



Darbi Masson Suficier
Luci Regina Muzzeti
Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
Organizadores

Vol.2

Leituras de
**Pierre
Bourdieu**
na Pesquisa em
Educação

 **Letraria**[®]

Darbi Masson Suficier
Luci Regina Muzzeti
Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
(Organização)

Leituras de
**Pierre
Bourdieu**
na Pesquisa em
Educação
Vol.2

Araraquara
Letraria
2023

Ficha catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Leituras de Pierre Bourdieu na pesquisa em educação [livro eletrônico]: vol. 2 / organização Darbi Masson Suficier, Luci Regina Muzzeti, Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes. - 1. ed. - Araraquara, SP: Letraria, 2023.

PDF.

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5434-055-7

1. Bourdieu, Pierre, 1930-2002 2. Educação 3. Educação - Pesquisa I. Suficier, Darbi Masson. II. Muzzeti, Luci Regina. III. Fernandes, Maria Cristina da Silveira Galan.

23-180247

CDD-370.72

Índices para catálogo sistemático:

1. Pesquisa em educação 370.72

Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253

Conselho editorial

Jeferson Camargo Taborda

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Rosangela da Silva

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Rosangela Sanches da Silveira Gileno

Universidade Estadual Paulista (UNESP)

| Sumário

Apresentação	7
Darbi Suficier, Luci Regina Muzzeti e Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes	
A agonia dos “bons alunos”: escolas aprovadoras e o <i>ethos</i> de classe das camadas médias brasileiras	11
Débora Cristina Piotto e Aluizio Ferreira Elias	
Transformações no campo educacional brasileiro em decorrência do COVID-19 e de suas variantes: brevíssimas reflexões bourdieusianas	26
Lincoln Agudo Oliveira Benito Rosana da Cruz Benito	
Professoras e as temáticas da sexualidade: a prática em diferentes contextos	43
Darbi Masson Suficier Andreza Marques de Castro Leão Alexandre Aparecido dos Santos	
Contribuições do “Laboratório de Estudos em Sociologia da Educação e da Ciência” para compreender o acesso, a escolha e o desempenho em Ciências no Ensino Superior	53
Luciana Massi, Matheus Monteiro Nascimento, Carlos Henrique Aparecido Alves Moris e Gabriela Agostini	
A potencialidade do apoio pedagógico à permanência universitária	68
Hellen Cristina Xavier da Silva Mattos e Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes	
A constituição da prática como componente curricular a partir do <i>habitus</i> dos professores formadores dos cursos de licenciatura em Química do Instituto Federal Catarinense	87
Priscila Juliana da Silva	
Experiências escolares e a concepção sobre o trabalho docente: relações possíveis? O que revelam os acadêmicos concluintes do curso de pedagogia da UENP – CJ	104
Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez, Gabriela Caroline Lopes, Victória Viana Santos e Priscila Gabriele da Luz Kailer	

A trajetória escolar de professoras dos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> da Unesp/FCLAr: um estudo com enfoque na teoria de Pierre Bourdieu	117
Flávia Baccin Fiorante-Inforsato Luci Regina Muzzeti	
Modo de pensar relacional e objetivação participante: inspirações bourdieusianas em pesquisa com catadores de materiais recicláveis	132
Gabriela Albanás Couto	
Do que gosta o Time Brasil nos Jogos Olímpicos Rio 2016? Relações entre o gênero e as predileções musicais e alimentares dos atletas	142
Jéssica dos Anjos Januário e Flavia Volta Cortes de Oliveira	
Sobre os organizadores e autores	156

| Apresentação

A atualidade do pensamento de Pierre Bourdieu faz-se presente nas diferentes áreas do conhecimento e na multiplicidade de suas interpretações, mas devemos ressaltar que o pensamento bourdieusiano não é estático. Como diz o autor: “Haverá sempre alguém a me dizer que tudo isso é bastante conhecido. E como poderia ser de outra maneira depois de tantos comentários, de tanta e tamanhas santas ‘leituras’ e dessa legião de piedosos leitores?” (Bourdieu, 2007a, p. 109). Passados mais de vinte anos do falecimento de Pierre Bourdieu, sua obra continua irradiando novas possibilidades de compreensão da realidade social, como podemos ver nos textos aqui reunidos.

O segundo volume de *Leituras de Pierre Bourdieu na Pesquisa em Educação* traz um conjunto de dez capítulos com diferentes abordagens do *corpus* conceitual de Pierre Bourdieu. São importantes contribuições de pesquisadores de diferentes regiões do país que abordam a educação por meio de seus agentes e do campo educacional em uma multiplicidade de objetos: o mercado das escolas privadas, as estratégias das famílias, as disposições e o *habitus* de estudantes e professores, os percursos de escolarização, a permanência no ensino superior, as relações com as temáticas da sexualidade, as práticas, os gostos, dentre outros temas. Dessa forma, as contribuições das autoras e autores para a concretização do presente livro podem ser um importante elemento difusor das temáticas das pesquisas e das possibilidades metodológicas apresentadas.

Em “A agonia dos ‘bons alunos’: escolas aprovadoras e o *ethos* de classe das camadas médias brasileiras”, Débora Cristina Piotto e Aluizio Ferreira Elias abordam a temática da relação escola-família por meio das estratégias empreendidas pelas escolas privadas chamadas de “aprovadoras”, posto que o seu público são estudantes que visam a aprovação nos vestibulares. Ao direcionar a atenção para as estratégias das escolas, tanto nos aspectos educacional e mercadológico, Piotto e Elias apresentam uma chave explicativa para a compreensão de um mercado altamente competitivo e que possui homologia com as estratégias das famílias, posto que estas também operam na lógica economicista, concorrencial e da busca por alta performance.

Lincoln Agudo Oliveira Benito e Rosana da Cruz Benito apresentam em “Transformações no campo educacional brasileiro em decorrência do COVID-19 e de suas variantes: brevíssimas reflexões bourdieusianas” as novas configurações do campo educacional advindas do período pandêmico recente. Os autores apontam que, no período compreendido entre os anos de 2020 e 2022, foram estabelecidos diversos marcos legais que tiveram impacto significativo no campo educacional brasileiro.

A relação estabelecida por professoras da Educação Básica com as temáticas da sexualidade nos ambientes doméstico e profissional é abordada por Darbi Masson Suficier, Andreza Marques de Castro Leão e Alexandre Aparecido dos Santos em “Professoras e as temáticas da sexualidade: a prática em diferentes contextos”. Os autores se utilizam do referencial bourdieusiano para compreender como as professoras entrevistadas lidam com as temáticas da sexualidade na relação estabelecida com os filhos e com os alunos.

Em “Contribuições do ‘Laboratório de Estudos em Sociologia da Educação e da Ciência’ para compreender o acesso, a escolha e o desempenho em Ciências no Ensino Superior”, Luciana Massi, Matheus Monteiro Nascimento, Carlos Henrique Aparecido Alves Moris e Gabriela Agostini apresentam uma síntese das pesquisas desenvolvidas pelo grupo. A multiplicidade de suas pesquisas objetiva compreender as relações entre as diferentes classes sociais, as escolhas, as condições de estudo e os desempenhos escolar e acadêmico. Trata-se de um rico conjunto de pesquisas norteadas pelo referencial bourdieusiano e que se utiliza de diferentes procedimentos metodológicos, bem como a busca pela elaboração de novos protocolos de análise dos dados.

Hellen Cristina Xavier da Silva Mattos e Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes apresentam, em “A potencialidade do apoio pedagógico à permanência universitária”, a importância e a necessidade do apoio pedagógico no âmbito universitário como forma de combater o abandono no ensino superior. A pesquisa empírica das autoras desvela que as desigualdades sociais transformadas em desigualdades educacionais e culturais tendem a dificultar a permanência desses estudantes. Dessa forma, o apoio pedagógico constitui-se de importante ferramenta de combate ao abandono, bem como na reestruturação do *habitus* de seus participantes.

O capítulo de Priscila Juliana da Silva, “A constituição da prática como componente curricular a partir do *habitus* dos professores formadores dos cursos de licenciatura em Química do Instituto Federal Catarinense”, analisa a prática de quatro professores formadores. Ao analisar a Prática como Componente Curricular (PCC) enquanto uma prática, na acepção bourdieusiana, a autora ressalta a influência dos percursos formativos e de escolarização das professoras em sua própria atuação enquanto formadoras.

Em “Experiências escolares e a concepção sobre o trabalho docente: relações possíveis? O que revelam os acadêmicos concluintes do curso de Pedagogia da UENP-CJ”, Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez, Gabriela Caroline Lopes, Victória Viana Santos e Priscila Gabriele da Luz Kailer trazem um importante contributo para a compreensão das disposições incorporadas ao longo do percurso de escolarização, isto é, enquanto aluno, e que se revertem em disposições do professor exteriorizadas em sala de aula. Outro aspecto ressaltado pelas autoras é a rememoração da relação professor-aluno e como isso tende a incidir sobre a prática do agora professor.

No mesmo sentido, a pesquisa de Flávia Baccin Fiorante-Inforsato e Luci Regina Muzzeti aborda em “A trajetória escolar das professoras dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* da Unesp/FCLAr: um estudo com enfoque na teoria de Pierre Bourdieu” estabelece um comparativo entre diferentes gerações e busca compreender como as famílias das professoras adotaram diferentes estratégias durante os percursos de escolarização. Dessa forma, a compreensão dos *habitus* primário e secundário é uma importante ferramenta analítica de desvelamento das práticas atuais e passadas tendo como referência as trajetórias sociais.

Em “Modo de pensar relacional e objetivação participante: inspirações bourdieusianas na pesquisa com catadores de materiais recicláveis”, Gabriela Albanás Couto apresenta sua pesquisa etnográfica realizada junto a um grupo de catadores de materiais recicláveis e reconstrói não somente a formação do grupo, suas origens sociais, mas também a ocupação do espaço e um longo percurso de exclusões sociais.

Jéssica dos Anjos Januário e Flavia Volta Cortes de Oliveira trazem um importante contributo para a discussão em torno do gosto, tema de um grande conjunto de pesquisas de Bourdieu (2007b, 1983, dentre outros). O capítulo “Do que gosta o Time Brasil nos Jogos Olímpicos Rio 2016: relações entre o gênero e as predileções musicais e alimentares dos atletas” apresenta, nas palavras das autoras, um “constructo socialmente produzido”, ou seja, como a formação do gosto relaciona-se com as origens sociais dos agentes e suas trajetórias pelos diferentes espaços sociais.

Assim, o presente livro trata-se de um conjunto significativo de abordagens do *corpus* conceitual bourdieusiano em pesquisas com diferentes objetos e temáticas. O amplo espectro de possibilidades de instrumentalização conceitual aliado à multiplicidade de abordagens metodológicas visa contribuir para o desvelamento de nossos problemas educacionais, ou, de outra forma, naquilo que Bourdieu (2013, p. 230) apontou como necessário: “desbanalizar o banal, tornar estranho o evidente”.

| Referências

BOURDIEU, P. O inconsciente da escola. **Pro-Posições**, v. 24, n. 3, p. 227–233, set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/jTp7DG3nzPGjmqPC43yYKvD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2023.

BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, P. **A distinção:** crítica social do julgamento. São Paulo: EdUSP; Porto Alegre: Zouk, 2007b.

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

A agonia dos “bons alunos”: escolas aprovadoras e o *ethos* de classe das camadas médias brasileiras

Débora Cristina Piotto
Aluizio Ferreira Elias

Introdução

Nas últimas três décadas, os sociólogos da educação que adotam o pensamento de Pierre Bourdieu como referencial teórico-metodológico perceberam a real necessidade de compreender melhor como as camadas médias planejam a carreira escolar dos seus filhos e como as escolas respondem a esse anseio mercadológico. Quais são as motivações dessas famílias? E, principalmente, como as escolas particulares atendem às expectativas desse grupo social? O presente capítulo irá se debruçar, mais detidamente, sobre este último aspecto, dando atenção especial para a relação das famílias de jovens vestibulandos com o que convencionaremos chamar aqui de escolas aprovadoras (instituições de ensino privado que apresentam altos índices de aprovação no sistema Sisu/Enem e demais vestibulares). O primeiro movimento interpretativo se dará no terreno conceitual que relaciona escolaridade e classes sociais.

Uma racionalidade semelhante entre agentes diferentes

As discussões de Pierre Bourdieu sobre espaço social nos pareceram as mais adequadas para compreender a noção de camadas médias; ideia ainda muito fluida, de difícil apreensão. Será a sociologia bourdieusiana nossa medida para explorar o assunto; com destaque para dois textos específicos: “Espaço social e Gênese das classes” (Bourdieu, 2004, p. 135) e “Espaço social e poder simbólico” (Bourdieu, 2004, p. 149).

É necessário, no entanto, ponderar que Bourdieu nunca elaborou uma teoria propriamente dita sobre classes sociais; muito embora o conceito apareça de forma difusa e, até mesmo, implícita em comentários e análises ao longo de toda a obra. A peculiaridade do raciocínio bourdieusiano em torno da noção de classe será extremamente útil ao esforço de discutir a relação entre escolas aprovadoras e um grupo social específico (camadas médias). Bourdieu é um crítico do conceito estabelecido e aceito de classe social porque concebe que este não é mais que uma mera reunião de dados objetivos sobre renda e patrimônio, situando e classificando os

agentes da sociedade em nichos muito rígidos que, no máximo, medem a riqueza monetizada e acumulada (Grenfell, 2018, p. 127).

No texto “Espaço social e poder simbólico”, que se encontra no livro *Coisas ditas* (2004), Bourdieu considera imprescindível conhecer o posicionamento dos agentes dentro do espaço social, pensando a estrutura da sociedade como coisa análoga ao plano geográfico; cada indivíduo se situa em uma dada “coordenada” socioeconômica. Para Bourdieu, se houver uma considerável proximidade geográfica entre um agente social e outro, é possível detectar a paridade de perspectivas sobre o horizonte biográfico que singulariza cada grupo em específico. Ou seja, os agentes que são socialmente e espacialmente vizinhos, tendem a perceber o todo de forma semelhante, interpretando a vida a partir desse *tópos* compartilhado (Bourdieu, 2004, p. 155). Quando vivenciam experiências em condições muito parecidas, os agentes sociais que disputam posições hegemônicas dentro de um mesmo espaço social podem se interessar por coisas similares e reagirem ao mundo de maneira, mais ou menos, convergente. Isso significa que esses agentes perceberão e interpretarão os acontecimentos vividos, ou testemunhados, a partir do ponto de onde avistam o fenômeno da vida (Bourdieu, 2004, p. 157).

E é nesse núcleo nevrálgico do capítulo, após apresentar as considerações de Bourdieu sobre a percepção do espaço objetivo, que nos deparamos com o imperativo de levantar uma questão problemática: jovens agentes de famílias pertencentes às camadas médias da sociedade, frequentadores do mesmo espaço escolar privado, tendem a enxergar as regras do jogo social do mesmo modo, ainda que pertencentes a frações diferentes dessa camada social? Alunos que frequentam a mesma escola privada, dessas que são altamente comprometidas com os valores dos grupos medianos da estrutura social, mesmo quando agrupam jovens com rendas e patrimônios variados, ou pais de alunos com ocupações e graus de escolaridade distintos, compartilharão uma racionalidade de vida semelhante?

É razoável, portanto, que Bourdieu enxergue na base de fenômenos parecidos – seja qual for a conclusão científica a que se chegue – o conceito de *habitus*. No caso específico das camadas médias, é possível dizer que assim será porque o *habitus* de cada família acompanha um certo *ethos* comum a todas as frações que compõem o estrato. Práticas e discursos que imperam no cotidiano dos espaços de poder formados por agentes dessas camadas sociais alcançam seus agentes que, por sua vez, se expressam segundo um *ethos* (*habitus*) parecido que, segundo Bourdieu (2004, p. 158), “é ao mesmo tempo um sistema de esquemas de produção de práticas e um sistema de esquemas de percepção e apreciação das práticas. E, nos dois casos, suas operações exprimem a posição social em que foi construído.”

Assim, embora seja correto reconhecer a existência de frações variadas dentro de um grupo maior denominado camadas médias (com variações na renda, itens de consumo, tipos de moradias, graus de escolaridade e funções profissionais), não nos parece improvável falar de uma racionalidade muito semelhante vigorando entre os agentes que frequentam a mesma instituição particular. Para verificar melhor as possibilidades objetivas de que essa hipótese seja razoável, proporemos aqui um estudo de caso que problematize informações específicas sobre o ensino médio privado no interior de Minas Gerais; mais precisamente, uma análise da escolaridade proposta por uma unidade educacional que, doravante, classificaremos como uma escola aprovadora da rica região do Triângulo Mineiro.

| Colégio Mýtikas: um estudo de caso

Dentre as dez regiões do interior de Minas Gerais, o Triângulo Mineiro apresenta o PIB *per capita* mais elevado – R\$21 mil – com alta taxa de urbanização (93,4%); essa região tem em Uberlândia, com 706.597 habitantes, o seu principal polo (AMM, 2022). Vemos, portanto, que os dados coletados situam o Triângulo Mineiro dentro de um panorama de especificações socioeconômicas extremamente úteis para o estudo das camadas médias brasileiras, visto que o grau de urbanização, o número elevado de centros universitários, principalmente de Uberlândia, e a renda *per capita* da população sugerem o acesso de uma parte significativa dessa população aos itens de consumo e oferta de serviços que são característicos dos grupos medianamente posicionados na estrutura social brasileira. A região dispõe, inclusive, de uma rede privada de ensino, escolas de médio e alto custo, com grande índice de aprovação nos maiores vestibulares do país. O acesso a essas escolas configura um desses serviços usufruídos pelas camadas médias; o que atesta algum acerto quanto ao recorte espacial aqui proposto.

Uberlândia apresenta, por exemplo, escolas privadas que merecem destaque dentro desse contexto; pelo valor de sua mensalidade, pela renda média familiar de seus alunos e, principalmente, pela posição que ocupam dentro do ranqueamento municipal do Exame Nacional do Ensino Médio¹. Por isso, trabalharemos com dados de uma instituição que tem se destacado como líder no *ranking* uberlandense em mais de uma ocasião: o Colégio Mýtikas². Esta escola já ocupou o primeiro lugar no ranqueamento municipal do Enem em algumas edições da prova e se destacou por estar entre os cem mais bem colocados no *ranking* nacional durante o Enem de 2021.

1 Consideraremos o *ranking* das escolas a partir da edição de 2009 do Enem, quando passa a valer o Sistema de Seleção Unificada – SisU; o que possibilita o acesso às principais universidades públicas do país segundo a classificação dos candidatos e/ou nota obtida.

2 Este será o nome fictício adotado por nós quando formos nos referir à instituição em análise.

Os microdados socioeconômicos que, até abril de 2022, eram fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), fruto de um questionário preenchido pelos candidatos no ato de inscrição para o Enem, são fundamentais para a composição do perfil dos alunos e das escolas. Na edição de 2019, por sua vez, respondendo a esse questionário, 92,86% dos 56 alunos do Colégio Mýtikas que participaram do exame declararam uma renda mensal familiar superior a cinco salários-mínimos; podendo chegar a doze salários (Enem, 2019). Isso situa as famílias que matriculam seus filhos nessa escola entre as camadas medianas da estrutura local; considerando que o município apresenta uma remuneração média de R\$2.200,00, segundo dados do PDET – Programa de Disseminação das Estatísticas do Trabalho (Ministério do trabalho, 2021). Questionados sobre o grau de escolaridade dos pais, 87,5% dos alunos do Mýtikas responderam que suas mães tinham curso superior e/ou pós-graduação, enquanto 73,21% destes confirmaram que os pais também concluíram seus estudos no Ensino Superior ou mais que isso (Enem, 2019). Analisando, por sua vez, o que esses mesmos alunos responderam sobre a ocupação profissional dos pais, teremos 62,5% dos alunos informando que seus pais são médicos, engenheiros, economistas, juízes, militares de alta patente, professores universitários e empresários em estabelecimentos que empregam mais de 10 funcionários (Enem, 2019).

Importa lembrar que Bourdieu defende a relevância de outros fatores, quase sempre simbólicos, que estão associados ao chamado capital cultural das famílias. Algo que vai influenciar não somente o processo de conversão do capital cultural em capital monetário, mas, sobretudo, nas estratégias de planejamento e condução da carreira escolar do filho (escolha das escolas, por exemplo) e, sobretudo, na motivação que parte dos pais e que deve estimular os filhos a não desistirem dos seus propósitos escolares.

Por isso, parece imperativo considerar que boa parte dos alunos matriculados no ensino médio do Colégio Mýtikas respira a mesma atmosfera motivacional. O mesmo discurso motivador que anima o filho de um médico também atinge o filho de um motorista particular e do gerente de loja. Enfim, o convívio na escola pode ocultar (tornar invisíveis) as diferenças sociais existentes entre as frações de classe e fazer com que o aluno da baixa camada média acredite pertencer legitimamente ao lugar social que a escola aprovadora representa e que ele apenas frequenta na condição de “batalhador”, segundo as suas crenças familiares (Bourdieu, 2004, p. 153-154).

A escola aprovadora será esse espaço de convívio diário entre as diferentes frações. Existe um *ethos* de classe preenchendo os vãos de todo o espaço de interação social, ditando o ritmo e o rumo do cotidiano escolar e afetando a subjetividade dos alunos que participam daquela rotina. O *ethos* característico das camadas médias, portanto, impregna a mentalidade de todas as frações que compõem esse estrato da sociedade – expressão ampliada e genuína do *habitus*

que vigora no interior das famílias e que, de certa forma, norteia a escolaridade oferecida por instituições como o Colégio Mýtikas. Esta é uma escola concebida para atender aos grupos que mais apostam nas possibilidades de formação universitária sólida como meio de triunfo social; grupos compostos por pessoas que investem em diplomas e títulos porque estes podem lhes garantir a permanência no patamar social que ocupam, quiçá, a sua ascensão rumo aos níveis superiores da sociedade.

Assim sendo, seja o pai sem curso superior das frações mais modestas das camadas médias, seja o pai pós-graduado e muito bem remunerado (o que investe todo o recurso monetário e cultural que detém na formação do filho), ambos, não querem para seus “herdeiros” outro futuro além da projeção social obtida através do sucesso na carreira escolar.

| O estresse como fator motivacional

As distintas frações de classe que compõem o setor médio da sociedade brasileira compartilham um mesmo *ethos* de classe, perceptível no *habitus* de cada família? Nossa hipótese é de que sim, existe um *ethos* de classe comum norteando a parentalidade praticada pelos pais e uma escolaridade oferecida pela escola. O movimento de averiguação da validade dessa hipótese surgiu nesse capítulo amparado pelo indiciarismo de Guinsburg (1989). Muito embora reconheçamos que um parecer definitivo sobre essa hipótese só possa ser apresentado mediante a coleta de dados qualitativos, em entrevistas aplicadas sobre alguma amostragem de alunos, pais e profissionais da escola, indícios que sustentam nossa argumentação foram detectados no *marketing* digital praticado pelo Colégio Mýtikas e em reportagens sobre o modelo de escolarização empregado pela instituição.

Em 2014, por exemplo, uma matéria do *site* UOL/Educação noticiava as diretrizes adotadas por uma unidade específica da rede Mýtikas, situada no Distrito Federal (Matsuki, 2014). Os profissionais da rede alegavam que o bom desempenho dos alunos, mesmo o de filhos de pais menos escolarizados, poderia ser explicado pela relação que esses jovens mantinham com dois componentes estratégicos do processo de escolarização: o volume de conteúdo em si e o tempo dedicado ao estudo desse conteúdo.

Embora se trate de uma outra unidade da rede, a diretriz educacional parece ser a mesma da filial uberlandense (visto que este último, igualmente, divulgou a matéria do UOL/Educação em suas redes sociais). A ideia da unidade de Brasília consistia em reconhecer o estresse como um fator motivacional. A orientação educacional dessa unidade da rede entendia que a pressão cotidiana, o clima competitivo, a constante cobrança, acabavam compondo um clima ideal

que contribuía para estimular os alunos ao estudo e, conseqüentemente, ao sucesso. Aliás, o colunista inicia sua matéria afirmando que nessa rede:

[...] o estresse é considerado combustível para o bom desempenho do estudante. Tanto que a instituição adota *slogans* como “exigente como a vida” e alunos desfilam no local com camisetas e pastas com a sugestiva mensagem “Yes, Stress” [Sim, estresse] (Matsuki, 2014).

O que reforça a autenticidade do conteúdo jornalístico é o fato de encontrarmos republicado no *website* da própria unidade do DF (em seção denominada Sala de Imprensa). Ou seja, a própria instituição reconhece e reforça essa noção de escolaridade como virtude a ser utilizada no *marketing* institucional. Isso embasa o nosso entendimento de que os pais que ali matriculam seus filhos (representantes das diferentes frações das camadas médias) e a orientação educacional da escola vivem uma relação consensual quanto à importância do estresse como fator de estímulo. É explicado para as famílias que essa é uma diretriz da instituição e, pelo que entrevemos, os pais reconhecem essas práticas como legítimas e oportunas para o projeto de vida que planejaram para os filhos. A intervenção parental e a escolaridade defendida pelo Mýtikas agem no sentido de robustecer a crença de que o volume de conteúdos estudados e as muitas horas dedicadas a esse estudo tornam o aluno mais competente para a situação concorrencial.

Todos (pais e escola) entendem esse estresse como artifício que forjará no aluno o temperamento mais adequado para a disputa de vagas em universidades. Isso fica evidente na fala de um diretor pedagógico do Mýtikas-DF: “Explicamos que a escola é adepta do ensino conteudista [que privilegia o conteúdo, a quantidade do conhecimento] e que o estresse pode funcionar como motivador” (Matsuki, 2014). Para esse paradigma educacional, dizer que um aluno está sofrendo com o elevado grau de exigência implica considerar que ele também lida com um enorme volume de conteúdo e que passa uma quantidade maior de tempo em contato com esse conteúdo. A rotina do aluno X, por exemplo, ilustra bem essa questão: “Em um dia regular, eu estudo das 6h às 22h. Pela manhã, plantões de estudo e das 14h às 21h, aulas. Eu gosto daqui porque uma escola regular não te exige tanto e não motiva tanto” (Matsuki, 2014).

O que fica evidente é que a rotina vivenciada pelos alunos foi ressignificada, sendo vista como elemento redentor da carreira estudantil. O estudante, permanecendo horas a mais no espaço escolar, resolvendo exercícios que não foram propostos pelos professores, lendo textos adicionais e assistindo aulas extras, crê que está se fortalecendo através das “virtudes” desse paradigma de escolarização. Há, portanto, o consenso, dentro da comunidade escolar, de que o desconforto que a sobrecarga de atividades impõe ao jovem será recompensado pela boa posição do aluno no ranqueamento de um simulado. Este princípio pode ser identificado na fala

do estudante Y: “Não concordo com o método de ensino daqui. Mas quero passar em medicina e, talvez, esse seja o preço a pagar” (Matsuki, 2014).

Como acabamos de ver, essa postura ascética dos estudantes parece ser percebida pelos pais e profissionais da escola como uma qualidade, um componente próprio da ética que deve reger a vida dos membros dessa comunidade escolar. Nesse sentido é que o ascetismo conecta as diferentes frações das camadas médias e se torna o elemento distintivo desse estrato social que, acima de qualquer outro, usufrui dos serviços ofertados pelas ditas escolas aprovadoras. Quase como propõe Weber (2004, p. 109), descrevendo a dedicação dos calvinistas à profissão; estes veem “o ofício não como um meio objetivo de enriquecimento financeiro, mas como uma forma de pôr em destaque a virtude distintiva de toda a comunidade eleita”.

| A alta *performance* nas escolas aprovadoras

Maria Alice Nogueira e Cláudio Nogueira puderam compreender, através da sociologia bourdieusiana, que “contrapondo-se às classes populares, as classes médias ou pequena burguesia tenderiam a investir pesada e sistematicamente na escolarização dos filhos”. Justamente porque existem “chances objetivamente superiores” de aprovação nas grandes universidades, as camadas médias se sentem seguras de “apostar no mercado escolar sem correr tantos riscos” (Nogueira; Nogueira, 2021, p. 64-65).

Assim, muito embora algumas falas contidas na matéria do *site* UOL/Educação sugira uma autopercepção meritocrática, lançar mão da ideologia do dom (Bourdieu, 1998, p. 72) para explicar esse fenômeno, desconsiderando a atuação dos pais e a estrutura das escolas, seria contradizer a perspectiva bourdieusiana de que o sucesso escolas está atrelado às condições socioeconômicas dos agentes. Por isso, não vamos admitir a ideia de que esses herdeiros das camadas médias da sociedade se saiam bem nas provas do Enem e vestibulares, exclusivamente, porque são dotados de uma natureza cognitiva especial. Preferimos entendê-los a partir de uma perspectiva de interação social e apropriação inconsciente de um *ethos* de classe que pertence ao macrogrupo denominado camadas médias.

Os alunos respiram os ares de um mesmo espaço de interação (a escola) e, por isso, acabam motivando uns aos outros, quase sempre, enquanto se projetam mentalmente para o dia exato da prova que os colocará em posições opostas. São concorrentes sensíveis, inclusive, à atitude dos colegas mais comprometidos com o projeto escolar. Se um estudante vir o seu “opponente” permanecendo após o horário regular para estudar por conta própria, é possível que esta imagem desencadeie nele um ânimo novo para reproduzir o mesmo comportamento. Isso pode ser

percebido no depoimento de dois estudantes do Colégio Mýtikas-DF, publicados em uma matéria da revista *Encontro*:

Estudante Z: “Os colegas se influenciam. O ambiente é focado nos estudos. Temos uma boa relação com os professores também, mas, se alguém faz barulho na sala, os colegas é que pedem silêncio” (Menezes, 2014).

Estudante W: “Os professores são muito bons, o colégio é conteudista, vemos a matéria várias vezes. Temos prova todo sábado, o que nos faz estudar toda semana. A convivência com colegas dedicados nos faz estudar ainda mais” (Menezes, 2014).

Mas o que retroalimenta toda essa dinâmica é o *ethos* de classe, as normas de vida sustentadas por uma mesma perspectiva de futuro. É o anseio coletivo que Bernard Charlot, em seu livro *Educação ou Barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea*, apresenta como a bússola guiando a escolarização e as famílias que nela confiam. Seguem uma lógica de vida social fundamentada no ideal de bom desempenho e constante concorrência; uma espécie de racionalidade, típica das camadas médias, que acaba contaminando muitos alunos da comunidade escolar de uma instituição privada de ensino (Charlot, 2020, p. 61).

A institucionalização do capital cultural de uma família, através da obtenção de um diploma universitário, confere ao indivíduo membro desse grupo algum “poder intelectual” que pode ser convertido em “poder econômico”. O que se dá no cotidiano dessas famílias de camadas médias é aquilo que Pierre Bourdieu (2018, p. 29) descrevia como a conversão dos rendimentos de qualquer outro tipo de capital (social, cultural, escolar) em riqueza econômica. Ter poder intelectual para ter dinheiro e ter dinheiro para satisfazer desejos.

É que, obviamente, havendo desejos a serem satisfeitos, igualmente haverá uma realidade concreta e social a ser confrontada. O tamanho do poder aquisitivo está condicionado ao volume de riqueza econômica que se acumulou; e essa, por sua vez, em nossa sociedade, só se conquista mediante disputas. Porque não existem empregos e empreendimento lucrativo para todos, só os “mais bem preparados” convertem a rentabilidade do capital cultural adquirido em patrimônio material. Para Charlot (2020, p. 65), portanto, essa dinâmica entre aquilo que se deseja e o que se precisa fazer para obter o conforto que se deseja faz parte de uma lógica de desempenho e concorrência. “O problema é que estar entre os melhores é um projeto de vida que, por definição, não pode ser realizado por todos”.

Não é difícil, portanto, supor que a movimentação desse *ethos* de classe em torno da formação educacional dos filhos aproximou os princípios defendidos pela escola e aqueles abraçados pelos pais das camadas médias. A busca por resultados que justifiquem o investimento de tempo, planejamento e dinheiro passou a exigir a adoção de estratégias de regulação que mais se assemelham às adotadas pelas grandes empresas do mercado globalizado. O chamado “empresariamento do ensino” (Laval, 2019) chegou rápido nas escolas aprovadoras; e assim se deu porque a expectativa das famílias apontou para esse caminho.

| Linguagem empresarial e o *marketing* das escolas aprovadoras

A combinação fortuita entre pressão exercida pela escola e a cobrança imposta pelas famílias que aderem a esse jogo soma-se ao peso psicológico natural daquilo que podemos categorizar como elemento externo propositivo da condição agônica nos alunos. Ou seja, pais e escolas aprovadoras apostam, sobretudo, na força desse tal elemento externo que potencializa um sofrimento autocentrado e impulsionador de carreiras. É que algumas profissões parecem exercer sobre o temperamento das camadas médias brasileiras uma espécie de fascínio idólatra, estímulo externo e propósito motivador em uma busca incessante por êxito de carreira. Falamos, por exemplo, dos cursos superiores de alta seletividade e de carreiras, ou profissões, que encerram em si mesmas os ideais mais emblemáticos da racionalidade economicista. Elas, de algum modo, podem antecipar o interesse do aluno pela experimentação em um modo de vida muito exigente. O aluno parece viver, de maneira precoce, as tensões típicas da carreira almejada; como a dizer que está apto ao posto pretendido.

Um processo seletivo que introduz o aluno no campo de formação para profissões liberais essenciais, gestão de empresas e alto funcionalismo público pode conter em si todos os aspectos que definem a racionalidade triunfante dos últimos trinta anos. Um médico, por exemplo, compromete-se com o aperfeiçoamento contínuo e, sobretudo, está condicionado a suportar o sofrimento imposto pelo imperativo da alta performance. Precisa concorrer consigo mesmo e, por isso, bafeja competitividade; não podendo prescindir da autogestão que regula seu fatigante cotidiano.

Enfim, para os paradigmas contemporâneos, esses profissionais que atuam sob a verve das práticas de sucesso, em certa medida (ou, pelo menos, é o que viceja no imaginário coletivo), se tornaram ícones de excelência humana. Assim sendo, frisa-se o fato de que, atualmente, muitos pais das camadas médias brasileiras querem, a qualquer custo, que seus filhos sigam esse tipo

de carreira e, sobretudo, que desfrutem de remuneração condizente com as expectativas geradas. As escolas querem aprovar alunos nos vestibulares mais concorridos das universidades mais renomadas e os alunos sentem que se candidatar a essa aprovação os colocará em posição de evidência junto aos colegas de turma e perante os pais investidores e professores aprovadores.

Assim, considerando o *marketing* ostensivo praticado pelas instituições de ensino privado, o discurso empresarial invade o espaço digital e a estrutura pedagógica das escolas. E o fomento familiar, literalmente, tem comprado essa ideia com objetivos bem definidos. Frequentemente, as práticas educacionais economicistas são meras legitimadoras de narrativas cotidianas que as antecediam e que estão ligadas às empresas convencionais que atuam no mercado. Acreditamos, por isso, que as escolas da rede Mýtikas podem ter passado a considerar a plataforma concorrencial do vestibular e do Enem o seu negócio principal (e, por isso, impõe a si mesma os modelos consagrados de gestão de negócios). Também é possível que os pais das camadas médias de Uberlândia tenham entendido que o ingresso de seus filhos em carreiras exigentes e bem remuneradas será algum tipo de conquista socioeconômica da família toda (como abrir uma loja, ou inaugurar uma fábrica lucrativa). Sobretudo, para os alunos, o sofrimento psíquico provocado por essa demanda é um “rito de depuração” e um selo de qualidade que os habilitará ao mundo da competitividade neoliberal, distinguindo-os dos demais jovens.

Aliás, é possível detectar, no rastro desse culto a certas carreiras e hipervalorização da concorrência entre alunos, indícios de que o professor dessas escolas aprovadoras, no Brasil das últimas décadas, pratica uma forma difusa de *life-coach*, treinando jovens para uma maratona intelectual. Os pais das camadas médias brasileiras cumprem junto à escolaridade dos filhos o papel de “bancos fomentadores” que investem na expectativa de resultados que justifiquem o capital empregado. E os alunos percebem a si como atletas sujeitos ao chamado “jogo interior”³ da autossuperação (atualmente, tão divulgado pelos executivos e CEOs de grandes corporações) (Gallwey, 2021). A metáfora da competição esportiva, aliás, define de forma muito precisa o ideal de excelência que acompanha a descrição de um “homem bem-sucedido”.

A propósito dessa metáfora, acessando o *website* do Colégio Mýtikas de Uberlândia, contabilizamos, junto ao leque da página principal, um considerável número de fotos de alunos supostamente aprovados. Contamos entre eles oito vestibulandos sorridentes, recebendo bastante destaque e ostentando em suas testas a “marca da vitória” (as iniciais MED escritas com batom de trote). Trata-se de uma alusão ao curso de medicina em que acabaram de ser aprovados. Não é sem motivo que o *marketing* da escola venha explorar essas imagens, já que

3 Referência ao *best-seller O jogo interior do tênis*, considerado o livro que lançou os fundamentos do *coach*.

elas ilustram números impressionantes de aprovação em medicina (2.415 aprovações em 13 anos de atividade)⁴.

Dos 255 aprovados via Sisu, em 2021 (Enem/2021), 30 ingressaram em uma faculdade de medicina. Isso quer dizer que um único curso concentrou cerca de 12% de todas as aprovações do colégio. Levando-se em conta o número considerável de opções de cursos onde os alunos se inscreveram para a aprovação via Sisu (contabilizamos 26 cursos diferentes), medicina, de fato, é o principal alvo para onde os vestibulandos apontam suas armas. O Colégio Mýtikas, por tudo o que dissemos até aqui, parece investir todo o seu potencial “aprovador” nos vestibulares de medicina e, importa lembrar, até mesmo o seu nome (Mýtikas – ponto mais alto do monte onde viviam os deuses da mitologia grega) alude a como os profissionais formados em medicina são socialmente considerados pelas famílias que contratam os serviços dessa escola.

O próprio *slogan* que aparece na parte inferior do *website* da escola, logo abaixo dos números de aprovações em medicina, “Equipe olímpica”, faz referência aos jogos que, de quatro em quatro anos, os gregos antigos promoviam em honra aos seus deuses. Enfim, se for possível falar em uma espécie de “culto” social a certas profissões, algumas escolas particulares se assemelharão a verdadeiros santuários educacionais onde seus alunos, jovens atletas do intelecto, competem para celebrar suas divindades do mercado de trabalho.

| Considerações finais

“Que me suceda ter pela frente o irmão, e postos juntos em luta, ferir com lança, e matar quem veio pilhar a minha pátria!” Etéocles (Verso 755 em *As fenícias*, de Eurípedes)

Em *As Fenícias*, 411 a.C., Eurípedes reconta a tragédia edipiana, apresentando como eixo dramático o antagonismo entre os irmãos Etéocles e Polinices. A maldição lançada por Édipo sobre os filhos, após descobrir seu incesto e perfurar os próprios olhos, predizia que estes se aniquilariam em um duelo fratricida pela posse do palácio real de Tebas. A alternância no trono a ser compartilhado foi pensada como solução para o impasse sucessório. No entanto, o primogênito golpista de Jocasta rompeu o pacto de alternância com o irmão e passou a combatê-lo ferozmente em mais de uma ocasião; o que, por fim, resultou na morte dos dois (Eurípedes, 2016). Temos, pois, a constante quase arquetípica dos irmãos que duelam até a morte pela posse de um bem que foi prometido a ambos.

⁴ Disponível em: <https://www.olimpomg.com.br>. Acesso em: 26 abr. 2022.

Creemos ser possível perceber na maldição que recai sobre a corte tebana uma delicada ironia opondo-se ao fragmento 53 de Heráclito; quando este enuncia sobre a natureza do combate: “uns ele revelou deuses, outros, homens; de uns fez escravos, de outros livres.” (Costa, 2002). Porque, evidenciada a metáfora que relaciona o mito apresentado às problematizações que foram propostas nesse capítulo, se considerarmos os danos psicoemocionais da disputa, concluiremos que, assim como ocorre no combate entre Etéocles e Polinices, o “vitorioso” ascendera ao trono social que a formação superior parece representar.

O derrotado é aquele que sofre algum tipo de morte social (a não-aprovação nos exames). Pierre Bourdieu (2007, p. 344), atento às disputas que caracterizam a intimidade de cada espaço de convívio, ciente dos entrecosques que opõe interesses distintos, colocou em evidência o esforço que cada agente faz para ascender socialmente por meio da graduação escolar. Em suma, para Bourdieu, o que faz os estudantes das diferentes frações das camadas médias estamparem o mesmo *ethos* de classe é o apreço comum pela disputa; como condição necessária para defesa de uma dada posição na sociedade. São metaforicamente irmãos, porque se assemelham no sentido psicossocial, mas em um confronto deliberado que pode resultar na vitória de um e na derrota de outro.

A autora Jacqueline Romilly (1998, p. 37), comentando o combate fratricida de *As Fenícias* em seu livro *A tragédia grega*, defende que o vocábulo *ἄγων* (ágon – luta, ou combate) atravessa a vida social clássica de duas formas possíveis: ora referindo-se aos combates esportivos nas arenas, ora aludindo aos conflitos entre os personagens das tragédias na forma de longos duelos de raciocínios. A disputa intelectual era, pois, pensada como uma forma de esporte. O que a autora mais tenta enfatizar, por sua vez, é que a competição intelectual de toda espécie e as paixões que elas despertavam eram vistas pelos gregos como boas para a vida na pólis.

Mas a palavra *agōnía* (ἀγωνία), em demais contextos, referia-se a todo esforço para não perecer, ou luta do ser vivo contra a morte que o ameaça. Natural que os romanos, latinizando a pronúncia (e rebaixando culturalmente o sentido), passassem a empregar o termo, exclusivamente, no contexto dos jogos de arena (seu principal entretenimento). Era chamada agonia aquela luta sangrenta dos gladiadores nos circos; escravos tentando sobreviver e obter algum prestígio junto ao patriciado que os treinava e punha em combate. Vencer nos circos significava obter algum ganho social que pudesse resultar em relativa liberdade, além de, é claro, garantir-lhes mais conforto dentre os demais escravos.

O que tentamos propor com essa metáfora é que existe uma forma análoga de agonia vivida por muitos alunos do ensino médio brasileiro. Os depoimentos encontrados nas duas matérias

jornalísticas que analisamos parecem sugerir que os vestibulares são rinhãs sociais onde os jovens agonizam, ou lutam intelectualmente entre si, para não sucumbirem ante a expectativa geral. Os que triunfam, os que conseguem transpor o portal da aprovação, não saem ilesos do processo. Algum preço muito alto o sistema nervoso precisou pagar pela posição alcançada. O que fica claro para qualquer um que se debruce sobre o tema em discussão é que não há paridade de armas. Ao contrário do que ocorria com os gladiadores romanos, um jovem vai para a disputa, quase sempre, com maior, ou menor, poder bélico que o seu oponente.

É preciso lembrar, sobretudo, que o Colégio Mýtikas de Uberlândia não inventou esse panorama competitivo, apenas está inserido nele. É muito competente naquilo a que se propõe porque acredita na sua verdade educacional. Mas é uma instituição de seu tempo, comprometida com o sistema que a abriga. Os pais, por sua vez, desejando “o melhor” para seus filhos, reproduzem práticas e discursos compatíveis com a racionalidade que os guia. E os jovens, porque são jovens, apenas se entregam à força da correnteza. Seria, de nossa parte, demasiado ingênuo suspeitar de algum “responsável” pelo problema. Este capítulo, por sua vez, apenas adensa a discussão, com dados e análises em torno de um caso específico que pode lançar luz sobre uma discussão muito maior. O que nos parece, contudo, é que os vestibulandos do Colégio Mýtikas, sob uma perspectiva simbólica, são irmãos fraticidas, disputando um trono social que foi prometido a todos, mas que só será entregue para alguns.

| Referências

AMM (Associação Mineira de Municípios). Disponível em: <https://portalamm.org.br/caracterizacao-economica-das-regioes-de-planejamento>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2021.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

BOURDIEU, P.; NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

COSTA, A. **Heráclito**: Fragmentos contextualizados. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002. ENEM 2019/2021 – Exame Nacional do Ensino Médio. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.enem.inep.gov.br/>. Acesso em: 15 jan. 2022.

EURÍPEDES. As Fenícias. Tradução Jaa Torrano. **Codex – Revista de Estudos Clássicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, 2016.

GALLWEY, W. T. **O jogo interior do tênis**: o guia clássico para o lado mental da excelência no desempenho. Editoria SportBook, 2021.

GINZBURG, C. Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história. Tradução Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GRENFELL, M. **Pierre Bourdieu conceitos fundamentais**. Tradução Fábio Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2018.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

MATSUKI, E. Sim, estresse: escola top de Brasília incentiva clima de pressão. UOL/EDUCAÇÃO, 2014. Disponível em: <https://vestibular.uol.com.br/noticias/redacao/2014/10/01/sim-estresse-escola-top-no-enem-de-brasilia-incentiva-clima-de-pressao.htm>. Acesso em: 31 jan. 2022.

MENEZES, L. A elite do ensino. **Revista Encontro**, 2014. Disponível em: <https://blog.fastformat.co/como-fazer-citacao-de-artigos-online-e-sites-da-internet/#:~:text=De%20acordo%20com%20a%20NBR,%2C%20volume%2C%20n%C3%BAmero%20ou%20fasc%C3%ADculo>. Acesso em: 31 jan. 2022.

MINISTÉRIO DO TRABALHO. PDET – Programa de Disseminação das Estatísticas do Trabalho, 2021.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

ROMILLY, J. de. **A tragédia grega**. Tradução Ivo Martinazzo. Brasília: UnB, 1998.

WEBER, M. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. Tradução José Marcos Mariani de Macedo. Revisão técnica, edição de texto, apresentação, glossário, correspondência vocabular e índice remissivo: Antonio Flávio Pierucci. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Transformações no campo educacional brasileiro em decorrência do COVID-19 e de suas variantes: brevíssimas reflexões bourdieusianas

Lincoln Agudo Oliveira Benito
Rosana da Cruz Benito

Palavras iniciais sobre as modificações no campo educacional por conta do COVID-19 e brevíssimas reflexões bourdieusianas

A questão da educação, do campo educacional e de todas as suas interações diretas e indiretas com os outros campos de força, constituintes das sociedades pós-industrializadas na contemporaneidade, é, sem dúvida nenhuma, segundo vários autores e pesquisadores, uma das questões primordiais, no edifício intelectual projetado e edificado pelo educador, pesquisador, filósofo e sociólogo francês Pierre Bourdieu (Bourdieu, 2022, 2021; Monteiro, 2018; Jourdan; Nalin, 2017; Bourdieu; Passeron, 2010; Nogueira; Nogueira, 2004). Esse importante intelectual e analista dos problemas existentes na atualidade já tinha percebido e identificado, em seus estudos e pesquisas, os impactos diretos e indiretos gerados pelo processo de fragilização e sucateamento dos aparelhos educacionais públicos, do reduzido apoio dos agentes interessados, integrantes e que transitam no campo educacional, e também, dos resultados emanados de todas essas questões, junto aos outros campos integrantes das sociedades capitalistas, liberalistas, neoliberalistas, globalizadas e tecnocratas (Bourdieu, 2022; Bourdieu, 2021; Monteiro, 2018; Jourdain; Naulin, 2017; Bourdieu; Passeron, 2010; Bourdieu, 2004; Nogueira e Nogueira, 2004).

Para Bourdieu, o mundo social é complexo, devendo ser pensado e analisado principalmente, por meio de três (03) noções-chaves, facilitando, desta forma, o processo de dissecação e o seu posterior entendimento aprofundado, sendo elas, o “campo”, o “*habitus*” e o “capital” e, neste contexto, as estruturas objetivas integrantes podem “dirigir”, ou melhor, “coagir” a ação e a representação das pessoas ou indivíduos existentes que, são denominados por esse pensador enquanto “agentes” (Bourdieu, 2022; Bourdieu, 2021; Monteiro, 2018; Jourdain; Naulin, 2017; Bourdieu, 2004; Nogueira; Nogueira, 2004). As contribuições e análises implementadas por Bourdieu permitem o desenvolvimento de investigações, no que se refere aos vários fenômenos

e acontecimentos que impactam a sociedade, como é o caso do processo ensino aprendizagem, das instituições constituintes do campo educacional e de toda a sua mecânica integrada, dos impactos diretos e indiretos da pandemia do COVID-19, além das repercussões emanadas no “campo político”, no “campo econômico” e no “campo internacional-diplomático” (Bourdieu, 2022; Bourdieu, 2021; Monteiro, 2018; Jourdain; Naulin, 2017; Bourdieu, 2014; Bourdieu, 2004; Nogueira; Nogueira, 2004).

No decurso do quadro pandêmico do COVID-19 e de suas variantes, as aulas e as atividades presenciais foram suspensas, sendo iniciado o processo educacional, por meio das aulas remotas, utilizando os mecanismos informacionais e digitais, na forma de tecnologias de informação e comunicação (TICs), potencializando desta forma o EaD (Diaz Vera; Ruiz Ramirez; Eiguez Cevallos, 2021). Essa importante estratégia e política proposta, objetivando promover adaptação(ões) dos “agentes discentes”, “agentes docentes”, “agentes técnicos-administrativos” e “agentes gestores do campo educacional”, em decorrência do COVID-19, que ocorreu de forma rápida e exigindo adaptação imediata de todos os integrantes deste campo de força, empenhados nesse processo produtivo, à realidade que se apresentava de forma abrupta e violenta (Diaz Vera; Ruiz Ramirez; Eiguez Cevallos, 2021).

Nesse contexto e, na utilização massiva das TICs do EaD, foi favorecido o recomeço e a continuidade das atividades pedagógicas de construção e de desconstrução do conhecimento, em todos os seus níveis de formação no campo educacional, exigindo de todas as instituições e agentes sociais envolvidos nesse processo, daquele momento em diante, o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, ou seja, um verdadeiro capital cultural, para a melhor utilização e com qualidade, desta(s) tecnologia(s) de ampliação do processo de ensino-aprendizagem (Diaz Vera; Ruiz Ramirez; Eiguez Cevallos, 2021). Nesse contexto e por conta do fenômeno pandêmico do COVID-19 e de suas variantes, é verificado o surgimento de um prejuízo inestimável e incalculável, no que se refere ao capital educacional e cultural específico, além do capital financeiro junto às sociedades, possivelmente presente, inclusive, nas futuras gerações (Diaz Vera; Ruiz Ramirez; Eiguez Cevallos, 2021).

Desta forma, é de fundamental importância que as nações e os seus campos educacionais, campos científicos, campos tecnológicos e campos políticos redobrem os seus esforços, na busca de mecanismos eficientes, políticas públicas em educação e estratégias sustentáveis, objetivando reduzir os impactos gerados no campo educacional e em outros campos de força e de representação, junto aos agentes integrantes e que transitam cotidianamente nesses importantes espaços de poder (Bourdieu, 2023; Benito, 2021; Bourdieu, 2021; Benito, 2020; Bourdieu, 2014; Bourdieu, 2008; Bourdieu, 2004; Bonnewitz, 2003; Bourdieu, 1997). Nesse contexto, as atividades

didático-pedagógicas de construção e de desconstrução do conhecimento, orquestradas junto aos agentes sociais e instituições pertencentes ao campo educacional nacional e internacional, como já sustentado por Bourdieu, não podem e nem devem ser implementadas enquanto meros processos de simples “reprodução” de conteúdo e dos componentes didático-metodológicos, em todos os níveis de formação pedagógica e também andragógica (Bourdieu, 2023; Benito, 2021; Bourdieu, 2021; Benito, 2020; Bourdieu, 2014; Bourdieu, 2008; Bourdieu, 2004; Bonnewitz, 2003; Bourdieu, 1997).

Nesse complexo contexto analítico e, por conta da realidade pandêmica do COVID-19, foi identificada a impossibilidade de desenvolvimento de atividades teóricas e práticas presenciais, por exemplo, a realização de visitas técnicas a outros ambientes de estudo, comprometendo o processo avaliativo formal, bem como, as atividades pedagógicas dos agentes integrantes do campo educacional (Unicef, 2023; Borges, 2022; Benito, 2021; Benito, 2020). Outro ponto digno de nota é que, além da crise econômico-financeira internacional, gerada pela pandemia do COVID-19 e de suas variantes, que fragilizou as instituições componentes do campo educacional e de seus agentes integrantes, além do campo da saúde, ocorreu, desta forma, o agravamento de toda essa situação pela guerra desenvolvida na atualidade pela Rússia contra a Ucrânia (Unicef, 2023; Borges, 2022).

Por conta deste fenômeno beligerante atual, foi estimado que mais de setecentas e cinquenta (750) escolas ucranianas foram destruídas, danificadas ou forçadas a fechar, em decorrência do longo conflito armado, impedindo neste contexto que milhões de cidadãos ucranianos desenvolvessem os seus estudos e as atividades para a aquisição de conhecimento (Unicef, 2023; Borges, 2022).

| O COVID-19 enquanto agente infeccioso e alguns impactos no campo educacional

O novo coronavírus denominado COVID-19, sem dúvida nenhuma, permitiu o surgimento de um violento e ruidoso impacto internacional, junto aos vários campos integrantes e constituintes da sociedade, como é o caso do educacional, do científico, do tecnológico, do econômico, do político e do diplomático (Benito *et al.*, 2022; Benito *et al.*, 2021; Blackman *et al.*, 2020; Brasil, 2020). Não por acaso e, em decorrência dos inúmeros e incalculáveis impactos derivados desta complexa pandemia, dicas de passagem, ainda em estudo e em análise, é possível apontar que o campo educacional foi um dos mais fragilizados e impactados em sua decorrência e necessitou de estratégias e políticas públicas para a sua manutenção e gerenciamento com qualidade (Benito *et al.*, 2022; Benito *et al.*, 2021; Benito *et al.*, 2020; Blackman *et al.*, 2020; Brasil, 2020).

O termo COVID-19 pode ser compreendido mais facilmente, pela união da sigla “CO” que pode ser entendido enquanto “corona”, de “VI” constituído para designar o agente viral e ainda, da letra “D”, relacionada à enfermidade infecciosa e complexa em questão (Benito *et al.*, 2021; Benito *et al.*, 2019). Nesse contexto histórico, os primeiros casos foram relacionados ao diagnóstico clínico, que se acreditava ser uma “pneumonia” de causa desconhecida, identificada em algumas pessoas que frequentavam um determinado mercado, que comercializava peixes e produtos relacionados, localizado na cidade de Wuhan, na província de Hubei, na República Popular da China (Benito *et al.*, 2021; Brasil, 2020; Benito *et al.*, 2019).

Esse curioso evento epidemiológico, identificado e classificado enquanto possuidor de “causas desconhecidas”, foi prontamente reportado pelas autoridades sanitárias chinesas ao órgão máximo da saúde no mundo, ou seja, a Organização Mundial de Saúde (OMS), no dia 31/12/2019 (Blackman *et al.*, 2020; Brasil, 2020; Benito *et al.*, 2021). Desta forma, este surto epidêmico foi declarado enquanto uma “Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional”, em decorrência de sua complexidade, magnitude e potencial epidemiológico, no dia 30/01/2020, sendo fortemente divulgado pelos vários meios comunicacionais internacionais, enquanto forma de alerta a esta nova questão de saúde pública e sanitária global (Brasil, 2020; Benito *et al.*, 2019).

Já no dia 11/03/2020, a OMS declarou que a “disseminação comunitária da COVID-19 já alcançava todos os continentes, se caracterizando enquanto uma pandemia, sendo necessário contê-la e implantar ações de distanciamento e isolamento social, com tratamento dos casos clinicamente identificados, além da organização e implementação do processo de testagem pela realização de exames para o seu diagnóstico, realizada de forma massiva (Brasil, 2021; Brasil, 2020). Objetivando reduzir os impactos gerados pelo COVID-19 e de suas variantes conhecidas no campo educacional, por conta do adoecimento dos brasileiros, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Comitê Operativo Emergencial (COE) no início de 2020, sendo esta importante iniciativa composta por todas as suas secretarias constituintes e vinculadas (MEC, 2023).

Nesse contexto e, além da presença das representações das instituições de ensino superior (IES), institutos federais (IFs), das Secretarias Estaduais de Educação (SEE), das Secretarias Municipais de Educação (SME), dentre outros componentes da sociedade civil, objetivando discutir e coordenar as várias medidas de combate e controle dos efeitos gerados pela pandemia no campo educacional (MEC, 2023). Em decorrência dos fenômenos relacionados à pandemia do COVID-19 e de suas variantes, vários foram os impactos gerados no campo educacional, junto as suas instituições e aparelhos pertencentes, e também, com os agentes pertencentes e que transitam nesse importante ambiente de construção e de desconstrução do conhecimento (UNESCO, 2023; UNESCO, 2020).

Conforme apontado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), por conta da pandemia do COVID-19, foi necessária a interrupção das atividades desenvolvidas e implementadas nas instituições constituintes do campo educacional internacional, sendo estimado que foram afetados mais de 1,57 bilhões de estudantes em pelo menos 191 nações, onde os agentes discentes mais vulneráveis foram os mais fortemente atingidos (UNESCO, 2023; UNESCO, 2020). Desta forma, é defendido que, após a pandemia do COVID-19, o desafio internacional a ser superado foi a priorização da educação, enquanto um bem público a ser disponibilizado de forma igualitária, a todos os agentes integrantes dos vários estratos sociais, objetivando evitar o surgimento de uma verdadeira “catástrofe geracional” e impulsionar o desenvolvimento da recuperação do campo educacional, de forma eficiente e sustentável (UNESCO, 2023a, 2023b).

Em decorrência dos impactos emanados pelo COVID-19 e suas variantes, vários foram os impactos gerados junto ao campo educacional internacional, podendo ser apontados enquanto exemplos a interrupção do processo de aprendizagem, a má nutrição, a confusão e o estresse para agentes docentes, os pais reduzidamente ou não preparados para a educação a distância em casa, os desafios na criação, na manutenção e na melhoria do ensino a distância – EaD (UNESCO, 2023b). Ainda em relação aos impactos gerados ao campo educacional, pelo complexo fenômeno pandêmico do COVID-19, podem ser citadas as lacunas no cuidado às crianças, os altos custos econômicos, a pressão não intencional junto aos sistemas de saúde, a maior pressão sobre as escolas e os sistemas educacionais que permaneceram abertos e, ainda, o aumento das taxas de abandono escolar (UNESCO, 2023b).

Dentre outras questões emergentes geradas pelo COVID-19 no campo educacional e com seus agentes integrantes, é apontado pela UNESCO o fenômeno de maior exposição à violência e à exploração, o isolamento social, os desafios para se mensurar, e ainda, validar o processo de aprendizagem, comprometendo, desta forma, o gerenciamento organizativo institucional (UNESCO, 2023b; UNESCO, 2020). Os impactos globais derivados do COVID-19 e de suas variantes são tamanhos que, num importante relatório desenvolvido pelo Banco Mundial (BM) em parceria com a UNESCO e com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), são apresentadas estimativas referentes ao capital financeiro estimado nesta complexa pandemia (UNESCO, 2021).

Nesse contexto analítico internacional, foi possível revelar uma nova projeção analítica implementada, no que se refere a este fenômeno pandêmico global, sendo revelado que o impacto é muito mais severo e complexo do que se estimava anteriormente, excedendo em muito as estimativas de \$ 10 trilhões de dólares, que já haviam sido divulgadas no ano de 2020 (UNESCO, 2021). A presente geração de estudantes corre o risco de perder aproximadamente \$ 17 trilhões

de dólares do capital financeiro em ganhos vitalícios no valor presente, ou seja, cerca de quatorze por cento (14%) do produto interno bruto (PIB) mundial atual, por conta das consequências relacionadas ao fechamento de instituições pertencentes ao campo educacional, em decorrência da pandemia de COVID-19 e de suas variantes, resultando na ampliação do empobrecimento desta geração social (UNESCO, 2021).

Além disso e, conforme defendido pelo BM, em seu relatório *The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery*, é demonstrado que em nações possuidoras de rendas classificadas como baixa e média, a proporção identificada de crianças que vivem em “*learning poverty*”, ou seja, “pobreza de aprendizagem”, já era definida em aproximadamente cinquenta e três por cento (53%) antes da pandemia (Banco Mundial, 2022; Banco Mundial, 2019). Nesse contexto, conforme apontado também pelo BM, a pobreza de aprendizagem, em decorrência das consequências geradas pela pandemia do COVID-19, pode chegar a aproximadamente setenta por cento (70%), por conta dos longos intervalos de tempo em que as instituições integrantes do campo educacional permaneceram fechadas e inoperantes, além da ineficácia verificada no processo de ensino-aprendizagem na modalidade EaD, que objetivava garantir a continuidade integral do processo pedagógico-educacional em todas as suas modalidades (Banco Mundial, 2022; Banco Mundial, 2019).

É importante lembrar que o conceito de “pobreza de aprendizagem” se constitui enquanto um importante indicador de qualidade e de análise, desenvolvido pelo BM em parceria firmada com o Instituto de Estatística da UNESCO, defendendo que o seu significado pode ser entendido quando uma pessoa é “incapaz de ler e compreender um texto simples aos dez (10) anos de idade” (Banco Mundial, 2022; Banco Mundial, 2019). Este parâmetros de análise reúnem indicadores referentes à escolaridade e à aprendizagem, iniciado com a proporção de crianças e de adolescentes que não atingiram a compreensão e a proficiência mínima em leitura, sendo ajustado pelo quantitativo e pela proporção das pessoas que estão fora da escola, ou seja, que não sejam capazes ou competentes para realizar o ato da leitura com qualidade (Banco Mundial, 2022; Banco Mundial, 2019).

| O COVID-19 no Brasil e algumas estratégias e políticas de combate no campo educacional

Não avesso aos impactos do COVID-19 e de suas variantes, o Estado brasileiro, por meio de seus órgãos regulamentadores do campo educacional, desenvolveu vários estudos, iniciativas, estratégias e políticas públicas objetivando implementar ações para a redução dos impactos

junto às suas instituições educacionais componentes e, também, dos seus agentes discentes, agentes docentes e demais agentes integrantes deste processo produtivo intelectual. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil é uma nação componente da América do Sul, possuidor de “8.510.417,771” km² de extensão, integrado por cinco (05) regiões, vinte e seis (26) estados e o Distrito Federal (DF), além de 5.670 municípios, sendo estimado que, no ano de 2021 o seu índice de desenvolvimento humano (IDH) foi de “0,754” e o seu Coeficiente de Gini, no ano de 2019, foi de “53,4” (IBGE, 2023).

No último censo populacional implementado em 2022, o IBGE estimou a existência de uma população nacional de aproximadamente 203.062.512 habitantes, densidade demográfica de 23,86 habitantes/km², escolarização de 6 a 14 anos de 99,4%, analfabetismo de pessoas com quinze (15) anos ou mais de 5,6% e o seu PIB *per capita* em 2020 de R\$35.935,74 reais (IBGE, 2023). Nesse contexto analítico e tendo com escopo interpretativo as particularidades e singularidades da constituição da nação brasileira, é de se entender os esforços, as estratégias e as políticas públicas implementadas objetivando combater e mitigar os impactos pandêmicos do COVID-19 nesse país, por conta de sua composição geopolítica e geoeconômica (IBGE, 2023; Benito *et al.*, 2020; Blackman *et al.*, 2020).

Desta forma, são apresentados os principais pareceres, as resoluções implementadas pelo MEC e também pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo essas importantes informações organizadas estruturalmente e apresentadas sistematicamente junto à tabela 1. Em relação ao Parecer do CNE e do seu Conselho Pleno (CP) de número 5/2020, em relação ao Processo n° 23001.000334/2020-21, é apresentada a reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais, para fins de cumprimento da carga horária (ch) mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19, respeitando a Constituição Federal de 1988 (CF 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 2020; Brasil, 1996; Brasil, 1988).

Tabela 1 – Apresentação dos principais pareceres e resoluções, desenvolvidas pelo MEC e pelo CNE, em decorrência da pandemia do COVID-19 (n=14)⁵

Documento	Assunto
Parecer CNE/CP Nº: 5/2020	Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19.
Parecer CNE/CP Nº: 6/2020	Guarda religiosa do sábado na pandemia da COVID-19.
Parecer CNE/CP Nº: 9/2020	Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19.
Parecer CNE/CP Nº: 10/2020	Prorrogação do prazo a que se refere o artigo 60 do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, para implantação de instituições credenciadas e de cursos autorizados, em razão das circunstâncias restritivas decorrentes da pandemia da COVID-19.
Parecer CNE/CP Nº: 11/2020	Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia.
Parecer CNE/CES Nº: 498/2020	Prorrogação do prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).
Parecer CNE/CP Nº: 15/2020	Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
Parecer CNE/CP Nº: 16/2020	Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia.
Parecer CNE/CP Nº: 19/2020	Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das diretrizes nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

⁵ As presentes informações foram extraídas junto ao Portal Eletrônico do MEC, no endereço eletrônico <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19>, no dia 01 de julho de 2023, às 18:00hs. Por conta de vários fatores e fenômenos, as informações apresentadas podem sofrer algum tipo de modificação ou atualização. Os autores da presente produção são fiéis às informações coletadas.

Resolução CNE/CP Nº 2, de 10 de dezembro de 2020	Institui diretrizes nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
Resolução CNE/CES Nº 1, de 29 de dezembro de 2020	Dispõe sobre prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) durante a calamidade pública provocada pela pandemia do COVID-19.
Parecer CNE/CP Nº: 6/2021	Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.
Resolução CNE/CP Nº 2, de 5 de agosto de 2021	Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.
Parecer CNE/CEB Nº: 3/2022	Consulta sobre a carga horária dos professores aos domingos.

Fonte: Adaptado do MEC, 2023.

Em decorrência da complexidade verificada em relação aos impactos emanados pela pandemia do COVID-19, sua elevada transmissibilidade, mortalidade e magnitude, o Parecer CNE/CP de número 5/2020 necessitou ser reexaminado, por meio do Parecer CNE/CP nº 9/2020, que tratou da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais, para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão do cenário da pandemia, vivenciado naquela realidade (Brasil, 2020a; Brasil, 2020b). Já pelo Parecer do CNE/CP de número 10/2020, ocorreu a prorrogação do prazo a que se refere o artigo 60 do Decreto de número 9.235/2017, para implantação de instituições credenciadas e de cursos autorizados, em razão das circunstâncias restritivas decorrentes da pandemia do COVID-19 (Brasil, 2020c).

Pelo Parecer do CNE/CP 11/2020, foram propostas as orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas no formato presencial e não presencial no contexto da pandemia do COVID-19 (Brasil, 2020d). Já por meio do Parecer CNE e da Câmara de Educação Superior (CES) de número 498/2020, foi proposta a prorrogação do prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), “considerando, dentre outros motivos, as dificuldades enfrentadas pelas IES e os diversos aspectos que integram a gestão acadêmica, especialmente no contexto dessa fase de contágio da pandemia do COVID-19” (Brasil, 2020e).

Pelo Parecer do CNE/CP de número 15/2020, foram propostas as diretrizes nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei de número 14.040, de 18/08/2020, que estabelece

normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020 (Brasil, 2020f).

Já pelo Parecer do CNE/CP de número 16/2020, é desenvolvido o reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial), do Parecer CNE/CP nº 11, de 07/07/2020, que trata de orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia (Brasil, 2020g).

Pelo Parecer CNE/CP de número 19/2020, é realizado o reexame do Parecer CNE/CP nº 15/2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040/2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo (DL) nº 6/2020 (Brasil, 2020h). Já pela Resolução do CNE/CP de número 02/2020, são instituídas as Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040/2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6/2020 (Brasil, 2020i).

Pela Resolução do CNE/CES de número 1/2020, que dispunha sobre o prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) durante a calamidade pública provocada pela pandemia da COVID-19 (Brasil, 2020j). Já pelo Parecer do CNE/CP de número 6/2021, são apresentadas as Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar (Brasil, 2021a).

Nesse contexto e, pela Resolução do CNE/CP de número 2/2021, ficavam instituídas as Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar (Brasil, 2021b). Já pelo Parecer CNE/CEB de número 3/2022, foi realizada uma consulta, no que se refere à carga horária (ch) dos professores aos domingos (Brasil, 2022).

| Considerações finais

Apesar da presente produção ter conseguido cumprir o seu objetivo de refletir brevemente sobre as transformações no campo educacional, em decorrência da pandemia do COVID-19 e de suas variantes, a luz de fragmentos do pensamento de Pierre Bourdieu, possui limitações em seu corpo constitutivo, necessitando ser fortemente incentivadas outras produções que venham

a se debruçar nessa temática, tão atual e inquietante. É importante salientar que a presente produção não possui, enquanto premissa, esgotar as reflexões e análises acerca da temática aqui tratada, mas sim, apoiar a realização de debates e discussões sobre a questão do COVID-19 e os seus impactos sobre as instituições e agentes integrantes e que transitam junto ao campo educacional, oferecendo uma singela e humilde contribuição para a melhor elucidação desta complexa e marcante questão educacional contemporânea e de saúde pública internacional.

O campo educacional enquanto ambiente que, por conta de suas atividades, promove a ampliação do capital cultural e educacional dos agentes discentes, agentes docentes, agentes técnicos-administrativos e agentes gestores, além da redução das desigualdades, da pobreza, da miséria, contribuindo para a transformação da sociedade. A condição de agente social ter nascido em um estrato social desfavorecido e vulnerabilizado não pode e não deve ser definidora e condenar à subalternidade, além de promover a impossibilidade de progresso pessoal e profissional e a ascensão junto aos vários campos constituintes da sociedade na contemporaneidade, e também, junto às futuras gerações.

As instituições componentes do campo educacional devem se constituir enquanto instituições preparadas e que promovam o processo educacional e cultural, científico, político, além da inclusão social, reduzindo todos os tipos de desigualdades, estigmas e de exclusão, estimulando e ampliando as capacidades e as potencialidades de todos os agentes sociais, em todos os campos de força constituintes do estado. Objetivando potencializar ainda mais as ações, estratégias e políticas implementadas pelo campo educacional e a todos os agentes sociais integrantes, é de fundamental importância que todos os meios televisivos e comunicacionais em massa venham unir forças e recursos, objetivando mitigar ainda mais os impactos derivados da pandemia infecciosa do COVID-19 e de suas variantes, e também, dos conflitos armados desenvolvidos pela nação russa contra a ucraniana.

| Referências

BENITO, L. A. O. *et al.* Comorbidades e fatores de risco identificados em pessoas que vieram a óbito por síndrome respiratória aguda grave por covid-19, **REVISA**, v. 10, n. 3, p. 607-626, 2021.

BENITO, L. A. O. *et al.* Mortalidade de profissionais de enfermagem pelo covid-19 em 2020: Brasil, Estados Unidos, Espanha e Itália. **REVISA**, n. 9, v. esp. 1, p. 669-680, 2020.

BENITO, L. A. O. *et al.* Obesidade nos registros de óbito de síndrome respiratória aguda grave por covid-19, Brasil, 2021. **REVISA**, v. 1, n. 1, p. 1-4, 2022.

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BORGES, J. M. Como as guerras afetam a educação? NEXO, 01 de mar. de 2022. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/colunistas/2022/Como-as-guerras-afetam-a-educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 08 jul. 2023.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

BOURDIEU, P. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

BOURDIEU, P. **Sobre o estado. Curso no Collège de France (1989-1992)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOURDIEU, P. **Sociologia geral, Volume 2**: habitus e campo. Curso no Collège de France (1982-1983). Petrópolis: Vozes, 2021.

BOURDIEU, P. **Sociologia geral, Volume 3**: as formas do capital. Curso no Collège de France (1983-1984). Petrópolis: Vozes. 2023.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BLACKMAN, A. *et al.* Public policy to tackle COVID-19: recommendations for Latin America and the Caribbean. Washington, DC: BID. 2020. 46p. Disponível em: <https://publications.iadb.org/en/public-policy-to-tackle-covid-19-recommendations-for--latin-america-and-the-caribbean>. Acesso em: 26 set. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados. Brasil**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados>. Acesso em: 05 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Página inicial. Centrais de Conteúdo. Notas. **Ações do MEC em resposta à pandemia da Covid-19**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/notas/copy_of_nota-de-esclarecimento-8. Acesso em: 05 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP Nº: 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.** 2020a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP Nº: 9/2020. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19.** 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP Nº: 10/2020. Prorrogação do prazo a que se refere o artigo 60 do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, para implantação de instituições credenciadas e de cursos autorizados, em razão das circunstâncias restritivas decorrentes da pandemia da COVID-19.** 2020c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=153561-pcp010-20&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP Nº: 11/2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia.** 2020d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES Nº: 498/2020. Prorrogação do prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).** 2020e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=157501-pces498-20&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP Nº: 15/2020. Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.** 2020f. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP Nº: 16/2020. Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia.** 2020g. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165251-pcp016-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP Nº: 19/2020. Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.** 2020h. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 10 de dezembro de 2020. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.** 2020i. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167141-rcp002-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CES Nº 1, de 29 de dezembro de 2020. Dispõe sobre prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) durante a calamidade pública provocada pela pandemia da COVID-19.** 2020j. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167921-rces001-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP Nº: 6/2021. Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.** 2021a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=195831-pcp006-21&category_slug=julho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 5 de agosto de 2021. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.** 2021b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=199151-rcp002-21&category_slug=agosto-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CEB Nº: 3/2022. Consulta sobre a carga horária dos professores aos domingos.** 2022. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=238441-pceb003-22&category_slug=abril-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 jul. 2023.

DIAZ VERA, J. P.; RUIZ RAMIREZ, A. K.; EGUEZ CEVALLOS, C. Impacto de las TIC: desafíos y oportunidades de la Educación Superior frente al COVID-19. **RCUISRAEL**, Quito, v. 8, n. 2, p. 113-134, 2021.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Guerra na Ucrânia:** crianças, adolescentes e famílias. O UNICEF e seus parceiros estão no local prestando apoio a meninas, meninos e famílias que necessitam desesperadamente de segurança, estabilidade e proteção. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/guerra-na-ucrania-representa-ameaca-imediata-para-criancas-e-adolescentes>. Acesso em: 08 jul. 2023.

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

JOURDAIN, A.; NAULIN, S. **A teoria de Pierre Bourdieu e seus usos sociológicos.** Petrópolis: Vozes. 2017.

MONTEIRO, J. M. **10 lições sobre Bourdieu.** Petrópolis: Vozes, 2018.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. COVID-19 rumo à recuperação. Educação: do fechamento das escolas à recuperação. 2023a. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/covid-19/education-response>. Acesso em: 06 jul. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Consequências adversas do fechamento das escolas. Mais sobre a resposta educacional da UNESCO frente à COVID-19.** 2023b. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences#:~:text=Mais%20sobre%20a%20resposta%20educacional,assim%20como%20para%20suas%20fam%C3%ADlias>. Acesso em: 06 jul. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. INSTITUTO INTERNACIONAL PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E CARIBE. COVID-19 e educação superior: dos efeitos imediatos ao dia seguinte: análises de impactos, respostas políticas e recomendações. Brasília: UNESCO, IESALC. 2020. 48p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374886.locale=en>. Acesso em: 26 set. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA.
Comunicado de imprensa 2021/130 de 07 de dezembro de 2021. **Perdas na aprendizagem pelo fechamento de escolas devido à COVID-19 pode empobrecer uma geração inteira.**
Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/articles/perdas-na-aprendizagem-pelo-fechamento-de-escolas-devido-covid-19-pode-empobrecer-uma-geracao>. Acesso em: 06 jul. 2023.

THE WORLD BANK. **Understanding poverty. Topics. Education. Ending learning poverty.**
Brief, October 12, 2022. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/ending-learning-poverty>. Acesso em: 06 jul. 2023.

THE WORLD BANK. **Published on education for global development. Ending learning poverty: the call of our times.** Jaime Saavedra. October 11, 2019. Disponível em: <https://blogs.worldbank.org/education/ending-learning-poverty-call-our-times>. Acesso em: 04 jul. 2023.

Professoras e as temáticas da sexualidade: a prática em diferentes contextos

Darbi Masson Suficier
Andreza Marques de Castro Leão
Alexandre Aparecido dos Santos

Introdução

O objetivo deste capítulo é analisar, nos âmbitos doméstico e profissional, as relações estabelecidas por professoras dos anos iniciais do ensino fundamental com os temas da sexualidade por meio de seus percursos biográficos, sua reflexividade e seu cotidiano. A pesquisa biográfica objetiva abarcar as diferentes matrizes de socialização (Lahire, 2004) e o patrimônio individual de disposições (Lahire, 2003, 2004, 2005) das professoras, posto que: “As investigações empíricas permitem precisar as diferentes maneiras como os hábitos incorporados e as suas atualizações são vividos” (Lahire, 2005, p. 20). Neste sentido, a pesquisa biográfica tem um duplo enfoque (Conde, 1993, p. 214): o da “factualidade dos acontecimentos”, ou seja, os relatos dos entrevistados; e o enfoque simbólico (“representações e valores; imagem, orientações e projeções”).

Conforme aponta Caetano (2016, p. 1), as pesquisas sobre a reflexividade individual “têm vindo a assumir progressivo destaque na investigação sociológica”, conforme demonstram os estudos de Lahire (2003), Archer (2003, 2010, 2011), Pais (2007), Vandenberghe (2013) e Caetano (2013, 2016). A utilização da noção de reflexividade (Archer, 2003, 2010, 2011), enquanto conversas internas que permitem aos indivíduos “projetar suas ações com base na articulação entre preocupações pessoais e as condições de realização das mesmas” (Caetano, 2015, p. 62), procura acessar as disposições (Lahire, 2005), a visão de mundo e os valores dos entrevistados. Archer (2003) estabelece dez atividades mentais (isto é, tipos de reflexividade) que compõem a reflexividade individual: planejar, ensaiar, ponderar, decidir, reviver, estabelecer prioridades, imaginar, clarear, estabelecer conversas imaginárias e calcular. No grupo a ser pesquisado, o foco da análise será a reflexividade individual das professoras sobre as questões relacionadas à sexualidade em seus diferentes contextos, nos âmbitos doméstico, enquanto mães, e profissional, enquanto professoras. Com isso, objetiva-se a compreensão das práticas dos entrevistados.

Conforme aponta Pais (2003, p. 32): “[...] a revelação do social – seguindo as rotas do cotidiano – não obedece a uma lógica de demonstração, mas antes a uma lógica de descoberta na qual

a realidade se insinua, conjectura, indicia”. Assim, o desvelamento do cotidiano das professoras compõe, junto à biografia e à reflexividade, um elemento importante de análise de suas atuações profissionais e de suas relações com as temáticas da sexualidade, como as diferenças na atuação enquanto mãe e enquanto professoras.

| Material e métodos

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas de longa duração (2 entrevistas de, em média, duas horas com cada professor). Para a realização das entrevistas, foi elaborado um roteiro fundamentado em pesquisa anterior (Suficier, 2017), na revisão bibliográfica das áreas tratadas e da pesquisa de diferentes procedimentos metodológicos: o método praxiológico (Bourdieu, 2002, 2011), os retratos sociológicos (Lahire, 2004), a entrevista compreensiva (Kaufmann, 2013), a pesquisa biográfica e a entrevista narrativa (Weller, 2007; Schütze, 1992, 2010; Köttih; Völter, 2014) e na utilização da sistematização da noção de reflexividade desenvolvida por Caetano (2016).

A pesquisa biográfica objetiva abarcar as diferentes matrizes de socialização (Lahire, 2004; Caetano, 2016) das professoras: família, escola, trabalho, sociabilidade, lazer-cultura e corpo. As matrizes família, escola e trabalho são analisadas como retratos sociológicos; as matrizes sociabilidade, lazer-cultura e corpo são apresentadas na forma de perfil cultural (Bourdieu, 2007; Lahire, 2006; Coulangeon, 2014), posto que: “As investigações empíricas permitem precisar as diferentes maneiras como os hábitos incorporados e as suas atualizações são vividos” (Lahire, 2005, p. 20). Neste sentido, essa etapa da pesquisa tem um duplo enfoque (Conde, 1993, p. 214): o da “factualidade dos acontecimentos”, ou seja, os relatos dos entrevistados; e o enfoque simbólico (“representações e valores; imagem, orientações e projeções”).

A opção pela apresentação dos percursos biográficos em retratos sociológicos deve-se a sua consolidação como uma forma de investigação amplamente testada na análise de percursos biográficos individuais (Lahire, 2004; Costa; Lopes, 2008; Costa; Lopes; Caetano, 2014; Caetano, 2016; Massi; Lima Junior; Barolli, 2018). Os procedimentos metodológicos de coleta e análise utilizados tiveram o objetivo de se evitar, nas palavras de Passeron (1995, p. 206): “[...] o desaparecimento do problema teórico dos traços pertinentes da descrição”. Por isso, diz o autor:

[...] o projeto mais recomendável é procurar apreender a estruturação das biografias ao mesmo tempo, como um efeito das estruturações longitudinais que se resumem acima da “instituição biográfica” e como o produto agregado que a ação social dos indivíduos inscreve, abaixo, na manutenção ou transformação dessas estruturas longitudinais. (Passeron, 1995, p. 224).

Conforme aponta Lopes (2012, p. 88): “Nem só de retratos (técnicas) se faz o método dos retratos sociológicos...”. Neste sentido, ao tratar do método biográfico, Pais (1984, p. 510) aponta: “[...] constituir um método heurístico mais ativo quando, deixando de ter uma função de controle em relação a modelos já elaborados, se apresenta como um método capaz de dar origem a modelos interpretativos”. Assim, tem-se o estabelecimento de relações entre os percursos biográficos dos entrevistados e um conjunto de aspectos relacionados a sua atuação profissional como professoras; ou, novamente recorrendo a Pais (1984, p. 510): “como meio de verificação de um modelo interpretativo”.

Conforme aponta Caetano (2016, p. 1), as pesquisas sobre a reflexividade individual “tem vindo a assumir progressivo destaque na investigação sociológica”, conforme demonstram os estudos de Lahire (2003), Archer (2003, 2010, 2011), Pais (2007), Vandenberghe (2013) e Caetano (2015, 2016). A utilização da noção de reflexividade (Archer, 2003, 2010, 2011), enquanto conversas internas que permitem aos indivíduos “projetar suas ações com base na articulação entre preocupações pessoais e as condições de realização das mesmas” (Caetano, 2015, p. 62), procura acessar as disposições (Lahire, 2005), a visão de mundo e os valores dos entrevistados. Archer (2003) estabelece dez atividades mentais (isto é, tipos de reflexividade) que compõem a reflexividade individual: planejar, ensaiar, ponderar, decidir, reviver, estabelecer prioridades, imaginar, clarear, estabelecer conversas imaginárias e calcular. No grupo a ser pesquisado, o foco da análise será a reflexividade individual das professoras sobre as questões relacionadas à sexualidade em seus diferentes contextos, nos âmbitos doméstico, enquanto mães, e profissional, enquanto professoras. Conforme aponta Pais (2003, p. 32): “[...] a revelação do social – seguindo as rotas do cotidiano – não obedece a uma lógica de demonstração, mas antes a uma lógica de descoberta na qual a realidade se insinua, conjectura, indicia”. Assim, o desvelamento do cotidiano das professoras compõe, junto à biografia e à reflexividade, um elemento importante de análise de suas atuações profissionais e de suas relações com as temáticas da sexualidade, como as diferenças na atuação enquanto mãe e enquanto professora.

Por isso, a pesquisa compreende três planos simultâneos em sua realização: o teórico, o prático e o empírico (Costa; Lopes, 2008). No plano teórico, busca-se a ampliação do conhecimento sociológico e de educação e a formulação teórica da relação entre sexualidade, biografia, reflexividade e cotidiano. No plano prático, a elaboração de instrumentos de coleta e de análise de dados que possam ser replicados em outros contextos e que sirvam de base para novas pesquisas. No plano empírico, o material primário da pesquisa é o discurso individual coletado junto às dezesseis (16) professoras pesquisadas por meio da realização de entrevistas semidiretivas (Ghiglione; Matalon, 2001).

| Resultados

No plano prático, destaca-se a elaboração do roteiro de entrevistas e a utilização de diferentes referenciais teóricos em sua construção. Os benefícios da utilização instrumental da noção de reflexividade (Caetano, 2016) como ferramenta de acesso às informações pode ser constatada no detalhamento das memórias e na reflexão dos entrevistados sobre as práticas realizadas nos ambientes doméstico e profissional. As professoras não apontaram impedimentos aos assuntos tratados e nem relataram desconforto durante e após as entrevistas.

Destaca-se, no plano empírico, a evidente atualização contextual das práticas dos entrevistados. A relação estabelecida enquanto professoras e enquanto mães de crianças e adolescentes modifica-se conforme as necessidades do cotidiano; no âmbito profissional têm-se como exemplos: as regras das escolas em que atuam, o convívio com os pares, a diminuição ou o aumento da autonomia relativa em sala de aula (algo que se modifica ao longo do percurso profissional) e a relação dos alunos com os temas da sexualidade e da afetividade; no âmbito doméstico, têm-se: o gênero de pais e filhos e os assuntos abordados de forma espontânea (p. ex: ao assistir uma cena na televisão) ou metódica, relacionada, principalmente, com o caráter preventivo ao abuso sexual (cuidados com o corpo, convívio com outros adultos) e o início da puberdade.

No plano teórico, a noção bourdieusiana de uma unidade do *habitus* é confrontada na presente pesquisa com as diferentes práticas das professoras adaptadas ao contexto escolar e doméstico. Neste sentido, a coerência interna – na expressão de Lahire (2003), é observada não somente como uma adaptabilidade originada de múltiplos processos socializadores, como diz o autor, mas também como práticas reflexivas (Caetano, 2016). Dessa forma, compreende-se que há uma dupla prática que depende da variação contextual e não somente da socialização vivenciada pelos entrevistados.

| A pesquisa enquanto prática

A preocupação metodológica inicial com as possibilidades de acesso ou de sua limitação, bem como risco de sua recusa (negar a responder algo ou evitar tratar de um dos assuntos abordados nas entrevistas) às informações referentes às temáticas da sexualidade em três diferentes contextos (enquanto filhas, mães e professoras) e ao percurso biográfico mostrou-se significativa para o desenvolvimento da pesquisa. No primeiro contexto, enquanto filhas, as professoras rememoram o ambiente doméstico da infância e da adolescência com maior carga emotiva (suspiros, choros, indignação, compreensão, comparações positivas e negativas, dentre

outros). No segundo contexto, enquanto pais, as respostas procuram demonstrar coerência entre os valores e comportamentos pessoais – próximos ou distantes dos pais – e as ações perante os filhos (permissividade, tolerância e autonomia relativa dos filhos). No terceiro contexto, enquanto professoras, as entrevistadas também procuram demonstrar coerência entre os valores que verbalizam durante as entrevistas e suas práticas cotidianas perante os alunos, bem como uma maior necessidade de apresentar as justificativas contextuais; nesse caso, vale ressaltar que há uma maior reflexividade em suas respostas, efetuadas de forma direta e/ou breve e sua objetividade.

| As professoras e as temáticas da sexualidade em três contextos: mães, filhos e alunos

Enquanto um tema que se consolidou no debate político e educacional brasileiro em suas múltiplas questões (educação sexual, identidade de gênero, novas configurações familiares, dentre outros), a sexualidade é abordada na presente pesquisa nos âmbitos doméstico e profissional; no âmbito doméstico, procura-se compreender a relação estabelecida pelas professoras com as diversas temáticas, tendo como ponto de partida a educação sexual enquanto filhos e filhas e enquanto pais e mães; por sua vez, no âmbito profissional, esses temas são abordados nas relações estabelecidas pelas professoras em sala de aula perante as dúvidas, conversas e comportamento de seus alunos.

| As professoras e seus pais: a dupla prática perante a diferenciação de gênero

Nota-se que, na infância e adolescência dos entrevistados, há o predomínio de práticas familiares em que as temáticas da sexualidade eram assuntos proibidos ou silenciados no ambiente doméstico. As práticas de seus pais, na lembrança das professoras, são permeadas por representações da sexualidade relacionadas com valores e temáticas de suas filiações religiosas. Os pais das professoras, em sua maioria, exerciam a diferenciação de gênero perante os filhos e as filhas, evidenciada no controle dos horários das saídas noturnas, nos ambientes permitidos (frequentados) ou não e nas relações de amizade. Neste sentido, há uma dupla prática doméstica desses pais como resposta ao crescimento de meninos e de meninas e a educação familiar: i) em relação aos filhos evidencia-se uma maior permissividade e tolerância com os comportamentos masculinos; destaca-se que, mesmo os filhos considerados transgressores da moral familiar (que não respeitam os horários impostos pelos pais, que recebem reprimendas pelas amizades ou pelas punições escolares), possuem maior liberdade e/ou autonomia durante

a adolescência; ii) por sua vez, as práticas perante as filhas são permeadas de censuras e imposição de limites (horários, espaços sociais, amizades, vestimentas, vocabulário, dentre outros). Outro grupo de pais, em menor número, busca dar um tratamento igualitário para filhos e filhas em relação às permissões já mencionadas, bem como perante as escolhas (escolarização, profissional, sentimental, dentre outras. Um terceiro grupo é composto por pais/padrastos e mães/madrastas com práticas diferentes entre si perante os filhos e filhas, o que pode gerar conflitos entre o casal (por exemplo, no estabelecimento de horários das saídas noturnas, na interferência ou não nas escolhas de amizade e afetivas).

| As professoras e seus filhos: a revisão das práticas e dos valores familiares

As temáticas da sexualidade permeiam o cotidiano pessoal dos entrevistados no âmbito doméstico, enquanto pais e mães de crianças e adolescentes, e no âmbito profissional, enquanto professoras da Educação Básica. No grupo pesquisado têm-se diferentes formas de se relacionar com as temáticas em ambiente doméstico: a divisão no tratamento dos assuntos conforme o gênero de pais e filhos (temas tidos como masculinos ou femininos); a educação sexual doméstica dos entrevistados para seus filhos ocorre, em maior ou menor grau em cada família, de duas formas: i) se provocada, seja por uma pergunta dos filhos ou por estímulos externos (cenas na televisão, músicas, notícias, fofocas, dentre outros); ii) de forma metódica, associada à preocupação com as mudanças corporais da puberdade; como forma de prevenção ao abuso sexual; em alguns casos com influência de valores coletivos (religiosos, moralizantes, etc.). As professoras entrevistadas apontam, em sua maioria, uma relação de proximidade com os filhos, nos quais os assuntos relacionados à sexualidade são tratados no cotidiano de forma diversa daquela recebida de seus pais. A própria reação ao silêncio imposto por seus pais e a presença de temas considerados tabus no ambiente doméstico, associado à dificuldade de acesso a informações antes da difusão da internet são destacadas como contraponto das abordagens de seus pais e de suas mães com seus filhos.

| As professoras e seus alunos: a interferência contextual nas práticas

Por sua vez, no ambiente profissional destacam-se diferentes formas de reação dos entrevistados aos questionamentos e comportamentos de seus alunos sobre temas da sexualidade e da afetividade: i) parte dos entrevistados só fala quando provocados pelas perguntas; ii) outro grupo, por restrições do espaço social (da direção da escola, dos pais dos alunos), evita um

conjunto de temas; e um terceiro grupo não trabalha com esses temas em sala de aula. O espaço social da escola é uma importante variável de interferência contextual nas práticas das professoras: se a escola é pública ou privada; se privada, confessional ou não; a sua localização (o bairro e a cidade), as diretrizes da direção escolar; o conhecimento (direto ou indireto) da opinião das famílias dos alunos; etc. O contexto político dos últimos anos também aparece como uma variável significativa dessa interferência contextual, em que se evidencia a censura e/ou a autocensura, manifestada em questões cotidianas do ambiente escolar, como o vocabulário utilizado em sala de aula, a relação de sociabilidade na sala dos professores e os avisos, quase sempre informais, da comunicação a ser adotada perante os alunos e os pares. Destaca-se que, no grupo pesquisado, não parece haver correlações significativas entre as práticas (Bourdieu, 2009) específicas do cotidiano doméstico – destacadas como a necessidade de apresentar uma resposta aos questionamentos e/ou aos comportamentos (também práticas, na acepção de Bourdieu) de filhos – e aquelas que ocorrem na socialização com os alunos em sala de aula. Por outro lado, a maior reflexividade perante os alunos e demais componentes do ambiente escolar traz à tona, neste caso, a dupla prática (uma doméstica, perante os filhos; e outra profissional, para a escola).

| Considerações finais

As temáticas da sexualidade abordadas na pesquisa auxiliam no entendimento dos aspectos relacionados à herança cultural e aos valores das famílias das professoras em sua origem social (nos espaços sociais e na transmissão desses valores) inseridos no ambiente doméstico ressaltam a necessidade da compreensão sociológica da coerência interna dos agentes entrevistados.

A coerência interna, externalizada muitas vezes (p. ex: a dupla prática dos pais das professoras na diferenciação – contextualizada historicamente – entre filhos e filhas) como aparente incoerência e dubiedade nas práticas e nas concepções valorativas são compreensíveis contextualmente (em relação a um indivíduo, ao coletivo ou a um valor). A afirmação de Becker (2009, p. 26), de que “as interpretações geram mais discussão que os fatos”, pode ser compreendida na necessidade das escolhas conceituais. Neste aspecto, as aparentes contradições podem ser – é um importante componente compreensivo e analítico de aparentes contradições na fala e nas práticas dos entrevistados. Ainda que a transmissão de um conjunto de valores ocorra entre as gerações (no interior da família), não podemos pressupor sua reprodução plena. Os entrevistados realizam uma comparação constante entre os valores herdados dos pais e aqueles transmitidos aos filhos e alunos. Por sua vez, essas diferentes formas de transmissão (também práticas) devem ser compreendidas contextualmente, logo, são externalizações da coerência interna das professoras entrevistadas.

| Referências

ARCHER, M. S. Habitus, reflexividade e realismo. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 1, p. 157-206, 2011.

ARCHER, M. S. Investigating internal conversations. *In*: ARCHER, M. S. **Structure, agency and the internal conversation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

BECKER, H. S. **Falando da sociedade**: ensaios sobre as diferentes maneiras de representar o social. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk; São Paulo: EdUSP, 2007.

BOURDIEU, P. (coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOURDIEU, P. **Esboço de uma teoria da prática, precedido de três estudos de etnologia Cabila**. Oeiras: Celta, 2002.

BOURDIEU, P. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

CAETANO, A. Para uma análise sociológica da reflexividade individual. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, n. 66, p. 157-174, 2011.

CAETANO, A. **Pensar na vida – biografias e reflexividade individual**. Lisboa: Mundos Sociais, 2016.

CAETANO, A. **Vidas reflectidas**: sentidos, mecanismos e efeitos da reflexividade individual. 2013. 336 f. Tese (Doutorado em Sociologia)– Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2013.

CONDE, I. Falar da vida (I). **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, n. 14, p. 199-222, 1993.

COSTA, A. F.; LOPES, J. T.; CAETANO, A. (org.). **Percursos de estudantes no ensino superior – fatores e processos de sucesso e insucesso**. Lisboa: Mundos Sociais, 2014.

COSTA, A. F.; LOPES, J. T. (coord.). **Os estudantes e os seus trajectos no ensino superior: sucesso e insucesso, factores e processos, promoção de boas práticas**. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, 2008.

COULANGEON, P. **Sociologia das práticas culturais**. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2014.

GHIGLIONE, R.; MATALON, B. **O inquérito – teoria e prática**. Oeiras: Celta, 2001.

KAUFMANN, J.-C. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Rio de Janeiro: Vozes; Maceió: EdUFAL, 2013.

KÖTTIG, M.; VÖLTER, B. “Isso, sim, é ser sociólogo!”: Uma entrevista narrativa com Fritz Schütze sobre a história de sua obra na sociologia. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, [S.l.], v. 14, n. 2, p. 204-226, jun. 2014.

LAHIRE, B. **O homem plural – as molas da acção**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

LAHIRE, B. Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, n. 49, p. 11-42, 2005.

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

LOPES, J. T. Subjetividade plural no mundo contemporâneo. **Cronos**: R. Pós-Grad. Ci. Soc., UFRN: Natal, v. 13, n. 1, p. 81-88, jan./jun. 2012.

MASSI, L.; LIMA JUNIOR, P.; BAROLLI, E. (org.). **Retratos da docência**: contextos, saberes e trajetórias. Araraquara: Letraria, 2018.

PAIS, J. M. Fontes documentais em sociologia da vida quotidiana. **Análise Social**, Lisboa, v. XX (83), p. 507-519, 4º 1984.

PAIS, J. M. O cotidiano e a prática artesanal da pesquisa. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 1, n. 1, p. 107-128, jan./jul. 2013.

PASSERON, J.-C. **O raciocínio sociológico**: o espaço não-popperiano do raciocínio natural. Petrópolis: Vozes, 1995.

SCHÜTZE, F. **Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives**: how to analyse autobiographical narrative interviews – part 1. 1992.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In*: WELLER, V.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010.

SUFICIENTER, D. M. **Senso prático e reflexividade na prática de quatro professores do Ensino Fundamental**. 2017. 146 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2017.

VANDENBERGHE, F. A sociologia na escala individual: Margaret Archer e Bernard Lahire. **Cadernos do Sociólogo**, Quarto Caderno, Rio de Janeiro: IESP/UERJ, 2013.

WELLER, W. A hermenêutica como método empírico de investigação. *In*: 30ª Reunião Anual da ANPEd, 2007, Caxambu. 30ª Reunião Anual da ANPEd, 2007, p. 1-16.

Contribuições do “laboratório de estudos em sociologia da educação e da ciência” para compreender o acesso, a escolha e o desempenho em ciências no ensino superior

Luciana Massi

Matheus Monteiro Nascimento

Carlos Henrique Aparecido Alves Moris

Gabriela Agostini

Introdução

Estudos recentes em sociologia da educação reiteram os resultados das análises bourdianas sobre as desigualdades escolares que continuam a estar profundamente articuladas às desigualdades sociais (Bertoncelo, 2016). Ainda que as pesquisas considerem a especificidade do contexto brasileiro, como o estudo de Almeida (2007) sobre o desempenho dos estudantes brasileiros na redação de um vestibular, elas evidenciam que as desigualdades entre as classes sociais explicam diferenças de desempenhos escolares e acadêmicos. Nesse contexto, nosso grupo de pesquisa tem se dedicado a compreender, principalmente de forma quantitativa, essas diferenças de classes sociais e como elas impactam o acesso ao Ensino Superior e a escolha e o desempenho em cursos de graduação em ciências da natureza.

Assim, com o objetivo de produzir sínteses parciais sobre as relações entre as classes sociais, suas escolhas, condições de estudo e desempenho escolar e acadêmico em ciências da natureza, neste capítulo reunimos um conjunto de pesquisas, principalmente de natureza quantitativa, produzidas coletivamente no “Laboratório de Estudos em Sociologia da Educação e da Ciência” (LESEC) que inclui pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Esse conjunto se divide em dois grandes grupos: 1) estudos no âmbito da sociologia da educação em geral focado na estratificação de classes sociais a partir dos dados do Exame Nacional de Nível Médio (Enem), no acesso ao Ensino Superior, na escolha de determinados cursos de graduação a partir de dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e nas condições de estudos por meio do acesso à tecnologia a partir de dados do Enade e do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic); 2) estudos focados nas ciências da natureza, em especial

na graduação em química, buscando compreender o perfil socioeconômico dos estudantes, sua relação com o curso pré-vestibular e o efeito do capital da ciência no desempenho no Enem.

| Classe social, acesso ao nível superior, escolha da graduação e acesso à tecnologia

Agrupamos três estudos neste primeiro conjunto de pesquisas desenvolvidas no âmbito de uma sociologia geral da educação. Motivados a investigar a estratificação social brasileira a partir da ideia de classe social bourdiana, vimos no dossiê “Distinção e classe social no mundo contemporâneo”, lançado pela revista *Tempo Social* em 2022, uma oportunidade de sistematizarmos e publicarmos um texto envolvendo nossos estudos sobre Análise de Correspondência Múltipla (ACM), classe social e acesso ao Ensino Superior. Intitulado “Distinção e classe social no acesso ao Ensino Superior brasileiro” (Moris *et al.*, 2022), elaboramos um artigo com o objetivo de estratificar e configurar as classes sociais no Brasil, a partir de um vestibular, o Enem. Entendemos que o vestibular representa um mecanismo de regulação que eleger os eleitos, garantindo a reprodução do grupo que acessa o Ensino Superior (Bourdieu; Passeron, 2018).

Contudo, discutir classes sociais a partir de Bourdieu é um desafio em dois sentidos: primeiro o autor não apresenta uma definição teórica e única de classe e, segundo, é necessário que a estratificação social emergja da análise empírica. Iniciamos com a parte teórica e nos apoiamos em textos como os de Carvalhaes e Souza (2014), Scalon (2013), Scalon e Salata (2012), Quadros e Maia (2010), Pereira (2016), Michetti (2019) e Bertencelo (2010, 2013) que nos orientaram para o uso das ocupações socioprofissionais e indicadores de origem social e de capitais (posse de bens duráveis, anos de escolaridades dos pais, domínio da língua etc.) como aspectos de classe que podem servir de guia para identificar grupos de agentes com propriedades objetivadas comuns e uma possível classe social (Bourdieu, 2011).

A dimensão empírica foi realizada utilizando os microdados do Enem de 2019, por ser uma base de dados pública contendo dados do maior vestibular do Brasil (Brasil, 2015). Após selecionarmos apenas pessoas candidatas do último ano do Ensino Médio e que responderam a todas as questões da prova, obtivemos 670.350 respostas. O primeiro desafio foi a seleção dos dados, considerando que eles deveriam ser indicadores de capitais. Algumas questões, como educação e ocupação profissional dos pais e renda familiar, foram selecionadas por estarem diretamente alinhadas à teoria das classes bourdiana. Outras como número de computadores, carros e a presença de diaristas na residência foram interpretadas como indicadores de capital econômico. Incluímos a nota da redação que avaliou o domínio da norma culta da língua como

indicador de capital linguístico, que, segundo Almeida (2007), é bastante influente na dimensão dos vestibulares. O desempenho na prova completa foi entendido como a expressão das chances objetivas de ingresso no Ensino Superior, assim buscamos entender sua relação com os outros capitais.

Após a seleção das questões, utilizamos a linguagem R, por meio do *software* RStudio (versão 1.4.1106) (RStudio Team, 2020), para recodificar as respostas e proceder com as análises. Ao final da preparação dos dados, obtivemos 10 variáveis (questões) e 46 categorias (respostas possíveis). No momento em que desenvolvemos essa pesquisa, estávamos aprofundando os estudos na técnica da ACM, tendo Le Roux e Rouanet (2010) e Hjellbrekke (2019) como textos base. Escolhemos a ACM por ser capaz de construir o espaço social e posicionar os agentes em função de suas propriedades em comum (Bourdieu, 2011), o que permitiu investigar as relações entre as condições de existência e o desempenho no Enem.

Uma dificuldade que enfrentamos ao avançar para a análise foi a opção da ACM de incluir variáveis como suplementares ou como ativas (Hjellbrekke, 2019; Le Roux; Rouanet, 2010). Naquele momento, não compreendíamos completamente como interpretar variáveis suplementares e então optamos por manter o conjunto todo como ativo, como feito por Lebaron e Bonnet (2019). Com estudos posteriores, entendemos que há critérios para incluir variáveis como suplementares e que a relação entre ativas e suplementares pode ser entendida como as estruturas estruturantes e estruturadas presentes na teoria de Bourdieu (Hjellbrekke, 2019; Le Roux; Rouanet, 2010).

Ao obter a representação gráfica da ACM, nos deparamos com outra questão: o mapa tinha o formato de uma ferradura e as distinções não eram claras. Essa configuração Hjellbrekke (2019) chama de efeito ferradura ou Efeito Guttman, caracterizado por separar as categorias extremas em um eixo e as intermediárias no outro, o que foi muito próximo ao que encontramos em nosso gráfico. Nosso eixo horizontal distinguiu os grupos em relação aos extremos de bens materiais, renda, domínio da língua e o desempenho acompanhou esse padrão. O eixo vertical também foi fortemente distintivo em relação à renda, mas permitiu reconhecer uma fração mediana associada aos desempenhos médios.

Neste artigo, ainda conseguimos construir quatro classes e cruzar seus desempenhos com as notas mínimas para ingresso nos cursos superiores (Moris *et al.*, 2022). As classes das extremidades representaram o maior e menor em todos os aspectos, a classe com os maiores marcadores de capitais teve acesso a praticamente todos os cursos, enquanto a classe destituída de capitais não acessa o Ensino Superior. Uma classe intermediária inferior, com pais com profissões manuais e ainda baixo volume de capitais, consegue acessar menos de 5% dos

curso. A última classe, ainda intermediária, mas com profissões urbanas, acessa cerca de 35% dos cursos, mas não os de alto prestígio como Medicina.

Destacamos que o trabalho tem limitações por lidarmos com dados secundários e de apenas pessoas que escolheram realizar o Enem. Contudo, essas limitações não impedem o potencial de estudar a sociedade brasileira de forma estatística e alinhada à teoria bourdiana. Mesmo diante das dificuldades que relatamos, o uso da ACM foi indispensável para reconhecer a estratificação social, ao conseguirmos distinguir quatro classes, e entendermos como o vestibular também age como engrenagem no mecanismo de reprodução, via sistema de ensino, no Brasil contemporâneo.

Um segundo estudo nessa perspectiva investigou, por meio de dados do Enade, a escolha pelo curso de graduação e como ela se diferencia em função do pertencimento de classe. Publicado em 2021 no dossiê “A universidade como agente de desenvolvimento cultural, social e econômico” da revista *NUPEM*, o artigo “Origem social e escolha pelo curso de graduação: inferências a partir de dados do Enade” lança luz sobre a temática dos motivos que levam à escolha de um curso de graduação. Em revisão da literatura realizada na época, não identificamos estudos investigando, a partir de dados do Enade, as possíveis diferenciações e desigualdades de classe social na escolha por um curso de graduação. Uma exceção é o trabalho de Brito (2007), que foca na opção pela licenciatura, investigada a partir de dados do Enade 2005.

Buscando captar as propriedades sociais que mais se relacionam com a motivação para cursar determinado curso de graduação, selecionamos estudantes de todos os cursos do país, presentes nos dados do Enade de 2016, 2017 e 2018. Do questionário selecionamos as respostas à pergunta “Qual o principal motivo para você ter escolhido este curso?” e informações contextuais (renda e instrução dos pais), que utilizamos para construir uma variável indicadora de classe social. Metodologicamente, realizamos uma Análise de Correspondência com essas duas variáveis.

Dos resultados destacamos que estudantes oriundos dos mais altos níveis socioeconômicos, em geral, escolhem o curso de graduação por influência familiar ou por vocação. Essa influência familiar se justifica sociologicamente pelo fato de os pais destes estudantes terem ensino superior completo e estarem muito bem posicionados no mercado de trabalho, impactando na escolha da profissão dos filhos (Silva, 2010). Já as classes médias fazem a escolha pelo curso de graduação de forma bem pragmática, selecionando um curso com baixa concorrência e que ao mesmo tempo permita uma maior valorização profissional. As classes mais baixas, por sua vez, escolhem o curso de graduação pelo fato de serem oferecidos a distância, sugerindo que são indivíduos que buscam um título escolar superior por entenderem a sua importância

e relevância social, porém, não podem participar de cursos presenciais, especialmente por possuírem trabalho fixo (Alcântara, 2016; Carvalho, 2014).

Esse estudo, portanto, apesar de utilizar um número reduzido de variáveis, permitiu evidenciar a causalidade do provável, como demonstramos a partir da análise dos motivos que influenciaram os estudantes na escolha do curso de nível superior na manutenção das desigualdades.

Por fim, no contexto da pandemia nos sentimos provocados a estudar as relações entre as classes sociais no nível superior e suas condições de acesso à tecnologia necessária para acompanhar o Ensino Remoto Emergencial (ERE). A divulgação do 20º Congresso Brasileiro de Sociologia e a pressão institucional que sofremos para aderir o quanto antes ao ERE nos levou a questionar as relações de classe nesse contexto. Além disso, tínhamos familiaridade com uma vasta literatura que apontava limites da Educação a Distância (EaD) quanto ao tipo de conteúdo ensinado, a incapacidade de concentração e multitarefa, bem como o fato de que esse modelo de ensino é voltado principalmente para a classe trabalhadora.

Nosso objetivo de pesquisa neste trabalho de congresso, intitulado “Desigualdades sociais e de acesso à tecnologia de estudantes do ensino superior: uma análise do capital cultural objetivado e incorporado”, foi, então, identificar e compreender os volumes de capital cultural incorporado e objetivado relacionado ao acesso à tecnologia de diferentes classes de estudantes do ensino superior brasileiro (Nascimento *et al.*, 2021). Para isso, realizamos análises estatísticas descritivas de dados de fontes secundárias do CETIC, de 2019, e do Enade de 2016 a 2018. O CETIC estratifica as classes sociais por meio do Critério de Classificação Econômica Brasil, ou apenas Critério Brasil, desenvolvido por Kamakura e Mazzon (2016) tendo como base a Pesquisa de Orçamento Familiar (POF) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Considerando as condições econômicas e o grau de instrução do chefe da família, agrupa-se a população em quatro classes (que podem ser separadas em frações de classe): A, B, C e D-E. Este estudo foi realizado antes de avançarmos nas nossas pesquisas sobre estratificação e partiu de dados secundários, por isso nos restringimos a adotar o Critério Brasil como demarcador de classe.

Nosso estudo mostrou que o Ensino Superior brasileiro é caracterizado pela presença de 10% de estudantes da classe A, 18,6% da classe B, 31,6% da classe C e 39,8% da classe D-E. Correndo o risco de substancializar os capitais, diante dos dados disponíveis sobre a posse de computadores, o acesso à internet e os conhecimentos para usar tais recursos, inferimos uma ausência de capital cultural objetivado e incorporado nas classes D-E, por não possuírem nenhum dos itens citados anteriormente. Como conclusão principal, observamos que essas classes

se encontram duplamente excluídas em uma educação superior de ERE. Importante destacar que esses dados, acessíveis de forma direta ou indireta pela universidade, não impediram a implementação do ERE no ensino superior nacional.

Apesar das limitações das fontes secundárias e da natureza do dado qualitativo, acreditamos que esse conjunto de estudos contribui para reiterar as diferenças de classes sociais no ensino superior brasileiro, por meio de dados que abrangem todo o sistema nacional deste nível de ensino.

| Ciências da natureza e química: perfil socioeconômico e desempenho no acesso ao nível superior

Este segundo grupo abrange estudos que compartilham o foco sobre o acesso ao ensino superior, considerando que um curso superior representa um *status* de distinção na sociedade brasileira e uma forma de reprodução, Bertoncello (2016) aponta que famílias privilegiadas reproduzem sua posição social também pela via escolar. Esses estudos também são exemplos da potencialidade de empregar desde análises estatísticas simples, como a medida de associação, qui-quadrado, usado em Agostini, Moris e Massi (2020), até técnicas que ajudam a entender, manipular e organizar dados que foram utilizadas por Agostini, Nascimento e Massi (2022) e Nascimento, Massi e Moris (2022). Como discutido ao longo desta seção, essas técnicas de manipulação foram indispensáveis para construir variáveis que representassem o perfil socioeconômico abordando diferentes dimensões sociais e não apenas a renda.

Os dois trabalhos apresentados a seguir resultam de uma pesquisa maior, de uma dissertação de mestrado (Agostini, 2019), que analisou a escolha pela profissão docente em professores de química. No primeiro deles, Agostini, Nascimento e Massi (2022), investigamos a relação entre o perfil socioeconômico dos estudantes e a escolha do curso superior. Nele, caracterizamos e comparamos o perfil de ingressantes em diferentes cursos, mais ou menos concorridos, de uma mesma instituição. Tomamos como foco o Instituto de Química da Unesp *campus* Araraquara, um centro de excelência em ensino e pesquisa, que oferece os cursos de química em três modalidades: licenciatura, bacharelado e engenharia. De tal modo que a instituição atende a quatro perfis de alunos com interesses formativos bastante distintos: professores de química, engenheiros químicos, químicos industriais e pesquisadores. Os dados correspondem às respostas do questionário socioeconômico de 29 itens, preenchido no momento da inscrição no vestibular, e a nota média obtida no exame de seleção desses cursos, disponibilizados pela Fundação para

o Vestibular da Universidade Estadual Paulista (Vunesp). Foi realizado um estudo longitudinal, entre 2003 e 2018, abarcando todos os 1544 estudantes ingressantes nessa instituição nesse período.

Em consonância com a literatura sociológica bourdiana, entendemos que a definição da origem social vai além apenas da informação sobre a renda familiar. Optamos então por construir um Índice Socioeconômico (ISE) para esses sujeitos a partir dos dados disponíveis. Para isso, realizamos uma Análise Fatorial (AF) por meio do modelo da análise de componentes principais, para identificar os itens do questionário mais associados aos capitais bourdianos, e posteriormente utilizamos o Modelo de Resposta Gradual da Teoria da Resposta ao Item para a construção do ISE.

Construímos uma escala de ISE com média 50 a partir de seis itens que apresentaram maior carga fatorial: dependência administrativa da escola no ensino fundamental, dependência administrativa da escola no ensino médio, frequentou curso de língua inglesa, instrução do pai, instrução da mãe e renda familiar média.

Para comparar o perfil socioeconômico dos estudantes, realizamos também uma ACM a partir das variáveis relacionadas ao ISE, à profissão do pai e da mãe, ao curso escolhido, à autodeclaração de gênero, à autodeclaração étnico-racial e ao desempenho no vestibular (muito baixo, baixo, médio, alto ou muito alto).

Os resultados evidenciaram distinções importantes no perfil dos ingressantes dos diferentes cursos. As médias do vestibular e os ISE médios são maiores para os alunos da engenharia (ENG), seguido do bacharelado (BAC) e por último a licenciatura (LIC). Em geral, os alunos da engenharia possuem um volume maior de capital econômico e cultural que os ingressantes dos outros cursos. Analisando as séries históricas, notamos uma diminuição no ISE médio dos cursos de bacharelado e engenharia e um aumento no curso de licenciatura. BAC e ENG apresentam uma diminuição do ISE médio e a LIC um aumento do ISE médio. Percebemos ainda que essas mudanças aconteceram no período de 2016 a 2018. As ACM desses ingressantes mostraram que os alunos da licenciatura e da engenharia aparecem em posições opostas, indicando perfis completamente anti associados. Enquanto os alunos da engenharia estão mais associados com pais com ensino superior completo; rendas mais altas; pais profissionais liberais, professores ou técnicos de ensino superior e alto desempenho no vestibular; os ingressantes na licenciatura estão associados com pais de ensino fundamental completo e médio completo; renda familiar baixa; mães em profissões sem exigência de mão de obra especializada, são estudantes autodeclarados pretos e com baixos desempenhos no vestibular. Já os estudantes

do bacharelado estão em uma posição intermediária na comparação com os ingressantes dos outros cursos. Pelo menos três fatores explicam essas mudanças: i) crescente desinteresse dos jovens por carreiras científicas; ii) baixa atratividade da docência; iii) e a criação de uma nova modalidade de curso na instituição (a engenharia química) que alterou o perfil dos que buscavam o curso de bacharelado e de licenciatura.

Esta pesquisa reitera a democratização segregativa (Duru-Bellat, 2006) e a prevalência da classe como fator explicativo das desigualdades escolares (Bertoncello, 2016). A teoria sociológica bourdiana e a análise estatística nos ajudou a reconhecer e a quantificar a dimensão da segregação social no Ensino Superior, uma vez que a ampliação da oferta de cursos não necessariamente diminuiu a desigualdade social entre os ingressantes. Concordamos com Almeida e colaboradores (2020) que o efetivo sucesso na implementação de políticas de democratização no ensino superior precisaria considerar a relação conjunta entre o prestígio/qualidade do curso e da universidade e o perfil socioeconômico dos estudantes.

No segundo trabalho, Agostini, Moris e Massi (2020), investigamos a relação entre o perfil socioeconômico desses mesmos ingressantes num desses cursos superiores (licenciatura em química) e a realização de um cursinho pré-vestibular (CPV). Focamos no CPV por ser um ambiente capaz de aumentar significativamente as chances de ingresso no Ensino Superior (Zago, 2008), um fenômeno que Whitaker (2010) nomeou de Efeito Cursinho. A análise do perfil socioeconômico de ingressantes no Ensino Superior público revela as condições (sociais, culturais e econômicas) que influenciaram a aprovação no vestibular. Buscamos entender as relações entre a formação complementar do CPV, o tipo de cursinho (privado ou popular) e o perfil socioeconômico dos ingressantes.

Nos baseamos nos questionários socioeconômicos aplicados pela Vunesp aos ingressantes do curso de licenciatura em química de um *campus* da Unesp, coletados no período de 2008 a 2018, totalizando 346 pessoas. Consideramos as questões do questionário que indicavam o nível socioeconômico, isto é: o nível de instrução e a profissão dos pais, o salário familiar, o tipo de escola frequentada na educação básica, o acesso à língua estrangeira etc. Esses indicadores são coerentes com as noções de capital cultural e econômico proposto por Bourdieu e têm forte relação com o sistema escolar, sendo fundamental para compreender suas desigualdades (Bourdieu; Passeron, 2018).

Procuramos então as relações entre o perfil dos sujeitos e ter feito ou não um CPV e o tipo de cursinho (privado ou público). Para avaliar as associações foram realizados testes de qui-quadrado com o auxílio do *software* RStudio. Os resultados revelam que, em média, os licenciandos

pertencem às frações baixas da pequena burguesia, mais próximo do estilo de vida das classes populares do que das classes médias. Foram observadas diferenças estatísticas significativas entre frequentar ou não um CPV e o tipo de cursinho em relação à: formação e profissão dos pais, renda familiar, exercício de atividade remunerada, tipo de escola do ensino médio e idade. Esse estudo reforça o efeito cursinho e aponta o CPV popular como uma escolha possível aos sujeitos de origem social pouco privilegiada que buscam o Ensino Superior como uma via de ascensão social.

O terceiro estudo desse grupo, Nascimento, Massi e Moris (2022), nasce como parte de outra dissertação de mestrado, Moris (2021), que buscou investigar um conceito que ganhou notoriedade na bibliografia do ensino de ciências envolvendo a teoria bourdiana: o capital da ciência. Apresentado no Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais (ANPOCS) de 2022, o trabalho apresenta uma discussão empírica, no contexto brasileiro, que buscou posicionar o capital da ciência proposto por Archer *et al.* (2015) em relação à teoria dos capitais de Bourdieu.

De forma direta, o capital da ciência é “[...] uma ferramenta conceitual para entender a produção de padrões de classe na formação e desenvolvimento de motivações das crianças pela ciência” (Archer; Dewitt; Willis, 2014, p. 5, tradução própria). O conceito já havia recebido críticas teóricas por ter uma justificativa fraca, fazer pouca ou nenhuma menção ao conceito de campo (Jensen; Wright, 2015) e por estar alinhado com uma abordagem neoliberal de educação em ciências (Tannock, 2020). Contudo, não havia críticas pautadas em dados empíricos sobre tal conceito. Notando essa lacuna, utilizamos os microdados do Enem de 2009 para construir uma medida nacional de capital da ciência e testar sua capacidade de reconversão em vantagens sociais, as chances de sucesso em ingressar no Ensino Superior.

Construir um Índice de Capital da Ciência (ICC) foi o principal desafio deste trabalho. Primeiramente, utilizamos o questionário utilizado por Archer *et al.* (2015) e *e-mails* trocados com a pesquisadora Louise Archer para selecionar as questões do questionário socioeconômico do Enem que se aproximam da proposta original. Depois, utilizando a linguagem R, selecionamos apenas os estudantes com respostas válidas e com idade entre 17 e 18 anos, para garantir que estivessem fazendo a prova para ingressar no ensino superior. Feita a seleção dos agentes e das questões, partimos para análises estatísticas que permitissem transformar as respostas qualitativas em um valor numérico, um índice para cada agente, e então voltar esse valor para o formato de categoria, permitindo a aplicação de uma Análise de Correspondência (AC).

A primeira análise realizada foi uma Análise de Regressão Multivariada, pois ela tem a potencialidade de mostrar quais das questões selecionadas tinham maior capacidade explicativa sobre o desempenho na prova de ciências da natureza (Hair *et al.*, 2009). Com isso, selecionamos apenas as questões com poder explicativo sobre o desempenho para continuar as análises, sendo elas: a escolha da carreira, a influência dos pais e da escola, hábitos de leituras e a presença de laboratório na escola. Agrupamos essas respostas em quatro fatores, por meio de uma AF. Essa análise agrupa variáveis altamente relacionadas na forma de fatores que são quantificados (Hair *et al.*, 2009). A partir desse valor numérico, fomos capazes de realizar uma Análise de Agrupamento, que agrega objetos com base na distância entre eles (Hair *et al.*, 2009), e categorizar o ISC em cinco níveis: muito baixo, baixo, médio, alto, muito alto. Aplicando essa mesma análise para o desempenho na prova de ciências da natureza obtivemos os níveis: péssimo (263,3 - 404,7), ruim (404,8 - 483,5), regular (483,6 - 558,6), bom (558,7 - 644,9) e ótimo (645 - 903,2).

Tendo o ISC e o desempenho na forma de variável categórica, aplicamos uma AC, que é uma ACM, mas com apenas duas variáveis. O gráfico obtido mostrou uma dissonância entre os níveis de ISC e de desempenho. Houve a aproximação entre o desempenho ótimo e o ISC muito baixo e entre desempenhos intermediários (regular e bom) e os maiores ISC (médio, alto e muito alto). Junto à AC empenhamos análises descritivas que envolveram o nível socioeconômico (escolaridade e renda familiar) e o desempenho. Diante dos resultados obtidos, interpretamos que o ISC foi um fator de baixo impacto para a reprodução, via sistema educacional, das famílias mais privilegiadas e, nas frações médias sociais, se comportou como uma estratégia escolar para ascensão social no espaço social da disputa do Enem. Nosso argumento central foi de que disposições relacionadas às ciências naturais não apresentam, no Brasil, um poder de distinção social ao não se alinharem às chances de sucesso no ingresso do ensino superior. Entendemos esses aspectos como estratégias empreendidas principalmente por uma fração social média, na qual ter interesse por ciências pode representar alguma vantagem no Enem.

Esse trio de estudos mostrou de forma quantitativa que o ingresso ao ensino superior nutre fortes relações com o contexto socioeconômico dos agentes, sendo que as frações mais privilegiadas socialmente também são as com maiores desempenhos e presença em cursos de prestígio. A metodologia apresentada ressalta a potencialidade das análises estatísticas em manipular dados para melhor satisfazer objetivos de pesquisa e ampliar o poder da análise bourdiana.

| Conclusões

Neste capítulo apresentamos um conjunto de pesquisas elaboradas nos últimos anos no âmbito LESEC. Mostramos resultados de estudos focados na estratificação de classes sociais no acesso ao Ensino Superior, na escolha de determinados cursos de graduação e nas condições de estudos por meio do acesso à tecnologia. Também destacamos as evidências obtidas de investigações sobre o perfil socioeconômico dos estudantes, em especial na graduação em química, sua relação com o curso pré-vestibular e o efeito do capital da ciência no desempenho na prova do Enem.

Utilizamos diferentes fontes de dados para a realização de análises em geral quantitativas e multidimensionais. Nossos resultados se somam a um conjunto de achados recentes no campo da sociologia da educação que reiteram de que maneira as desigualdades escolares continuam a estar fortemente associadas às desigualdades sociais. Mostramos como a estrutura social hierárquica do país acaba favorecendo determinados grupos sociais na esfera educacional.

Por fim, concluimos este capítulo reconhecendo as limitações das nossas contribuições, especialmente pela utilização de fontes de dados de segunda ordem e por focarmos em aspectos macrossociais. Um próximo passo para o LESEC será o investimento em pesquisas de larga escala com questionários próprios e investigações de caráter mais qualitativo, auxiliando na apreensão de outros fatores que impactam a manutenção das desigualdades educacionais. Nesse sentido, deixamos aberta a possibilidade de parcerias com pesquisadores de outras instituições do país, de forma a ampliar a rede de investigações sobre aspectos sociais da educação e também da ciência.

| Referências

AGOSTINI, G. **Trajetórias de professores de química**: uma análise sociológica dos condicionantes sociais para as escolhas da docência como profissão. 2019. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Bauru, 2019.

AGOSTINI, G.; NASCIMENTO, M. M.; MASSI, L. Perfil socioeconômico de estudantes de química: o caso dos cursos da UNESP-Araraquara. **Química Nova (Online)**, v. 45, p. 882-890, 2022.

AGOSTINI, G.; MORIS, C. H. A.; MASSI, L. O perfil socioeconômico de ingressantes na licenciatura em química e a relação com o cursinho pré-vestibular. *In*: 20º Encontro Nacional de Ensino de Química (ENEQ Pernambuco), 2020, Recife. **Anais** [...], Recife: UFRPE/UFPE, 2020. p. 1-12.

ALCANTARA, J. Ensino a distância: conheça o perfil dos estudantes que se dão bem nesse modelo. **Extra**. 23 dez. 2016. Disponível em: <http://glo.bo/3ntwKkY>. Acesso em: 15 jun. 2023.

ALMEIDA, A. M. F. A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil? *In*: ZAGO, N.; PAIXÃO, L. (org.). **Sociologia da Educação Brasileira**: pesquisa e realidade brasileira. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. v. 1, p. 44-59.

ALMEIDA, A. N. *et al.* Effectiveness of public university expansion in Brazil: comparison between the situation of graduated and dropout students. **Ensaio**: avaliação e política pública em Educação, v. 28, n. 107, p. 457-479, 2020.

ARCHER, L. *et al.* "Science capital": A conceptual, methodological, and empirical argument for extending bourdieusian notions of capital beyond the arts. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 52, n. 7, p. 922-948, 2015.

ARCHER, L.; DEWITT, J.; WILLIS, B. Adolescent boys' science aspirations: Masculinity, capital, and power. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 51, n. 1, p. 1-30, 2014.

BERTONCELO, E. R. **Classes sociais e estilos de vida na sociedade brasileira**. 2010. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

BERTONCELO, E. R. Classes e práticas sociais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 28, n. 81, p. 186-258, 2013.

BERTONCELO, E. R. O espaço das classes sociais no Brasil. **Tempo Social**, v. 28, n. 2, p. 71-104, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **A segunda maior prova de acesso ao ensino superior do mundo**. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/418-enem-946573306/31151-a-segunda-maior-prova-de-acesso-ao-ensino-superior-do-mundo>. Acesso em: 27 jun. 2023.

BRITO, M. R. Enade 2005: perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas licenciaturas. **Avaliação**, v. 12, n. 3, p. 401-433, 2007.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

CARVALHO, B. **Ensino a distância: limites e possibilidades na formação de professores**. 2014. 284 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014.

CARVALHAES, F.; SOUZA, P. Análise de classe e a queda da desigualdade de renda do trabalho no Brasil. **Plural**, v. 21, n. 2, p. 77-107, 2014.

DURU-BELLAT, M. **L'inflation scolaire: les désillusions de la méritocratie**. Paris: Éditions du Seuil et La République des Idées, 2006.

HAIR, J. F. *et al.* **Análise multivariada de dados**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HJELLBREKKE, J. **Multiple correspondence analysis for the social sciences**. Oxford: Routledge, 2019.

JENSEN, E.; WRIGHT, D. Critical response to archer *et al.* "Science Capital": A conceptual, methodological, and empirical argument for extending bourdieusian notions of capital beyond the arts. **Science Education**, v. 99, n. 6, p. 1143-1146, 2015. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/sce.21208>. Acesso em: 19 set. 2023.

LE ROUX, B.; ROUANET, H. **Multiple correspondence analysis**. Thousand Oaks, CA, Sage, 2010.

LEBARON, F.; BONNET, P. Class-specific analysis: Methodological and sociological reflections. *In*: BLASIUS, J.; LEBARON, F.; LE ROUX, B.; SCHMITZ, A. (org.). **Empirical investigations of social space**. Paris: Springer, 2019. p. 363-380.

KAMAKURA, W.; MAZZON, J. A. Critérios de estratificação e comparação de classificadores socioeconômicos no Brasil. **Revista de Administração de Empresas**, v. 56, n. 1, p. 55-70, 2016.

MICHETTI, M. Atualizações da 'boa vontade cultural': internacionalização e diversidade no ensino superior brasileiro. **Estudos de Sociologia**, v. 24, n. 46, p. 65-88, 2019.

MORIS, C. H. A. A. **Devagar a tartaruga vai longe?** As relações do Science Capital e do capital cultural com o desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru.

MORIS, C. H. A.; CASELLATO, F.; NASCIMENTO, M. M.; AGOSTINI, G.; MASSI, L. Distinção e classe social no acesso ao ensino superior brasileiro. **Tempo Social**, v. 34, p. 69-91, 2022.

NASCIMENTO, M. M.; MASSI, L. Origem social e escolha pelo curso de graduação: inferências a partir de dados do Enade. **Revista do NUPEM**, v. 13, p. 105-120, 2021.

NASCIMENTO, M. M.; MASSI, L.; AGOSTINI, G.; MORIS, C. H. A. Desigualdades sociais e de acesso à tecnologia de estudantes do ensino superior: uma análise do capital cultural objetivado e incorporado. *In*: 20º Congresso Brasileiro de Sociologia, 2021. **Anais** [...], Belém, 2021. p. 1-16.

NASCIMENTO, M. M.; MASSI, L.; MORIS, C. H. A. Entre o capital e a estratégia: um estudo empírico do efeito do capital de ciências no desempenho na prova do Enem. *In*: 46º Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2022, Campinas. **Anais** [...], Campinas, 2022, p. 1-23.

PEREIRA, V. B. Classes sociais e simbolização na cidade do Porto: elementos teóricos e resultados de pesquisa empírica. **Tempo Social**, v. 28, n. 2, p. 183-206, 2016.

QUADROS, W. J.; MAIA, A. G. Estrutura sócio-ocupacional no Brasil. **Revista Economia Contemporânea**, v. 14, n. 3, p. 443-468, 2010.

RStudio Team (2020). **RStudio**: Integrated Development for R. RStudio, PBC, Boston.

SCALON, C. Social stratification and its transformation in Brazil. *In*: PEILIN, L. *et al.* (ed.). **Handbook on social stratification in the Bric Countries**: change and perspective, World Scientific Publishing Co. 2013, p. 3-20.

SCALON, C.; SALATA, A. Uma nova classe média no Brasil da última década? O debate a partir da perspectiva sociológica. **Revista Sociedade e Estado**, v. 27, n. 2, p. 387-407, 2012.

SILVA, M. M. Redes de relações sociais e acesso ao emprego entre os jovens: o discurso da meritocracia em questão. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 110, p. 243-260, 2010.

TANNOCK, S. The oil industry in our schools: from Petro Pete to science capital in the age of climate crisis. **Environmental Education Research**, v. 26, n. 4, p. 474-490, 2020.

WHITAKER, D. C. A. Da “invenção” do vestibular aos cursinhos populares: um desafio para a Orientação Profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 11, n. 2, p. 289-297, 2010.

ZAGO, N. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. **Perspectiva**, v. 26, n. 1, p. 149-174, 2008.

A potencialidade do apoio pedagógico à permanência universitária⁶

Hellen Cristina Xavier da Silva Mattos
Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes

Introdução

O ensino superior brasileiro passou por um processo de expansão nas últimas décadas. No setor público, a ampliação da educação superior ocorreu, em especial, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que aumentou o número de instituições, cursos, docentes e número de vagas (Brasil, 2007) e pela Lei 12.711/2012, que visa incluir estudantes oriundos de escola pública, considerando aspectos sociais como renda, pertencimento étnico-racial e pessoas com deficiências (Brasil, 2012). Essas alterações provocaram uma diversificação no perfil do estudante universitário, incluindo os considerados “novos estudantes” por serem oriundos de camadas da sociedade que estavam historicamente excluídas das universidades (Ristoff, 2016), além de serem a primeira geração de suas famílias a ingressarem na educação superior (Heringer, 2020).

A presença dos “novos estudantes” nas instituições públicas de ensino superior também trouxe um aumento da preocupação institucional sobre a permanência e para os serviços referentes aos assuntos estudantis (Dias; Sampaio, 2020; Heringer, 2020). Em resposta à diversificação do público universitário, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) busca ampliar as condições de permanência dos estudantes ao minimizar os efeitos das desigualdades, combater a retenção e a evasão e contribuir para a inclusão social por meio da educação (Brasil, 2010). Segundo Dias e Sampaio (2020), uma parte expressiva dos programas e ações institucionais para a permanência universitária se desenvolve nos setores de “assuntos comunitários” e no âmbito da assistência estudantil. Apesar de ser indispensável, a dimensão material não é suficiente para viabilizar a permanência plena e o sucesso acadêmico, pois dimensões simbólicas, culturais, acadêmicas e pedagógicas também influenciam o percurso do estudante universitário (Heringer, 2020).

Nesse sentido, consideramos os estudos que Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975, 2015) realizaram para analisar o processo de expansão da educação superior na França. Segundo os autores, o sistema escolar tende a reproduzir as desigualdades ao camuflar o aspecto

⁶ Este capítulo também será contemplado em discussão ampliada a ser publicada na *Revista Eletrônica de Educação*.

social do desempenho escolar. Além disso, Bourdieu (1998) esclarece que as experiências de êxito e fracasso de indivíduos pares (com características sociais e escolares semelhantes) são interiorizadas pelos alunos em forma de aspirações e desejos sobre suas próprias trajetórias escolares. Portanto, as condições sociais moldam as expectativas individuais fazendo com que alunos oriundos de camadas sociais com baixa escolaridade acreditem que a trajetória escolar “não é para eles”.

Com as contribuições bourdieusianas, entendemos que, para incluir estudantes de diferentes origens e trajetórias sociais e escolares na educação superior, seja necessário que se proponham ações para trabalhar com a diversidade econômica e, também, cultural. Uma proposta para a permanência universitária envolve, portanto, considerar ações de apoio pedagógico para favorecer a inclusão de diferentes estudantes no campo universitário. Essas ações podem contribuir para desmistificar a ideologia do dom que intimida os membros das classes populares a aspirar um lugar de destaque no campo, pois esta ideologia oculta os longos anos de aprendizagem das classes dominantes ao atribuir o êxito escolar a aptidões naturais (Saes, 2007).

Na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), os serviços de apoio pedagógico aos estudantes são oferecidos em duas frentes: pela Coordenadoria de Acompanhamento Acadêmico e Pedagógico para Estudantes (CAAPE) e pelo Grupo de Tutoria do Programa de Acompanhamento Acadêmico ao Estudante de Graduação (PAAEG). Na CAAPE, os serviços de acompanhamento e apoio pedagógico são ofertados por pedagogas doutoras em educação. Apesar da proposta de atendimento se destinar a todo e qualquer estudante, a atenção maior da CAAPE se volta aos estudantes indígenas, estrangeiros, da reserva de vagas e bolsistas (ingressantes ou não pela reserva de vagas) (Palomino; Cruz; Durães, 2020).

Em contrapartida, o Grupo de Tutoria PAAEG é uma proposta de tutoria entre pares voltada para qualquer discente que tenha o interesse em receber o apoio acadêmico e pedagógico, mas o foco prioritário está nas disciplinas com alto índice de reprovação e nos estudantes ingressantes, uma vez que os maiores índices de retenção e evasão estão nas disciplinas iniciais dos cursos de graduação (Universidade Federal de São Carlos, 2018a). A tutoria entre pares se refere a uma prática educativa em que um estudante veterano e com bons índices de aproveitamento acadêmico oferece apoio e orientações para o estudo em determinadas disciplinas. As sessões de tutoria ocorrem em duas horas de estudo assistido. Os estudantes podem se matricular em tutorias de acompanhamento semanais ou em tutorias específicas. Essa prática educativa tem sido utilizada por diferentes instituições latino-americanas como uma estratégia para combater a evasão universitária e auxiliar a integração dos estudantes ao meio acadêmico (Aguilera *et al.*, 2017; Arias; Cataño; Restrepo, 2017; Baggini; Moreira, 2017; Gabrie *et al.*, 2017; Lujambio;

Couchet, 2017; Gimeno; Miranda, 2016; Herrera; Coronilla; Velasco, 2016; Muñoz *et al.*, 2016; Torres; Rojas, 2016).

A partir do exposto, este capítulo problematiza a proposta de tutoria entre pares, indagando quais são suas contribuições para a permanência universitária. A partir de tal problematização, objetivamos analisar a experiência da tutoria entre pares como uma prática educativa aliada à permanência universitária, considerando, em especial, as percepções de estudantes tutores e tutorados. Ressaltamos que a tutoria entre pares é uma prática educativa que emerge diante do processo de expansão e inclusão social na educação superior, o qual tem desafiado diferentes universidades a promover o acesso efetivo de seu público estudantil que compreende o ingresso, a permanência e a qualidade da formação (Silva; Veloso, 2013).

Neste capítulo apresentamos um recorte de um estudo mais amplo que investigou a permanência universitária articulando as dimensões econômica e pedagógica nas experiências de estudantes universitários⁷. A pesquisa, de cunho qualitativo e de campo, foi realizada na UFSCar, *campus* São Carlos, e contou com a participação de estudantes tutorados e tutores que estavam matriculados no Programa de Tutoria PAAEG em 2018 e 2019. Atualmente, o referido programa conta com 80 estudantes tutores que foram selecionados, capacitados e são supervisionados por docentes indicados pelos departamentos da UFSCar, como também por servidores técnico-administrativos que tenham formação compatível com a função e área de conhecimento. O critério de seleção dos tutores baseia-se apenas na indicação de que os supervisores devem dar preferência para os estudantes que apresentem excelência acadêmica. (Universidade Federal de São Carlos, 2018a).

Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos o questionário *online* e a entrevista semiestruturada individual e grupal com estudantes tutorados e entrevistas semiestruturadas com os estudantes tutores.

O questionário *online* foi enviado à estagiária do Programa de Tutoria PAAEG que o encaminhou para cerca de 400 estudantes que estavam matriculados nas tutorias. Recebemos a devolutiva de 41 questionários respondidos, ou seja, alcançamos 10% dos estudantes que participavam da tutoria. Dessa devolutiva, doze estudantes aceitaram participar das entrevistas individuais e/ou grupais. Os estudantes tutorados foram organizados nas entrevistas de acordo com as suas disponibilidades e eram alunos dos cursos de Ciências Biológicas, Engenharia de Materiais, Engenharia Elétrica, Engenharia Química, Estatística, Física, Fisioterapia, Pedagogia e Química.

⁷ Para preservar a identidade dos estudantes, utilizamos nomes fictícios para todos os participantes.

Em relação aos estudantes tutores, enviamos os convites para participar das entrevistas semiestruturadas aos vinte tutores cadastrados no Programa de Tutoria PAAEG. Recebemos o retorno de três tutores que contribuíram para essa etapa da pesquisa. Os estudantes tutores eram alunos dos cursos de Enfermagem, Física e Matemática. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e todas as entrevistas foram realizadas na biblioteca ou em outras dependências da universidade em 2019.

A partir do exposto, este capítulo problematiza a proposta de tutoria entre pares na UFSCar, indagando quais são suas contribuições e limites para a permanência universitária. A partir de tal problematização, objetivamos analisar a experiência da tutoria entre pares como uma prática educativa aliada à permanência universitária, considerando, em especial, as percepções de estudantes tutores e tutorados. Ressaltamos que a tutoria entre pares é uma prática educativa que emerge diante do processo de expansão e inclusão social na educação superior, o qual tem desafiado diferentes universidades a promover o acesso efetivo de seu público estudantil que compreende o ingresso, a permanência e a qualidade da formação (Silva; Veloso, 2013).

| O sucesso acadêmico e a permanência universitária

As contribuições de Pierre Bourdieu na análise crítica sobre a democratização da educação nos auxiliam a entender como o sistema escolar, inclusive a universidade, tem contribuído para a reprodução das desigualdades sociais. A proposta bourdieusiana foi elaborada a partir de análises macrossociais, porém não apresenta um caráter determinista. Ou seja, apesar dos fatores determinantes para a reprodução, Bourdieu não acredita que as ações humanas sejam fruto de determinantes sociais (Sapiro, 2017). Da mesma forma, Bourdieu ressalta que sua análise sobre a instituição escolar é realizada a partir de uma perspectiva não determinista: “Continuo a pensar que o sistema de ensino *contribui* para conservar. Insisto sobre o *contribui*, o que é muito importante aqui. Não digo *conserva, reproduz*; digo *contribui para conservar*” (Bourdieu; 2002, p. 14, grifo do autor).

Nesse sentido, é compreensível que, em meio a tantas razões para o fracasso, existam os casos de sucesso escolar de estudantes de camadas populares que contrariaram os seus destinos. Esses casos apresentam percursos marcados pela persistência e obstinação em aprender os códigos da escola conservadora que transmite uma cultura com a qual não estão suficientemente familiarizados (Valle, 2015). Seriam as situações das exceções miraculosas e de sobreviventes, como ressaltado por Dallabrida (2011). O autor esclarece que, para Bourdieu,

esses casos raros teriam sido separados, desde a origem, por vantagens secundárias em suas trajetórias sociais e/ou escolares que contribuiriam para o processo de ascensão social.

Nesse sentido, consideramos importante para nosso estudo apresentar alguns elementos que podem ser considerados como “vantagens secundárias” para a longevidade escolar dos estudantes de camadas populares. Para analisar essa questão, nos fundamentamos nos estudos de Bernard Lahire, autor que tem buscado compreender a educação a partir das investigações desenvolvidas por Bourdieu (Brito, 2002). Nogueira (2005) esclarece que, enquanto Bourdieu tinha uma proposta macro sobre a influência da família na diferenciação dos desempenhos escolares, Lahire irá fazer o papel inverso e abrir a “caixa preta” sobre a complexa relação da família com a escola. Nesse sentido, Lahire buscou analisar o cotidiano das famílias, suas configurações e estratégias para compreender como alunos de camadas populares poderiam ter sucesso e longevidade nos estudos.

As investigações de Lahire (1997) demonstram que a ordem racional doméstica favorece o sucesso escolar ao preparar o jovem para o cumprimento de tarefas escolares, organização do tempo e responsabilidades que se requer de um estudante. Lahire (1997, 2004), portanto, percebeu a relação presente entre as configurações familiares e os diferentes destinos escolares de estudantes que têm capital familiar inicial bastante semelhante. Além disso, Lahire (1997) também defende que há outras situações em que as famílias podem contribuir para o sucesso escolar dos filhos, mesmo quando há baixo capital cultural no meio familiar. Essas situações se referem à cultura escrita, à racionalidade presente na organização financeira, à ordem moral, à autoridade familiar exercida a partir do diálogo e do raciocínio (o que estimula a autonomia e autodisciplina) e às formas de investimento pedagógico, que pode ser manifestado por um superinvestimento ou em apoios discretos e indiretos. Ou seja, para Lahire (1997) há diversos fatores e situações que estruturam as famílias e que devem ser analisados especificamente.

Os estudos de pesquisadores brasileiros que trabalham com trajetórias escolares de estudantes oriundos de camadas populares também analisam a herança familiar. Entretanto, o sucesso escolar nos estudos desses pesquisadores não é explicado apenas a partir da contribuição do meio familiar, mas ressaltam a importância da ação institucional para favorecer a permanência e a longevidade escolar.

Os estudos de Piotto e colaboradores (Piotto, 2009, 2010; Piotto; Alves, 2011; Piotto; Nogueira, 2013), por exemplo, indicam a dimensão positiva da escola, mesmo considerando a análise bourdieusiana de contribuição da escola para a reprodução social. Piotto (2009, p. 13) destaca que para Bourdieu a escola era a segunda forma de acesso à cultura legitimada, mesmo que a

transmissão cultural por essa via ocorra de maneira sistemática, “[...] tensa, pretenciosa, sujeita a erros, confusões, que demanda tempo e esforço individual”. Ou seja, a escola poderia estimular uma predisposição à cultura e poderia se tornar o principal meio de ampliação do capital cultural que, porventura, os alunos não possuíssem em seus meios familiares.

Conforme indica o estudo de Piotto e Alves (2011), foi a escola que auxiliou a trajetória escolar prolongada de estudantes universitários de camadas populares. Na pesquisa desses autores, foi identificado que, apesar de a escola frequentada pelos estudantes ter tido falhas e lacunas na formação escolar, foi esse o espaço onde as estudantes receberam aprendizados de leitura, escrita, contagem e a certificação que lhes conferiu o direito de prosseguir com a escolarização. Além disso, o gosto pela leitura possibilitou o desenvolvimento do autodidatismo, o que contribuiu para que as estudantes conseguissem ultrapassar as lacunas que não foram preenchidas pelas escolas. Por fim, Piotto e Alves (2011) destacam que foi por meio do espaço institucional que as estudantes adquiriram a capacidade de lidar com ideias, de refletir sobre objetos de conhecimento e de apreciar o conhecimento como um bem cultural valioso.

Outra contribuição da escola para promover a continuidade na escolarização de estudantes de camadas populares está no incentivo ofertado pelos professores. Piotto e Nogueira (2013) verificaram que foi a partir de sugestões e informações recebidas pelos docentes que os estudantes começaram a se familiarizar com a possibilidade de ingressar no ensino superior, algo que não estava no horizonte de suas pretensões. Dessa maneira, os incentivos recebidos dos professores podem atuar como estímulos de trajetórias escolares prolongadas e sucesso escolar para estudantes de camadas populares.

Esses estudos apontam que foi a partir de experiências escolares e com professores que os jovens de camadas populares encontraram novas perspectivas de vida. Da mesma forma, consideramos que a instituição universitária pode contribuir para o sucesso acadêmico ao utilizar os seus meios pedagógicos para favorecer o estudante que tem menor capital cultural escolarmente valorizado, proporcionando experiências formativas que ele não teria em seu meio familiar.

Nesse sentido, é importante considerar ainda os elementos que auxiliam o estudante a alcançar o sucesso acadêmico. Para isso, utilizamos as investigações de Coulon (2008) sobre o ofício de estudante, e de Granja (2012), que discute o que podemos considerar por sucesso no percurso acadêmico.

Para além de índices e notas, há uma dimensão de carácter subjetivo que permeia o sucesso académico, como as capacidades e competências a serem desenvolvidas para atender as exigências do campo universitário e a forma como o estudante vivencia a transição do ensino médio para a educação superior (Granja, 2012). Da mesma maneira, Coulon (2008, p. 32) associa o sucesso com a adaptação universitária, pois o “[...] sucesso académico depende, em grande parte, da capacidade de inserção ativa dos estudantes em seu novo ambiente”.

Coulon (2008) esclarece que a inserção ativa do estudante está relacionada com a aprendizagem do ofício de estudante em um novo formato de estudo. Na universidade, a relação com o saber é modificada com a amplitude dos campos intelectuais, com a maior necessidade de síntese ou com o vínculo que o ensino superior propõe entre os saberes e a atividade profissional. Além disso, na educação superior é exigida uma postura mais autônoma dos estudantes, pois as relações com os professores são reduzidas. Coulon (2008) chama a atenção para a responsabilidade da instituição em auxiliar e acompanhar os estudantes para que eles possam se afiliar no ensino superior, ou seja, para que possam identificar as propriedades do processo de aquisição do saber na universidade e adquirir a capacidade de identificar, interpretar e (até mesmo) transgredir as regras que permeiam o âmbito académico.

Para o autor, uma vez afiliados os estudantes se sentem mais seguros quanto à condição estudantil e diminuem a probabilidade de evadirem do curso, “[...] ou seja, [...] constrói para si um *habitus* de estudante” (Granja, 2012, p. 106). A formação do *habitus* de estudante, portanto, pode ser um indicador de sucesso académico. Para Coulon (2008, p. 32), é importante considerar também o papel institucional nessa formação: “[...] o sucesso na universidade passa pela aprendizagem do ofício de estudante e a entrada na universidade de nada serve se não for acompanhada por um processo de afiliação, ao mesmo tempo, institucional e intelectual”.

Concordamos com Coulon (2008) ao defender que o sucesso académico se refere à formação do *habitus* de estudante. Ou seja, o agente compreende as regras do jogo do campo quando há a “inserção ativa”, a qual se refere à aprendizagem do ofício de estudante e o reconhecimento de que o discente é socialmente competente. Acreditamos que esse processo de afiliação e sucesso académico pode ser essencial para a sua permanência na universidade.

Vale ressaltar que buscar os elementos que podem proporcionar o sucesso académico e a permanência universitária é uma forma de não deixar o estudante “[...] depender do acaso para uma ‘inserção plena’ em seus cursos” (Honorato; Heringer, 2015, p. 25). Ou seja, como defendido por Piotto (2009) ao analisar a dimensão positiva da escola, a ação institucional tem um importante papel a desempenhar quando nos referimos a um processo de democratização. De acordo com Honorato e Heringer (2015, p. 26):

Somente com ações/políticas bem planejadas e com estudos sociologicamente sistematizados, encontraremos caminhos para se evitar que os “novos estudantes” se convençam de que “não são feitos” para as posições sociais que poderiam ser alcançadas com um diploma superior.

Com base no exposto, consideramos que as ações institucionais são significativas para a inserção de estudantes universitários que apresentam vulnerabilidade social. Contudo, essas ações podem ser mais satisfatórias na medida em que contemplem as dimensões de adaptação à universidade e acompanhamento pedagógico, proporcionando apoio para o desempenho acadêmico dos estudantes que apresentem desvantagens sociais e culturais. Contudo, essas ações podem ser mais satisfatórias na medida em que contemplem as dimensões de adaptação ao campo científico e acompanhamento pedagógico, proporcionando apoio para o desempenho acadêmico dos estudantes que apresentem desvantagens sociais e culturais. Diante dessas considerações, discutimos, a seguir, os dados obtidos por meio de questionários e entrevistas realizados com estudantes matriculados no Grupo de Tutoria PAAEG para compreendermos as possibilidades dessa prática educativa enquanto uma ação institucional voltada para a permanência universitária.

| Contribuições da tutoria para a permanência e formação estudantil

Os estudantes tutorados revelaram em nosso estudo que a tutoria entre pares contribui para permanecerem na universidade. O estudante Pedro enfatiza a percepção positiva da tutoria para a permanência: “É algo essencial, essencial mesmo. Muito, muito importante. Foi o que me fez passar na matéria, porque eu vinha aqui quatro ou cinco vezes por semana para ficar estudando. Eu engolia o livro e estudava tudo o que eu podia” (Pedro, Engenharia Elétrica). Esse estudante nos descreveu como a participação na tutoria o ajudou a entrar em um ambiente propício para o estudo, em que muitos estudantes também estavam se dedicando e discutiam sobre os seus aprendizados.

Muñoz *et al.* (2016) verificaram que o grau de satisfação com a tutoria é maior para os estudantes que também tiveram maior frequência, assim como no caso do estudante Pedro. Na investigação dos autores, a tutoria atingiu os objetivos para os estudantes que frequentaram a tutoria por um tempo maior. Dessa maneira, a frequência é um elemento crucial e o trabalho entre tutor e estudante pode ser interpretado como um processo de tempo (Muñoz *et al.*, 2016). Em nossa pesquisa anterior (Mattos; Fernandes, 2019), o tempo também era um elemento essencial para a formação do *habitus* estudantil, mas os discentes não participavam de um

programa institucional como o Grupo de Tutoria PAAEG e o tempo se referia ao prolongamento do período de graduação. Inferimos que participar da tutoria, principalmente com frequência, auxilia a formação do *habitus* de estudante universitário de uma maneira mais rápida e atendendo os prazos das disciplinas, como mencionado pelo estudante Pedro, que atribui a sua aprovação à participação na referida ação institucional.

Os tutores também acreditam que o programa de tutoria entre pares contribui para a permanência dos estudantes. Em especial, contribui na preparação para as aulas e dinâmicas dos professores; proporciona um apoio acadêmico, no qual o estudante sabe que terá uma pessoa específica para ajudá-lo a resolver os exercícios e tirar as suas dúvidas; com esse apoio, o estudante acaba tendo uma melhoria no desempenho, o que o ajuda a permanecer na graduação.

Ao procurarem a melhoria nos rendimentos acadêmicos, os estudantes encontram também outros pontos positivos da tutoria entre pares. Na investigação de Baggini e Moreira (2017), os estudantes tutorados apontaram que a tutoria trouxe um sentimento de segurança por estarem sendo acompanhados. Destacaram, também, a importância de terem tutores que são estudantes em níveis mais avançados, pois têm idades e contextos próximos, o que os ajuda na comunicação e resolução de dúvidas quando surge a necessidade.

Nos relatos dos estudantes de nossa pesquisa, há uma aproximação com a percepção dos tutores sobre as contribuições da tutoria para a permanência. Segundo os estudantes, tais contribuições se referem ao acompanhamento estudantil ofertado e a relação horizontal com os tutores, bem como poder contar com uma pessoa específica para tirar dúvidas e dar o apoio acadêmico, conforme se verifica no trecho de fala a seguir.

É isso, ela [a tutora] te dá uma facilitada para você estudar e no que você vai escrever, se está certo, se está errado, se está incompleto. Então eu acho que ajuda muito para a permanência, porque se a gente vai mal, a gente vai desanimando. Se a gente vai mal e ainda não entende a matéria, é mais desanimador ainda. Então com a ajuda da tutoria, tudo fica bem mais fácil. Ajuda muito para a permanência na universidade (Valentina, Fisioterapia).

A fala de Valentina apresenta a frustração que o estudante sente ao se defrontar com dificuldades na disciplina e não encontrar respaldo para superá-la. Ou seja, se a proposta didática não considera um momento para ensinar o “trabalho acadêmico” (Honorato; Heringer, 2015) ou para tirar as dúvidas dos estudantes, estará desmotivando os alunos que apresentam dificuldades e convencendo-os de que não são capazes de cursar o ensino superior (Bourdieu; Champagne, 1998). A desmotivação diante do desempenho acadêmico pode afetar a saúde mental do corpo

discente (Oikawa, 2019) e contribuir para o abandono do curso. Nesse sentido, a procura pela tutoria se mostrou uma importante estratégia para que os estudantes participantes de nossa pesquisa conseguissem se adaptar ao ambiente universitário (no caso dos ingressantes) e superar as disciplinas que causavam entraves para conclusão (em relação aos estudantes formandos, como Valentina).

Além do apoio e do suporte para dúvidas, os estudantes tutorados que participaram da pesquisa de Arias, Cataño e Restrepo (2017) afirmaram que a tutoria os auxiliou na formação estudantil ao trazer um direcionamento sobre o âmbito acadêmico, conhecimentos prévios sobre as práticas pedagógicas dos professores, conhecimento sobre a universidade e assessoria nos planos de estudo. Essas contribuições são próximas das que encontramos na fala dos participantes de nossa pesquisa, o que mostra que o Grupo de Tutoria PAAEG tem amparado não apenas a permanência, mas também a formação dos estudantes.

Outros pontos que os estudantes levantaram sobre as contribuições da tutoria são desdobramentos das ações dos tutores que tiveram. Segundo os relatos, os tutores incentivaram e tranquilizaram os estudantes diante de suas dificuldades.

Assim, o meu tutor não me deixava desistir. [...] Então eu acho que a tutoria tem esse papel de mostrar para o aluno que as dificuldades dele não são só dele, que outras pessoas têm essa dificuldade e que o tutor está ali para ajudar você (Lorena, Ciências Biológicas).

Inferimos que essas falas demonstram que a tutoria pode apresentar diferentes respaldos para a permanência, inclusive sendo um espaço de contenção e alívio em meio às dificuldades do ambiente universitário, como esclarecem Gabriele *et al.* (2017). Segundo a pesquisa dos autores, os estudantes não encontraram apenas o apoio para desafogar as tarefas acadêmicas, mas encontraram também um espaço de compreensão e relaxamento, em que eles percebem que não são os únicos a enfrentar dificuldades na educação superior.

A partir de uma leitura bourdieusiana, consideramos que, ao indicarem para os estudantes que eles não são os únicos a terem problemas com o desempenho e que as dificuldades podem ser superadas, os tutores abrandam o sofrimento da violência simbólica presente na ideologia do dom. É uma forma de fortalecer o sentimento de pertencimento e os vínculos com a instituição, a qual é historicamente seletiva. Acreditamos que essa pode ser uma abordagem que atenua a tendência da individualização e responsabilização ao estudante sobre o seu próprio desempenho na universidade.

As contribuições da tutoria não se voltam apenas para a permanência dos estudantes, mas incluem as ações referentes à sua formação. Nos questionários, 80,5% dos estudantes afirmaram que o Grupo de Tutoria PAAEG contribui muito para os seus rendimentos acadêmicos e 19,5% responderam que trouxe poucas contribuições. Nas entrevistas foram destacadas a ampliação de conhecimentos, o acesso para tirar dúvidas das disciplinas, a familiarização com o ambiente e o rigor acadêmico. Contudo, a tutoria pode favorecer também a formação a partir das trocas de experiências sobre a universidade, como foi relatado por um dos tutores.

Então eu acho que seria mais essa troca de experiências, talvez. [...] ele chega aqui, conversa, além de tirar as dúvidas que ele tem, a gente dá uma conversada sobre outras coisas também. Sobre o curso, sobre professores, ver como cada um lida com o curso, porque às vezes isso pode ser importante também para o aluno (Miguel, Matemática, tutor).

A troca de experiências entre colegas sobre o funcionamento da universidade é uma prática comum dos estudantes quando não têm um acolhimento que apresente o ambiente acadêmico (Honorato, 2015; Mattos; Fernandes, 2019). Para Lujambio e Couchet (2017), é o trabalho da informação por parte do tutor que aparece como um dos aportes centrais da tutoria. É um universo de incertezas que circunda os estudantes em relação à vivência do ingresso em uma instituição complexa, com novas formas de funcionamento que a universidade exige. Essas incertezas podem ser apaziguadas ao compartilhar o início do caminho com um colega mais experiente (Lujambio; Couchet, 2017).

A troca de experiências do tutor com o estudante pode ser significativa para a formação acadêmica, pois o tutor é um estudante que já está há mais tempo no curso e que também tem contato com outras áreas. Dessa maneira, os tutores indicaram que podem contribuir para a aproximação da disciplina com a prática profissional em formação e para o estabelecimento de relações entre a disciplina e outras áreas de atuação. Além disso, Baggini e Moreira (2017) acrescentam que os tutores podem apresentar melhor a estrutura e dinâmica de funcionamento universitário, para que os estudantes possam planejar os seus futuros acadêmicos e desenvolver a reflexão, o diálogo, a autonomia e o pensamento crítico no ambiente universitário.

Na visão dos estudantes, os ganhos na formação por participarem da tutoria se referem à dimensão acadêmica, à melhoria na organização dos estudos, em conhecer mais sobre as atividades da universidade e por terem um espaço de estudo além da sala de aula. Contudo, as principais contribuições que receberam da tutoria vinculam-se à dimensão afetiva, com a melhoria no círculo de amizades e em conhecer a solidariedade entre os colegas, como afirma Diana.

Eu acho que ela [a tutoria] mostra que há pessoas que se importam com as outras. Que mesmo sendo, sei lá, o mesmo curso, a mesma “competição”, elas ainda querem ajudar umas às outras. Elas querem que você entenda cálculo, elas querem que você realmente se dê bem. Isso mostra que a gente também pode contribuir de alguma forma (Diana, Engenharia Química).

A fala de Diana indica que na tutoria há o envolvimento entre os estudantes de graduação, o que proporciona vínculo afetivo e aumento de capital social. Esse tipo de capital pode ter um efeito multiplicador entre os demais capitais e colaborar para a integração acadêmica. Como esclarecem Neves e Anhaia (2014, p. 379): “Pressupõe-se que os indivíduos que ampliam a sua rede de relacionamentos adquirem maior influência e informação, indispensáveis para a sua inserção, permanência e sucesso na vida universitária e, futuramente, no mercado de trabalho”.

Por fim, os estudantes tutores também apontaram as contribuições que receberam ao participar da tutoria. A principal se refere à comunicação e exposição de ideias, como foi relatado pela tutora: “Antes eu não conseguia falar, ficava na minha e, com a tutoria, isso eu percebi que desenvolveu muito. Eu consegui me expressar mais, eu consegui me posicionar mais, um autoconhecimento muito forte” (Alice, Enfermagem, tutora). O trabalho de Arias, Cataño e Restrepo (2017) indicou como os tutores também recebem contribuições em sua formação com a tutoria. Além da comunicação, como indicado por nossos tutores, outros elementos formativos são: segurança, autoconfiança e ampliação da concepção de diversidade de inteligências, habilidades e personalidades. Na investigação de Barrios e Serrano (2016) também foram apontados outros benefícios para a formação dos tutores, tais como a experiência para o mundo do trabalho, a organização do tempo e a segurança em enfrentar novos desafios.

| Considerações finais

Este capítulo buscou analisar a experiência da tutoria entre pares como uma prática educativa aliada à permanência universitária, considerando, em especial, as percepções de estudantes tutores e tutorados. Compreendemos que a assistência pedagógica se faz necessária e é relevante para os estudantes ingressantes na universidade, pois o desempenho acadêmico e o *habitus* estudantil são essenciais para que o discente se adapte ao campo universitário e seja capaz de se manter na graduação, pois entende os códigos e o jogo presente no campo universitário.

As práticas educativas realizadas na tutoria entre pares se referem a uma aprendizagem grupal, na qual os estudantes se inserem ativamente para adquirir os conhecimentos necessários, mediados por um estudante mais experiente. Esse processo é mais flexível e permeado por diferentes aspectos, pois outras dimensões que envolvem a vida estudantil na universidade

influenciam o desempenho acadêmico dos estudantes. A partir do diálogo e da escuta ativa, essa prática educativa abre a possibilidade para trabalhar com as dimensões emocionais e psicológicas, além de considerar as dificuldades acadêmicas como fruto de uma trajetória escolar e social no lugar de associá-las às capacidades dos estudantes.

Assim, o Grupo de Tutoria PAAEG pode contribuir para o sucesso acadêmico dos estudantes ao proporcionar o aprendizado entre pares, situação em que os estudantes se sentem mais à vontade para tirar dúvidas com os tutores do que com os professores, além de propiciar maiores vínculos e acompanhamento acadêmico. Contribuindo para o sucesso acadêmico, a tutoria contribui também para a permanência, pois o estudante se sente cada vez mais apto, legitimado e fortalecido para continuar a superar as dificuldades do campo universitário e se formar no curso de graduação.

Vale ressaltar que o programa de tutoria também tem fragilidades, o que demonstra como o apoio pedagógico é um processo complexo e envolve aspectos objetivos e subjetivos da permanência universitária. Nesse sentido, é fundamental o engajamento de diferentes profissionais para favorecer que variados perfis de estudantes possam permanecer na universidade. Contudo, como a instituição analisada tem tido baixa adesão dos professores na formação pedagógica e poucos profissionais efetivos para o acompanhamento acadêmico, consideramos que a tutoria entre pares tem sido uma importante estratégia institucional de combate à evasão, mesmo com os limites apresentados. Essas lacunas evidenciam o quanto essa prática educativa precisa ser considerada com uma modalidade de recurso que deve compor um programa maior de enfrentamento à evasão. É ingênua a compreensão de que tal programa, no qual boa parte da atuação é desempenhada por estudantes, seria suficiente para solucionar as dificuldades oriundas de um processo de expansão e inclusão social realizado com poucas mudanças nas práticas pedagógicas de uma instituição historicamente elitizada.

Nesse sentido, é fundamental o envolvimento de diferentes profissionais para favorecer que variados perfis de estudantes possam permanecer na universidade, em especial por parte dos docentes que são os agentes institucionais que mais têm contato com os discentes. Vale destacar que a Taxa de Sucesso Acadêmico da instituição analisada ainda é inferior a 60%, o que indica a pertinência de promover reflexões e ações nas práticas pedagógicas da universidade.

| Agradecimentos

Agradecemos à FAPESP pelo apoio e por viabilizar a realização do estudo. Agradecemos ao Grupo de Tutoria PAAEG pela autorização e auxílio para a realização da pesquisa, como também aos estudantes participantes.

| Referências

AGUILERA, J. P. *et al.* Acompañamiento para la permanência en la educación superior de estudiantes de la universidad de Playa Ancha durante el 1er semestre de 2017. *In:* Conferencia Latinoamericana sobre o Abandono en la Educación Superior. CLABES, 15 a 17 de novembro de 2017. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina. **Anais...** 2017, p. 1-7.

Disponível em: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1607>. Acesso em: 15 jun. 2018.

ARIAS, H. M. A.; CATAÑO, A. L. M.; RESTREPO, E. J. N. Programa de tutoría: una estrategia de permanencia y fortalecimiento en habilidades sociales para el desempeño personal y académico de la escuela de nutrición y dietética de la UDEA. *In:* CLABES. 2017. Universidad Nacional de Córdoba. **Anais...** 2017, p. 1-7. Córdoba, Argentina. Disponível em: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1593> Acesso em: 15 jun. 2018.

BAGGINI, I. G.; MOREIRA, L. del V. Accion tutorial e integracion universitaria. *In:* CLABES, 2017. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina. **Anais...** 2017, p. 1-7. Disponível em: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1587>. Acesso em: 15 jun. 2018.

BARRIOS, D. O. P.; SERRANO, M. Es la tutoría par una estratégia para evitar la deserción? La perspectiva del tutor. *In:* Conferencia Latinoamericana sobre o Abandono en la Educación Superior. CLABES. 2016. Escuela Politécnica Nacional, Quito, Ecuador. **Anais...** 2016. p. 1-7. Disponível em: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1389/1890>. Acesso em: 02 jul. 2018.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In:* NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Pierre Bourdieu:** escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64.

BOURDIEU, P. Entrevista. *In:* LOYOLA, M. A. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002. p. 13-56.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas.** Tradução Mariza Corrêa. Campinas: Paris, 2005.

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

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **Os herdeiros:** os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2015.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. *In:* NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 1998. p. 217-227.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 14 mar. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012. p. 1.

BRITO, A. X. Rei morto, rei posto? As lutas pela sucessão de Pierre Bourdieu no campo acadêmico francês. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 5-19, jan./abr. 2002.

COULON, A. **A condição de estudante:** a entrada na vida universitária. Salvador: EdUFBA, 2008.

DALLABRIDA, N. Bourdieu e as estratégias de distinção no ensino superior francês. **Cadernos de História da Educação**, v. 10, n. 1, p. 183-192, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/13154>. Acesso em: 10 mai. 2019.

DIAS, C. E. S. B.; SAMPAIO, H. Serviços de apoio a estudantes em universidades federais no contexto da expansão do ensino superior no Brasil. *In:* DIAS, C. E. S. B. *et al.* (org.). **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 27-60.

GABRIE, A. B. *et al.* El modelo de acción tutorial grupal entre pares del programa académico de bachillerato de la universidad de Chile: una herramienta para promover la permanência universitária. *In*: CLABES. 2017. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.

Anais... 2017, p. 1-9. Disponível em: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1580/2318>. Acesso em: 15 mai. 2018.

GIMENO, M.; MIRANDA, R. Motivaciones y expectativas del estudiantado que solicita apoyo académico en la universidad de Santiago de Chile. *In*: Conferencia Latinoamericana sobre o Abandono en la Educación Superior. CLABES. 2016. Escuela Politécnica Nacional, Quito, Equador. **Anais...** 2016. p. 1-14. Disponível em: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1405/1908>. Acesso em: 15 jul. 2018.

GRANJA, V. de A. V. **Tendências de sucesso no percurso acadêmico do alunado na UFRN.** 2012. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

HERINGER, R. Políticas de ação afirmativa e os desafios da permanência no ensino superior. *In*: DIAS, C. E. S. B. *et al.* (org.). **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 61-78.

HERINGER, R.; HONORATO, G. de S. Políticas de permanência e assistência no ensino superior público e o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). *In*: BARBOSA, M. L. de O. (org.). **Ensino superior.** expansão e democratização. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014. p. 315-350.

HERRERA, B.; CORONILLA; G. O.; VELASCO, S. C. La tutoría grupal una práctica de integración universitaria para reducir el abandono. *In*: CLABES. 2016. Escuela Politécnica Nacional. Quito, Equador. **Anais...** 2016. p. 1-7. Disponível em: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1365/1866>. Acesso em: 15 jun. 2018.

HONORATO, G. de S.; HERINGER, R. Acesso e sucesso no ensino superior e a pesquisa no curso de pedagogia da UFRJ. *In*: HONORATO, G. de S.; HERINGER, R. (org.). **Acesso e sucesso no ensino superior.** uma sociologia dos estudantes. Rio de Janeiro: 7Letras: FAPERJ, 2015. p. 7-30.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares:** as razões do improvável. Tradução Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefeder. São Paulo: Ática, 1997.

LAHIRE, B. Trajetória acadêmica e pensamento sociológico: entrevista com Bernard Lahire. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 315- 321, maio/ago. 2004.

LUJAMBIO, V.; COUCHET, M. M. Tutorías entre pares: propuesta de enseñanza y dispositivo de apoyo al ingreso de la facultad de veterinária, Uruguay. *In*: CLABES. 2017. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina. **Anais...** 2017, p. 1-9. Disponível em: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1583>. Acesso em: 15 jun. 2018.

MATTOS, H. C. X. da S.; FERNANDES, M. C. da S. G. Estudantes universitários: estratégias e procedimentos para a permanência. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, jan/abr. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/20361>. Acesso em: 15 jul. 2023.

MOORE, R. Capital. *In*: GRENFELL, M. (org.). **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 136-154.

MUÑOZ, J. *et al.* Programa de apoyo a la inserción universitaria (PAI): evaluación y desafíos de una estrategia de promoción de permanencia estudiantil en la Pontificia Universidad Católica de Chile. *In*: CLABES. 2016. Escuela Politécnica Nacional. Quito, Equador. **Anais...** 2016. p. 1-10. Disponível em: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1366>. Acesso em: 15 jun. 2018.

NOGUEIRA, M. A. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Análise social**, v. XL, n. 176, p. 563-578, 2005.

NEVES, C. E. B.; ANHAIA, B. C. de. Políticas de inclusão social no ensino superior no Brasil: políticas de redistribuição de oportunidades? Reflexões a partir das experiências em IES do Rio Grande do Sul. *In*: BARBOSA, M. L. de O. **Ensino Superior: expansão e democratização**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014. p. 371-401.

OIKAWA, F. M. **Implicações do contexto universitário na saúde mental dos estudantes**. 2019. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019.

PALOMINO, T. J.; CRUZ, E. M. R.; DURÃES, R. R. de P. Acompanhamento pedagógico para estudantes de graduação: possibilidades e desafios (Universidade Federal de São Carlos – UFSCar). *In*: DIAS, C. E. S. B. *et al.* (org.). **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 149-177.

PIOTTO, D. C. **A escola e o sucesso escolar**: algumas reflexões à luz de Pierre Bourdieu. 2009. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/debora_piotto.pdf. Acesso em: 15 nov. 2017.

PIOTTO, D. C. Universitários de camadas populares em cursos de alta seletividade: aspectos subjetivos. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 11, n. 2, p. 229-242, jul./dez. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902010000200008. Acesso em: 15 jun. 2019.

PIOTTO, D. C.; ALVES, R. O. Estudantes de camadas populares no ensino superior público: qual contribuição da escola? **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 1, 81-89, jan./jun. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572011000100009&script=sci_abstract&tIng=pt. Acesso em: 15 jun. 2019.

PIOTTO, D. C.; NOGUEIRA, M. A. Inclusão vista por dentro: a experiência via Inclusp. **Educação**, v. 36, n. 3, p. 373-384, set./dez. 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrio.br/ojs/index.php/faced/article/view/15537/10225>. Acesso em: 15 jun. 2019.

RISTOFF, Dilvo. Democratização do *campus*: impactos dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. **Cadernos do GEA**, n. 9, p. 1-62, 2016. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2017/03/Caderno_GEA_N9_Democratiza%C3%A7%C3%A3o-docampus.pdf. Acesso em: 14 set. 2019.

SAES, D. A. M. de. A ideologia docente em *A Reprodução*, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. **Educação e Linguagem**, n. 16, p. 106-125, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/129/139>. Acesso em: 15 maio 2020.

SAPIRO, G. Prática (Teoria da). In: CATANI, A. M. *et al.* (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 296-298.

SILVA, M. das G. M. da; VELOSO, T. C. M. A. Acesso nas políticas da Educação Superior: dimensões e indicadores em questão. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 18, n. 3, p. 727-747, nov. 2013.

TORRES, J. P. S.; ROJAS, I. Y. V. Valoración del impacto al programa de tutorías y monitorías estudiantiles: Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta. In: CLABES. 2016. Escuela Politécnica Nacional. Quito, Equador. **Anais...** 2016. p. 1-13. Disponível em: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1378/1879>. Acesso em: 15 jul. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis. Pró-Reitoria de Graduação. **Programa de Acompanhamento Acadêmico aos Estudantes de Graduação “Tutoria PAAEG”**. Edital 2018. 2018a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Relatório anual de atividades 2018**. 2018b. [Online]. Disponível em: http://www.spdi.ufscar.br/documentos/relatorio_atividades/relatorio-de-atividades-2018. Acesso em: 15 dez. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Conselho de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Resolução nº 116, de 12 de julho de 2018**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Acolhimento e Incentivo à Permanência Estudantil da UFSCar. 2018c [Online]. Disponível em: https://www.bolsas.ufscar.br/BOLSAS/ProACE/documentos/Resolucao_PIAPE.pdf. Acesso em: 15 dez. 2019.

VALLE, I. R. Da meritocracia escolar financiada pela família à meritocracia escolar promovida pelo estado: a igualdade de oportunidades progride a passo. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 8, n. 15, p. 121-132, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3696>. Acesso em: 15 nov. 2019.

A constituição da prática como componente curricular a partir do *habitus* dos professores formadores dos cursos de licenciatura em Química do Instituto Federal Catarinense

Priscila Juliana da Silva

Introdução

A dimensão prática da formação docente é discutida no campo educacional a partir de diferentes tendências teóricas e de pesquisa. No Brasil, a prática tem sido fomentada pelas políticas públicas educacionais desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 que instituiu 300 horas de prática de ensino nos cursos de formação inicial de professores (Brasil, 1996). Além disso, a partir da aprovação das Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores em 2002 (Brasil, 2002a, 2002b), a prática nas licenciaturas foi ampliada com a definição de 400 horas de Prática como Componente Curricular (PCC). Desde então, essas diretrizes já passaram por duas alterações, uma em 2015 e outra em 2019, que mantiveram a PCC nos cursos de licenciatura.

Considera-se a PCC como uma prática pedagógica e, portanto, uma prática social que se constitui a partir da articulação de elementos pedagógicos, sociais, culturais, econômicos e políticos. Assim, como prática social, a PCC é uma prática planejada e realizada por professores formadores dos cursos de licenciatura com trajetórias de vida específicas e que atuam em um determinado contexto, definido neste capítulo como sendo os cursos de Licenciatura em Química do Instituto Federal Catarinense. Ainda, considera-se que o objetivo da PCC é aproximar os licenciandos da profissão docente, articulando a teoria e a prática pedagógica. Nesse sentido, a PCC, neste texto, é analisada a partir do professor formador que, como um agente social, ao longo de sua trajetória social, escolar e profissional, (re)constitui em seu *habitus* e, portanto, transformam ou reproduzem práticas e concepções de PCC. Dessa forma, a partir do *habitus* do professor formador, é possível analisar os elementos que constituem a PCC desenvolvida pelos agentes sociais participantes dessa pesquisa.

Nesse contexto, a prática, ou seja, a PCC, se coloca como “[...] produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus*” (Bourdieu, 1983. p. 65) e, no contexto desta pesquisa, será

apresentada a partir dos elementos identificados nas entrevistas realizadas com 4 professores formadores que atuam nos cursos de Licenciatura em Química do Instituto Federal Catarinense. Portanto, conforme coloca Bourdieu (1983), a PCC, como uma prática social, será compreendida e analisada na relação entre a estrutura objetiva que produz o *habitus* e as condições de ação desse *habitus*.

Para a construção dos dados dessa pesquisa, realizaram-se 4 entrevistas com professores formadores dos cursos de Licenciatura em Química ofertados pelo Instituto Federal Catarinense. As entrevistas ocorreram de modo remoto por Google Meet ou videochamada via WhatsApp.

Destaca-se, nas discussões que serão apresentadas, três conjuntos de elementos que constituem a PCC desenvolvida pelos professores formadores: 1) Elementos relacionais do contexto em que atuam os professores formadores; 2) Elementos do *habitus*: socialização e capitais; e 3) Elementos didático-pedagógicos no desenvolvimento da PCC. Considera-se que os Elementos didático-pedagógicos no desenvolvimento da PCC estão inseridos nos Elementos do *habitus*: socialização e capitais, pois são esquemas de ação que estão no *habitus* dos professores formadores. Entretanto, optou-se por essa separação a fim de enfatizarmos os elementos didático-pedagógicos, como constituintes do *habitus* e esquemas de percepção que possibilitam aos professores desenvolverem a PCC. Além disso, não é possível considerar as ações fora do seu contexto. Por isso, os Elementos didático-pedagógicos, no desenvolvimento da PCC, estão articulados aos Elementos relacionais do contexto em que atuam e são parte de suas trajetórias e, portanto, de seu *habitus*.

| Professora A

A Professora A dialoga com outros professores na tentativa de encontrar respostas para suas angústias sobre a formação docente e seus dilemas da prática pedagógica. Dentre os professores entrevistados, a Professora A dialoga, especialmente, com a Professora C. Ainda foi possível perceber que o planejamento da PCC é realizado pela professora A de forma individual, pois, apesar de tentativas do curso de desenvolver as disciplinas específicas de PCC de forma articulada entre um professor da área pedagógica e um professor da área de Química, diversos têm sido os empecilhos encontrados para concretizar essa articulação. No relato da professora A, citado abaixo, seus dilemas e suas dificuldades são exemplificados. Há uma dificuldade de contemplar a ementa da disciplina de Pesquisa e Processos Educativos (PPE) devido ao perfil do estudante do curso de Licenciatura em Química, assim como dificuldades institucionais de manter nessa disciplina dois professores: um da área pedagógica e outro da área específica.

Professora A: A gente tem em PPE, a princípio em PPE I eles já começariam com uma prática, indo às escolas, mas nós, com a primeira turma de 2018, foi muito difícil porque a ementa [...] Nós já fizemos essa discussão em um seminário [...], ela é inexecutável e sem condições de executar como foi proposto. Foi um semestre muito angustiante. Aqui a gente divide, [...] PPE I, II, III e IV em dois professores. Normalmente fica eu da área pedagógica e um professor da área, mas no primeiro semestre não foi com um professor da área. Eu acho que isso é um complicador. Eu estou aqui falando com você e esse semestre está assim novamente. Eu acho que não funciona.

Destaca-se que a Professora A tem pouca experiência na docência, assim como os demais professores do curso. A Professora A é uma profissional da educação experiente como pedagoga, técnica administrativa em educação na rede de Educação Profissional e Tecnológica, entretanto, na docência ela é iniciante, pois ingressou no Instituto Federal Catarinense em 2017. Dessa forma, suas angústias são próprias dos professores iniciantes. Huberman (2000) destaca que a fase inicial da carreira docente corresponde ao choque entre o ideal e o real. Assim, são aspectos desse momento as dificuldades de desenvolver um trabalho pedagógico frente aos desafios que a sala de aula coloca ao docente. Por isso, a professora A busca apoio na Professora C, que detém entre os professores formadores maior capital cultural acumulado, e de outra docente da área pedagógica não participante da pesquisa. Essas docentes são de outro câmpus com um maior histórico com a formação docente e com o curso de Licenciatura em Química. Evidencia-se, nos relatos da Professora A, que essa busca externa ocorre porque os professores do seu câmpus e de seu curso são inexperientes como professores formadores. Assim, destaca-se que a Professora A tem como estratégia de acúmulo de capital social a aproximação com a Professora C e de outra professora da área pedagógica não entrevistada.

Professora A: A gente tem mantido contato com a Professora C [...]. A gente conversa com ela e com a [professora da área pedagógica] [...]. Ano passado nós tivemos um evento aqui no câmpus e elas vieram para fazer uma fala principalmente comigo e com o Professor C, que éramos os professores de PPE e depois de estágio. Nós conversamos sobre o estágio e como elas fazem. Então há conversas informais, mas sistemáticas e organizadas a gente não tem. Ano passado nós fomos em um evento deles [...]. Então a gente tem feito articulações e levamos os alunos lá para conhecer e ver como eles estão trabalhando [...]. A Professora C tem mais experiência e é muito articulada. Eu nunca senti que (inaudível) até para dar um suporte para quem está começando como nós. Somos todos, vamos dizer assim, inexperientes. Vivenciando a primeira experiência de lidar com a formação docente (grifo próprio).

Em relação à forma de desenvolver a PCC, a Professora A estabelece o enfoque na área pedagógica e a articulação da PCC com a extensão. Esses elementos estão relacionados à

formação da professora na área de Pedagogia; à sua breve experiência na docência com o curso de magistério; ao cargo de coordenação na extensão que exercia no momento da entrevista; e também à proposta do PPC do curso para a PCC nessa disciplina. No relato abaixo, evidencia-se, na fala da professora A, a proposta da disciplina de PCC, chamada de PPE II, para projetos e atividades com a comunidade externa, o que se articula com a extensão.

Professora A: No PPE II quando a gente vai falar de diversidade e aí sim eles fazem um projeto, falam de diversidade [...] Eu fui coordenadora de extensão por dois anos, e aí o que eu achei mais viável foi trazer para PPE a questão da curricularização da extensão. Então aí sim eles fazem um projeto para executar com a comunidade na área da inclusão. Ano passado, por exemplo, os estudantes fizeram projetos e executaram com a APAE, com a AMA, com os autistas. [...] Nós trabalhamos nas questões internas de como nós do câmpus que somos um prédio público, todas as dificuldades para receber um professor cadeirante. Muita dificuldade de acesso e deslocamento dentro do próprio câmpus.

A Professora A tem, em sua trajetória, uma posição de não reconhecimento dos pares devido a sua área de formação, ou seja, sua experiência profissional não se reconverte em um capital de reconhecimento simbólico nos Institutos Federais. Atuando como técnica administrativa em educação por 30 anos e, atualmente, como docente da área de Pedagogia, sua luta por reconhecimento se traduz em dinâmicas de reprodução das hierarquias sociais entre as áreas do conhecimento. Do mesmo modo, essas dinâmicas desnudam as disputas por posição em uma instituição marcada pela valorização de áreas do conhecimento técnicas e da formação acadêmica. Nesse percurso, a professora A relata ter vivenciado enfrentamentos e resistência por parte dos docentes ao seu trabalho e à sua formação como pedagoga.

De acordo com Bourdieu (2001), os jogos sociais proporcionam uma missão social que constitui a justificativa para existir do agente social. “Ser conhecido e reconhecido também significa deter o poder de reconhecer, consagrar, dizer, com sucesso, o que merece ser conhecido e reconhecido [...]” (Bourdieu, 2001, p. 296). É essa necessidade individual e social que a professora A expõe em seus relatos. A luta pelo reconhecimento de sua área de formação a leva para o Mestrado em Educação, pois, ao acessar o mestrado acadêmico em uma instituição reconhecida pelos pares, a professora A conquistou o que chama de empoderamento. Assim, ao acessar um capital reconhecido por si mesma e também pelos seus pares, a professora A recebe reconhecimento nesse campo.

Professora A: Então, quando eu fui para o mestrado, que foi em 2010, isso também deu um *up* na minha carreira até muito mais uma questão... Aí eu acho que dá para entender bem a palavra

de empoderamento. Acho que foi quando eu realmente me senti empoderada. [...] Então eu acho que o mestrado veio meio que para fechar com chave de ouro essa questão de reconhecimento dos próprios colegas, pois aí, foi muito interessante de ver o reconhecimento, como as pessoas te olham. As pessoas tinham meio que um certo respeito, pelo menos o mestrado foi em uma instituição, foi um mestrado acadêmico então ele teve outro peso, tanto para o reconhecimento no trabalho quanto por mim mesma (grifo próprio).

Além do acesso ao Mestrado em Educação, considera-se que a busca pelo cargo de professora EBTT, após a aposentadoria do cargo de pedagoga, demonstra sua busca pelo reconhecimento entre os pares, sendo estimulada pelas falas dos colegas professores que, ao longo de sua carreira como técnica, se utilizaram do fato de ela não ser docente como estratégia de resistência às suas intervenções. Entretanto, esse lugar não reconhecido de sua formação ainda continua nas suas experiências como docente, pois suas falas não são reconhecidas pelos pares.

Professora A: Por fim eu fui chegando à conclusão de que eu precisava dar aula, pois sempre foi dito por eles: “Por que não dá aula?” Acha que é fácil? Faz isso, faz aquilo, porque não dá aula! Queria ver ela dentro da sala de aula!

[...] Então às vezes quando a gente está no colegiado, que a gente faz algumas discussões de rever com os alunos, eu fico de advogado do diabo em defesa dos meninos, então eles ficam meio bravos: Ah, isso é conversa de pedagogo. E me perguntam: Então o que você quer que faça? Então eu falo: “Gente, não tem varinha de condão, vamos fazer isso e amanhã as questões vão estar resolvidas. Nós temos que construir juntos um processo diferente porque esse é o aluno que a gente tem”.

Por fim, considera-se que a Professora A tem uma posição não reconhecida nos Institutos Federais devido a sua formação na área de Pedagogia e ao seu pouco tempo de experiência docente. Portanto, seu planejamento de PCC é realizado de forma individual e se apoia no PPC do curso e nos diálogos com docentes que possuem maior capital cultural acumulado. Ainda, salienta-se que a professora A desenvolve a PCC a partir de princípios estabelecidos no PPC e na sua área de formação em Pedagogia, bem como a articula à sua atuação na coordenação do curso de extensão. Assim, são os seguintes elementos de sua trajetória que impactam sua forma de desenvolver a PCC: formação em Pedagogia, sua experiência como professora no curso de Magistério, experiência profissional como pedagoga nos Institutos Federais, a forma como o PPC organiza a PCC, as relações com outros professores e suas atribuições como coordenadora de extensão.

| Professor B

Destaca-se que, entre os elementos contextuais que influenciam o desenvolvimento da PCC pelo Professor B, identificou-se a articulação entre professores pela organização desse Instituto Federal. Assim, o Professor B dialoga com professores de outras áreas do conhecimento no desenvolvimento das disciplinas com carga horária integral de PCC. Ainda, identifica-se que o Professor B desenvolve como atividades de PCC recursos didáticos e análise de materiais didáticos, conforme a organização do PPC propõe. Entretanto, salienta-se que sua experiência como professor da Educação Básica também influencia a sua forma de planejar e desenvolver a PCC, especialmente, pela compreensão da PCC como articuladora da teoria e da prática na formação docente.

Durante a entrevista com o Professor C, questionou-se se a sua experiência, na docência na Educação Básica, tem colaborado para o desafio de formar professores. A resposta do professor B a esse questionamento foi positiva, demonstrando que ele compreende a importância da PCC para a sua formação e do licenciando, especialmente por promover a relação entre a teoria e a prática.

Professor B: Eu sempre digo para eles e eu vejo isso com eles, essa angústia que eles têm da preparação. Isso a gente percebe nos alunos, mesmo você trabalhando na licenciatura, aquela angústia que eles têm de que se eu entrar na sala de aula será que eu vou dar conta, eu não tenho todas as respostas. Eles querem todas as respostas, para todos os problemas e a gente sabe que na educação a gente vai trabalhando e a gente adquire, lógico que de forma alguma eu estou dizendo que a teoria não é importante, ela é importante, mas na prática você aliar teoria com a prática que é o que se faz na PPE e na PCC eu acho que isso é fundamental para o desenvolvimento do professor. É algo que agrega muito para a formação do profissional para que ele consiga fazer essa ponte entre teoria e prática. Eu vejo que por eu ter trabalhado anos na educação, antes mesmo da minha formação acadêmica, eu já tinha trabalhado antes também, eu acho que a parte desse trabalho antes foi possível fazer um comparativo entre o antes e o depois. Então eu vejo assim que hoje eu sou um professor... Não vou dizer que sou ótimo, mas bem mais consciente da realidade do meio escolar a partir da imersão no mundo acadêmico da licenciatura. Acho que isso ajudou bastante.

O Professor B iniciou sua trajetória profissional na indústria química, conciliando-a com a docência por um período. Assim, após dificuldades profissionais na área da indústria química, o professor fez da docência seu trabalho principal e buscou formação pedagógica. Portanto, a

relação entre a teoria e a prática, em sua atuação como docente, se construiu em sua trajetória à medida em que o docente sentiu necessidade de se licenciar para a docência. Ainda salienta-se que o Professor B, conforme observa-se no trecho abaixo, sente-se bem na docência. Assim, seu tempo como professor na Educação Básica lhe proporciona estabilidade na sua atuação docente.

Professor B: Então, eu comecei na empresa como químico, depois eu trabalhei por um tempo [...] como professor. Lá eu trabalhei na área de química, física e matemática. Eu trabalhei desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Naquela época eu fiquei 1 ano trabalhando [...] como professor e nesse meio tempo meu irmão abriu uma empresa [...] e me convidou para ir para lá. A princípio eu não queria, mas começou a ficar difícil me manter como professor [...], até pelos ganhos e tudo mais, e eu acabei indo [...]. Eu fiquei na empresa, eu e meu irmão éramos sócios, ele abriu a empresa e eu entrei como sócio com ele. A gente ficou 6 ou 7 anos com essa empresa. Nós fabricávamos produtos de limpeza como desinfetante, amaciante, detergente tudo nessa área de limpeza. Até que veio outra crise e a gente acabou fechando a empresa. Já no último ano da empresa eu tinha começado a lecionar de novo. Eu sempre gostei da sala de aula [...] Nesse meio tempo eu comecei a pensar que eu tinha que me efetivar. Depois dessas experiências que eu tive nas empresas [...] digamos assim eu acabei me frustrando com a área da química trabalhando em empresas. Então eu pensei que não queria voltar para empresa alguma. Na época até poderia ter enviado currículo para outras empresas, mas decidi me especializar na área de educação porque eu gosto de dar aula e é algo que me faz bem. Eu me sinto bem trabalhando na área da docência, então eu acabei fazendo primeiro uma pós-graduação na área de educação escolar.

Inicialmente o Professor B buscou um curso de complementação pedagógica e, após se efetivar como professor de Química na rede estadual de ensino de Santa Catarina, iniciou e concluiu o curso de mestrado na área de Ensino de Ciências.

Professor B: A minha complementação pedagógica abriu minha visão para uma série de situações e demandas da docência em química em si, e acho que foi primordial para isso a minha complementação pedagógica, mas ainda assim eu sentia necessidade de me aprofundar mais. Eu pensava que já que eu estava na educação eu queria ser um professor melhor para os meus alunos. Eu não queria ser um professor que se acomoda. Nesse meio tempo eu fui buscar o mestrado [...]. Eu fiz o mestrado em ensino de ciências naturais e matemática, também voltado para a área de química.

Após 10 anos atuando como professor de Química em escolas da rede estadual, o Professor B ingressou no Instituto Federal. Destaca-se que no Institutos Federais o professor tem atuado na Licenciatura em Química e também nos cursos de técnicos integrados ao Ensino Médio.

Em relação às atividades de PCC, o Professor B relata experiências de trabalho interdisciplinar com professores da área de Química e também de outras áreas de formação.

Professor B: Na verdade, todas as PPEs nós trabalhamos com dois professores. Na PPE II, na última turma estávamos eu e a professora A e trabalhamos os temas transversais com os alunos. Na PPE III estávamos no ano passado eu e o professor [*outro professor da área de Química*], dois professores da área de química, mas esse ano o professor [*outro professor da área de Química*] foi para a Reitoria e quem assumiu no lugar dele neste semestre é um professor de artes. O que eu achei muito interessante. Eu acho que contribuiu muito com a disciplina, principalmente, por ser uma visão diferente dentro da mesma disciplina eu vejo que só enriqueceu a disciplina e o trabalho com os alunos (grifo próprio).

Visualiza-se que as atividades de PCC, planejadas por ele aos licenciandos, são propostas de elaboração e análise de recursos e materiais diversos.

Professor B: [...] trabalhamos em PPE III toda a parte de desenvolvimento de recursos didáticos, tanto o desenvolvimento do próprio material didático deles, que é uma das atividades que eles têm para fazer a distância agora, que eu acredito que confere para eles uma autonomia maior para desenvolver seu próprio material como para ter a capacidade de analisar livros didáticos e avaliar se esse material é bom. Então, eu acho que a PPE tem essa questão, além de articular a questão da teoria e prática que é o objetivo principal da PPE, estar articulando com as disciplinas do semestre para a construção desses recursos didáticos, desses textos que eles vão construir e assim por diante. Já na PPE IV a gente trabalha a questão das oficinas. Eles vão trabalhar toda a questão do planejamento e aplicação das oficinas de ensino, com conteúdos de química. Eu vejo nesse ponto que ele é bastante importante porque é uma oportunidade que o aluno tem... [...] Você vai desenvolvendo as PPEs antes e na IV eles chegam a trabalhar com a extensão. Eles vão ter um contato maior com a comunidade porque eles terão que aplicar essa oficina e a gente tem dado preferência para que eles façam na rede pública de ensino. Alguns chegaram a aplicar aqui no instituto também, mas outros aplicaram em escolas estaduais aqui da nossa região [...].

Ressalta-se que, devido a seu tempo de experiência na Educação Básica e sua formação inicial na área de Engenharia Química, o Professor B tem um capital cultural acumulado que

se destaca entre os professores formadores entrevistados. Dessa forma, pelo seu tempo de experiência docente, o Professor B está na fase de estabilização da carreira de professor.

Conforme Gonçalves (2012), as estratégias empregadas pelos agentes sociais têm como objetivo manter ou melhorar sua posição. Ainda a partir da análise da entrevista com o Professor B, visualiza-se que ele tem buscado posições/distinções no Instituto Federal Catarinense por meio de cargos de coordenação, ou seja, acumulando capital político.

| Professora C

A Professora C tem o maior capital total acumulado entre os professores entrevistados e é referência para os demais docentes, o que evidencia o seu capital simbólico. Assim, os Professores A e C relatam já terem procurado a professora para dialogar sobre o curso de licenciatura. Os elementos que definem esse destaque na professora são sua formação acadêmica na área de ensino de Ciências e Química e sua experiência docente na Educação Básica que juntos constituem o maior capital total acumulado entre os professores entrevistados.

Ao longo de sua trajetória, a Professora C participou dos EDEQs (Encontros de Debate sobre o Ensino de Química), o que contribuiu para sua formação como docente e pesquisadora da educação em Ciências e, especificamente, em educação Química.

Professora C: Eu acabo então entrando no EDEQ e vai me alimentando de forma acadêmica porque eu vou me constituindo professora, essa docência vai surgindo através desses EDEQ. É por meio deles que eu começo a me pensar eu professora autora, eu professora, eu queria colocar entre aspas “pesquisadora”. Por que eu começo a perceber que eu não quero só participar do EDEQ como ouvinte, eu quero participar dos EDEQ através de trabalho. Só que você imagina. Quem escrevia trabalhos para o EDEQ? Pessoas que estavam na graduação ou na pós-graduação. Eu fiquei pensando: eu sou professora escola básica, será que eu tenho vez e voz? Daí eu comecei a movimentar nas escolas que eu trabalhava essa questão de fazer sempre um trabalho nas minhas turmas e comecei a enviar resumos para apresentar em forma de *banner*. Algumas vezes, assim, das vezes que eu comecei a participar teve algumas vezes que voltou para refazer um texto, mas aí eu comecei a aprender a escrever. Eu comecei a ver que eu poderia utilizar as experiências que eu tinha em sala de aula e divulgar no EDEQs o que eu pensava e o que eu desenvolvia com os meus alunos. Se você procurar no meu [currículo] Lattes você vai ver que cada ano eu tinha um tema. Então eu já pensava, passava um EDEQ e no outro eu voltava para casa já alimentada e eu já planejava: “No próximo eu vou escrever alguma coisa sobre isso”. Então eu começava a pensar na minha sala de aula e o que eu podia fazer. Na verdade eu fui trabalhando dentro de mim essa

formação continuada. Eu sempre digo que eu sou fruto dos EDEQs, então eu sou uma edequiana. E hoje quando eu participo dos EDEQS com os meus alunos da licenciatura, eu fico muito feliz porque isso já é um avanço para mim.

De acordo com Pedrini (2012), os EDEQs surgem no final da década de 1970 e início da década de 1980, a partir do reconhecimento da educação Química, como sendo a área que pode apresentar respostas frente às situações-problema que outras áreas da Química não eram aptas a solucionar. Nesse contexto, a autora destaca que os EDEQs surgem da necessidade de repensar currículos e a formação de professores de Química, além de enfatizar a experimentação e aprendizagem no ensino de Química. Ainda, segundo Pedrini (2012), os EDEQs se originaram no Rio Grande do Sul com o apoio da Secretaria Regional da Sociedade Brasileira de Química (SBQ), que se encontrava em processo de formação.

Destaca-se que, nas atividades de PCC desenvolvidas pela professora, a articulação entre pesquisa e ensino se mostra como uma construção própria de sua experiência enquanto docente e pesquisadora. Portanto, ao ter se constituído professora, a partir de uma reflexão constante entre o fazer docente e o pesquisar, possibilitados pelos EDEQs, a Professora C incentiva essa vivência na formação do licenciando. Esse processo de formação foi fomentado pela participação da docente nos EDEQs, estimulando-a na atuação como professora formadora a incentivar a participação dos licenciandos nesses encontros e também nos eventos científicos internos do Instituto Federal Catarinense.

Professora C: A gente tem o nosso evento interno, que é a Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão, é uma semana em que todos os cursos param para fazer seus eventos juntos. E as apresentações de trabalhos a gente diz: “Quem está no estágio tem que apresentar seu estágio na comunicação oral”. A gente quer comunicação oral e não pôster e eu posso explicar o porquê. E as PPEs também, eles também são obrigados. Então eles têm que escrever um resumo. A gente trabalha com eles como fazer o resumo para evento, e é difícil por causa da escrita. E a apresentação oral é algo que a gente lutou para as licenciaturas apresentar é para eles trabalhar essa oralidade, de enfrentar o público e defender a sua ideia. E isso tem mostrado para eles que... Eles ficam muito nervosos e difícil demais para eles, mas isso vai trazer para eles essa experiência de evento que também é próprio para nós é importante que ele tenha isso. Outro lado positivo é que, quando eles defendem as suas ideias, quem está ali na mediação da sala são professores distintos. Às vezes vem um professor lá da Medicina Veterinária, por exemplo. É positivo também porque às vezes ele não entende o que é a licenciatura e quando os alunos voltam daquele momento, porque a gente não consegue estar em todas as comunicações, quando eles voltam daquele momento eles falam: “Professora, ele me fez uma crítica, ele me disse que isso não vai funcionar”. E a gente tem a

oportunidade de problematizar com o aluno. “Não vai funcionar por quê?” Às vezes o professor que fez a crítica tem um olhar da educação mais tradicional ou também às vezes o estudante não teve argumentação. E eles saem desses momentos também com sugestões. Tem professores que dizem: “Poxa que legal essa ideia, mas tu poderia fazer assim ou assado”. Eles saem dali... Isso seria já na PPE III ou IV e eles acabam mudando algo no seu projeto com base nas sugestões. E o aluno acaba revendo toda sua sistemática e melhorando seu projeto. O que eu penso de tudo isso? Eu penso que são avanços na formação do professor. Nós temos muito que aprender ainda (grifo próprio).

Em relação a PCC, a Professora C acompanhou os processos de mudanças no PPC do curso e revelou, em sua entrevista, as hierarquias e relações de poder entre áreas de conhecimento. Destaca-se, no trecho transcrito abaixo, que o primeiro PPC do curso foi elaborado de modo que a PCC foi inserida em diversas disciplinas, inclusive em disciplinas da área específica de Química. Na avaliação da professora, essa forma de organizar a PCC trazia dificuldades aos professores da área de Química, que não sabiam o que desenvolver e, quando a desenvolviam, priorizavam um seminário ou uma aula, mas sem a preocupação com um planejamento pedagógico. Assim, durante a reestruturação do curso, a Reitoria do Instituto Federal definiu que a PCC faria parte da área pedagógica e não estaria nas disciplinas específicas. Aqui, ressalta-se que tanto a professora como a normativa interna do Instituto Federal Catarinense para a formação docente compreendem as disciplinas de metodologias de ensino e de didática específica, ou seja, disciplinas de Metodologia do Ensino de Química e Didática das Ciências, como disciplinas pedagógicas, conforme construção curricular desse Instituto Federal para a área pedagógica.

Professora C: [...] Eu chego no instituto em um ano e no outro ano já sou coordenadora e tenho que liberar a reestruturação de um PPC. Eu olho para aquilo ali e, eu particularmente, penso que a PCC tem que estar nas disciplinas específicas, com certeza, mas elas não aconteciam. Por exemplo, a Química Geral Experimental ela tem 90 horas sendo que 15 horas é PCC. Só que esse professor não sabia o que era PCC. Ele não sabia o que era a prática como componente curricular [...]. O professor não sabia fazer e quando ele fazia, eles faziam tudo a mesma coisa: um seminário, uma aula,... Mas assim se tu estrutura uma elaboração de uma aula, tu tem que ter um plano de aula, tu tem que ter que trabalhar com o aluno toda a organização e planejamento. Não é assim, eu vou lá dar uma aula porque senão ele fica como o modelo que eu recebi. [...] No movimento da reestruturação, a Reitoria do Instituto percebeu que não era simples fazer a reestruturação. [...] Nós tínhamos a liberdade e pensar, mas toda a área pedagógica, que foi toda pensada e organizada em cima da resolução de 2015, ela é igual para todas as licenciaturas nos *campi*. Todas elas têm PPE, todas têm prática metodológica para o ensino de, todas elas têm didáticas de [...] Então hoje

a nossa prática como componente curricular, ela é dada dentro das áreas pedagógicas e ela está desconectada das áreas específicas.

A Professora C ainda discute, durante a entrevista, que todas as disciplinas específicas da área de Química têm um papel de ensinar para a docência. Além disso, a professora avalia que os professores formadores, ao terem formação acadêmica em áreas específicas da Química, apresentam dificuldade para romper a perspectiva da docência técnica, com centralidade no professor e no conteúdo.

Professora C: [...] A físico-química, a analítica, a orgânica, elas existem ali para ensinar a ser professor, mas no fundo os nossos... Os docentes são muito bem especializados na área da pesquisa. Alguns têm até mais de um pós-doutorado e são pessoas da área da pesquisa que têm sonhos nessa área, mas que quando eles vão pensar na parte do professor, eles ainda pensam em um professor tecnicista. Eles ainda pensam em um professor detentor de um saber e não algo que a gente tanto sonha, que a gente chama de mediação.

Em relação às atividades de PCC desenvolvidas pela Professora C, são priorizados planos de aulas e organização pedagógica do conteúdo. As disciplinas de PCC, em que a professora atua, são PPE III e IV. Da mesma forma que o professor B, a Professora C desenvolve com os licenciandos um recurso didático para o ensino de Química. Assim, salienta-se que essa proposta para a PCC, conforme relata a professora sobre as disciplinas de PPE III e IV, se distancia da proposta do PPC. Portanto, estrutura-se o recurso didático e depois ocorre a aplicação em algum espaço escolar.

Professora C: Na PPE III [...] a proposta é eles pensarem um recurso para a sala de aula. Tudo muito livre primeiro... A gente só vai orientar quando vê que o aluno não vai nem para lá nem para cá, está em uma encruzilhada. Inclusive para mostrar para ele... Eu queria fazer um recurso para ensinar ligação química. Ok, legal! Mas como tu pensa? Eu quero ir lá e ensinar a regra do octeto. Certo, mas isso o livro já diz. Aí a gente começa a movimentar com eles. [...] Primeiro eles escrevem em forma de projeto e depois eles apresentam para turma e para os professores, às vezes a gente traz alguém de fora para assistir. Depois eles vão transformar este projeto, essa ideia que já está bem estruturada, em uma oficina. Então ela vai ter que pensar nele trabalhando lá com os alunos. Ele vai pensar um recurso didático, que tipo de estratégia... Outros trabalham com um painel integrado, alguns com metodologias ativas. Alguns, como nós já tivemos trabalharam os ésteres, os aromas, com cegos e pessoas com baixa visão. Daí já sai da minha área então nós buscamos pessoas no instituto que trabalham com inclusão. [...] Então os temas eles escolhem, eles escolhem a estratégia que vai ser usada, se vai ser um jogo, um vídeo, se ele vai usar TICs,

aplicativos, texto de divulgação científica, história da ciência, é trabalhar projetos, é trabalhar de forma integrada, com metodologias ativas ou trabalhar com experimentação, eles identificam e nós vamos então trabalhando com eles essas orientações, a gente vai mostrando que tem que ter fundamentação teórica... Eles têm que ler trabalhos... E hoje nós temos... Até porque a educação em química está muito bem estruturada, então nas revistas dessa área tem artigos que eles têm que ler, livros... E entrando em contato, inclusive, muitas vezes, com pessoas de outras universidades que fazem pesquisa nessa área. Então eles vão dissecando toda a ideia deles e transformando isso em algo que seja para os alunos. No ano passado eles apresentaram a PPE IV em escolas estaduais. Muitas vezes, é a escola estadual perto de casa. E quando não era possível na escola estadual, eles apresentaram ali no Instituto Federal nas turmas do ensino médio técnico. [...] Eu acho que não deu certo essa parte. E assim, eles vão, aos poucos, trabalhando essa questão de fundamentação teórica e a parte da prática docente mesmo, pensar sala de aula e percebem que não é simples, isso é complexo, que é um processo, mas que experiência vai dando para eles também essa vivência, esse olhar e muitas vezes eles saem dali felizes porque os alunos participaram. A gente também vai com eles na escola e aí depois a gente conversa e consegue dizer: "Aquela hora tu ficou muito... Tu não te soltou e o aluno percebeu e também fecha para a participação". E isso vem com a experiência, nem eu sabia muito bem quando eu comecei. Mas tem sido bem provocador e uma das coisas que a gente também, que eu acho interessante, que é algo positivo [...].

Nos trechos acima, destaca-se que a Professora C busca articular a reflexão teórica para fundamentar as propostas de PCC, especialmente, a partir das produções da área de ensino de Química. Além disso, há uma articulação e diálogo constante de reflexão durante o planejamento e após o desenvolvimento das atividades nos espaços educativos, resultando numa formação docente que promove a ação-reflexão-ação sobre a PCC e a articulação pesquisa e ensino.

| Professor D

O Professor D, durante a entrevista, relatou as atividades de PCC que desenvolveu na disciplina de Análise Instrumental para a 7ª fase do curso de Licenciatura em Química. Essa experiência teve como PPC norteador o currículo antigo e em extinção. Assim, salienta-se que, nesse caso, a PCC era distribuída dentro de diversas disciplinas do curso, inclusive disciplinas da área específica de Química, como na de Análise Instrumental.

Os demais professores entrevistados desse IFES já desenvolveram a PCC dentro do novo PPC do curso, que tem disciplinas específicas de PCC nas 4 primeiras fases que depois são distribuídas em disciplinas da área pedagógica. Como o Professor D atua em diferentes cursos

da instituição em disciplinas da área de Química, foi uma surpresa para ele ter que desenvolver a PCC. Para tentar compreender como desenvolver a PCC, o Professor D buscou apoio nos colegas da área de Química, mas não encontrou suporte.

Professor D: Então, assim, eu também fui pego um pouco de surpresa com PCC porque até então eu nunca tinha desenvolvido esse tipo de atividade trabalhando com ensino superior. Conversando com a coordenação do curso... A coordenação do curso também não conseguiu me orientar do que seria essa prática como componente curricular. Então foi uma coisa, assim, que eu tive que pensar e elaborar, logicamente tendo uma noção... Pela minha experiência de docência em anos anteriores eu tinha uma noção do que poderia ser aquilo ali. Então eu comecei a ler e a estudar, pensar no que eu poderia fazer para tentar.

Assim, ao ter que desenvolver a PCC e planejar com os estudantes materiais didáticos e roteiros de experimentos, ele se apoiou em sua experiência na área específica de Química.

Professor D: O meu entendimento foi esse: prática como componente curricular, se é prática tem experimentação. Então vamos buscar ali um experimento, uma prática, que esteja relacionada com aquele conteúdo. Tem que ser uma coisa simples, didática, para que o aluno consiga entender. Então, assim, logicamente, eles não darão aula... O aluno de ensino médio, ele não vai ter análise instrumental, ele não vai estudar espectrofotometria e absorção atômica. Ele não vai estudar esses conteúdos, mas eu tentei elaborar a PCC de uma maneira, da seguinte forma: o professor consegue desenvolver essa prática em análise instrumental, mas se ele quiser, ele pode utilizar esta mesma prática dentro do ensino médio, em turma de química do ensino médio. Então, ele conseguia usar ali nos dois casos.

O Professor D tem pouco tempo de experiência docente e durante sua graduação teve experiências informais e esporádicas com aulas particulares de reforço, além de alguns períodos de atuação como professor temporário nas escolas de ensino médio da rede estadual. Assim, como professor iniciante, evidenciou-se nos relatos do Professor D dificuldades com o ensino de Química Geral. No relato do professor, o desenvolvimento da disciplina de Análise Instrumental com PCC foi uma experiência positiva, mas o mesmo não aconteceu na disciplina de Química Geral.

Professor D: Mais da metade da turma ela ficou reprovada e depois nós tivemos que abrir uma turma extra no período de férias. [...] Eu tentei ajudar da melhor maneira possível, mas eu não adotei a postura de passar esse aluno porque eu entendo que a disciplina de química geral, ela é uma química fundamental, ela é a base para todas as outras, para orgânica, para analítica, para

físico-química, para análise instrumental. Então se você faz uma química geral ruim, você vai ter dificuldade em todas as outras químicas. A química geral ela tem que ser bem-feita, ela tem que estar bem fundamentada porque ela é a base para tudo que você vai fazer depois, e, além disso, aquele conteúdo ali... Eles estão dentro de um curso de licenciatura e o aluno vai lecionar aquele conteúdo lá no ensino médio. Ele está estudando para ser professor então ele precisa dominar e conhecer aquele assunto porque é um assunto de ensino médio, está ali no livro de ensino médio. Se nem esse assunto o aluno consegue entender, então esse aluno precisa realmente cursar essa disciplina novamente, ele precisa entender melhor esse assunto, ele precisa de uma nova oportunidade para aprender. Então muitos não conseguiram passar na disciplina e fizeram de novo, alguns passaram e outros acabaram ficando.

Eu percebi que eu preciso estar sempre atento às necessidades do aluno, eu preciso falar uma linguagem que o aluno entenda, eu preciso ter um lado humanizado e humanizar o aprendizado, eu reconheço que o aluno tem dificuldade, eu reconheço que os alunos têm limitações, eu reconheço que eles não aprendem de uma vez só, que cada aluno tem um ritmo de aprendizado, um aluno vai aprender primeiro e o outro vai demorar mais para aprender, mas o aluno também precisa estudar. A aprovação é um mérito do aluno. Então ele também precisa estudar. A educação é uma via de mão dupla. Era o que eu falava para os alunos da graduação e sempre falo: “não adianta só eu ensinar, não adianta eu explicar, explicar e explicar 10 vezes, você precisa estudar também, essa é uma via de mão dupla”. Você tem que ter o seu tempo, você tem que separar um tempo para fazer as atividades, ler o livro, ler o capítulo, tentar entender a matéria porque é aí que as dúvidas vão surgir. Então não adianta eu dar a melhor aula do mundo, se o aluno não tem esse esforço, essa dedicação, se ele não quer aprender, se ele não tem interesse naquela disciplina, se ele acha tudo aquilo um sacão, se ele acha tudo. Então é uma via de mão dupla. Por mais que eu me esforce, o aluno também tem que ter o papel dele.

Dessa forma, o professor é iniciante na docência e tem dilemas diante das dificuldades de ensino e aprendizagem. Entretanto, para além de dilemas de início de carreira, visualiza-se características e concepções de ensino e aprendizagem alicerçadas em uma sabedoria docente dos professores especialistas. Dias da Silva (2011), ao desenvolver uma pesquisa sobre os saberes dos professores do ensino fundamental, delimita o conceito de sabedoria docente a partir de características dos professores especialistas que atuam nos anos finais do ensino fundamental, auxiliando-nos na compreensão das concepções do Professor D.

[...] esses professores especialistas – certos de que sua tarefa está centrada na “matéria” (*subject-matter-orientation*) e não estão “lidando com crianças” – norteiam seu trabalho educativo por frágeis relações afetivas e comunicativas (incluindo poucas explicações táticas) com seus alunos,

aliadas à rigidez nas exigências acadêmicas propostas (muitas vezes inconsistentes entre os vários professores), valorizando sobremaneira a independência dos alunos. Essa “sabedoria” dos professores especialistas foi sendo construída desde sua própria trajetória escolar [...] (Dias da Silva, 2011, p. 346).

Salienta-se, no relato acima, que o Professor D associa a aprovação do estudante ao seu mérito a partir da dedicação aos estudos. Assim, ao mesmo tempo em que o Professor D manifesta compreensão sobre as dificuldades dos estudantes, busca compreendê-las alicerçadas na sabedoria docente do professor especialista e na crença do mérito individual construído em sua trajetória. Como o Professor D é proveniente das classes populares, ao longo de sua trajetória escolar, ele e sua família investiram em estratégias de escolarização que constituíram em seu *habitus* a ideia de mérito individual baseada no esforço e na disciplina.

| Considerações finais

Entre os elementos analisados em cada um dos professores formadores, salienta-se a importância dos elementos contextuais, das relações dos professores formadores com os demais docentes entrevistados e com outros docentes. Nos elementos do *habitus*, são ressaltados aspectos da trajetória profissional e escolar de cada professor formador. Assim, em cada professor formador há aspectos que constituem seus valores, concepções e conhecimentos, ou seja, seu *habitus*, que se articula com a forma de desenvolver a PCC e de estabelecer relações com os demais agentes na instituição em que atuam. Esses aspectos se tornam explícitos a partir de duas características da trajetória dos professores formadores, que são convertidas em capitais culturais acumulados. Essas características são, respectivamente, o tempo de experiência na docência na Educação Básica e a área de formação.

Por fim, os elementos didático-pedagógicos explicitam os conhecimentos priorizados no desenvolvimento da PCC, as atividades que são desenvolvidas e os princípios que a perpassam e, em conjunto, explicitam concepções de PCC que estão relacionadas ao campo educacional e ao subcampo da formação docente.

| Referências

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL. **Parecer n. 1.303 de 2001**. Diretrizes Nacionais para os cursos de Química. Diário Oficial da União. Brasília: DF: Ministério da Educação, 2001a.

BRASIL. **Parecer n. 09 de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001b.

DIAS DA SILVA, M. H. G. F. Reinterpretando conceitos cristalizados com os professores: um degrau prévio para enfrentar os dilemas profissionais docentes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 231, p. 341-369, maio/ago. 2011.

GONÇALVES, N. G. Para além da reprodução: contribuições de Pierre Bourdieu para a reflexão sobre formação de professores para o ensino de História. **Revista EntreVer**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 153-171, 2012.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. *et al.* **Vidas de professores**. Porto: Editora Porto, 2000. p. 31-61.

PEDRINI, C. R. D. **A educação química no Rio Grande do Sul**: os EDEQS como instância de formação, inovação e qualificação de professores. 2012. 216 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

Experiências escolares e a concepção sobre o trabalho docente: relações possíveis? O que revelam os acadêmicos concluintes do curso de pedagogia da UENP – CJ

Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez

Gabriela Caroline Lopes

Victória Viana Santos

Priscila Gabriele da Luz Kailer

“[o] mundo social é também representação e vontade; existir socialmente é também ser percebido, aliás, percebido como distinto” (Bourdieu, 1996, p. 112).

Introdução

A escola enquanto campo de poder se estrutura a partir de “[...] um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta ou, se preferirmos, da distribuição do capital específico que, acumulado no curso das lutas anteriores, orienta as estratégias ulteriores” (Bourdieu, 1983, p. 90). E, como todo campo, funciona a partir de “objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que implique no conhecimento e reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas” (Bourdieu, 1983, p. 89). Trata-se de um microcosmo social, definido como um “espaço de relações objetivas entre posições.” (Bourdieu, 1996, p. 70). Premissa importante quando se compreende que os agentes não são indivíduos passivos conduzidos pela estrutura, mas, sim, indivíduos que agem e

Atuam e que sabem, dotados de um senso prático [...] de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão (o que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada (Bourdieu, 1996, p. 42).

Ou seja, as relações dialéticas entre as estruturas e as disposições estruturadas que se atualizam e se reproduzem realizam um processo de interiorização da exterioridade, e de

exteriorização da interioridade. O agente é aquele que age sobre uma determinada ação, de forma exterior e, de outro modo, é também acionado conforme o conjunto de esquemas interiorizados pelo que antecede e orienta a ação.

O *habitus* é assim entendido como princípio gerador das práticas, sendo necessário compreender as estruturas que originam as práticas habituais dos agentes. Estas estruturas mentais são, em parte, produto da incorporação das estruturas sociais. Assim, o *habitus* é definido como:

[...] sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, e objetivamente 'reguladas' e 'regulares' sem em nada ser o seu produto da obediência a algumas regras [...]. (Bourdieu, 2009, p. 87).

Nesse sentido, a análise das estruturas objetivas se realiza de forma inseparável das experiências dos agentes que se constituíram a partir das relações estabelecidas nos determinados campos que frequentaram. Neste texto, o nosso olhar volta-se para o campo escolar, por compreender que as disposições adquiridas nas primeiras ações pedagógicas no espaço escolar incorporam, no agente, um conjunto de representações, modos de pensar e de fazer, ou seja, um sistema de disposições que configuram um *habitus* (Bourdieu, 1996), que são marcantes e condicionam a obtenção de novas disposições no decorrer da trajetória de vida dos agentes.

Diante do exposto, neste capítulo, a partir da compreensão sociológica bourdieusiana, abordamos um recorte de uma pesquisa maior e elegemos como objetivo compreender se as experiências escolares vivenciadas pelos acadêmicos matriculados no último ano do curso⁸ de pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná - *Campus* de Jacarezinho (UENP-CJ) contribuem para a concepção de trabalho docente.

| Percurso metodológico trilhado e o perfil dos concluintes

A fim de responder ao objetivo da pesquisa, este estudo possui abordagem qualitativa, definida, pois esta “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores

⁸ Denominados por nós como concluintes.

e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 1994, p. 21). Portanto, ao realizarmos esta pesquisa, buscamos trabalhar para “[...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (Minayo, 1994, p. 21-22) dos participantes. A partir desta abordagem e após aprovação do Comitê de Ética⁹, o estudo foi realizado entre os meses de junho e julho do ano de 2020, com 81 acadêmicos matriculados no último ano do curso de Pedagogia da UENP/*Campus* de Jacarezinho – PR.

Como instrumento de pesquisa, utilizamos um questionário misto. Para Minayo (2004, p. 108), este tipo de questionário “combina perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador”. As questões fechadas objetivaram traçar o perfil dos participantes, e as questões abertas versaram sobre as experiências escolares e a concepção dos concluintes sobre o trabalho docente.

O questionário foi disponibilizado aos participantes por meio da plataforma *on-line* Google Forms, do qual obtivemos o retorno de 30 concluintes, nomeados de concluintes (**C**) seguidos pelos numerais (**1, 2, 3** etc.), a fim de zelar pela sua privacidade.

O perfil dos participantes indica predominância do gênero feminino (96,7%), elemento que coaduna com a vasta literatura no campo da formação de professores, que aponta que a profissão docente é predominantemente feminina, fato relacionado a sua constituição histórica arraigada ao dom da maternidade e ao estatuto de semiprofissão. Quanto à localização geográfica, 60% dos participantes da pesquisa residem nos municípios vizinhos localizados nos estados de São Paulo e Paraná, limítrofes ao município de Jacarezinho – PR, o que demonstra a importância da universidade para o entorno do município onde está localizada. Quanto às idades, são jovens (73,3%), possuem até 25 anos e, destes, 90% encontram-se na primeira graduação, o que permite inferir que boa parte das experiências escolares e percepções sobre o trabalho docente advém da Educação Básica, realizada, predominantemente, na escola pública (80%), o que nos permite aprofundar a relação entre as experiências advindas da escola pública na percepção sobre o trabalho docente.

No que tange às realizações profissionais e expectativas sobre a carreira docente, obtivemos os seguintes dados: cerca de 70% dos concluintes almejam seguir a carreira, enquanto 26,7% ainda não sabem se pretendem ser professores e 3,3% não desejam seguir a carreira. Fato que nos preocupa, pois 30% dos concluintes poderão não seguir a carreira do magistério, elemento

⁹ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Norte do Paraná (CEP/UENP). CAAE: 37138720.4.0000.8123.

este que também tem sido apontado por pesquisas da área sobre a pouca atratividade do magistério, marcado pela falta de condições de trabalho e baixo *status*.

Para a orientação do processo de análise de dados, utilizamos como referência Bardin (1977). Segundo a autora, tal análise é uma técnica que utiliza a “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (Bardin, 1977, p. 38). Após a realização das fases da pré-análise e de exploração do material e escolhidas as unidades de codificação, chegamos a duas categorias de análises: 1) *Vivências escolares* e 2) *Concepção sobre o trabalho docente*. Na primeira categoria, emergem percepções, apreciações e representações da vivência escolar experienciada pelos concluintes no decorrer da sua trajetória, enquanto, na segunda categoria, são abordadas as percepções sobre a função da escola e do trabalho docente.

Para tanto, a fim de alcançar o objetivo proposto, fazemos um diálogo entre as duas categorias, de modo a mostrar, de maneira subliminar, a relação entre as experiências escolares e a concepção dos concluintes sobre o trabalho docente. Ao entrelaçar ambas as categorias, percebemos como o *habitus* reflete nas representações que o agente tem do outro e de si, sendo reestruturadas, persistindo na compreensão de mundo das carreiras que almejam, ou seja, a representação sobre a profissão docente, visto que a realidade é constituída a partir das disposições internalizadas no inconsciente do sujeito e que este age sobre elas ao atribuir estados de consciência de representação do real. Pois, é na constituição biográfica do *habitus* que se encontra o peso estrutural da economia simbólica e, ao inculcar no agente um conjunto de capitais, estes funcionarão a partir de pré-disposições e disposições na constituição do indivíduo. Isto posto, passamos a apresentar os relatos extraídos de ambas as categorias a fim de estabelecer o diálogo entre elas.

Quadro 1 – A relação entre trajetória e a concepção dos concluintes sobre a trabalho docente

Participante da pesquisa	Categoria: vivências escolares: o <i>habitus</i> (Relatos)	Categoria: concepção sobre o trabalho docente (Relatos)
C4	Sentia muita necessidade de mais aprofundamento nos conteúdos escolares, de ir bem nas avaliações.	A função dos professores e da escola é preparar o aluno para os vestibulares. O trabalho docente diz respeito às estratégias e às ações que os professores adotam a fim de cumprir as expectativas de aprendizagem das instituições formais de ensino. Entre suas principais atribuições estão a formação de cidadãos e a formação para o mercado de trabalho.

C6	Estudei em escola pública, onde muitos estudantes de classes sociais distintas se misturavam, eu gostaria que minha vivência escolar fosse menos dura nessa questão. Via que muitos estudantes estavam avançando nos estudos. Eu tive muitas dificuldades.	O trabalho docente deve agir em conjunto com a gestão para oferecer um ensino que gere reflexão, e que o professor também perceba questões políticas, econômicas e sociais para compreender seus alunos.
C7	Imagino que seria muito melhor se, desde pequena, na pré-escola, eu tivesse sido instigada a ler. Algo que sinto falta hoje em dia, na faculdade. Hoje tenho muita dificuldade de fazer leituras extensas e difíceis, não tenho gosto pela leitura, exatamente por nunca ter tido hábito. Sinto que, se eu tivesse aulas práticas na escola, que vinculassem o que estava escrito nas apostilas com a minha vida real, eu teria visto mais sentido nos conhecimentos. Sinto que, se meus professores acreditassem mais em mim quando eu era pequena, sinto que, se eles enxergassem dentro da sala de aula, muitas dúvidas teriam sido sanadas. Pois, eu era uma criança extremamente tímida e fechada que tinha medo de falar.	Entrar com estratégias e ações para cumprir as expectativas de aprendizagem das instituições de ensino.
C15	Poderia ser mais aprofundado, com mais disponibilidades de disciplinas e cursos grátis, pois o mercado de trabalho exige infinitas coisas que, muitas vezes, não tivemos oportunidade, mas isso é algo a ser alcançado principalmente pela rede pública.	[...] O professor é aquele que ajuda a ser alguém na vida.
C22	Gostaria que meus professores de séries iniciais fossem mais atenciosos em relação à aprendizagem.	A função do trabalho docente deve ser de marcar o aluno positivamente e sempre mostrar que é possível.
C27	Sempre tive uma boa interação com meus professores e colegas. Era muito participativa e aceita nos eventos da escola.	Além de proporcionar um ensino de qualidade através de aulas criativas e inclusivas, o professor tem como função motivar, dialogar e dar voz aos seus alunos.
C29	O ensino ficava mais na pedagogia tradicional, com os conteúdos dados de forma mais teórica e poucas práticas, maioria do tempo apostilas, nada muito diferente do que se vê na maioria das escolas.	Ensinar e formar os alunos com responsabilidade, ter zelo e competência no que faz [...]. [...] E, principalmente para a criança, tudo depende do estímulo que ela tem, quando se faz um bom trabalho, são nítidos o desenvolvimento e a evolução do aluno.

Fonte: Elaboração própria

O espaço social em que ocorrem as relações humanas é subdividido e denominado por Bourdieu (1996) como campo, microcosmos ou espaços de relações objetivas, que possuem uma lógica própria. Um campo social é, portanto, um campo de forças e de lutas “[...] no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura.” (1996, p. 50). Compreendemos, então, que os campos são dinâmicos, com regras próprias e objetivas, dotados de mecanismos próprios e com propriedades que lhes são particulares. O que determina a vida em um campo é a ação dos indivíduos e dos grupos constituídos e constituintes das relações de força. O indivíduo constitui-se a partir dos diferentes espaços de socialização aos quais possui acesso, espaços estes compreendidos como campos, logo, os agentes estão na sociedade situados e posicionados em campos de força e de luta, e, ao incorporarem a lógica do espaço por meio do *habitus*, competem, concorrem e lutam por capitais que estruturam o espaço no qual estão inseridos (Bourdieu, 1996). Assim, se estabelece uma relação dialética entre *habitus* individual e a estrutura de um campo socialmente determinado.

A escola como uma subdivisão do espaço social trata-se de um campo e, como em todo campo, ocorrem disputas e movimentações. E as disposições adquiridas nas primeiras ações pedagógicas no espaço escolar (Bourdieu, 1996), por meio das interações e influências, incorporam, no agente, um conjunto de representações e modos de pensar e fazer, e um sistema de disposições que configuram um *habitus* e condicionam a obtenção de novas disposições no decorrer da trajetória de vida do indivíduo.

Ao relatar a sua experiência escolar, **C27** diz que:

*Sempre tive uma boa interação com meus professores e colegas. Era uma aluna muito participativa e me **envolvia** nos eventos da escola.*

Podemos observar na fala da concluinte que ela revela possuir uma boa interação com seus professores e colegas e o sentimento de sentir-se integrada no ambiente escolar e enfatiza a interação e as relações vivenciadas neste espaço. Para ela, o trabalho docente refere-se a:

*Proporcionar um ensino de qualidade através de aulas criativas e **inclusivas**, o professor tem como função de motivar, dialogar e dar voz aos seus alunos para que participem e sintam-se parte da escola.*

Notamos que, ao considerar a interação entre alunos e professores importantes na sua trajetória escolar, a concluinte reconhece como função docente promover a socialização com aulas criativas e inclusivas para que, assim, os alunos se sintam pertencentes, integrados

e participativos no campo escolar. A concluinte faz inferência à importância do trabalho do professor a partir de aulas, mobilizando e integrando alunos, o que nos leva a inferir que faz parte da sua formação, pois, no seu processo formativo escolar, a interação com o outro foi importante para ela, uma vez que isso reflete um delineamento de professores que atendam a estes apontamentos que ela valoriza. Evidenciamos, portanto, que as primeiras experiências na escola são marcantes na trajetória da aluna.

A seguir, a concluinte **C29** evidencia que, em suas experiências escolares, no que tange aos elementos do ensino, prevaleceu um ensino tradicional, marcado pela repetição.

Me recordo que, na escola, o professor era bastante tradicional, conteúdos bastantes teóricos, a maioria do tempo, passávamos fazendo atividades nas apostilas.

A concluinte relata que, durante sua experiência escolar, o ensino foi respaldado a partir de aulas padronizadas e de materiais prontos, comumente em forma de apostilas, resultando em um ensino através da exposição teórica de ideias e conceitos, o que nos infere que a transmissão dos conhecimentos foi realizada de forma mecânica, marcada por um distanciamento do professor. Referente ao trabalho docente, **C29** considera que:

*É fundamental que o professor possua recursos didáticos. Ensinar e formar os alunos com responsabilidade, ter zelo e **competência** no que faz [...] E, principalmente para a criança, tudo depende do estímulo que ela tem, quando se faz um bom trabalho, são nítidos o desenvolvimento e a evolução do aluno.*

Na fala identifica-se que tais compreensões resultam das relações estabelecidas com seus professores na sua trajetória escolar. À medida que sua formação durante a educação básica foi tradicional, hoje vislumbra uma escola que privilegie recursos didáticos, logo, indicamos que, para ela, é importante haver recursos que proporcionem práticas. Ademais, atribui-se ao professor a função de formar os alunos com responsabilidade e competência, considerando que o aluno alcançará o sucesso dependendo dos estímulos que ele receber. Inferimos que a concluinte não compreende o sujeito como autônomo, crítico e reflexivo. As falas demonstram o resultado de uma trajetória escolar que privilegiou o ensino tradicional, considerando o aluno como passivo no processo de aquisição do conhecimento, que depende do professor para aprender e ter sucesso, sem considerar a emancipação dos alunos. Além disso, não há uma visão crítica sobre o trabalho docente, pois aponta que o foco do trabalho docente é apenas relacionado a aspectos metodológicos e didáticos. Observamos a incorporação do *habitus*, que é resultado da incorporação da estrutura social internalizada no próprio agente.

Já a participante **C4**, ao narrar as suas experiências escolares, relata que:

Sentia muita necessidade de mais aprofundamento nos conteúdos escolares, de ir bem nas avaliações

E sobre o trabalho docente, compreende que:

*A função dos professores e da escola é preparar o aluno para os vestibulares. O trabalho docente diz respeito às estratégias e ações que os professores adotam a fim de **cumprir as expectativas de aprendizagem** das instituições formais de ensino. Entre suas principais atribuições, está a formação de cidadãos e, também, a formação para o mercado de trabalho.*

Notam-se traços de vivências marcadas por um ensino de caráter preparatório, que refletem a sua concepção sobre o trabalho docente. Afinal, no mundo social, os agentes classificam os demais agentes e a eles mesmos por meio de “[...] estratégias simbólicas de apresentação e representação de si que se opõem às classificações e às representações (deles mesmos) que os outros lhes impõem” (Bourdieu, 1996, p. 115).

Vislumbramos o *habitus*, adquirido mediante a interação social, sendo o classificador e o organizador desta interação, além do condicionante e condicionador das nossas ações, se constituindo à nossa maneira de perceber, sentir, julgar e valorizar o mundo, que nos levam à nossa forma de agir corporal e materialmente.

A fala a seguir da concluinte **C6**, ao relatar as suas experiências escolares, evidencia aspectos relacionados à condição social e ao “sucesso” escolar, como podemos perceber:

Estudei em escola pública, onde muitos estudantes de classes sociais distintas se misturavam, eu gostaria que minha vivência escolar fosse menos dura nessa questão. Via que muitos estudantes estavam avançando nos estudos. Eu tive muitas dificuldades.

As diferenças nas relações sociais são postas de acordo com a quantidade de capital acumulado que um agente possui, que é construído ao longo da vida. Conforme aponta Bourdieu (2015), o capital cultural incorporado traz benefícios, uma vez que é hereditário e sua assimilação e inculcação dependem de tempo e do próprio agente investir recursos pessoalmente. O tempo é o aspecto que liga o capital econômico ao capital cultural, pois, para sua aquisição, é necessário tempo livre para estudar e isso exige a disponibilidade de investir a longo prazo. O estado objetivado proporciona acesso, pois se expressa por meio de bens materiais, transmitidos por herança familiar. No entanto, o capital objetivado não vale de nada se o agente não possuir

conhecimentos em forma de estado incorporado, ou seja, a aquisição deste estado de cultura pressupõe o capital econômico e, também, uma apropriação simbólica, que, por sua vez, exige capital cultural.

O estado institucionalizado é verificado por meio dos diplomas que conferem ao proprietário certo valor. Os certificados permitem a comparação e a classificação entre os diplomados, além de também estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, assim, garantindo o valor em dinheiro de um determinado capital escolar. De acordo com Bourdieu (2015, p. 87), “o investimento escolar só tem sentido se um mínimo de reversibilidade da conversão que ele implica for objetivamente garantido”. O autor (1996) aponta que as diferenças, de forma direta ou indireta, são o princípio real do comportamento dos grupos e dos indivíduos.

Sobre o trabalho docente, a concluinte relata que

*O trabalho docente deve agir em conjunto com a gestão para oferecer um ensino que gere reflexão, o professor também perceba questões **políticas, econômicas e sociais** para compreender seus alunos.*

Observamos que a concluinte compreende que o docente considera as questões políticas, econômicas e sociais, de modo que tais questões estão vinculadas ao trabalho docente, o que nos leva à inferência de que suas vivências escolares estão atreladas a sua percepção sobre a profissão. Isso significa que as representações “[...] podem contribuir para produzir o que aparentemente elas descrevem ou designam, ou seja, a realidade objetiva” (Bourdieu, 1996, p. 107).

Em outra perspectiva, a vivência da concluinte **C7** reflete a importância do apoio familiar. Notam-se, na fala subsequente, os impactos na trajetória escolar:

Imagino que seria muito melhor se, desde pequena, na pré-escola, eu tivesse sido instigada a ler. Algo que sinto falta hoje em dia, na faculdade. Hoje tenho muita dificuldade de fazer leituras extensas e difíceis, não tenho gosto pela leitura exatamente por nunca ter tido hábito. Sinto que, se eu tivesse aulas práticas na escola, que vinculassem o que estava escrito nas apostilas com a minha vida real, eu teria visto mais sentido nos conhecimentos. Sinto que, se meus professores acreditassem mais em mim quando eu era pequena, se eles enxergassem dentro da sala de aula, muitas dúvidas teriam sido sanadas. Pois eu era uma criança extremamente tímida e fechada que tinha medo de falar.

Sobre o trabalho docente, relata que:

Entrar com estratégias e ações para cumprir as expectativas de aprendizagem das instituições de ensino.

A concluinte **C7** afirma que gostaria de ter incorporado o hábito da leitura em sua vida, mas que não teve o incentivo nem na escola, nem no ambiente familiar, reconhecendo que, atualmente, possui dificuldades acadêmicas por não possuir o gosto pela leitura. Também associa as lacunas de sua aprendizagem ao fato de não ser considerada pelos professores. Além disso, afirma que tinha medo de interagir, pois era tímida e fechada. Bourdieu (2015) aponta que o elemento herança familiar possui influência significativa no destino escolar dos agentes à medida que, para as crianças provenientes de meios favorecidos, a escola torna-se uma continuação da instrução que elas já encontram no seio familiar. Portanto, para os alunos desfavorecidos, a escola significa algo distante. Assim, rompendo com o mito do “dom” e das aptidões naturais e individuais, o autor coloca que as condições sociais e culturais dos indivíduos são um fator importante para seu desenvolvimento escolar, logo, dissociando os mecanismos do sistema de ensino, que transformam as diferenças iniciais, provenientes da herança familiar, em desigualdades de destino escolar. Observamos que a concluinte considera que o papel docente é o de cumprir as expectativas das instituições de ensino.

Na fala a seguir, **C15** considera que a escola não contribuiu de forma significativa em sua trajetória escolar em relação à preparação para atuação profissional, citando que gostaria de mais oportunidades de formação nesse sentido. Ela ainda ressalta que as escolas da rede pública deveriam enfatizar o ensino voltado para essa finalidade.

Poderia ser mais aprofundado, com mais disponibilidades de disciplinas e cursos grátis, pois o mercado de trabalho exige infinitas coisas que, muitas vezes, não tivemos oportunidade, mas isso é algo a ser alcançado principalmente pela rede pública.

No que tange ao trabalho docente, **C15** aponta que:

[...] O professor é aquele que ajuda a ser alguém na vida.

Quando a concluinte indica a necessidade de a educação proporcionar aos alunos a oportunidade de “se tornar alguém na vida”, o que está em jogo são os esforços de um agente para alcançar outro nível social por meio dos estudos, e isso implica um esforço para sobressair-se, no caso, se destacar no mercado de trabalho. A questão posta pode ser relacionada ao conceito da boa vontade cultural. Com o intuito de manter sua posição de privilégio, os indivíduos e as instituições que representam a cultura dominante apresentam seus bens culturais como superiores aos demais. Na teoria de Bourdieu, esta estratégia é chamada de violência simbólica, ou seja, a

imposição de um arbitrário cultural como única verdade e como única cultura legítima. Aqueles que se encontram em posição de dominados, da mesma forma como ocorre no interior de um campo específico, podem seguir duas estratégias diferentes. A mais comum é o reconhecimento da cultura dominante como superior e, assim, buscam se aproximar dessa cultura. Trata-se do conceito de boa vontade cultural, ou seja, um esforço para apropriar-se de uma cultura da qual não é pertencente. A segunda forma consiste em lutar contra a imposição dominante com o intuito de reverter as posições ocupadas.

Na fala a seguir, a concluinte **C22** aponta que gostaria que seus professores tivessem mais atenção em relação à aprendizagem.

Gostaria que meus professores de séries iniciais fossem mais atenciosos em relação a minha aprendizagem.

A escola pública, antes de tudo, deve acolher as crianças.

Observamos que, ao descrever a função da escola pública, **C22** destaca a questão do cuidado e do acolhimento como fundamental.

A função do trabalho docente deve ser de marcar o aluno positivamente e sempre mostrar que é possível.

[...] O professor tem total impacto na vida do aluno, seja negativa ou positiva, isso ele irá levar para o resto da vida.

Em relação ao trabalho docente e suas contribuições para o desenvolvimento do aluno, novamente destaca-se a necessidade de marcar o aluno positivamente, valorizando suas possibilidades. A concluinte complementa dizendo que esta influência, seja positiva ou negativa, gera marcas permanentes. Ao pensar sobre sua trajetória escolar, ela considera que seus professores não demonstraram atenção em relação às suas necessidades educativas e associa como característica principal para atuação docente o acolhimento.

O *habitus* é incorporado nos variados espaços sociais em um processo de socialização familiar, escolar e profissional, pois cria disposições que orientam as práticas dos agentes numa espécie de “duplo processo de interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade” (Bourdieu, 1983, p. 47).

Há uma economia das práticas, ou seja, uma razão imanente às práticas não encontra sua “origem” nem nas “decisões” da razão como cálculo consciente, nem das determinações de mecanismos exteriores e superiores aos agentes. Sendo constitutiva da estrutura da prática racional, isto é, a mais bem feita para alcançar com custo mínimo os objetivos inscritos na lógica de um determinado campo, essa economia pode se definir em relação a todas as espécies de funções, [...] não reconhecer outra forma de ação além da racional ou da reação mecânica impede-se de compreender a lógica de todas as ações (Bourdieu, 2009, p. 84).

Sendo um sistema de disposições adquiridas no decorrer da trajetória social, atua como estruturas geradoras de práticas e se constitui como princípio mediador entre agente e estrutura e produção social do agente e suas lógicas de ação. Por essa razão, é produto da posição e da trajetória dos agentes (Bourdieu, 1996). Ao agir como organizador dos capitais incorporados, este conjunto de capitais, quando se incorpora no *habitus*, forma uma economia das práticas.

| O que considerar nestas considerações finais?

A pesquisa realizada nos mostra sinais subliminares de que a concepção dos participantes da pesquisa sobre trabalho docente não se dá somente a partir de uma construção intelectual vivenciada no curso de formação inicial, mas é também fruto da incorporação das disposições advindas das experiências escolares. No desenvolvimento desta pesquisa, foi possível ampliar o horizonte acerca da importância da escola em propiciar aos indivíduos a oportunidade de acesso ao conhecimento, e é a partir da aquisição destes saberes que emerge a mudança social. Logo, compreendemos que os espaços de socialização detêm influência nas concepções e compreensões construídas sobre a profissão docente. A trajetória escolar é um fator marcante na profissão docente, pois engloba grande influência nas concepções e compreensões construídas e reflete as perspectivas e as lembranças que marcaram este caminho, relatadas pelos concluintes.

A partir do conceito de campo e *habitus*, foi possível compreender a relação subliminar estabelecida entre a concepção dos concluintes sobre o trabalho docente e as experiências escolares, ou seja, o *habitus* é o produto da trajetória social do indivíduo. E “aplicar o modo de pensar relacional ao espaço social dos produtores: o microcosmo social [...], é um espaço de relações objetivas entre posições.” (Bourdieu, 1996, p. 70). Nesse sentido, a análise das estruturas objetivas, ou seja, as estruturas dos diferentes campos se realizam de forma inseparável da análise da gênese das estruturas mentais, que são, em parte, produto da incorporação das estruturas sociais.

A pesquisa também nos coloca a refletir sobre o acesso e o “sucesso” escolar e sua dependência decorrente da estratificação social. Desigualdades estas que tendem a permanecer no campo escolar, sendo uma série de componentes que orientam o caminho escolar que cada indivíduo vai percorrer. As trajetórias escolares vivenciadas pelos concluintes do curso de pedagogia da UENP estão relacionadas com as suas concepções formadas sobre a finalidade do trabalho docente. Sob tal perspectiva, podemos ressaltar que a trajetória escolar é um fator marcante na formação do futuro docente, e os espaços e as atribuições que o formam refletem também a compreensão da sua própria profissão, que resultam das conexões absorvidas e incorporadas, ou seja, pelo *habitus* durante toda a trajetória escolar. Por esta razão, podemos reconhecer que as vivências escolares não se justificam por si mesma, mas têm sua razão de ser nos efeitos que se prolongam para além dela. Dessa feita, a complexidade do real não permite uma análise de um único ângulo, uma vez que é preciso considerar aspectos que envolvem como um todo o que se estabelece no objeto de pesquisa. Para romper com esta análise dual, Bourdieu (1989) evidencia que o papel do relacional está na apreensão dos espaços sociais, a fim de superar a oposição artificial que se estabelece entre as estruturas e as representações. Por conseguinte, a ciência social deve tomar como objeto a realidade, mas também a percepção desta, isto é, os pontos de vista dos agentes.

| Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

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

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

BOURDIEU, P. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, P.; CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (org.). **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

A trajetória escolar de professoras dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da Unesp/FCLAr: um estudo com enfoque na teoria de Pierre Bourdieu

Flávia Baccin Fiorante-Inforsato
Luci Regina Muzzeti

Introdução

O presente estudo buscou comparar a trajetória escolar das professoras selecionadas da Unesp/FCLAr de diferentes gerações e dos diferentes cursos de pós-graduação (*stricto sensu*), bem como identificar o *habitus* primário e o secundário destas docentes, tendo como aporte teórico a teoria bourdieuniana. Tal teoria possui categorias que tendem a explicar e desmistificar as relações no contexto social e universitário, por priorizar as estratégias adotadas pelas famílias e pelas próprias professoras ao longo da trajetória escolar.

Tais categorias desvelam, em última instância, os mecanismos que influenciam a relação destas professoras com a família e com a escola, bem como os êxitos ou os fracassos dos agentes. Para tanto, elencou-se alguns aspectos centrais que foram discutidos com a pesquisa empírica realizada, são eles: *habitus*, capital cultural, capital social, capital econômico e estratégias, categorias necessárias para o entendimento das trajetórias escolares e universitárias das professoras elencadas para este estudo.

Bourdieu (2003), autor base desta pesquisa, e seus seguidores como Muzzeti (1992, 1997), Reina (2009), Fiorante (2011), Suficier (2013) e Manzan (2014) enfatizam que as perspectivas de uma família em relação à escola dependem também das condições materiais de existência, as quais caracterizam o grupo social ou a fração de classe na estrutura da sociedade, de onde provém as primeiras estruturas formadoras do *habitus*. Este é originário do processo de socialização dos indivíduos com o ambiente no qual estão inseridos, sendo adquirido, inicialmente, no seio familiar (*habitus* primário) e, posteriormente, na escola. Os estudos de Bourdieu (1998a) ainda apontam que, além da família, pode-se destacar a escola como geradora e formadora de *habitus* que, de modo geral e bastante eficiente, cria disposições e situações totalmente favoráveis com relação à cultura legítima, a qual é imposta pelas frações de classes privilegiadas culturalmente (classe dominante). A instituição escolar mantém, desta forma, a hegemonia social e, concomitantemente, provoca a desvalorização da cultura local, quando essa não atende ao *habitus* escolar. Nesse

sentido, passa-se a aprender e reconhecer as diferenças, as hierarquias da sociedade, devido ao *habitus* cultivado (norma culta) que a escola impõe, com o pretexto de organizar a vida escolar.

Com base nessas afirmações iniciais, objetivou-se neste capítulo analisar a trajetória escolar das professoras dos cursos de pós-graduação (*stricto sensu*) da Unesp/FCLAr com o enfoque na teoria de Pierre Bourdieu, identificando a classe social de origem, bem como o *habitus* primário e o secundário das participantes da pesquisa e, por fim, correlacionar os dados entre si e associá-los ao referencial bibliográfico estudado.

| O percurso empírico

O método utilizado neste trabalho foi o praxiológico bourdiano presente nos estudos do sociológico Pierre Bourdieu, através de uma abordagem qualitativa. O recurso metodológico utilizado foi a pesquisa bibliográfica e a pesquisa empírica, esta composta de um questionário com perguntas abertas e fechadas. O questionário foi feito através da plataforma Google Forms, que é um aplicativo do Google usado para a realização de pesquisas, no qual os participantes são contatados via internet, facilitando a participação deles.

O roteiro de questões foi realizado em função das categorias de análise, ou seja, *habitus*, capital cultural, capital social e capital econômico, estratégias pautadas nos estudos do sociólogo Pierre Bourdieu. Vale ressaltar que o roteiro teve como base as questões utilizadas em trabalhos anteriores que tratam do mesmo tema, tais como: Muzzeti (1992, 1997), Reina (2009), Fiorante (2011), Suficier (2013) e Manzan (2014). As respostas obtidas nos questionários permitiram conhecer como se dá a reestruturação do *habitus* ao longo da trajetória dessas docentes, bem como apontar as disposições adquiridas pelas mesmas durante seu itinerário escolar.

A pesquisa empírica visou coletar dados que, associados à matriz teórica, puderam oferecer subsídios para atingir o objetivo geral traçado inicialmente: analisar a trajetória escolar das professoras universitárias dos cursos de pós-graduação (*stricto sensu*) da Unesp/FCLAr, e com isso poder desvelar as condicionantes que levaram à reestruturação do *habitus* no campo universitário.

A pesquisa de campo foi realizada na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp/FCLAr, localizada na cidade de Araraquara, estado de São Paulo, a qual possui 07 Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*. São eles: Ciências Sociais, Economia, Educação Escolar, Educação Sexual, Estudos Literários e Linguística e Língua Portuguesa.

Além da tradição no ensino, a Unesp/FCLAr conquistou, ao longo destes anos de existência, o reconhecimento nacional e internacional das atividades de pós-graduação, pesquisa e extensão que desenvolve. Em pleno processo de desenvolvimento, esta instituição reconhecidamente mantém sua qualidade, expandindo-se para novas áreas do conhecimento e aumentando a oferta de um ensino que busca contribuir para a ciência e o desenvolvimento da sociedade.

Os sujeitos da pesquisa foram as professoras dos cursos de pós-graduação (*stricto sensu*) da Unesp/FCLAr, sendo eles: Ciências Sociais, Economia, Educação Escolar, Educação Sexual, Estudos Literários e Linguística e Língua Portuguesa.

Para participar da investigação, foram estabelecidos os seguintes critérios.

1. Ser professora efetiva nos cursos de pós-graduação (*stricto sensu*) da Unesp/FCLAr.
2. Concordar em participar da pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e respondendo o questionário no período estabelecido.

Após o envio do questionário *on-line* para todas as professoras cadastradas no *site* da Unesp/FCLAr, foi estabelecido o período de setembro de 2020 a março de 2021 para a realização da pesquisa. Esse momento histórico foi marcado pela pandemia de COVID-19 que, de certa forma, inviabilizou as pesquisas realizadas de forma presencial, fato que justifica a necessidade de as pesquisas serem realizadas de forma *on-line*.

Ao término do período estabelecido, houve o retorno de apenas oito questionários. Porém, no referencial teórico de Bourdieu, entende-se que os agentes sociais provenientes de uma mesma fração de classe têm as mesmas condições materiais de existência e estão sujeitos às mesmas ações práticas. Assim, tendem a ter a homogeneização de seu *habitus*, podendo haver semelhanças nos discursos (Reina, 2009).

| Resultados

Os resultados foram divididos em subseções pautadas no roteiro de perguntas. Vale ressaltar que, para este capítulo, elencou-se os resultados mais significativos obtidos com a aplicação do questionário *on-line*.

Conhecendo o universo

Quadro 1 – O universo do estudo

Participantes	Curso	Idade	Cidade onde reside
Participante 1	Educação Sexual	43 anos	Araraquara
Participante 2	Educação Sexual	62 anos	Piracicaba
Participante 3	Economia	46 anos	Araraquara
Participante 4	Economia	41 anos	São Paulo
Participante 5	Educação Escolar	45 anos	Araraquara
Participante 6	Educação Escolar	55 anos	Araraquara
Participante 7	Educação Escolar	47 anos	Ribeirão Preto
Participante 8	Ciências Sociais	50 anos	São Carlos

Fonte: Elaboração própria

Na análise do quadro acima, nota-se que duas participantes estão vinculadas ao curso de Educação Sexual, duas ao curso de Economia, três são do curso de Educação Escolar e apenas uma pertence ao curso de Ciências Sociais. Vale ressaltar que, embora a Unesp/FCLAr tenha outros cursos de pós-graduação *stricto sensu* (Estudos Literários e Letras), não houve nenhum retorno das professoras vinculadas a estes cursos.

Quanto à idade das participantes, verificou-se que seis participantes possuem entre 41 e 50 anos, uma participante entre 51 e 60 anos e uma entre 61 e 70 anos.

Em relação à cidade onde moram, quatro participantes residem na cidade do *campus* da Unesp/FCLAr, ou seja, em Araraquara, uma participante em São Carlos, município bem próximo à Araraquara, duas participantes em cidades em uma raio de 90 km a 140 km de Araraquara e uma participante reside em São Paulo, capital.

O seio familiar: fatria e sua formação

Quadro 2 – A composição da fatria

Participantes	Fração de classe	Número de irmãos	Nível de instrução dos irmãos: capital cultural institucionalizado	Profissão do pai e nível de instrução	Profissão da mãe e nível de instrução
Participante 1	Média	5	Todos com ensino superior	Eletricista – ensino médio completo	Aposentada – ensino médio completo
Participante 2	Média	1	Ensino médio	Projetista – ensino técnico	Proprietária de uma agência de trabalho em Enfermagem – ensino médio
Participante 3	Média baixa	1	Ensino superior – mestre em Direito e Promotor Público em MG	Sem instrução	Magistério, iniciou Pedagogia, mas não concluiu.
Participante 4	Média baixa	1	Ensino superior	Metalúrgico – ensino médio	Dona de casa – Ensino fundamental
Participante 5	Média baixa	0		Comerciante – superior incompleto	Bancária aposentada - 2º grau completo
Participante 6	Média	1	Ensino superior	Militar – ensino médio	Dona de casa – ensino primário em escola rural
Participante 7	Média	4	Todos com nível superior completo e um deles com doutorado	Lavrador – superior completo	Professora – superior completo
Participante 8	Média	1	Ensino superior	Metalúrgico – ensino médio	Dona de casa – ensino fundamental

Fonte: Elaboração própria

As informações obtidas no questionário revelaram que cinco participantes classificam a família como pertencente à fração de classe média e três participantes à fração de classe média baixa.

Observando o Quadro 2, verificou-se que seis participantes possuem irmãos e todos com ensino superior completo, inclusive dois participantes citaram ter irmãos com pós-graduação *stricto sensu*, o que reflete um investimento na escolarização típico da classe média, que vislumbra na escola as reais chances de êxito futuro (Bourdieu, 1998a) Apenas uma participante é filha única e outra participante com apenas um irmão, com ensino médio.

Quanto aos familiares, uma participante classificou o pai como sem instrução, citando que: “o pai foi imigrante italiano, estudou ao que seria o 7º ano do ensino fundamental na Itália em seminários, conventos” (Participante 3). Apenas uma participante possui o pai com ensino superior completo, justamente a que classificou a família como pertencente à classe média, fato que tende a acontecer com essa fração de classe; outra participante citou que o pai possui ensino superior incompleto, trabalhando como comerciante. As demais cinco participantes citaram que os pais possuem ensino médio ou técnico, com profissões próprias dessa fração de classe.

Quanto às mães, a mesma participante que possui o pai com ensino superior também citou que a mãe concluiu ensino superior e trabalha como professora. Uma participante possui a mãe com ensino superior incompleto, alegando que “não concluiu por conta dos afazeres domésticos” (Participante 3). As demais, ou seja, seis participantes possuem ensino primário, concluído em uma escola de zona rural (Participante 6), fundamental e médio.

| O *habitus* primário: a família

Quadro 3 – A constituição do capital social e cultural

Participantes	Os pais recebiam amigos em casa?	Os pais frequentavam a casa de amigos?	Em quais locais costumavam passar as férias?	Quais locais a família costumava frequentar? (clubes, cinema, teatro, museus, biblioteca, livraria)
Participante 1	Sim	Sim	Na praia – Colônia de férias	Cinema, teatro e biblioteca
Participante 2	Sim	Sim	Casa de praia ou casa de campo	Cinema, livraria, museus e biblioteca
Participante 3	Não	Sim	Em casa	Nenhum
Participante 4	Sim	Sim	Casa de parentes	Clube, cinema e teatro
Participante 5	Não	Não	Na praia – Colônia de férias, casa de parentes	Clubes, cinema, biblioteca e livraria

Participante 6	Não	Sim	Na praia – Colônia de férias	Clubes
Participante 7	Sim	Sim	Casa de parentes	Nenhum
Participante 8	Sim	Sim	Exterior e praias	Clubes, cinemas, teatro, biblioteca e parques

Fonte: Elaboração própria

O Quadro 3 revela que, referente ao capital social das famílias, cinco participantes recebiam amigos em casa, já três citaram não receber. Quanto ao fato de frequentarem a casa de amigos, todas citaram que sim, exceto a participante 5, a qual não recebia amigos tampouco frequentava a casa deles. Já a participante 3 não recebia amigos em casa, porém frequentava a casa de “*amigos do bairro e da escola*”, assim como a participante 6.

Quanto aos lugares onde costumavam passar as férias, os dados revelam que três participantes passavam na praia em colônias de férias, 2 participantes citaram passar na casa de parentes, uma participante passava em casa e outra no exterior e praias. Uma delas citou casa de praia ou campo.

Em relação aos locais frequentados pelos familiares, foram citados de maneira mais enfática: cinema, clubes, teatro, biblioteca, e de forma menos expressiva: museus e livraria.

| As relações estabelecidas no *habitus* secundário: a escola

Nesta subseção, apresenta-se alguns dos resultados obtidos que refletem as relações estabelecidas entre o seio familiar (*habitus primário*) e a escola (*habitus secundário*)¹⁰.

Primeiramente, em relação à escola que frequentaram: as participantes 1, 3 e 4 estudaram em escola pública, já as participantes 2, 5 e 7 em escolas particulares e as participantes 6 e 8 em escolas públicas e particulares.

Sobre a participação da família na vida escolar, os depoimentos revelam que a maioria participava da vida escolar, auxiliando nas tarefas, afazeres e frequentando as reuniões, exceto a participante 3 e 6, conforme os relatos:

¹⁰ Entende-se por *habitus* secundário o *habitus* primário vivido e experienciado fora do âmbito escolar, portanto reestruturado.

“Sim, minha mãe, além de incentivar, nos auxiliava nas atividades acadêmicas. Aliás, de maneira a poder nos auxiliar ainda mais, se inscreveu no curso supletivo e finalizou o ensino médio.” (Participante 1)

“Sim, nas reuniões escolares, nas festas, no teatro que fazíamos, nas atividades extra classe.” (Participante 2)

“Pouco” (Participante 3)

“Sim, minha mãe acompanhava diariamente as lições de casa, era bastante participativa, frequentava reuniões escolares, festas, entre outros. Meu pai me conduziu à escola até a oitava série.”(Participante 4)

“Sim. Acompanhava as tarefas, as notas e frequentavam as reuniões escolares.” (Participante 5)

“Minha mãe e de modo parcial.”(Participante 6)

“Sim. Ajudava nas tarefas e frequentava reuniões de pais e mestres.” (Participante 7)

“Acompanhava as atividades” (Participante 8)

Sobre a relação família e escola, perguntou-se quais eram as expectativas da família em relação à escola, ou seja, quais eram os desejos, os sonhos e as aspirações

“Fomos educados a valorizar a escola enquanto locus diferenciado de apropriação do saber. Os sonhos dos meus pais, internalizados por nós, era que por meio da apropriação destes saberes, poderíamos ser pessoas de valores na sociedade, podendo galgar profissões que tínhamos inclinações, sendo profissionais e pessoas de valores.” (Participante 1)

“A escola poderia nos fornecer muitos artefatos, entre eles, entendimento do mundo, dos outros que eram muito diferentes de nossa família e o respeito, além da escola dar meios para que busquemos, eu e meu irmão, mais e mais conhecimento.” (Participante 2)

“Que as filhas recebessem boa educação para conseguir um bom emprego e ascensão social.” (Participante 3)

“Sempre sonharam muito com a nossa profissionalização. Os diplomas dos cinco filhos, todos obtidos em universidades públicas, é ainda hoje para eles motivo de muito orgulho.” (Participante 4)

“Estudar, ter um bom trabalho, ser independente para não depender de marido!” (Participante 5)

“O sonho dos meus pais era que eu me tornasse professora.” (Participante 6)

“Que eu e minha irmã tivéssemos ensino superior e uma carreira.” (Participante 7)

“Aquisição de conhecimento necessária para poder ter um futuro melhor.” (Participante 8)

Indagamos também sobre a posição dos pais em relação ao futuro escolar e as respostas foram:

“Meus pais valorizavam o saber, viam no estudo uma forma de termos acesso a ocupações profissionais distintas, bem como a sermos cidadãos diferenciados e com valores distintos.” (Participante 1)

“Não nos obrigaram a nada, queriam que fizéssemos escolhas e que por meio delas, pudéssemos nos encontrar e crescer como seres humanos.” (Participante 2)

“Estudar era o melhor caminho para ter um futuro.” (Participante 3)

“Eles fizeram de tudo, em termos materiais, para que eu e minha irmã chegássemos à universidade.” (Participante 4)

“Sempre mostraram-se satisfeitos e motivados com meus avanços escolares.” (Participante 5)

“O ensino superior seria prioridade.” (Participante 6)

“Sempre valorizaram muito e cobravam dedicação.” (Participante 7)

“Queriam prover a melhor educação possível.” (Participante 8)

O último questionamento envolvendo a escola foi sobre se a família dava explicações a respeito do sistema de ensino, ou seja, indicava as profissões mais rentáveis, de maior prestígio social?

As participantes 2, 3, 4, 7 e 8 citaram que a família não dava explicações sobre o sistema de ensino, citando que:

“Nunca nos falaram em ganhar dinheiro, por meio de universidade. Escolhemos o que desejamos e nunca nos cobraram nada e disseram que nossas escolhas poderiam não gerar lucro.” (Participante 2)

“Não, pois não tinham conhecimento.” (Participante 3)

“Não, sempre me deram liberdade de escolha.” (Participante 4)

“Não, meus pais nunca interferiram em nossas escolhas, tivemos autonomia para escolher nossas profissões e aspectos como renda e prestígio social, nunca estiveram em pauta. Meu pai recomendava que fizéssemos cursos da área da educação e saúde por serem prioritárias.” (Participante 7)

“Não. Tive total liberdade para a escolha profissional.” (Participante 8)

| A trajetória acadêmica e o ingresso no ensino superior

Quadro 4 – A graduação

Participantes	Formação	Local de formação	Ano de formação
Participante 1	Fonoaudiologia Pedagogia	USP Unesp	2002 2010
Participante 2	Pedagogia	PUC/SP	1985
Participante 3	Economia	Unesp	1998
Participante 4	Economia	Unesp	2002
Participante 5	Letras	Unesp	1997
Participante 6	Letras	Unesp	1987
Participante 7	Pedagogia	UFG	1995
Participante 8	Ciências Sociais	USP	1993

Fonte: Elaboração própria

Nota-se no quadro acima que sete participantes formaram-se em universidades públicas, sendo que cinco delas na Unesp, local onde constituíram sua trajetória profissional; apenas uma delas se formou em uma universidade particular (PUC/SP).

Quadro 5 – A pós graduação e o ingresso no ensino superior

Participantes	Mestrado/área de formação	Doutorado/área de formação	Ingresso no ensino superior	Grau de satisfação
Participante 1	Educação Especial	Educação	2013	Parcialmente satisfeita
Participante 2	Educação	Educação	2000	Muito satisfeita
Participante 3	Economia	Economia	2010	Muito satisfeita
Participante 4	Economia	Economia	2013	Muito satisfeita
Participante 5	Educação Escolar	Educação Escolar	2013	Muito satisfeita
Participante 6	Letras	Letras	2002	Satisfeita
Participante 7	Psicologia Social	Educação Escolar	2011	Muito satisfeita
Participante 8	Ciências Políticas	Ciências Sociais	2004	Satisfeita

Fonte: Elaboração própria

Quanto à pós-graduação (*stricto sensu*), é notório que seis participantes cursaram mestrado e doutorado na mesma área de formação e duas participantes em áreas que estão correlacionadas. Das oito participantes, cinco revelaram estar muito satisfeitas em fazer parte do corpo docente da Unesp, duas delas estão satisfeitas e apenas uma parcialmente satisfeita.

Também perguntamos sobre os motivos que as levaram a escolher a área de formação. Sobre esta questão, as participantes relataram:

“Eu gostava da área, porquanto sempre me inclinei à área de saúde e educação.” (Participante 1)

“Por que o meu desejo era seguir este caminho da graduação.” (Participante 2)

“Não escolhi, apenas aproveitei as poucas oportunidades que surgiam.” (Participante 3)

“Gostei muito da graduação e da iniciação científica.” (Participante 4)

“No Mestrado, a linha de pesquisa que existia no programa ‘Ensino dos conteúdos escolares’, por contemplar minha pesquisa na área de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa e no Doutorado, a linha ‘Formação de professores’.” (Participante 5)

“Porque sempre gostei de ensinar língua portuguesa e da literatura também.” (Participante 6)

“Eu já era docente há vários anos e portanto era meu caminho natural.” (Participante 7)

“Era com a qual me identificava.” (Participante 8)

| Discussão

No seio familiar, mais especificamente nas questões relacionadas ao capital social, a maioria das participantes alegou que recebia amigos em casa e também frequentava a casa de amigos, sendo este capital formado pelas relações humanas, as quais contribuem para a atuação e manutenção dos agentes sociais em determinadas frações de classe. Ou seja, por estarem veiculados a um determinado grupo, os agentes passam a ser dotados de propriedades, prestígios e interesses comuns (Bourdieu, 1998b).

Quanto às práticas culturais, museus e livrarias foram citados de maneira menos expressiva. Desta forma, tais locais (museus, livrarias e também concertos e teatros) dependem, segundo Bourdieu (1998c, p. 59), “[...] estreitamente do nível de instrução [...]”. São, portanto, mais frequentes nas classes mais favorecidas economicamente por ocasião, na maioria das vezes, das viagens ao exterior e não necessariamente por conta de serem dotados de cultura, “[...] sem a qual as viagens

turísticas não enriquecem em nada (ou somente por acaso e sem maiores consequências) a prática cultural”.

Destaque para as participantes 3 e 7, as quais citaram que não frequentavam nenhum desses locais. O fato de não consumirem práticas por estar associado, por um lado, às condições materiais de existência e, por outro, por não serem portadoras de um capital cultural que enalteça o consumo dessas práticas, tende a refletir negativamente, no sentido de não ampliar o capital cultural (Fiorante, 2011).

Para tanto, cabe à instituição escolar transmitir pelo aprendizado as atitudes que tornam o ser humano mais culto, no sentido de compensar, mesmo que parcialmente, as desvantagens daqueles agentes que não possuem no seio familiar estímulos e incentivos à prática cultural (Bourdieu, 1998c).

O autor anteriormente citado ainda reforça que o acesso às práticas culturais contribui de forma significativa para a reestruturação do *habitus* primário. Desta forma, os agentes provindos dos meios menos favorecidos podem adquirir novos hábitos cultivados pelo meio escolar. Passando, desta forma, a serem expressos em posturas, comportamentos, atitudes, no modo de falar, de se expressar.

Entende-se *habitus* primário como as experiências vividas e aprendidas no ambiente familiar, ou seja, o *habitus* adquirido, vivenciado, construído e produzido na família constitui a história do agente, a qual se reestrutura constantemente para conduzir funções e ações do fazer cotidiano. É o produto dessas vivências, experiências e relações que revela que o *habitus* não é estático, e sim, dinâmico e em constante transformação.

“[...] Como produto da história, o *habitus* produz práticas individuais e coletivas, produz história em conformidade com os esquemas engendrados pela história. [...]” (Ortiz, 2003, p. 68). Bourdieu (2003) reforça que o *habitus* é ao mesmo tempo individual e coletivo, pois, ao pertencer a uma determinada camada social, interiorizando práticas, costumes, anseios, representações próprias desta fração de classe, o indivíduo o internaliza, de modo subjetivo à objetividade, assegurando a homogeneização do *habitus*. Este é relativo, pois não se pode desconsiderar a intencionalidade do agente, como é possível visualizar na fala da participante 1:

“Apesar de sermos uma família grande, com recursos mais minguados, meus pais buscavam nos aproximar das artes – nos levavam ao cinema e teatro. Estes momentos são memoráveis – a alegria e contentamento dos meus pais de nos proporcionar momentos de lazer. Frequentávamos a biblioteca do

bairro semanalmente, aonde podíamos emprestar vários livros. Lembro que meus pais valorizavam muito os livros e a leitura, hábito este que aprendemos a nutrir devido a eles. Aliás, um dos meus primeiros presentes recebido deles foi um livro. Meu pai comprava inúmeros livros para nós, tinha assinatura da revista meu amiguinho, entre outras, que afluía ainda mais o nosso gosto pela leitura. Minha avó, mãe de papai, era escritora, sendo grande poetisa, nas visitas que nos fazia recitava poemas e contava inúmeras histórias. Também incentivava a leitura e frisava a importância das mulheres estudarem, pois segundo ela, 'o canudo era o melhor companheiro de uma mulher'. Ademais, lembro que íamos sempre aos circos que se instalavam na cidade ou no bairro."

A participante enaltece o fato de que os pais valorizavam a leitura, hábito que foi mantido pela família, ratificando a fala de Bourdieu (1998c) quando se refere à influência dos pais nas escolhas e disposições adquiridas pelos filhos diante das mesmas atitudes e ainda atribui ao meio familiar a instância que pode colaborar para a detenção e transmissão de uma cultura.

Portanto, é importante que no seio familiar ocorram diferentes formas de práticas culturais, tais como: frequentar teatros, ouvir músicas, assistir filmes, incentivo ao hábito de ler e escrever, participar de eventos esportivos, culturais, entre outros. Destaca-se que o volume de práticas culturais está relacionado diretamente com a origem social dos agentes, ou seja, a instrução da família está diretamente vinculada com a atenção destinada ao consumo desses bens simbólicos (Fiorante, 2011).

Bourdieu (1998a) também reforça que há uma íntima relação entre o nível de instrução da família e a possibilidade de participar dessas práticas culturais, pois, para tal, é preciso que os agentes possuam instrumentos de apropriação, ou seja, os códigos necessários para decifrá-los, além do capital econômico para poder frequentar tais locais.

No que se refere à relação estabelecida entre os familiares e a escola de modo geral, nota-se que os familiares das participantes mantinham contato frequente com os professores, participavam de reuniões, verificavam as tarefas escolares e incentivavam os estudos, ou seja, o estudo fazia parte do *habitus* familiar.

Ratificando o pensamento de Bourdieu (1998c, p. 49), quando se refere à relação entre família e escola e à importância desta na ascensão social, tem-se que:

[...] Em outros termos, a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente das oportunidades de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente à escola e à ascensão pela escola – atitudes que contribuem, por parte determinante, para definir as

oportunidades de se chegar à escola, de aderir a seus valores ou a suas normas e de nela ter êxito de realizar, portanto, uma ascensão social – e isso por intermédio definido pelo mesmo futuro objetivo (partilhadas por todos os indivíduos definidos pelo mesmo futuro objetivo e reforçadas pelo apelo à ordem do grupo), que não são senão as oportunidades intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas.

Os depoimentos comprovam a fala de Bourdieu (1998a) quando cita que, por meio da escolarização, a classe média cultiva a esperança de ascensão social, depositando na escola o futuro dos filhos, visualizando-a como a única maneira de acesso a “*condições de vida melhores*”, como citado pela participante 7.

Quanto à trajetória no ensino superior, destaca-se pontos de convergência na área de formação, bem como a satisfação em fazer parte do corpo docente da Unesp. Comprovando novamente a fala de Bourdieu (2003), vemos que agentes sociais sujeitos às mesmas condições materiais de existência, bem como ações práticas semelhantes, tendem a ter a homogeneização de seu *habitus*, podendo, desta forma, ocorrer similaridades nos discursos.

| Considerações finais

Em suma, foi possível constatar que, das oito professoras pesquisadas, cinco pertencem à camada média e três à camada média baixa. Destaca-se, ainda, que no referencial teórico elencado para esta pesquisa, fica evidente de acordo com os dados coletados que agentes sociais provenientes da mesma fração de classe, tendo as mesmas condições materiais de existência e sendo sujeitos às mesmas ações práticas tendem a ter a homogeneização do *habitus*.

Tal afirmação foi comprovada nos elementos pesquisados. O *habitus* primário: a família; as relações estabelecidas no *habitus* secundário: a escola, bem como na trajetória acadêmica e o ingresso no ensino superior, conforme citado nos resultados e discussão deste texto.

Nesse sentido, destaca-se que este capítulo possa se constituir como algo justificável no momento atual e que contribua para outros estudos e reflexões que tenham em vista o mesmo propósito, ou seja, analisar trajetórias em diferentes públicos e contextos, enriquecendo as discussões sobre esta questão.

| Referências

BOURDIEU, P. As contribuições da herança. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998a.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.) **Escritos de Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998b.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. Rio de Janeiro: Vozes, 1998c.

BOURDIEU, P. O esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, R. (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho D'Água, 2003.

FIORANTE, F. B. **A trajetória escolar dos alunos do curso de Educação Física**: um estudo das Faculdades Integradas Einstein de Limeira. 2011. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2011.

MANZAN, W. A. **Trajetórias de escolarização**: um estudo sobre egressos do curso técnico em Economia Doméstica. 2014. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2014.

MUZZETI, L. R. **Trajetória Social, dote escolar e mercado matrimonial**: um estudo de normalistas formadas em São Carlos nos anos 40. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

REINA, F. T. **Cabeça, tronco e membro**: a construção da héxis corporal de professores de Educação Física e suas relações com o cotidiano. 2009. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2009.

SUFICIER, D. M. **Retratos sociológicos de estudantes de Pedagogia**: o caso da FCLAr. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2013.

Modo de pensar relacional e objetivação participante: inspirações bourdieusianas em pesquisa com catadores de materiais recicláveis

Gabriela Albanás Couto

A preocupação com a unificação entre as humanidades, o que acarretou a produção de uma *sociologia histórica*, se configura como uma marca do modo de pensar relacional de Pierre Bourdieu (1930-2002). Neste texto, buscamos apresentar como tal perspectiva foi mobilizada em uma pesquisa desenvolvida junto a um grupo social específico. Soma-se a isso a ideia bourdieusiana de objetivação participante, transversal à pesquisa, cujo objetivo geral foi o de compreender práticas sociais observadas em uma Associação de Catadores de Materiais Recicláveis (ACMR) a partir de uma perspectiva temporal, com o intuito de, metodologicamente, produzir uma “sociologia histórica” e uma “história sociológica”.

À época da pesquisa, o grupo participante contava com cerca de 70 trabalhadores, que em maioria haviam sido extratores de erva-mate em sua cidade natal. Buscou-se compreender como estes migrantes do Oeste Catarinense chegaram à capital do estado no início dos anos 1990 e passaram a se constituir como coletores de papelão nas ruas da cidade, inicialmente como estratégia de sobrevivência, em seguida passando o trabalho a ganhar outros contornos e camadas. A coleta de dados realizada entre 2018 e 2019 identificou as composições e os arranjos familiares presentes na Associação: 70% de seus membros faziam parte da mesma família, se considerados os parentescos consanguíneo e civil. Desta feita, foram identificadas três gerações trabalhando juntas: os pioneiros, atualmente idosos, que fundaram a Associação; a segunda geração, filhos dos fundadores, que na infância e adolescência acompanhavam os pais na lida e hoje administram o empreendimento de forma profissional; a terceira geração, de netos dos pioneiros. As duas últimas consideravam a Associação como uma “herança” de seus antepassados e o trabalho feito ali como a continuidade de um legado familiar. Foram vislumbradas, desta forma, questões relacionadas à passagem do tempo, aos saberes e valores transmitidos entre essas três gerações familiares, sua relação com o trabalho na reciclagem em seus diferentes significados e possíveis homologias com o trabalho no contexto rural.

Apesar de 20 anos de existência enquanto grupo organizado e de já estarem na terceira geração de catadores a partir dos primeiros familiares migrantes, ainda eram observadas práticas

do grupo pioneiro – similares às do trabalho no contexto rural, assinalando permanências em relação ao passado. Nesse sentido, buscou-se relacionar a trajetória social do grupo composto por trabalhadores rurais, coletores de erva-mate, a transição para a vida urbana e o posterior (e atual) trabalho na coleta de materiais recicláveis, visando compreender, desta forma, possíveis permanências e rupturas, no sentido da constituição de um *habitus* naquele grupo. Cabe destacar que *habitus*, conceito central da sociologia bourdieusiana, se constitui em “[...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador das práticas e das representações” (Bourdieu, 1983, p. 61).

Os sentidos dados por eles à herança cultural familiar, à educação e à escolarização dos filhos e netos como aposta (ou não) para “um futuro melhor” também foram considerados. Para tanto, mobilizamos as lentes interpretativas de uma sociologia histórica, fundamentada no *modus operandi* de Pierre Bourdieu. A pesquisa foi inspirada, assim, no *métier du sociologue* exaustivamente desenvolvido pelo sociólogo, do qual destacaram-se as ideias de vigilância epistemológica e de objetivação participante, opções teórico-metodológicas que se fazem, também, opções políticas no desenvolvimento da pesquisa.

Pontuamos a seguir algumas reflexões acerca do fazer pesquisa de campo, estar em campo e se relacionar com o campo, no sentido de investimento de tempo, no intuito de criar vínculos, de construir uma relação de confiança entre pesquisador e participantes da pesquisa, envolvê-los de modo que não se sintam meros expectadores ou indivíduos “em observação”. Para Bourdieu, a ideia de *objetivação participante* extrapola a observação participante, uma vez que importa pensar-se a si mesmo, enquanto pesquisador, na relação com o objeto objetivado. A objetivação participante é o exercício constante de “praticar um distanciamento em relação a si mesmo em face do objeto investigado” (Paugam, 2015, p. 22). O campo de pesquisa com catadores, ou com grupos similares, em situação de exclusão social, de marginalização etc., requer do pesquisador uma constante postura de vigilância e de auto-sócio-análise, algo como “uma emoção raciocinada”, conforme tão bem escreve Sérgio Miceli no prefácio da obra *Esboço de auto-análise*¹¹ (2005).

Neste sentido, Gonçalves Filho (2004) alerta que o que se vê é sempre uma estimativa, algo que jamais coincidirá com os olhos dos nativos. Por isso, a importância de ouvi-los, de sentar-se perto, junto, em um lugar intermediário que se forma a partir desse encontro, um lugar

11 Obra de Pierre Bourdieu publicada originalmente em 2001, um pouco antes de seu falecimento e traduzida ao português por Sérgio Miceli no ano de 2005.

[...] feito de quem saiu do seu e foi sentar-se em lugar estranho, ao lado de um nativo. Sentar-se ao lado traz conversa entre cidadãos e o gosto pela opinião dos outros. Nem sempre os nativos, para falar, precisam que nos sentemos ao lado deles: mas nós, para ouvi-los, precisamos sempre (Gonçalves Filho, 2004, p. 47).

Em termos de coleta de dados, foram utilizadas a aplicação de questionário fechado, entrevistas semiestruturadas, pesquisa documental e elaboração de uma árvore genealógica da família que compõe a Associação. Para que a proposta tivesse adesão, foram precisos meses de construção de vínculo com os participantes, pois a elaboração da árvore tocava em questões de foro íntimo/particular, tais como poligamia, divórcio, abandono familiar e diversas outras situações complexas e/ou traumáticas por eles vivenciadas.

Em relação às entrevistas¹², o estabelecimento de vínculo também foi definitivo. Apenas no segundo ano em campo foi possível conquistar a confiança dos interlocutores a ponto de nos confiarem traumas, dores, segredos, mediante a relação estabelecida na permanência prolongada e persistente em campo. O trecho que segue¹³ é parte de uma das entrevistas e trouxe elementos relevantes à compreensão do fenômeno investigado.

Tinha algumas situações que a gente passava... Por exemplo, a gente passava na frente de um colégio, aí tinha os pais que iam pegar os filhos no colégio, e quando eles viam que a gente vinha de um lado da rua, lá de longe eles já pegavam os filhos pelo braço: “ó, tá vindo o lixeiro!” e já corriam do outro lado da rua para não passar perto da gente. Então é uma coisa assim que eu ficava, sabe, constrangido, às vezes até com vontade de xingar, de falar alguma coisa assim, mas eu conseguia superar... A gente estava puxando o carrinho... Pessoas passavam com carro e chamavam a gente de cavalo sem rabo, outros passavam e gritavam “ô lixeiro”... Isso ali a gente ficava assim... Com o tempo a gente acabou meio que acostumando, aquilo pra nós não era mais ofensa, sabe? Mas no início, assim, foi bem complicado (Entrevistado de 42 anos, segunda geração).

Tal qual o observador participante Willian Foote Whyte, na obra clássica da Escola de Chicago *Sociedade de Esquina*¹⁴, o estreitamento de laços com os informantes-chave, pautado pelo “princípio de reciprocidade interpessoal” fortaleceu o processo e ajudou a legitimar os achados, uma vez que, com o tipo de relação estabelecida, naturalmente iam sendo debatidas

12 Foram realizadas ao todo nove entrevistas semiestruturadas, três por geração.

13 Foi mantida a linguagem original dos entrevistados, sem destaque, considerando-se, assim, a legitimidade da língua falada pelas camadas populares, na perspectiva defendida pelo linguista Marcos Bagno (2013).

14 Tendo sido publicado originalmente nos Estados Unidos, em 1943, o livro é referência em estudos que adotam a Pesquisa de Ação Participante e nos serviu de inspiração ao longo do desenvolvimento da tese.

as fontes e inclusive alguns resultados, à medida que iam aparecendo. Consideramos assim que esta pesquisa permitiu levar a efeito a objetivação participante: observação e participação, observação e engajamento, nas demandas percebidas e sentidas.

Para Bourdieu (2007,) o tempo não é algo dado *a priori*. Pode-se romper com este ponto de vista ao reconstruir *o ponto de vista do agente* atuante, da prática social como uma “temporalização”, mostrando-se, assim, que as práticas sociais não estão no tempo, mas que fazem o seu tempo (Bourdieu, 2007, p. 253). O tempo, portanto, é visto por Bourdieu como “o produto de um ato de construção, que se impõem às disposições e à prática e não à consciência pensante” (idem, p. 261) – os agentes sociais, por sua vez, se fazem no tempo e fazem o tempo. Da mesma forma, a memória – relacionada ao tempo – também é um fenômeno construído social e individualmente, e é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva (Bosi, 1994, 2003; Halbwachs, 2003; Pollak, 1992). A partir da noção de tempo construída por Bourdieu, trazida especialmente na obra *Meditações Pascalianas*, utilizou-se para a pesquisa a ideia de puxar “o fio da história”, buscando compor uma costura entre o passado e o presente dos agentes que formam a Associação em questão, visando compreender suas apostas no tempo futuro, suas escolhas para si e para as novas gerações daquela composição familiar. Com isso, fez-se necessário retomar as origens sócio-históricas daquele grupo social.

Para Valle (2018), a sociologia bourdieusiana é fundamentada no diálogo com a história, algo edificado desde sua base. Assim, temos em seu *modus operandi* a inspiração para “aproveitar a porosidade das fronteiras entre as nossas disciplinas, para nos movimentarmos entre a contingência histórica e a regularidade sociológica, para fazermos com que o passado e o presente dialoguem” (Valle, 2018, p. 58).

Ademais, para a compreensão do objeto – os entrelaçamentos geracionais em uma família de catadores a partir de uma perspectiva relacional – foi preciso dedicar-nos a localizar o conceito de tempo em Bourdieu (2007), para então, a partir da compreensão de que o tempo é social, organizar as análises dos dados em três dimensões temporais: 1) o passado da Associação, remontando seu histórico a partir de entrevistas e pesquisa documental; 2) o seu presente, buscando conhecer, por meio de estudo etnográfico, a *illusio* presente no grupo, suas apostas nesta profissão tão precária e estigmatizada, bem como formas de ser e de resistir diante de tal condição e, 3) em termos de futuro, verificar as permanências, que sinalizam a constituição de um *habitus* e, também, possíveis rupturas com a condição vivida, através das estratégias e apostas em relação à escolarização de si na Educação de Jovens e Adultos e de seus filhos na escola convencional.

Faz-se necessário reconhecer também as contribuições de Norbert Elias (1897-1990) para quem, de acordo com Valle (2021), a dimensão “tempo” ocupa um lugar essencial em sua sociologia. Para este estudo, foi importante considerar o tempo, a partir do pensamento de Elias, como “tempo social” a partir de um olhar para a história de longa duração. Nesse sentido, tanto Elias quanto Bourdieu edificam uma sociologia relacional, de tripla dimensão: sociológica em suas técnicas e conceitualizações, antropológica em suas descrições e histórica em suas perspectivas. Para Valle (2021, p. 2), “[o] desafio que se impõe, portanto, ao pesquisador é a complexificação crescente da investigação dos fenômenos sociais, políticos, culturais, assim como as incertezas que cercam, na contemporaneidade, a própria condição de cientificidade da ciência”.

Sendo, portanto, tempo e espaço categorias sociais e, corroborando com Bourdieu e Elias na abordagem relacional dos fenômenos sociais, passamos, nessa pesquisa, a considerar o contexto brasileiro, em que uma diversidade de tempos históricos convive em uma “modernidade difícil” (Martins, 2008). Essa modernidade à brasileira, “frágil, anômala, inacabada”, que acaba por “incorporar relações sociais datadas, vestígios de outras estruturas e situações vitais que são ainda, no entanto, realidades e relações vivas e vitais” nos instigam a fazer uma sociologia do homem simples, a saber, como a História irrompe na vida de todo dia (Martins, 2008, p. 10). E que “anuncia a historicidade do homem nesses desencontros de tempos, ritmos e de possibilidades, nessas colagens” (idem, p. 20).

A figura do catador de materiais recicláveis sintetiza esse “desencontro dos tempos históricos” de que nos fala Martins (2008, p. 25): “nossas desigualdades sociais são também nosso descompasso histórico em relação ao que já é real em outras partes, que nos chega fragmentariamente”. As fronteiras sociais entre a metrópole e o sertão – e seus diferentes e divergentes tempos sociais e históricos – exploradas na pesquisa empreendida por Frochtengarten (2009) com estudantes de um curso noturno de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na cidade de São Paulo, pode ser compreendida como uma expressão desta “modernidade que não se completa”. Em alusão a Guimarães Rosa, Martins (2008, p. 22) explica que a sociedade brasileira vive em permanente travessia: “É na travessia, na passagem, no inacabado e inconcluso, no permanentemente incompleto, no atravessar sem chegar, que está presente nosso modo de ser”. As fronteiras entre rural e urbano, entre sertão e metrópole, coexistem na figura destes personagens híbridos, entre os quais podemos situar os sujeitos da pesquisa que estamos apresentando. Neste sentido, dedicamo-nos à defesa do direito à memória do “homem simples”, ao buscar reconstruir histórica e sociologicamente a trajetória de uma família, situando-a no tempo histórico e no espaço social.

Considerando com Pollak (1992, p. 204) a memória como “um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si”. Nesse sentido, o esforço realizado pela pesquisa aqui apresentada foi o de costurar fontes bibliográficas, documentais e orais, valorizando a história oral como história do tempo presente. Este estudo sociológico, de cunho etnográfico, se dedicou, dentro da perspectiva histórica, em tratar do passado dos agentes em questão como “o tempo da erva”: raízes da Associação – expressão pinçada das falas dos entrevistados, para mostrar brevemente a origem geográfica, social, étnica e cultural desses agentes.

As pesquisas, empírica e documental, puderam localizar sua origem étnica e socioeconômica, reconhecendo-os como descendentes de população cabocla catarinense. Sob este aspecto, a pesquisa remonta à história da ocupação do solo e das lutas em torno desta temática empreendidas na porção Oeste do Estado de Santa Catarina. Esta compreensão auxiliou a situar o objeto no contexto da própria história brasileira, buscando elucidar raízes das desigualdades sociais e demais mazelas que estão na base da formação de nossa sociedade, sendo questões estruturantes de nosso contexto social e, conseqüentemente, educacional. Na literatura que analisa o que seria a origem étnica e sociocultural dos participantes da pesquisa, buscou-se o suporte teórico para compreender as permanências e/ou as possíveis rupturas em relação ao que apontaram na empiria como sendo o “tempo da erva”, a fim de investigar a pertinência ou não da constituição de um *habitus* a partir desta origem. Corroborando o pensamento de Auras (2015), marcou-se posição política em relação à temática ao buscar contar a história do “ponto de vista dos vencidos” e de Renk (2006, p. 11), ao tentar “contribuir para uma contra-história desta minoria”.

D’Angelis (1995, p. 144) afirma que abordagens como a de nossa proposta de pesquisa acabam sendo mais que escritas: “trata-se de um compromisso com a sobrevivência e com a libertação de povos oprimidos”. Para este autor, não há escrito e interpretação histórica que não seja comprometida, ou com a manutenção da ordem vigente ou com a construção de uma sociedade melhor. Configura-se, assim, como ciência engajada, no sentido dado por Bourdieu (2005). As fontes utilizadas, também, são os relatos coletados em campo, especialmente da geração mais velha que compunha a Associação de Coletores. Segundo Auras (2015, p. 25), a raridade de fontes sobre determinado assunto nos mostra que “a história dos vencidos é também espoliada dos documentos oficiais”. Daí a relevância acadêmica e o compromisso ético e político de nos debruçarmos sobre esta história, porém, invertendo a lógica dominante do ponto de vista “dos vencedores”. Se por um lado se partiu do que fora produzido sobre o processo de ocupação da região Oeste de Santa Catarina, especialmente estudos de abordagem historiográfica e antropológica, por outro, ao fazer o movimento histórico-sociológico de partir

da realidade do tempo presente para puxar o “fio da história”, em uma espécie de arqueologia do objeto de pesquisa, foi possível, também, construir novos conhecimentos a partir do olhar deste grupo social específico que são os catadores de materiais recicláveis.

Esse movimento teórico-metodológico se constituiu em realizar uma breve revisão sobre a história da formação da região Oeste de Santa Catarina, especialmente da cidade de Chapecó, de onde se originaram nossos sujeitos, por meio de uma abordagem étnica, a da construção da identidade cabocla como resultado do processo de ocupação e colonização deste território. Em seguida, foram trazidos os depoimentos coletados em campo, para mostrar as interfaces entre a bibliografia consultada e os acontecimentos na trajetória da família que é foco da pesquisa. Para Renk (2006), a constituição da identidade cabocla, a qual a pesquisadora preferencialmente se refere como “nação brasileira” ou “os brasileiros”, é construída por ocasião e em oposição ao processo de chegada dos colonos europeus, sobretudo italianos, que ela identifica como sendo “os de origem”. A trajetória dos brasileiros, a quem a colheita da erva-mate “se destinava”, só “pode ser abordada em relação à trajetória dos italianos” (Renk, 2006, p. 230). A abordagem relacional de inspiração bourdieusiana, realizada por esta autora, revela que o reconhecimento étnico é “um caminho de mão dupla”. Só é possível compreender um grupo em contato com outro, “com deslocamentos e posições diferenciadas no espaço social e cujos discursos são construídos, na maior parte das vezes, um em oposição ao outro” (idem, p. 230).

As relações de dominação constituídas mediante um longo processo histórico, desde a perda das terras, a exclusão a partir da colonização e a falta de opções neste processo nos remeteram aos estudos de Pierre Bourdieu na Cabília, onde iniciou sua teoria sobre a dominação social, desenvolvida ao longo de toda a sua obra. Os membros da Associação seriam produto dessas relações e a sua situação atual, conforme os resultados da pesquisa revelaram, mostra que permanecem ocupando a posição de dominados no campo social do qual fazem parte, o da gestão de resíduos sólidos na cidade onde estão instalados. A relação dos catadores com o poder público municipal encerra violência simbólica. Embora o poder estatal se beneficie de sua força de trabalho – que gera economia ao município e ajuda a manter a qualidade de vida na cidade – reforça-se, ano após ano, a dominação das instituições “de apoio” sobre os catadores. As estratégias são veladas e aparecem na forma de ajuda, doação de material. O que se verificou na pesquisa é que a Associação vive sobre constante ameaça de perda do galpão, de deixarem de existir como associação, de serem abandonados pelo poder público, praticamente não contam com suporte técnico – ao contrário do que alegam as instituições apoiadoras – e recebem um material cada vez mais de baixa qualidade. Apesar de tudo isso, acabam sendo produtivos, merecendo destaque no cenário regional e nacional, mas pagam um alto preço em forma de cobranças e de humilhações.

Inspirada no *métier du sociologue* de Pierre Bourdieu, adotamos neste trabalho uma abordagem relacional: entre a atividade de extração de erva-mate e a coleta de materiais recicláveis; entre passado e presente de um grupo social que se desloca do meio rural ao urbano; entre enraizamento e desenraizamento; entre as esperanças subjetivas, materializadas, mais recentemente, pela aposta na escolarização de si e dos filhos e as oportunidades objetivas marcadas por profunda desigualdade social e relações de dominação duradouras, que atravessam as gerações. Procurou-se, assim, como nas palavras de Benjamin (1989), “fazer história com os detritos da História”. Assim, trabalhar com Pierre Bourdieu, mobilizando seus conceitos para objetos e períodos que não foram historicamente considerados importantes e mais, ir além dos conceitos, trabalhando com as suas perspectivas, com a ideia de um pensamento relacional, que considera a vigilância epistemológica e a objetivação como fundamentais nesse *modus operandi* não foram, contudo, tarefas fáceis, mas, diante do exposto, foi ao que nos propusemos e nos lançamos diante de um objeto sociológico tão rico e desafiador.

Acreditamos que a maior contribuição da pesquisa empreendida foi ter proporcionado aos catadores da Associação um reencontro com a própria história. A partir de nossos questionamentos, iam eles mesmos se questionando entre si, lembrando histórias, trazendo fotos e documentos e contribuindo como podiam com a pesquisa. O ponto alto deste processo foi a elaboração da árvore genealógica, que envolveu os familiares presentes na Associação e de fora dela. Um verdadeiro processo de racionalização da emoção, de se apropriar do próprio passado, reencontrar as origens caboclas e de perceber-se como parte de uma história coletiva, questões cujos impactos não são possíveis de serem mensurados a curto prazo.

Por fim, consideramos que a objetivação participante foi uma postura que nos ajudou a ler as especificidades *daquele* grupo, as relações de poder, as hierarquias, as disputas internas, as condições de trabalho e de vida, os laços familiares, as concessões e as exclusões, sem perder de vista as homologias deste com outros grupos de catadores investigados em trabalhos anteriores, de modo a poder generalizar as questões de pobreza, precariedade e exclusão social que são comuns a esses grupos em todos os lugares.

Estar em campo, naquele campo, significou colocar-nos do lado de dentro da Associação. Afinal, não seria possível observá-los sem sentir os odores (muitas vezes acentuados), sem receber toda a poeira dos resíduos que sobe quando os caminhões descarregam o material, sem ter medo das várias formas de contágio possível que aquele ambiente oferece, sem sentir tristeza pelas muitas histórias de violência física e simbólica, de rupturas, perdas, adoecimento, preconceitos, racismo etc. que recolhíamos a cada visita. Fosse para observar, fosse para objetivar a observação, estar ali nos *afetaria*, nos termos de Favret-Saada (2005), como pesquisadoras e como pessoas, em todos os sentidos e para sempre.

| Referências

AURAS, M. **Guerra do Contestado**: a organização da irmandade cabocla. 5. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2015.

BAGNO, M. **Gramática de bolso do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2013.

BENJAMIN, W. Fragmento de Paris do Segundo Império. *In*: **Obras Escolhidas III**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BOURDIEU, P. **Meditações Pascalianas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, P. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

COUTO, G. A. **“Eu tenho muito orgulho de onde a gente chegou”**: um estudo da trajetória de uma família de catadores de materiais recicláveis em Santa Catarina a partir de diferentes perspectivas geracionais. 2020. 303 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

D'ANGELIS, W. da R. Para uma história dos índios no Oeste Catarinense. Centro de Organização da Memória Sociocultural do Oeste de Santa Catarina – CEOM. **Para uma história do Oeste Catarinense**. 10 Anos de CEOM. Chapecó, SC: UNOESC, 1995, p. 141-219.

FAVRET-SAADA, J. “Ser afetado”. Tradução Paula Siqueira. **Cadernos de campo**, n. 13, p. 155-161, 2005.

FROCHTENGARTEN, F. **Caminhando sob fronteiras**: o papel da educação na vida de adultos migrantes, São Paulo: Summus, 2009.

GONÇALVES FILHO, J. M. A invisibilidade pública. Prefácio. *In*: COSTA, F. B. da. **Homens invisíveis**: relatos de uma humilhação social. São Paulo: Globo, 2004. p. 9-47.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

MARTINS, J. de S. **A sociabilidade do homem simples**. São Paulo: Contexto, 2008.

MICELI, S. A emoção raciocinada. Introdução. *In*: BOURDIEU, P. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PAUGAM, S. A reflexividade do sociólogo. *In*: PAUGAM, S. (org.). **A pesquisa sociológica**. Petrópolis Vozes, 2015. p. 358. [Coleção Sociologia].

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

RENK, A. A. **A luta da erva**: um ofício étnico no oeste catarinense. 2. ed. Chapecó: Argos, 2006.

VALLE, I. R. O mais historiador dos sociólogos: Norbert Elias entre a generalização sociológica e a diferenciação histórica. **Revista Entreideias**: Educação, Cultura e Sociedade, v. 10, n. 2, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/re.v10i2.37477>. Acesso em: 30 abr. 2022.

VALLE, I. R. Diálogos entre sociologia e história: suas contribuições à edificação de uma sociologia da educação no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, Brasil, v. 38, n. 3, 2020. Dossiê Sociologia Crítica da Educação: raízes, balanço e perspectivas, métodos e objetos. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/66334>. Acesso em: 30 abr. 2022.

VALLE, I. R. Sociologia Histórica ou História Sociológica? Diálogos a partir de Pierre Bourdieu. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, v. 11, n. 25, p. 49-60, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/7502>. Acesso em: 16 fev. 2019.

WHYTE, W. F. **Sociedade de esquina**. A estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

Do que gosta o Time Brasil nos Jogos Olímpicos Rio 2016? Relações entre o gênero e as predileções musicais e alimentares dos atletas

Jéssica dos Anjos Januário
Flavia Volta Cortes de Oliveira

| Introdução

O gosto, “atividade reflexiva, incorporada, enquadrada e coletiva” (Saint-Martin, 2019, p. 23) nem sempre teve esta concepção em vista do imaginário popular ou mesmo considerando o senso comum. Os ideários passados o cerceavam como algo absoluto sobre o qual não haveria discussão e cuja posse todas as pessoas teriam para tudo neste mundo, designando uma arbitrariedade e individualidade que seriam dele características. Contrários a essa percepção inatista estão estudos recentes e diversos autores (Peterson, 1992; Bourdieu, 2003a, 2003b; Bertonecelo, 2019; Pulici; Fernandes, 2019; Saint-Martin, 2009) que compreendem que o gosto opera de maneira diversificada, sendo passíveis de análise as suas diferentes formas de manifestação e o modo com que se traduz e retraduz em ocasiões deveras heterogêneas na sociedade.

Mais submetido às lógicas sociais e de distinção, as condições sociais de formação do gosto e os constrangimentos que pesam sobre o seu juízo são fatores que se sobressaem em relação ao modo substancial com que as relações entre uma escolha e o pertencimento social podem ser tratadas. Neste sentido, “são de extrema valia tanto as contribuições voltadas às medidas quantitativas das práticas concebidas como um sistema de preferências quanto as abordagens que se valem da metodologia qualitativa no intuito de apreender o sentido e as maneiras de fruir os bens simbólicos” (Pulici; Fernandes, 2019, p. 29).

Um dos autores que se dedicaram a estudá-lo é o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930 – 2002), o qual foi responsável por preocupar-se com os processos empíricos que concatenam posições e práticas sociais. Visto por ele como um sistema de oposições que “classifica e distingue, une e separa” (Saint-Martin, 2019, p. 12), o gosto denotaria como as diferentes formas de percepção e apreensão dos bens simbólicos se interligam estreitamente às propriedades sociais de seus portadores. Como aponta Pulici e Fernandes (2019), seus achados estiveram na contramão de processos de naturalização das condições sociais, trazendo à tona os condicionantes pelos quais se produzem consumidores de bens culturais.

Vertente mais influente da conhecida tese das homologias, para a leitura *bourdieusiana* sobre o gosto, seria necessário o estabelecimento não de uma conexão direta entre prática e classe, mas do espaço dos estilos de vida e o espaço das posições sociais ocupadas por diferentes grupos para se revelar a lógica do consumo. Tais correspondências estruturais perpassariam a propriedade de transposição do *habitus*, a saber, “sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações” (Bourdieu, 2003b, p. 53). Isto significa que as práticas arquitetadas pelo *habitus* possuiriam a propensão a expressar, de acordo com as lógicas específicas dos diferentes espaços em que a vida social se organiza, os mesmos esquemas tácitos de percepção e classificação. Resultante disto estariam as práticas dos diversos agentes sociais organizadas por meio de oposições homólogas entre si e, adicionalmente, em relação ao espaço das posições de classe. Tais correspondências observadas não podem ser definidas de uma vez por todas, sendo elas incessantemente transformadas e deformadas (Saint-Martin, 2019).

Em um país como o Brasil, onde as disparidades sociais se expõem com contundência nas diversas dimensões do estilo de vida, o exame das predileções parece tarefa promissora ao passo que se distingue de análises mais comuns voltadas ao impacto da conjuntura política e da indústria cultural nas diversas produções. Examinar o gosto em função das propriedades sociais de seus portadores, assim, se constitui enquanto alternativa fecunda considerando esta agenda de pesquisa (Pulici; Fernandes, 2019). Sobretudo em um país com dimensões continentais, a despeito das homologias, faz-se importante ressaltar que há de se encontrar desajustes entre a hierarquia das posições sociais e aquela referente aos gostos. Afinal, como recorda Saint-Martin (2019, p. 21-22), “a vida social está impregnada de discordâncias entre estruturas objetivas e disposições subjetivas”.

O gosto, entendido como o conjunto das práticas e das propriedades de uma pessoa ou de um grupo, é o produto de uma harmonia entre bens e um gosto. Entre tais bens, inclui-se todos os objetos de eleição e de afinidade eletiva (Bourdieu, 2003a). Ele pode também ser compreendido como propensão e aptidão à apropriação material ou simbólica de objetos ou práticas classificadas e classificadoras, sendo a fórmula generativa que principia o estilo de vida. Este, por sua vez, é um conjunto unitário de preferências distintivas que exprimem, de acordo com a lógica específica de cada subespaço simbólico, a mesma intenção expressiva (Bourdieu, 2003b). Para que haja gostos, é imperativo que “haja bens classificados de bom ou de mau gosto, distintos ou vulgares, classificados e no mesmo lance classificatórios, hierarquizados e hierarquizantes, e pessoas dotadas de princípios de classificações, de gostos, permitindo-lhes

determinar entre esses bens aqueles que lhe convêm, os que são a seu gosto” (Bourdieu, 2003a, p. 169). Para o autor, ainda, tem-se que:

Não seria necessário demonstrar que a cultura adquirida ou que essa forma particular de competência a que chamamos gosto é um produto da educação ou que nada é mais banal do que a procura da originalidade se um conjunto de mecanismos sociais não viesse dissimular essas verdades primeiras que a ciência deve restabelecer, determinando as condições e funções de sua dissimulação. Assim, a ideologia do gosto natural, que repousa na negação de todas essas evidências, obtém sua aparência e eficácia daquilo que, como todas as estratégias ideológicas que se engendram na luta de classes cotidiana, ela naturaliza as diferenças reais, convertendo em diferenças de natureza aquelas derivadas do modo de aquisição da cultura (Bourdieu, 2003b, p. 86).

O gosto é produto do encontro entre duas histórias, uma objetivada e a outra incorporada, ambas objetivamente concordantes (Bourdieu, 2003a). Em cada nível de distribuição, aquilo que é raro e luxuoso para ocupantes do nível anterior ou inferior se torna comum ou banal e relegado ao necessário e evidente mediante a insurgência de novos consumos, mais raros e, desta forma, mais distintivos. Neste sentido, os gostos de liberdade só se afirmam em relação aos gostos de necessidade e, considerando a ordem estética, construídos como vulgares (Bourdieu, 2003b). Interpretar os gostos, fazendo a sociologia daquilo que as pessoas possuem, das suas práticas e das suas propriedades, é, assim sendo, por um lado entender as condições em que se produzem os produtos oferecidos e, por outro, as condições em que se produzem os consumidores. Desta forma, a título de exemplo, para se compreender o esporte que uma pessoa pratica, se faz necessário saber sobre suas disposições, mas também sobre a oferta, produto este de invenções históricas (Bourdieu, 2003a).

Pierre Bourdieu foi, certamente, quem mais claramente instigou a execução e o reconhecimento de investigações brasileiras sobre as lógicas sociais do gosto (Saint-Martin, 2019). Desde seus trabalhos, outras produções voltadas a diferentes áreas não pararam de observar certa relação de homologia estrutural entre o espaço social e o espaço dos estilos de vida, especialmente considerando que a distribuição das práticas culturais se correlaciona ao volume e à estrutura do capital¹⁵ de seus praticantes (Pulici; Fernandes, 2019). Considerando a atualidade da tese da homologia e o estado atual desta pesquisa, intenciona-se propor como hipótese a homologia

¹⁵ Capital se remete a um bem que vale em relação às fronteiras relativamente autônomas de dado campo de produção, ao mesmo passo que, embora seja dele específico, possa ser convertido em outras espécies singulares de bens sob determinadas condições de homologia (Bourdieu, 2004).

entre o espaço de posições sociais e o espaço dos estilos de vida e dos gostos (Saint-Martin, 2009) de agentes pertencentes ao campo das práticas culturais, a saber, o esportivo.

No interior do espaço social compartilhado pelas práticas culturais está o esporte, fenômeno sociocultural cujas formas de manifestação contemporâneas se expressam plurais, heterogêneas e polissêmicas (Marques; Almeida; Gutierrez, 2007; Marques; Gutierrez; Almeida, 2008; Marques, 2015). Entre as modalidades, sentidos e ambientes que o conformam está o alto rendimento, contexto pautado na comparação direta e análise objetiva de desempenhos por meio da valorização do resultado (Marques; Gutierrez; Almeida, 2008). Nesta lógica, por sua vez, encontram-se os megaeventos esportivos, ocasiões repletas de representações simbólicas e imagéticas das nações (Netto, 2019), tal como são exemplo as Olimpíadas de Verão.

Em uma conjuntura em que se prioriza os feitos das marcas e recordes, entretanto, pouco se sabe sobre as características sociais dos atletas que lhes dão vida. Ao se ter em vista que as características sociais de um grupo são decisivas na compreensão de suas preferências estéticas, escolhas educacionais e culturais e de seus gostos, é de fato indispensável a reflexão sobre a divisão mais específica e pertinente de um grupo ou de uma classe em dada sociedade (Saint-Martin, 2019). Sendo esta uma elite entre aqueles que aspiram ao sucesso esportivo, analisar as suas preferências culturais e estéticas – a exemplo das predileções musicais e alimentares – pode se configurar como um dos caminhos fecundos para compreender as origens das disposições deste grupo social. Tendo em vista a edição dos jogos olímpicos ocorrida no Rio de Janeiro, em 2016, e os dados sobre o gosto nos campos da música e dos alimentos dos atletas que compuseram a delegação brasileira, emerge a questão central delineada neste estudo: como se dão as relações entre o pertencimento às modalidades esportivas, o gênero e as predileções musicais e alimentares dos atletas pertencentes à delegação brasileira nos Jogos Olímpicos Rio 2016?

| Objetivo

Analisar as relações entre o pertencimento às modalidades esportivas, o gênero e as predileções musicais e alimentares dos atletas pertencentes à delegação brasileira nos Jogos Olímpicos Rio 2016.

| Métodos

A coleta de dados se deu a partir de uma fonte secundária, a saber, o “Guia para imprensa: Jogos Olímpicos Rio 2016”. Por meio de questionários respondidos até 01 de agosto de 2016,

estiveram reunidas informações sobre os mais de 400 atletas olímpicos que compuseram a delegação brasileira nesta olimpíada, bem como o histórico da participação do país em edições anteriores do referido megaevento. Com exceção do futebol masculino, foram reunidos dados dos atletas de 39 modalidades integrantes do “Time Brasil” por meio de fichas individuais entre homens e mulheres. Nelas, constavam questões sobre as principais conquistas da carreira, o processo de iniciação, *hobbie*, dentre outras fontes de caracterização deste grupo. Para o recorte deste ensaio, foram consideradas as categorias “modalidade”, “gênero”, “música/estilo musical favorito” e “prato favorito” (Comitê Olímpico Brasileiro, 2019).

O critério de seleção das modalidades esportivas no banco de dados se deu a partir da relação com o corpo, propriedade esta que nas práticas esportivas exprime uma dimensão privilegiada do *habitus*, distinguindo as classes populares das privilegiadas. Devendo parte de sua eficácia ao fato de operarem para além da consciência e do discurso, os traços de divisões dos corpos e das relações com o corpo operam na distribuição das diferentes práticas esportivas de acordo com as classes sociais evocadas (Bourdieu, 1983, 2007). Enquanto uma relação instrumental com o próprio corpo – ele mesmo objeto ou questão de disputa ao ser colocado em jogo – se manifesta na escolha de modalidades que demandam um grande investimento de esforços ou mesmo de dor e sofrimento pelas classes mais populares, em oposição, a inclinação à “estilização da vida” e no trato do corpo como um fim pode ser reencontrada e reconhecida na tendência de classes favorecidas se apropriarem de práticas cujo funcionamento do corpo como organismo leva ao culto higienista da “forma” ou do corpo-para-outrem, dimensão perceptível do físico enquanto aparência (Bourdieu, 1983).

Isto posto, foram classificadas como modalidades “populares” o atletismo, o boxe, a ginástica artística, o levantamento de pesos e a luta olímpica. Enquanto “elitizadas”, por sua vez, estiveram o golfe, a esgrima, o hipismo, o tênis e a vela. Com tais divisões, buscou-se acentuar as práticas no extremo de dois principais polos a partir de aspectos de suas continuidades e rupturas, tais quais a necessidade de um indumentário específico, a oposição distante ao adversário, entre outros indicadores.

O tratamento dos dados se deu a partir dos cruzamentos entre as variáveis “modalidade”, “gênero”, “música/estilo musical favorito” e “prato favorito” por meio da Análise de Correspondência Simples. De acordo com Pierre Bourdieu, tal procedimento relacional aproxima sua filosofia à constituição da realidade social a partir da consideração dos atributos em suas relações, perspectiva essa presente em conceitos outros do autor, como é exemplo o de campo social (Robson; Sanders, 2009).

| Resultados e discussão

A partir dos cruzamentos entre as variáveis “modalidade”, “gênero”, “música/estilo musical favorito” e “prato favorito”, construiu-se agrupamentos cujas divisões englobassem as predileções dos atletas em termos daquilo em que se aproximava dos gostos musicais e alimentares. Tais classificações foram a seguir apresentadas no formato de tabelas, contendo a diferenciação entre as práticas populares e elitizadas, bem como os correspondentes números absolutos e porcentagens das variáveis em análise.

Desta forma, a apresentação dos resultados será feita e discutida a partir de três eixos principais, a saber: “Eixo 1 – Relações entre as modalidades esportivas e o gênero dos atletas”; “Eixo 2 – Relações entre as modalidades esportivas e as predileções musicais dos atletas” e “Eixo 3 – Relações entre as modalidades esportivas e as predileções alimentares dos atletas”:

| Eixo 1 – Relações entre as modalidades esportivas e o gênero dos atletas

Em relação à distribuição de gênero nas modalidades consideradas elitizadas e populares, foi encontrado que, do total de 149 atletas, 57% era do gênero masculino e 42% do gênero feminino. Percebe-se que o número de mulheres, em relação tanto às modalidades elitizadas quanto às populares, é inferior ao número de homens.

Tabela 1 – Análise entre as modalidades esportivas e o gênero dos atletas

Classificação	Modalidade	Mulher (N, %)	Homem (N, %)	Total (N, %)
Populares	Atletismo	31 (46)	36 (53)	67 (44)
	Boxe	2 (22)	7 (77)	9 (6)
	Ginástica artística	5 (50)	5 (50)	10 (6)
	Levantamento de pesos	2 (40)	3 (60)	5 (3)
	Luta olímpica	4 (80)	1 (20)	5 (3)

Elitizadas	Golfe	2 (66)	1 (33)	3 (2)
	Esgrima	6 (40)	9 (60)	15 (10)
	Hipismo	2 (15)	11 (84)	13 (8)
	Tênis	2 (28)	5 (71)	7 (4)
	Vela	7 (46)	8 (53)	15 (10)
	Total (N, %)	63 (42)	86 (57)	149 (100)

Fonte: Elaboração própria

No campo do esporte, o corpo se constitui como um dos principais meios para a prática e para a materialização da ordem social do gênero. Isso pode ser visto principalmente em modalidades em que se exige maior contato físico, construídas sob os preceitos da masculinidade. Ao se referir ao uso do corpo, torna-se necessária uma reflexão acerca de sua posição no campo esportivo, bem como do uso do corpo requerido em dada modalidade. Como dado histórico, tem-se que, no início do século XX, não eram indicadas às mulheres práticas que tivessem contato direto com o oponente, elemento eugênico que auxilia na compreensão das explicações sobre a posição à margem das práticas de maior contato físico no campo esportivo (Salvini; Marchi Júnior, 2015).

Nesta mesma lógica, as práticas mais distintivas e autorizadas para as mulheres são aquelas que garantem maior distância do adversário, sendo a violência mais amena e com a predominância da forma e da estética sobre a força e a função (Salvini; Marchi Júnior, 2015). Dentre os atletas da delegação olímpica brasileira analisada, nota-se que a porcentagem de mulheres na vela (46,7%), na esgrima (40%), no golfe (66,7%) e na ginástica artística (50%) é mais equilibrada entre homens e mulheres quando comparada à proporção de mulheres no boxe (22%) e no hipismo (15,4%), por exemplo. Vale ressaltar que o número total de atletas do atletismo é maior em comparação às demais modalidades (67 dentre um total de 149 atletas), também demonstrando um maior equilíbrio entre homens (53,7%) e mulheres (46,3%), embora os primeiros ainda predominem.

Neste cenário, é possível fazer uma associação da participação esportiva das mulheres com as suas lutas em diversos campos sociais, as quais são responsáveis pela transgressão de barreiras em direção à conquista de práticas e espaços públicos (Tralci-Filho; Araujo, 2011). No que se refere ao campo esportivo, conforme recordam Salvini e Marchi Júnior (2016), este parece ser um espaço de reserva masculina imerso em valores culturais que afastam as mulheres da prática. Apesar do aumento da participação feminina, o esporte ainda se constitui em um universo de reserva masculina por excelência, sendo um espaço de menor legitimação dos feitos das mulheres em relação aos homens (Marivoet, 2002).

| Eixo 2 – Relações entre as modalidades esportivas e as predileções musicais dos atletas

Em relação ao gosto musical, foram mencionados 23 estilos diferentes somados aos que se referiram como “eccléticos” (sem especificar algum estilo ou com falas expressivas de denegação de um estilo específico, como é o caso de “todos, exceto *funk*”) e aos que responderam “nenhum”, totalizando 25 categorias de estilos musicais:

Tabela 2 – Análise entre as modalidades esportivas e as preferências musicais dos atletas

Estilos (N, %)	Populares					Elitizadas				
	Atletismo	Boxe	Ginástica artística	Levantamento de pesos	Luta olímpica	Golfe	Esgrima	Hipismo	Tênis	Vela
Blues	-	-	-	-	-	-	-	1 (7)	-	-
Brega	-	1 (11)	-	-	-	-	-	-	-	-
Clássico	1 (1)	-	-	-	-	1 (33)	-	-	-	-
<i>Country</i>	-	-	-	-	-	-	-	1 (7)	-	-
Ecclético	9 (13)	2 (22)	3 (30)	1 (20)	2 (40)	-	3 (20)	1 (7)	2 (28)	4 (26)
Eletrônico	1 (1)	1 (11)	1 (10)	-	-	1 (33)	3 (20)	-	-	1 (6)
<i>Folk</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	1 (14)	-
Forró	2 (2)	1 (11)	-	-	-	-	-	-	-	-
<i>Funk</i>	2 (2)	-	-	1 (20)	-	-	-	-	-	-
Gospel	22 (32)	1 (11)	3 (30)	1 (20)	1 (20)	-	-	-	-	-
Hip Hop	4 (5)	1 (11)	-	2 (40)	-	-	1 (6)	-	1 (14)	-
<i>Indie</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	1 (14)	-
<i>Jazz</i>	-	-	-	-	-	1 (33)	2 (13)	1 (7)	-	-
Moderno	-	-	-	-	-	1 (33)	-	-	-	-
MPB	5 (7)	2 (22)	-	-	-	1 (33)	2 (13)	3 (23)	-	2 (13)
Nenhum	-	-	-	1 (20)	1 (20)	-	-	1 (7)	-	2 (13)
Pagode	13 (19)	2 (22)	-	-	-	-	-	1 (7)	-	-
Pop	5 (7)	-	3 (30)	-	-	-	3 (20)	5 (38)	1 (14)	1 (6)
Rap	5 (7)	1 (11)	-	-	1 (20)	-	1 (6)	-	-	-
<i>Reggae</i>	1 (1)	-	-	-	-	-	-	-	1 (14)	1 (6)
<i>Reggaeton</i>	2 (2)	-	-	-	-	-	1 (6)	-	-	-

<i>Rock</i>	5 (7)	2 (22)	-	-	-	-	6 (40)	1 (7)	3 (42)	5 (33)
R&B	2 (2)	-	-	-	-	-	1 (6)	-	-	-
Samba	6 (8)	-	-	-	-	-	1 (6)	-	-	1 (6)
Sertanejo	7 (10)	1 (11)	2 (20)	1 (20)	-	-	-	4 (30)	-	-

Fonte: Elaboração própria

Dentre as modalidades populares, o estilo musical mais mencionado foi o gospel, seguido das menções ao ecletismo e ao pagode. Já dentre as consideradas elitizadas, o estilo mais mencionado foi o *rock*, seguido pelo *pop* juntamente com aqueles que se consideram ecléticos e, por fim, por aqueles que mencionaram a MPB.

Quanto ao gospel, todas as menções se deram nas modalidades populares, sendo 32% do total de atletas do atletismo, 30% dos atletas de ginástica artística, 20% dos atletas de levantamento de pesos e luta olímpica e, enfim, 11% dos atletas de boxe. Nenhuma menção ao gospel foi feita nas modalidades elitizadas.

A escolha do gosto musical tem base em diversos estudos sobre o tema que evidenciam que, nesse espaço cultural, os indivíduos tendem a expressar suas predileções e rejeições mais intensamente, além de serem capazes de distinguir mais gêneros do que em outros universos culturais (Peterson, 1992). Ainda de acordo com Bertoncelo (2019), a idade e o capital cultural herdado seriam indicadores relevantes, respectivamente, da probabilidade de um indivíduo mencionar uma maior gama de estilos musicais quanto mais jovem for e, quanto menor a posse de capital, relatar um menor número de gêneros ou univocamente músicas evangélicas.

As divisões apresentadas pelo estudo de Bertoncelo (2019), ainda, evidenciam algumas das hierarquias culturais existentes no campo musical. De um lado, as preferências pelo *rock* (em seus diferentes subgêneros citados, como o clássico, o contemporâneo e o nacional), por música clássica e MPB. Por outro, as preferências por sertanejo, forró, pagode e *funk* (assim como por brega e axé). Tal divisão é similar àquela encontrada entre as predileções dos atletas olímpicos, havendo certa correspondência entre aqueles pertencentes às modalidades elitizadas e populares e a distribuição do gosto por gêneros musicais mais esperados para cada classe social.

| Eixo 3 – Relações entre as modalidades esportivas e as predileções alimentares dos atletas

As categorias de comidas mais citadas pelos atletas olímpicos, na maior parte das modalidades, foram comidas caseiras, comidas regionais, seguidas de massas:

Tabela 3 – Análise entre as modalidades esportivas e as preferências alimentares dos atletas

Classificação	Modalidade	Brasileira (N, %)	Caseira (N, %)	Internacional (N, %)	Japonesa (N, %)	Saudável (N, %)	Regional (N, %)	Doce (N, %)	Frutos do Mar (N, %)	Massa (N, %)
Populares	Atletismo	11 (16)	25 (37)	1 (1)	4 (5)	-	9 (13)	1 (1)	4 (5)	17 (25)
	Boxe	-	2 (22)	-	1 (11)	-	4 (44)	-	1 (11)	2 (22)
	Ginástica artística	-	1 (10)	-	-	-	2 (20)	-	-	-
	Levantamento de pesos	-	2 (40)	-	-	-	1 (20)	-	-	1 (20)
	Luta Olímpica	-	1 (20)	1 (20)	2 (40)	-	1 (20)	-	-	2 (40)
Elitizadas	Golfe	-	1 (33)	-	-	-	2 (66)	-	-	-
	Esgrima	-	7 (46)	-	4 (26)	-	4 (26)	-	-	5 (33)
	Hipismo	-	3 (23)	-	-	-	6 (46)	-	-	4 (30)
	Tênis	-	2 (28)	-	2 (28)	-	2 (28)	-	1 (14)	-
	Vela	-	-	-	3 (20)	1 (6)	6 (40)	-	2 (13)	4 (26)

Fonte: Elaboração própria

Em *A distinção: crítica social do julgamento*, Bourdieu (2007) demonstra que o consumo alimentar difere conforme as categorias socioprofissionais dos indivíduos, visto que industriais e comerciantes se aproximam em relação àquilo que comem em comparação a grupos outros, como profissionais liberais e professores. Ainda, dentre os operários, empresários do comércio e da indústria, artesãos e pequenos comerciantes, nota-se o gosto por alimentos mais pesados, ricos em calorias, carnes de caça e em conserva. Para estes grupos mais populares, há uma

importância maior atribuída aos produtos à base de cereais e pouco interesse por carnes, frutas e legumes frescos (Bourdieu, 2007).

Transpondo-se para as modalidades esportivas, verifica-se que no atletismo, no boxe e no levantamento de pesos, por exemplo, a maior porcentagem de alimentos citados deu-se na comida caseira, seguida da comida regional. Nestes inclusos estão um grande número de atletas que mencionaram o churrasco, além das massas mais comuns como lasanha. Tais preferências vão ao encontro dos achados de Bourdieu (2007) sobre as classes operárias, sendo percebida uma maior preferência por cereais, carnes mais pesadas e alimentos menos sofisticados (Bourdieu, 2007). É importante salientar que nestas modalidades há um maior uso do corpo e dispêndio energético, havendo também uma correspondência entre os alimentos que visam suprir a esta necessidade e os atletas mais presentes nas classes populares.

Pelo contrário, entre os profissionais liberais ou pertencentes aos quadros superiores, o gosto popular pelo pesado, gorduroso e grosseiro volta-se, por sua vez, para características alimentares como o leve, o delicado e o requintado. As menores restrições econômicas, bem como a maior preocupação pelas censuras sociais que denegam os costumes mais grosseiros, em detrimento dos signos de distinção (Bourdieu, 2007), conferem à esgrima, vela e hipismo um gosto por alimentos raros e aristocráticos. Nestas classes, foram mencionadas preferências por pratos mais requintados e diferenciados, ao exemplo do *“penne ao pesto”*, *“risoto de frutos do mar”*, *“churrasco de ovelha”*, e *“strozzapreti ao molho de ossobuco”*. Assim, embora alimentos como o churrasco, representado pela classificação de comida brasileira e dos risotos, categorizado como massa, estejam presentes nos discursos da totalidade dos atletas de forma bastante equilibrada, as análises literais de suas falas indicam certa diferenciação na qualidade dos alimentos, na forma de menção e em seus acompanhamentos.

Vale ressaltar que o gosto por diferentes alimentos depende da ideia que cada classe faz do corpo e dos efeitos da alimentação sobre este corpo, ou seja, sobre a sua forma, saúde e beleza. As classes podem estabelecer hierarquias diferentes entre os efeitos sobre o corpo como, por exemplo, a tendência de as classes populares consumirem produtos ao mesmo tempo baratos e nutritivos, enquanto os membros das profissões liberais e quadros superiores têm como preferência alimentos mais saborosos, leves e saudáveis (Bourdieu, 2007).

| Conclusão

Considerando o gosto como um constructo socialmente produzido e a relevância de se discutir a apropriação diferencial das práticas culturais a partir das especificidades sociais de

seu público, o presente capítulo se propôs à análise de relações entre variáveis que, na maior parte das vezes, são no esporte renegadas. As relações entre as modalidades esportivas, o gênero e as predileções musicais e alimentares, mais do que características sociais de um grupo, representaram a unidade de um sistema de disposições constituído pelo *habitus* dos atletas, bem como a elasticidade semântica de estilos de vida construídos, cada qual, com suas histórias e configurações próprias.

A partir das relações entre as modalidades esportivas e o gênero dos atletas, verificou-se que este é um espaço cuja luta pela transgressão de uma reserva masculina dá-se em todas as práticas, mas sobretudo nas modalidades cujo dispêndio corporal e energético é maior. As correspondências verificadas entre as predileções musicais e alimentares, por sua vez, demonstraram que os esquemas de percepção e apreensão destes bens simbólicos encontram-se estreitamente ajustados às propriedades sociais de seus portadores, bem como ao volume e estrutura do capital que possuem. Conclui-se, do exposto, que as fundamentações teóricas e premissas disseminadas pela *tese das homologias*, cujo autor expoente é Pierre Bourdieu, permitiram, empiricamente, uma adequada análise das relações existentes entre a posição dos agentes, a construção de suas classes e as práticas.

Afinal, como corrobora Pulici (2014), “[...] mesmo que o gosto não seja redutível ao pertencimento social de seus portadores – como quer a maioria da Sociologia da Cultura e do Gosto contemporâneas – é inegável que o princípio de formação das preferências [...] reside, ainda e ao menos parcialmente, nas estratégias distintivas que são produzidas nas relações de classe”.

| Referências

BOURDIEU, P. A metamorfose dos gostos. *In*: BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003a. p. 169-180.

BOURDIEU, P. Gostos de classe e estilos de vida. *In*: ORTIZ, R. (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003b. p. 73-111.

BOURDIEU, P. Como é possível ser esportivo? *In*: BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 136-153.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Editora Edusp, 2007.

BERTONCELO, E. Consumo cultural e manutenção das distâncias sociais no Brasil. *In*: PULICI, C.; FERNANDES, D. C. (org.). **As lógicas sociais do gosto**. São Paulo: Editora UNIFESP, 2019. p. 231-272.

COMITÊ OLÍMPICO BRASILEIRO. **Guia para imprensa**: jogos olímpicos Rio 2016. 2019.

MARIVOET, S. **Aspectos sociológicos do desporto**. 2. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 2002.

MARQUES, R. F. R. O conceito de esporte como fenômeno globalizado: pluralidade e controvérsias. **Revista Observatorio del Deporte**, v. 1, p. 147-185, 2015.

MARQUES, R. F. R.; ALMEIDA, M. A. B. de; GUTIERREZ, G. L. Esporte: um fenômeno heterogêneo: estudo sobre o esporte e suas manifestações na sociedade contemporânea. **Revista Movimento**, v. 13, p. 225-244, 2007.

MARQUES, R. F. R.; GUTIERREZ, G. L.; ALMEIDA, M. A. B. de. O esporte contemporâneo e o modelo de concepção das formas de manifestação do esporte. **Revista Conexões**, v. 6, p. 42-61, 2008.

NETTO, M. N. Capítulo 3 – A economia simbólica dos megaeventos. *In*: NETTO, M. N. **Do Brasil e outras marcas**: nação e a economia simbólica nos megaeventos esportivos. São Paulo: Intermeios; FAPESP, 2019. P. 83-124.

PETERSON, R. A. Understanding audience segmentation: from elite and mass to omnivore and univore. **Poetics**, North-Holland, v. 21, n. 4, p. 243-258, 1992.

PULICI, C. **Práticas gastronômicas como fonte de distinção das elites de São Paulo**. Evento “Chá das Cinco e Meia”. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

PULICI, C.; FERNANDES, D. C. Por uma sociologia do gosto no Brasil. *In*: PULICI, C.; FERNANDES, D. C. (org.). **As lógicas sociais do gosto**. São Paulo: Editora UNIFESP, 2019. p. 9-26.

ROBSON, K.; SANDERS, C. **Quantifying theory**. Pierre Bourdieu. Nova York: Springer Science, 2009.

SAINT-MARTIN, M. Prefácio. *In*: PULICI, C.; FERNANDES, D. C. (org.). **As lógicas sociais do gosto**. São Paulo: Editora UNIFESP, 2019. p. 9-26.

SALVINI, L.; MARCHI JÚNIOR., W. O aprendizado pelo corpo: conceitos de Pierre Bourdieu para uma leitura do futebol feminino. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Sergipe, v. 8, p. 179-181, 2015.

SALVINI, L.; MARCHI JÚNIOR., W. "Guerreiras de chuteiras" na luta pelo reconhecimento: relatos acerca do preconceito no futebol feminino brasileiro. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, n. 30, v. 2 p. 303-311, 2016.

TRALCI-FILHO, M. A.; ARAUJO, S. E. C. As possíveis relações entre os feminismos e as práticas esportivas. *In*: RUBIO, K. **As mulheres e o esporte olímpico brasileiro**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 17-41.

Alexandre Aparecido dos Santos é pós-doutorando na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). É formado em Ciências Sociais pela Faculdade de Ciências e Letras da Unesp – *Campus* Araraquara, onde também obteve os títulos de mestre e doutor em Ciências Sociais. Tem experiência na área de Cultura e Política.

E-mail: alesantos.professor@gmail.com

Aluizio Ferreira Elias é formado em História pela Universidade de Uberaba (2001), tem mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2013) e é doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo – FFCLRP (2021 -). Atualmente, é professor da Universidade de Uberaba e está vinculado aos Cursos de Licenciatura em História, Pedagogia e Ciência Política. Integra o Grupo de Estudos sobre Sucesso e Fracasso Escolar (GESSFe – <https://gessfeusp.wixsite.com/gessfe>) e tem experiência na área de História da Educação e Sociologia da Educação, com ênfase em Acesso ao Ensino Superior e Escolarização das Elites.

E-mail: aluizioelias@usp.br

Andreza Marques de Castro Leão é Professora Associada da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). É formada em Fonoaudiologia pela USP (2002) e em Pedagogia (2010) pela Unesp. Possui mestrado e Doutorado em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras da Unesp – *Campus* Araraquara. É livre-docente em Educação Sexual. Tem experiência na área de Educação Sexual na temática de Violência Sexual.

E-mail: andreza.leao@unesp.br

Carlos Henrique Aparecido Alves Moris é licenciado em Química (2018) pelo Instituto de Química da Unesp – Araraquara, tem mestrado (2021) em Educação para a Ciência pela Unesp – Bauru. Atualmente, faz doutorado na mesma área na Unesp – Bauru. Foi professor de Química da rede Estadual de Ensino de São Paulo, atuando no Ensino Médio e é voluntário no cursinho popular Grupo Pró-Estudar (GPE) na cidade de Matão como vice-diretor e professor de Química.

E-mail: carlos.moris@unesp.br

Darbi Masson Suficier é Professor Adjunto da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – *Campus* Paranaíba (UFMS). É formado em Ciências Sociais pela Faculdade de Ciências e Letras da Unesp – *Campus* Araraquara (2008), tem mestrado e doutorado em Educação Escolar pela mesma instituição. Tem experiência na área de Sociologia da Educação.

E-mail: darbi.suficier@ufms.br

Débora Cristina Piotto é formada em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1996), tem mestrado (2002) e doutorado (2007) em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia/USP e pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2010). Atualmente é professora associada da Universidade de São Paulo (*campus* Ribeirão Preto), onde atua nas Licenciaturas em Pedagogia, Química, Ciências Biológicas e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordena o Grupo de Estudos sobre Sucesso e Fracasso Escolar (GESSFe – <https://gessfeusp.wixsite.com/gessfe>) e tem experiência na área de Fundamentos de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente com os seguintes temas: educação, camadas populares, escolas públicas, universidades públicas e trajetórias escolares.

E-mail: dcpiotto@usp.br

Flavia Volta Cortes de Oliveira possui graduação em Psicologia, Licenciatura e Formação de Psicóloga pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), *campus* de Bauru, em 2005. Tem também graduação em Bacharelado em Educação Física e Esporte pela Universidade de São Paulo (USP), *campus* de Ribeirão Preto, em 2014. É mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP/USP) em 2017. É doutoranda em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Tem sua pesquisa voltada para estudos de mulheres no campo esportivo em modalidade com prática de reserva masculina.

E-mail: flavolta1@gmail.com

Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez é licenciada em Pedagogia e Ciências Biológicas, mestre e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). É Professora adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/CPAN e do PPGEduc-UFMS/CPTL. Tem experiência na área de Formação de professores e Trabalho docente.

E-mail: flavia.martinez@ufms.br

Flávia Baccin Fiorante-Inforsato é formada em Educação Física pela Universidade Metodista de Piracicaba (1998), tem mestrado em Educação Física/Pedagogia do Movimento pela Universidade Metodista de Piracicaba (2003) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp/FCLAr (2011). Atualmente, é Preceptora do Ensino Superior na Faculdade Sesi e professora nos cursos de graduação em Educação Física, Pedagogia, Enfermagem e Biomedicina nas Faculdades Integradas Einstein de Limeira. Tem experiência na área de Formação de professores e Didática, com ênfase no ensino superior.

E-mail: flafiorante@gmail.com

Gabriela Agostini é licenciada em Química (2016) pelo Instituto de Química da Unesp, *campus* Araraquara, tem mestrado (2019) e doutorado (2023) em Educação em Ciências pela Unesp, *campus* Bauru. Tem experiência como professora da educação básica na rede pública estadual de São Paulo (2015), no ensino superior, no curso de Licenciatura em Química da Unesp – Bauru (2022-2023), e na educação infantil (2023). Seus temas de interesse são: a formação de professores e o estudo do campo da pesquisa em Educação em Ciências e Sociologia da Ciência.
E-mail: gabrielaagostini1@gmail.com

Gabriela Albanás Couto é formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2006), tem mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (2012) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2020). É membro do Laboratório de Pesquisa Sociológica Pierre Bourdieu (LAPSB/UFSC/CNPq) e do Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina (GPEFESC/UFSC/CNPq). É servidora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis/SC, onde atua como assessora pedagógica. Tem experiência na área de sociologia e história da educação, educação de jovens e adultos, educação básica e educação ambiental.

E-mail: gabrielaacouto@gmail.com

Gabriela Caroline Lopes é licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do norte do Paraná (2021), possui Pós-Graduação em Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial (2022) e Educação Especial e Inclusiva pela Universidade de Marília (2023). Participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (2019) e Residência Pedagógica (2021). Atualmente, é docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Ourinhos/SP.

E-mail: gabrielalopes10967@gmail.com

Hellen Cristina Xavier da Silva Mattos é doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre em Educação e graduada em Pedagogia pela mesma universidade. É membro do grupo de estudos “Sociologia, trabalho e educação”, o qual estuda as relações entre o trabalho pedagógico e o currículo em diferentes processos educativos da sociedade brasileira contemporânea, apoiando-se em fundamentos sociológicos da educação. Atua principalmente nos seguintes temas: sociologia da educação; desigualdades escolares; educação superior; trajetórias escolares; acesso e permanência na universidade.

E-mail: hellencrismattos@gmail.com

Jéssica dos Anjos Januário é Bacharel em Educação Física e Esporte pela Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto (EEFERP) – Universidade de São Paulo (USP), tem mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) – Universidade de São Paulo (USP) e é doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) da Faculdade de Educação Física (FEF) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua na área da Educação, Sociologia, Educação Física e Esporte, sobretudo nos aspectos socioculturais do fenômeno esportivo.
E-mail: jessica.anjos.januario@gmail.com

Linconl Agudo Oliveira Benito é formado em Enfermagem com Bacharelado e Licenciatura pela Universidade Federal Fluminense – UFF (2004), Especialização em Bioética pela Cátedra UNESCO de Bioética da Universidade de Brasília – UnB (2012), MBA em Gestão em Saúde pela Escola Superior de Administração e Negócios – ESAD (2017), Mestrado em Gerontologia pela Universidade Católica de Brasília – UCB (2010), Mestrado em Saúde Coletiva pela UnB (2015) e Doutorado em Ciências e Tecnologias em Saúde pela UnB (2023). Atualmente desenvolve as suas atividades enquanto docente e pesquisador junto ao Centro Universitário de Brasília (CEUB).
E-mail: linconlbenito@yahoo.com.br

Luci Regina Muzzeti é formada em Estudos Sociais Plenificação em História pelo Centro de Ensino Superior de São Carlos (1988), tem mestrado em Fundamentos da Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (1992) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (1997). Atualmente, é professora na graduação e pós-graduação na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp/FCLAr. Tem experiência na área da educação, com ênfase em pesquisas sobre *habitus*, gênero e trajetórias escolares.
E-mail: lucirm@fclar.unesp.br

Luciana Massi é licenciada em Química (2005) pelo Instituto de Química da Unesp – Araraquara, tem mestrado (2008) em Ciências pela USP – São Carlos e doutorado (2013) em Ensino de Química pela USP – São Paulo, é Livre-docente em Educação em Ciências pela Unesp (2022). Atualmente, é professora associada do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara e do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Unesp – Bauru. Tem experiência na área de Educação Química, em linguagem, história, filosofia e sociologia da ciência pautadas no Materialismo Histórico-Dialético e na Pedagogia Histórico-Crítica.
E-mail: luciana.massi@unesp.br

Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (1987), mestrado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1994) e doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” de Araraquara (2002). Atuou como professora e pesquisadora do Centro Universitário Moura Lacerda (CUMML), no período de 1990 a 2008, tendo feito parte do corpo docente do Programa de Pós-Graduação – Mestrado da referida Instituição no período de 2003 a 2008. Atualmente, é professora associada do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Escolar e Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino superior, trabalho docente, qualidade de ensino, currículo, política educacional e avaliação.

E-mail: cristinagfer@ufscar.br

Matheus Monteiro Nascimento é licenciado em Física pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS – 2014), mestre em Ensino de Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS – 2016) e doutor em Ensino de Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS – 2019). Atualmente, é Professor Adjunto do Instituto de Física da UFRGS e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física da UFRGS. Tem experiência nas relações entre as sociologias da educação, do conhecimento e da ciência com a área da Educação em Ciências.

E-mail: matheus.monteiro@ufrgs.br

Priscila Gabriele da Luz Kailer é formada no Curso de Licenciatura de Pedagogia, mestre e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Tem experiência na área de Formação de professores e Gestão Educacional.

E-mail: kailer.priscila@yahoo.com.br

Priscila Juliana da Silva é formada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2011), tem mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2017) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2021). Atualmente, é pedagoga do Instituto Federal Santa Catarina, câmpus Joinville. Tem experiência na área de formação de professores, currículo, educação profissional; licenciaturas e prática como componente curricular.

E-mail: priscila.silva@ifsc.edu.br

Rosana da Cruz Benito é graduanda em Enfermagem pelo Centro Universitário UDF. Atualmente desenvolve Iniciação Científica sobre a Mortalidade de Profissionais em Saúde por conta do COVID-19 e de suas variantes nos anos de 2020, 2021, 2022 e 2023.

E-mail: cruzrosana806@gmail.com

Victória Viana Santos é licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (2021). Participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (2019) e Residência Pedagógica (2021). Atualmente, é aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

E-mail: victoriavianasantos9@gmail.com

Publique com a gente e compartilhe o conhecimento



www.letraria.net

