo, *“a função de socialização passa a ter apenas o sentido de convivência, de compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade”* (LIBÂNEO, 2012, p. 23). Tarsila, Guilherme e Laura por meio de suas falas, evidenciam que as contribuições de suas escolarizações apresentaram essas características: *“na minha formação, porque os valores que cada pessoa tem são adquiridos ao longo do ensino básico, eu acho que até mais que na faculdade”* (Guilherme ao discorrer sobre a importância da escola em sua vida).

Já Simone relata que, em sua visão, nem mesmo esse aspecto esteve contemplado em sua escolarização. Em suas recordações, a escola teve *“um papel*

de certa forma negativo, porque fez com que eu me isolasse socialmente”: A jovem teve muitas dificuldades para estabelecer relacionamentos interpessoais com os demais estudantes, de modo que passou a dedicar toda sua atenção aos livros e aos ambientes escolares, passando a explorar vários deles, tais como: o laboratório, o espaço para artes e a biblioteca, chegando inclusive a organizá-la: *“eu chorava para não ter que ir para a escola, mas adorava ir para a biblioteca”*. Estava constantemente ocupando espaços pouco usuais para os demais estudantes.

Às vezes, eu ia ver as figuras do corpo humano, ver a tabela periódica, que eu não sabia muito bem o que significava. Mas, a estrutura [da escola] era muito grande, nos ambientes das quadras sempre havia muitas crianças, mas nos ambientes em que eu ficava, esses espaços mais informativos, não tinha. E nunca houve quaisquer impedimentos para que eu estivesse lá. Eram lugares que eu explorava. Eu chegava a matar aulas de vez em quando; se era uma aula em que eu sabia que o controle da turma pelo professor não era muito eficaz, eu saía e ia para o ateliê de Artes, ficava pintando ou adiantando um projeto, ou ia para a biblioteca fazer alguma lição alternativa (Simone).

Nesta perspectiva, Simone, ao atribuir à escola um papel negativo em função de seu isolamento social, sugere sua expectativa de que o grupo qualificado de pessoas responsável por sua administração deveria ter interferido para ajudá-la na resolução desta questão. À medida que essa expectativa não se efetivou, a jovem estudante passou a se afastar ainda mais do convívio com as demais crianças, ocasionando uma crise identitária que a acompanhou durante todo seu Ensino Fundamental.

Em um cenário de crises, como o identificado nos estudantes, deve ser construída uma nova identificação, uma ressignificação, para que se minimize uma possível catástrofe, “não apenas porque o estatuto muda ‘objetivamente’, mas porque o sujeito deve gerar ‘subjetivamente’ novas relações com os outros” (DUBAR, 2009, p. 204). Embora essas crises tenham se manifestado nos estudantes, estes ainda assim, conseguiram vislumbrar a docência enquanto possibilidade profissional, o que denota uma ressignificação das representações que deflagraram as crises.

Os jovens entrevistados comungam da percepção de que a docência está muito além da relação com o conteúdo escolar, com a Química, estando ligada à formação mais ampla dos estudantes, como se vislumbra da fala de

Guilherme: “você tem um peso na formação dos alunos muito grande, não só ensinar o conteúdo de Química, mas os alunos absorvem outras coisas”. Esses sujeitos também manifestam o desejo de que a escolarização faça sentido para os estudantes,

*meu papel como professora em uma escola, o que eu gostaria é que meu significado para os alunos **transcendesse um pouco da questão só do conteúdo** [...] Talvez o sentido mais próximo que os alunos conseguem ver é passar no vestibular. Ninguém consegue pensar muito bem... “ah, eu estou lavando a minha louça... o detergente fez espuma... **como ligar isso ao que eu aprendi em Química**”, chuva ácida, poluição ambiental e várias outras coisas que a gente aprende não só relacionada à Química. **Eu percebo que é muito difícil fazer essa ligação, eu acho que quando a gente conseguir isso, vai conseguir fazer sentido para o aluno, sabe?!** (Tarsila)*

Diante da análise das representações sociais dos entrevistados sobre a escola foi possível inferir que os estudantes passaram a representar o espaço escolar para além dos conhecimentos escolares tradicionais, em uma compreensão um pouco mais ampla da escola, como bem exemplificam as palavras de Simone: “*que ela [a escola] tenha esse processo de reflexão sobre quem eu sou, onde eu estou e não [seja] apenas um ciclo, em que eu sou obrigada a ir para a escola. Você tem que enxergar o porquê daquilo*”. Para os jovens entrevistados, os estudantes precisam ser sensibilizados quanto aos porquês de estarem no ambiente escolar, algo dissociado da obrigação legal de frequentar a escola.

Esta percepção dos jovens sobre os processos a serem promovidos no ambiente escolar se aproxima da literatura (CANDAU, 2012, p. 247), em que se sugere que cada estudante “possa ser sujeito de sua vida e ator social”, o que implica na promoção de práticas que os façam assim se reconhecerem. Essa compreensão um pouco mais ampla da escola também se aproxima de alguns dos pressupostos enunciados por Paulo Freire (1967; 2002; 2005), os quais se alicerçam na compreensão da Educação como

um processo humano; portanto, ela é fundamentada na transmissão ou na geração de valores [...] sua proposta é essencialmente uma pedagogia humanística voltada para as condições humanas, que deve considerar o mundo no qual homens e mulheres estão inseridos (SANTOS, 2008, p. 114).

Nesse sentido, percebe-se, na representação social dos jovens entrevistados sobre escola, uma preocupação em buscar tornar audíveis as vozes dos

estudantes, a qual se manifestaria na explicitação e na negociação da intencionalidade das práticas desenvolvidas no ambiente escolar.

Considerações finais

A partir da análise das entrevistas, foi possível depreender que algumas das crises identitárias vivenciadas pelos licenciandos se manifestaram no que denominamos como o *despertar para conhecimentos antes sequer imaginados*. A percepção de que os conhecimentos desenvolvidos durante suas escolarizações não foram suficientes ocorreu quando se depararam com ambientes distintos daqueles em que essas escolarizações se desenvolveram, manifestando-se pela: dificuldade em acompanhar os demais estudantes ao migrar para uma escola privada; reprovação no exame vestibular; dificuldade em acompanhar o curso após sua aprovação no referido exame. Nessa perspectiva, as crises se manifestaram pela quebra de expectativas, pela modificação de referências no âmbito das quais suas identidades estavam se desenvolvendo. Os jovens haviam experienciado apenas situações em que os conhecimentos construídos eram suficientes, dificuldades enfrentadas foram de encontro aos sentimentos que haviam desenvolvido sobre si. Essa crise, então, está associada a uma perspectiva de *fracasso escolar*.

Nessa direção, as crises se manifestaram pela quebra de expectativas dos sujeitos, pela modificação de referências no âmbito das quais suas identidades se desenvolveram sendo deflagradas por distorções entre as **RS** acerca de determinada temática e a realidade com a qual se deparam. Assim como as **RS**, as crises contribuem para a constituição identitária. Nas palavras de Dubar (2009, p. 198), “essas crises são identitárias porque perturbam a autoimagem, a autoestima, a própria definição que a pessoa atribuída “de si para si mesma”. Neste cenário, a construção da representação social do ambiente escolar para além dos conhecimentos escolares tradicionais, em uma compreensão um pouco mais ampla da escola e da docência, denota uma ressignificação das representações que deflagraram as crises, de modo que apesar das crises, identificaram a docência como possibilidade profissional.

Torna-se oportuno, mais uma vez, delimitar nosso entendimento acerca da identidade profissional. A leitura dos dados por meio dos constructos de Claude Dubar (1992; 2005; 2009) nos propiciou a compreensão da iden-

tidade profissional sempre em formação, permeada pela dinamicidade das situações vivenciadas, influenciada pelo contexto social no qual o sujeito está inserido, sendo, então, essencialmente temporal.

Os relatos que compuseram os dados deste estudo nos auxiliam a compreender o papel do *olhar do outro* na constituição identitária. É por meio de tal olhar que o sujeito pode também se reconhecer. Esperamos que os estudos identitários, como o presente estudo, possam vir a contribuir para uma ressignificação da formação docente.

Resumo: Neste artigo, relata-se uma investigação sobre a constituição identitária, na perspectiva de Claude Dubar, de licenciandos em Química. Os dados foram interpretados por meio do diálogo entre duas teorias: a das representações sociais, na perspectiva de Serge Moscovici, e a da identidade profissional de Claude Dubar. A representação social sobre a escola se configurou como fonte de crises identitárias para esses jovens: a dificuldade em acompanhar os demais estudantes, ao migrar para uma escola privada; a reprovação no exame vestibular e a dificuldade em acompanhar o curso após sua aprovação no referido exame fizeram com que sentimentos como valorização e reconhecimento que os acompanharam durante sua escolarização, fundamentais para a construção identitária, fossem questionados, abalando a confiança na escola e em si. As crises se manifestaram pela quebra de expectativas dos sujeitos, pela modificação de referências no âmbito das quais suas identidades se desenvolveram. Embora essas crises tenham se manifestado nos estudantes, estes ainda assim, conseguiram vislumbrar a docência enquanto possibilidade profissional, o que denota uma ressignificação das representações que deflagraram as crises. Os estudantes passaram a representar o espaço escolar para além dos conhecimentos escolares tradicionais, em uma compreensão um pouco mais ampla da escola.

Palavras-chave: Licenciatura em Química. Identidade Profissional. Escola.

Abstract: This article reports an investigation into the constitution of identity, from the perspective of Claude Dubar, of students enrolled in a Chemistry teacher initial training course. The dialogue between the social representations theory, in the Serge Moscovici's perspective, and the one proposed by Claude Dubar referring to professional identity conducted the data analysis. The social representations about school also became a source of identity crises for these young people: the difficulty to have the same performance of other students when migrating to a private school; the failure in the selection admission exams to the university; and the difficulty in following the undergraduate course after their approval in the said examination transform the feelings fundamental for the construction of their identity, like appreciation and recognition, that accompanied them during their basic schooling, were deeply questioned, fracturing their confidence in the basic school and in themselves. The crises were manifested by the lack of expectations of the subjects, by the modification of references within which their identities developed. Although these crises have manifested themselves in the students, they nevertheless managed to envisage teaching as a professional possibility, which denotes a re-signification of the representations that triggered the crises. Students have come to represent school space beyond traditional school knowledge, in a somewhat broader understanding of the school.

Keywords: Chemistry Teacher certification. Professional Identity. School.

Referências

- ABRIC, J.C. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 155-171.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 1996.
- CAMPOS, H. Da tradução como criação e como crítica. In: _____. *Metalinguagem e outras metas*. São Paulo: Perspectiva, 1992, p. 31-48.
- CANAU, V. M. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.33, p. 235-250, 2012.
- CRESWELL, J. W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.
- DUBAR, C. *A crise das identidades: A interpretação de uma mutação*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.
- DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- DUBAR, C. Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, Paris, v. 33, n. 33-4; p. 505-529, 1992. Disponível em: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_00352969_1992_num_33_4_5622. Acesso em: 17 jun. 2015.
- DUVEEN, G. Introdução: o poder das ideias. In: MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 7-29.
- FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 25.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 44.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.
- JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações sociais. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 63-85.
- LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LÜDKE, M; ANDRE, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, SP: EPU, 1986.

LUCKESI, C. C. Avaliação da Aprendizagem na Escola e a Questão das Representações Sociais. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002.

LUCKESI, C. C. Entrevista com Cipriano Carlos Luckesi. *Nova Escola*, 2006. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/190/cipriano-carlos-luckesi-qualidade-aprendizado>. Acesso em: 20 fev. 2017.

MENDONÇA, S. G. L. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 31, n. 85, p. 341-357, 2011.

MERRIAM, S. B. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Josey-Bass, 1998.

MIRANDA, C. L. *As representações sociais de escola e docência e a constituição identitária de licenciandos em Química*. 2018. 172 p. Tese (Doutorado em Ciências – modalidade Ensino de Química) – Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências. Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MIRANDA, C. L.; PLACCO, V. M. N. S.; REZENDE, D. B. A Teoria das Representações Sociais e a Identidade Profissional na perspectiva de Claude Dubar: contribuições para a compreensão da profissão docente. In: MISSIAS-MOREIRA, R. et al. (Orgs.). *Representações Sociais, Educação e Saúde: um enfoque multidisciplinar*. Curitiba: CRV, 2017. v. 3, p. 59-74.

MOSCOVICI, S. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes: 2012.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 45-66.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTOS, W. L. P. Educação Científica Humanística em Uma Perspectiva Freireana: Resgatando a Função do Ensino de CTS. *Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2008.

SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, 2013.

TEIXEIRA, A. S. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

WACHELKE, J. F. R.; CAMARGO, B. V. Representações Sociais, Representações Individuais e Comportamento. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, Estados Unidos, v. 41, n. 3, p. 379-390, 2007.

YOUNG, M. F. D. Para que servem as escolas?. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

Recebido em Dezembro de 2018

Aprovado em Fevereiro de 2019

A CONSTITUIÇÃO DE UM PROFESSOR E O SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: O LUGAR DAS DISPOSIÇÕES

THE CONSTITUTION OF A TEACHER AND HIS PROFESSIONAL DEVELOPMENT: THE PLACE OF DISPOSITIONS

Wilson Elmer Nascimento

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

E-mail: wilson-elmer@hotmail.com

Elisabeth Barolli

Universidade Estadual de Campinas

Introdução – desenvolvimento profissional docente

A problemática sobre como se dá o desenvolvimento profissional dos professores, bem como sobre as condições contextuais propícias para tal desenvolvimento, tem sido, amiúde, centro de interesse de inúmeros pesquisadores educacionais e a quantidade e diversidade de investigações em torno dessa temática, tem crescido consideravelmente nas últimas décadas (PONTE, 1998; MARCELO, 1999; DAY, 2001; VILLEGAS-REIMERS, 2003; ÁVALOS, 2011; NÓVOA, 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009; POSTHOLM, 2012; BAUTISTA; ORTEGA-RUIZ, 2015; VAILLANT, 2016; NASCIMENTO; BAROLLI, 2018).

O desenvolvimento profissional docente envolve, por um lado, experiências formais, conscientemente planejadas e realizadas para o benefício do indivíduo, do grupo ou da escola, como por exemplo, cursos de formação contínua, grupos colaborativos de professores e formadores, entre outros. Por outro lado, envolve experiências informais de aprendizagem, uma vez que estas façam parte de um projeto próprio do professor, como por exemplo, estudos realizados acerca da disciplina que leciona, trocas sistemáticas de ex-

periências, reflexão contínua sobre a própria prática etc. (MARCELO, 1999; DAY, 2001; VILLEGAS-REIMERS, 2003).

Talvez a classificação mais simples de modelos de desenvolvimento profissional seja a que assume basicamente a existência de dois tipos de atividades: em primeiro lugar, aquelas cujo objetivo consiste em que os professores adquiram conhecimentos ou competências a partir da sua implicação nas atividades planejadas, e desenvolvidas por especialistas, e, em segundo lugar, as outras cujo objetivo excede o domínio de conhecimentos e competências pelos professores e afirma a necessidade de uma verdadeira implicação dos docentes no planejamento e desenvolvimento do processo de formação (MARCELO, 1999, p. 146).

O próprio termo “desenvolvimento” remete a uma ideia de evolução e continuidade, o que para Marcelo (1999) é o que supera a tradicional justaposição entre formação continuada e aperfeiçoamento dos professores. Ao se adotar o conceito de desenvolvimento profissional docente, tem-se como pressuposto, uma abordagem formativa que leva em conta seus aspectos contextuais, organizacionais, orientados para a transformação do professor ao longo do tempo (MARCELO, 1999).

Certamente, as metas previstas na extensa literatura sobre o tema dificilmente poderiam ser alcançadas sem que os professores tivessem a oportunidade de participar de contextos formativos que lhes permitissem desenvolver-se do ponto de vista profissional. Sem dúvida, a rotina dos professores, via de regra, não lhes permite o distanciamento necessário para refletir sobre a própria prática, ou mesmo para romper com o isolamento que por vezes se impõe no cotidiano escolar. Particularmente na conjuntura brasileira, há a preocupação em se compreender as particularidades que envolvem e que são inerentes ao trabalho docente, e dessa forma, ser possível oferecer subsídios para a proposição de ações em cursos de formação continuada no âmbito da formação de professores.

Há que se considerar, entretanto, que contextos formativos, por mais bem planejados no sentido de oferecer condições para que o professor avance em relação a seu conhecimento de base, não podem assegurar por si só um efetivo desenvolvimento profissional nas suas várias dimensões de amplitude e de profundidade. O que queremos dizer é que não há como negar o fato de que um processo de desenvolvimento profissional docente está inevitavelmente atravessado pela relação, em boa parte subjetiva, que o professor

estabelece com os conhecimentos que configuram sua profissão. O que marca essa relação, entretanto, não pode ser respondido facilmente; ao contrário essa é uma questão que solicita dos pesquisadores da área de formação de professores esforços no desenho de investigações apoiadas por referenciais de diferentes naturezas.

Neste trabalho apresentamos um estudo de caso que busca iluminar, mesmo que ainda parcialmente, fatores que podem influenciar essa relação, e que na interação com os contextos formativos, podem contribuir com processos de desenvolvimento profissional docente. Atendendo a essa perspectiva fomos buscar na teoria disposicionalista e contextualista da ação de Bernard Lahire (2002; 2004) sustentação para encontrar elementos de natureza pessoal, isto é, elementos que marcam a singularidade dos sujeitos, que ao interagirem com um contexto formativo teriam o potencial de alavancar o desenvolvimento profissional em algumas de suas dimensões (BAROLLI et al., 2019).

Essa teoria nos serviu como principal fonte teórica, na perspectiva de compreender, numa vertente individualizada, os avanços que um professor de Física alcançou em relação aos seus conhecimentos profissionais ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Esperamos que a análise realizada sobre essa trajetória contribua para dar expressão tanto à complexidade de processos de desenvolvimento profissional, quanto a indícios que podem ser considerados no desenho de contextos formativos.

A primazia do individual em relação ao coletivo

Em relação à sociologia tradicional, a proposta de Lahire se caracteriza basicamente por uma mudança de escala de análise, a primazia do individual em relação ao coletivo (classes sociais, grupos sociais); e a transferência de abordagem sociológica, a da unicidade do ator para a fragmentação interna.

Partindo do pressuposto de que os sujeitos são atravessados pelo social, uma sociologia à escala individual tem como perspectiva apreender, por meio da análise das práticas sociais, o social em seu estado incorporado ou individualizado. Para representar a complexa realidade social Lahire (2002) recorreu à metáfora do “social em estado dobrado ou desdobrado”. Segundo o autor, a metáfora se torna duplamente útil: em primeiro lugar porque a dobra sig-

nifica uma modalidade particular de existência do mundo social (o social em sua forma individualizada); e, em segundo lugar porque leva a pensar que o “exterior” comparece no “interior” de forma dobrada ou singular.

Representando o espaço social em todas as suas dimensões (econômicas, políticas, culturais, religiosas, sexuais, familiares, morais, esportivas etc.) na forma de uma folha de papel (geometricamente uma estrutura plana), cada indivíduo seria comparável a uma folha amassada, ou diversas vezes dobrada. Enquanto a folha de papel representa o mundo social, suas estruturas, suas dimensões, suas diferentes esferas, suas instituições etc., a folha de papel amassada, ou dobrada de diferentes maneiras, simboliza para cada indivíduo um retrato singular de como o social foi sendo por ele interpretado. Assim, o pesquisador que se compromete a analisar os atores individuais busca, em cada um deles, o produto de um conjunto de dobramentos do espaço social, dobramentos que se dão de maneira particular em cada ator, sob a forma de disposições.

Os repertórios de esquemas de ação ou patrimônio de disposições, por sua natureza múltipla e plural, são entendidos como um conjunto de sínteses de experiências sociais que foram interpretadas pelo indivíduo durante as socializações primária (essencialmente familiar) e secundária (escola, amigos, profissão, religião etc.). As disposições entendidas aqui como esquemas de ação provenientes das socializações, são destinadas a usos distintos e muitas vezes sequer utilizados, ficando à espera dos desencadeadores de sua mobilização. Nesse sentido, “as transferências e transposições (analógicas) dos esquemas de ação são raramente transversais ao conjunto dos contextos sociais, mas efetuam-se no interior dos limites - imprecisos - de cada contexto social (e, portanto, de cada repertório)” (LAHIRE, 2002, p. 37).

Lahire (2004, 2005) defende que para compreender uma disposição em sua totalidade é necessário reconstruir sua gênese, ou seja, suas condições e modalidades de formação. Nesse sentido, a origem de uma disposição se daria, principalmente, por meio de três modalidades de socialização distintas entre si, podendo se dar: i) por treino ou prática direta: no contexto familiar, escolar, profissional e nas outras diversas instituições socializadoras, em que os indivíduos constroem suas disposições mentais e comportamentais; ii) implícita: como resultado de um efeito mais difuso da organização de uma “situação”, por exemplo, os dispositivos objetivados de segregação, divisões

tácitas de territórios diferenciados etc.; iii) inculcação ideológico-simbólica de crenças: por assumir a forma de interiorização de crenças, valores, modelos e normas difundidas pelas mais diversas instituições, como a família, a escola, a mídia, entre outras.

Para a inferência de uma disposição há que se levar em consideração a ideia de recorrência, de repetição, de série ou de acontecimentos semelhantes. As disposições podem passar por constantes atualizações de forma a adaptar-se aos inúmeros contextos e circunstâncias que lhes incitam a serem acionadas e colocadas em prática. A atualização de determinada disposição é condicionada a situação presente em um contexto de práticas específico, isto é, são as condições contextuais que decidem, definem, delimitam, despertam, o que, do passado incorporado do indivíduo, vai poder ressurgir na ação.

Retratos sociológicos e patrimônio de disposições

A presente pesquisa insere-se na abordagem qualitativa e caracteriza-se como um estudo de caso do tipo interpretativo. Neste trabalho o estudo de caso está circunscrito à análise do percurso pessoal e profissional de um professor de Física na perspectiva de compreender sua constituição como professor em termos de desenvolvimento profissional. Para tanto nos apoiamos nas contribuições da sociologia em escala individual do sociólogo francês Bernard Lahire.

Seguindo uma tradição metodológica utilizada por Lahire (2004), para a apresentação e análise dos dados desta pesquisa optamos pelo uso do **retrato sociológico**. É por meio dessa construção que se faz possível inferir disposições que constituem o patrimônio desses mecanismos de ação desenvolvidos pelos sujeitos ao longo de sua trajetória de vida.

Esta proposição metodológica inicia-se com a realização de sessões de entrevistas em profundidade. Assim, realizamos com o professor de Física cerca de cinco horas de entrevistas semiestruturadas, divididas em três encontros. Com base nesses dados reconstruímos o percurso do professor destacando suas vivências em variados contextos e momentos de sua vida: família, escola, universidade, profissão etc. Nesse processo de reconstrução, em uma mesma narrativa, articulamos dados empíricos, referencial teórico e análise numa perspectiva diacrônica e sincrônica.

Para se estabelecer relações entre os contextos macro e microsociológico, buscamos na elaboração do retrato um excedente de visão sobre o discurso do sujeito de modo a identificar as dobras do social no individual. Essas dobras se revelam em nossa análise sob a forma de disposições que, por sua vez, nos sugerem possibilidades e tendências do professor alcançar determinados aspectos que compõem processos de desenvolvimento profissional docente. De modo a preservar sua identidade, atribuímos ao sujeito desta pesquisa o nome fictício Luís.

O retrato sociológico de Luís

À época das entrevistas, Luís tinha 56 anos de idade. Casado, pai de quatro filhos, residia com sua esposa e filha mais nova em uma grande cidade brasileira. Atuava como professor de laboratório de Física em uma escola privada de educação básica muito tradicional e prestigiada na cidade. Além de uma licenciatura em Ciências, cursada na década de 1980 em uma faculdade particular, Luís cursou licenciatura em Física, formando-se em 2008, e titulou-se mestre em Ensino de Física em 2011 pelo Mestrado Profissional (MP), ambos na mesma universidade pública.

Socialização familiar na classe popular e a inserção precoce no mundo do trabalho

Oriundo de uma família de classe popular que vivia em uma pequena cidade do interior do estado, Luís era o filho mais velho de quatro irmãos. Nessa cidade, seu pai começou a perder trabalhos como alfaiate devido às empresas têxteis, algo que mobilizou toda a família a mudar-se para a capital do estado. Com quatro filhos pequenos, os pais de Luís passaram por muitas dificuldades e tiveram que começar uma nova empreitada profissional: o pai começou a trabalhar como pedreiro e a mãe realizava bordados em vestidos.

Habitualmente, ainda na infância, após chegar da escola, Luís acompanhava seu pai ao trabalho na obra. Todo o longo trajeto de ida e volta ao trabalho era feito pelos dois a pé para que o dinheiro do ônibus fosse economizado. Seus pais valorizavam muito o mundo do trabalho e não queriam que ele ficasse “solto na vida”, desta forma, acompanhar seu pai era uma obrigação. Essa

exigência do pai era encarada de maneira muito natural. Na obra Luís convivia com várias pessoas e aprendia muitas coisas acerca do trabalho.

Eu ficava no meio de um monte de gente, conversando com um monte de gente [...] Aprendi como que serra madeira, como que prega, como que faz para um prego não rachar a madeira, como arrancar prego de tábua, como desentortar ferro, tudo isso eu aprendi com 10 ou 11 anos de idade.

Ter passado por essa experiência foi fundamental para que Luís pudesse compreender como seu pai dava duro no trabalho para garantir o sustento da família. Embora tivessem pouca escolaridade (ensino fundamental incompleto), seus pais sempre valorizaram os estudos dos filhos. “Para as pessoas do interior, uma questão de honra era fazer com que os filhos estudassem, para que pudessem ter ‘melhores’ condições do que as condições dos pais”.

A pouca escolaridade dos pais, e conseqüentemente um baixo capital cultural, não permitiu que acompanhassem mais de perto a trajetória escolar dos filhos. Assim, houve certa liberdade para que os filhos escolhessem seus próprios caminhos. Notavelmente, a prioridade de seus pais era garantir o básico para os filhos, algo que era alcançado com muito esforço e dificuldades. Embora Luís não tenha dado muitas informações sobre como seus irmãos se encontravam na ocasião, todos eles cresceram e tomaram seus rumos; no momento das entrevistas, um de seus irmãos trabalhava como dentista e a irmã morava na Europa.

A necessidade de auxiliar nos gastos da família, aliada às experiências que teve ao acompanhar seu pai no trabalho, fez com que Luís começasse a trabalhar muito cedo. O primeiro emprego foi em uma empresa de fabricação e manutenção de ar condicionado antes mesmo de completar 14 anos de idade.

Tinha que acordar cedo e ir para o serviço, trabalho pesado para alguém que tinha 14 anos. Cortar motor de ar condicionado, pegar fios, pegar pesos. Trabalhava o dia inteiro, terminava, tomava um banho, trocava de roupa, ia para a escola, chegava em casa às 10 ou 11 horas da noite [...].

Luís declara que, em seus primeiros empregos, por se considerar imaturo, enfrentou uma série de dificuldades e sempre se via diante da necessidade de resolvê-las. Interessante destacar a forma como ele revertia essas situações, sempre na perspectiva de uma missão a ser cumprida. “Teve um dia em que

eu me esqueci de pagar uma conta de água e ela venceu naquele dia. Quando eu voltei para o meu emprego, meu chefe falou: ‘se você não pagar essa conta de água hoje, você estará demitido’”. Diante dessa situação, Luís foi ao local de pagamento das contas, porém em um horário que já estava fechado; inventou uma história que convenceu o guarda a deixá-lo entrar e o caixa a aceitar o pagamento da conta. Dado o risco de perder o emprego, ele terminava por recorrer a subterfúgios para persuadir alguém a fazer algo que pudesse ajudá-lo a contornar suas dificuldades.

Um estudante diligente e a convivência com modelos de professores

Toda a trajetória escolar de Luís foi em escolas públicas e marcada por bom desempenho. Até a sétima série (atual oitavo ano), estudou no período diurno, mas, ao começar a trabalhar, precisou ir para o período noturno para cursar a oitava série e todo o ensino médio. Para conseguir essa vaga, teve que passar por um processo seletivo que, segundo ele, era “disputadíssimo” naquela época, meados dos anos de 1970. Precisou contar também com a compreensão do diretor da escola sobre a necessidade de ele trabalhar durante o dia: “Naquela época, não era fácil conseguir matrícula no ensino noturno, era restrito. Eu tive que ir lá, conversar com o diretor da escola, expor o meu problema, não foi fácil. Eu tive que ‘cavoucar’ a matrícula para conseguir estudar à noite”. Mais uma vez, Luís se vale da sua habilidade de persuasão para convencer o diretor da necessidade de estudar no período noturno.

Sem reprovar em nenhuma série, Luís se considerava um aluno mediano, mas muito dedicado aos estudos. Desde cedo afeito à leitura, relata que, quando criança, colecionava revistas de histórias em quadrinhos. Ainda muito cedo, inclusive influenciado pela socialização com o pai no trabalho na obra, Luís mostrava gosto por trabalhos manuais e atividades práticas. Cativado com a perspectiva do “aprender fazendo”, passou a infância lendo manual de escotismo. Contou que gostava de ficar lendo um conjunto de livros de Eletrotécnica Geral que ele tinha em sua casa: “Eu devorava aqueles livros de eletrotécnica, eu achava o máximo aqueles desenhos, gráficos e explicações”.

Compatível com suas leituras na infância e com o trabalho que já desenvolvia na empresa de ar condicionado, Luís fez um ensino médio profissionalizante na área de eletrônica. Nesse período, além de estudar e trabalhar na

empresa de ar condicionado, atuava como DJ (Disc Jockey) aos finais de semana, algo que foi possibilitado graças aos conhecimentos que estavam sendo adquiridos na formação profissionalizante em eletrônica.

Considerava que tinha a obrigação de ter um bom desempenho escolar, haja vista que aquela era a sua principal ocupação, ao contrário de seus pais, que trabalhavam muito para sustentar a família.

Eu era um cara que tinha que ir bem no colégio, pois era minha obrigação. Trabalho está passando meu pai e minha mãe lá para me botar aqui [escola]. Era minha obrigação ir bem no colégio. Se o professor é branco, preto, amarelo, isso não interessa. Se ele gosta ou não gosta de mim, isso não interessa, eu vou bem nisso aqui. Eu tenho obrigação de ir bem, de fazer o melhor, isso eu tinha comigo.

É possível notar os efeitos de uma forma familiar de investimento educativo e de exercício da autoridade (LAHIRE, 1997), que aos poucos foi sendo inculcada na maneira como Luís se relacionava com a escola e com os estudos.

Suas lembranças acerca do ensino médio eram marcadas por muito prazer e satisfação, principalmente quando refletia sobre a qualidade e a estrutura da escola onde estudou. Era “uma escola pública municipal noturna e que tinha todos os equipamentos necessários. Tinha laboratório de Eletrônica, de Química, de Artes, tinha forno, nós fazíamos cerâmica!”. Ao mesmo tempo, Luís demonstra muita indignação acerca da situação atual da escola pública brasileira, muito diferente de seus tempos de aluno: “Onde se perdeu tudo isso? Eu fico olhando a escola que eu estudei pelo ensino público noturno há 37 anos atrás e hoje eu não vejo isso nem [em] escola particular. Onde isso se perdeu? Isso é uma pergunta que eu me faço”.

Luís lembra com especial apreço dos professores que teve na escola básica, os quais marcaram sua trajetória escolar, tanto no que se refere ao ensino por eles proporcionado, como pela constituição de exemplos a serem seguidos. Ele cita a professora de Desenho Técnico, que, entre outras coisas, contribuiu para sua percepção espacial, bem como para ter uma caligrafia melhor. Outra professora citada por ele foi a de Matemática, que para ele se constituiu como um exemplo a ser seguido no que se refere à condução do ensino. Notavelmente, a principal influência que Luís teve na escola foi o professor de Física, com o qual estabeleceu relações que ultrapassaram a sala de aula, chegando até mesmo a frequentar sua casa nos finais de semana. “Nós fizemos um trabalho em que ele me orientou, um trabalho com umas questões

de transistor, de acender e apagar luzes. [...] Nós tínhamos feito um trabalho que hoje eu percebo que tinha transbordado a relação aluno e professor”.

A admiração de Luís por esses professores é muito relacionada à forma como se relacionavam e se dedicavam à aprendizagem dos alunos.

[...] foi uma pessoa que me inspirou muito, pela atitude dele, uma pessoa séria, dedicada, comprometida. [...] era uma pessoa muito humana, ele sabia muito se relacionar com os alunos e explicar as coisas. [...] era uma pessoa que tinha um relacionamento muito bacana com os alunos, conversava com os alunos, ia nas carteiras, tirava as dúvidas.

Desde sua escolarização básica, tanto no contexto familiar como no contexto escolar propriamente dito, o que se observa é que Luís tinha uma relação estreita com o conhecimento e um investimento muito grande na própria aprendizagem. Essa busca por conhecimentos, de forma relativamente autônoma no espaço domiciliar e de forma assistida no contexto escolar, nos revela uma disposição ao conhecimento. Influenciado por professores que se constituíram para ele como marcantes, Luís tinha mais apreço e facilidade com disciplinas das Ciências Exatas. Além disso, no contexto escolar, Luís desenvolveu ainda mais sua habilidade em trabalhos manuais, haja vista a valorização e infraestrutura dos laboratórios de sua escola e os projetos que passou a desenvolver em parceria com o professor de Física.

Durante o ensino médio, tinha o hábito de ajudar seus colegas nas tarefas de Matemática, Física e Química, chegando a ministrar pequenas aulas. Apesar dessa prática, que lhe trazia satisfação, Luís sequer pensava na possibilidade de um dia ser professor. Como estava em um curso profissionalizante na área de eletrônica, acreditava que seu futuro profissional seria nessa área técnica em alguma indústria.

Maioridade e socialização nas Forças Armadas (FA)¹: “a tábua de salvação”

A perspectiva de Luís em continuar trabalhando na área de eletrônica em uma indústria durou até o momento em que, em 1980, aos 18 anos, se apresentou às Forças Armadas (FA). Com a família ainda passando por muitas

¹ Optou-se por não identificar a instituição dentro das Forças Armadas do Brasil (Marinha, Exército ou Força Aérea).

dificuldades financeiras, viu nas FA a possibilidade de seguir uma carreira e conseguir ajudar mais nas despesas de casa. “Quando eu cheguei [nas FA] e que eu vi aquilo eu disse: ‘isso aqui será a minha tábua de salvação porque na nossa família sempre tivemos muitas dificuldades financeiras’”. Após não ser aprovado no vestibular no término do ensino médio, passou a vislumbrar as oportunidades que teria dentro das FA, como uma renda fixa maior e a chance de fazer inúmeros cursos. De início, foi orientado por algumas pessoas as quais até hoje ele se sente agradecido, por lhe mostrarem todas as possibilidades que a carreira nas FA poderia lhe trazer. Essas pessoas diziam: “‘Luís, você é um cara que gosta de fazer as coisas certinhas, você não quer tentar a carreira para ver como que é?’”.

É interessante observar, mais uma vez, a inclinação de Luís à busca por conhecimentos, algo que ele logo vislumbrou no contexto das FA por meio dos cursos oferecidos. De fato, fez inúmeros cursos naquele contexto, sejam aqueles relacionados ao aumento de patente, especialização ou aperfeiçoamento em alguma área específica, no caso dele, na área técnica de comunicação. “Tive que fazer vários cursos de aperfeiçoamento e especialização dentro [das FA]”. Além disso, continuou aperfeiçoando sua competência em trabalhos manuais e atividades práticas, algo muito demandado nos trabalhos realizados nas FA:

Algo que eu uso até hoje aqui [na escola] é que [nas FA] você não tem que saber como fazer, você tem que fazer. [...] Sua avaliação não é escrita, é prática. Esse meu lado, que eu aprendi, dessas coisas práticas, é o que tem sido o diferencial naquilo que eu ensino.

Ainda no contexto das FA, mais uma vez se viu diante de atividades relacionadas ao ensino, embora nesse momento ainda não pensasse em ser professor: “[...] dentro [das FA], eu sempre estive envolvido na formação dos soldados como instrutor”.

Dois anos após seu ingresso nas FA, Luís casou-se com sua atual esposa. Com 21 anos de idade, saiu da casa de seus pais e começou a constituir uma família com sua esposa na mesma cidade. Com poucos anos de casado, começava para o casal o período denominado por ele de “As Transferências”. Nas FA, é muito comum que os militares passem por transferências e atuem em diversas cidades do país, seja para atender a necessidade de serviços, interesses próprios ou problemas de saúde do militar ou familiares. Durante a década de

1980, a família passou por duas transferências, morando em outras regiões do país. Em cada uma delas, viveram por volta de quatro anos, sendo a primeira transferência para a região sudeste e a segunda para a região norte do Brasil. Foi no período dessas transferências que nasceram os três primeiros filhos.

Nessas transferências, revela que passou por momentos muito difíceis, sobretudo no que se refere a questões financeiras e de acomodação da família. De início, assim que chegavam na cidade, encontravam muitas dificuldades para conseguir uma moradia cedida pelas FA. As constantes mudanças de casa, três filhos pequenos para criar e as dificuldades financeiras por que passou não fizeram com que Luís desistisse ou declinasse do prosseguimento na carreira militar. Sempre na perspectiva de persistir, enfrentar os problemas e resolvê-los, Luís declara que tentava superar aqueles obstáculos como apenas uma fase que deveria ser encarada com muita força e dedicação: “Tudo isso são vicissitudes que você tem que vencer. Eu encaro como coisas da vida. A vida é dura para quem é mole. Se você reclamar serão dois problemas. [...] Aquele que reclama demais é que faz de menos. As dificuldades são coisas que acontecem”. Inclusive afirma que essas dificuldades foram importantes para o fortalecimento da família, que juntos enfrentaram esse período. “Mas essas dificuldades foram fatores que fizeram com que nós ficássemos mais próximos, porque eu, minha esposa e meus filhos tínhamos que resolver as dificuldades juntos”.

Parece-nos que o contexto das FA foi fundamental para que Luís atualizasse uma disposição hipercorretiva em relação às regras e normas. Esse esquema de ação, que no contexto familiar aparecia de forma menos acentuada em sua relação com o pai, aparece muito mais forte no contexto das FA.

[...] se você está em um ambiente que tem uma norma e você não concorda com aquela norma, então o que você está fazendo aqui? Como, por exemplo, no ambiente [das FA] [...] quando diziam: ‘nossa, mas estou aqui no quartel e tenho que lustrar o coturno, tem que passar a farda’. Eu dizia: ‘Fulano, aqui é assim!’. A pessoa está [nas FA] e não gosta de usar coturno, não gosta de usar farda, então o que você está fazendo aqui? Vai embora.

Compreendemos que uma disposição como essa se tornou indispensável para sua manutenção e prosseguimento na carreira militar, haja vista o rigor em relação às normas e exigências que esse contexto pressupõe.

Luís declarou que foi muito bem-sucedido em sua escolha profissional, haja vista que conseguiu realizar grande parte de seus anseios, ajudou seus pais financeiramente no período em que morava com eles, casou-se e construiu uma família, criou e educou muito bem seus quatro filhos e hoje, na reserva, admite ter estabilidade financeira.

Embora tenha enfrentado alguns contratempos, Luís considera que foram salutares para ele e para sua família todas as suas transferências, pois, além de conhecer muitos lugares, possibilitaram que estabelecesse laços de amizade com pessoas de muitas regiões do país.

Essa oportunidade de viver e conhecer o Brasil, uma oportunidade única. O que você tem de formação e companheirismo. É difícil alguma cidade do Brasil de médio porte que eu vá que eu não conheça alguém. As amizades que eu consegui nesses 33 anos de [FA]. [...] Todos os meus quatro filhos estão encaminhados na vida, todos.

Dessa perspectiva, observa-se que as transferências pelas quais passou, proporcionou a Luís a aquisição de um alto capital social, qual seja, a amplitude de seus contatos sociais espalhados por todo o Brasil.

O ofício do magistério se tornando uma possibilidade

No período de sua primeira transferência, em meados da década de 1980, Luís se deu conta de que um dia ele iria se aposentar, quando ficou sabendo que um coronel estava em tratamento psiquiátrico devido a uma depressão por ter se aposentado e desse modo ter deixado as atividades que realizava cotidianamente. Essa notícia fez com que Luís refletisse sobre seu futuro profissional. Naquele dia matriculou-se em um curso de licenciatura curta² em Ciências em uma faculdade particular. “Naquele dia eu disse: ‘eu tenho que ter alguma coisa para fazer quando eu for para a reserva’. Isso em 1985. Eu saí dali e me matriculei para fazer a licenciatura curta em Ciências”.

² Eram cursos que habilitavam professores para o ensino infantil e fundamental e que tinham duração menor que as licenciaturas plenas. Surgiram no Brasil a partir de 1971, por meio da Lei n. 5.692/71, num contexto em que se passou a exigir uma formação de professores rápida e generalista para atender a uma nova demanda de profissionais do magistério. Esses cursos foram definitivamente extintos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996.

Assim que concluiu a licenciatura curta em Ciências, Luís começou a lecionar em cursinhos pré-vestibulares e preparatórios para escolas militares, pois, devido à flexibilidade de horários, eram os contextos de docência que podiam ser conciliados com sua atividade como militar. Na rede pública de ensino, por meio de contratos, Luís teve a oportunidade de lecionar para turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), experiência para ele muito satisfatória. Passou também a ministrar muitas aulas particulares de Física, Química e Matemática, chegando até a separar um cômodo de sua casa para receber os alunos. Para ele, as aulas eram tanto para contribuir com o orçamento familiar como uma satisfação para ele, que cada vez mais gostava desse ofício e ficava conhecido por suas aulas.

Luís considera que, de início, era apenas um “executor de aulas”, ou seja, sua atuação docente se restringia a cumprir as exigências do que estava prescrito no currículo, quase sempre com a preocupação de preparar os alunos para a realização de testes (vestibulares e escolas militares). Conta que nesse período, pela falta de experiência, cometia muitos erros em sua atuação como professor: “Eu dei muita mancada, como eu dei mancada dando aula [...] Quanta falta de empatia com o aluno, quanta falta de respeito, quanta atitude inconveniente”. Mas sempre na perspectiva de aprender, atribuiu importância a esse período dizendo que os erros foram necessários para seu desenvolvimento profissional no âmbito da docência.

Na década de 1990, Luís e sua família voltaram para a cidade de origem, local onde continuou acumulando muitas aulas particulares e em cursos preparatórios. Rapidamente, ficou conhecido na cidade por suas aulas particulares, algo que lhe rendeu um convite de um amigo para pleitear uma vaga como professor de Física no ensino médio em uma escola particular. Ao chegar para fazer a entrevista, como o cargo era para professor do ensino médio, a diretora da escola lhe pediu o diploma de licenciatura plena em Física, algo que ele não possuía:

[...] quando eu fui lá me perguntaram: ‘cadê o seu diploma?’. Eu fiquei com tanta vergonha que eu nunca mais voltei naquela escola. Isso porque eu não tinha o diploma de licenciatura plena. Eu saí dali e fui me inscrever no vestibular da [universidade pública] para Física.

Assim, Luís inscreveu-se no vestibular de uma universidade pública, foi aprovado e, no ano de 2003, iniciou sua licenciatura plena em Física no pe-

ríodo noturno. Embora ele lecionasse Física, Química e Matemática, a escolha pela Física deu-se pelo seu apreço por essa ciência, que para ele já era muito relacionada com seu trabalho nas FA. “[...] eu sempre tive um gosto muito grande pelo entendimento das coisas da natureza, eu optei por fazer Física”.

Durante o período da licenciatura em Física, deixou de dar aulas particulares e em cursinhos, haja vista que não dispunha de tempo, tendo que conciliar seu trabalho nas FA durante o dia e a graduação à noite. Aos 42 anos de idade, Luís declara que passou pelas dificuldades normais de quem cursa uma graduação em Física e trabalha durante o dia, mas que contou com todo apoio dos familiares, esposa e filhos, que admiravam sua coragem de voltar à universidade. Foram cinco anos de graduação em um curso muito rigoroso de uma universidade com bastante tradição em Física. A presença nas aulas era levada muito a sério por Luís que, ao entender essa exigência por parte da universidade, a seguiu rigorosamente: “Na universidade, a questão da presença é cobrada de maneira séria, como tem que ser”.

Foi a partir das disciplinas do curso que percebeu as limitações em sua maneira de conduzir o ensino.

Quando eu fiz a licenciatura plena em Física na [universidade pública] foi quando eu me encantei mais pela questão de ensinar Física e não só de fazer contínuas. Eu comecei a perceber um outro mundo, dos laboratórios, da fala de muitos professores. Muitos professores do instituto abriram para nós uma janela. Aí sim eu percebi que queria trabalhar de outra maneira.

Nessa licenciatura, Luís passou a valorizar sua competência com trabalhos manuais e atividades práticas também no contexto do ensino, algo que foi marcante em seu desenvolvimento profissional na docência. Assim, ao terminar o curso de graduação, assumiu a docência numa escola das FA.

Desde o início, em compatibilidade com suas experiências na graduação (grande parte da carga horária do curso era prática) e toda sua trajetória marcada pela habilidade com trabalhos manuais, Luís engajou-se em aulas e atividades de cunho experimental, tornando-se o professor do laboratório de Física da escola das FA. “Eu comecei a trabalhar no laboratório de Física, e depois disso, até hoje, eu trabalho com um Projeto de Astronomia”.

Foi nesse colégio que Luís encerrou suas atividades nas FA, quando, no ano de 2013, entrou para a reserva. Mesmo com a aposentadoria, ele con-

tinuou, até a época das entrevistas, participando dos projetos desse colégio como colaborador voluntário, dado seu engajamento com essas atividades práticas.

Mestrado Profissional, desenvolvimento de projetos e comprometimento com a educação

Tão logo formou-se na licenciatura em Física, ingressou, no ano de 2009, no Mestrado Profissional (MP) em Ensino de Física na mesma instituição. Nesse curso, permaneceu por dois anos e realizou sua dissertação sobre os projetos que desenvolvia na instituição onde atuava, a escola das FA. Seu produto educacional e dissertação versavam sobre temáticas que tinham muitas correlações com assuntos da área técnica, algo que sempre trabalhou nas FA. Relatou que conseguiu persuadir seu orientador a aceitar o projeto que pretendia desenvolver, assim atribuiu a si mesmo ter conseguido ser orientado pelo docente que admirava.

Como as aulas desse curso eram às segundas-feiras, Luís precisava da liberação das FA, assim precisou convencer seus superiores. Diante dessa situação, buscava cumprir todas as suas tarefas durante os outros dias, para que nos dias das aulas conseguisse a liberação de seus superiores. Nota-se aqui, assim como em outras circunstâncias já explicitadas, uma disposição à persuasão em Luís, um princípio de práticas de convencimento de outras pessoas para o auxílio na resolução de problemas.

De modo geral, o MP foi uma experiência que embora ele tenha considerado muito difícil, compensou seus esforços. As maiores dificuldades encontradas por Luís foram relacionadas às disciplinas que exigiam maior formalismo matemático, mas em contrapartida, aquelas relacionadas ao ensino de Física foram encaradas por ele com muita facilidade, haja vista que essas eram as questões que mais o interessavam no curso. Considerou também que o contexto do MP, principalmente na sua relação com o orientador, lhe proporcionou aperfeiçoar sua escrita, algo que ele admitiu que não fazia muito bem.

Assim que entrou para a reserva, em 2013, conhecido por seus projetos em atividades de laboratório, recebeu um convite de uma escola particular muito tradicional e conceituada na cidade para atuar como professor de

laboratório de Física. Assim como era seu intento ter uma atividade após a aposentadoria, Luís aceitou prontamente o convite e atuava nessa escola até o momento das entrevistas. Apesar de ser uma escola particular e com um público bem diferente daquele com o qual estava acostumado na escola das FA, aceitou o desafio, adaptando-se rapidamente às normas e exigências da escola.

Nesse colégio particular tinha a função de lecionar aulas de laboratório de Física para todas as séries, bem como era o responsável pela idealização e desenvolvimento de projetos voltados às Ciências. De acordo com seu depoimento, tratava-se de uma escola que, além de uma infraestrutura física muito boa, contava também com gestores e professores muito engajados nesses projetos. Precisou conquistar alguns espaços e para isso também usou sua disposição em convencer seus superiores, no caso, a gestão da escola. Na época das entrevistas, Luís estava muito envolvido com os projetos realizados, tanto na escola particular, como na escola das FA, projetos que envolviam alunos de variadas idades, professores de diversas disciplinas e até mesmo parcerias com outras instituições.

Muito comprometido com as questões da educação, não pensava em parar de lecionar tão cedo: “Eu acho que só paro de dar aula o dia que eu não tiver mais condições físicas e só paro de aprender quando o cansaço não deixar mais”. O mais interessante é perceber o entusiasmo e a satisfação pessoal de Luís ao desenvolver seus projetos, algo que não o deixa pensar na possibilidade de se aposentar.

A nosso ver, encontrava-se no momento mais fértil e intenso de sua trajetória profissional no magistério: “Eu trabalho de segunda a sexta na [escola particular], às vezes à noite tem o Projeto de Astronomia, sábado e domingo às vezes tem algum congresso ou alguma palestra”. Com uma prática de estudos ainda muito ativa, revela que questões relacionadas ao ensino de física, astronomia e espiritualismo são as que mais lhe interessam e assim busca sempre estar discutindo essas temáticas com as pessoas. Na época pensava, ainda, em fazer um doutorado, seja com uma continuidade do projeto que realizou no MP ou um doutorado específico em Ensino de Astronomia.

Eu tenho uma frase que é assim: “a palavra convence, mas o exemplo arrasta”. O exemplo de você estar junto, de você trabalhar, de você estudar e de você nunca parar de estudar, de você sempre estar aprendendo. Quando eu estou em

casa eu estou lendo um livro de Física, uma *Astronomy*, mostrando algum documento sobre Física, falando alguma coisa desse tipo. Eu penso que a atitude tanto minha quanto da minha esposa foram fundamentais para a orientação de cada um deles.

Essa sua característica disposicional, que releva uma relação muito estreita com o conhecimento, no contexto de sua família pôde ser transferida para seus quatro filhos, os quais tiveram excelentes resultados no tocante a resultados acadêmicos.

Patrimônio individual de disposições e sua relação com o desenvolvimento profissional docente

O retrato sociológico de Luís nos permite destacar alguns pontos no que se refere a algumas disposições que compõem seu patrimônio de mecanismos de ação e que mobiliza em diferentes contextos. Desse patrimônio disposicional, destacamos três, as quais, em maior ou menor grau, influenciam nos processos de desenvolvimento profissional do professor.

Luís desenvolveu uma **disposição ao conhecimento** que se constituiu como a base para seu desenvolvimento profissional docente. Uma disposição ao conhecimento caracteriza-se como um princípio que leva a uma relação bastante particular e estreita com o conhecimento. Assim, um indivíduo que apresenta esse esquema de ação é aquele que se dedica a conhecer profundamente determinado assunto, aquele que demonstra interesse ou curiosidade por alguma ou algumas áreas do conhecimento. Essa relação com a erudição é caracterizada mais pela satisfação pessoal e prazer do que por questões utilitárias. No caso de Luís, o que se percebe é um movimento semelhante, em que há uma busca prazerosa e incessante pelo conhecimento: “[...] nunca pensei em desistir de aprender, acho que essa é a grande sacada, o grande segredo, eu sempre estou aprendendo, eu nunca sei nada, acho que é por aí”.

A constituição dessa disposição, em acordo com o exposto no retrato sociológico, muito possivelmente deu-se ainda na infância quando mostrava afeição à leitura, principalmente às histórias em quadrinhos, Manual do Escoteiro e, posteriormente, livros técnicos de Eletrotécnica Geral. Mesmo sem ter conhecimentos formais necessários para a completa compreensão desses livros, Luís os estudava com muito prazer e dedicação.

Diante dessas experiências relativamente semelhantes, sua relação íntima com o conhecimento foi evidenciada e atualizada em diversos momentos e contextos de sua biografia, como na escolarização básica em sua relação com os professores que se constituíram para ele como modelos (principalmente o de Física) e no contexto das FA, quando inicialmente vislumbrou e posteriormente realizou inúmeros cursos na área técnica. Na época em que Luís dava aulas particulares, buscou aprender Química: “Sempre dei aula de Matemática, Física e Química bem tranquilo. Como que eu aprendi Química? Lendo! A gente tem que aprender a aprender”. Essa busca por conhecimentos se mostrou também ao procurar outra formação fora das FA por meio da licenciatura curta em Ciências e, posteriormente, por meio da licenciatura plena em Física, com a aprendizagem de novas metodologias de ensino e o aprofundamento na Física; e o MP em Ensino de Física, com as disciplinas, o desenvolvimento da dissertação e do produto educacional e a relação com seu orientador. Sua relação bastante peculiar com o conhecimento era evidenciada também em seus estudos rotineiros e fora de algum contexto de formação, por exemplo, no contexto familiar:

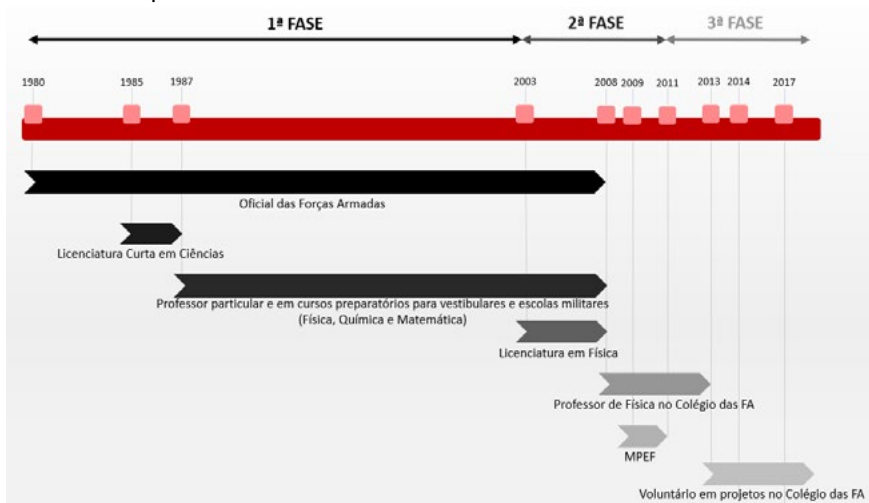
Hoje, quando nós estamos na nossa família, quando qualquer notícia que aparece sobre questões da natureza ou principalmente de astronomia e física, nós ficamos falando sobre isso. Este ganho que nós tivemos no ambiente familiar, de falar de Ciências, principalmente de Física e de Astronomia, foi algo que teve um reflexo na vida de todos. As pessoas que vão lá em casa, daqui a pouco, quando a gente vê, elas estão falando de Ciências.

Os percursos escolares e profissionais de Luís, sempre de elevado sucesso, aproveitamento e satisfação, são reflexos de sua disposição ao conhecimento.

A nosso ver, a disposição ao conhecimento, atualizada ao longo de sua trajetória pode configurar-se como catalisadora de desenvolvimento profissional, ou seja, de acordo com os contextos e com momentos de sua biografia, foi bastante favorável a práticas e experiências de aprendizagem docente. Ao perscrutarmos a trajetória de Luís como professor de Física compreende-se que esta pode ser dividida em três fases. A primeira delas deu-se após sua licenciatura curta em Ciências quando ministrava aulas particulares individualizadas, na EJA em escolas públicas e em contextos informais, como cursos preparatórios para vestibulares e concursos. A segunda etapa dessa trajetória

ocorreu durante e após sua licenciatura plena em Física, principalmente em seu trabalho como professor de laboratório de Física na escola das FA e a interlocução com a universidade por meio do MP. Por fim, a terceira fase era aquela em que se encontrava no momento das entrevistas, após entrar para a reserva das FA, em que lecionava física em uma escola particular para diversos níveis de ensino.

Figura 1. Fases do desenvolvimento profissional do professor Luís e contextos formativos e profissionais



Fonte: Elaboração própria (2018).

Paralela à sua atuação como oficial das FA, a primeira fase de Luís como professor caracterizou-se como sua aproximação ao campo da docência e, à medida que ia vivenciando a complexidade da atividade educativa em contextos formais e informais de ensino, inquietações acerca do ofício do magistério iam sendo suscitadas. Por meio de uma espécie de “experimentação”, colecionando acertos e erros, Luís praticava o ensino de Física sem uma reflexão explícita e sistematizada. “Hoje eu vejo, que eu tenho muito mais experiência, eu fico me lembrando das coisas que fiz uns tempos atrás, nossa, quanta mandada que eu dei [...]”. Ele reconheceu que naquele período não tinha outra perspectiva de conceber o ensino em sala de aula (“eu não tinha outra janela aberta”), assim mantinha práticas de organizar e conduzir o ensino pouco flexíveis, invariavelmente priorizando a resolução de algoritmos em problemas de física. “Pra mim, ensinar física era ensinar os guris a resolver os problemas

de física, e não é nada disso, ensinar física é outra coisa, a física é o guri entender os conceitos”. Além disso, nesse período, Luís não conseguia deslocar sua incessante preocupação com o conteúdo curricular para com a aprendizagem dos alunos. “Na escola pública eu tinha a sala de aula, quadro e giz e eu tinha que cumprir o currículo. Nos cursinhos, tanto de EJA, tanto de pré-vestibular, quanto de escola militar, você tem que saber resolver questão”.

Mesmo com a limitação do aprender sozinho (DAY, 2001) é possível inferir que, nesse período, algumas aprendizagens puderam ser alcançadas por Luís, restringindo-se àquelas mais relacionadas aos saberes experienciais oriundos da atuação em sala de aula. Estes saberes da experiência congregam um conjunto de representações a partir das quais os profissionais do ensino interpretam, compreendem e orientam sua atuação no contexto escolar, constituindo-se em uma cultura docente em ação (TARDIF, 2002). Assim, pode-se dizer que nessa fase sua prática apoiava-se num conhecimento que ele havia construído basicamente pela sua vivência como aluno. De toda forma a disposição ao conhecimento exerceu bastante influência na maneira como Luís se manteve nessa atividade e, posteriormente, se dedicasse integralmente a ela.

Sem dúvida o avanço mais significativo em relação a seu conhecimento de base foi durante sua reaproximação com a universidade, por meio da licenciatura em Física e posteriormente do MP. Na segunda fase da docência, com mais de 40 anos de idade, a licenciatura foi o contexto mais fértil para seu desenvolvimento profissional. Impulsionado pela sua disposição ao conhecimento, bem como sua vivência em diferentes contextos de ensino, Luís pôde se valer daquela formação desenvolvendo-se profissionalmente do ponto de vista das dimensões relativas à aprendizagem e ao aperfeiçoamento de questões tanto de natureza conceitual em física, como de natureza didático-pedagógica (BAROLLI et al., 2019).

O que eu aprendi na licenciatura plena e no mestrado, tanto na questão dos conceitos da física, do formalismo matemático e das questões do ensino de física, mudou completamente a forma como eu vejo ensino de física em relação ao tempo em que eu ficava mais com os cursinhos com o EJA.

Inúmeras práticas pedagógicas puderam ser aperfeiçoadas ao longo de sua trajetória na licenciatura e posteriormente no MP, quando já lecionava na escola das FA. Além de um aprofundamento científico significativo, também se desenvolveu nas dimensões referentes ao aperfeiçoamento de estratégias

de organização e de condução do ensino, bem como nos mecanismos de sustentação da aprendizagem dos alunos (BAROLLI et al., 2019), que foram totalmente reelaborados por Luís por meio de sua vivência junto a universidade em articulação com sua prática pedagógica em sala de aula.

Antes eu me preocupava em dar a resposta, hoje eu me preocupo em fazer a pergunta. Que pergunta que eu vou fazer para ele para que ele se sinta motivado e desafiado? É uma mudança de perspectiva muito interessante. Hoje o aluno chega e eu não dou o resultado não. Eu reluto e reluto para que ele descubra o que precisa descobrir.

Foi nessa fase que Luís passou a se implicar num processo que Day (2001) chama de explorar o *continuum*, isto é, passou a ampliar sua visão sobre quais aspectos da aprendizagem docente poderia investir.

E nesses 31 anos eu fui pegando uma maneira de perceber que aquilo que você aprende na sala de aula, como os objetos do conhecimento que você vai trabalhar com aluno [conteúdo específicos] é secundário. Então quer dizer que não precisa saber física? Claro que precisa, mas muito mais você precisa ser humano, você precisa ser uma pessoa que goste de pessoas. Para entender isso, você precisa entrar em sala de aula.

Engajado nesse processo, Luís prolongou sua interlocução com a Academia ingressando no MP, porém, tratou-se de uma interlocução que se deu em outro patamar, no campo da investigação das práticas de ensino de física. A articulação entre seu trabalho de sala de aula e os conhecimentos produzidos no âmbito acadêmico, sistematizados e colocados como objetos de análise e reflexão denota, mesmo que pontual e circunscrito ao contexto do MP, o desenvolvimento de uma postura investigativa. Essa postura, quando os professores investigam e geram conhecimento local teorizando sobre a própria prática, se constitui como elemento essencial para o desenvolvimento profissional docente, assim como um meio para o desenvolvimento das instituições escolares nas quais esses professores estão inseridos (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2009).

A passagem de Luís pelo MP e sua atuação no colégio particular, isto é, a terceira fase da docência, representou a fase mais madura de sua carreira, onde pôde se valer da aproximação com a comunidade acadêmica e da gama de conhecimentos que aquele contexto pôde lhe proporcionar para reatualizar sua disposição ao conhecimento e consequentemente desenvolver-se profissionalmente em algumas dimensões (BAROLLI et al., 2019).

Luís encontrou no colégio particular um contexto de atuação bastante peculiar, pois atuava com o ensino de física experimental para alunos das mais variadas idades, da educação infantil ao ensino médio. Nessa diversidade de níveis de ensino, Luís precisou se reinventar diariamente e constantemente elaborar estratégias para conduzir o ensino e sustentar a aprendizagem dos estudantes. “Hoje eu dei aula para crianças de quatro anos de idade. [...] Eles foram lá para aprender sobre as sensações do corpo humano e que tem a ver com as coisas da física. Falamos de som, de luz, de temperatura. Muito bom, muito bom, muito bom”. Nessa escola, Luís conseguiu alcançar certa autonomia e confiança por parte da direção. Nesse contexto o trabalho coletivo era bastante valorizado pela gestão da escola, assim, Luís, juntamente com outros professores de Física, participaram de uma reelaboração curricular, repensando e implementando mudanças significativas no ensino de física da escola. “Esse ano de 2017 nós fizemos uma verdadeira troca em quais assuntos serão trabalhados. No primeiro ano não vai começar com cinemática, vai começar com energia. A cinemática vai lá para o segundo ano”.

O retrato sociológico mostrou a importância das matrizes de socialização familiar e profissional na constituição das disposições sociais, especialmente aquelas mais fortes e transferíveis, como é o caso, por exemplo da **disposição hipercorretiva**. Essa disposição caracteriza-se como um princípio que leva a uma relação estrita e tensa com relação às regras e normas. Um sujeito portador de disposições hipercorretivas estabelece uma relação de consideração e obediência às regras e exigências, sempre na perspectiva de acatá-las.

A organização exigente da ordem doméstica está diretamente associada a gênese dessa relação com a autoridade, sobretudo nas exigências inegociáveis e sanções impostas por seu pai. Por exemplo, quando, na infância, obrigatoriamente tinha que acompanhá-lo ao trabalho na obra.

Eu estudava de manhã e de tarde eu ia. [...] E porque que eu ia junto com meu pai? Para não ficar solto na vida. Era aquela coisa: “vamos que lá você vai me ajudar [...]” Na época eu encarava como algo natural e normal. Eu não gostava e nem deixava de gostar. [...] eu como irmão mais velho me sentia na obrigação de não dar tanto peso para o pai e para a mãe.

Sem dúvida, as maiores condições contextuais de atualização dessa disposição, ou seja, dessa forma coerente, durável e sistemática de pensar, agir e sentir, foram aquelas proporcionadas pelas FA, contexto que viveu por cerca

de 40 anos e onde o acatamento de regras e normas deve ser severamente cumprido. “Naturalmente eu fui me inserindo na vida militar, eu me adapto ao recipiente que contendo. [...] você tem horário para chegar, não tem horário para sair, aqui no quartel não tem hora extra”.

A hipercorreção de Luís manifestou-se também nos seus primeiros empregos na indústria, onde desde cedo passou a executar tarefas: “eu fui trabalhar numa empresa de ar condicionado. [...] Também com muitas dificuldades e de novo, são coisas que tinha que superar porque a vida é assim, onde se está sujeito a essas vicissitudes”. Teve que se adequar às novas formas de trabalho na escola particular: “[...] um ambiente em que se tenha que trabalhar sob certas expectativas da instituição, eu não vejo problema nenhum, eu me adaptei muito fácil”. A relação hipercorretiva dava-se nos mais variados contextos: “Se eu estou em um local, eu já vejo como é que funciona e é assim que vou fazer. Se eu não concordo, eu vou procurar outro lugar”.

Outra disposição que se mostrou recorrente na trajetória de Luís foi a **disposição a persuasão**. Essa inclinação permanente de Luís é um princípio que leva a práticas de convencimento de outras pessoas. No caso de Luís, essa disposição se caracteriza pelo convencimento de terceiros a acreditar, a aceitar ou a decidir sobre algo de modo a conseguir contornar algumas situações inicialmente problemáticas. Essa disposição pode ter origens em seu primeiro contexto de trabalho, na empresa de ar-condicionado, quando, muito provavelmente, pela primeira vez, passou por situações em que era o principal responsável por resolver problemas, muitas vezes criados por ele mesmo.

O fato de Luís ter se inserido no mundo do trabalho muito cedo fez com que precocemente tivesse que lidar com situações de resolução de problemas, como foi o caso na indústria. Naquele contexto convenceu seu chefe a empregá-lo, mesmo não possuindo idade suficiente para isso. Diante da resolução de problemas em seu primeiro emprego, muitas vezes precisou convencer outras pessoas para resolvê-los, como foi o caso do funcionário da empresa que recebeu o pagamento da conta de água após o expediente. Conseguiu convencer o diretor de sua escola de ensino médio a aceitá-lo no período noturno, dada a necessidade de trabalhar durante o dia: “Eu tive que ir lá, conversar com o diretor da escola, expor o meu problema, não foi fácil. Eu tive que “cavoucar” a matrícula para conseguir estudar à noite”.

No contexto das FA, ambiente de normas e exigências rígidas, para conseguir algum privilégio (como ser liberado em um dia da semana) necessitava da ajuda de terceiros. Assim, convenceu seus superiores a liberarem-no às segundas-feiras para poder acompanhar as aulas da pós-graduação, inclusive fazendo uso de sua boa conduta (em convergência com sua disposição hiper-corretiva): “Aí, como é que eu vou conseguir que me liberem no serviço toda segunda feira? [...] eu mostrei serviço”.

Na escola das FA, fez com que seus superiores o liberassem para acompanhar um aluno no recebimento de um prêmio fora do Estado. No MP, Luís conseguiu ser orientado pelo docente que queria e para isso deu o seu jeito, além disso, na relação com este orientador, conseguiu convencê-lo em trabalhar com a temática proposta: “E quando ele [orientador] tomou pé de qual era a ideia, de fazer o projeto, ele disse “ah, mas é uma coisa diferente” [...] No início ele não entendeu muito, mas depois ele entendeu a proposta”. No colégio particular convenceu a gestão para conseguir espaço para o desenvolvimento de alguns projetos educacionais. Não encontramos indícios de atualização dessa disposição no contexto familiar, tal fato aquiesce com as considerações de Lahire (2004) sobre a transferibilidade das disposições. “Quanto maior a variedade de exemplos, de situações, de mini-relatos, mais provável o surgimento de contra-exemplos que permitam encontrar limites de atualização da disposição considerada, portanto, a transferibilidade é sempre relativa” (LAHIRE, 2004, p. 314).

Essas disposições também podem acarretar desenvolvimento profissional, mais especificamente no que se refere a sustentação da aprendizagem dos estudantes. Dependendo de como a **disposição hiper-corretiva** é mobilizada pelo professor no contexto da sala de aula, pode contribuir para que os alunos reconheçam, que uma postura disciplinada pode lhe ser bastante favorável para a própria aprendizagem. Em combinação a isso, na gestão de sala de aula, uma **disposição à persuasão** pode ter papel importante na relação que o professor estabelece com os estudantes, em particular no estabelecimento de contratos didáticos e na importância que o estudo pode ter para o projeto de vida dos alunos.

Considerações finais

Os resultados alcançados com nossa análise são, até certo ponto, contundentes no sentido de explicitar o fato de que as disposições são elemen-

tos que marcam a relação do professor com o conhecimento profissional. As disposições de Luís, adquiridas ao longo de suas socializações, foram preponderantes para entendermos as formas como ele interagiu nos contextos formativos pelos quais passou. Em cada uma de suas fases de desenvolvimento profissional docente, a disposição ao conhecimento teve papel basilar, sendo o centro de suas decisões em busca de aperfeiçoamento didático e aprofundamento científico e pedagógico. Especialmente a partir da segunda fase, em que se encontrava mais maduro no ofício do magistério, os contextos formativos como a licenciatura plena em Física e o MP foram fundamentais nesse processo, haja vista que foram nesses espaços que Luís supriu grande parte de suas demandas formativas. Esse aspecto vai ao encontro das considerações de Marcelo; Pryjma (2013, p. 45), quando ressaltam que o que “determina a qualidade do desenvolvimento profissional é a necessária correspondência entre as necessidades do professor e as atividades de formação que se realizam”.

Considerando que o desenvolvimento profissional docente remete a um processo de transformação dos sujeitos dentro de um campo profissional específico, que se dá ao longo da vida e das diversas esferas de socialização do sujeito, a articulação com a perspectiva sociológica disposicionalista e contextualista da ação se mostrou frutífera do ponto de vista analítico. Os resultados do presente trabalho já indicam que os condicionantes sociais da lógica contextual, bem como o passado incorporado na forma de disposições, crenças, inclinações, hábitos mentais e comportamentais configuram-se como importantes na promoção ou na dificuldade de processos de mudanças por parte do professor. Assim, as disposições dos indivíduos, aquilo que os impulsiona a agir em contextos específicos, mostram-se importantes para a compreensão do desenvolvimento profissional docente. Além disso, elas nos ajudam a pensar sobre os desenhos de contextos formativos que se propõem a promover o desenvolvimento profissional dos professores.

Muitos contextos formativos, de modo geral, são apoiados num sistema denominado por Cochran-Smith; Lytle (1999) de “conhecimento-para-prática”, ou seja, um sistema em que o conhecimento formal e teórico gerado por pesquisadores universitários se constituem como aqueles privilegiados para melhorar a prática dos professores. No entanto, ao eleger esse sistema, esses contextos poderão estar deixando de lado as demandas ou mais especifica-

mente características pessoais dos professores que vão impactar a maneira como se desenvolvem profissionalmente.

Nossa análise reforça o que essas pesquisadoras apontam a importância de um sistema no qual o conhecimento não é dividido entre formal e prático. Professores se desenvolvem profissionalmente quando têm a oportunidade de problematizar sua prática permitindo, inclusive para que possam expressar suas características e demandas pessoais.

Entendemos, ainda, que as disposições dos sujeitos são preponderantes para que diferentes aspectos de desenvolvimento profissional possam se efetivar. Ou seja, a nosso ver, há um dinamismo intrínseco aos processos de desenvolvimento profissional que não prescinde de certas disposições.

Resumo: Neste trabalho apresentamos um estudo de caso que busca iluminar, mesmo que ainda parcialmente, fatores que podem influenciar a relação que um professor de Física estabelece com os conhecimentos que configuram sua profissão, e que na interação com os contextos formativos, podem contribuir com processos de desenvolvimento profissional docente. Para tanto, assumimos a perspectiva disposicionalista e contextualista da ação de Bernard Lahire como base de inteligibilidade e principal fonte teórica, em combinação com os aspectos centrais dos estudos acerca do desenvolvimento profissional docente. Por meio de um conjunto de três entrevistas semiestruturadas, obtivemos os elementos necessários para reconstruir a trajetória desse professor e elaborar um Retrato Sociológico, uma narrativa que condensa dados empíricos, referencial teórico sociológico e análise numa perspectiva diacrônica e sincrônica. Na reconstrução da história do professor, pudemos inferir algumas disposições que se constituíram como catalisadoras de desenvolvimento profissional, quais sejam: disposição ao conhecimento, disposição hipercorretiva e disposição à persuasão. Os resultados de nossa investigação apontam para a relevância em abordar o desenvolvimento profissional docente com base em aspectos que transcendem o campo da racionalidade, na medida em que as disposições podem atuar como recursos próprios dos sujeitos, tacitamente mobilizados, para atender a demandas contextuais.

Palavras-chave: Bernard Lahire. Desenvolvimento Profissional Docente. Disposições. Retrato Sociológico.

Abstract: In this work we present a case study that seeks to illuminate, even partially, factors that may influence the relation that a physics teacher establishes with the knowledge that shapes his profession, and that in the interaction with the formative contexts, can contribute with processes of teacher professional development. To that end, we assume the dispositional and contextualist perspective of Bernard Lahire as a basis of intelligibility and main theoretical source, in combination with the central aspects of the studies about professional teacher development. Through a set of three semistructured interviews, we obtained the necessary elements to reconstruct the trajectory of this teacher and to elaborate a Sociological Portrait, a narrative that condenses empirical data, sociological theoretical reference and analysis in a diachronic and synchronic perspective. In the reconstruction of the teacher's history, we were able to infer some of the dispositions that were constituted as catalysts for professional development, namely: disposition to knowledge, hypercorrective disposition and disposition to persuasion. The results of our research point to the

relevance of approaching professional teacher development based on aspects that transcend the field of rationality, insofar as dispositions can act as the subjects' own resources, tacitly mobilized, to respond to contextual demands.

Keywords: Bernard Lahire. Professional Development Teacher. Dispositions. Portraits Sociologiques.

Referências

ÁVALOS, Beatrice. Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, Oxford, v. 27, n. 1, p. 10-20, 2011.

BAROLLI, Elisabeth et al. Desarrollo profesional de profesores de ciencias: dimensiones de análisis. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vigo, v. 18, n. 1, p. 173-197, 2019.

BAUTISTA, Alfredo.; ORTEGA-RUIZ, Rosário. Teacher professional development: International perspectives and approaches. *Psychology, Society and Education*, v. 7, n. 3, p. 240-251, 2015.

COCHRAN-SMITH, Marilyn.; LYTL, Susan Landy. Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, Califórnia, v. 24, p. 249-305, 1999.

COCHRAN-SMITH, Marilyn.; LYTL, Susan Landy. *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. New York: Teachers College Press, 2009.

DAY, Christopher. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, 2001.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar no nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997. 367 p.

LAHIRE, Bernard. *Homem Plural: Os determinantes da ação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 231 p.

LAHIRE, Bernard. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, Bernard. Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. *Sociologia, problemas e práticas*, n. 49, p. 11-42, 2005.

MARCELO, Carlos. *Formação de Professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO, Carlos.; PRYJMA, Marielda. A aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional. In: PRYJMA, Marielda. (Org.) *Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente*. Curitiba: Editora UTFPR, 2013, p. 37-53.

NÓVOA, Antônio. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João. (Coord.). *Formação de Professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 2009, p. 221-284.

PONTE, João Pedro. Da formação ao desenvolvimento profissional. In: ProfMat, Lisboa, 1998., Lisboa. *Actas [...]*. Lisboa: APM, p. 27-44, 1998.

POSTHOLM, May Britt. Teachers' professional development: a theoretical review. *Educational Research*, v. 54, n. 4, p. 405-429, 2012.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VAILLANT, Denise. El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education (JoSPoE)*, Madrid, v. 5, n.2, p. 5-21, 2016.

VILLEGAS-REIMERS, Eleonora. *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning, 2003. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf>> Acesso em 30 Jan 2018

Recebido em Dezembro de 2018

Aprovado em Fevereiro de 2019

UMA LEITURA DO CONCEITO DE SOCIALIZAÇÃO EM DISSERTAÇÕES E TESES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO MUSICAL (1999-2017)

A READING OF THE CONCEPT OF SOCIALIZATION IN DISSERTATIONS AND THESES IN THE FIELD OF MUSICAL EDUCATION (1999-2017)

Adriana Bozzetto

Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA),
Campus Bagé

E-mail: adrianabozzetto@unipampa.edu.br

Introdução e construção do estudo

Tomando por base pesquisa¹ de análise documental, o objetivo deste artigo é conhecer e analisar, na área de Educação Musical no Brasil, dissertações e teses produzidas em Programas de Pós-Graduação em Música que abordam e discutem o conceito de socialização em compreensão sociológica. A análise documental, segundo Cellard (2008, p. 295), “permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social”, aqui em relação ao uso do conceito de socialização especificamente no campo da Educação Musical. Inventariar um corpus documental que contemple o que Lahire (2015) define como a noção de socialização no campo da sociologia implica considerar um sentido específico que, segundo o autor, “designa o movimento pelo qual o mundo social – essa ou aquela ‘parte’ dele – molda – parcial ou globalmente, pontual ou sistematicamente, de maneira difusa ou de forma explícita e conscientemente organizada – os indivíduos que vivem nela” (LAHIRE, 2015, p. 1395).

¹ O presente estudo integra pesquisa de pós-doutorado em andamento que tem como objetivo realizar um levantamento sobre o uso do conceito de socialização no Brasil, de 1990 a 2018, na perspectiva de um trabalho documental em periódicos das áreas de Educação e Educação Musical. O pós-doutorado foi empreendido a partir do interesse por um aprofundamento no campo conceitual das teorias da socialização. Em março de 2018 ingressei como pesquisadora na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob supervisão da Dra. Maria da Graça Jacintho Setton, junto ao Grupo de Pesquisa sobre Práticas de Socialização – GPS.

Para compor o corpus documental, foram consultadas dissertações e teses produzidas em Programas avaliados com conceitos 5 a 7 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para tal, a Plataforma Sucupira foi consultada com a finalidade de localizar todos os cursos avaliados e reconhecidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC) na área de conhecimento Linguística, Letras e Artes. Filtrando pela área de avaliação ARTES², localizou-se cinquenta e sete Programas de Pós-Graduação e, destes programas, buscou-se os programas específicos em Música, totalizando dezenove em funcionamento. Destes dezenove programas, cinco estão avaliados com notas 5 a 7. São eles: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), conforme o Quadro 1:

Quadro 1. Programas de Pós-Graduação em Música – conceito 5 a 7

| Instituição de Ensino | UF | Áreas de Concentração do Programa | Nível | Nota do Curso |
|---|----|--|----------------------|---------------|
| Universidade de São Paulo (USP) | SP | - Musicologia - Processos de Criação Musical | Mestrado e Doutorado | 5 |
| Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) | SP | - Fundamentos Teóricos - Práticas Interpretativas - Processos Criativos - Música: Teoria, Criação e Prática | Mestrado e Doutorado | 6 |
| Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) | MG | - Música Linhas de Pesquisa: 1) Educação Musical; 2) Música E Cultura; 3) Performance Musical; 4) Processos Analíticos e Criativos e 5) Sonologia | Mestrado e Doutorado | 5 |
| Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) | RJ | - Composição - Musicologia - Música - Música e Educação - Práticas Interpretativas | Mestrado e Doutorado | 5 |
| Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) | RS | - Composição - Educação Musical - Musicologia/Etnomusicologia - Práticas Interpretativas | Mestrado e Doutorado | 7 |

² Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativos.jsf?areaAvaliacao=11&areaConhecimento=80300006>
Data: 17 abril 2018.

A busca pelos trabalhos acadêmicos teve início através de consulta ao site dos Programas de Pós-Graduação em Música, de suas referidas universidades e, também, ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Os Programas em Música avaliados pela CAPES com notas entre 5 e 7 oferecem os dois níveis: Mestrado e Doutorado.

No Programa de Pós-Graduação em Música³ da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo não foi possível localizar nenhum estudo que utilize o conceito de socialização, conforme compreendido neste artigo. O acesso aos trabalhos ocorreu por meio de consulta à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP, através do filtro Área do Conhecimento Música, localizando com a palavra-chave *socialização* 173 trabalhos na Área de Concentração “Processos de Criação Musical”, organizada em quatro linhas de pesquisa: 1) Performance; 2) Questões interpretativas; 3) Música e educação: processos de criação, ensino e aprendizagem e 4) Sonologia: criação e produção sonora.

A localização às dissertações e teses da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) apontou, inicialmente, dezesseis trabalhos na área de Linguística. Especificamente no Programa de Pós-Graduação em Música apareceram duas dissertações⁴ em que o termo socialização apareceu, porém sem discutir o sentido do conceito.

A busca pelo site do Programa de Pós-Graduação em Música da UFMG⁵, que endereçou à biblioteca digital da universidade, permitiu localizar a dissertação “A educação musical na ONG Corpo Cidadão”⁶, de Evandro Carvalho Menezes (2009). Este trabalho também foi localizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Situado na linha de pesquisa “Estudos das Práticas

³ Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/pos/ppgmus>.

⁴ São elas: *A função e o desenvolvimento do jogo didático nos ensaios de coros infantis* (KASHIMA, 2014) e *A batucada da nenê de vila Matilde: formação e transformação de uma bateria de escola de samba paulistana* (MESTRINEL, 2009). Disponível em: <http://www.iar.unicamp.br/pos-graduacao-em-musica>

⁵ O Programa de Pós-Graduação em Música da UFMG, em nível de Mestrado, foi criado em 1999, inicialmente em torno da área de concentração “Performance Musical”. A partir de 2004 o Programa extinguiu a área de concentração, passando a ser orientado por linhas de pesquisa, privilegiando a transversalidade. A atual estrutura contribuiu para a elaboração do projeto de criação do nível de Doutorado, aprovado pela Capes em fevereiro de 2012.

⁶ <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/2/search>

Musicais - Música Popular e Educação: estudos das práticas informais de aprendizado musical e suas contribuições para o ensino formal”, a dissertação⁷ aborda em seus pressupostos teóricos estudos sobre socialização, arte/educação e educação musical. Dentre os referenciais, o autor trabalhou o artigo de Maria da Graça Jacintho Setton (2007), “A socialização como fenômeno social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus” para abordar o conceito de socialização na perspectiva da sociologia da educação, travando algumas discussões sobre a socialização contemporânea como fenômeno social total (SETTON, 2007).

A busca por trabalhos no site da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), através do Programa de Pós-Graduação em Música, permitiu fácil acesso a vinte e seis trabalhos que utilizam o termo *socialização*, unicamente através do referido site, com acesso direto aos textos completos. Para conhecer os vinte e seis trabalhos, organizei uma tabela que contemplasse o sentido de socialização de cada dissertação ou tese para, efetivamente, formar o conjunto de estudos do referido Programa. A leitura desses trabalhos, especificamente o resumo e os momentos e contextos em que o termo socialização aparecia ao longo dos estudos, não produziu resultados dentro da perspectiva assumida sobre o conceito de socialização neste artigo.

Dissertações e teses produzidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), único conceituado pela nota máxima da CAPES, conceito 7, permitiu inicialmente a localização de cinco trabalhos⁸ com a palavra-chave *socialização* no site do Programa. De modo a ampliar estratégias de busca, foi consultado também o LUME - Repositório Digital da UFRGS. Dos oitenta e nove trabalhos encontrados com a palavra-chave *socialização*, realizou-se uma busca em cada arquivo digital de modo a conhecer o sentido de *socialização* utilizado. Essa busca resultou em dezessete trabalhos - nove teses e oito dissertações - que contemplam, dentro de uma perspectiva sociológica, discussões sobre o conceito de socialização⁹ no campo da Educação Musical.

⁷ Orientadora: Dra. Heloisa Faria Braga Feichas.

⁸ São três teses e duas dissertações. Uma delas, a dissertação de Luciana Prass, não está disponível no site nem no LUME, aparecendo apenas o resumo no site do PPGMUS. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ppgmusica/>

⁹ Ainda, para uma consulta auxiliar, foi consultado o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Ao final da etapa de construção do corpus documental do presente artigo, o Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul somou dezessete trabalhos acadêmicos e o Programa de Pós-Graduação da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, um. No total, são dezoito estudos divididos em nove teses e nove dissertações. Os critérios para formar o corpus documental, conforme o quadro abaixo, relacionam-se a um uso mais preciso desse conceito, utilizado enquanto operador analítico para compreender processos e espaços de socialização vinculados às aprendizagens musicais.

Quadro 2. *Corpus Documental*

| Autores e instituições | ANO | Título do trabalho | NÍVEL |
|---|------------|--|--------------|
| JAQUELINE SOARES MARQUES (UFRGS) | 2017 | Socialização músico-profissional nas experiências de profissionalização de duplas sertanejas: um estudo de caso com cantores da região do Triângulo Mineiro/Minas Gerais | Doutorado |
| ALEXANDRE VIEIRA (UFRGS) | 2017 | Trajetórias formativas profissionais em música: um estudo com estudantes do Curso Técnico em Instrumento Musical do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará –Campus Fortaleza | Doutorado |
| VANIA APARECIDA MALAGUTTI DA SILVA FIALHO (UFRGS) | 2014 | Aprendizagens e práticas musicais no festival de música estudantil de Guarulhos | Doutorado |
| SÍLVIA NUNES RAMOS (UFRGS) | 2012 | Escuta portátil e aprendizagem musical: um estudo com jovens sobre a audição musical mediada pelos dispositivos portáteis | Doutorado |
| ADRIANA BOZZETTO (UFRGS) | 2012 | Projetos educativos de famílias e formação musical de crianças e jovens em uma orquestra | Doutorado |

No Catálogo, inicialmente foram encontrados 223 trabalhos com o primeiro filtro (Grande Área Conhecimento – Linguística, Letras e Artes) e, com o segundo filtro (Área Conhecimento Música), 17 resultados, todos analisados.

| Autores e instituições | ANO | Título do trabalho | NÍVEL |
|--|------------|---|--------------|
| CELSON HENRIQUE SOUSA GOMES (UFRGS) | 2009 | Educação musical na família: as lógicas do invisível | Doutorado |
| HELENA LOPES DA SILVA (UFRGS) | 2009 | Sentidos de uma pedagogia musical na escola aberta: um estudo de caso na escola aberta Chapeu do Sol Porto Alegre, RS | Doutorado |
| ANA LÚCIA DE MARQUES E LOURO (UFRGS) | 2004 | Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento | Doutorado |
| MARGARETE ARROYO (UFRGS) | 1999 | Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música | Doutorado |
| MARIA AMELIA BENINCA DE FARIAS (UFRGS) | 2017 | Formação, atuação e identidades musicais de tecladistas de instrumentos eletrônicos: um estudo de caso | Mestrado |
| GUSTAVO LUÍS RAUBER (UFRGS) | 2017 | Percursos de aprendizagem de músicos multi-instrumentistas: uma abordagem a partir da história oral | Mestrado |
| MICHELLE A. GIRARDI LORENZETTI (UFRGS) | 2015 | Aprender e ensinar música na igreja católica: um estudo de caso em Porto Alegre/RS | Mestrado |
| MATHEUS DE CARVALHO LEITE (UFRGS) | 2013 | Música, comunidade e escola: relações vividas por professores não-especialistas em música | Mestrado |
| ALEXANDRE VIEIRA (UFRGS) | 2009 | Professores de violão e seus modos de ser e agir na profissão: um estudo sobre culturas profissionais no campo da música | Mestrado |
| EVANDRO CARVALHO DE MENEZES (UFMG) | 2009 | A Educação Musical na ONG Corpo Cidadão | Mestrado |
| AGNES SCHMELING (UFRGS) | 2005 | Cantar com as mídias eletrônicas: um estudo de caso com jovens | Mestrado |

| Autores e instituições | ANO | Título do trabalho | NÍVEL |
|-------------------------------|------------|--|--------------|
| MARTA ADRIANA SCHMITT (UFRGS) | 2004 | O rádio na formação musical: um estudo sobre as ideias e funções pedagógico-musicais do programa Clube do Guri (1950-1966) | Mestrado |
| SÍLVIA NUNES RAMOS (UFRGS) | 2002 | Música da televisão no cotidiano das crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 a 10 anos | Mestrado |

Total: 18 trabalhos

Categorias de análise

Do conjunto de dezoito trabalhos analisados, foram desmembradas cinco grandes categorias em que o termo socialização funcionou como operador analítico: 1) socialização musical e profissionalização (processos de formação e atuação); 2) socialização musical escolar e não escolar; 3) socialização musical e mídias (mídias como agentes de socialização na infância e juventude); 4) socialização musical e família (práticas educativas na família - práticas de cultura) e 5) socialização musical e religião.

Quadro 3. Categorias de Análise

| | |
|---|-----------|
| 1. Socialização musical e profissionalização | 6 estudos |
| 2. Socialização musical escolar e não escolar | 5 estudos |
| 3. Socialização musical e mídias | 4 estudos |
| 4. Socialização musical e família | 2 estudos |
| 5. Socialização musical e religião | 1 estudo |

Um dos desafios para organizar essa categorização foi o fato que, em diversos trabalhos, é complexo desmembrar em uma única categoria quando o estudo se encontra em interdependência a outro espaço de socialização. No entanto, considerou-se uma leitura flexível dos estudos em suas respectivas categorias, compreendendo esse desmembramento apenas como fim analítico para melhor compreensão do que cada pesquisa traz como discussão central.

O fichamento das dissertações e teses compreendeu a leitura do resumo, introdução, considerações finais e referências, principalmente às relacionadas

com o uso do termo *socialização* enquanto elemento de análise. Também, foram incluídas anotações sobre a metodologia adotada e o sentido de socialização abordado em cada pesquisa, localizando o termo ao longo dos trabalhos pelo número de vezes em que foram citados, o que implicou conhecer o ambiente teórico que possibilitou a análise e discussões. Todas as dezoito dissertações e teses trabalham na perspectiva da abordagem qualitativa de pesquisa. São onze (11) estudos de caso, seis (06) trabalhos que utilizam o método da História Oral (depoimentos orais, história oral temática) e um (01) estudo etnográfico.

O quadro 3 demonstra que a área de Educação Musical, em relação ao olhar analítico proposto neste artigo, apresenta maior número de estudos em relação à socialização musical e processos de profissionalização – formação e atuação de músicos e de professores de música (MARQUES, 2017; FARIAS, 2017; VIEIRA, 2017; RAUBER, 2017; VIEIRA, 2009; LOURO, 2004). Segue o interesse pelas instituições enquanto espaços educativos, aqui representadas por escolas e comunidade (LEITE, 2013), festivais musicais estudantis (FIALHO, 2014), escola aberta (SILVA, 2009), congadeiros, professores e estudantes de música (ARROYO, 1999) e Organizações Não Governamentais (MENEZES, 2009). Em seguida, o interesse crescente pelas mídias enquanto espaços e agentes de socialização, notadamente as aprendizagens mediadas pela televisão (RAMOS, 2002), pelo rádio (SCHMITT, 2004), pelas mídias eletrônicas (SCHMELING, 2005) e por dispositivos portáteis (RAMOS, 2012). Com um número menor de estudos, aparece a família e práticas educativas familiares (GOMES, 2009; BOZZETTO, 2012) e, por fim, um único estudo que relaciona condições de socialização ligando música e religião (LORENZETTI, 2015).

A **primeira categoria** delineada, *socialização musical e profissionalização*, reuniu o maior número de trabalhos somando três teses e três dissertações. Apresenta temáticas recentes relativas a processos de formação e atuação musical de músicos instrumentistas, envolvendo o estudo com duplas sertanejas (MARQUES, 2017), tecladistas de instrumentos eletrônicos (FARIAS, 2017) e multi-instrumentistas (RAUBER, 2017). Focando as lentes para a socialização profissional, três outros trabalhos voltaram-se para a compreensão das identidades profissionais de professores universitários (LOURO, 2004), culturas profissionais de professores de violão (VIEIRA, 2009) e formação profissional em música no contexto do ensino técnico (VIEIRA, 2017).

A tese de Marques (2017), intitulada “Socialização músico-profissional nas experiências de profissionalização de duplas sertanejas: um estudo de caso com cantores da região do Triângulo Mineiro/Minas Gerais”, teve como objetivo conhecer experiências de socialização musical e profissional de oito duplas sertanejas para se constituírem profissionais da música. Para tal, fundamentou as discussões nos conceitos de socialização primária (SETTON, 2008), (BERGER; LUCKMANN, 1999), socialização profissional (DUBAR, 2005) e socialização musical (MÜLLER, 1992), refletindo sobre o conceito de socialização em perspectiva relacional, “tendo como eixo central a participação do sujeito social em seu processo educativo” (SETTON, 2013, p. 200).

Os resultados do estudo apontam para aprendizagens musicais que ocorrem “de forma difusa, em diversas instâncias de socialização - família, amigos, mídias -, quando aprendem sem saber, de forma espontânea, ou sem terem a consciência de que se está aprendendo” (MARQUES, 2017, p. 174). Sobre o interesse pela música sertaneja, “todas as duplas tiveram alguma recordação sobre suas infâncias, ligadas, especialmente, ao ambiente familiar e à presença dessa música, quer seja nas reuniões de família, quer seja por algum familiar tocando viola caipira, um instrumento de referência para esse gênero musical”. Daí, conforme a autora, pode-se compreender a expressão *a música vem de berço*.

Com o objetivo de investigar a formação, atuação e identidades musicais de tecladistas de instrumentos eletrônicos, considerando o contexto e experiências formativas, Farias (2017) desenvolveu sua pesquisa¹⁰ a partir de três eixos analíticos: 1) a socialização e a socialização musical (BERGER; LUCKMANN, 2014; NANNI, 2001; SETTON, 2008, 2011), bem como autores que discutem 2) a tecnologia da música no contexto da educação musical e a 3) identidade musical do tecladista.

A análise dos dados possibilitou reconhecer os múltiplos caminhos de formação e atuação por meio do instrumento. Conforme a autora apresenta, no resumo:

O teclado eletrônico se revelou um instrumento versátil, assim como seu instrumentista: aulas de instrumento, cursos eventuais, a aprendizagem por meio da

¹⁰ Título: “Formação, atuação e identidades musicais de tecladistas de instrumentos eletrônicos: um estudo de caso”.

prática, uso de recursos como a internet, manuais e revistas, o contato com diversas referências sonoras, a socialização na família, na igreja e/ou em bandas constituíram o caleidoscópio que se revelou ser a formação destes músicos. Como resultado, eles encontraram diversas formas de atuar e construíram diferentes concepções acerca do que é ser tecladista, caracterizando diferentes identidades musicais (FARIAS, 2017).

Alinhada com a sociologia da educação musical, a dissertação¹¹ de Rauber (2017) estudou percursos de aprendizagem de quatro músicos multi-instrumentistas¹² que residem no Rio Grande do Sul. O autor investe nas discussões sobre o conceito de socialização na contemporaneidade partindo do pressuposto da indissociabilidade entre indivíduo e sociedade. Tem, dentre seus referenciais teóricos¹³, a discussão sobre o conceito de socialização (SETTON, 2008, 2009, 2011), dialogando com autores como Dubet e Martuccelli, trazidos pelas leituras de Setton (2011).

O trabalho contribui para o entendimento do músico multi-instrumentista como aquele que realiza um percurso de aprendizagem que se configura “pelo desafio, pelo novo, por arranjos instrumentais inusitados, imprevisíveis e momentâneos” (RAUBER, 2017, p. 208). Nessa direção, é um músico “que não pretende dar caráter magnífico ou extraordinário à sua prática de performance, distinguindo-se como autoridade, mas validar e significar sua atuação através de uma proposta diferente” (RAUBER, 2017, p. 208-209), apontando novas formas de ser músico na contemporaneidade, constituído por múltiplas experiências de socialização.

Ampliando a atenção de processos de formação e atuação musical para a socialização profissional e autores que focam nesta perspectiva, temos outros três estudos inseridos nesta categoria. Ao apreender modos de ser e de agir de professores de violão, os quais constituem uma cultura profissional própria, a dissertação¹⁴ de Vieira (2009) contribui para o campo da formação e atuação

¹¹ Título: “Percursos de aprendizagem de músicos multi-instrumentistas: uma abordagem a partir da história oral”.

¹² O músico que toca vários instrumentos musicais.

¹³ Também, sobre aprendizagem de instrumentos musicais (NOHR, 1997), a autoaprendizagem (GOHN, 2003; CORRÊA, 2000, 2008), a hierarquização social dos instrumentos musicais (BOZON, 2000) e a profissionalização em música (KELLER, 1996; TRAVASSOS, 1999).

¹⁴ Título: “Professores de violão e seus modos de ser e agir na profissão: um estudo sobre culturas profissionais no campo da música”.

de profissionais que ensinam música, com enfoque sociológico. Ao desvelar um conjunto de valores, atitudes, interesses e conhecimentos de oito professores de violão, cuja experiência varia de dois a vinte e cinco anos, o autor recorreu às discussões sobre socialização profissional, junto a Dubar (2005), Nunes (2002) e Freitas (2002), que discutem um constante movimento de interação entre os agentes, além de outros autores que compreendem um conceito mais aberto de profissão.

O conceito de socialização profissional trabalhado envolve um processo contínuo de incorporação de normas e valores da cultura profissional. Assim, é possível afirmar que:

(...) os professores de violão constituem um grupo social singular que compartilha aspectos de uma cultura profissional. Tal cultura é transmitida no transcorrer da socialização profissional – entendendo esta como um processo contínuo, que se inicia nas primeiras aproximações com a atividade e se estende por toda a vida profissional – e é apropriada e reinventada por cada indivíduo na construção de sua identidade profissional (VIEIRA, 2009, p. 162).

No âmbito de doutorado¹⁵, Vieira (2017) investigou e analisou trajetórias formativas de oito estudantes de um Curso Técnico em Instrumento Musical. Situada na temática da formação profissional em música, no campo da Sociologia da Educação Musical (SOUZA, 2004; 2008) e da Sociologia do Cotidiano (PAIS, 2003; 2005), a pesquisa partiu da compreensão que os indivíduos se constituem através de suas experiências no mundo. Apesar de os estudantes possuírem um histórico de envolvimento com diversas práticas musicais, grande parte encontrou no curso técnico sua primeira experiência de aprendizagem orientada. Importante ressaltar que o conceito de formação adotado no estudo está intimamente ligado à ideia de socialização. Porém, conforme Vieira (2017, p. 30), para compreender como um artista se forma é importante “adiantar que a socialização, como processo de construção de si, dá-se no cruzamento de tempos e espaços, na inter-relação com o(s) outro(s), na contínua negociação com as estruturas e normas”. Para abordar teoricamente o conceito de socialização, o autor recorreu aos estudos de Bourdieu (2005), Lahire (2008) e Setton (2008, 2010).

¹⁵ Título: “Trajetórias formativas profissionais em música: um estudo com estudantes do Curso Técnico em Instrumento Musical do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará –Campus Fortaleza”, de Alexandre Vieira (2017).

Portanto, o artista, como qualquer outra categoria social, se constitui e se alimenta através das referências e conhecimentos que constrói na família, escola, religião e demais grupos e indivíduos com os quais interage ao longo de sua trajetória. Igualmente, instituições específicas de ensino artístico são espaços socialmente reconhecidos, nos quais as técnicas, habilidades, conhecimentos, sensibilidades e significados artísticos são ensinados de maneira sistemática (VIEIRA, 2017, p. 30).

Ainda no ambiente acadêmico, Louro¹⁶ (2004) investigou as identidades profissionais que emergem das narrativas de dezesseis professores de instrumentos musicais nos cursos de Bacharelado em Música em três universidades públicas do Estado do Rio Grande do Sul. O referencial teórico do estudo, dentre outros conceitos, abordou a socialização profissional a partir de Dubar (1997), que realça a mobilidade e a constante modificação das identidades profissionais, caracterizando estes processos como parte da socialização dos indivíduos. Das crises de identidade à possibilidade de uma identidade coletiva de grupo, um dos aspectos encontrados “foi o fato da atuação universitária com múltiplas tarefas roubar o espaço do convívio familiar e do lazer” (LOURO, 2004, p. 176), representando um dos desafios da profissão.

A **segunda categoria**, nomeada *socialização musical escolar e não escolar* envolve cinco trabalhos em que a socialização musical é discutida em vários contextos, envolvendo escolas e comunidade, escola aberta, conservatório de música, o espaço do congado e uma organização não governamental (ONG).

A dissertação de Leite (2013), sobre “Música, comunidade e escola: relações vividas por professores não-especialistas em música”, buscou identificar e compreender hábitos e práticas musicais de professores¹⁷ e relações entre música, escola e comunidade. A partir de reflexões trazidas por Setton (2010), sobre os múltiplos espaços de socialização na contemporaneidade e disposições de cultura, Forquin (1993), Bozon (2000) e Souza (2012), o estudo teve seu foco nas relações entre os investigados e a música, considerando a escola e a comunidade como espaços de socialização.

¹⁶ Título da tese: “Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento”, de Ana Lúcia de Marques e Louro (2004).

¹⁷ Participaram do estudo professores das redes municipais de ensino localizadas nas Regiões Sul e Nordeste do Brasil, tendo como *locus* de investigação os municípios de Salvador do Sul, RS e de Duas Estradas, PB. Estes municípios abrigaram cursos de formação continuada em música direcionados a professores atuantes dessas localidades e de regiões vizinhas.

O autor buscou conceituar prática de cultura a partir das reflexões de Setton (2010, p. 21), como “todo tipo de comportamento cotidiano, toda ação que faz parte da rotina dos indivíduos ou dos grupos, toda prática que, compondo o dia-a-dia de cada um, explicita um modo de ser e fazer dos agrupamentos humanos”. Ainda, a autora relativizou outros sentidos que as práticas de cultura podem apresentar, estabelecendo entre os indivíduos “condições tanto de aproximação quanto de distanciamento” pois, segundo Setton (2010, p.22), “de um lado, possibilitam fechar em círculos os iguais; de outro, afastam os diferentes posicionando-os em espaços separados”. Conforme os resultados apontaram:

As preferências musicais, em termos de meios de escuta e gêneros musicais, são questões presentes no cotidiano dos professores, seja pelos meios de escuta musicais mais utilizados, como os DVDs comprados, rádio, baixando da internet, como pelas preferências de escuta musical dentre diversos gêneros musicais. Em contrapartida, as práticas instrumentais ainda se mostram tímidas neste sentido. De acordo com os dados levantados, são poucos os respondentes que afirmaram tocar algum instrumento musical (LEITE, 2013, p. 137).

O estudo permitiu concluir que, a partir dos cursos de formação continuada e das experiências com música dos professores, é “visível a necessidade de investimentos nas políticas culturais voltadas para a música na comunidade e a necessidade de investimentos institucionais na formação musical dos professores” (LEITE, 2013, p. 137-138).

Também discutindo a música no espaço escolar, agora no contexto de uma escola aberta enquanto espaço de socialização, Silva (2009) investigou “Sentidos de uma pedagogia musical na escola aberta: um estudo de caso na escola aberta Chapéu do Sol Porto Alegre, RS”. De modo a reverter o quadro de exclusão e violência ao qual muitos jovens em situação de vulnerabilidade social são um potencial, o Programa Escola Aberta (UNESCO/MEC) consiste na abertura das escolas públicas aos finais de semana como uma alternativa para inclusão desses jovens. A música, nesse contexto, aparece como uma ferramenta para construir espaços de cidadania e construir significados, ampliando possibilidades educativas. A escola em estudo se revelou como um campo interessante para a pesquisa considerando as atividades de música desenvolvidas, onde se destaca um grupo de hip-hop e uma rádio escolar. Embora o foco analítico da autora esteja alicerçado em discussões sociológicas sobre o con-

ceito de pedagogia musical, os processos de socialização juvenil são abordados por Dayrell (2005), mais especificamente o livro “*A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*”.

A tese “*Aprendizagens e práticas musicais no festival de música estudantil de Guarulhos*”, de Vania Fialho (2014), seguiu no campo dos estudos sobre juventude e espaço escolar, investigando como o festival promoveu e mobilizou as práticas músico-sociais dos participantes envolvidos. O referido festival envolveu jovens estudantes, a instituição de ensino, a família e o poder público municipal. A autora abarcou discussões de Setton (2010) sobre práticas de cultura, ou seja, “os processos de transmissão e apreensão de jeitos, costumes, valores, crenças, juízos impregnados na dinâmica do Festival” (FIALHO, p. 252), e também condições de socialização. O referencial teórico abordou a escola em perspectiva sociocultural (DAYRELL, 1996), pelo olhar da vida escolar em articulação com a vida cotidiana. Bozzetto (2012) contribuiu para reflexões acerca do papel da família na socialização musical e no destino desses jovens:

Nessa pesquisa com o Festival de Música Estudantil de Guarulhos, questões abordadas por Bozzetto (2012) reaparecem, mostrando que a família é um nicho que pode interferir nas escolhas, decisões e ações musicais dos filhos. O apoio ou o não apoio às suas práticas musicais, pode, em muitos casos ser decisivo para a formação musical dos jovens, como sinalizam os dados dessa investigação (FIALHO, 2014, p. 142).

Defendida há 20 anos, a tese¹⁸ “*Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*” (ARROYO, 1999) abordou o termo socialização a partir dos estudos de Berger e Luckmann (1985). A pesquisa focaliza “o ensino e a aprendizagem de música praticados em dois cenários social e culturalmente diferenciados, ambos localizados na cidade de Uberlândia, MG”. Entre os anos 1995 e 1997 a autora inseriu-se “etnograficamente no Congado, cenário afro-católico de cultura popular e no Conservatório de Música, cenário historicamente vinculado à cultura erudita europeia e à classe média” (ARROYO, 1999, p. 1). O foco da tese foi desvelar representações sociais sobre o fazer musical a partir destes dois cenários, em perspectiva sócio-cultural. Conforme a autora:

¹⁸ Tese que teve como orientadora Dra. Maria Elizabeth Lucas.

As diferentes relações com aprender música estão articuladas com os contextos. No *Congado tudo é feito em prol de Nossa Senhora e São Benedito*, como disse Moisés e os meninos são socializados neste sentido cultural; no Conservatório o sentido estava dado, segundo a Nova Sociologia do Currículo, por ‘uma cultura produzida em outro lugar, por outros agentes’ (Moreira e Silva, 1994, p. 26). A socialização neste cenário busca a aculturação dos *estudantes* via aquisição de competência técnica; a socialização no *Congado* busca a enculturação via aquisição dos significados de ser *congado* (ARROYO, 1999, p. 340).

O estudo de Menezes (2009), intitulado “A Educação Musical na ONG Corpo Cidadão”, foi a única dissertação encontrada no Programa de Pós-Graduação da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, na perspectiva compreendida neste artigo. A pesquisa aborda a prática da educação musical na ONG sediada em Belo Horizonte, junto a crianças e adolescentes em situação de risco. O objetivo foi investigar, compreender e descrever como acontece o processo pedagógico-musical no contexto desta instituição do terceiro setor, “constituído por ações e interações entre pessoas e suas variadas concepções de mundo, valores, conhecimentos e expectativas” (MENEZES, 2009), no campo dos estudos socioculturais da educação musical. O referencial teórico abarcou estudos quanto ao ensino de arte em ONGs e seu lugar na transformação da sociedade (MACEDO, 2008), proposta de uma educação musical que considere a formação humana como objetivo principal (KOELLREUTTER, 1997, 1998), compreensão da música como prática social (KLEBER, 2006) e, foco deste artigo, a compreensão, segundo a perspectiva da sociologia da educação, da “socialização contemporânea como fenômeno social total” (SETTON, 2007).

Conforme o autor, “esse espaço ‘não-formal’ vem a cada dia se tornando privilegiado para o ensino das artes, livre das amarras burocráticas inerentes ao sistema público de ensino” (SETTON, 2007, p. 143). No entanto, é necessário um olhar menos *encantado* para esses espaços em que se ensina e aprende música. Nessa direção, Menezes (2009) traz importantes reflexões para um outro olhar sobre as ONGs:

No caso das ONGs, como os resultados podem ser facilmente camuflados por imagens de crianças sorrindo ou repetindo o ‘chavão’ mais comum de se ouvir quando são entrevistadas, como: ‘antes, eu tava na rua, agora o projeto me deu a oportunidade disso, daquilo [...]’, a questão pode assumir uma outra dimensão, muito mais grave. A de estarmos permitindo que nossas crianças sejam ‘empres-

tadas' como garotos propaganda, e pior, correndo o risco de não receberem nada por isso, nem mesmo a educação que lhes foi prometida (MENEZES, 2009, p. 143-144).

A **terceira categoria** delineada, *socialização musical e mídias*, reúne três dissertações e uma tese que abordam as mídias como agentes de socialização na infância e juventude. Esta categoria levanta importantes discussões sobre aprendizagens musicais construídas no cotidiano de crianças e jovens, envolvendo a construção de gosto, referenciais culturais e identitários. Cabe salientar um ponto de ligação desses estudos pelo olhar não apocalíptico da onipresença das mídias na vida das crianças e jovens. Há uma atenção às possibilidades de troca entre esses agentes, sem um olhar pessimista ou unilateral. Crianças e jovens são vistos, no conjunto desses trabalhos, em relação de troca com essas tecnologias em que o ponto central é compreender de que maneiras a música se conecta com aprendizagens significativas, mediadas pela televisão, pela rádio, pelos programas de auditório, MP3s, DVDs, computadores. Dada a época desses estudos, o primeiro em 2002 e, o último, defendido em 2012, poderíamos pensar nas tecnologias que não foram abordadas ou, então, que os *ipods* foram engolidos pela tecnologia dos celulares atuais. Não se trata somente das mídias em si, mas como vão se transformando e seguem sendo parte do cenário educativo-musical da contemporaneidade.

No que diz respeito às mídias mais antigas, a dissertação de Ramos (2002) abordou a “Música da televisão no cotidiano das crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 a 10 anos”, no contexto de uma escola pública de Porto Alegre, RS. O objetivo foi compreender como crianças de um bairro popular vivenciam e aprendem música através dos programas televisivos. A autora também abordou em suas reflexões a socialização pelos *media* (LURÇAT, 1998) e a televisão na socialização e transformação da infância. Ramos (2002) constatou que, na televisão, interessa às crianças a música e o jogo, processos imitativos, ressaltando que a preferência por programas que têm músicas é justificada pela presença de algum cantor preferido ou também um gênero musical específico, com os quais se identificam. Esses estudos focam um olhar para novos modos de aprender música com uma visão menos preconceituosa para esses fenômenos e campos de estudos. Nessa direção, Ramos (2002) reforça que a televisão na vida cotidiana de crianças foi intensamente discutida enquanto acesso a lazer e divertimento, à época de seu estudo. Muito mais que um

meio de comunicação, a televisão opera na socialização e na transformação da infância, gerando impactos também para a educação musical, no momento em que “situações de aprendizagem musical decorrem da sistematização das crianças frente à programação televisiva”, selecionando aqueles programas nos quais seus cantores e/ou grupos participam. Nessa seleção, a autora reforça o papel da família e dos amigos:

Os procedimentos de aprendizagem não estão centrados somente na utilização dos recursos midiáticos. Existem no ambiente musical familiar outras formas que proporcionam às crianças aprender música. É importante para elas estar entre amigos e parentes para aprender, por exemplo, as coreografias das músicas. Na sistematização desse aprendizado, os procedimentos utilizados são a repetição insistente e simultânea do que assistem pela televisão. Imitar e realizar a coreografia junto com seus cantores e grupos preferidos são os procedimentos mais comuns para aquelas crianças que tentam aprender alguma música pela televisão (RAMOS, 2002, p. 151).

Fugindo do estereótipo do que seria música de criança ou para criança, Ramos (2002, p. 152) destacou que em sua pesquisa a “programação televisiva preferida é os desenhos, as novelas e os programas de auditório destinados aos adultos. As crianças não citaram nenhum programa educativo e nem aqueles classificados como programas infantis”.

A autora questionou “por que as crianças não falam no Castelo Rá-Tim-Bum (TVE/Canal 7) e preferem falar nas novelas do 12 (Globo) e do 5 (SBT)? Talvez porque este não seja o mundo para estas crianças: um mundo distante, estereotipado da sua realidade” (Ramos, 2002, p. 152), o que abre novas reflexões das múltiplas realidades existentes do que é ser criança, e não apenas um modelo idealizado.

Seguindo nessa linha das mídias mais antigas, Schmitt (2004) abordou “O rádio na formação musical: um estudo sobre as ideias e funções pedagógico-musicais do programa Clube do Guri¹⁹ (1950-1966)”. A dissertação investigou a contribuição do programa de rádio *Clube do Guri* na formação musical de crianças e jovens que participavam do programa, buscando compreender a importância do programa para essas pessoas e como acontecia a participação

¹⁹ O programa, considerado um dos maiores sucessos do rádio gaúcho, foi veiculado na rádio Farroupilha, em Porto Alegre, entre 1950 e 1966. Os participantes eram crianças e jovens entre 5 e 15 anos de idade que se apresentavam cantando, declamando, dançando, fazendo alguma locução ou tocando um instrumento musical.

musical de crianças e jovens, além de desvelar funções pedagógico-musicais do programa. Foram entrevistados dois integrantes da equipe do Clube do Guri e cinco participantes que atuaram no programa.

A autora também discutiu processos de socialização tanto na família quanto na escola. Compondo o referencial teórico de seu estudo, Thompson (1998) ressaltou que existem outras formas de interações sociais além das mídias, destacando aquelas entre pais e filhos, professores e alunos, entre os pares, e “que continuarão a desempenhar um papel fundamental na formação pessoal e social. Os primeiros processos de socialização na família e na escola são, de muitas maneiras, decisivos para o subsequente desenvolvimento do indivíduo e de sua autoconsciência” (THOMPSON, 1998, p. 46).

Uma das contribuições desta pesquisa repousa no argumento de que o programa *Clube do Guri* funcionava como um agente de socialização para as crianças e jovens participantes. No estudo, Schmitt (2004) recorre a Defleuer e Ball-Rokeach (1993) para explicar sua compreensão do termo socialização:

um rótulo para um conjunto complexo, a longo prazo e multidimensional, de trocas de comunicação entre indivíduos e vários agentes da sociedade, que resulte na preparação do indivíduo para viver em um ambiente sociocultural. Segundo uma perspectiva *individual*, a socialização equipa-nos para comunicar, pensar e resolver problemas utilizando técnicas aceitáveis pela sociedade, e, de maneira geral, para conseguirmos nossas adaptações singulares a nosso ambiente pessoal. Do ponto de vista da *sociedade*, a socialização leva seus membros a um conformismo suficiente, de modo a poderem ser preservadas a ordem social, a previsibilidade e a continuidade (DEFLEUER; BALL-ROKEACH, 1993, p. 226; grifos no original).

Importante contextualizar que, na época do programa, ainda não existia a televisão. Assim, o rádio se tornava uma das poucas opções de lazer. Configurando-se como um espaço pedagógico-musical, a autora concluiu que:

O programa *Clube do Guri* propiciou a milhares de crianças e jovens gaúchos realizar aprendizagens musicais, ao mesmo tempo em que atuavam espontaneamente e ludicamente no palco da Rádio Farroupilha. A aprendizagem realizava-se pelo auxílio de familiares, pelo uso do toca-discos, audição no rádio, aulas com professores particulares e através da equipe do programa. Com o toca-disco, as crianças conheciam as músicas, ouviam-nas várias vezes e decoravam sua melodia. Também aprendiam a melodia através do auxílio de um adulto, principalmente pais e mães, que já conheciam uma determinada música (SCHMITT, 2004, p. 149).

A autora também evidenciou que o *Clube do Guri* teve um papel preponderante na formação musical de seus participantes oportunizando a profissionalização de muitos de seus integrantes²⁰.

A dissertação “Cantar com as mídias eletrônicas: um estudo de caso com jovens” (SCHMELING, 2005) revelou processos de aprendizagem musical de cinco jovens que partilham o interesse pelo uso das mídias eletrônicas. Através de um estudo de caso, foram realizadas entrevistas e observações com dois jovens do Projeto Ouviravida²¹ e três jovens de uma escola de ensino particular na cidade de Porto Alegre, RS para compreender relações construídas com a música e o canto, intermediadas pelas mídias eletrônicas. Em outras palavras, a autora procurou “investigar como as mídias eletrônicas têm provocado novas formas de um fazer músico-vocal e como jovens têm se apropriado da tecnologia para a prática vocal” (SCHMELING, 2005, p. 11). Conforme constatou:

Os jovens falam sobre diferentes metodologias de aprendizagem das canções: escutar e ouvir a música, cantarolar junto com a canção, o volume para aprender, observar o que os cantores estão fazendo, imitar o que estão ouvindo, repetir, memorizar, aprender levados pela motivação, entre outras, de forma articulada e holística e não segmentada. Olhar para essas metodologias de aprendizagem e para os conteúdos musicais que emergiram a partir das canções veiculadas pelas mídias, contribui para a compreensão do que está envolvido na aprendizagem musical desses jovens. Os procedimentos de aprendizagem mostram-se, assim, frutos de uma socialização midiática (SCHMELING, 2005, p. 156).

Aparelhos eletrônicos, CDs, DVDs, rádio, televisão, computador, dentre outros artefatos tecnológicos, revelam a importância da música na vida desses jovens, mostrando-se “presentes nos momentos de lazer, de realizar tarefas, não só em suas casas e em seus quartos, como também no encontro com amigos, nos trajetos para a escola, em viagens”, além de “outros tempos e espaços” (SCHMELING, 2005, p. 153). Funcionam como suporte, como motivadores, envolvendo atividades cotidianas que precisam ser (re)conhecidas

²⁰ Uma das participantes que se destacou profissionalmente foi a cantora Elis Regina (1945-1982).

²¹ Este Projeto consiste numa proposta de educação musical coletiva com crianças e adolescentes de bairros de perfil popular das cidades de Porto Alegre, Alvorada e Gravataí, RS. Esteve ativo entre 1999 e 2007 com o objetivo de promover ensino gratuito de música em comunidades em situação de vulnerabilidade. Em 2017, as atividades começaram a ser retomadas. Acesso em: 20/08/2018. Disponível em: <https://www.donaflorcomunicacao.com.br/ouviravida-retoma-as-atividades/>

por integrarem essa construção de pertencimento ao mundo jovem e novas formas de aprender e se relacionarem com música. A autora aborda discussões focando na socialização pelas mídias, revelando autores que têm se ocupado desta perspectiva:

Arnett (1995) aponta as mídias como um agente de auto-socialização dos jovens, muitas vezes, com maior poder de interferência do que a própria família, escola e comunidade. Larson (1995) aborda o quarto como um espaço privativo, no qual o jovem vive suas emoções, seus conflitos pessoais, apoiado pelas mídias; e Schläbitz (2003) observa que as mídias integram de maneira 'natural' o contexto das crianças e dos jovens, que em cujos quartos 'não é possível perceber a realidade do mundo a não ser através das mídias' (SCHLÄBITZ, 2003, p. 283; SCHMELING, 2005, p. 31).

Com o objetivo de identificar o potencial educativo da escuta musical por meio das tecnologias portáteis, Ramos (2012) abordou aspectos ligados à socialização musical de nove jovens entre 14 e 20 anos. A autora ocupou-se em desvelar e compreender vivências e aprendizagens musicais que resultaram na tese "Escuta portátil e aprendizagem musical: um estudo com jovens sobre a audição musical mediada pelos dispositivos portáteis". Os resultados apontam para uma "escuta portátil" que promove a construção de várias aprendizagens musicais. Dentre elas, a desconstrução de uma linearidade da apreciação musical, o que proporciona ao ouvinte ter uma diversidade de gêneros musicais nas suas *playlists*. Também, a vantagem de escutar música em qualquer lugar, nos deslocamentos ou momentos em que é preciso o isolamento. A escuta portátil auxilia na concentração desses jovens, é uma praticidade no dia-a-dia e contribui para a resolução de problemas no desenrolar da vida social. Ao analisar essa presença da música na vida cotidiana dos jovens entrevistados, Ramos (2012, p. 82) destacou a família como um dos espaços de socialização musical. Seja com seus referenciais musicais, como o "hábito de escutar música alta o dia inteiro e o repertório musical que perpassa gerações", a família apareceu nos relatos mesmo não sendo o foco do estudo, através de lembranças do gosto musical que começou na infância desses jovens.

A autora, que também aborda na composição teórica de suas interpretações autores como Nanni (2000), sobre a socialização musical através das músicas da mídia, e Souza (2004; 2011), sobre mídias e aprendizagem musical, chama atenção ao fato de que esses estudos oportunizam ao educador musical "dialogar com as chamadas músicas populares dos alunos, no espaço

escolar. Devido à forte presença da ‘música de massa’, no âmbito escolar, se faz necessário problematizar sobre a possível ‘convivência no ambiente escolar’, desse repertório” (RAMOS, 2012, p. 175). Mostrando que a relação não é passiva desses jovens frente à oferta de possibilidades midiáticas, a autora ressalta que:

Como Souza (2011) analisa, a diversidade e a disponibilidade de meios permitem que os jovens controlem sua própria socialização. Mesmo considerando que, em instâncias socializadoras como a família, a comunidade e a escola, possam surgir conflitos oriundos das diferenças ou dos valores e objetivos opostos aos de seus pais e outros adultos, os jovens negociam e tentam resolver essas dissonâncias, defendendo suas escolhas individuais e lutando pelos caminhos disponíveis para eles (RAMOS, 2012, p. 39).

A **quarta categoria**, *socialização musical e família*, reuniu duas teses sobre essa temática em estudos que se assemelham pelo referencial teórico, compreendendo práticas educativas na família enquanto práticas de cultura. No trabalho de Bozzetto (2012), intitulado “Projetos educativos de famílias e formação musical de crianças e jovens em uma orquestra”, o objetivo foi revelar e discutir projetos familiares, projetos de vida, expectativas e concepções da família sobre a aprendizagem musical desenvolvida com seus filhos no contexto de uma orquestra, a qual enfatiza a formação de músicos profissionais. O estudo desvela o entorno social familiar dos alunos em que práticas musicais e pedagógicas familiares circunscrevem o cenário de socialização desses jovens, a partir de estudos como os de Lahire (2002; 2008), Bourdieu (2007; 2008), Gayet (2004), Papadopoulos (2004) e Setton (2002; 2005; 2010; 2011; 2012a; 2012b). Na investigação, tanto o conceito de socialização quanto de família está alicerçado na Sociologia da Educação enquanto área do conhecimento.

A autora também recorreu às distinções entre socialização primária e socialização secundária (BERGER; LUCKMANN, 1999) e aos estudos de Mollo-Bouvier (2005), que destacou as dinâmicas envolvidas no processo de socialização dos indivíduos:

A socialização compõe-se de dessocializações e ressocializações sucessivas. Ela é a conquista nunca alcançada de um equilíbrio cuja precariedade garante o dinamismo. Em contrapartida, essa concepção interacionista da noção de socialização implica que se leve em conta a criança como sujeito social, que participa de sua própria socialização, assim como da reprodução e da transformação da sociedade (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 393).

Mesclando experiências de socialização que moldam essas crianças e jovens, tanto nos vetores tradicionais (família e religião) quanto em vetores modernos (escola e mídias), Bozzetto (2012) revelou que a orquestra entrou na vida desses indivíduos e se tornou uma perspectiva de futuro, apontada pela maioria dos entrevistados e suas famílias, a maioria oriunda dos meios populares. A socialização musical dessas crianças e jovens é atravessada pelas práticas educativas da família, religião, mídias, escola e orquestra, possibilitando compreender que, ao mesmo tempo em que aprendem música e convivem no âmbito do universo erudito - legitimado pela orquestra, possuem outras referências musicais e desenvolvem práticas culturais que se encontram no universo do popular. Mesmo com a prática intensiva na orquestra, os jovens não abandonaram o ambiente musical de origem. Encontraram brechas para a mistura de estilos e vivências musicais, apontando para uma rede complexa de aprendizagens construídas nesses múltiplos espaços de socialização. Nessa direção,

(...) é possível afirmar que a identidade social e individual, na contemporaneidade, não se realizaria mais a partir de uma correspondência contínua entre indivíduo e sociedade, entre papéis propostos pelas instituições e sua integral identificação pelos indivíduos. O que se observa é uma tendência à articulação e à negociação constante entre valores e referências institucionais diferenciados e as biografias dos sujeitos (SETTON, 2005, p. 345).

Ainda na abordagem sociológica de família, a tese de Gomes (2009), intitulada “Educação musical na família: as lógicas do invisível”, investigou as aprendizagens musicais da família Fonseca, originária de Santarém, no Pará. Com músicos entre seus membros familiares, a pesquisa analisou a dinâmica de produção/reprodução e processos de transmissão/aprendizagem musical vividos por essa família ao longo de quatro gerações, compreendendo um período de aproximadamente um século.

Compondo o referencial teórico da tese, o autor recorreu a Lahire (2004) para descrever configurações familiares sob cinco temáticas, as quais foram relevantes para a compreensão de aspectos da socialização e de práticas educativas da família Fonseca, bem como “das modalidades efetivas das formas variadas de socialização” (LAHIRE, 2002, p. 172-173). Conforme Gomes (2009) antecipa no resumo da tese, a “dinâmica de aprendizagem musical familiar vem, também, acompanhando e adaptando-se às mudanças socioculturais”.

Concebendo família enquanto instituição formadora e locus de práticas musicais, Gomes (2009, p. 13) parte de alguns pressupostos ao “pensar a família como um contexto singular e exclusivo de formação e meio de múltiplas aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação musical”. O autor também considerou as relações e interações entre os membros da mesma família, o projeto educativo dos pais, as expectativas e oportunidades de aprendizagem, bem como procurou “compreender as práticas e formação musical relacionadas à tradição cultural e à dinâmica de mudanças sociais vividas pela família ao longo de sua existência” (GOMES, 2009, p. 14).

Esses dois estudos, construídos no âmbito de doutorado, apontam a família como foco de um olhar para a socialização construída na que é considerada como a primeira experiência de sociedade de um indivíduo, a socialização primária. Seja para alinhar as lentes às múltiplas vivências socializadoras de crianças e jovens que ingressaram em um projeto intensivo de aprendizagem musical em uma orquestra, seja para compreender linhagem familiar e sua construção a partir da formação musical de uma mesma família, esses estudos contribuem para um olhar alargado a outros espaços em que se aprende e ensina música. Pesquisar práticas educativas constituídas nesse complexo espaço de socialização contribui para tecer reflexões em uma instituição marcada, também, por tensões e conflitos.

A **quinta categoria**, nomeada *socialização musical e religião*, embora apresente um único trabalho foi preservada para que a área de educação musical tenha conhecimento do quanto este campo ainda é pouco discutido no Brasil, especificamente no âmbito acadêmico. A dissertação de Lorenzetti (2015), intitulada “Aprender e ensinar música na igreja católica: um estudo de caso em Porto Alegre/RS”, objetivou investigar as relações educativo-musicais presentes nesta confissão religiosa. Para discutir relações educativas, que segundo Petitat (2011) abrangem as dimensões de transmissão, aprendizagem e socialização, a autora também recorreu a Setton (2008; 2012), mais especificamente sobre instâncias de socialização e práticas de cultura. Destacando espaços de interesse para a pesquisa em educação musical, Lorenzetti (2015) aponta a igreja como uma das instâncias socializadoras e educativas, assim como a mídia, a família e a escola. Por essa via de compreensão, Setton (2008) sugere que a Sociologia da Educação se ocupe não somente da instituição escolar, mas também de outras matrizes de cultura como “a família, as mídias

e, no caso aqui específico, a religião, pois são espaços produtores de valores morais e identitários” e são, “por excelência, espaços formadores de consciência” (SETTON, 2008, p. 15-16).

Importante ressaltar que, na revisão de literatura, Lorenzetti (2015) encontrou um expressivo número de estudos que retratam o cenário da música evangélica, mais especificamente sua relação com a mídia, apontando para o pequeno número de pesquisas sobre educação musical na igreja católica, considerando essa instituição como instância socializadora e educativa. De modo mais amplo, o artigo de Setton e Valente (2016) sobre religião e educação no Brasil aponta, da mesma forma, uma atenção ainda muito econômica dada a esses estudos que envolvem as múltiplas confissões religiosas.

Reflexões finais

O artigo abordou um estado da arte do conceito de socialização presente nas discussões acadêmicas de dissertações e teses em reconhecidos Programas de Pós-Graduação em Música qualificados pela CAPES, no período de 1999 a 2017. O estudo possibilitou trazer contribuições da Sociologia da Educação com um conceito que está sendo útil para um conjunto de estudos produzidos em nível acadêmico sobre formação e atuação musical, nos múltiplos espaços em que se constituem: família, mídias, grupos, instituições, escola, orquestra, festivais estudantis.

O maior número de trabalhos²² que compõem o conjunto de dissertações e teses do PPGMUS-UFRGS foram construídos no contexto do Grupo de Pesquisa *Educação Musical e Cotidiano*²³, liderado pela pesquisadora Jusamara Souza, criado em 1996. Conforme informação do CNPq, o grupo reúne docentes, pesquisadores e estudantes de várias universidades “que se dedicam a produzir conhecimentos na área de educação musical na perspectiva da sociologia, com especial foco nas sociologias do cotidiano”. O que une esses estudos pode ser explicado por “um olhar crítico para as novas formas de ensinar e aprender música com ênfase na sociabilidade pedagógico-musical, socialização musical e profissional; as novas tecnologias na educação musical”

²² Dos 17 estudos deste Programa, 16 foram orientados pela professora Dra. Jusamara V. Souza.

²³ Disponível em: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1400722106175347 Acesso em 06 maio 2018.

e, também, “a formação e atuação profissional de professores e músicos consideradas as realidades vividas nos múltiplos espaços de educação musical”.

Na maioria das dissertações e teses estudadas neste artigo, há uma explícita ligação dos temas de pesquisa com aspectos da formação e atuação profissional dos pesquisadores. São reflexões extraídas de suas práticas docentes, experiências enquanto alunos de música em diferentes contextos e motivações a partir de suas próprias histórias de vida.

O conceito de socialização na perspectiva desses trabalhos contribui para mostrar outros espaços em que o conhecimento musical é construído, transmitido e transformado, em aprendizagens constituídas na vida cotidiana além dos muros escolares. O mundo em que crianças e jovens vivem, hoje, está tomado por distintos “quadros, modalidades, tempos e efeitos” (LAHIRE, 2015) de experiências de socialização, nas quais estes indivíduos se formam e com as quais se confrontam. Nessa via, a relação entre a música e o campo da Sociologia da Educação possibilita pensar o indivíduo como um sujeito histórico. Como explica Setton (2010, p. 20), os sujeitos “não são agentes de interações anônimas, sem passado”, mas “de história, de socialização”.

Para a área de Educação Musical, o enfoque sociológico permite conhecer as tramas sociais de múltiplas instituições como espaços que não são neutros. “Uma orquestra, as famílias de alunos que aprendem música, aprendizagens musicais mediadas pelas tecnologias” são alguns destes espaços sociais “em que práticas musicais são aprendidas e ensinadas, marcadas pelas pessoas e pelo contexto em que acontecem, produzindo os mais diversos efeitos” (BOZZETTO, 2012, p. 28). Nessa perspectiva, o conceito de socialização é útil para gerar reflexões e avanços nas formas como interpretamos os tempos e espaços em que indivíduos aprendem música, seja na infância, juventude ou vida adulta.

Para além do espaço escolar, os dezoito trabalhos aqui contemplados oferecem uma miríade de temas em que esse conceito, das formas como foram apresentados, descortinam aprendizagens por vezes esquecidas. Falar das mídias, um tema contemporâneo atravessado por múltiplas tensões, de práticas educativas construídas no ambiente familiar e de música e religião se conectam com outros temas como profissionalização e formação musical. Tão importantes quanto estes, precisam de campos empíricos e análises que

deem conta de um conjunto de espaços socializadores que constroem e transformam identidades, com as quais os professores de música se confrontam, conscientes ou não, em suas práticas pedagógicas cotidianas.

Pensar a música enquanto prática social (SOUZA, 2004) coloca-nos o desafio de compreender as relações que se estabelecem nos processos de ensino e aprendizagem musical, em uma rede de interdependência com diversos espaços de socialização e campos do conhecimento. Conforme Berger e Berger (2016, p. 169), a “biografia do indivíduo, desde o nascimento, é a história de suas relações com outras pessoas”.

Para além da compreensão do termo *socialização* enquanto processo educativo, Setton (2011, p. 715) orienta que o “processo de socialização pode circunscrever uma força heurística mais ampla do que a noção de educação”. Se pensarmos o processo educativo enquanto uma prática “intencional, consciente e sistemática, o processo de socialização tem a vantagem de agregar as noções anteriores a uma série de outras ações difusas, assistemáticas, não intencionais e inconscientes”. Trabalhando em paralelo na complexa trama de construção dos indivíduos e das realidades sociais, esse outro vetor pode ser adquirido “de maneira homeopática na família, na escola, na religião, no trabalho ou em grupos de amigos” (SETTON, 2011, p. 715) e, queiramos ou não, são instâncias de socialização que, em suas pluralidades, contribuem para o movimento e dinamismo da vida social.

Resumo: Este texto analisa dissertações e teses produzidas em Programas de Pós-Graduação em Música que abordam e discutem o conceito de socialização em compreensão sociológica na área de Educação Musical no Brasil. Tal análise contempla o que Lahire (2015) define como a noção de socialização no campo da sociologia, isto é, “designa o movimento pelo qual o mundo social – essa ou aquela ‘parte’ dele – molda – parcial ou globalmente, pontual ou sistematicamente, de maneira difusa ou de forma explícita e conscientemente organizada – os indivíduos que vivem nela” (LAHIRE, 2015, p. 1395).

Abstract: This text analyzes dissertations and theses produced in Graduate Programs in Music that discuss and discuss the concept of socialization in sociological understanding in the area of Music Education in Brazil. This analysis contemplates what Lahire (2015) defines as the notion of socialization in the field of sociology, that is, “designates the movement by which the social world - this or that ‘part’ of it - shapes - partially or globally, either punctually or systematically, in a diffused way or in an explicit and consciously organized way - the individuals who live in it” (Lahire, 2015, p.1396).

Referências

- BERGER, Peter L.; BERGER, Brigitte. Socialização: como ser um membro da sociedade. In: FO-RACCHI, Marialice M.; MARTINS, José de S. *Sociologia e Sociedade: leituras de introdução à Sociologia*. Rio de Janeiro: LTC, 2016, p. 169-181.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. *Meditações Pascalianas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BOZON, Michel. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. *Em Pauta*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 16-17, abr./nov. 2000, p. 146-174.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295-316.
- DAYRELL, Juarez. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Prefácio. In: SPOSITO, Marília P. (Coord.). *O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*, v. 2. Belo Horizonte: Argumentum, 2009, p. 7-10.
- DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.
- DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. A socialização e a formação escolar. *Lua Nova*, São Paulo, n. 40-41, p. 241-266, 1997.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GAYET, Daniel. *Les Pratiques Éducatives des familles*. Paris: PUF, 2004.
- LAHIRE, Bernard. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1393-1404, dez. 2015.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo, Ática, 2004.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2008.
- LAHIRE, Bernard. *Homem Plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MACEDO, Juliana Gouthier. *Inventário e partilha*. 2008. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- MARTUCCELLI, Danilo; SINGLY, François de. *Las sociologías del individuo*. Santiago: LOM Ediciones, 2012.
- MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação*, Campinas, n. 91, p. 391-403, mai/ago. 2005.

NANNI, Franco. Mass media e socialização musical. *Em Pauta*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 16-17, abr./nov. 2000.

PETITAT, André. Educação difusa e relação social. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 365-377, maio/ago. 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade Acesso em: 26 out. 2012.

SETTON, Maria da Graça J. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 335-350, nov. 2005.

SETTON, Maria da Graça J. As religiões como agentes da socialização. *Cadernos CERU*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 15-25, dez. 2008.

SETTON, Maria da Graça J. Processos de socialização, práticas de cultura e legitimidade cultural. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v. 15, n. 28, p. 19-35, 2010.

SETTON, Maria da Graça J. *Socialização e Cultura: ensaios teóricos*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2012.

SETTON, Maria da Graça J. Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 711-724, dez. 2011.

SETTON, Maria da Graça J.; VALENTE, Gabriela. Religião e educação no Brasil: uma leitura em periódicos (2003-2013). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 160, p. 410-440, abr./jun. 2016.

SOUZA, Jusamara. *A Diversidade nas práticas musicais*. [S.l.]: [s.n.], 2012.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 7-11, mar. 2004.

SOUZA, Jusamara. Youth, musical education and media: singularities of learning mediated by technology. *Action, Criticism and Theory for Music Education*, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 94-113, 2011.

THOMPSON, John. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

Dissertações e teses

ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. 1999. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

BOZZETTO, Adriana. *Projetos educativos de famílias e formação musical de crianças e jovens em uma orquestra*. 2012. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

FARIAS, Maria Amélia Benincá de. *Formação, atuação e identidades musicais de tecladistas de instrumentos eletrônicos: um estudo de caso*. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

FIALHO, Vania Malagutti. *Aprendizagens e práticas musicais no Festival de Música Estudantil de Guarulhos*. 2014. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

GOMES, Celso Henrique S. *Educação musical na família: as lógicas do invisível*. 2009. Tese (Dou-

torado em Música) – Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

KLEBER, Magali Oliveira. *A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro*. 2006. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

LEITE, Matheus de Carvalho. *Música, Comunidade e Escola: relações vividas por professores não-especialistas em música*. 2013. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

LORENZETTI, Michelle A. Girardi. *Aprender e ensinar música na igreja católica: um estudo de caso em Porto Alegre/RS*. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

LOURO, Ana Lúcia de Marques e. *Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento*. 2004. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

MARQUES, Jaqueline Soares. *Socialização músico-profissional nas experiências de profissionalização de duplas sertanejas: um estudo de caso com cantores da região do Triângulo Mineiro/Minas Gerais*. 2017. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

MENEZES, Evandro Carvalho de. *A Educação Musical na ONG Corpo Cidadão*. 2009. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação da Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

RAMOS, Sílvia Nunes. *Escuta portátil e aprendizagem musical: um estudo com jovens sobre a audição musical mediada pelos dispositivos portáteis*. 2012. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

RAMOS, Sílvia Nunes. *Música da televisão no cotidiano das crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 a 10 anos*. 2002. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

RAUBER, Gustavo Luís. *Percurso de aprendizagem de músicos multi-instrumentistas: uma abordagem a partir da história oral*. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SCHMELING, Agnes. *Cantar com as mídias eletrônicas: um estudo de caso com jovens*. 2005. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SCHMITT, Marta Adriana. *O rádio na formação musical: um estudo sobre as idéias e funções pedagógico-musicais do Programa Clube do Guri (1950-1966)*. 2004. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SILVA, Helena Lopes da. *Sentidos de uma pedagogia musical na escola aberta: um estudo de caso na escola aberta Chapeu do Sol Porto Alegre, RS*. 2009. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

VIEIRA, Alexandre. *Professores de violão e seus modos de ser e agir na profissão: um estudo sobre culturas profissionais no campo da música*. 2009. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

VIEIRA, Alexandre. *Trajetórias formativas profissionais em música: um estudo com estudantes do Curso Técnico em Instrumento Musical do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus Fortaleza*. 2017. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

Demanda Contínua

ALEGRIA E AMOROSIDADE COMO ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA PARA A RENOVAR A EDUCAÇÃO

JOY AND LOVE AS STRATEGIES OF RESISTANCE TO RENEW EDUCATION

Marina Patrício de Arruda

Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Email: profmarininh@gmail.com

Carmen Lúcia Fornari Diez

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Geraldo Antonio da Rosa

Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Simara Bertotto Westphal Marcon

Professora de Educação Infantil do Município de Lages/SC

INTRODUÇÃO

Este artigo decorre de reflexões realizadas por educadores de diferentes instâncias educativas sobre a possibilidade da alegria e amorosidade fundamentar estratégias para renovar a educação. Refletir sobre essa questão conduziu-nos ao pensamento de que para educar é necessário desenvolver condições para a renovação a partir da construção de um espaço aberto a singularidades, propício à amorosidade e à alegria. E renovar é criar condições para uma prática pedagógica que fuja à tendência da homogeneização, de pensamento único firmado por meio da transmissão de conteúdos, repetição de ideias de forma a obstaculizar a singularidade e a diferença. Sendo assim, professores comprometidos com a renovação são desafiados a “Resistir na medida do possível e ampliar os espaços de liberdade para promover a diferença de maneira cada vez mais criativa” (PEIXOTO, 2007, p. 57).

Esta visão do autor vem ao encontro da perspectiva de que “[...] é no campo dos saberes da docência que situamos a questão do saber no que se refere à sua renovação, tendo em vista promover alegria no aprender” (VIEIRA; ALMEIDA, 2017, p. 511).

Entretanto hoje, os sentimentos em relação à escola têm sido de desencanto e impotência diante dos inúmeros problemas cotidianos, dentre os quais, “[...] a não aceitação do outro como legítimo outro na convivência” (MATURANA, 2002, p. 23). Assim, a inexperiência na lida com os conflitos comuns ao convívio humano, ou seja, com questões ligadas à compreensão, à afetividade, às emoções constantes em todas as relações humanas constitui um problema importante por envolver questões políticas, econômicas, sociais e pedagógicas.

Mudar o que está posto é desafio que parece indicar uma única saída: a busca do diálogo e do amor como estratégia de se estimular mudanças que permitam ao professor e ao aluno serem atuantes no cenário educativo, portanto, sujeitos que pensam, sentem, sofrem, amam e criam espaços de possibilidades. Isto implica na recusa de submissão ao modelo tradicional que preconiza a imparcialidade. A alegria escolar de acordo com Snyders (1993), diz respeito à relação dos alunos com a cultura cultivada a partir de conhecimentos relevantes para a humanidade como as produções históricas. O autor defende uma escola onde possa existir uma alegria diferenciada, uma alegria materializada pelo amor na construção do conhecimento.

Nessa abordagem, a confiança, a alegria e a curiosidade de aprender podem emergir de forma vigorosa. O modo de relacionar-se com os outros no espaço educacional torna-se fundamental para que o conhecimento, a aprendizagem e o apreço pela escola se firmem em nossos alunos. Entretanto, nem sempre isso é possível, a dinâmica das relações humanas imprime novos contornos à prática pedagógica, portanto convém uma reflexão baseada em princípios de amorosidade de modo a possibilitar e incentivar a vivência do respeito cuja prática assegure o desenvolvimento da autonomia de educandos e educadores. Esse último ocupando-se da tarefa singular de criar as condições para que desabrochem e se entrelacem comportamentos para uma relação cognitiva favorável à auto-organização das pessoas por meio do diálogo e respeito ao outro. Uma relação humanizada no espaço escolar traz bons resultados para a aprendizagem de todos. Ademais, concordamos com os autores Maturana; Repeka (2008, p.14), quando dizem que “[...] a educação é um processo de transformação que acontece na convivência no qual as crianças se transformam em seu viver de maneira coerente com o viver do professor”.

Esse estudo teve como metodologia reflexões teóricas articuladas à depoimentos de professores da educação básica colhidos por meio de uma pes-

quisa qualitativa realizada entre 2017 e 2018¹. Os excertos utilizados nessa reflexão se destacaram por indicarem momentos de “amorosidade e alegria” em sala de aula e os professores nomeados de forma aleatória pelas letras do alfabeto.

Amorosidade e alegria: uma nova cultura para a educação?

Atualmente a escola se vê frente a vários desafios como o da construção de um outro conhecimento cuja pertinência está no enfrentamento do cotidiano vivido e no resgate do respeito e dignidade humana. Professores e alunos são chamados a construir um espaço de respeito e diálogo para serem felizes. A alegria na escola não é uma questão de opção metodológica ou concepção, mas um princípio essencial que de acordo com Snyders (2008), pode ser implementada por meio de uma nova cultura da satisfação. A ideia é que possamos desenvolver uma “alegria cultural”, e essa alegria está relacionada com a transformação da sociedade.

O conceito de alegria de Snyders (1993) não se trata de uma alegria qualquer mas da alegria de compreender, de descobrir a realidade para sobre ela atuar. O autor tem como caminho a busca da criatividade, para conhecer e escolher desenvolvendo de forma constante as potencialidades humanas. Ao explicar os conceitos de “Alegria e não-alegria” destaca:

A alegria também é um ato na medida em que, através dela, a potência de agir é aumentada, um acréscimo de vida, fazendo o indivíduo se sentir como que prolongado, enquanto a não-alegria vai se restringir, se reduzir, se economizar, ficar de vigília ou entregar-se a dispersão (idem, p.42).

Para o autor, o progresso cultural trouxe certas alegrias simples e em seu lugar fez nascer angústias, mas a cada uma dessas decepções culturais contrapõe-se uma alegria; “[...] a alegria de compreender, de se comover, de saber fazer...” (1993, p.32).

Porém hoje os sentimentos em relação à escola têm sido de desencanto e impotência tendo em vista os inúmeros problemas cotidianos de indisciplina

¹ (RE)PENSANDO ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA EDUCAÇÃO BÁSICA: AMOROSIDADE E ALEGRIA NA ESCOLA disponível https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/4e01bf94bb2098fe30436588b98ddf2b.pdf

na, intolerância além do desrespeito profissional pela não aceitação do outro como legítimo na convivência que por si só, é também educacional conforme explica Maturana (2002). A in experiência na lida com os conflitos comuns ao convívio humano, ou seja, a falta de discussão sobre questões ligadas à compreensão, à afetividade, às emoções constantes nas relações humanas constitui um problema inerente à educação do nosso tempo, cuja superação envolve questões mais amplas sendo elas políticas, econômicas, sociais e pedagógicas. Há que se enfatizar que a ausência de discussão e inabilidade para trabalhar conflitos são indicadores de não comprometimento, que podemos traduzir como desamor.

Conforme Andreola (2000), a amorosidade não se traduz num sentimentalismo vago, mas na radicalidade de uma exigência ética. Não se trata de amor romântico, indulgente, que desculpa as falhas ou erros. Ao contrário, trata-se de um amor capaz de libertar firmando-se como compromisso entre os seres humanos. A amorosidade pela tradução de Andreola (2000) do pensamento freiriano deve ser considerada:

[...] sem esquecer as perspectivas da inteligência, da razão, da corporeidade, da ética e da política, para a existência pessoal e coletiva, enfatiza também o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, da vontade, da decisão, da resistência, da escolha, da curiosidade, da criatividade(...), como fatores básicos da vida humana e da educação (ANDREOLA, 2000, p. 22)."

Por Maturana, as "emoções" são dinâmicas corporais para o agir. Na vida cotidiana, o que distinguimos com a palavra "emoção" são condutas (medo, agressão, ternura, indiferença). Dito de outro modo, é a emoção (domínio de ação) que desencadeia uma ação, sendo assim, "[...] se quisermos compreender qualquer atividade humana, devemos atentar para a emoção que define o domínio de ações no qual aquela atividade acontece e, no processo, aprender a ver quais ações são desejadas naquela emoção" (MATURANA; VARELA, 1997, p. 30). Por outro lado, podemos sinalizar que estas emoções também se apresentam como possibilidade de transformação tendo em vista a busca do diálogo e do amor para a construção de um espaço onde professor e aluno atuem no cenário educativo como sujeitos que pensam, sentem, sofrem, amam e criam; emoções como potências que anulam os efeitos de uma perspectiva acrítica, pois "[...] é na intersubjetividade, mediatizada pela objetividade, que minha existência ganha sentido" (FREIRE, 2010, p. 115). A

intersubjetividade se constrói no coletivo para o qual “O ‘eu existo’ não precede ao ‘nós existimos’, se constitui nele” (FREIRE, 2010, p. 115).

Ouvindo professores sobre situações de alegria e amorosidade

Uma pesquisa qualitativa realizada entre 2017 e 2018 por uma professora da Educação Básica de um município de médio porte do sul do Brasil registrou depoimentos sobre situações importantes relacionadas à alegria e amorosidade.

Professora A, destacou

[...] eu tenho alunos que são amorosos que fazem cartinhas, bilhetinhos, trazem alguma coisa, ou até mesmo a maneira de se comportar em sala, eles expressam. E eu tenho alguns alunos [...] agressivos, mal educados, não se respeitar, não se comportar, eles percebem que sendo assim eles chamam atenção. E alegria eles expressam, com atitudes mesmo, “eu gosto de você professora”, “gostei da aula de hoje”, “há que bom vai ter filme”, agradecem se o lanche é bom, é nessas pequenas coisas que eles demonstram alegria.(Professora A).

Outros professores observaram que os alunos quando estão alegres mostram claramente seus sentimentos, com cartõezinhos, abraços e beijos. A Professora B também salientou que com os menores observava a amorosidade e alegria mais presente: “Agora com os pequenos assim, porque eles são diferentes, são menores, são mais carinhosos”. Esta professora destacou também que os elogios que os professores fazem para os alunos mostrando a importância que eles têm dentro da escola também se tornam importantes estratégias para a relação que se estabelece em sala de aula, fazendo com que as crianças se sintam mais confiantes. Quando isso ocorre, o aluno se expressa com maior segurança e autonomia tanto nas emoções quanto na aprendizagem.

Por sua vez, a professora C relatou que seus alunos expressam a alegria e amorosidade, não só no afago;

[...] a alegria deles não está somente no momento da descontração, não está na educação física, na aula de artes somente, esta alegria está em descobrir o novo. Eles querem sempre uma descoberta diferente, então nós temos que procurar as atividades diferenciadas, o conteúdo mesmo assim, o contar uma história diferente, com objetos diferentes, uma leitura diferenciada com dedoches, fantoches, diferenciar realmente.(Professora C)

Nessa perspectiva, o professor necessita buscar formas de refletir criticamente sobre estratégias utilizadas em sua prática pedagógica. Freire (1996) conduz nosso pensamento rumo à necessidade de superação de uma educação bancária, tradicional para focarmos na aprendizagem do aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele para promover a construção de sentido. Assim, alguns componentes são fundamentais para o sucesso da aprendizagem: a criação de desafios, atividades que realmente tragam as competências necessárias para cada etapa, que solicitem informações pertinentes, que estimulem e combinem percursos pessoais com participação em grupos, que reconheçam cada aluno e ao mesmo tempo aprendam com a interação, tudo isso utilizando meios adequados.

Conforme a professora **D**, o que deixa os alunos alegres na sala de aula “[...] é quando a gente explica uma atividade a eles, [...] aqueles que conseguem realizar toda atividade, ficam satisfeitos. [...] ficam alegres por essas pequenas situações, é uma realização deles de conseguir e terminar”.

Nesse sentido, a concepção de Snyders (1993), a escola pode fazer da alegria o motor da transformação do aluno que está desanimando e/ou desinteressado. A dificuldade se apresenta para o aluno como um desafio, e a alegria não somente de ter alcançado algo, mas como prazer de se colocar como desafiador, de ter a capacidade de sobrepujar revezes. Portanto, não interessa somente o resultado, mas também o caminho, o processo que se fez para chegar até o objetivo estabelecido. Essa é a forma de alegria mais complexa que a escola pode oferecer ao aluno, pois “Estudar não é um ato de consumir ideais, mas de criá-las e recriá-las” (FREIRE, 2010, p. 12)

Para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra num espaço mais alegre e amoroso, o trabalho pedagógico exerce influência de diferentes maneiras. A professora **E** afirma que o pedagógico pode acontecer de várias formas, que não é só o conteúdo, mas “[...] às vezes até numa organização de uma sala, o colorido, no organizar [...] o próprio material”.

A professora **B**, por sua vez afirmou que “[...] trazendo coisas diferentes, assim como joguinhos, até o livro didático, [...] não só aquilo de caderno e xerox. Eu acredito que tem que tá mudando até a leitura que você vai ler pra eles, né?”.

Por esses excertos vamos compreendendo que a própria formação escolarizada é composta por estratégias que acabam por determinar e disciplinar a

prática pedagógica. A professora acima sinaliza a necessidade de se proporcionar um espaço aberto à criatividade. Nesse encaminhamento, os professores contemporâneos passam a ser vistos como mediadores de processos cognitivos, afetivos e sociais de sua prática pedagógica. No espaço escolar, a relação entre professor e aluno é que faz acontecer o 'ato', como diz Freire (1996, p. 22-3), de ensinar. Entretanto, ensinar não significa somente “[...] transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a produção [...] ensinar inexistente sem aprender”. Os professores devem dar oportunidades para que os alunos possam desenvolver a criatividade, a curiosidade, interpretar e aprender o sentido e o prazer associado à compreensão do conteúdo trabalhado. A concepção educacional fundamentada num paradigma de transmissão de conteúdos tem mostrado seu limite.

Partindo dessa perspectiva, o desafio dos professores está em persistir para que a aprendizagem seja significativa, estimulando experiências que irão possibilitar amadurecimento dos alunos de acordo com suas realidades. Freire (2004) ainda assegura que a alegria tende a ser um dos princípios mais importantes do contexto escolar, pois as práticas não se concretizam apenas a partir da racionalidade e da técnica.

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa ao fatalismo, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógica-progressista (FREIRE, 2004, p. 120).

Nesse sentido, torna-se importante que o professor assuma interlocuções capazes de inovar a prática docente, tornando-a humanizada e amorosa. A ideia é a de transformar o espaço escolar para que todos se sintam acolhidos, e que de forma recíproca possam estabelecer um ambiente de alegria e de amor. Para tanto, os desafios da interação social devem ser encarados por meio do diálogo e do respeito mútuo, seguindo as orientações de Freire (1987, p. 79), é preciso fazer da “educação é um ato de amor”.

O professor que assume o amor pelo que faz e procura manter alegria na escola demonstra comprometimento constante por práticas que promovam a aprendizagem significativa. Quando questionada sobre o que mais lhe dá satisfação a Professora **A** destacou que “É ver que eles estão conseguindo evoluir assim, evoluir como pessoa, como aluno, no conteúdo, na aprendizagem, no

respeito, se você vê que você fez a diferença em algum momento para eles, isso te traz bastante alegria, bastante satisfação”.

O desafio de se garantir alegria na escola de acordo com Snyders (1993) está em manter uma atitude seja realmente causadora de alegria e de prazer decorrentes da relação entre o aluno e a cultura cultivada. Para o autor, “[...] tais alegrias, vividas no presente do aluno, longe de anular, justificam as exigências, compensam a demanda constata para esse “[...] se aplicar. O esforço vale a pena, em vista da alegria que ele me proporciona” (1993, p. 32).

Edgar Morin (2003), contemporâneo pensador da complexidade argumenta em favor de uma reforma do pensamento e da educação, de modo a ultrapassar a fragmentação do conhecimento e a reformá-los em patamares afinados com uma ecologia das ideias e da ação. Assim, a educação pode se apresentar como um espaço essencial à compreensão e agir humano num mundo imerso na incerteza. No caminho sugerido por Morin (2003), é necessário ultrapassar o entendimento da educação como espaço reservado unicamente à instrução e ao ensino formativo de uma profissão. Pois, a educação ao retroalimentar a vida não se reduz ao simples ensinar [...] Aprender a viver é o objeto da educação, e essa aprendizagem precisa transformar a informação em conhecimento, conhecimento em sabedoria (sabedoria e ciência) e incorporar essa sabedoria na vida (MORIN, 2015, p. 35).

Aqui é importante pensar no sistema educacional que se torna um mercado de informações, aquele que forma alunos-bancos-de-dados e de cabeça cheia de informações, faz com que educandos não saibam como articular tantos e tão importantes dados para a leitura do real. É nesse sentido que Morin (2003) relembra que “mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia”.

A reforma do pensamento e do entendimento somente acontecerá quando reformarmos o nosso próprio entendimento sobre a realidade e a vida. O autor destaca ainda:

Fala-se de interdisciplinaridade, mas por toda a parte o princípio da disjunção continua a separar às cegas. Aqui e ali, começa-se a ver que o divórcio entre cultura humanista e a cultura científica é desastroso para ambas, mas os que se esforçam para estabelecer a ponte entre elas continuam a ser marginalizados e ridicularizados. (MORIN, 2001, p. 288).

Observamos que pensamento de Morin (2001) e de Freire (1996) se juntam para compartilhar o interesse pela ampliação e diversificação das fontes legítimas do saber e a necessária coerência entre o saber-fazer e o saber-ser. Freire (1996) anuncia a solidariedade como compromisso histórico, como uma das formas capazes de promover a ética do ser humano. Ambos ressaltam em seus escritos que o ensino primeiro e universal deve estar centrado na condição humana. Superar o pensamento linear, para compreender e adotar o pensamento complexo capaz de relacionar, enfrentar incertezas, refletir sobre formação docente e prática educativa, valorizar o conhecimento do aluno, e reconhecer o homem como ser inacabado, concebendo a humanidade como comunidade planetária. Esses, dentre outros, são pontos de convergentes para uma pedagogia transformadora e amorosa. Para esses dois pensadores, o professor constitui uma referência privilegiada para a construção da visão de mundo e da estrutura que inspira a formação do cidadão planetário. Nesse percurso, o caminho a percorrer é longo e, para ter êxito, não basta só uma reforma de conteúdo, sendo necessária também uma reforma de pensamento, uma guinada radical para que possamos sair da racionalidade puramente científica para conjugar também uma racionalidade amorosa.

Nesta perspectiva, assumir uma aula em profundidade é tomar consciência da complexidade das relações que ocorrem durante o processo de ensinar e aprender. E nessa perspectiva, o professor precisa ter clareza sobre a finalidade da sua prática educativa e de suas concepções.

Os saberes necessários à educação no século XXI indicam a necessidade urgente de humanização das relações não só em sala de aula, também entre todos os professores para que possam configurar uma resistência amorosa na Educação; ato de ética e de coragem. Para tanto, promover a tomada de consciência individual e coletiva se torna imperativo à educação pois dela surgirão alternativas de colaboração para a transformação da realidade de formação reflexiva de cidadãos e professores em busca de práticas não mais autoritárias calcadas numa proposta mais ampla de educação para a vida.

Trata-se de olhar o sujeito em sua incompletude, no seu sentido de existência e valorar o seu desenvolvimento biopsicossocial. É um olhar amoroso, que vê mais do que o óbvio, o externo, e que redimensiona o sujeito em suas possibilidades. Educação para a vida está na atitude coletiva para além da sobrevivência e, aqui, destaca-se a generosidade, a comunicação autêntica, a liberdade e respeito à individualidade de cada um.

Questionada sobre o momento em que vivenciou o dia mais feliz em sala de aula, professora **A** respondeu:

Como professora eu tenho uma passagem que me deixou muito feliz foi com uma aluna minha do ano passado [...] Eu explicava, eu fazia no quadro, eu trazia material além pra ela, ela não conseguia entender o que era a tabuada. Porque a do 4, 8, ... ela não conseguia entender aquilo ali. E o ano passado acho que fazia uns 20 dias que o 1^a bimestre tinha começado, ela entendeu, ela “meu Deus professora isso aqui é assim”, e eu “é a 2, 3, 4, todas as tabuadas são assim”, ela “nossa, como eu não percebi que era assim no ano passado” [...] E ela, foi um estalo e eu olhei pra ela cheguei abraçar ela e dizer assim “meu Deus ano letivo ganho, porque você conseguiu entender e agora depois de você entender você vai saber fazer todas as outras tabuadas”, não simplesmente decorar. Porque eu falo pra eles tem que decorar, tem, porque é mais fácil pra você resolver os problemas mais você tem que entender o que é a tabuada. Entender de onde que sai, como funciona, tanto é que na prova digo para fazerem no ladinho da folha, não precisa apagar, pode deixar ali, que eu vou saber que é o rascunho, não é proibido. Esse momento me deixou bem feliz, em ver que ela evoluiu, que ela entendeu [...].(Professora A)

Esse contentamento demonstrado pela conquista da aluna indica a compreensão de uma escola que não apenas repassa o conteúdo, mas que faz refletir e que investe na construção de sentido para a vida.

O desenvolvimento das capacidades tanto cognitivas, afetivas, físicas, éticas, de inclusão social e de relação interpessoal se torna possível por meio de um processo de construção de conhecimentos, o que depende de condições de aprendizagem tanto emocional como racional. As propostas pedagógicas devem sempre resultar dos objetivos de ensino definidos e das possibilidades de aprendizagem propostas aos alunos. Ou seja, considerar o conhecimento prévio do aluno, o interesse e a curiosidade para aprender, a valorização atribuída aos saberes e o sentimento de pertencer ao grupo são alguns fatores que explicam porque há sempre lugar para a construção e renovação dos conhecimentos.

Acreditar na própria capacidade é importante não só para a aprendizagem escolar, mas também para o desenvolvimento pessoal como um todo. Especialmente quando a proposta pedagógica tem como estratégia metodológica a resolução de problemas que inclui considerar-se capaz de assumir os riscos de experimentar situações desafiadoras, que muitas vezes são possíveis,

porém difíceis, é pré-requisito para a aventura do conhecimento, isso é realidade constante no espaço escolar. Vejamos o relato,

[...] no 5^a ano um aluno com 14 anos que não era alfabetizado ainda. Então assim ele era o aluno problema, ele só destruía tudo, e aí eu cheguei e tenho que trabalhar com ele. [...] Aí eu disse: e agora o que eu vou fazer? [...] Comecei a me aproximar dele e percebi que ele não lia ainda. Então era esse motivo que ele destruía tudo, [...] e, uma conversa reservada com ele, perguntei se aceitava fazer atividades em casa para ajudar nos estudos, pois na sala iria se sentir constrangido perante a turma. Aí levei um livro de alfabetização para que o auxiliasse nessa fase, mas para não constrangê-lo disse que seria um segredo nosso. Na sala de aula fazia algumas atividades com ele, até que chegou um dia ele disse que não precisava mais do livro aí ele veio fez uma leitura para mim (Professora B).

Compreendemos o quanto é difícil fazer com que os alunos com dificuldades se arrisquem para aprender, porque eles geralmente se acham incapazes, afinal, não conseguiram aprender o que deveriam no tempo considerado por muitos como “certo”. Todo professor que já trabalhou com alunos assim sabe que o primeiro passo, nesse caso, é criar condições para elevar a sua autoestima e para que reconheçam e valorizem os saberes que possuem. Quando isso ocorre, é preciso criar um contexto que contribua para a superação desses sentimentos e atitudes que muitas vezes inviabilizam completamente a aprendizagem – um contexto de afeto real, de colaboração, de solidariedade, de expressão e reconhecimento dos talentos pessoais, de respeito aos saberes de cada um, de aceitação do direito de errar sem ser punido. Os sucessos na aprendizagem escolar muitas vezes estão no olhar do outro, no diálogo, na escuta, no viver e conviver, como diriam Freire (2005), Morin (2015) e Maturana (2002).

Na escola, a interação entre professor e aluno é outro fator fundamental ao sucesso do processo de ensino-aprendizagem que seja capaz de articular alegria e amorosidade à prática pedagógica.

Para isso, Freire aborda a valorização do diálogo, como um importante instrumento na constituição dos sujeitos. Defende a ideia de que é possível uma prática educativa dialógica por parte dos professores, desde que estes acreditem no diálogo como fenômeno humano reflexivo para o agir das pessoas. E destaca:

[...] o diálogo é uma existência existencial. E se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformados e humanizados, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de u sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2005, p. 91).

Sendo assim, ao entender a dimensão do diálogo como postura necessária em sua prática pedagógica, o professor progride juntamente com seus alunos que se tornarão mais curiosos e estimulados a transformar a realidade em que vivem. Quando o professor atua nessa perspectiva, ele passa a ser visto como mediador e não mais como transmissor de conhecimentos, fazendo com que suas aulas sejam reflexões sobre si e sobre a prática de cada um alertando para o importante papel da humanização.

Um professor não pode tornar o ensino uma rotina, é preciso dar vida à sala de aula por meio de estratégias de acolhimento e amorosidade, “E a relação proporcionará alegria na medida em que os alunos sentirem que o professor, mesmo sabendo que o resultado nunca é garantido, sente prazer em atrair sua cumplicidade” (SNYDERS, 1993, p. 86).

Amorosidade e alegria podem fundamentar estratégias pedagógicas mas incluem, sobremaneira, o envolvimento e a cumplicidade do professor, considerando que ensino e aprendizado têm que fazer sentido tanto para o aprendente como para o ensinante. Uma pedagogia de resistência é aquela que “[...] considera os homens como seres em devir, como seres inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada e juntamente com ela” (FREIRE, 1980, p. 81).

À guisa de reflexão

Partindo do entendimento da necessidade de uma reforma do pensamento e da educação, visando superar a fragmentação do conhecimento e em busca da articulação entre ideias e ação, vislumbramos a possibilidade da alegria e amorosidade se firmarem como estratégias de resistência na educação seja por parte de educadores ou por parte de educandos. Essa consciência pode reformar práticas pedagógicas e incentivar posturas criativas e inovadoras para a construção de conhecimentos, superação de obstáculos para o reconhecimento do outro como legítimo na convivência.

A ideia é transformar o espaço escolar para que todos se sintam acolhidos e que de forma recíproca, possam aprender e ensinar com amor e alegria. Para tanto, o compromisso ético-político do professor manifesta-se, primordialmente, na qualidade da prática pedagógica e na sua capacidade de instituir ações colaborativas para a construção de um clima de confiança e renovação da educação.

Pensando na educação atual, nos perguntamos ainda como promover espaços propícios à alegria e à amorosidade, levando em conta as diferenças de pensamentos que ali convivem?

Resistência, recusa de submissão, persistência, oposição ao instituído: são chamadas que evocam à “Pedagogia utópica da denúncia e do anúncio” (FREIRE, 2010, p. 60) como ação cultural para a libertação. Educação só é possível nesta radicalidade de disposição, imprescindível de amorosidade, pois educação só se dá com comprometimento político com seres humanos e com a vida.

Deste modo, a educação poderá ser transformadora e fundante da desacomodação da ingenuidade se assumirmos o compromisso humano de sempre hominizar-nos, como disse Freire (2010). A massificação da tradicional transmissão de conhecimentos, que elimina a autenticidade dos sujeitos e os tornam reféns do silêncio e da acomodação, do medo e da apatia, resumem o desamor no âmbito da educação. Educar não é transmitir conteúdos a serem fixados, mas propiciar situações amorosas e alegres por meio das quais, os educandos possam desenvolver sua criatividade ampliando suas compreensões sobre o mundo e sobre si mesmo. Nesse tipo de educação haverá possibilidade de transformação da realidade e da escrita de histórias amorosas e felizes.

Por outro lado, com o desamor é mais fácil manter o senso acríptico que emudece as consciências condicionando-as à sociedade competitiva. A educação que se limita à preparação profissional de pessoas que deverão competir na sociedade, mais modela docilidades e quietudes do que promove ambientes alegres e amorosos de ensino aprendizagem.

Resumo: Este artigo decorre de reflexões realizadas por educadores de diferentes instituições educativas sobre a possibilidade da alegria e da amorosidade fundamentarem estratégias de re-

sistências democráticas para a educação. Esse estudo se baseia em depoimentos de professores da educação básica colhidos por meio de uma pesquisa qualitativa realizada entre 2017 e 2018. Os excertos utilizados nessa reflexão se destacam por indicarem momentos de “amorosidade e alegria” em sala de aula. Refletir sobre essa questão conduziu-nos ao pensamento de que para educar é necessário desenvolver condições para a construção de um espaço aberto à criatividade e à renovação.

Palavras-chave: Alegria; Amorosidade; Estratégias de resistência, Educação.

Abstract: This article stems from reflections carried out by educators from different educational institutions on the possibility of joy and amorousness to support democratic resistance strategies for education. This study is based on the testimonies of teachers of basic education collected through a qualitative research carried out between 2017 and 2018. The excerpts used in this reflection stand out for indicating moments of “love and joy” in the classroom. Reflecting on this issue led us to the thought that in order to educate it is necessary to develop conditions for the construction of a space open to creativity and renewal.

Keywords: Joy; Love; Strategies of resistance, Education.

Referências

ANDREOLA, B.A. Carta-prefácio a Paulo Freire. In: Freire, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

ASSMANN, H. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 56. ed., ver. ed. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. *Ação cultural para liberdade*. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P. *Conscientização*. São Paulo: Moraes, 1980.

MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MATURANA, H.; REZEPKA, S. N. *Formação humana e capacitação*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MATURANA, H.; VARELA, F. *De máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do vivo*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E. *Meus demônios*. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2002.

MORIN, E. *Os setes saberes necessários a educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

RANGEL, Andrea. Edgar Morin: é preciso educar os educadores. *Fronteiras do Pensamento*, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<http://www.fronteiras.com/entrevistas/entrevista-edgar-morin-e-preciso-educar-os-educadores/entrevista>>. Acesso em: jun. 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. Em torno de um novo paradigma sócio-epistemológico: Manuel Tavares conversa com Boaventura de Sousa Santos. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 10, n. 10, p. 1-11, 2011.

SNYDERS, Georges. *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SNYDERS, Georges. *¿Es Posível Aplicar en Francia una Pedagogia Inspirada en Makarenko?*, Berlim: Educadores dei Mundo, 1988, p. 13-15.

VIEIRA, R. A.; ALMEIDA, M. I. Contribuições de Georges Snyders para a pedagogia universitária. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 499-514, abr./jun., 2017.

Recebido em Janeiro de 2019

Aprovado em Março de 2019

PEDAGOGIA DO DÉFICIT DE NATUREZA: O BRINCAR NO MEIO NATURAL EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO OESTE DE SANTA CATARINA

PEDAGOGY OF THE NATURE DEFICIT: PLAYING IN THE NATURAL ENVIRONMENT IN A CHILD EDUCATION INSTITUTION IN THE WEST OF SANTA CATARINA

Larissa Henrique

Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)
E-mail: larissahenrique@unochapeco.edu.br

Iuri Mailo Parisotto

Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)
E-mail: iuri.parisotto@unochapeco.edu.br

Ivo Dickmann

Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)
E-mail: educador.ivo@unochapeco.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa apresentada tem como objetivo analisar qual é a relação que a criança estabelece com o meio natural nos momentos do brincar, tanto no ambiente escolar como fora dele, tendo como base de análise os interesses das mesmas e suas concepções acerca de temáticas relacionadas ao contato intrínseco com a natureza, além de buscar compreender qual o papel do educador e como ele pode auxiliar na construção desta relação para que se efetive no cotidiano das crianças.

Como nos exorta Louv (2016, p. 23): “Hoje as crianças têm noção das ameaças globais ao meio ambiente, mas seu contato físico, sua intimidade com a natureza, está diminuindo”. Assim, o ponto de partida para tentar encontrar as respostas das perguntas que norteiam esta pesquisa, é entender

quais são os resultados do afastamento do meio natural no desenvolvimento integral da criança e talvez encontrar alternativas que de certa forma consigam trazer para as crianças um olhar mais zeloso para com a natureza.

Sendo assim, a pesquisa foi realizada na instituição de educação infantil no município de Chapecó-SC. Sendo que para a constituição da mesma realizou-se uma pesquisa de campo com uma turma de crianças de cinco e seis anos e com a educadora da respectiva turma. O estudo se desenvolveu por meio de entrevista semi-estruturada e da observação. Os dados foram analisados via método de análise de conteúdo, nos dando possibilidade de encontrar subsídios para uma aproximação da resolução do problema de pesquisa, que tem como intuito compreender como se estabelece a relação entre criança e meio natural nos momentos do brincar em um Centro de Educação Infantil na cidade de Chapecó.

Para tentarmos nos aproximar da resolução de nosso problema de pesquisa, tivemos como norte algumas questões, sendo elas: Qual é a relação entre criança e meio natural nos momentos do brincar? Quais as implicações que o Déficit de Natureza pode trazer para a formação integral da criança? Quais as contribuições dos educadores no processo de aproximação entre a criança e a natureza por meio de ações educativas? Acreditamos que elas puderam nos orientar durante o período que estivemos em campo coletando os dados e que foram fundamentais para nos manter em foco. Portanto, as próximas páginas desse texto serão dispostas com a intenção de expor os resultados obtidos nesta pesquisa, tentando nos aproximar da resolução do problema de pesquisa, focando no direito das crianças ao acesso a natureza e a educação ambiental (CREPALDI; BONOTTO, 2018).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A importância do brincar no desenvolvimento infantil

Consideramos que é imprescindível abordarmos a importância do brincar no desenvolvimento da criança, já que é por meio do ato lúdico, da brincadeira e do brinquedo que o ser humano estabelece o contato direto com a cultura, visto que ela não nasce sabendo brincar, e que, portanto, deve ser instigada e desafiada a estabelecer o relacionamento com esses elementos que

fazem parte da história humana. Segundo Brougère (2000, p. 61): “O círculo humano e o ambiente formado pelos objetos contribuem para a socialização da criança e isso através das múltiplas interações, dentre as quais algumas tomam a forma de brincadeira”. Ou seja, para o autor, o ato do brincar é permeado de forma social através do contato com o Outro e com os objetos que cercam a criança, sendo que nesse processo ela está se apropriando da cultura e reelaborando-a.

Na atualidade, as atividades lúdicas encontram-se inseridas nas práticas educativas, tanto dentro da sala de aula como fora dela, de modo que seja possível aproximar as crianças de sua cultura e, além disso, fazer com que elas aprendam por meio do lúdico, sendo que este elemento faz parte da infância e que é por meio dele que a mesma se envolve nas atividades desenvolvidas pelo educador, promovendo os seus aspectos cognitivos, a reflexão e o conhecimento do seu próprio mundo. Vigotski (1987) destaca que o ato de brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos.

Na mesma perspectiva Zanluchi (2005, p. 89) afirma que: “Quando brinca, a criança prepara-se à vida, pois é através de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas.” Ainda, para Cunha (2001, p. 14): o “Brincar desenvolve as habilidades da criança de forma natural, pois brincando aprende a socializar-se [...] desenvolve a motricidade, a mente, a criatividade, sem cobrança ou medo, mas sim com prazer”.

Dessa forma, pode-se compreender que por meio do brincar ela se insere no mundo, o explora e o transforma. Além disso, é no ato do brincar que as crianças também se deparam com alguns impasses, dificuldades, conflitos e limites que são identificados e enfrentados nesses momentos. Segundo Fontana (2002, p. 139) “Brincar, é sem dúvida, uma forma de aprender, mas é muito mais que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se compreender-se, confrontar-se, negociar, transformar-se, ser”.

Portanto, faz-se necessário e imprescindível que o brincar esteja presente nas instituições de educação e assim, nas práticas cotidianas dos educado-

res, considerando a relevância que este elemento tem para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. E para que isso aconteça de forma efetiva, é essencial que o educador construa sua formação inicial com a consciência de sua importância como mediador do conhecimento e aprimoramento do repertório cultural da criança. Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 28):

É o adulto, na figura do professor, portanto, que [...] ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças [...] por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar.

Dessa forma, considera-se que não há como deixar de enfatizar o quanto o educador tem em suas mãos a responsabilidade de desenvolver uma prática pedagógica que colabore e que promova o incentivo para uma formação humana e cultural das crianças, sendo que nesta pesquisa, buscamos enfatizar um brincar livre e de conexão com o meio natural.

2.2 Criança e meio natural: uma relação necessária para o desenvolvimento integral da criança

Se quisermos compreender como nos relacionamos com o meio natural, devemos direcionar os nossos olhos para a sociedade a qual estamos inseridos e observar em nossa comunidade, nas escolas, nas instituições de educação infantil, nas praças, na rua e até mesmo em nossa família, que nossa relação com o mundo natural está cada vez mais distante e frágil. Em meio a todo o caos que se criou, na luta diária que o ser humano vem travando em oposição à natureza, onde segundo Bigliardi e Cruz (2007, p. 128) a nossa sociedade é “[...] caracterizada pelo modo de vista capitalista, e orientada para o consumo [...] tratando os recursos naturais como fonte de matéria-prima para seu consumo e entendendo o ambiente natural como depósito para seus resíduos [...]”, desenvolvendo um aspecto de dominação sobre ela, ancorada na “[...] falsa premissa de separação radical entre seres humanos e natureza e a ilusão antropocêntrica de que todos os seres e entes não humanos nos pertencem porque somos uma espécie superior.” (TIRIBA, 2010, p. 2). Assim, cabe a todos nós buscar respostas e alternativas eficazes para restabelecer nossa conexão com a natureza e nos sentirmos pertencentes a ela, mesmo estando imersos ao universo das novas tecnologias que repele cada vez mais nosso contato com o meio natural.

Ao observar o distanciamento entre ser humano e natureza que vem se constituindo, sendo apontado como um fenômeno que gera consequências para o desenvolvimento integral dos seres humanos e especificamente das crianças, Richard Louv criou o conceito de **Transtorno do Déficit de Natureza**. De acordo com Louv (2015), a aglomeração das populações em áreas urbanas e o estilo de vida adotado por boa parte da sociedade, têm de certa forma criando um distanciamento dos seres humanos do contato com a natureza, o que traz implicações para a saúde física e emocional, sendo que as crianças são as principais afetadas.

Para Louv (2016, p. 32) o termo de Transtorno do Déficit de Natureza “[...] não representa, de forma nenhuma, um diagnóstico médico, mas oferece uma maneira de pensar sobre o problema – com foco nas crianças e em todos nós também”. Ainda, expõe que este termo se apresenta enquanto “[...] uma maneira de descrever o abismo crescente entre as crianças e a natureza.” (LOUV, 2015, p. 17).

Essa constatação pode ser evidenciada quando se percebe uma intensa e emergencial necessidade de experiências na natureza para o desenvolvimento de nossa saúde mental e física, através da relação com ambientes naturais e envolvimento com outras espécies, que são fundamentais para nosso bem estar, nossa sobrevivência e nosso espírito. É preciso ter a consciência de que conectar-se com a natureza faz parte de nosso processo humano, e que, portanto, é uma necessidade básica da criança, pois “[...] assim como necessitam de uma boa alimentação e um sono adequado [...] também precisam de contato com a natureza.” (LOUV, 2016, p. 25).

Essa reconexão não vai alterar apenas o nosso modo de vida, mas também o de outras gerações por meio de um delineamento da futura relação que se estabelecerá com o meio ambiente. Segundo Louv (2016, p. 25):

[...] refazer o elo rompido entre os jovens e a natureza é de nosso próprio interesse, não só porque a estética ou a justiça exigem, mas também porque nossa saúde mental, física e espiritual dependem disso. Além disso, [...] como os jovens reagem à natureza, e como vão criar os próprios filhos, acaba delineando as configurações e as condições das cidades, dos lares, do cotidiano em geral.

E nessa teia de informações e elementos que envolvem o nosso relacionamento com a natureza estão às crianças, que para Louv (2016, p. 23): “[...]”

têm noção das ameaças globais ao meio ambiente, mas seu contato físico, sua intimidade com a natureza, está diminuindo” E ele ainda nos aponta que “É provável que uma criança hoje saiba falar sobre a floresta Amazônica, mas não sobre a última vez que explorou alguma mata sozinho ou deitou em um campo ouvindo o vento, observando as nuvens.” (LOUV, 2016, p. 23-24).

Sendo assim, cabe a nós educadores pensar como poderemos unir crianças e natureza, construindo com elas mais do que o conhecimento sistemático, dando subsídios por meio de experiências para que possam vivenciar a natureza em sua forma mais íntima e intensa. É preciso que eles sintam nas mãos, no corpo todo, que a natureza desperta o melhor de nós e nos dá vida.

E para que isso se efetive faz-se necessário desenvolver em cada uma delas o amor pela natureza, ou seja, um “[...] apego que temos ao mundo natural e seus seres [...] um senso de pertencimento, de filiação e de apego à natureza.” (PROFICE, 2016, p. 21). E só iremos possibilitar esse senso nelas, se mostrarmos as dádivas da natureza.

Mas de que forma poderemos fazer isso? Como mostrar às crianças que estar em espaços naturais pode ser bom para seu desenvolvimento? Se pensarmos na instituição de educação infantil enquanto um espaço de formação para a vida, encontraremos nela um lugar para começar esse trabalho. E se para Freire (1987, p. 69): “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” Ao afastarmos os sujeitos do mundo, conseqüentemente, provocamos a anulação dessa mediatização. Além disso, é importante ter frisar que “Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio.” (FREIRE, 1987, p. 70). Temos, então, externalizada a necessidade dessa relação, de introduzir de certa forma os sujeitos no mundo sem dicotimizá-los, afinal, o ser humano e a natureza são elementos indissociáveis.

Ainda, Freire pode nos ajudar com seus conceitos de oprimido e opressor, quando afirma que os opressores “[...] oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder.” (FREIRE, 1987, p. 30). Nesse sentido, obviamente que não podemos considerar isso como uma opressão violenta que tem a intenção de ferir, mas quando afastamos as crianças da natureza, sabendo que sendo sujeitos em processo de aprendizagem e conhecimento de mundo

e que somos nós, os adultos, condutores desses sujeitos para o conhecimento, não estamos sendo opressores dessa relação? Quando os educadores não proporcionam a elas uma aproximação por meio das brincadeiras, das ações educativas, não estamos ferindo o direito das mesmas de estarem no meio a qual são pertencentes?

O que cabe a nós é compreender que as experiências com a natureza são tão importantes quanto outro elemento no desenvolvimento da criança, sendo um direito humano e que precisa ser reconhecido por aqueles que têm em suas mãos a responsabilidade de cuidar e garantir o desenvolvimento integral e saudável de cada uma delas.

3 METODOLOGIA

A elaboração de uma pesquisa sempre é permeada por questionamentos, curiosidades e inquietações que são condutoras de todo o processo, e nesse processo algumas etapas devem ser definidas com o intuito de possibilitar a sua concretização. Neste caso, apresentamos a seguir os procedimentos metodológicos adotados com a intenção de consolidar os objetivos determinados, sendo que nosso objetivo geral foi identificar qual a relação que a criança estabelece com o meio natural nos momentos do brincar e quais as contribuições dos educadores no processo de aproximação dos mesmos.

Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 02) “[...] o direcionamento do tipo de pesquisa que será empreendido dependerá de fatores como a natureza do objeto, o problema de pesquisa e a corrente de pensamento que guia o pesquisador.” Assim, entendemos que a opção por determinado modelo metodológico é determinado por meio da identificação dos pesquisadores com tal método, onde o mesmo possui o domínio de sua técnica e acredita que ele dará uma contribuição significativa para que as suas interrogações sejam respondidas.

Nesse sentido, esse estudo se caracteriza enquanto uma pesquisa de campo, que para Marconi e Lakatos (2003, p. 186) tem o objetivo principal de nos possibilitar “[...] informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre elas.” Ainda, a abordagem que optamos foi a qualitativa e descritiva, que segundo

Bardin (1977, p. 68) “[...] aplica-se ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produto das interpretações que os seres humanos [...]” tem do real.

A pesquisa apresentada foi realizada em uma instituição de educação infantil no município de Chapecó-SC, sendo que a escolha pelo Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) apresentado tem a ver com o Parque Palmital que fica próximo a instituição e que possui um espaço amplo de área natural. Assim, por meio da observação e de entrevista semi-estruturada, dialogamos com dez crianças de uma turma de Pré II, na faixa etária de 4 e 5 anos, e com a respectiva educadora. Segundo Corsaro (2005), quando se ouve as crianças, as pesquisas não são *sobre* as crianças, mas sim *com* as crianças, pois, elas possuem sua própria cultura e para realizar uma boa pesquisa o investigador deve fazer parte deste universo, deve se aproximar da vida das crianças e participar efetivamente de seu cotidiano, “tornar-se” uma delas, ser um adulto atípico para ser aceito no grupo como pesquisador. Nessa fase realizou-se a apresentação da pesquisa para a direção do CEIM, dialogamos com a educadora e conhecemos a estrutura da escola.

Como já citado anteriormente, a pesquisa em questão tem como um dos instrumentos de coleta de dados a entrevista semi-estruturada. De acordo com Marconi e Lakatos (1996, p. 84):

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto [...]. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Além da entrevista, utilizamos como segundo instrumento de coleta de dados a observação participante, que realiza um “[...] contacto direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa.” (CORREIA, 2009, p. 31). Ou seja, o pesquisador está inserido no grupo que se caracteriza enquanto objeto de estudo, fazendo parte dele e podendo ter uma visão mais verdadeira e concreta daquilo que se busca respostas.

Para que pudéssemos nos aproximar das respostas para as questões que norteiam essa pesquisa, utilizamos o método de análise de conteúdo de Bardin para analisar os dados coletados na entrevista. De acordo com Bardin (1977):

[...] a análise de conteúdo consiste em uma técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for à natureza do seu suporte. Nessa análise, o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tornados em consideração.

Para que fosse realizada a análise interpretativa das entrevistas semi-estruturadas, foram utilizadas Unidade de Registros (UR) que “[...] é a unidade de significação a codificação e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial [...]” (BARDIN, 1977, p. 104), estando ligadas a temática criança e natureza, no sentido de possibilitar a busca por possíveis soluções para os problemas da pesquisa. As UR selecionadas para a entrevista com as crianças foram: sala de aula, parque, celular, computador, televisão, natureza, árvore, brinquedo. E as UR selecionadas para a entrevista com a educadora foram: sala de aula, CEIM, criança, natureza, parque, pátio, família, materiais pedagógicos, brinquedo, estrutura física, ambientes naturais.

Já para a análise da observação participante, foram utilizadas as anotações e reflexões realizadas e registradas em um diário de campo durante o período que os pesquisadores estiveram em campo. Para Macedo (2010, p. 134), o diário de campo:

Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista.

Por fim, acreditamos que todos esses procedimentos utilizados para a pesquisa foram essenciais para a elaboração da mesma, sendo que cada etapa realizou-se com cautela, para que pudéssemos chegar próximos, ou até mesmo alcançar todos os nossos objetivos.

4 RESULTADOS

A pesquisa de campo foi composta de observações que geraram entrevistas, as quais nos ajudaram a compreender a relação que a criança estabelece com o meio natural nos momentos do brincar, tanto no ambiente escolar como

fora dele, tendo como base de análise os interesses das mesmas e suas concepções acerca de temáticas relacionadas ao contato intrínseco com a natureza, além de buscar compreender qual o papel do educador e como ele pode auxiliar na construção desta relação para que se efetive no cotidiano das crianças.

Sendo assim, nas falas coletadas na entrevista as quais serão apresentadas abaixo, as crianças relatam primeiro as brincadeiras realizadas no CEIM e em seguida aquelas realizadas em suas respectivas casas:

No CEIM gosto de brincar no parque de areia e em casa gosto de brincar de boneca e andar de bicicleta sem as rodinhas atrás. (C1)

Ir no parquinho e na sala de recreação. Gosto da sala porque a cama elástica é bem legal. Em casa eu gosto de brincar na rua e brinco com a minha amiga e com dois piázinhos. Eu brinco de pega-pega e esconde-esconde. (C2)

Brincar com meus amigos e brincar de qualquer coisa com o João e a Maria. Gosto de brincar aqui fora porque é melhor e tem o parquinho. Em casa eu brinco de boneca e uma casinha que eu tenho que está detonada. Quando vai gente eu brinco de mamãe e filhinho e pega-pega, e quando não tem ninguém eu ando de bicicleta. (C3)

As falas nos demonstram que as brincadeiras realizadas pelas crianças, tanto em casa como no CEIM, são em sua maioria concretizadas em espaços abertos, como a rua, o pátio, a calçada, o parque, envolvendo, desta forma, aspectos do meio natural no brincar. A semelhança entre as brincadeiras realizadas no ambiente escolar com as do ambiente familiar, nos mostra que há uma relação direta entre as práticas pedagógicas com a vida cotidiana das crianças, sendo que as brincadeiras realizadas no CEIM refletem nas brincadeiras de casa. Segundo Rechia e França (2006, p. 63): [...] espaço e lugar são componentes básicos do mundo vivido. Dessa maneira, o que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor.

Na mesma perspectiva das falas anteriores, temos externalizada a conexão entre criança e meio natural, conforme podemos perceber nas falas abaixo, quando perguntamos às crianças quais as brincadeiras que elas realizam no CEIM:

Brincamos no escorrega, balanço... (C1)

A gente brinca de Pikachu. Pedra, papel e tesoura, e pega-pega. (C2)

A gente brinca de coisas novas que a professora ensina a gente e todo dia, brincamos de roda cutia, pega-pega ou a gente inventa. (C3)

A gente brinca no castelo, na casinha e nos outros parques. Brincamos de passa anel, a gente canta, fizemos qualquer coisa. (C4)

Neste sentido, da mesma forma que as crianças nos relatam quais são as brincadeiras realizadas no CEIM, a fala da educadora confirma o fato de que o brincar na turma tem em sua centralidade o objetivo de possibilitar experiências de um brincar livre, permitindo que as crianças desenvolvam a imaginação e a criação, sendo elas as protagonistas desses momentos. Assim, quando perguntamos para a educadora que tipo de brincadeiras costuma desenvolver na turma, a mesma nos relata o seguinte:

Olha, brincadeira de roda, brincadeira de faz-de-conta, da imaginação. Livre também. Eu sei que tem que dirigir às vezes, mas é bom também deixar eles livres, na questão de criar, de inventar, usar a imaginação. Às vezes encaminhar. Na sexta-feira eles trazem brinquedos de casa, aí eu organizo espaços na sala, por exemplo, a maioria dos meninos traz carrinhos, algumas meninas também, mas a maioria é meninas, aí eles podem andar no chão, eles podem ir embaixo da mesa. Agora tem a caverna que elas usam como casinha, e que eles também podem entrar, mas quando não tem eu coloco uma cabana, aí eles podem brincar lá. Eu também tenho uma mesa que eles podem virar e que tem uma pista. Então a gente vai organizando espaços. (Educadora)

A fala da educadora nos faz perceber que há na prática pedagógica da mesma a compreensão do brincar nas duas formas, um brincar dirigido e também livre, mas que ela acaba muitas vezes optando por deixar que as crianças escolham como serão as brincadeiras, de modo que possam se expressar, se movimentar, criar, recriar, imaginar e se sentirem livres. Segundo Navarro (2009, p. 2124) “Brincar é preciso, é por meio dele que as crianças descobrem o mundo, se comunicam e se inserem em um contexto social.” Mas que é importante compreender que mesmo sendo uma brincadeira livre, deve ter a mediação do educador, sendo esse um dos elementos que devem estar presentes na prática pedagógica, pois:

Se o brincar é social, a criança não brinca sozinha, ela tem um brinquedo, um ambiente, uma história, um colega, um professor que media essa relação e que faz do brincar algo criativo e estimulante, ou seja, a forma como o brincar é mediado pelo contexto da escola é importante para que seja de qualidade e

realmente ofereça a oportunidade de diferentes aprendizagens para a criança. (NAVARRO, 2009, p. 2125).

Com o objetivo de perceber em quais espaços as brincadeiras são realizadas no âmbito familiar, fizemos a seguinte questão para as crianças “Em que espaços você brinca quando está em casa e com quem?”. Por meio da pergunta, obtivemos as seguintes respostas:

Brinco dentro de casa e na rua ando de bicicleta. Em casa brinco com meu irmão. (C1)

Brinco na rua e dentro de casa brinco de escolinha. (C2)

Brinco mais dentro de casa. (C3)

Dentro da minha casa e brinco fora também, tem bastante grama e vaca. Brinco de carro também e de vendedora de loja. (C4)

O fato das crianças relatarem que suas brincadeiras acontecem em espaços abertos, sem estarem limitadas a quatro paredes, nos faz pensar a forma que se dará o desenvolvimento dessas crianças, que por meio do brincar mantém uma relação com o ambiente natural, sendo que estar nesses ambientes abertos possibilita a elas experiências e vivências que são necessárias para a vida, como por exemplo, enfrentar conflitos, resolver problemas, inventar, criar e imaginar, sendo ações que podem ser realizadas no momento do brincar.

Segundo Pimentel (2015, p. 705) essas brincadeiras de rua “[...] podem contribuir para a compreensão das configurações das culturas populares por meio da convivência urbana e, ao mesmo tempo, da diversidade de saberes que circulam entre os participantes dessas brincadeiras.” Ou seja, além do contato com elementos da própria cultura, brincar nesses espaços frequentados por diversos sujeitos também possibilita o contato da criança com as diversidades que estão presentes na sociedade, criando oportunidades para o desenvolvimento do cuidado e respeito com todos os indivíduos que fazem parte dela.

Considerando o fato de algumas crianças da turma residirem no interior, como é o caso da C4, entendemos que esse fator pode contribuir com o vínculo que se cria entre a criança e a natureza, visto que ela está inserida em um espaço com amplas possibilidades de se conectar propriamente com o meio natural, sendo que o dia a dia delas desde o acordar até a hora de

dormir, está intimamente ligado a essa conexão. Segundo Emmel (1996, p. 46) “[...] as brincadeiras, antes de servirem de simples distração, constituem-se em um campo laboratorial de experiências de vida para a criança [...]” Assim, se pensarmos nessas crianças do campo, percebemos que se na instituição de educação infantil ela aprende o cuidado com o meio ambiente e com todos os seres que fazem parte do nosso planeta, ela posteriormente vivência esses conhecimentos e põem em prática. Não há apenas o aprendizado abstrato, mas também o concreto.

Em contrapartida com as discussões anteriores, quando algumas das crianças relatam que o brincar está centralizado no uso do celular, limitados muitas vezes a ficarem presos a uma tela ou preferindo jogar games eletrônicos ao próprio jogo de futebol, como é o caso da C5, pensamos que esse brincar pode gerar implicações na formação integral dessas crianças, como podemos perceber nas falas abaixo:

Brinco na área lá fora, jogo bola e bicicleta. Brinco no celular jogo o joguinho do sapinho, gosto mais do celular do que de jogar bola. (C5)

Eu tinha um celular, mas ele quebrou então eu fico assistindo Minecraft no computador. Só que agora cortaram a internet, aí eu assisto desenho na televisão. (C7)

Brinco de bicicleta e de esconde-esconde. Eu brinco muito no celular gosto de jogar o jogo do carrinho. (C10)

Fazendo uma conexão com as falas das crianças anteriores que efetivam suas brincadeiras em espaços abertos, percebemos que essas crianças que possuem um brincar ligado as mídias tecnológicas talvez não tenham em outros espaços, as chances de desenvolverem determinadas habilidades que são realizadas a partir do momento em que estão inseridas em um ambiente real, com seres, objetos e dificuldades que sejam reais. Segundo Profice (2016, p. 22): “A perda de contato e a alienação em relação aos ambientes naturais geram uma sorte de extinção da experiência, ou seja, um ciclo de desconexão e progressiva desfiliação da natureza.”

Nesse sentido, quando olhamos para os espaços que são desenvolvidas as brincadeiras no CEIM, compartilhamos a ideia de que a educadora está disponibilizando possibilidades para uma relação entre criança e natureza nos momentos do brincar, quando perguntamos às crianças “Em que espaços

essas brincadeiras acontecem?”, nos referindo às brincadeiras realizadas no Centro de Educação Infantil. As falas coletadas são apresentadas a seguir:

No parquinho, na casinha... (C1)

No parquinho e na quadra no Parque Palmital. (C2)

Quando a gente está com a professora a gente só brinca aqui dentro do CEIM e com o professor de educação física no Parque Palmital. (C3)

Na sala e no parque. (C4)

Na sala e no parquinho. (C9)

Quando a C3 e C9 relatam sobre o fato de que a educadora possibilita a realização das brincadeiras na sala ou no parque e que se dirigem para o Parque Palmital apenas quando estão com o professor de Educação Física, ligamos essa ideia ao fato de que a educadora relata ter insegurança quanto a administração da turma quando se desloca até o Parque e que encontra dificuldades frente a turma pelo fato de não conhecer as crianças em sua totalidade. Segundo a Educadora:

No início do ano tem a questão do conhecer a criança. Como eu vou levar logo se eu não a conheço? Então você tem que saber diferenciar quem é quem, pra chamar pelo nome, porque vai que sai correndo. Então primeiro tem que adaptar aqui (CEIM), na questão de conhecer aqui e depois ir pra lá. Para o professor de Educação Física é mais tranquilo, como ele é efetivo aqui, ele já conhece a maioria. Então no início do ano a gente não vai por isso, pela questão de conhecer a criança, saber se é mais agitada ou não, se ela ouve quando chama, porque querendo ou não, todas são diferentes. E como tem bastante espaço aqui, eu uso mais aqui. Mas eu vou pra lá para brincar naquele parque que tem lá, porque tem uns brinquedos diferentes. Eu uso pra fazer piquenique. Ano passado eu trabalhei com Educação Ambiental, então andamos pelas trilhas, pra observar a questão do lixo, a questão das árvores, a conservação, então fomos vários dias do mês pra visitar. Mas no início do ano é mais a questão de conhecer a criança pra depois levar pra lá. (Educadora)

Falando ainda sobre os espaços do brincar na instituição, podemos perceber que as falas das crianças coincidem com a fala da Educadora, quando ela expõe em quais espaços busca desenvolver as brincadeiras com as crianças. Segundo ela:

Aqui acontece dentro de sala e fora também, como aqui tem um espaço bom. Tem escolas que é bem complicado. Na escola aonde vai o meu filho, meu Deus,

é metade disso aqui, não tem árvores. É complicado. O professor até tenta. Então aqui eu tento usar tanto lá dentro como aqui fora, porque tem vários lugares. (Educadora)

Aqui a educadora expõe um problema bastante constante nas instituições e na organização urbana, que é a disponibilização de espaços para que essas brincadeiras se efetivem na natureza. Segundo Luz, Raymundo e Kuhnen (2010, p. 173) a organização das cidades “[...] vêm restringindo o acesso das pessoas aos espaços urbanos. Os grandes centros são os que mais sofrem com o adensamento populacional e de veículos, com a redução das dimensões espaciais e de áreas verdes e com o aumento da criminalidade.” Situação que também se reflete nas instituições de educação, onde os espaços disponibilizados para o brincar são muitas vezes reduzidos ou mal arquitetados, oferecendo diversos riscos para a saúde das crianças. De acordo com Tiriba (2005, p. 220):

[...] quando se trata de reformar ou construir creches e pré-escolas, os gestores públicos precisam também ser conscientizados, pois, muitas vezes, no afã de criar ou ampliar vagas, os espaços ao ar livre vão sendo ocupados, as áreas verdes vão sumindo, as crianças vão ficando emparedadas. Estendendo a cobertura, sem assegurar qualidade de vida, o compromisso do poder público fica restrito ao cumprimento de um dever que corresponde a um direito legal. Entretanto, não basta que a frequência a creches e pré-escolas seja apenas um direito, é preciso que, para as crianças, seja também uma alegria.

Na mesma medida que se busca estimular o contato intrínseco entre criança e natureza, também possuímos elementos que dificultam esse contato. No caso da instituição que analisamos, os espaços são variados e de excelente qualidade, mas nem sempre nos deparamos com essa realidade.

Sabemos que todos possuem um lugar ao qual nos sentimos pertencentes, lugar ao qual nos sentimos alegres, tranquilos, protegidos, e foi pensando nisso que elaboramos a questão que dá sequência ao nosso questionário. Para isso, perguntamos as crianças: “Se você pudesse escolher um lugar ideal para brincar, qual seria?” Abaixo estão as falas coletadas:

No parque. (C1)

No Parque de areia. (C2)

Um parquinho bem legal, ele teria que tem muitas crianças brincando no escorregador. (C3)

Um lugar quieto que nem a minha casa. (C4)

Acreditamos que a escolha por esses espaços pode ter a ver com a penúltima questão de nosso questionário, quando perguntamos às crianças “Ao brincar em um espaço aberto onde é possível correr, tocar na terra, sentir o vento, como você se sente?” onde obtivemos as seguintes respostas:

Eu sinto a perna... E me sinto bem. (C1)

Eu não entendo dessas coisas, me sinto bem e fico feliz. (C2)

Eu me sinto bem, sinto uma coisa legal. (C3)

Eu sinto alegria. (C4)

Sendo assim, o lugar ideal e os sentimentos que são aflorados quando as crianças estão brincando ao ar livre estão completamente ligados, pois todos os lugares citados por elas são em espaços abertos, onde é possível correr, sentir o vento, estar em constante aproximação com o meio natural. De acordo com Tuan (1980, p. 63):

[...] é de fundamental importância que as crianças travem contato com a natureza, despertando sentimentos e exercitando todos os sentidos. Ver e compreender a natureza como o resultado de inúmeras relações de causa e efeito pode contribuir para uma religião, um novo despertar para a valorização do todo e para a compreensão de que cada um de nós faz parte deste todo.

Quando as crianças se inserem nos espaços abertos, sentindo sensações em prol de sua saúde e de seu bem estar, iniciando um processo de amor por eles, onde se sentem pertencentes e começam a perceber a importância de compartilhar estes espaços com os outros seres de forma que haja o respeito, a empatia e o cuidado nessa relação, que só pode ser construída a partir do momento em que nos permitimos exercitar o conhecer, sendo que é um processo que exige a espera, atenção e compromisso.

A última questão de nosso questionário para as crianças foi “O que é natureza para você?”, com o objetivo de tentar identificar o que elas pensam sobre a natureza e como estão inseridas nela. As respostas que obtivemos estão descritas abaixo:

Não sei. (C1)

Não sei, eu não me lembro o que é, é Árvore? (C2)

Muitas flores, a floresta bem bonita e as árvores. (C3)

Natureza é ouvir som de cachorro e árvore batendo. (C4)

É uma coisa que eu fico aqui fora olhando. (C6)

Como podemos perceber por meio das falas, a concepção das crianças acerca da natureza é ainda bastante genérica ou como a C6 externaliza, acaba sendo concepções que parecem estar distante das crianças, algo que é necessário sair para visualizar. Elas não possuem a compreensão, por exemplo, que elas mesmas são natureza, parte constituinte dela. Segundo Roble (2012, p. 09): “Quando buscamos compreender algo que é exterior a nós, podemos agir com maior distanciamento, mas, como no caso da natureza, é preciso que percebamos nossa inevitável ligação com ela.” No entanto, não acreditamos que pelo fato de não possuírem uma concepção mais elaborada, elas não saibam o que é natureza, pois elas são parte dela e mesmo que de forma indireta, estão constantemente conectadas com o meio natural, principalmente nos momentos de brincar. De acordo com Tuan (1980, p. 63):

[...] a percepção varia de acordo com o que tem valor para cada indivíduo, para sua sobrevivência biológica e para proporcionar certas satisfações que estão enraizadas nas diferentes culturas. As respostas, ou manifestações de cada pessoa, são resultados das percepções, julgamentos e expectativas de cada um.

Ainda para Tuan (1980, p.63), “[...] o universo perceptivo de cada um varia de acordo com as experiências vividas, com aquilo que foi observado, vivenciado e praticado, e com o meio social em que se vive, sendo assim o nosso olhar para o mundo em grande parte social.” Ou seja, a percepção não se constrói somente com o que nós vimos ou tocamos, mas também com aquilo que percebemos na sociedade, nossa visão de mundo. Segundo Freire (1987, p. 11): “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.” Ou seja, antes mesmo de serem alfabetizadas, as crianças vão constituindo sua leitura de mundo a partir das relações sociais, de sua conexão com o mundo, com os seres e com o meio ambiente.

Os resultados obtidos nesta análise nos mostram o quanto importante a aproximação das crianças com a natureza por meio das práticas educativas, incluindo as brincadeiras. Segundo Korpela (2002) *apud* Elali (2003, p. 310):

[...] a criança tem uma necessidade declarada de ter contato com áreas externas e ambientes naturais, e essa necessidade aumenta conforme a criança é menor. É

notável perceber que a maioria das crianças possui, desde muito pequenas, uma ligação muito forte com a natureza, quando demonstram o seu prazer em estar em contato com ela, através do brincar na grama, do brincar com a terra, do contato com a água do rio e do mar e do contato com os animais.

Considera-se que não há como deixar de enfatizar o quanto o educador tem em suas mãos a responsabilidade de desenvolver uma prática pedagógica que colabore e que promova o incentivo para uma formação humana e cultural das crianças, sendo que nesta pesquisa, buscamos enfatizar um brincar livre e de conexão com o meio natural. Então cabe a nós educadores pensar como poderemos unir crianças e natureza, transmitindo a elas mais do que o conhecimento sistemático, mas sim, dar subsídios por meio de experiências para que possam vivenciar a natureza em sua forma mais íntima e intensa. É preciso que eles sintam nas mãos, no corpo todo, que a natureza desperta o melhor de nós e nos dá vida. E para que isso se efetive faz-se necessário desenvolver em cada uma delas o amor pela natureza, ou seja, um “[...] apego que temos ao mundo natural e seus seres [...] um senso de pertencimento, de filiação e de apego à natureza.” (PROFICE, 2016, p. 21). E só iremos possibilitar esse senso nelas, se mostrarmos as dádivas da natureza.

Sendo assim percebe-se que as práticas educativas realizadas pela educadora na turma estão orientadas para promover uma relação de zelo, cuidado e pertencimento a natureza, visto que as brincadeiras são realizadas e priorizadas pela educadora a serem desenvolvidas nos espaços externos. Além disso, o desejo e a satisfação por um brincar livre, coletivo e solidário, que não é efetivado apenas no âmbito educacional, mas também no familiar, que foi externalizado pelas crianças durante a pesquisa de campo, nos faz ter a convicção de que isso influencia de forma direta no processo de formação de sujeitos críticos, criativos e empáticos, que mesmo possuindo uma concepção ainda genérica a respeito da natureza, não se identificando como parte constituinte dela, tem em seu cotidiano uma relação extremamente presente com o meio natural.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise crítico-interpretativa dos dados que foram coletados por meio da observação participante e das entrevistas realizadas com as crianças e o diálogo com a respectiva educadora da turma, podem-se apresentar

alguns indicativos específicos que resultaram da pesquisa em questão sobre a relação das crianças com o meio natural:

- O desenvolvimento das práticas educativas, e principalmente, das brincadeiras realizadas na turma, sendo elas o principal foco desta pesquisa, são concretizadas em espaços que permitem a aproximação entre criança e meio natural, sendo que o olhar da educadora para as crianças possui zelo, amor e compromisso, identificando-as como sujeitos que devem ser protagonistas em todas as experiências e vivências realizadas no processo de ensino-aprendizagem.
- A consciência da educadora em reconhecer a importância do contato da criança com a natureza e a preocupação com a formação integral delas, sinaliza que a educação está orientada numa perspectiva crítica, que estimula o pensamento, a criatividade e a imaginação, possibilitando às crianças a construção de uma relação com o meio natural nos momentos do brincar, sendo que a mesma opta por utilizar os espaços externos que o CEIM disponibiliza – como o Parque Palmital, ao lado da escola.
- As dificuldades apresentadas pela educadora, como a pressão que recebe das famílias no intuito de forçar uma alfabetização prematura e que acaba, muitas vezes, fazendo com que ela se prenda ao currículo, mesmo tendo a consciência de que a pré-escola não deve ter em sua centralidade a alfabetização, mas sim possibilitar subsídios para a inserção da criança no universo da escrita e da cultura letrada, é algo que constantemente está presente na educação infantil e que acaba impedindo ou dificultando a realização de atividades e brincadeiras em espaços externos.
- Assim como a educadora tem em sua conduta de ensino não transformar essa fase pré-escolar em uma alfabetização forçada, priorizando o brincar e enxergando nele uma potencialidade para o desenvolvimento integral da criança e para o processo de aprendizagem, faz-se necessário que isso esteja presente nas práticas dos educadores e educadoras que estão nas instituições de educação infantil.
- O processo de ensino-aprendizagem é um dos temas centrais da formação do pedagogo, dando-lhe os elementos necessários para isso,

conhecendo o universo da criança e da infância e entendendo o que é melhor para ela, não podendo ficar a mercê de sujeitos que não foram formados para tal competência e que apenas visualizam aquilo que enquanto adultos, parece ser o mais adequado e essencial.

Ainda, nossa percepção acerca da relação entre a criança e o meio natural na turma foi demasiadamente positiva, de forma geral, pois visualizamos nelas uma conexão espontânea, que se faz tanto na instituição de educação infantil, como no âmbito familiar. O desejo e a busca pela liberdade no ato do brincar, a solidariedade e a interação entre todas, nos fazem perceber que essas crianças terão em todo o processo formativo, elementos que possibilitam a construção de sujeitos zelosos, afetivos, empáticos, criativos e críticos, pois todos esses componentes fazem parte da realidade vivenciada por elas e, dessa forma, contribui para a superação do déficit de natureza destas crianças pesquisadas.

Resumo: Este texto apresenta uma análise crítica-interpretativa da relação que a criança estabelece com o meio natural nos momentos do brincar em uma instituição de educação infantil, além de expor de que forma os educadores contribuem no processo de aproximação de seus educandos com a natureza, através de práticas educativas, incluindo as brincadeiras. Trata-se de uma pesquisa de campo desenvolvida numa abordagem qualitativa e descritiva, utilizando como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada e a observação participante, sendo que a interpretação dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo. Para isso, a pesquisa realizou-se com dez crianças com a faixa etária entre 05 e 06 anos e com a educadora da respectiva turma. Tendo como base os elementos encontrados, concluiu-se que as práticas educativas realizadas pela educadora na turma estão orientadas para promover uma relação de zelo, cuidado e pertencimento a natureza, visto que as brincadeiras são realizadas e priorizadas pela educadora a serem desenvolvidas em sua maioria nos espaços externos. Além disso, o desejo e a satisfação por um brincar livre, coletivo e solidário, que não é efetivado apenas no espaço escolar, mas também em outros lugares e que é externalizado pelas crianças durante a pesquisa de campo, nos faz ter a convicção de que isso influencia de forma direta no processo de formação de sujeitos críticos, criativos e contribui para a superação do déficit de natureza.

Palavras-chaves: Natureza. Criança. Brincar. Déficit de natureza.

Abstract: This text presents a critical-interpretive analysis of the relationship that the child establishes with the natural environment in the moments of playing in a kindergarten, in addition to explaining how educators contribute in the process of approaching their learners with nature, through educational practices, including play. It is a field research developed in a qualitative and descriptive approach, using as a data collection instrument the semi-structured interview and the participant observation, and the interpretation of the data was performed through content analysis. For this, the research was carried out with ten children with the age group between 05 and 06 years old and with the educator of the respective group. Based on the elements found, it was concluded that the educative practices carried out by the educator in the class are oriented to

promote a relationship of zeal, care and belonging to nature, since the games are carried out and prioritized by the educator to be developed mostly in the outer spaces. In addition, the desire and satisfaction for a free, collective and supportive play, which is not only realized in the school space, but also in other places and that is externalized by the children during the field research, makes us convinced that this directly influences the process of formation of critical, creative subjects and contributes to overcoming the deficit of nature.

Keywords: Nature. Children. Play. Deficit of nature.

Referências

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BIGLIARDI, R. V.; CRUZ, R. G. O papel da Educação Ambiental Frente à Crise Civilizatória Atual. *Revista Ambiente e Educação*, Rio Grande, v. 12, n. 1, p. 127-141, 2007.
- BROUGÈRE, G. *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CREPALDI, G. D. M.; BONOTTO, D. M. B. Educação Ambiental: um direito da educação infantil. *Revista Zero-a-seis*, Florianópolis, v. 20, n. 38, p. 357-396, jul./dez. 2018.
- CORREIA, M. C. A Observação Participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, Lisboa, v. 13, n. 2, p. 30-36, jul./dez. 2009.
- CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.
- ELALI, G. A. O ambiente da escola - o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. *Estudos de Psicologia*, Natal, p. 309-319, 2003.
- EMMEL, M. L. G. O Pátio da escola: espaço de socialização. *Paidéia*, Ribeirão Preto, n.10-11, 1996.
- FONTANA, R. A. C.; CRUZ, M. N. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LOUV, R. *O Princípio da Natureza*. São Paulo: Cultrix, 2015.
- LOUV, R. *A Última Criança na Natureza*. São Paulo: Aquariana, 2016.
- LUZ, G. M; RAYMUNDO, L. S; KUHNEN, A. Uso dos espaços urbanos pelas crianças: uma revisão. *Psicologia: teoria e prática*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 172-184, 2010.
- MACEDO, R. S. *Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação*. Brasília: Liber Livro, 2010.
- MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2003.

NAVARRO, M. S. O Brincar na Educação Infantil. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: PUCPR, 2009.

PIMENTEL, A. Brincadeiras de rua, convivência urbana e ecológica dos saberes. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, jul./set. 2015.

PROFICE, C. *Crianças e Natureza: reconectar é preciso*. São Paulo: Pandorga, 2016.

RECHIA, S.; FRANÇA, R. O estado do Paraná e seus espaços e equipamentos de esporte e lazer: apropriação, desapropriação ou reapropriação! In: MEZZADRI, F. M.; CAVICHIOLLI, F. R.; SOUZA, D. L. de. *Esporte e lazer: subsídios para o desenvolvimento e a gestão de políticas públicas*. Jundiaí: Fontoura, 2006.

ROBLE, O. *Conhecimento da natureza, do homem e da sociedade*. Curitiba: IESDE Brasil, 2012.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, Santa Vitória do Palmar, v. 1, n. 1, julho, 2009.

TIRIBA, L. Criança da Natureza. In: I SEMINÁRIO NACIONAL DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-daeducacaosuperior/legislacao-e-normas/195-secretarias-112877938/seb-educacaobasica2007048997/16110-i-seminario-nacional-do-curriculo-em-movimento>. Acesso em: 12 out. 2017.

TIRIBA, L. *Crianças, natureza e educação infantil*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Educação, PUC-RIO, Rio de Janeiro, 2005.

TUAN, Y. F. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Paulo: Difel, 1980.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZANLUCHI, F. B. *O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação*. Londrina: O autor, 2005.

Recebido em Dezembro de 2018

Aprovado em Fevereiro de 2019

RESUMO DAS DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO JANEIRO A JUNHO DE 2018

DISSERTAÇÕES (2018/1)

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA UFMS - 2013 A 2016

AUTORA: Karoline dos Reis Macedo

DATA: 15/02/2018 – Educação (Mestrado) – 192 p – Início: 2016

ORIENTADORA: Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Eugenia Portela de Siqueira Marques – UFGD

Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez – UFMS

RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo analisar a institucionalização da Política de Cotas na Universidade Federal de Mato Grosso Sul, no período de 2013 a 2016. A Lei de Cotas para a Educação Superior é identificada como ação que oportuniza a democratização do acesso à Educação Superior. Para o desenvolvimento da investigação realizamos pesquisa exploratória, bibliográfica e documental, apresentando os documentos oficiais que indicam a forma como se encontra materializada a Política de Cotas na UFMS. Os principais documentos utilizados foram Resoluções, atas e relatórios, entre outros. Os dados estatísticos foram necessários para embasar as análises sobre vagas e ingressantes cotistas. A Lei n. 12.711/2012 configura-se como Ação Afirmativa, com a finalidade de minimizar as fraturas sociais e históricas de grupos considerados como minorias. Contudo, é necessário dizer que as discussões sobre inclusão na Educação Superior são importantes para que, além das atuais ações e estratégias de acesso à educação superior, outras políticas públicas possam ser pensadas e elaboradas

com o intuito de oferecer condições de acesso e também permanência aos grupos considerados socialmente excluídos. Os resultados indicam que a Política de Cotas ainda está sendo implementada na UFMS, revista e reorganizada constantemente. A elaboração de diferentes estratégias para efetivar o ingresso e a permanência de estudantes cotistas ainda necessita de mais estudos e ações institucionais, entretanto, a institucionalização está se consolidando gradativamente. Concluímos que a institucionalização da Lei de Cotas na UFMS está em andamento e que a cada ano são desenvolvidas novas estratégias para a efetivação da institucionalização dessa política na instituição em questão

Palavras-chave: Educação Superior; Institucionalização; Ação Afirmativa; Política de Cotas.

O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA NORMAL DOM AQUINO CORRÊA DE TRÊS LAGOAS NO SUL DE MATO GROSSO (1952-1975)

AUTORA: Hélien Caroline Valdez Monteiro

DATA: 15/02/2018 – Educação (Mestrado) – 194 p – Início: 2016

ORIENTADORA: Profa. Dra. Margarita Victoria Rodriguez – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Sílvia Helena Andrade de Brito – UFMS
Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado – UFGD

RESUMO: Esta dissertação está inserida na Linha de Pesquisa História, Política e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Campo Grande. O objeto de pesquisa é a institucionalização da Escola Normal Dom Aquino Corrêa, de Três Lagoas, sul de Mato Grosso, no período em que funcionou, entre 1952 e 1975. Como metodologia, adota-se o aporte teórico- metodológico materialista dialético, utilizando-se como procedimentos metodológicos o exame de documentos coletados na Escola Estadual Dom Aquino Corrêa, a análise de entrevistas com ex-normalistas, e uma exprofessora, a utilização de fontes primárias, como relatórios de governadores do e a busca por bibliografia que trata da temática. Como resultado, apontamos que a criação da instituição decorreu dos processos de desenvolvimento econômico do município. As matrículas cresceram consideravelmente a partir do momento em que o Estado brasileiro diagnosticou que as instituições precisavam contribuir para o processo que levaria ao desenvolvimento brasileiro. O currículo proposto para a formação das normalistas esteve surcado pelos pressupostos da Escola Nova e o método intuitivo e que promoveu práticas escolares que expressaram contradição como resultado das determinações hegemônicas e as subjetividades que as envolveram. Demonstramos que houve um equilíbrio da origem profissional dos progenitores das ex- normalistas: de um lado atendeu as camadas médias e a burguesia, e de outro, a classe trabalhadora. Também se verificou práticas de disciplinamento e controle própria da conjuntura do período militar.

Palavras-chave: Escola Normal Dom Aquino Corrêa; Instituições Escolares; Três Lagoas.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE - MS

AUTOR: Rubens Silva Arguelho

DATA: 16/02/2018 – Educação (Mestrado) – 132 p – Início: 2016

ORIENTADORA: Profa. Dra. Margarita Victoria Rodriguez – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel – UFMS
Profa. Dra. Bartolina Ramalho Catanante – UEMS

RESUMO: Esta pesquisa está inserida na Linha de Pesquisa História, Políticas e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Teve como objeto de estudo a política

formação continuada dos professores que atuam nas escolas de tempo integral da rede municipal de ensino de Campo Grande, na ótica das políticas públicas educacionais instituída no período de 2008 a 2015. Apresenta análise das ações desenvolvidas pelo Município de Campo Grande-MS por meio da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (SEMED), destinada às políticas públicas de formação continuada para os professores que atuam nas duas escolas de tempo integral. Os procedimentos metodológicos da pesquisa ocorreram com várias ações. De início realizou-se o levantamento da produção a respeito do objeto de pesquisa, ou seja, o estado do conhecimento referente ao tema formação continuada para professores de escola de tempo integral. Posteriormente fez-se o estudo documental com base na coleta e análise das legislações educacionais nacionais e do município de Campo Grande-MS bem como de documentos da Secretaria Municipal de Educação. Verificou-se que no processo de implementação das escolas de tempo integral do município houve um curso de formação para os 60 professores aprovados no processo de seleção para atuar nessas escolas. Além disso, a formação continuada para esses docentes é tratada no Livro Propostas da Escola de Tempo Integral, elaborado pela secretaria municipal de educação de Campo Grande-MS, que organiza a formação continuada em serviço e propõe outras ações. Porém, ao analisar os documentos municipais (Lei Orgânica do Município; Plano de Cargos e Remuneração do Magistério; Plano Municipal de Educação – 2007/2016 e 2015/2025), constata-se que existem diversas propostas para a formação continuada de professores, no entanto nenhuma ação específica foi observada para tratar da formação continuada para a educação integral.

Palavras-chave: Formação Continuada. Políticas Públicas. Escola de Tempo Integral.

TRAJETÓRIA BIOGRÁFICA DO PROFESSOR LUIZ ALEXANDRE DE OLIVEIRA: EM ESTUDO A COMUNIDADE E A ESCOLA DE JAPONESES VISCONDE DE CAIRU NO SUL DE MATO GROSSO (1930-1950)

AUTORA: Stephanie Amaya

DATA: 20/02/2018 – Educação (Mestrado) – 146 p – Início: 2016

ORIENTADORA: Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Maria do Carmo Brazil – UFMS

Profa. Dra. Katia Cristina Nascimento Figueira – UEMS

RESUMO: O objeto de estudo desta pesquisa é a relação do professor Luiz Alexandre de Oliveira com a comunidade japonesa e a Escola de Japoneses (Visconde de Cairu) no sul de Mato Grosso, no período entre 1930-1950. O objetivo é produzir uma trajetória biográfica temática sobre o referido professor no período delimitado. A escolha do termo “biografia temática” é por darmos ênfase ao período de maior importância do professor Luiz Alexandre nas relações com os imigrantes japoneses. A base empírica da pesquisa é constituída por fontes memorialísticas, autobiográficas, documentais e entrevistas que foram concedidas em vida pelo professor. A perspectiva teórico-metodológica que direciona a investigação deriva dos estudos de Pierre Bourdieu e seus interlocutores. O professor Luiz Alexandre de Oliveira, de origem simples, alcançou certa representação social em Campo Grande, dada por sua trajetória de advogado, professor, diretor e proprietário de instituições escolares na cidade. Foi aluno do Instituto Pestalozzi, fundou o Instituto Rui Barbosa, foi professor e diretor da Escola Visconde de Cairu, proprietário da Escola Osvaldo Cruz e professor na escola Normal. Também é notório o seu envolvimento em diferentes campos sociais, políticos e educacionais que, consequentemente, proporcionaram a ampliação de seus capitais econômico, social, simbólico e cultural. Na trajetória política, o professor foi eleito deputado pelo partido União Democrática Nacional (UDN), atuou como presidente da Ajuda da Conciliação e Julgamento (Justiça do Trabalho) e promotor público, entrou na justiça militar e foi vice-prefeito de Campo Grande na primeira Administração de Wilson Barbosa Martins. Doou em vida bens materiais (imóveis) que possuía para as instituições que participara, tais como: Federação Espírita de Mato Grosso, Loja da Maçonaria e Academia Sul-Mato-Grossense de Letras. Os resultados da pesquisa sinalizaram que a relação do professor Luiz Alexandre com a Colônia Japonesa no período de Getúlio Vargas (1930-1945) foi marcada por uma ação política e estratégica que assegurou a manutenção da Escola Visconde de Cairu e da Cooperativa Agrícola, cujo conflito garantiu aos japoneses a posse de seus bens, imóveis e o prosseguimento na constituição das pertenças étnicas na e com a sociedade sul-matogrossense, sendo atualmente a terceira maior colônia no território nacional. Na relação com japoneses, foram mobilizadas estratégias de ambos lados o grupo étnico no interesse em proteger seu patrimônio e o professor Luiz Alexandre em ser reconhecido perante a comunidade japonesa, algo que perdura até os dias de hoje.

Palavras-chave: Professor Luiz Alexandre de Oliveira. Biografia científica temática. Escola étnica. Imigrantes japoneses. Bourdieu.

PRÁTICA DOCENTE PARA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTORA: Elaine Cristina Freitas Veiga

DATA: 05/03/2018 – Educação (Mestrado) – 144 p – Início: 2016

ORIENTADORA: Profa. Dra. Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache – UFMS

Profa. Dra. Juliana Campregheer Pasqualini – UNESP

RESUMO: Atualmente as discussões se voltam não apenas a matrícula da criança com deficiência, mas a garantia do seu direito a aprendizagem. A partir de tais conjunturas o relatório tem como objetivo investigar os aspectos importantes da prática docente para aprendizagem de crianças com síndrome de Down na Educação Infantil. Compreende-se a inclusão como uma forma de assegurar o acesso equitativo a educação entre as crianças. Portanto buscou-se averiguar se/como o professor da Educação Infantil utiliza a ludicidade para promoção da aprendizagem de crianças com síndrome de Down, tendo em vista a importância da motivação e estimulação já nos primeiros anos de vida e da relevância da Educação Infantil em seu desenvolvimento. A pesquisa consiste em levantamento bibliográfico, documental, coleta e análise de dados empíricos. A pesquisa realizou-se em instituições de Educação Infantil do município de Campo Grande-MS com quatro professoras que tiveram uma criança com síndrome de Down incluída em sua sala no ano de 2016. Os instrumentos utilizados para coleta foram questionário e a entrevista semiestruturada com 10 perguntas. Para a análise dos dados foi utilizado a metodologia núcleos de significação. A pesquisa tem como viés teórico-metodológico a Psicologia Histórico-Cultural desenvolvido por Vygotsky e seus colaboradores. Ao longo das alocações das professoras percebeu-se que, de modo geral, todas demonstram dúvidas e dificuldades ao trabalhar de forma a incluir a criança com síndrome de Down em sala, apontando defasagens na formação inicial. O pouco conhecimento na área exigiu que buscassem compensar as lacunas com leituras, palestras e formação continuada, mesmo que esta ainda não seja o suficiente. Por meio das práticas lúdicas o docente promove momentos de aprendizagem para as crianças de forma que ela se interesse e participe ativamente. As atividades lúdicas consistem no desenvolvimento da autonomia, cognição, regras e possibilita a inclusão das crianças com deficiência. É neste processo de trocas que a criança aprende e se desenvolve, tendo contato com signos e desenvolvendo suas funções psicológicas superiores.

Palavras-chave: prática docente; síndrome de Down; ludicidade; aprendizagem.

A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - IFMS (2012-2016)

AUTORA: Debora Rogeria Neres de Souza Garcia

DATA: 20/03/2018 – Educação (Mestrado) – 172 p – Início: 2016

ORIENTADORA: Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Sílvia Helena Andrade de Brito – UFMS

Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira – UFC

RESUMO: Este trabalho está vinculado a Linha de Pesquisa 3 - História, Políticas e Educação do Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/PPGEdu/UFMS. O objeto de estudo dessa pesquisa é a Política de Assistência Estudantil e tem como

objetivo analisar como as ações da Política de Assistência Estudantil se configuraram no atendimento aos estudantes matriculados na educação superior do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – IFMS. Trata-se de um estudo de caso no IFMS e tem como recorte temporal o período de 2012 a 2016, tendo em vista que as ações da assistência estudantil no atendimento aos estudantes da educação superior tiveram início em 2012. A pesquisa está fundamentada no método crítico-dialético, pois este método nos auxiliou a compreender a lógica do sistema capitalista e a analisar a Política de Assistência Estudantil. Utilizamos enquanto metodologia de pesquisa a análise documental e bibliográfica, visando apresentar as análises dos dados institucionais e dos dispositivos legais. As análises da pesquisa tiveram como referência os seguintes autores: Castro (2009), Maciel (2011, 2015, 2016), Mancebo (2015), Frigotto (2011), Otranto (2010, 2015), Oliveira (1994), entre outros. Os resultados das análises apontaram que a oferta da educação superior na Educação Profissional e Tecnológica se deu a partir do ano de 1969, porém a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em 2008, trouxe uma nova concepção de educação profissional, possibilitando aos IF's a oferta de cursos superiores nas modalidades tecnológico, bacharelado e licenciatura. Ao analisar o Pnaes identificou-se que este documento é resultado das lutas por melhores condições de permanência na educação superior, porém o Decreto nº 7.234/2010 determinou que as ações previstas devam contemplar estudantes dos institutos federais. Portanto, o Pnaes surgiu como estratégia para amenizar os problemas sociais que interferem na formação dos estudantes, promover a inclusão e regulamentar as ações da política de assistência estudantil na garantia do acesso, permanência e conclusão. O documento oficial da assistência estudantil vigente no IFMS não contempla em sua redação todas as áreas do programa, atualmente a Política de Assistência Estudantil do IFMS está passando por reformulações e essa pesquisa contribuiu para repensarmos as ações de assistência estudantil e as necessidades dos estudantes que dificultam sua permanência na instituição. Constatou-se que os auxílios de critérios socioeconômicos ofertados no IFMS contemplam os estudantes da educação superior, no entanto defendemos a ampliação da oferta e dos valores dos auxílios, tendo em vista que os valores atuais são baixos e o perfil socioeconômico dos estudantes comprova essa necessidade. As ações de assistência estudantil são focalizadas, haja vista os limites dos recursos disponibilizados, no entanto são necessárias para promover a permanência de segmentos considerados historicamente excluídos. Concluímos que o IFMS busca, por meio de uma Política de Assistência Estudantil, a garantia do direito à educação e o acompanhamento com vistas a diminuir as dificuldades de ordem social, econômica, psicológica e pedagógica.

Palavras-chave: Política Social. Assistência Estudantil. Educação Superior.

DISCURSOS E PRÁTICAS: PROBLEMATIZAÇÕES DE UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

AUTORA: Dayana de Oliveira Arruda

DATA: 22/03/2018 – Educação (Mestrado) – 175 p – Início: 2016

ORIENTADOR: Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis – UFMS

Profa. Dra. Soraia Napoleão Freitas – UFSM

RESUMO: Este estudo analisou os jogos de saberes e poderes que permeiam discursos e práticas sociais e culturais exercidas no Projeto “Travessia Educacional do Jovem Estudante Campo-grandense” (TRAJE), operacionalizado na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, no Estado de Mato Grosso do Sul, na Instituição denominada Escola Osvaldo Cruz. Instituição que tem entre seus propósitos, oportunizar um modelo de escolarização transversal, enquanto uma modalidade de ensino da educação básica em nível de ensino fundamental, adequando aspectos relacionados à educação de jovens e adultos, em exercícios e dinâmicas singulares. O estudo é vinculado ao Grupo de Estudos e de Investigação Acadêmica nos Referenciais Foucaultianos, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (GEIARF/UFMS), e se configura como de tipo etnográfico, de caráter empírico-analítico e documental, apresentando como fontes constituídas em processo, documentos institucionais, discussões em grupo realizadas com estudantes e entrevistas individuais abertas, empreendidas de modo exploratório também com estudantes, bem como gestores, equipe psicossocial, técnico-pedagógica e docentes do Projeto Traje. Correspondem a fontes profícuas estabelecidas, achados e registros decorrentes de procedimentos observacionais. A análise de dispositivos políticos e pedagógicos, perscrutados sob a perspectiva arqueológica de inspiração foucaultiana, conformam e sistematizam os esforços do estudo realizado, por condições que elevem a escolaridade de jovens de 15 a 17 anos, agrupados por um conjunto de características consideradas semelhantes, reconduzidas a um

exame minucioso, cujo resultado os classifica pelas anomalias de ordem cultural, econômica e social. No bojo da problematização, utilizamos da genealogia como possibilidades analíticas em interfaces a relações entre saberes e poderes. Redimensionamos em vistas ao Projeto Traje, a existência de discursos e práticas sociais e culturais efetivas, imbricadas em um aparato institucional aprimorado quanto à utilização de tecnologias de controle e disciplina. Como resultados das incursões realizadas, destacamos a fragilidade das intervenções do Estado em detrimento da Proposta do Projeto Traje, enquanto adequação de um padrão de escolarização cujas finalidades são forjadas como pragmáticas, corretivas e resolutivas. Diante disto, o referido Projeto em suas práticas sociais e culturais exercidas, como espaço institucional-escolar, propõe sob discursos e exercícios de proteção, escolarização e guarda, em verdade, regularizar condutas e docilizar corpos, em contraponto a diferentes enfrentamentos, resistências e efeitos, agregando indivíduos em seus (des)ajustes e anormalidades, extrapolando propósitos e ideativos de caráter pedagógicos.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos; Práticas exercidas; Problematização; Projeto Traje.

DOCUMENTOS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM MUNICÍPIOS DO MATO GROSSO DO SUL (2000-2015): IDENTIFICANDO CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS, OU PODEROSOS

AUTORA: Claudilene Lício Dias Chaves

DATA: 16/04/2018 – Educação (Mestrado) – 101 p – Início: 2016

ORIENTADORA: Profa. Dra. Fabiany de Cassia Tavares Silva – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Margarita Victoria Rodriguez – UFMS

Profa. Dra. Alessandra Arce Hai – UFMS

RESUMO: Este estudo faz parte do programa de pesquisa do/no Observatório de Cultura Escolar (OCE)/UFMS, que toma como fontes e objetos de estudos documentos curriculares produzidos para os espaços da educação formal e não formal, entendidos como instância de formação escolar, com objetivos educativos explícitos e ação intencional institucionalizada, estruturada e sistemática, e como uma possibilidade de produção, seleção e distribuição de conhecimento fora das estruturas curriculares do ensino tradicional. Neste contexto, analisamos dois documentos curriculares produzidos para a educação infantil pelas redes municipais de educação de Campo Grande e Dourados, a saber: Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino para a Educação Infantil de Campo Grande-MS (2008) e Proposta Curricular da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS (2011). Para dar forma à análise pretendida, ancoramo-nos em um corpus documental, que sustenta a produção dos referidos documentos, a saber: o Plano Decenal de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul – Decênio 2003 – 2013; o Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul – Decênio 2014 – 2024; o Plano Municipal de Educação de Dourados-MS/2015; o Plano Municipal de Educação de Campo Grande-MS/2007. Diante disso, incursionamos, de um lado, pelos princípios e conteúdos da Teoria Crítica do Currículo, partindo da hipótese de que os documentos curriculares, tornam-se tradutores de discursos oficiais sobre a educação da infância, com delineamentos interessados e endereçados aos processos de escolarização, mesmo sendo esse processo “negado” e; de outro, fundados na noção da justa distribuição de conhecimentos prescritos para o alunado desta etapa da educação básica, desde a publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999). Para tentar responder, ou refutar tal hipótese, identificamos e analisamos quais os conhecimentos científicos, ou poderosos, registrados nos documentos curriculares eleitos para análises. Neste exercício orientamo-nos pelas técnicas do estudo comparado, pelo qual procuramos identificar e analisar as semelhanças, as diferenças, as diacronias e as sincronias registradas, a partir da eleição de três áreas de comparação – espaço, tempo e conhecimento. As áreas escolhidas expressam, de alguma forma, indícios das práticas curriculares que articulam as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos científicos, ou poderosos, historicamente construídos pelos homens. Nos limites desta pesquisa concluímos que, a despeito das creches e pré-escolas se encontrarem legalmente consolidadas como expressão de direito à educação das crianças, as fontes documentais engendradas para esta etapa da educação básica parecem se omitir da/na tarefa de selecionar, transformar e distribuir conhecimentos científicos, ou poderosos, perpetuando um modelo educacional assistencialista e construtivista, que desconsidera a capacidade das crianças de apreenderem conhecimentos para além dos saberes e contextos culturais em que estão inseridas.

Palavras-chave: Currículo, Educação Infantil, Educação Básica, Conhecimentos Científicos.

O ESPAÇO E O TEMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL EM CAMPO GRANDE/MS

AUTORA: Solange Izabel Balbino

DATA: 16/04/2018 – Educação (Mestrado) – 181 p – Início: 2016

ORIENTADORA: Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt – UFMS

BANCA: Prof. Dr. Junior Vagner Pereira da Silva – UFMS

Profa. Dra. Jaqueline Moll – UFRGS

RESUMO: Esta pesquisa surgiu da necessidade de conhecer o desenvolvimento da Educação Física nas Escolas Municipais de Tempo Integral de Campo Grande/MS e qual seu espaço e tempo no processo educativo, considerando as especificidades dos projetos dessas escolas. Diante da atualidade do tema, que é a Educação Integral em Tempo Integral, vimo-nos diante da necessidade de conhecer os caminhos trilhados pela Educação Física nesse espaço escolar que se autodenomina distinto. O principal objetivo desta pesquisa foi analisar as ações desenvolvidas na área da Educação Física nas Escolas Municipais de Tempo Integral de Campo Grande – MS. Questionamos se dentro deste modelo de Escola de Tempo Integral essas ações concorrem para possibilitar a formação integral dos alunos. Nossa pesquisa foi traçada na perspectiva metodológica do materialismo histórico-dialético, alicerçada na teoria históricocultural. Os procedimentos adotados para a coleta dos dados foram a entrevista semiestruturada, realizada com professores de Educação Física, e a pesquisa documental, realizada nos Projetos Políticos Pedagógicos e nos Projetos de Atividades Complementares de Educação Física das referidas escolas. Dentre os estudos que fundamentaram esta pesquisa encontram-se as autoras Moll (2012; 2014; 2013; 2008) e Cavaliere (2007; 2009; 2014), no âmbito da educação integral em tempo integral, Soares et al (1992), Castellani Filho (1983; 2010) e Taffarel (2009), para a Educação Física. Para fundamentar as bases epistemológicas, trouxemos Vigotski (1926; 1996; 1991; 2003; 2005; 2007), Leontiev (1978; 2004), Luria (2013) e seus interlocutores. Por meio da análise dos dados, percebemos que o professor não tem um sentimento de pertencimento ao contexto escolar e que sente que pode ser expropriado dos seus saberes em prol do atendimento às necessidades de um sistema educacional arcaico e impregnado de concepções cristalizadas acerca do que é a formação dos indivíduos. Entretanto, esses professores procuram trabalhar para a formação integral dos alunos, ainda que com dificuldades em romper com as práticas estereotipadas da Educação Física. No contexto da Escola de Tempo Integral, os dados mostram que é necessário maior investimento, tanto no aspecto financeiro quanto na formação continuada das personagens da escola, pois é preciso maior articulação entre todos, incluindo os saberes escolares num patamar de igualdade. Concluímos que a implementação dessas escolas é um inegável avanço para a melhoria das condições da educação pública brasileira, assim como para a equidade da Educação Física com as demais disciplinas do currículo, contudo consideramos necessário investir tempo e esforço para que se possa oferecer ainda mais experiências e práticas diferenciadas que possibilitem oportunidades concretas de educação integral aos alunos.

Palavras-chave: Educação Física. Escola de Tempo Integral. Educação Integral. Educação Escolar.

ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL EM CAMPO GRANDE - MS: ESCOLARIZAÇÃO E CURRÍCULO PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO?

AUTOR: Elio Antonio Ceribola Crespam

DATA: 20/04/2018 – Educação (Mestrado) – 123 p – Início: 2016

ORIENTADORA: Profa. Dra. Fabiany de Cassia Tavares Silva – UFMS

BANCA: Prof. Dr. Luiz Carlos Novaes – UNIFESP

Profa. Dra. Vilma Miranda de Brito – UEMS

RESUMO: Este estudo faz parte do programa de pesquisa do/no Observatório de Cultura Escolar (OCE), que toma como fontes e objetos de estudos documentos curriculares produzidos para os espaços da educação formal e não formal entendidos como instância de formação escolar, com objetivos educativos explícitos e ação intencional institucionalizada, estruturada e sistemática; e como uma possibilidade de produção, seleção e distribuição de conhecimento fora das estruturas curriculares do ensino tradicional, respectivamente. Neste

contexto, estudamos e analisamos três projetos de escola integral ofertados pela/na rede municipal de educação em Campo Grande – MS, operadas por documentos curriculares, publicados no período de 2008 a 2015, que instituem diferentes outros formatos e metodologias em espaços e tempos diferenciados. Diante disso, analisamos comparadamente esses três modelos de escola, a partir de seus documentos curriculares, na perspectiva de apreender os objetivos e as intenções dos projetos, bem como nos aproximar das discussões de escolarização de qualidade, como sinônimo do tempo integral. Para tanto, operamos com as técnicas do estudo comparado, para a identificação e análise das semelhanças, das diferenças, das diacronias e das sincronias, registradas nos documentos curriculares.

Palavras-chave: Educação Básica, Escola de Tempo Integral, Currículo.

ERA UMA VEZ ... A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO FAZER PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DE CRECHE

AUTORA: Maria Socorro de Almeida

DATA: 23/04/2018 – Educação (Mestrado) – 157 p – Início: 2016

ORIENTADORA: Profa. Dra. Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt – UFMS

Profa. Dra. Marta Regina Brostolin da Costa – UCDB

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo analisar atividade de contação de história no contexto da prática pedagógica de professoras que atuam na educação infantil, na etapa creche. O trabalho surgiu por meio de questionamentos oriundos da minha prática pedagógica, que instigou querer pesquisar essa atividade na prática de outros professores. Nossa vertente epistemológica é a Psicologia Histórico-Cultural, sustentada pelo pensamento marxista, apoiado no reconhecimento de que é pela maneira como o homem se relaciona com os meios de produção, com a organização que a sociedade cria, que ele processa suas relações e contradições. Assim, a pesquisa é qualitativa, a luz da teoria histórico-cultural, tendo como aporte autores como Vigotski (1998; 2001, 2009), Coelho (2003), Cintra (2014; 2015), dentre outros, que destacam o processo criativo infantil, a relevância das narrativas maravilhosas e a contação de história para crianças numa vertente lúdicaeducacional. Adotamos como metodologia fazer um estado do conhecimento e, depois, uma investigação empírica que aconteceu primeiramente por meio de observações quando nos foi oportunizado verificar o desenvolvimento da atividade de contação de histórias desenvolvida por quatro professoras que atuam na educação infantil, da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, e, no seguimento, a realização de entrevistas. Como resultado é possível dizer que é preciso investir na formação inicial e continuada do professor, com oferta de cursos que tragam em seu bojo assuntos relacionados a ludicidade e as práticas lúdicas, como a atividade de contação de histórias. Também, que a instituição infantil invista mais em recursos pedagógicos lúdicos, como livros apropriados para faixa etária de atendimento, fantoches, dedoches, aventais para contar histórias, além de ambientes convidativos para o desenvolvimento dessa atividade, pois assim, a prática pedagógica do professor torna-se mais enriquecedora. Para mais, destacamos que a atividade de contação de história assume no contexto educacional infantil um papel social e cultural significativo de desenvolvimento e aprendizagens, mediante a maneira como ela é entendida e aplicada no fazer pedagógico dos professores. Concluímos, principalmente, pela fala das professoras que elas compreendem a relevância dessa atividade para o desenvolvimento criativo, afetivo, cognitivo e físico das crianças, pois afirmam que a atividade de contação de história acontece cotidianamente no fazer pedagógico com objetivos voltados a potencialização da linguagem oral e escrita, as vivências entre seus pares no brincar de faz de conta, por meio do movimento corporal, visual e auditivo. Para as professoras a contação de história deve ser envolvente e promovendo atividades lúdicas voltadas ao prazer de aprender brincando.

Palavras-chave: Contação de Histórias; Imaginário Infantil; Fazer Pedagógico.

DAS ANÁLISES EM DISSERTAÇÕES E TESES (2004-2015) À HISTÓRIA COMPARADA SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO (BELO HORIZONTE E CAMPO GRANDE)

AUTOR: Fernando Vendrame Menezes

DATA: 23/03/2018 – Educação (Doutorado) – 164 p – Início: 2013

ORIENTADORA: Profa. Dra. Fabiany de Cassia Tavares Silva – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis – UFMS

Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira – UFMS

Profa. Dra. Vera Lúcia Gaspar da Silva – UDESC

Profa. Dra. Sílvia Helena Andrade de Brito – UFMS

RESUMO: Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida no curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. O objetivo foi o de investigar a implementação do ensino secundário nas cidades de Belo Horizonte e Campo Grande, numa perspectiva histórico-comparada, tomando como fonte e objeto produções acadêmicas (teses e dissertações) produzidas nos programas de pós-graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS e da Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG, entre 2004 e 2015. Partindo dos conceitos de figuração de Norbert Elias e de táticas e estratégias de Michel de Certeau, constituímos o que denominamos de “práticas figuradas” – elemento conceitual que nos auxiliou a investigar tanto o processo de implementação do ensino secundário nas duas cidades, tomando as produções acadêmicas como fontes, quanto analisar os aspectos que determinaram a produção de uma historiografia sobre o ensino secundário, a partir da abordagem das teses e dissertações como objeto. Argumentamos que a implementação do ensino secundário em Belo Horizonte e Campo Grande esteve ligada a fatores singulares da história destas cidades, o que nos levou a defender a necessidade da constituição de uma história comparada da educação regional. Ao mesmo tempo, apontamos a produção de um discurso historiográfico sobre o ensino secundário tomado de empréstimo de uma historiografia tradicional sobre esta temática, o que nos levou a defender a necessidade da produção de uma outra historiografia do ensino secundário, considerando, comparativamente, as singularidades da história regional.

Palavras-chave: História Comparada da Educação; Ensino Secundário; Belo Horizonte e Campo Grande.

PROFESSORES INICIANTES EGRESSOS DO PIBID DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL: HABITUS E CAPITAL CULTURAL EM MOVIMENTO

AUTORA: Sandra Novais Sousa

DATA: 13/04/2018 – Educação (Doutorado) – 266 p – Início: 2015

ORIENTADORA: Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis – UFMS

BANCA: Profa. Dra. Carla Busato Zandavalli Maluf de Araujo – UFMS

Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira – UEMS

Profa. Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André – PUC/SP

Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt – UFMS

RESUMO: A presente pesquisa aborda questões que tratam das políticas públicas de formação e iniciação à docência de professores alfabetizadores, especificamente no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). O Pibid, lançado em 2007 pelo governo federal, apresenta uma proposta que

visa a tornar a carreira do magistério mais atrativa aos concluintes do ensino médio, promover a valorização da profissão docente e diminuir o índice de abandono da profissão entre os professores iniciantes, além da pretensão de, com essas medidas, melhorar qualitativamente a formação inicial dos licenciandos que atuarão na educação básica. Assim, o objetivo geral desta investigação consiste em compreender a potencialidade do Programa em promover movimento do habitus e ampliação do capital cultural de egressos do subprojeto do Pibid do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) que hoje atuam como iniciantes na docência. Como objetivos específicos, aponta-se: a) evidenciar as possibilidades de utilização dos conceitos bourdieusianos e do método biográfico na análise dos efeitos, possibilidades e limitações do Pibid como política pública voltada à valorização do magistério e melhoria da qualidade na educação básica; b) levantar e analisar práticas alfabetizadoras desenvolvidas por professores iniciantes atuantes da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental; c) identificar e analisar indícios de alteração do habitus, para compreender a formação de disposições para empreender práticas alfabetizadoras que levem em consideração os processos de conceitualização das crianças ao se apropriarem do sistema de escrita alfabética. Utiliza-se o referencial teórico de Pierre Bourdieu e autores que derivam de sua obra e como procedimentos metodológicos a análise documental, tendo como fontes pesquisas nacionais e documentos que mostram os efeitos do Pibid no Brasil e em Mato Grosso do Sul, entrevistas narrativas com 10 professores iniciantes, bem como relatórios e memoriais que produziram durante sua participação no Pibid. Os dados foram analisados a partir das concepções da Análise de Discurso e com a perspectiva da abordagem biográfica. Como resultados, aponta-se que o subprojeto do curso de Pedagogia da UEMS potencializou o movimento do habitus, ou seja, a modificação dos esquemas de apreciação e julgamento interiorizados que se exteriorizam em ações docentes diferenciadas daquelas encontradas no campo educacional, uma vez que os agentes se propuseram a instituir novas práticas de alfabetização e utilizar estratégias de enfrentamento frente à concepção de estudante, ensino, currículo e avaliação hegemônicas nas escolas públicas. Em síntese, compreende-se que o movimento do habitus foi propiciado pelo acúmulo de capital cultural, por meio das discussões e estudos na universidade sobre as vivências do estágio realizado na escola durante a graduação, em que os pibidianos puderam não somente observar, mas experimentar a prática da docência com pequenos grupos de estudantes com dificuldades na aprendizagem.

Palavras-chave: Capital cultural. Habitus. Pibid. Professores iniciantes. Políticas educacionais.

Critérios para publicação na Revista InterMeio

Art. 1º - A Revista InterMeio, do programa de Pós-Graduação em Educação, publicada pela UFMS, está aberto preferencialmente à comunidade universitária e destina-se à publicação de matérias que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a difusão e o conhecimento científico nas diferentes especialidades da área de educação. Tem como propósito abordar questões que se colocam como atuais e significativas para a compreensão dos fenômenos educativos.

Art. 2º - A revista terá periodicidade semestral, podendo ter tiragem diferenciada, estabelecida no Plano Anual de Publicação.

Art. 3º - O calendário de publicação da Revista InterMeio, bem como as datas de fechamento de cada edição, serão definidos pela Câmara Editorial.

Art. 4º - A Revista é dirigida por uma Câmara Editorial, composta de 5 (cinco) nomes ligados a especialidades diferentes, indicados pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação dentre os docentes que nele desenvolvem atividades em regime permanente.

Art. 5º - A Revista terá, ainda:

I - Um Conselho Científico Nacional, constituído por 5 (cinco) representantes da comunidade científica, ligados a diferentes instituições universitárias brasileiras, que pela sua produção destacam-se na área da educação.

II - Um Conselho Internacional, integrado por 3 (três) representantes de projeção na área de educação.

Art. 6º - A UFMS publicará na Revista InterMeio os seguintes trabalhos:

I - Artigos originais, que envolvam abordagens teórico metodológico referentes à pesquisa, ensino e extensão, que contenham resultados conclusivos e relevantes, não devendo exceder a 25 páginas, aproximadamente, digitadas em espaço 1,5 com margens superior e esquerda 3,0 cm - inferior e direita 2,0 cm, sem hifenização, através de editor de texto compatível com ambiente para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12. Em caso excepcional o texto poderá ultrapassar as 25 (vinte e cinco) páginas, sendo necessária a apresentação de justificativas. O número mínimo é de 15 páginas. Todas as matérias devem ser antecedidas do título em português e inglês e do resumo e abstract, que não devem ultrapassar 200 (palavras), com indicação de 3 (três) a 5 (cinco) palavras-chave (keywords).

II - Artigos de revisão ou atualização, que correspondem a textos preparados por especialistas, a partir de uma análise crítica da literatura sobre determinado assunto de interesse da área educacional, para os quais aplicam-se as mesmas normas do item I.

III - Comunicações, envolvendo textos curtos, nos quais são apresentados resultados de dissertações e teses recém concluídas, de 1 (uma) lauda com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas através de editor de texto Word para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

IV - Resenhas críticas de lançamentos recentes ou de obras clássicas pleiteadas por novos enfoques teóricos, que não devem ultrapassar 5 (cinco) laudas com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas em espaço 1,5, através de editor de texto WORD para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

V - Traduções de textos clássicos não disponíveis em língua portuguesa.

VI - Entrevistas com educadores de renome nacional e internacional.

Todos os trabalhos deverão ser elaborados em português e encaminhados em 3 (três) vias, com texto corrigido e revisado, além de 1 (um) arquivo eletrônico do material para a publicação.

Os trabalhos de colaboradores hispano-americanos poderão ser encaminhados em castelhano, mantendo-se a observância de todas as demais normas.

VII - As ilustrações, tabelas, gráficos e fotos com respectivas legendas e, quando for o caso, com identificação de fontes, deverão ser apresentadas separadamente, com indicação no texto do lugar onde devem ser inseridas. Todo material fotográfico deverá ser apresentado preferencialmente em preto e branco, podendo ser colorido desde que haja recursos disponíveis.

VIII - A bibliografia e as citações bibliográficas deverão ser elaboradas de acordo com as normas de referência da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) - 6022 e 6023.

IX - As notas do texto serão numeradas com algarismos arábicos e desenvolvidas nos rodapés das páginas correspondentes.

Art. 7º - Executados os casos discriminados nos itens III e IV do Art. 6º, o título completo do trabalho, o(s) nome(s) do(a/s) autor(a/s/es) e da(s) instituição(ões) que está(ão) vinculado(a/os/as) deverão vir em página de rosto onde se indicará, também, a eventual origem do texto. A primeira página do texto deverá incluir o título da matéria e omitir o nome e a instituição do autor, afim de assegurar o anonimato do processo de avaliação.

Art. 8º - Os originais de trabalhos dos colaboradores deverão ser entregues, mediante comprovante de recebimento, a: Câmara Editorial da Revista InterMeio - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Centro de Ciências Humanas e Sociais - Programa de Pós-Graduação em Educação - Caixa Postal 549-CEP 79070-900-Campo Grande MS.

Art. 9º - Para apreciação e parecer, a Câmara Editorial submeterá os trabalhos propostos à avaliação de consultores internos/externos.

Parágrafo único: De posse dos pareceres dos consultores, a Câmara Editorial decide, em última instância, sobre a publicação ou não desses trabalhos.

Art. 10 - O(a/os/as) autor(a/s/es) será(ão) informado(a/os/as) sobre a avaliação do texto que encaminhou(ram) para publicação no prazo máximo de 60 (sessenta) dias.

Art. 11 - Ao autor de trabalho aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, dois exemplares do número correspondente da Revista.

Art. 12 - Uma vez aprovados os artigos pela Câmara Editorial, à Revista InterMeio reserva-se todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição, e com a devida citação da fonte.

Art. 13 - Casos não previstos nesta norma serão analisados e decididos soberanamente pelo Câmara Editorial da Revista.

Os artigos para publicação deverão ser remetidos a:

InterMeio

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PPGEdu / FAED / UFMS
Câmpus da UFMS - Campo Grande - MS -
Caixa Postal 549 - Cep 79070-900
e-mail: intermeio.faed@ufms.br
Profª Drª Fabiany de Cássia T. Silva
PPGEdu / CCHS / UFMS
Cidade Universitária - Caixa Postal 549 - Cep 79070-900
Campo Grande - MS - Fone: (67) 3345-7617 / 3345-7616
e-mail: fabiany.tavares@ufms.br

DOSSIÊ
O CAMPO DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO:
CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA FRANCESA

PARA PENSAR COMO BOURDIEU:
COMPLETANDO A 'REVOLUÇÃO MENTAL' COM A TEORIA DOS CÓDIGOS DE LEGITIMAÇÃO
Karl Maton

CONTRIBUIÇÕES DE PIERRE BOURDIEU PARA A ANÁLISE
DA MOVIMENTAÇÃO DAS ELITES ESCOLARES EM REGIÕES INTERIOANAS
André Luiz Sena Mariano & Gabriel Barreto Lopes

OPERAR COM PIERRE BOURDIEU EM ESTUDOS NO CAMPO EDUCACIONAL
Jacira Helena do Valle Pereira Assis, Sandra Novais de Souza & Alice Felisberto da Silva

"E QUANDO O SUJEITO PODERIA SER EU?":
OBJETIVAÇÃO DO SUJEITO OBJETIVANTE EM PESQUISA EDUCACIONAL
Patrícia Claudia da Costa

PIERRE BOURDIEU PARA PENSAR A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:
UMA ABORDAGEM SÓCIO-EPISTEMOLÓGICA
José Luís Schifino Ferraro

PARÂMETROS PARA UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA DO GOSTO
Rafael Duailibi Maldonado

A RELAÇÃO DE ALUNOS JOVENS E ADULTOS COM A MATEMÁTICA:
UMA INVESTIGAÇÃO A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA PRAGMÁTICA
Carla Cristina Pompeu & Vinício de Macedo Santos

AS REPRESENTAÇÕES SOBRE A ESCOLA COMO PROPULSORAS DE CRISES IDENTITÁRIAS
EM LICENCIANDOS EM QUÍMICA: UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DE CLAUDE DUBAR
Camila Lima Miranda, Vera Maria Nigro de Souza Placco & Daisy de Brito Rezende

A CONSTITUIÇÃO DE UM PROFESSOR E O SEU DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL: O LUGAR DAS DISPOSIÇÕES
Wilson Elmer Nascimento & Elisabeth Barolli

UMA LEITURA DO CONCEITO DE SOCIALIZAÇÃO EM
DISSERTAÇÕES E TESES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO MUSICAL (1999-2017)
Adriana Bozzetto

DEMANDA CONTÍNUA

ALEGRIA E AMOROSIDADE COMO ESTRATÉGIAS DE
RESISTÊNCIA PARA A RENOVAR A EDUCAÇÃO
Marina Patrício de Arruda, Carmen Lúcia Fornari Diez,
Geraldo Antonio da Rosa & Simara Bertotto Westphal Marcon

PEDAGOGIA DO DÉFICIT DE NATUREZA: O BRINCAR NO MEIO NATURAL EM UMA
INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO OESTE DE SANTA CATARINA
Larissa Henrique, Iuri Mailo Parisotto & Ivo Dickmann

RESUMO DAS TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS
NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO JANEIRO A JUNHO DE 2018

ISSN 1413-0963



9 771413 096003