

Letraria 

# Educação, Ciências e Sociedade:

leituras bourdieusianas

Graciella Watanabe e  
Sérgio Henrique Bezerra de Sousa Leal  
(Organizadores)



# Educação, Ciências e Sociedade:

leituras bourdieusianas

Graciella Watanabe  
Sérgio Henrique Bezerra de Sousa Leal  
(Organização)

# Educação, Ciências e Sociedade:

leituras bourdieusianas

Araraquara  
Letraria  
2019

**EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E SOCIEDADE:  
LEITURAS BOURDIEUSIANAS**

**PROJETO EDITORIAL**

Letraria

**PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO**

Letraria

**CAPA**

Letraria

**REVISÃO**

Letraria

WATANABE, Graciella; LEAL, Sérgio  
Henrique Bezerra de Sousa. **Educação,  
Ciências e Sociedade: leituras  
bourdieusianas**. Araraquara: Letraria, 2019.

**ISBN:** 978-85-69395-58-4

1. Educação; 2. Ciências; 3. Pierre Bourdieu.

## | Conselho Editorial

Allan Moreira Xavier, **Universidade Federal do ABC**

Andrea Cristina Versuti, **Faculdade de Educação da UnB**

Edileuza Fernandes Silva, **Faculdade de Educação da UnB**

Paula Gomes de Oliveira, **Faculdade de Educação da UnB**

Paulo Lima Menezes Júnior, **Faculdade de Educação da UnB**

# | Sumário

<b>PREFÁCIO</b>	<b>09</b>
Carlos Alberto Lopes de Sousa	
<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>16</b>
Graciella Watanabe	
Sérgio Henrique Bezerra de Sousa Leal	
<b>CONTRIBUTOS DE MAIO DE 68 À SOCIOLOGIA DE PIERRE BOURDIEU</b>	<b>18</b>
Ione Ribeiro Valle	
<b>50 ANOS DE <i>MÉTIER</i> DE SOCIÓLOGO: UM LEGADO PARA AS CIÊNCIAS SOCIAIS</b>	<b>42</b>
Gabriela Albanás Couto	
<b>REVISITANDO O CONCEITO DE CAPITAL SOCIAL: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE PIERRE BOURDIEU E JAMES COLEMAN</b>	<b>58</b>
Matheus Monteiro Nascimento	
Cláudio Cavalcanti	
Fernanda Ostermann	

**O (IM)PERFEITO NUMA SOCIEDADE DISTÓPICA: CONSUMO E REPRESENTAÇÃO FEMININA EM NOSEDIVE (2016)** 79

Nicole Pachêco Vieira  
Glenda Esther Ferreira da Silva  
Andrea Cristina Versuti

**A PATOLOGIZAÇÃO DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA E A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA EM PIERRE BOURDIEU** 99

Julia Siqueira da Rocha  
Morgana Dreon  
Ione Ribeiro Valle

**TENSÕES E DISPUTAS NO CENÁRIO DE NASCIMENTO DA ESTEREOQUÍMICA: UMA ANÁLISE BOURDIESIANA** 122

Erick S. A. Machado  
Luiz Claudio dos Santos Ribeiro

**A MANIFESTAÇÃO DA HERANÇA FAMILIAR NO CAMPO ESPORTIVO: APONTAMENTOS PRELIMINARES ENTRE POSIÇÕES E SUBCAMPOS DISTINTOS** 144

Jéssica dos Anjos Januário  
Murilo dos Reis Morbi  
Renato Francisco Rodrigues Marques

<b>RAPPORT DU COLLÈGE DE FRANCE: PRINCÍPIOS DE PIERRE BOURDIEU PARA UMA PEDAGOGIA RACIONAL</b>	<b>163</b>
Schirlei Russi von Dentz Gabriela Albanás Couto Lucas Souza Pinheiro	
<b>AÇÕES DE NATUREZA DIDÁTICA DE PROFESSORES DE BIOLOGIA: <i>HABITUS</i> E ESTILOS DIDÁTICOS</b>	<b>185</b>
Caroline Arantes Magalhães	
<b>PRÁTICA E SENSO PRÁTICO DE QUATRO PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	<b>203</b>
Darbi Masson Suficier Luci Regina Muzzeti Alexandre Aparecido dos Santos	
<b>O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DE ESTUDANTES DE UM CURSO DE MEDICINA À METODOLOGIA ATIVA: RELATO DE PESQUISA EM ANDAMENTO</b>	<b>227</b>
Silvia Helena Pienta Borges Barbosa Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes	
<b>UMA ANÁLISE BOURDIANA DO ENCAMINHAMENTO PARA A DOCÊNCIA EM QUÍMICA: O CASO DA PROFESSORA ISABEL</b>	<b>243</b>
Gabriela Agostini Luciana Massi	



<b>AS POSSÍVEIS ALTERAÇÕES NO <i>HABITUS</i> PROFESSORAL DOS DOCENTES TEMPORÁRIOS DA UEMG</b>	<b>263</b>
Adelino Francklin Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes	
<b>AS AACC EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UNESP: UMA ANÁLISE SOCIOLOGICA</b>	<b>282</b>
Vânia Cristina da Silva Rodrigues	
<b>BERNARD LAHIRE COM, CONTRA E PARA ALÉM DE BOURDIEU: CONTINUIDADES E RUPTURAS</b>	<b>305</b>
Luciana Massi João Teixeira Lopes	
<b>A CIDADANIA DO ESPETÁCULO: A CONCEPÇÃO DE CIDADANIA NO ENSINO DE CIÊNCIAS A PARTIR DE UMA ANÁLISE BOURDIEUSIANA</b>	<b>322</b>
Diogo Bacellar Sousa Graciella Watanabe Andrea Cristina Versutti	
<b>AUTORIA E ORGANIZAÇÃO</b>	<b>344</b>

## | Prefácio

Inicialmente, gostaria de agradecer aos organizadores pelo convite para prefaciar o livro que é resultado da II Jornada Pierre Bourdieu e o Ensino de Ciências, realizada em 2018, na Universidade Federal do ABC.

Como ponto de partida desse prefácio, apresento o texto de Ione Ribeiro Valle sob o título “Contributos de maio de 68 à sociologia de Pierre Bourdieu”, ao enfatizar – entre outras ideias – que Bourdieu, contra o medo de se submeter ao fervor da crítica, introduziu no campo científico uma sociologia da suspeita e da denúncia, contribuindo para compreender que todo saber é engajado e que pode ser mobilizado para o enfrentamento das diferentes formas de dominação. Nesse aspecto, enfatizo que é importante afirmar a atualidade do pensamento de Bourdieu a respeito da dificuldade de se transmitir um discurso científico sobre o mundo social em que “Quando você diz ‘as coisas são assim’, pensam que você está dizendo ‘as coisas devem ser assim’, ou **‘é bom que as coisas sejam dessa forma’**, ou ainda o contrário, ‘as coisas não devem mais ser assim’ [...]” .

No horizonte do desvelamento das desigualdades escolares que produz e reproduz desigualdades sociais, Bourdieu apresentou em obra coletiva os princípios do que foi denominado como pedagogia racional para desenvolver uma prática pedagógica no sentido de anular a produção das desigualdades culturais, não ignorando as desigualdades de origem dos estudantes, e que são expostas no texto de Schirlei Russi von Dentz, Gabriela Albanás Couto e Lucas Souza Pinheiro em trabalho intitulado “Rapport du collège de France: princípios de Pierre Bourdieu para uma pedagogia racional”. A essa sociologia do desvelar, da suspeita, da denúncia, acrescento aquela da indignação, da mobilização, ampliando o lastro da contribuição de Bourdieu.

Bourdieu, ao se posicionar publicamente, rompendo a aparência da unanimidade da força simbólica do discurso dominante, apresenta o neoliberalismo como um programa de destruição metódica dos coletivos (a economia neoclássica centrada nos indivíduos, mesmo quando diante de empresas, sindicatos ou famílias). Atual? Sim, atualíssimo. Aliás, em ensaio teórico na presente coletânea, o trabalho de Diogo Bacellar Sousa, Graciella Watanabe e Andrea Cristina Versuti, que trata do tema “A cidadania do espetáculo: a concepção de cidadania no ensino de ciências a partir de uma análise bourdieusiana”, pontua crítica ao neoliberalismo. Os ensaístas compreendem e criticam que o mercado, ao redefinir as atribuições do Estado sob uma perspectiva neoliberal, confirma que a dignidade vinculada à sobrevivência é responsabilidade individual. Com Bourdieu, desvelam que o tempo de um espetáculo se torna limitado para expressão, sendo o assunto tratado imposto e controlado por alguém que dará as ordens, negligenciando o essencial. Assim, lançam bases para conectar relações entre cidadania no Ensino de Ciências e a análise bourdieusiana do espetáculo.

Se no âmbito do Estado, nos termos de Bourdieu, espaço simbólico, de relações de força e sentido, produtor de classificações aplicáveis ao mundo social, há tensões e disputas, tais aspectos no campo científico – com as suas especificidades – também têm suas tensões e disputas. Erick S. A. Machado e Luiz Claudio dos Santos Ribeiro, em texto sobre “Tensões e disputas no cenário de nascimento da estereoquímica: uma análise bourdieusiana”, caracterizam a gênese, as tensões e as disputas em torno da Estereoquímica no campo científico, indicando ainda a contribuição de Bourdieu para que os agentes percebam tais disputas, capacitando-lhes para identificar aspectos da dominação e, eventualmente, se posicionar contra, tendo a ação caráter emancipatório. Já Vânia Cristina da Silva Rodrigues, assumindo os conceitos de *habitus*, capital

cultural e campo, dando ao último conceito um certo peso em sua perspectiva interpretativa, em reflexão sobre “As AACCC em um curso de Licenciatura em Matemática da UNESP: uma análise sociológica”, situa as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACCC), analisando as forças que têm concorrido para o desenvolvimento e a legitimação dessas atividades em um curso de Licenciatura em Matemática.

Robert Castel (2005) diz de forma procedente que, se houve e se há diferentes maneiras de trabalhar com Bourdieu, uma delas é trabalhar a distância. Essa distância, esclarece o autor, não tem somente relação com a sua ausência para todo o mundo, mas também o de se trabalhar a distância com sua herança.

Matheus Monteiro Nascimento, Cláudio Cavalcanti e Fernanda Ostermann, no âmbito da temática sobre o sucesso escolar em meios populares, apresentam o texto “Revisitando o conceito de capital social: uma aproximação entre Pierre Bourdieu e James Coleman”. Os autores relatam que enfrentaram dificuldades na interpretação dos resultados empíricos de pesquisa apenas com o conceito de capital social em Bourdieu, inserindo em quadro teórico interpretativo um escritor a mais: James Coleman (1988). Coleman (1998), assinalam os autores, em sua principal produção que trata do capital social, não faz qualquer menção a Bourdieu. Assim, os autores estabelecem as aproximações e os afastamentos dos dois teóricos, observando aspectos da literatura internacional. Nesse caso, a distância em relação a Bourdieu, a qual se referiu Castel (2005), é emergente tanto em Coleman (1988) quanto nos autores do artigo que revisitam o conceito de capital social em Bourdieu. O primeiro, interditando Bourdieu enquanto citação, já que não se refere ao autor em sua produção; e o grupo de autores da coletânea, articulando e ampliando a noção de capital social a partir de Bourdieu e Coleman (1988) em perspectiva heurística.

Numa das linhas do trabalho a distância em relação a Bourdieu está Bernard Lahire. Bernard Lahire surge numa conversa “tensa”

com Bourdieu assentado e encadeado a pluralismo teórico e metodológico assumidos em projetos de estudo e pesquisa, tal qual refletido por Luciana Massi e João Teixeira Lopes no texto “Bernard Lahire com, contra e para além de Bourdieu: continuidades e rupturas”. No modelo heterodoxo de pesquisa caracterizado por Massi e Lopes (2018), há a figura do centauro com cabeça composta pela teoria de Bourdieu (conceitos como *habitus*, capitais, campo e investigações macrosociológicas) e uma base metodológica fundada em Lahire, constituída por retratos sociológicos e disposições.

Revela-se ainda em perspectiva heurística de pesquisa, assumida por diferentes pesquisadores da Jornada Pierre Bourdieu e o Ensino de Ciências, a distância de Bourdieu – enquanto seu desaparecimento –, assumido na herança sociológica objetivada em conceitos fundamentais como o de *habitus*, campo e capital cultural. No texto de Caroline Arantes Magalhães, Dubet (1994) foi “convidado” pela autora a entrar na “roda de conversa” com Bourdieu no quadro investigativo dos estilos didáticos de docentes de Biologia na educação básica, em trabalho intitulado “Ações de natureza didática de professores de Biologia: *habitus* e estilos didáticos”; já Adelino Francklin e Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes tratam do *habitus* professoral dos docentes de instituição de ensino superior em texto sobre “As possíveis alterações no *habitus* professoral dos docentes temporários da UEMG”; Julia Siqueira da Rocha, Morgana Dreon e Ione Ribeiro Valle abordam o *habitus* primário, *habitus* secundário no âmbito de pesquisa sobre “A patologização da infância e da adolescência e a violência simbólica em Pierre Bourdieu”, tratando a questão da patologização e medicalização dos alunos como forma de violência simbólica; Darbi Masson Suficier, Luci Regina Muzzeti e Alexandre Aparecido dos Santos refletem sobre as noções de prática e de senso prático em Bourdieu, associados ao conceito de *habitus*, em reflexão sobre “Prática e senso prático de quatro professores do ensino fundamental”.

Continuando a linha de trabalhos de pesquisa em aproximação com o “chão da escola”, Gabriela Agostini e Luciana Massi, em texto sobre “Uma análise bourdiana do encaminhamento para a docência em Química: o caso da professora Isabel”, discutem a trajetória de uma professora de Química, tratando de interpretar a dialética de interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade em seu percurso. Ainda nesse grupo de pesquisas, temos a investigação de Silvia Helena Pienta Borges Barbosa e Cristina da Silveira Galan Fernandes que apresentam o trabalho “O processo de adaptação de estudantes de um curso de Medicina à metodologia ativa: relato de pesquisa em andamento”, enfocando a trajetória de estudantes de Medicina de uma universidade pública que organiza o currículo fundado em metodologias ativas, estabelecendo relações com os conceitos de *habitus*, campo e capitais. Jéssica dos Anjos Januário, Murilo dos Reis Morbi e Renato Francisco Rodrigues Marques têm na coletânea o texto “A manifestação da herança familiar no campo esportivo: apontamentos preliminares entre posições e subcampos distintos”, elegendo a análise em termos da relação entre a herança familiar e a posição dos agentes em subcampos do campo esportivo.

Texto de Nicole Pachêco Vieira, Glenda Esther Ferreira da Silva e Andrea Cristina Versuti tratam em produção sob o título “O (im)perfeito numa sociedade distópica: consumo e representação feminina em Nosedive (2016)” da análise dos elementos imagéticos e narrativos em episódio Nosedive (2016). As autoras, a partir de elementos do episódio Nosedive (2016), destacam aspectos sobre a sociedade consumista, a representação do feminino, constituindo quadro teórico que reúne conceitos de Bourdieu como violência simbólica, classes sociais e bens simbólicos e outros autores que tratam da cultura do consumo e da vigilância.

Do conjunto dos textos, é possível identificarmos que os conceitos, a exemplo de *habitus*, campo e capital cultural, são

apresentados ora de forma relacional; ora com aprofundamento em determinado conceito; ora de modo tópico; ora compondo um quadro teórico-conceitual mais amplo, englobando outros autores. Acentua-se na maioria das produções a referência à escola e a vinculação às desigualdades social e cultural; posições sociais e disputas em um campo; os docentes e suas didáticas; os agentes e as metodologias ativas em currículo; os princípios de uma pedagogia racional para anular os efeitos da desigualdade cultural, entre outros aspectos. Os enfoques metodológicos das pesquisas relatadas também são variados, evidenciando a riqueza das possibilidades metodológicas de pesquisa: Bourdieu em veredas metodológicas, incluindo, em uma dessas veredas, a própria preocupação com a sociologia do conhecimento. Uma postura de reflexividade reflexa que apura o olhar para perceber e controlar no campo a relação entre pesquisador e pesquisado, considerando os efeitos da estrutura social no contexto das formações discursivas (BOURDIEU, 2007). Atento à reflexividade reflexa é que sem dúvida o conceito orienta a leitura e a intervenção na realidade, mas o confronto com a realidade pode fazer emergir novos conceitos.

O potencial de Bourdieu, em termos de contribuição para desvelar e operar no mundo social, também deixa seu legado. Como bem frisa o autor, “se podemos ter alguma esperança razoável, é porque ainda existem nas instituições e nas disposições dos agentes [...] forças que, sob a aparência de defender simplesmente, como logo serão acusadas, uma ordem desaparecida, e os “privilégios” correspondentes, devem de fato, para resistir à prova, trabalhar para inventar e construir uma ordem social que não teria como única lei a busca do interesse egoísta e a paixão individual do lucro, e que daria lugar a coletivos orientados para a busca do racional de fins coletivamente elaborados e aprovados” (BOURDIEU, 1998, p. 147-148, grifo no original).

Sigamos em jornada para a próxima Jornada coletiva.

**Carlos Alberto Lopes de Sousa**

Professor Associado da Faculdade de Educação da  
Universidade de Brasília (UnB)  
Departamento de Teoria e Fundamentos  
Programa de Pós-graduação em Educação (FE/UnB)



# | Apresentação

A construção de um livro sobre sociologia da educação, ensino de ciências e práticas culturais emergiu durante o processo de elaboração dos eventos “I e II Jornada Pierre Bourdieu e o Ensino de Ciências”, que ocorreram respectivamente na Universidade de São Paulo em 2015 e na Universidade Federal do ABC em 2018. Neles se buscou congregar pesquisadores, educadores de diferentes áreas e alunos de graduação e pós-graduação em torno do trabalho do sociólogo Pierre Bourdieu. Os idealizadores Maria Regina Dubeux Kawamura, Ivã Gurgel, Renata Ribeiro e Graciella Watanabe no Instituto de Física (IFUSP) encontram ressonância com colegas em outros espaços acadêmicos, como na Faculdade de Educação (FEUSP) com a Profa. Kimi Aparecida Tomizaki, proporcionando, assim, um grupo interdisciplinar, em especial, no diálogo com outros interessados pelo tema no ensino de ciências naturais e exatas.

Diante do desafio de promover uma prática acadêmica tão particular, focalizando nossas dimensões reflexivas para esse autor, se em um primeiro momento pareceu-nos limitante, grata foi a surpresa ao perceber que Bourdieu nos permitiu ampliar o horizonte para problemas educacionais de hoje.

Compreendemos assim que a relevância desse autor permanece atual, provocando-nos a questionar e olhar para espaços e relações sociais camufladas pela severidade do meio acadêmico. Se por um lado, Bourdieu por vezes nos mostra um discurso tenso e de difícil acesso, por outro, indica caminhos e percepções quase como epifanias das relações de poder, das lutas e dos processos marcados pelas distinções sociais. E foi das experiências com os diferentes agentes sociais que participaram desses dois eventos que se constituiu um grupo desejoso por manter o debate e marcar no agora o que Pierre Bourdieu nos deixa como reflexão para a educação.

A mescla de temas e debates apresentadas neste livro só reforça o quanto Bourdieu não é limitante e como ainda há muitos caminhos a serem percorridos para melhor compreendermos como se dão as relações entre ensino, ciências e educação sob seu olhar astuto.

O debate não acaba aqui, permanece em diferentes esferas acadêmicas como no grupo de pesquisa que organizou o evento – DECiDe – Desigualdade Educacional, Ciência e Democracia – sediado na UFABC e que busca, em parceria com pesquisadores de outras universidades, pensar sobre como um autor não pode ser foco, mas permite reflexões para ver o mundo sobre outras perspectivas.

**Graciella Watanabe**  
**Sérgio Henrique Bezerra de Sousa Leal**  
Organizadores

CONTRIBUTOS  
DE MAIO DE 68  
À SOCIOLOGIA  
DE PIERRE  
BOURDIEU

**Ione Ribeiro Valle**

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

A sociologia que, entre todas as ciências, é a mais bem posicionada para conhecer os limites da “força intrínseca da ideia verdadeira”, sabe que a força das resistências que lhe serão opostas estará exatamente à altura das “dificuldades da vontade” que ela terá conseguido superar.

Pierre Bourdieu (1930-2002)

Maio de 68. Momento memorado por abrigar um acontecimento polimorfo, tanto nas suas dimensões, quanto nos significados que lhe foram atribuídos à época, mas sobretudo graças às análises cunhadas nas décadas seguintes. Um acontecimento que teve Paris como epicentro e que foi vivido intensamente e de múltiplas maneiras: como uma aventura, um drama, uma rebelião e até mesmo como uma “revolução específica”, nos termos de Bourdieu (2015). Trata-se, portanto, de um acontecimento que não pode ser reduzido a uma oposição binária, do tipo favoráveis ou contrários, nem a uma vontade de liberação antiautoritária ou de modernização dos costumes, pois abarca mobilizações em diferentes espaços sociais, embaladas por interesses diversos.

Por essas razões, todo estudo relacionado a esse acontecimento remete a crises generalizadas, que podem ser apreendidas como uma espécie de galáxia de movimentos, nem todos convergentes, sejam eles políticos, econômicos, científicos, institucionais, educacionais. Segundo Bourdieu (2011, p. 209), uma crise como a de Maio de 68 precisa ser lida como ponto de “intersecção de várias séries em partes independentes de acontecimentos vindos de vários campos habitados por necessidades específicas”. Somente a análise dessas intersecções permite perceber rupturas em relação ao que existia ou predominava anteriormente.

Ápice de uma crise que emerge no interior do mundo estudantil parisiense, Maio de 68 possibilitou, muito rapidamente, a conjunção e a sincronização de uma pluralidade de tensões

latentes<sup>1</sup> nos diferentes cenários do espaço social, tendo se transformado num movimento cultural de grande amplitude e profundidade. Esse acontecimento reconhecido como um dos maiores da sociedade francesa do século XX foi, ao mesmo tempo, revelador de problemas estruturais e catalisador de mudanças nos valores, nas normas, nas mentalidades. Graças às suas características proteiformes, Maio de 68 permitiu que dissonâncias, acomodadas no sistema de autoridade e nos valores herdados das gerações precedentes, fossem desveladas e confrontadas com comportamentos, modos de ser, de viver e de se relacionar que as gerações nascidas na aurora dos Trinta Anos Gloriosos (entre 1945 e 1975) desejavam adotar.

A efervescência do movimento de 68 fez com que a dimensão contestatória e reformista assumida por uns provocasse de imediato uma oposição conservadora, capitaneada pelos “guardiões da ordem”, contra os chamados “excessos de Maio” ou, mais propriamente, contra o projeto de subversão social que se delineava. Ou seja, o direito de ter direitos e de lutar por direitos avançava a passos largos, colocando em risco privilégios herdados e fortemente cristalizados. Em outras palavras, passasse de uma simples inquietação face às “agitações de Maio”, fruto do “gosto pela ordem”, a uma hostilidade ativa, intensificada pelo vigor das contestações. Na verdade, o que essas contestações, apesar de abrigarem dimensões contraditórias, estavam pondo em risco era o *consensus omnium*, fortemente presente na sociedade francesa daqueles tempos. Não há dúvida de que esse aparente assentimento generalizado fora prudente e gradativamente inculcado através da obediência estrita e estreita à autoridade institucional e simbólica, exercitada no

---

1 Referimo-nos, por exemplo, ao desejo de liberdade sexual, de liberdade de expressão ou de liberdade religiosa. Também é possível lembrar as promessas democráticas de mobilidade social que envolvem o acesso à educação, à saúde, ao emprego, à moradia, aos bens culturais em geral. Pode-se ainda evocar as expectativas de justiça social, fortemente vinculadas à meritocracia escolar e profissional.

interior da família, com o apoio irrestrito dos sistemas escolares. Vale lembrar que estamos nos referindo a uma moral laica, cujas características foram muito bem delineadas por Émile Durkheim, meio século antes.

Os estabelecimentos de ensino, mas principalmente os meios universitários, foram os primeiros atingidos pelo que Bourdieu (2015, p. 660) definiu como uma “revolução específica”: nesse tipo de revolução, as ações “tendem a subverter a ordem, a aniquilar as relações de força constitutivas de um determinado espaço e a transtornar a estrutura de distribuição que é a estrutura própria desse espaço”. Ou seja, esse tipo de revolução tende a pôr em xeque as lógicas de dominação e as estratégias de reprodução social.

Por se tratar de uma crise predominantemente simbólica, uma espécie de crise da cultura ocidental, que atingiu mais as instituições culturais do que as instituições econômicas, que celebrou a convergência das revoltas contra a exploração capitalista, contra a opressão colonial, contra o despotismo burocrático, esse acontecimento acabou sendo permeado por diferentes ideologias, convenientemente mobilizadas pelas lideranças, em conformidade com suas trajetórias sociais, seus engajamentos políticos e suas perspectivas de futuro. Essas ideologias conseguiram, em termos gerais, ocultar interesses bastante singulares: à seriedade revolucionária de uns, cujo desejo era acelerar o curso da história, se opunha o humor contestatário de outros, preocupados em paralisar os marcadores temporais, colocando-se questões outras, como o sentido da vida, por exemplo.

Passado meio século, o que dessa efervescência permanece na memória? Parece evidente que, enquanto uns desejam pôr fim ao movimento de 68 tentando esquecê-lo ou negando o fato de ele ter se transformado numa “revolução específica”, outros reivindicam com toda veemência a herança das “jornadas de

Maio”, na tentativa de perpetuá-las. Outros ainda se lembram daqueles tempos, ou das experiências vividas, com uma ponta de romantismo e de nostalgia. Certamente, trata-se de um desses episódios históricos que dividem as águas, como as grandes revoluções, e por isso nunca se encerram, pois a memória viva jamais morre, jamais poderá ser enclaustrada num monumento ou em arquivos.

Que aspectos do mito *soixante-huitard* continuam relevantes do ponto de vista da história das ciências sociais em geral e da história da sociologia em particular? Indiscutivelmente, tratou-se de um momento de intensa criatividade cultural e de profunda reflexão sobre o sentido da ciência, da arte e da cultura, mas principalmente sobre o que estas poderiam possibilitar à sociedade. Não há dúvida, portanto, de que muitas das questões, reivindicações, reflexões levantadas no calor das contestações dos anos 60 ainda se mostram pertinentes neste início de milênio e, particularmente, em sociedades como a nossa, em que o advento da ciência ainda é para muitos uma incógnita, em que o acesso à arte e à cultura permanece um privilégio, em que o direito de ter direitos e de lutar por direitos continua sob ameaça. Enfim, o que nos interessa aqui, inspirando-nos em Bensaïd e Krivine (2008), não são as cinzas de Maio de 68, mas suas brasas, assim como as suas ressurgências, uma vez que o espírito de revolta não deixou de ser necessário ao enfrentamento dos novos embates.

É nesse quadro de contestações, reivindicações, sonhos e expectativas, mas também de recrudescimento das forças conservadoras, associadas aos interesses dominantes, que destacamos a publicação de quatro obras de grande fôlego epistemológico; obras que também podem ser lidas como palavras de ordem política e científica, e isso desde os seus títulos. Nosso objetivo aqui não é, em hipótese alguma, reduzi-las a uma progressão linear, apesar de recorrermos à ordem cronológica para apresentá-las. Nosso intento é sobretudo mostrar que, por

meio de fundamentos teóricos robustos, testados empiricamente de maneira abundante e sistemática, Bourdieu, essencialmente, reafirma a necessidade da reflexividade para renovar as práticas científicas e desnudar as lógicas de dominação.

A primeira publicação ocorreu em 1964, antecedendo portanto as “agitações de 68”. Intitulada *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*<sup>2</sup> [*Les héritiers: les étudiants et la culture*]. Esta obra, de autoria de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, representou uma espécie de manifesto sociológico de grande penetração, o que a levou a ser reiteradamente referenciada durante as contestações. Pode-se dizer que ela circulou como uma dêixis contundente, uma vez que expunha elementos que permitiam desvelar “o sistema de ensino francês por meio de uma imperiosa coerência conceitual e argumentativa, que se constituiria numa das marcas da produção científica subsequente desses autores.” (VALLE, 2014, p. 10). *Os herdeiros* também aparece como uma obra que, ao colocar em xeque a pesquisa sociológica, sobretudo no campo da sociologia da educação, introduz pressupostos teórico-metodológicos que inauguram um novo *modus operandi* [no sentido de modo de

---

2 Esta obra passa a circular no Brasil, em português, apenas em 2014, ao ser publicada pela Editora da UFSC, ou seja, meio século após sua difusão na França, tendo como tradutores Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. A contemporaneidade desta obra foi assim definida por Valle (2014, p. 12): “os estudos atuais, relacionados sobretudo à educação escolar, mostram que as constatações de *Os herdeiros* – as quais assumiram um caráter de denúncia – não perderam sua pertinência. Nossos sistemas educacionais, da educação básica ao ensino superior, permanecem marcados pelas desigualdades de acesso, de permanência, de rendimento escolar, o que significa que o ‘destino escolar’ das nossas crianças e jovens se define desde a mais tenra idade, estando sujeito à rede de ensino frequentada (pública ou particular), ao local de moradia (campo, cidade, centro, periferia), ao engajamento político e pedagógico de administradores e de profissionais da educação, às expectativas das famílias em relação ao saber e à formação.”.



construção], o qual se opõe ao *opus operatum* [no sentido de obra realizada]<sup>3</sup>.

É a crítica às práticas da sociologia operada nos anos 1960, considerada como abstrata e teoricista, que está no centro da segunda obra: *A profissão de sociólogo. Preliminares epistemológicas*<sup>4</sup> [*Le métier de sociologue. Préalables épistémologiques*], publicada em 1968, numa parceria entre Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon e Jean-Claude Passeron. O *modus operandi* ensaiado em *Os herdeiros* foi retomado e aprofundado, de maneira que, ao se dedicar à formulação de uma nova “pedagogia da pesquisa”, esta obra introduz uma ruptura profunda no exercício do *métier* de sociólogo. Ou seja, os autores a lançam com a expectativa de que se torne uma ferramenta epistemológica para orientar a pesquisa sociológica, além de apresentar uma crítica à “razão positivista” (LEENHARDT, 1971, p. 234), vista como a principal inimiga do cientista social.

A terceira obra, que parece contemplar, mas principalmente testar dimensões epistemológicas defendidas em 1968, foi publicada logo em seguida, em 1970, com o título *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*<sup>5</sup> [*La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*]. Sua autoria, a exemplo das anteriores, também

---

3 Segundo Valle (2008, p. 103), Bourdieu “se refere à necessidade de elaboração de um *modus operandi* (princípio unificador de condutas diferenciadas), que permita ultrapassar permanentemente o *opus operatum* da ‘cultura-coisa’ – ‘cultura-morta’ – para a qual se presta o culto obrigatório de uma piedade ritual. O *habitus* científico aparece então como um *modus operandi* científico, funcionando, na prática, em conformidade com as normas da ciência, mesmo sem ter essas normas na sua origem.”

4 A publicação desta obra, traduzida para o português, ocorreu mais de trinta anos depois, em 1999, pela Editora Vozes de Petrópolis. Guilherme João de Freitas Teixeira foi o seu tradutor.

5 Obra publicada no Brasil em 1975, pela Editora Francisco Alves, tendo sido traduzida por Reynaldo Bairão.

é fruto da parceria entre Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. Essa complexa e polêmica obra coloca a educação no centro das preocupações científicas dos seus autores. Através dela, eles procuram pôr “a nu os mecanismos propriamente pedagógicos por meio dos quais se efetiva a reprodução da estrutura de classes e mostram que a escola é o lugar por excelência de transmissão de uma ‘lógica secreta’, marcada pela violência simbólica, que disfarça seu fundamento ‘profano’ e sua finalidade real.” (VALLE, 2011, p. 15).

A última obra de autoria apenas de Pierre Bourdieu – *Homo academicus*<sup>6</sup> –, publicada em 1984, elege como alvo o ambiente contestatário de 68, definindo-o como um desses “momentos críticos” que marcam historicamente o enfrentamento da adesão *dóxia*. Para construir seus argumentos, Bourdieu tomou como base empírica

[...] acontecimentos e posicionamentos ocorridos durante e após o movimento de Maio de 1968. Ele observa que a atenção imediata ao imediato que, mergulhada no acontecimento e nos apegos que suscita, isola o “momento crítico”, introduz uma filosofia da história. Esta leva a supor que há na história momentos privilegiados, “mais históricos que outros”. (VALLE, 2011, p. 17).

Dentre essas quatro obras sociológicas, duas estão mais diretamente ligadas ao Maio de 68, a saber, *A profissão de sociólogo* e *Homo academicus*, razão pela qual elas serão priorizadas nesta reflexão. Essas obras apresentam pontos em comum que mostram a preocupação, principalmente de Bourdieu, em forjar uma teoria crítica, a partir da qual ele analisaria incansavelmente – e obstinadamente – as relações de força travadas no interior dos campos científico e do poder. Segundo Suaud (2014, p. 82), Pierre Bourdieu era obcecado pela ideia de

---

<sup>6</sup> A publicação desta obra no Brasil ocorreu apenas em 2011, pela Editora da UFSC, tendo como tradutores Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle.

[...] se dotar de uma teoria sociológica capaz de se controlar permanentemente – sendo esse o imperativo da “reflexividade” –, a fim de colocar em prática um trabalho compreensivo ao mesmo tempo distanciado e preocupado em respeitar o ponto de vista dos agentes sociais, os quais sempre devem estar situados em espaços da prática (familiar, amical, profissional, religiosa, etc.).

Duas razões dão sentido à escolha de *A profissão de sociólogo*: a primeira de ordem fundamentalmente cronológica; a segunda deve-se ao conceito de ruptura posto em evidência tendo como inspiração sobretudo os trabalhos de Gaston Bachelard [1884-1962], para quem os obstáculos ao conhecimento científico se devem tanto ao excesso de proximidade quanto ao excesso de distância com o objeto<sup>7</sup>. Já a obra *Homo academicus* se justifica por propor uma reflexão sociológica fina do mundo acadêmico, por elaborar uma topografia social e mental do mundo universitário francês e por tomar como parâmetro para a reflexão os acontecimentos de Maio de 68.

## | Um *métier* posicionado entre construção teórica e validação empírica

Inscrita no complexo contexto dos anos 1960, a obra *A profissão de sociólogo* (1968), de Bourdieu, Chamboredon e Passeron, preserva o “espírito científico” (segundo a expressão

---

<sup>7</sup> Bourdieu retoma esta ideia desde as primeiras páginas de *Homo academicus*: “Conhece-se o obstáculo ao conhecimento científico que tanto o excesso de proximidade quanto o excesso de distância representam e a dificuldade de instaurar esta relação de proximidade rompida e restaurada que, à custa de um longo trabalho sobre o objeto, mas também sobre o sujeito da pesquisa, permite integrar tudo o que só se pode conhecer se se está lá e tudo o que não se pode ou não se quer conhecer porque não se está lá.” (BOURDIEU, 2011, p. 21).

de Bachelard) do seu tempo, e se encontra num ponto de transição, relativamente tenso, entre as grandes tradições das ciências sociais. Trata-se de uma obra reconhecidamente polêmica, que criou dificuldades aos que se propuseram a comentá-la e sobretudo a situá-la no panorama intelectual da época, não podendo ser classificada como durkheimiana, nem como weberiana, marxista, teoricista, empirista, hostil à pesquisa quantitativa ou por ela deslumbrada. O que parece melhor caracterizá-la é sem dúvida sua postura contrária à doxa acadêmica predominante, particularmente aquela pautada em oposições fictícias, em antagonismos epistemológicos rotinizados (individualismo/holismo, objetivismo/subjetivismo) ou em falsas reconciliações.

Visando estabelecer, de maneira sólida, uma legitimidade científica para a disciplina e elevá-la ao *ranking* das ciências, Bourdieu, Chamboredon e Passeron defendem uma concepção acadêmica rigorosa em oposição ao que definem como sociologia espontânea. Esta concepção tem como consequência a introdução de uma nova perspectiva epistemológica às ciências sociais contemporâneas. Inspirando-se desde as primeiras reflexões em Augusto Comte (1798-1857), que a via como a filha caçula das ciências empíricas, eles se propõem a vinculá-la à herança intelectual, o que naquele momento significava situá-la no prolongamento das ciências da natureza, especificamente a física e a biologia. Um dos pressupostos para a realização desse fim compreendia tratá-la do mesmo modo como são tratadas as demais ciências, o que supunha beneficiar-se das aquisições das suas precedentes e apoiar-se na história e no conhecimento dos processos de seus desenvolvimentos. Ora, a reflexão sobre os usos da teoria e do discurso sociológico na prática cotidiana da pesquisa levavam os autores a assumirem uma perspectiva sociológica radical, que reconhecia o fato de que “as ciências sociais são ciências como as outras, mas têm uma dificuldade particular em ser uma ciência como as outras” (BOURDIEU, 2001, p. 168).

Para os autores, a superação de um número considerável de obstáculos e a adoção de uma série de princípios era condição *sine qua non* para reivindicar plenamente o estatuto de ciência experimental. Os procedimentos voltados à concretização desta perspectiva são esboçados desde a introdução da obra, o que em linhas gerais significa incorporar a epistemologia, a história das ciências, assim como a metodologia à prática concreta da pesquisa sociológica. O *Curso de filosofia positiva* de Augusto Comte, datado de 1830-1842, assim como algumas premissas elencadas por Gaston Bachelard são evocados para lembrar que não se pode isolar a metodologia do desenvolvimento das ciências, nem dissociá-la da prática. Em outras palavras, as técnicas devem estar inseridas no conjunto das operações da pesquisa, mesmo naquelas de abordagem puramente teórica.

No entanto, a principal mensagem transmitida por esta obra nem sempre foi apropriada adequadamente. Lida de múltiplas maneiras, de modo apressado e parcial, com ênfase para sua inserção no espaço das teorias filosóficas debatidas na França dos anos 1960, o que se retém dela, como assinala Lebaron (2012, p. 112), limita-se muitas vezes ao aspecto de “que não há empiria sem teoria, assim como não há método sem prática, e que não se consegue liberar de toda hipótese *a priori* antes de iniciar uma pesquisa em ciências sociais, mobilizando ou, pior, fetichizando técnicas que nada têm de neutralidade”.

Os objetivos dos autores de *A profissão de sociólogo* são claramente explicitados e se desdobram nas três partes da obra, sendo cada uma delas complementada por uma diversidade extraordinária de textos, apresentados a título de ilustração. O primeiro objetivo se refere à “ruptura” (p. 23-44) e se desenvolve em torno da ideia de que “O fato é conquistado contra a ilusão do saber imediato”, indicando em termos gerais que é preciso resistir a todas as tentações para conquistar o fato sociológico. Nesta parte é abordada a necessidade de controlar as pré-noções e de ficar atento às técnicas de ruptura, o que leva os

autores a se filiarem sem restrições à tradição durkheimiana<sup>8</sup>, mas também à sociologia empírica anglo-saxônica que é reivindicada como herança. Os riscos da “ilusão da transparência” ou de se deixar seduzir por um saber imediato, mergulhado em opiniões de senso comum são enfatizados, assim como a tentação ao profetismo e ao “princípio da não-consciência”. Este princípio ganha grande importância na postura assumida na obra, pois, segundo Lebaron (2012, p. 115), “os atores individuais não são completamente conscientes da totalidade dos fatores que governam seus atos, hipótese esta que os autores distinguem da existência de um inconsciente opaco e reificado, o qual encontra numerosas variantes e formulações nas ciências do homem e principalmente no debate semi-erudito.”. A relação entre natureza e cultura, substância e sistema de relações, sociologia espontânea e poderes da linguagem também integra a primeira parte de *A profissão de sociólogo*, complementando as reflexões acerca da teoria e da tradição teórica, da teoria do conhecimento sociológico e da teoria do sistema social.

O objetivo seguinte é desenvolvido na segunda parte de *A profissão de sociólogo* e diz respeito à “construção do objeto”. Nela são apresentados os elementos fundantes desse objetivo, sintetizados na seguinte premissa: “o fato é construído: as formas da demissão empirista”. A abordagem mobilizada pauta-se na máxima apresentada por Ferdinand de Saussure (1857-1913), segundo o qual “o ponto de vista cria o objeto”. Para levar a efeito essa máxima, insistem os autores, a atenção do sociólogo deve se concentrar no problema do recorte do objeto, o que significa enfrentar uma das ilusões mais trabalhosas para a pesquisa sociológica. Para elaborar seus argumentos, eles

---

<sup>8</sup> Segundo Lebaron (2012, p. 119), a postura adotada pelos autores remete a Durkheim, particularmente à obra *As regras do método sociológico*, publicada em 1895, “podendo ser lida como a enunciação, no contexto dos anos 1960, de um programa durkheimiano ‘modernizado’, à luz da evolução da sociologia mundial, mas também da filosofia da linguagem.”

examinam alguns elementos relacionados às “abdicações do empirismo”, às hipóteses ou pressupostos, à falsa neutralidade das técnicas, à analogia e construção das hipóteses, ao modelo e à teoria. Fica evidente que, ao dispensar um conjunto de recomendações ou de tomadas de posição metodológica, a obra se propõe a contribuir com a difusão de um determinado *habitus*. Diferentemente da tradição acadêmica adotada na sociologia, Bourdieu, Chamboredon e Passeron elegem as questões do método como pano de fundo de toda dinâmica da pesquisa, refutando conseqüentemente o estatuto supremo das metodologias, mas sobretudo de uma metodologia única, geralmente praticada por uma disciplina normativa associada a uma prática rotinizada e burocratizada. Com isso, eles entendem reabilitar o trabalho teórico de construção do objeto, valorizar a prática da pesquisa empírica, orientada a partir de um *habitus* comum, ou seja, orientar a prática sociológica a partir de princípios científicos interiorizados.

O último objetivo, tema da terceira parte da obra, remete à rubrica bachelardiana relativa ao “racionalismo aplicado”. Este objetivo procura complementar os dois precedentes, colocando em perspectiva elementos já desenvolvidos: “o fato é conquistado, construído, constatado: a hierarquia dos atos epistemológicos”. Esta opção científica implica dar prioridade a uma concepção que recusa a autonomização burocrática das operações de pesquisa e reconhece a “validação científica” desde que realizada por meio da convergência progressiva de um sistema de provas. Ao partir do pressuposto de que a experimentação vale tanto quanto a construção, reconhece-se que não há razão para desconsiderar a intuição, de modo que esta pode legitimamente intervir em alguns pontos do percurso. O propósito dos autores, ao levar em conta a implicação das operações e a hierarquia dos atos epistemológicos, o sistema de proposições e a verificação sistemática, assim como as oposições epistemológicas, é reunir um conjunto de noções que permita

oferecer os fundamentos à efetivação de um “racionalismo aplicado”.

Longe de se concentrar nos espíritos abstratos, que instauram um debate ilusório sobre as respectivas virtudes da teoria e da mensuração, os autores propõem uma hierarquia dos atos epistemológicos apoiada numa prática não mais linear e catenária (observação, hipótese, experimentação, teoria, observação), mas unitária e dialética. Longe igualmente de reafirmar as práticas servis às ciências da natureza e aos seus métodos pretensamente experimentados, a sistemática vislumbrada alerta para os riscos do desenvolvimento de normas cegas de validação que simplesmente ignoram a necessidade de interrogar a pertinência dos instrumentos.

Ao analisar os três objetivos perseguidos por Bourdieu, Chamboredon e Passeron, fica evidente o fato de que, embora tenha insistido sobre as condições práticas da transmissão de um *habitus* científico, *A profissão de sociólogo* não pode ser classificada como um guia ou como um manual, pois contém poucas análises empíricas propriamente ditas, tanto qualitativas quanto quantitativas, apesar de afirmar o primado da prática no trabalho de pesquisa. A obra se propõe assim a introduzir uma perspectiva reflexiva ancorada em princípios gerais<sup>9</sup> da história e da filosofia das ciências, com base em conceitos abstratos e em referências a “escolas” filosóficas ou científicas muito distantes umas das outras. Apresentada no formato da generalização pedagógica, a sistemática empreendida recusa-se a se constituir como mero receituário, característico dos manuais normativos de metodologia. Em razão do amplo conjunto de textos de ilustração<sup>10</sup> escolhidos para sustentar toda argumentação, o

---

9 Segundo Lebaron (2012, p. 116), “A grande diversidade das tradições representadas é ainda mais surpreendente quando a obra as apresenta como fundamentalmente convergentes em torno de um certo número de princípios”.

10 Trata-se de um complexo espaço de referências, ao mesmo tempo filosófico e sociológico, continental e anglo-saxão, teórico e empírico, composto por cerca de 70 textos, apresentados como leitura complementar, o que aproxima a obra da tradição francesa escolar habituada à seleção de textos comentados.



que pode dar a ela uma aparência ecumênica, a obra convida a uma leitura filosófica, numa perspectiva epistemológica e reflexiva preliminar (como anunciado no seu próprio subtítulo), uma vez que os diversos métodos da sociologia são evocados, mas sem entrar no detalhe da sua utilização.

O que ainda se pode dizer, para finalizar, em relação à contemporaneidade de *A profissão de sociólogo*, passados 50 anos de sua publicação? Que heranças, tradições e diálogos podem dela ser ponderados? Ao desenvolver um discurso radical para a pesquisa empírica contrário à generalização teórica prematura, Bourdieu, Chamboredon e Passeron promovem a conciliação entre grandes pensadores de diferentes tempos e contextos<sup>11</sup>. Nesse sentido, pode-se inferir que a obra inaugura, no calor das contestações de maio de 68, um duplo compromisso epistemológico a partir de posturas distintas: a primeira, de caráter mais sociológico, assumida por Pierre Bourdieu<sup>12</sup>, recusa o desenvolvimento excessivamente autônomo da epistemologia ou da metodologia em benefício de uma prática de reflexividade apoiada na pesquisa empírica; a segunda, de caráter mais filosófico, perseguida por Jean-Claude Passeron (1991), situa-se no cruzamento entre epistemologia e filosofia analítica e se desenvolve resolutamente ao lado da pesquisa empírica, num diálogo mais ou menos estreito com ela.

---

11 Dentre as múltiplas oposições epistemológicas em evidência à época, merecem destaque as concepções dos pais fundadores da sociologia: Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx.

12 Ao menos três obras podem ser referenciadas como desdobramentos desta postura: Bourdieu e Wacquant (1992), Bourdieu (2001) e Bourdieu (2004).

# | “Momentos críticos” e o mundo universitário e científico

Publicado intencionalmente cerca de 20 anos após a efervescência de Maio de 68, *Homo academicus* (1984) persegue ao menos três intenções – ou seriam intuições? –, que são urdidadas de modo relacional. O entendimento de Bourdieu (2011, p. 27) sobre intuição, já admitido em *A profissão de sociólogo*, diz respeito à “forma mais ou menos controlada do conhecimento pré-científico do objeto diretamente envolvido e também do conhecimento erudito de objetos análogos [...], princípio verdadeiro da fecundidade insubstituível da pesquisa empírica: fazer sem saber completamente o que se faz é dar-se uma chance de descobrir, no que se fez, algo que não se sabia.”

A primeira intenção (intuição), de ordem epistemológica, contempla uma reflexão aprofundada tanto da prática da sociologia em geral, quanto do objeto de pesquisa ao qual esta se dedica. Para tanto, são mobilizadas dimensões anteriormente delineadas. Ao definir como “dramática” a experiência científica ligada “à questão da diferença entre o conhecimento prático e o conhecimento erudito e principalmente à dificuldade particular da *ruptura* com a experiência autóctone e com a restituição do conhecimento obtido à custa dessa ruptura”, Bourdieu (2011, p. 21) desvela as vicissitudes de um pesquisador que toma como objeto um mundo ao qual se sente “preso”. Segundo ele,

O sociólogo que toma como objeto seu próprio mundo, no que ele tem de mais próximo e de mais familiar, não deve, como faz o etnólogo, domesticar o exótico, mas, se me permitem a expressão, exotizar o doméstico por meio de uma ruptura da relação primeira de intimidade com os modos de vida e de pensamento que lhe permanecem estranhos porque

muito familiares. Esse movimento para o mundo originário, e ordinário, deveria ser o fim do movimento para os mundos estrangeiros e extraordinários. (BOURDIEU, 2011, p. 287).

Em razão dessa necessária ruptura, a sociologia das práticas sociais põe por terra todas as fronteiras entre ciência e engajamento<sup>13</sup> e figura como uma ferramenta a serviço das verdades conquistadas pela polêmica da “razão científica”. Como assinala Valle (2007, p. 131), a sociologia passa sem dúvida a ser “percebida como uma ameaça aos poderes constituídos, porque propõe uma alternativa completamente credível em termos de explicação do mundo social e, notadamente, dos mecanismos de dominação e de reprodução”, sobretudo quando se trata de eleger como alvo o mundo (universitário) no qual o autor estava inserido.

A segunda intenção (intuição), de ordem estrutural, diz respeito à construção da genealogia do mundo universitário francês, tecida a partir de uma cronologia refinada da crise – uma crise de crença, mas também de sucessão –, que teve como referência as espécies de capitais nele mobilizadas e as diferentes trajetórias percorridas. A opção metodológica de Bourdieu se revelou ousada e avançada graças ao aporte das análises fatoriais, aplicadas a uma amostra de 405 professores com o objetivo de reconstituir suas biografias. Trata-se de uma metodologia prosopográfica que, ao focar o poder institucional e as tomadas de posição face às contestações político-intelectuais de Maio de 68, explicita rupturas de equilíbrio sociologicamente decisivas, desmontando o núcleo do poder universitário; procedimento este que o levou a se perguntar se *Homo academicus* seria “Um ‘livro para queimar?’”.

Essas análises revelaram o processo de desestabilização da hierarquia dos poderes instituídos, uma vez que eles interferem

---

13 Merece destaque a manifestação de Bourdieu (2002) a esse propósito, intitulada: “Por um saber engajado”.

nas estruturas essenciais, particularmente nas estruturas cognitivas daqueles que dominavam a ordem acadêmica e científica. Neste sentido, pode-se considerar que Maio de 68 provocou o deslocamento do centro de gravidade da vida intelectual ao trazer

[...] para o terreno privilegiado da Universidade uma contestação que colocou em questão os princípios mais profundos e mais profundamente indiscutidos sobre os quais repousava a Universidade, a começar pela autoridade da ciência. Ele utilizou armas científicas ou epistemológicas contra a ordem universitária que devia parte de sua autoridade simbólica ao fato de ser uma *épistèmè instituída*, ancorada, em última instância, na epistemologia. (BOURDIEU, 2001, p. 40).

A terceira intenção (intuição), de ordem histórica, centra-se na explicação de um acontecimento histórico, cuja abrangência extrapola o campo universitário, embora este exerça um papel de primeiro plano. Seu poder de quebra de equilíbrios atinge parcialmente a ordem social em geral, pois, como mostra Charles (1986, p. 98), “a estrutura do espaço [...] tem um valor explicativo na medida em que condiciona as trajetórias dos indivíduos, suas tomadas de posição intelectual mas também políticas, assim como suas escolhas sociais (atitude face ao casamento, à família, à ética)”.

Esboçada desde *A profissão de sociólogo*, a construção de uma sociologia histórica para os sociólogos e de uma história sociológica para os historiadores ganha “intensidade na medida em que a reflexividade de Bourdieu avança”, como sublinha Valle (2018, p. 54), sendo possível afirmar que sua sociologia é, desde o princípio, edificada como uma sociologia histórica. Essa relação estreita entre sociologia e história aponta para a necessidade de o historiador do presente, por meio de diversos procedimentos de abstração ou de esquemas lógicos, criar

uma distância indispensável à verdadeira compreensão em profundidade das realidades. Neste sentido, Bourdieu coloca em perspectiva o que chama de “momento crítico” do pesquisador, assim como as características essenciais do protocolo científico:

O pesquisador só pode chegar depois da festa, quando os lampiões foram apagados e os cavaletes retirados, e com um produto que não tem mais nenhum dos charmes do *impromptu*. Construído por sobre as questões surgidas da imediatidade do acontecimento, enigmas mais que problemas, apelando a posicionamentos totais e definitivos mais do que a análises necessariamente parciais e revisáveis, o protocolo científico não tem a bela clareza do discurso do bom senso para aquele a quem não é difícil ser simples uma vez que ele sempre começa por simplificar. (BOURDIEU, 2011, p. 208).

Mas, no que concerne especificamente ao Maio de 68, o que esta obra coloca em relevo permitindo caracterizá-la como uma contribuição à história sociológica? Ao colocar em movimento algumas das suas principais categorias de análise, Bourdieu desenvolve uma perspectiva reflexiva, cujo valor heurístico pode ser amplamente mobilizado em outros campos. Como legado desta reflexão, podemos destacar a importância dada à democratização do acesso aos títulos escolares. Para o autor,

[...] pensar no que se passou em 68, no discurso contra-ideológico que foi inventado contra os diplomas e os exames [...] é um trabalho ideológico coletivo da fração intelectual, cujo objetivo é constituir um contra-discurso para enfrentar uma classe dominante que não se contenta mais em dominar em nome da economia e do poder, mas sim em nome daquilo que geralmente os intelectuais opunham à classe dominante: os diplomas. (BOURDIEU, 2015, p. 629).

Segundo Forquin (1986, p. 117-118), em 68 ocorreu a irrupção do que foi percebido na escala de toda sociedade como uma ruptura decisiva e uma mudança brutal e ao mesmo tempo

integral de uma história estrutural. Esse acontecimento, marcado pela conjunção, sincronização e confluência de uma pluralidade de crises (latentes), colocou em xeque a maneira, quase profética, de efetivar a promessa de uma eficácia (intelectual e institucional), decorrente da tomada de consciência e da autoanálise sociológica no interior de um sistema de pensamento em que o simbólico se deixa apreender unicamente pela linguagem da economia (do mercado) ou da política (do poder).

Para Pestaña (2012), seguindo uma perspectiva analítica semelhante à de Forquin, a crise do sistema de ensino afetou a sociedade em seu conjunto, engendrando um ambiente de revolta de grande amplitude, tanto pela importância crescente do ensino na reprodução do sistema de classes, quanto pela distância entre as esperanças dos universitários – associadas a um sistema anterior de exigências e retribuições – e as recompensas que se mostravam inferiores ao esperado. O autor observa que a frustração atingiu tanto os originários dos grupos dominantes (os herdeiros), quanto os estudantes vindos das classes trabalhadoras, devido à desvalorização generalizada dos diplomas<sup>14</sup>.

Assim, para os comentaristas de *Homo academicus*, as contestações de 68 ficam muito bem caracterizadas como expressão de uma frustração e de uma revolta contra certos efeitos perversos da expansão meritocrática, ou como uma reação ao sentimento de desvalorização face à desclassificação geral que provocou a multiplicação dos diplomas escolares. Dadas as transformações do mundo universitário, engendradas pelo crescimento do número de estudantes e, em consequência,

---

14 Pestaña (2012, p. 275) assinala que “os ritmos de sucessão deixam de funcionar como antes fazendo com que dois tipos de atores entrem em cena. Os que seguiram a via ortodoxa e que descobriram que sua promoção não dava acesso ao que esperavam: muitos viram suas carreiras estagnar; e os que, sobretudo nas disciplinas mais acadêmicas, puderam acessar sem a preparação correspondente e que tiveram dificuldades de aceitar a ordem estabelecida.”

do número de professores, rompe-se o consenso institucional, fruto do recrutamento homogêneo do ponto de vista das trajetórias e dos *habitus*, fundado portanto numa ordem de sucessões: “tal perfil, tal carreira, tal posição ou para conquistar tal posição, é preciso ter tal perfil e tal carreira” (CHARLES, 1986, p. 99).

*In fine*, a crise de Maio de 68, quando analisada à luz da expansão das oportunidades escolares na França, que é uma das contribuições das obras *Os herdeiros* e *Homo academicus* à pesquisa educacional brasileira, permite perceber que a democratização do acesso aos diferentes níveis do ensino desinstala, corrói poderes cristalizados, produz incertezas, põe em xeque a adesão voluntária, põe em risco a estabilidade do corpo assegurada pela estratégia das sucessões, destrói cumplicidades. Assim, ao eleger como laboratório um movimento histórico visando explicar as relações de poder próprias de um determinado espaço social, Bourdieu não teve medo de se submeter ao fervor da crítica e não hesitou em introduzir no campo científico uma sociologia da suspeita, da denúncia. Sua intenção sempre foi transformar em virtudes científicas certas singularidades históricas. Bourdieu sempre considerou que o discurso científico não é um discurso de ficção, que a dicotomia entre o fato (ciência) e o valor (ética) é artificial, que todo saber é engajado, que todo saber produz uma força da crença na verdade, que todo saber produz um discurso consagrado que pode ser mobilizado para o enfrentamento das formas sutis de dominação e de adesão à doxa dominante.

## | Referências

BENSAÏD, D.; KRIVINE, A. *1968 fins e suites*. Paris: Éditions Lignes, 2008.

BOURDIEU, P. *Esquisse pour une auto-analyse*. Paris: Raison D'Agir, 2004.

BOURDIEU, P. *Homo academicus*. Florianópolis: EdUFSC, 2011.

BOURDIEU, P. Pour un savoir engagé. *Interventions (1961-2001)*. Sciences sociales et actions politiques. Marseille: Agone, 2002.

BOURDIEU, P. *Science de la science et réflexivité*. Paris: Raisons d'Agir, 2001.

BOURDIEU, P. *Sociologie générale*. Cours au Collège de France 1981-1983. Paris: Seuil/Raisons d'Agir, 2015.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.-C.; PASSERON, J.-C. *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis, 2014.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. J. D. *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris: Éd. du Seuil, 1992.

CHARLES, C. Pierre Bourdieu. *Homo academicus*. *Annales. Economies, Sociétés, Civilisations*. 41<sup>e</sup> année, n. 1, 1986, p. 97-100. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/ahess\\_0395-2649\\_1986\\_num\\_41\\_1\\_283259\\_t1\\_0097\\_0000\\_001](https://www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_1986_num_41_1_283259_t1_0097_0000_001).



FORQUIN, J.-C. Bourdieu (Pierre). *Homo Academicus*. *Revue française de pédagogie*, v. 75, p. 112-118, 1986. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1986\\_num\\_75\\_1\\_2394\\_t1\\_0112\\_0000\\_2](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1986_num_75_1_2394_t1_0112_0000_2).

LEBARON, F. Le métier de sociologue. Préalables épistemologiques. In: LEBARON, F.; MAUGER, G. (org.). *Lectures de Bourdieu*. Paris: Ellipses, 2012. p. 111-121.

LEENHARDT, J. Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon, Jean-Claude Passeron. Le métier de sociologue. *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*. 26<sup>e</sup> année, n. 1, p. 234-235, 1971.

PASSERON, J.-C. *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Paris: Nathan, 1991.

PESTAÑA, J. L. Moreno. Ordre épistemologique, ordre structural et ordre historique dans *Homo academicus*. In: LEBARON, F.; MAUGER, G. (org.). *Lectures de Bourdieu*. Paris: Ellipses, 2012. p. 263-277.

SUAUD, C. Pierre Bourdieu: La sociologie comme "révolution symbolique". *Recherches en soins infirmiers*, 2014/1, n. 116, p.81-94. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2014-1-page-81.htm>.

VALLE, I. R. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: Uma irradiação incontestável. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo: USP, v. 33, n. 1, p. 117-134, jan./abr. 2007.

VALLE, I. R. Ler *Homo academicus*. In: BOURDIEU, P. *Homo academicus*. Florianópolis: EdUFSC, 2011. p. 13-20.

VALLE, I. R. Pierre Bourdieu: A pesquisa e o pesquisador. *In*: BIANCHETTI, L.; MEKSENAS, P. (org.). *A trama do conhecimento: Teoria, método e escrita em ciência e pesquisa*. Campinas: Papirus, 2008. p. 95-117.

VALLE, I. R. Porque ler *Os herdeiros* meio século depois? *In*: BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Tradução Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014. p. 9-12.

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>.

50 ANOS DE  
*MÉTIER* DE  
SOCIÓLOGO: UM  
LEGADO PARA AS  
CIÊNCIAS SOCIAIS

**Gabriela Albanás Couto**

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)



econômicas, científicas, culturais, institucionais e educacionais. O movimento conhecido como Maio de 68 se transformou no apogeu de um conjunto de eventos de natureza política, social e cultural, protagonizados por uma juventude universitária e estudantes secundaristas, que, apoiados e somados a trabalhadores de diversas classes, contestavam o governo, os efeitos da educação e a sociedade conservadora. A conjuntura da época era de desilusão em relação ao sistema de ensino francês, que alardeava sua ampla democratização, desvelada, no entanto, como “demografização”, nos termos de Langouët (2002), ou seja, um maior acesso ao ensino, não necessariamente de maneira democrática e garantidora de inclusão e/ou de mobilidade social. Esta constatação parte, sobretudo, da obra *Os herdeiros* (*Les heritiés*, 1964), de Bourdieu e Passeron, tornado livro de cabeceira dos estudantes no movimento de 68, tendo sido, inclusive, encenado por um grupo de teatro da Escola Normal Superior (DESAULT, 2005). Bourdieu e Passeron viveram de perto o Maio de 68 e, naquele mesmo ano, juntamente à Jean-Claude Chamboredon, outro jovem sociólogo, publicaram a obra “*Métier de sociólogo, preliminares epistemológicas*”<sup>16</sup>, cujo objetivo era alçar a sociologia ao patamar de ciência legítima.

Esta obra só veio a ser traduzida no Brasil no ano de 1999 – 31 anos após a publicação francesa – sob o título “A profissão de sociólogo”<sup>17</sup>. O subtítulo, “Preliminares epistemológicas”, justifica-se no fato de os autores colocarem em xeque as epistemologias vigentes e apartadas umas das outras, nas ciências sociais à época: o weberianismo, o marxismo e o durkheiminismo, fazendo-as dialogar. Ainda em relação à recepção da obra no Brasil, é interessante observar que, a partir de sua quarta edição, realizada pela mesma editora, a

---

16 Título original: *Le métier de sociologue. Préalables épistémologiques*. Para este trabalho adotamos a palavra *métier* em referência ao título original por razões que serão discutidas na sequência do texto.

17 Tradução de Guilherme João de Freitas publicada pela Editora Vozes.

obra passa a chamar-se “Ofício de Sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia”. Esta mudança na tradução/versão do título e, especialmente, do subtítulo, nos impele a pensar acerca de seu significado para o campo das ciências sociais no Brasil, uma vez que a transformação de “preliminares epistemológicas” em “metodologia da pesquisa” no subtítulo da obra sugere um caráter mais instrumental, justamente aquilo que os autores buscaram desconstruir. Um último aspecto sobre traduções e suas consequências para a apropriação de uma obra em determinado campo ou sociedade, pode ser visto na tradução feita da palavra *métier*, que, se traduzida por “profissão” ou por “ofício”, empobrece a proposta original. Assim, seria preferível, e mais fiel ao que os autores propõem, a não tradução da palavra *métier*, como o fez Valle na tradução da obra *Os herdeiros*, publicada pela primeira vez no Brasil em 2014, que a manteve como no original. Isto se justificaria até mesmo pelo fato de a palavra “metiê” já aparecer atualmente em alguns dicionários brasileiros, ainda que como estrangeirismo.

Dito isto, salientamos que *Métier* de sociólogo não é de forma alguma um “manual de pesquisa”, como aparece com frequência em *sites* de busca na Internet, no item “descrição do produto”. Longe disso. A obra define a forma e o conteúdo de uma pedagogia da pesquisa sociológica, cujo objetivo é explicitar um sistema de *habitus* científico, surgido da experiência da pesquisa e de suas dificuldades.

Nas três partes que a compõem – A ruptura; A construção do objeto; O racionalismo aplicado – os autores buscaram expor os princípios de uma prática profissional que deve inculcar certa atitude em relação a essa prática a partir do desenvolvimento de um *habitus* científico, fornecer os instrumentos indispensáveis ao tratamento sociológico do objeto, tema central da obra, e, por fim, ensinar os atos mais práticos da pesquisa sociológica, com vistas à construção de uma “teoria do conhecimento do social”.

Feita esta breve contextualização, o objetivo do presente texto é realizar uma leitura dos aspectos teórico-metodológicos da obra *Métier* de sociólogo e trazer algumas reflexões acerca de seu legado para as pesquisas sociológicas e educacionais contemporâneas. Nosso texto divide-se em duas partes. Iniciamos localizando a obra *Métier* de sociólogo no cenário sociológico da época em que foi elaborada, ao mesmo tempo em que apresentamos as inflexões provocadas nas ciências sociais que se deram a partir dela. Na sequência, discutimos seu legado para pensar a pesquisa em ciências sociais como sendo uma pedagogia específica do fazer científico, especialmente no tocante às técnicas de pesquisa debatidas na obra.

## | Uma ruptura epistemológica

Apoiando-se em princípios da epistemologia de Gaston Bachelard (1884-1962) e colocando em diálogo os fundadores da sociologia Karl Marx (1818-1883), Max Weber (1864-1920) e Émile Durkheim (1858-1917), a obra esforça-se em provocar uma ruptura na sociologia praticada naquele momento histórico, para, a partir desta ruptura, erigir bases epistemológicas – muito mais do que metodológicas – para as ciências sociais, que sirvam ao *métier* do sociólogo de nosso tempo. Sendo uma obra vinculada ao estado da sociologia na época em que foi produzida, a ruptura com o senso comum aparece como um tema caro a estes sociólogos, que buscavam se contrapor, especialmente, ao pragmatismo da sociologia estadunidense.

Sua pretensão era, então, refundar a sociologia a partir da elaboração de uma base epistemológica própria. Neste sentido, seu intuito foi o de elaborar uma teoria unificada do conhecimento do social convergente entre as grandes teorias dos chamados “pais da sociologia”, Marx, Durkheim e Weber. Assim, engendraram uma teoria que não estabelece separação entre as diferentes correntes, cuidando, no entanto, para não pender a um ecletismo

teórico ou uma justaposição de ideias. O projeto epistemológico lançado na obra é justamente o de aproximar as três vertentes de fundação da sociologia, colocando seus fundadores em diálogo, pois este “espírito de conciliação” é o que deve operar no *métier* de sociólogo (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999, p. 14). Os autores defendem “a possibilidade de reconhecer a convergência das grandes teorias clássicas em relação aos princípios fundamentais que definem a teoria do conhecimento sociológico como fundamento das teorias parciais, limitadas a uma natureza definida dos fatos” (idem, p. 43). A teoria do conhecimento sociológico, portanto, faz dialogar e convergir autores, pois o mais importante é o *objeto* a ser analisado e não uma afiliação a determinada corrente teórica de cada autor em si. Cria-se, desta forma, um “acordo epistemológico”, que se refere à própria definição do campo da sociologia (idem, p. 13-14).

É interessante observar que a obra teve diferentes desdobramentos nos percursos de cada um dos três jovens sociólogos que a elaboraram coletivamente, sendo Bourdieu a figura que mais e melhor aprofundará, em pesquisas e trabalhos posteriores, os aspectos que destacamos aqui. A este respeito, ressaltamos que Bourdieu desenvolveu ao longo de todo o seu percurso o que chamou de *modo de pensar relacional*, uma das marcas de sua sociologia.

De Bachelard, entre tantas outras questões, os autores incorporam especialmente a filosofia do trabalho científico, cuja tarefa epistemológica é tirar o verdadeiro do falso, passar do menos ao mais verdadeiro. O esforço dos sociólogos é feito na tentativa de transpor a filosofia de Bachelard às ciências sociais, no sentido de conseguir alçar a sociologia – ciência pária na época – ao *status* de ciência legítima e legitimada. Desta forma, inspirados pelo trabalho do epistemólogo, defendiam que o fato científico é conquistado, construído e constatado, transformando essas afirmações nos três eixos (e capítulos)



que organizam a obra. De fato, se houvesse uma síntese para esta obra, seria a importância da construção do objeto para a pesquisa em ciências sociais.

De Bachelard é também a recusa às certezas do saber definitivo para as ciências, endossada por Bourdieu, para lembrar que ela, a ciência, só pode progredir ao colocar em questão os princípios de suas próprias construções. A questão do erro nas ciências sociais é tema de uma parte significativa da obra, e tal discussão remete-nos à noção de reflexividade, outro desdobramento da teoria do conhecimento sociológico de Pierre Bourdieu inaugurada nesta obra, que será vista em inúmeros textos posteriores, sendo o principal deles o livro *Homo Academicus*, de 1984.

Colocando a prática sociológica em questão a partir de uma discussão sobre as prenoções, que levariam a praticar uma sociologia espontânea, os autores assinalaram os principais problemas que a sociologia enfrentava naquele momento e como seria possível, por meio de uma teoria do conhecimento sociológico, promover a ruptura capaz de elevar a sociologia ao patamar de ciência, o que, por sua vez, supõe uma vigilância muito maior. Assim, a vigilância, pressuposto filosófico importado de Bachelard, adquire um importante papel naquele contexto e um forte significado para a sociologia, uma vez que romper, naquele quadro, significava romper tanto com as teorias tradicionais vigentes quanto com a sociologia espontânea. Por isso, a vigilância é adjetivada como epistemológica, que inspira cuidado e rigor científicos.

Definido o quadro teórico/epistemológico, os autores passam então a desenvolver técnicas para promover a ruptura proposta, quais sejam: a crítica lógica das prenoções, a comprovação estatística das falsas evidências e a contestação decisória e notória das aparências. A ideia de *vigilância epistemológica* torna-se a marca desta obra. A sociologia em vigor estava

sendo posta em xeque, submetida à reflexão científica, ou seja, objetivada pelos jovens sociólogos que propunham fazer uma “sociologia da sociologia”. Para isso, tornava-se preciso combater a sociologia espontânea e o senso comum – ingênuo ou erudito – a linguagem dos jargões científicos e eruditos já vulgarizados, as generalizações, a tentação do profetismo e a ilusão da transparência e da neutralidade científicas.

Sendo a sociologia também uma “ciência contestada”, uma ciência pária, os autores alertam os sociólogos para a tentação de buscar segurança no caráter científico de sua disciplina ao sobrevalorizar exigências que são atribuídas às ciências da natureza. A saída seria o uso de métodos indutivos em detrimento das deduções, essas construções especulativas que “não podem ser comprovadas” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999, p. 66). Neste sentido, esta obra representa “uma das vertentes que derrubaram o predomínio da sociologia funcionalista norte-americana, a partir da década de 1960, tornando-se então referência para o entendimento da prática sociológica” (GARCIA, 2017, p. 298-299).

Relacionando e fazendo convergir os fundadores da sociologia, os autores colocam Weber e Durkheim em diálogo, por exemplo, na questão da analogia e da construção das hipóteses de pesquisa. De Weber, a compreensão do tipo ideal como “guia para a construção das hipóteses”, em oposição às construções especulativas, permitindo medir a realidade ao realizar uma construção próxima – e não aproximativa – do real, como também defendia Bachelard. Durkheim, por sua vez, é evocado por defender o uso de analogias como uma forma legítima de comparação, a “comparação orientada pela hipótese de analogias”. Tal raciocínio por analogia, considerado o primeiro princípio da invenção científica, desempenha papel específico na ciência sociológica, pois esta não pode constituir seu objeto, a não ser pelo procedimento comparativo. Vê-se nesta passagem o embrião, já bastante potente, de algo

que virá a ser o centro do *corpus* teórico-metodológico de Bourdieu, o método comparativo nas ciências sociais. E, de Marx, incontestavelmente, vem a crítica à sociedade capitalista e às injustiças que ela produz, além da noção de capital, que, como sabido, Bourdieu refinará, demonstrando a correlação entre vários tipos de capital, além do capital econômico, ao longo de toda a sua obra.

Os autores dialogam, ainda, com as ciências da natureza, como a física e a biologia, traçando paralelos e questionamentos, buscando elevar a sociologia ao patamar de ciência social. Neste sentido, nos provocam a refletir: o que faz uma área do conhecimento se transformar em uma ciência? É ter uma tradição teórica? Estar pautada em uma teoria do conhecimento? O rigor metodológico?

Há, portanto, uma razão epistemológica que orienta qualquer ciência. A prática sociológica não deveria escapar a isto. Os autores, neste sentido, saíram em defesa de um saber sociológico que não fosse mera soma de técnicas ou um capital de conceitos, separados ou separáveis de sua utilização na pesquisa. Não há pesquisa sem clareza da epistemologia que rege os pressupostos em questão e que se desdobrarão nas escolhas que o pesquisador fará ao longo do processo, por isso, a escolha das técnicas e dos instrumentos de pesquisa torna-se tão importante e passível, também, de objetivação.

## | Uma pedagogia da pesquisa

A já mencionada noção de vigilância epistemológica trata-se de uma atitude científica, “atitude de vigilância”, que conhece o erro e os mecanismos capazes de engendrará-lo e que, justamente por isso, tem condições de superá-lo. Uma verdadeira sociologia do conhecimento preocupa-se e problematiza a questão do erro na ciência por meio da vigilância epistemológica e do próprio

reconhecimento dos limites da compreensão sociológica das condições do erro, em confronto constante com ele.

A crítica dos autores recai sobre a ciência que não considera o processo científico, “apagando” os erros, mostrando apenas “os desfechos”, os resultados finais. O erro, no entanto, é algo inerente à ciência, é o que a ratifica e, assim, a faz evoluir. O ato da invenção, que supõe erros, deve quebrar as relações mais aparentes, por serem as mais familiares, a fim de fazer surgir um novo sistema de relações entre os elementos da pesquisa. Os autores defendem que, ao contrário da descoberta, a invenção pode ser cultivada, por ser um processo, e como tal, admitir e pensar seus próprios erros em uma permanente atitude de objetivação. Este “treino constante” na vigilância epistemológica tem por objetivo dar ao pesquisador os meios para assumir, por si próprio, de forma autônoma, a vigilância de seu trabalho científico. “A familiaridade com o universo social constitui, para o sociólogo, o obstáculo epistemológico por excelência, porque ela produz, continuamente, concepções ou sistematizações fictícias” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999, p. 23), por isso a vigilância epistemológica, esta “construção controlada e consciente de seu distanciamento do real e de sua ação sobre o real” (idem, p. 51), se faz tão importante na pesquisa sociológica.

Relacionada à noção de vigilância epistemológica aparecem as questões metodológicas, uma vez que a escolha das técnicas deve se dar por referência à significação epistemológica do tratamento a que será submetido, pelas técnicas escolhidas, o objeto e a significação teórica das questões que se pretende formular ao objeto ao qual são aplicadas.

As técnicas de pesquisa não são neutras, como supõe a ilusão positivista da neutralidade. Assim, uma entrevista não-diretiva ou a aplicação de um questionário devem ser também objetivadas, ou seja, tornadas objeto de pesquisa do próprio pesquisador, que, diante destes instrumentos, de acordo com

os princípios epistemológicos que embasam a pesquisa e constroem o objeto, vai, com frequência, questionar seus limites e possíveis fatores de indução ao erro. Neste sentido, os autores alertam sobre os cuidados que devem ser tomados quando do uso de cada uma das técnicas mais comumente utilizadas na pesquisa sociológica: a entrevista, o questionário, a observação etnográfica e a objetivação participante.

A crítica direcionada à entrevista é a de que esta estabelece uma relação social artificial entre pesquisador e entrevistado, o que pode provocar distorções em relação aos resultados, uma vez que incitaria, mediante esta situação artificial e, por vezes, constrangedora, os sujeitos da pesquisa a produzirem um artefato verbal “segundo a relação com a linguagem favorecida por sua classe social e a relação artificial com a linguagem que é exigida deles” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999, p. 55). Um desdobramento desta questão na obra de Bourdieu pode ser visto no texto “A ilusão biográfica” (1998), por exemplo. Não há pergunta neutra, por isso é tão caro à sociologia submeter as interrogações da pesquisa à interrogação sociológica. Por sua não neutralidade, a entrevista deve ser objeto de objetivação.

O questionário aparece como outro exemplo de instrumento que possui como limite a questão da linguagem, pois as respostas dependem das diferentes interpretações que cada sujeito faz das perguntas. Por isso, também não é um instrumento neutro, como se supunha à época. Daí a importância de objetivar os instrumentos de pesquisa, por mais neutros que nos possam parecer, considerando sempre as margens de erro e as possíveis ambiguidades e contradições na relação pesquisador-objeto. O questionário não passaria de um dos instrumentos da observação, cujas vantagens metodológicas não deveriam dissimular os limites epistemológicos (idem, p. 59). Bourdieu (idem, p. 56-57) utilizará amplamente o questionário em trabalhos futuros, sem considerá-lo, no entanto, o instrumento ideal.

Sempre que o sociólogo for inconsciente em relação à problemática implicada em suas perguntas, privar-se-á de compreender a problemática que os sujeitos implicam em suas respostas. [...] Pressupor que uma pergunta tem o mesmo sentido para os sujeitos sociais separados pelas diferenças de cultura, associadas à origem de classe, é ignorar que as diferentes linguagens não diferem apenas pela amplitude de seu léxico ou grau de abstração, mas também pelas temáticas e problemas que veiculam.

Com este argumento, os autores chamam a atenção para “a questão da significação diferencial que as perguntas e as respostas revestem realmente segundo a condição e a posição social das pessoas interrogadas” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999, p. 57) e sublinham que é preciso escapar de um etnocentrismo linguístico se se quer libertar das prenoções científicas e pré-construções da linguagem.

Mesmo a observação etnográfica, tida como situação mais natural de pesquisa, passa pelo olhar de quem observa, olhar este atravessado pelas percepções do pesquisador-observador, que, por sua vez, são produto de sua posição e de suas disposições em dado espaço social, o que também retira dela qualquer caráter de neutralidade. Aqui podemos pensar em outra obra de Bourdieu, *A distinção: crítica social do julgamento* (1979), que, grosso modo, explicita que as condições de julgamento, gosto e percepção são construções sociais a partir das posições de cada um em dado campo e/ou espaço social.

As técnicas de pesquisa, portanto, são também experiências de sociabilidade. Uma pesquisa é, sobretudo, uma relação social – entre o pesquisador e um grupo, por exemplo. Neste sentido, a relação de pesquisa é marcada, atravessada, por relações de classe, de gênero, de etnia, de escolaridade, de geração, que cada um de nós ocupa em uma determinada posição carregada de disposições, *habitus* e trajetórias tão diferentes, diversas, e que esta diversidade, se objetivada, pode, por sua vez, enriquecer o processo de pesquisa.

Vale destacar ainda que não apenas a coleta de dados carece de objetivação, mas, sobretudo, suas análises. Assim, “mesmo as operações mais elementares e, na aparência, as mais automáticas do tratamento da informação implicam escolhas epistemológicas e mesmo uma teoria do objeto” (idem, p. 60), fazendo desta forma oposição à sociologia espontânea.

Por último, em relação às técnicas de pesquisa, a obra traz, ainda que de forma embrionária, a ideia de objetivação participante, que possuirá prolongamentos em todo o trabalho de Bourdieu. Em texto em que rebate três críticas que seus leitores lhe fazem sobre a objetivação, ele explica, lançando mão de uma imagem frutífera, que “por imaginar que o sujeito do discurso sociológico possa não se sentir visado por seu próprio discurso, é preciso pensar o sociólogo como um tipo de fotógrafo que só pode objetivar se ele estiver ou se colocar fora do jogo que ele objetiva, se ele se libertar de fato ou em pensamento dos determinismos que carrega. De fato, a objetivação só tem alguma chance de sucesso se implicar a objetivação do ponto de vista a partir do qual se opera (BOURDIEU, 1978, tradução livre).

A partir do exposto, destacamos que, diante do uso das diferentes técnicas, seguindo os pressupostos epistemológicos construídos em *Métier* de sociólogo, fica evidente a importância do estabelecimento de correspondências entre diferentes variáveis, colhidas por meio das diferentes técnicas. Isto se desdobrará na largamente utilizada por Bourdieu “Análise de Correspondências Múltiplas”, metodologia importada da Escola Francesa de Estatística, fundada por J.-P. Benzécri (LEBARON; LE ROUX, 2015) por Bourdieu – sempre em defesa de uma análise indutiva dos dados e apoiada em pesquisa estatística, inclusive, ressignificando-a.

# | Trabalho, experiência, tessitura: o *métier* de sociólogo

O *métier* de sociólogo, portanto, a incorporação de um *habitus* científico, consiste na interiorização dos princípios da teoria do conhecimento sociológico na prática da pesquisa em ciências sociais. A aproximação com a história e com a filosofia da ciência em Bachelard são os fios condutores desta obra que se tornou um clássico da sociologia. Neste sentido, pode-se considerar, talvez, como seu mais importante desdobramento, prolongamento e contribuição para a sociologia bourdieusiana, e para as ciências sociais como um todo, o estreitamento da relação entre sociologia e história. Bourdieu enfatizará, especialmente em seus últimos escritos, a necessidade de unificação das humanidades, propondo uma aproximação entre o passado e o presente, para a compreensão da realidade social (VALLE, 2018b; BOURDIEU; CHARTIER, 2012). Esta questão também foi aprofundada por Jean-Claude Passeron em “O raciocínio sociológico: o espaço não popperiano do raciocínio natural” (1991), para quem a racionalidade sociológica ocuparia um lugar intermediário entre essas duas tradições epistemológicas, a sociologia e a história (VALLE, 2018a).

Para finalizar, retomamos a ideia inicial sobre a tradução do nome da obra. Pensando no sentido dos termos “profissão” e “ofício” em contraposição ao original *métier*, descobrimos que a palavra francesa pode ser traduzida, com limites semânticos, por “trabalho”, “experiência”, “especialidade”, mas, também, como “tear” (*métier à tisser*<sup>18</sup>). Desta forma, sugerimos pensar no legado de *Métier* de sociólogo também como sendo este

---

18 Tear; máquina para confecção manual de tecidos. Fonte: *Palavra-chave: dicionário semibilingue para brasileiros: francês*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.



instrumento milenar, presente em boa parte das culturas, que é o tear, e a pesquisa como a tessitura, a trama de conceitos e técnicas que forma uma teoria do conhecimento do social.

A obra *Ofício de sociólogo* é, neste sentido, um desafio lançado a todo e qualquer pesquisador das ciências humanas, em especial, no campo das ciências sociais. O que ela propõe, é, sobretudo, um chamado à prática consciente da sociologia – e da pesquisa – um chamado à ação consciente e calculada, objetivada, sem a qual se podem fazer prospecções, aproximações, profecias, mas não ciência.

## | Referências

BOURDIEU, P. Sur l'objectivation participante. Réponse à quelques objections. *Actes de la recherche en sciences sociales, Sur l'art et la littérature*, v. 23, p. 67-69, set. 1978. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/arss\\_0335-5322\\_1978\\_num\\_23\\_1\\_2609](https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1978_num_23_1_2609). Acesso em: 02 mai. 2018. Tradução livre.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.-C.; PASSERON, J.-C. *A profissão de sociólogo. Preliminares epistemológicas*. 3. ed. São Paulo: Vozes, 2002.

BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. *O sociólogo e o historiador*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

DELSAUT, Y. Depoimento sobre Les Héritiers. *Tempo Social*, São Paulo, v. 17, n. 1, 2005.

GARCIA, S. G. Profissão de sociólogo (A): preliminares epistemológicas. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. et al. (org.). *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 298-301.

LANGOUËT, G. A escola francesa se democratiza, mas a inserção social torna-se cada vez mais difícil. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. esp., p. 85-106, jul./dez. 2002.

LEBARON, F.; LE ROUX, B. (org.). *La méthodologie de Pierre Bourdieu en action*. Espace culturel, espace social et analyse des données. Paris: Dunot, 2015.

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

VALLE, I. R. "Raciocínio sociológico" e "raciocínio histórico": as tensões entre duas tradições epistemológicas segundo Passeron e Prost. *Revista Entreideias – Educação, Cultura e Sociedade*, Salvador, v. 7, n. 2, p. 56-72, jul./dez. 2018a. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/24907>. Acesso em: 30 jan. 2019.

VALLE, I. R. Sociologia Histórica ou História Sociológica? Diálogos a partir de Pierre Bourdieu. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v. 11, n. 25, p. 49-60, abr./jun. 2018b. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/7502>. Acesso em: 30 jan. 2019.

# REVISITANDO O CONCEITO DE CAPITAL SOCIAL: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE PIERRE BOURDIEU E JAMES COLEMAN

**Matheus Monteiro Nascimento**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

**Cláudio Cavalcanti**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

**Fernanda Ostermann**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

# | Introdução

A necessidade do desenvolvimento do estudo teórico que apresentamos neste capítulo surge a partir da dificuldade que enfrentamos para interpretar o resultado de um estudo empírico previamente realizado. Em linhas gerais, nesse estudo empírico analisamos o perfil de candidatos, com baixo volume de capital econômico e cultural, que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e obtiveram desempenho muito acima da média dos estudantes da suposta mesma classe social (NASCIMENTO, 2019). Quer dizer, de que maneira candidatos com nível socioeconômico muito parecido, nesse caso um nível muito baixo, conseguem obter médias muito altas no ENEM? O aporte teórico para a interpretação desse resultado faz parte da temática do sucesso escolar em meios populares, linha de pesquisa que ganhou espaço nas investigações sociológicas francesas no final da década de 80 do século passado (LAHIRE, 1995; LAURENS, 1992; TERRAIL, 1990; ZÉROULOU, 1988), inspirando também trabalhos no contexto brasileiro (PORTES, 1993; SILVA, 1999; VIANA, 1998). A diferença é que todas essas investigações citadas se apoiaram em longas entrevistas para traçar o perfil desses sujeitos chamados *outliers*, enquanto nosso estudo empírico se ancorou em análises quantitativas realizadas a partir das respostas atribuídas pelos candidatos ao questionário do ENEM.

Dessa forma, os fatores, identificados a partir de nossas análises, que despontaram como os mais significativos para o sucesso desses indivíduos não ecoam nos resultados das investigações predecessoras, uma vez que a escala de investigação é diferente, a primeira chamada de macrosociológica e a segunda de microsociológica. Por isso, nos obrigamos a buscar outros elementos teóricos para pensar os resultados obtidos. Portanto, no presente texto vamos propor uma hipótese explicativa apoiada no conceito de capital social, articulando teóricos

como Bourdieu e Coleman, para justificar o bom desempenho dos estudantes de contextos populares no ENEM. Na próxima seção, vamos contextualizar o cenário subjacente à produção do conceito de capital social para depois nos aprofundarmos nas noções de Bourdieu e Coleman. Na sequência, detalharemos o estudo empírico cujo resultado motivou a elaboração deste texto para, no final, propor a hipótese explicativa baseada na articulação desses dois teóricos.

## | Contextualização

O conceito de capital social adquiriu, nos últimos anos, uma posição de destaque nas publicações do campo sociológico (ADLER; KWON, 2002; LIN, 2017). As diferentes construções teóricas sobre esse mesmo conceito levaram à vulgarização da sua apropriação, especialmente nas tentativas de justificação das enfermidades contemporâneas da sociedade (ELLISON *et al.*, 2007; PORTES, 1998). Nesses termos, assim como ocorrido com outros conceitos sociológicos que trilharam caminhos semelhantes, o valor heurístico e o sentido atribuído ao capital social têm sido postos constantemente à prova (PORTES, 2000). Contudo, apesar desses múltiplos sentidos conferidos ao termo, todas as definições de capital social consentem que o envolvimento e o relacionamento em grupo podem trazer consequências positivas para os indivíduos.

Essa noção mais ou menos homogênea do termo *capital social* teve sua primeira menção contemporânea<sup>19</sup> no trabalho de Hanifan (1916), que analisou os benefícios da coesão de uma comunidade rural centrada na escola, mostrando como esse capital é desenvolvido pelos seus integrantes e como ele pode

---

19 Neste trabalho, vamos nos concentrar nas formulações contemporâneas do conceito de capital social. Um resgate histórico das principais atribuições de sentido ao termo pode ser encontrado no trabalho de Woolcock (1998).

ser utilizado para uma melhora geral das condições recreativas, intelectuais, morais e econômicas dessa comunidade. A partir daí, o termo *capital social* foi empregado por Jacobs (1961) na análise das redes formadas nos bairros das cidades; por Bourdieu (1985) no entendimento da possibilidade de aumento do volume de capital econômico e cultural a partir de relações mais ou menos institucionalizadas; por Loury (1987) no seu estudo sobre a maneira com que a desigualdade de capital social afeta a estrutura socioeconômica das classes; por Coleman (1988) na discussão sobre como o capital social auxilia os indivíduos a alcançarem objetivos que seriam muito difíceis de atingir isoladamente e por Putnam (2001), na compreensão dos efeitos da participação e do engajamento cívico da sociedade nas instituições democráticas.

Autores como Lin (2002) consideram que as produções desses autores e de muitos outros compartilham o entendimento de que o capital social é um conjunto de recursos embutidos nas relações sociais e na estrutura social que podem ser mobilizados quando um ator deseja aumentar a probabilidade de sucesso em uma ação intencional, por exemplo, a partir da facilitação de troca de informações ou de um contato influente próximo. No entanto, é preciso reconhecer diferenças fundamentais nas construções teóricas em torno desse conceito.

Para os objetivos da presente investigação, precisamos nos ocupar com desenvolvimentos teóricos de capital social que se relacionaram mais diretamente com o campo educacional. Inegavelmente, esse vínculo adveio mais concretamente nas formulações de Pierre Bourdieu e James Coleman. Historicamente, a noção de capital social foi engendrada de maneira mais ou menos independente pelos dois autores. Não observamos qualquer menção a Bourdieu na principal obra

sobre o capital social de Coleman (1988), mesmo esse sendo um trabalho posterior ao principal texto do teórico francês sobre o tema (BOURDIEU, 1985)<sup>20</sup>.

Para o desenvolvimento da nossa investigação não é necessário detalhar todas as idiossincrasias que circundam as definições de capital social, mas, por outro lado, precisamos descrever sobre quais bases esses dois autores assentaram as suas proposições. Em outras palavras, precisamos explicitar as noções dos dois autores para posteriormente, na seção em que apresentamos a hipótese explicativa, indicarmos quais os pontos de convergência e de afastamento dos dois teóricos. Essa aproximação entre as duas perspectivas já apareceu timidamente na literatura internacional (ISRAEL; BEAULIEU, 2004; PISHGHADAM; ZABIHI, 2011; ROBERT, 2003; ROGOŠIĆ; BARANOVIĆ, 2016), contudo, avançamos na discussão, pois o delineamento do nosso estudo empírico permitiu que os fatores relacionados ao capital social tivessem efeitos muito destacados, diferentemente das investigações anteriores, que apresentaram efeitos menos significativos, conforme veremos adiante no texto.

Na próxima seção, discutimos os elementos básicos das noções de capital social nas perspectivas de Bourdieu e Coleman. Na sequência, relatamos as etapas metodológicas e os resultados do estudo empírico que se apropriou dos microdados do ENEM. Após o detalhamento do estudo empírico, construímos a hipótese explicativa para realizar as discussões teóricas apresentadas na próxima seção.

---

20 Uma revisão da literatura com trabalhos que se apoiaram nas formulações de Bourdieu e Coleman como referencial teórico pode ser encontrada no trabalho de Tzanakis (2013).

## | As noções de capital social

Duas perspectivas podem ser identificadas relativamente ao nível em que o retorno do benefício adquirido a partir de uma rede de relações sociais é concebido: se o retorno se destina a um grupo ou ao indivíduo (LIN, 2017). A primeira perspectiva foca no capital social ao nível dos grupos e comunidades, com discussões sobre como certos agrupamentos se desenvolvem e mais ou menos mantêm o capital social como um ativo coletivo e como tal ativo coletivo pode melhorar a qualidade de vida dessas pessoas. Embora se reconheça a importância das ações individuais no desenvolvimento de relações que tragam algum tipo de retorno, essa perspectiva está essencialmente preocupada em explorar os elementos e processos envolvidos na produção e manutenção dos ativos coletivos. Como exemplo, podemos imaginar como esse capital social comunitário pode auxiliar no compartilhamento de normas dentro de um grupo, além de auxiliar na mobilização e gestão de recursos comunitários.

A segunda perspectiva se concentra na utilização do capital social diretamente pelos indivíduos para racionalmente conseguir atingir algum objetivo, quer dizer, como os indivíduos acessam e utilizam os recursos das suas redes sociais para obter algum tipo de benefício, por exemplo, conseguir um emprego melhor a partir de um contato dentro de uma empresa. Nessa perspectiva, que tem um viés extremamente instrumentalista, as relações construídas socialmente pelos indivíduos indicam suas possibilidades de acesso a recursos escassos por meio dessa rede. As discussões sobre capital social conduzidas por Bourdieu (1985) e Coleman (1988) se enquadram no âmbito da primeira perspectiva (LIN, 2002), o que significa que eles estão muito envolvidos com a ideia de que o capital social é um tipo de capital que se manifesta a partir de relações bem estruturadas e não a partir de contatos esporádicos. Não é incomum de encontrarmos, contudo, autores que mesclam as



duas perspectivas, tanto a individualizada, como a comunitária (ALBAGLI; MACIEL, 2002).

A primeira análise contemporânea e sistemática do conceito de capital social foi desenvolvida por Pierre Bourdieu, que o definiu como o conjunto de recursos que estão vinculados a uma rede mais ou menos durável e institucionalizada de pessoas. Nas palavras do autor:

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. (BOURDIEU, 1985, p. 21).

Desse trecho, destacamos a relativa institucionalização das relações que fazem parte da rede social dos indivíduos. Quer dizer, não há aumento de capital social a partir de relações eventuais e esporádicas, o que reforça a perspectiva comunitária da noção bourdieusiana. É fundamental a manutenção dessas relações para que se constitua um grupo capaz de trazer benefícios para os seus membros. Mas nesse ponto pode-se indagar, na visão de Bourdieu, sob quais condições esses benefícios se materializam? O volume do capital social que um indivíduo dispõe depende das relações que ele cultiva e do volume de capitais – econômicos, culturais e simbólicos – em posse dos membros dessa rede (BOURDIEU, 1985). Em outras palavras, o capital social depende do potencial de volume de capitais que uma pessoa pode acessar a partir das suas relações construídas socialmente.

Bourdieu ainda reforça que, embora esteja muito associado ao volume de capital econômico e cultural dos indivíduos, o

capital social não pode ser considerado independentemente do conjunto de agentes que constituem o grupo específico. Essa vinculação do capital social aos outros tipos de capital revela uma certa hierarquização, por parte de Bourdieu, em relação aos conceitos. É uma hierarquização que ressoa com exemplos cotidianos. Os grupos sociais, de fato, tendem a se formar a partir da homogeneização em torno de critérios subjetivos. O próprio sociólogo francês demonstrou que tais grupos sociais se distinguem e exercem dominação simbólica uns sobre os outros, principalmente a partir do volume de capital econômico e cultural dos seus agentes (BOURDIEU, 2016). Em outros termos, um indivíduo só consegue acessar grupos de prestígio social – dentro dos critérios específicos da sociedade local – ou estabelecer relações privilegiadas se dispuser *a priori* de capital cultural e econômico, “ou alguém conhece alguém com acesso privilegiado a relações pessoais vantajosas sem capital econômico ou cultural?” (SOUZA, 2018, p. 32).

Porém, a discussão mais importante dentro da noção de capital social de Bourdieu, por ser uma marca de distinção das proposições dos outros autores, em especial de Coleman, trata das especificidades em torno das relações sociais que podem retornar lucros materiais ou simbólicos.

A existência de uma rede de relações não é um dado natural, nem mesmo um “dado social”, constituído de uma vez por todas e para sempre por um ato social de instituição (representado, no caso do grupo familiar, pela definição genealógica das relações de parentesco que é característica de uma formação social), mas o produto do trabalho de instauração e de manutenção que é necessário para produzir e reproduzir relações duráveis e úteis, aptas a proporcionar lucros materiais ou simbólicos. (BOURDIEU, 1985, p. 22).

Assim, o capital social, para se materializar, necessita de investimento contínuo na instauração e manutenção das redes de relações que são aptas a proporcionar algum tipo de retorno.

Nesse sentido, o grupo familiar próximo, como destacado por Bourdieu, não é objetivamente considerado uma possível origem de capital social. Isso não significa que a família, na acepção do conjunto de pessoas que extrapola o grupo familiar próximo, não seja considerada como fonte de capital social. Na interpretação de Portes (1998), assim como na de Bourdieu, o apoio do grupo familiar para o desenvolvimento da criança é uma fonte de capital cultural, e não de capital social. Esse último seria mediado pelas redes exteriores à família mais próxima (PORTES, 1998). Também na interpretação de Plascencia (2005), Bourdieu coloca que a família como um todo, e não apenas o grupo familiar próximo, é o principal espaço de acumulação e transferência de capital social. O autor não nega, contudo, que Bourdieu também vincula o capital social às relações externas ao grupo familiar quando tenta explicar a constituição das diferentes classes sociais (PLASCENCIA, 2005).

Essa noção de capital social como fonte de apoio paternal e familiar é muito presente nas formulações de Coleman. O autor deixa muito claro, em oposição a Bourdieu, mas sem mencionar o teórico francês, que o grupo familiar próximo seria sim, de fato, uma fonte de capital social. O termo capital social familiar representaria, nesse sentido, as normas, as redes sociais e os relacionamentos entre pais e filhos que são valiosos para as crianças enquanto estão se desenvolvendo. A construção conceitual de Coleman provém de uma posição intermediária entre duas tradições teóricas dentro do campo da sociologia. A primeira é a funcionalista, na qual a ação social é condicionada pela estrutura social, já a segunda é a tradição racional, que sugere que os indivíduos agem de acordo com seu próprio interesse (COLEMAN, 1988). Quer dizer, o capital social na sua visão é usado para que os atores possam alcançar objetivos particulares, que seriam impossíveis sem ele, a partir de uma imersão na estrutura social. Assim, a noção de capital social de Coleman é estendida dos grupos familiares aos grandes coletivos e comunidades (TZANAKIS, 2013).

Ao explicar de que forma o capital social atua internamente nas famílias, Coleman coloca um peso importante sobre a configuração da estrutura do grupo familiar próximo. Nas palavras do próprio autor:

O capital social familiar, que proporciona à criança acesso ao capital humano do adulto, depende tanto da presença física de adultos na família quanto da atenção dada pelos adultos à criança. A ausência física de adultos pode ser descrita como uma deficiência estrutural no capital social da família. O elemento mais importante da deficiência estrutural nas famílias modernas é a família monoparental. (COLEMAN, 1988, p. 111).

Essa noção de Coleman sugere que o grupo familiar próximo não se configura como um grupo social naturalmente instituído, como destacado por Bourdieu. O que Coleman quer dizer, em outras palavras, é que as famílias possuem configurações muito variadas e que os esforços para manutenção dessa rede de relações não se diferenciam em nada das exigências à construção e persistência de outros grupos sociais. Ou seja, por mais que os adultos estejam presentes fisicamente em um grupo familiar específico, se eles não mantiverem fortes relações sociais com seus filhos, isso resultará em uma lacuna no capital social do grupo.

O próprio Coleman realizou estudos empíricos para tentar analisar o papel da estrutura familiar no desempenho escolar dos filhos. Ao investigar o perfil de crianças que largaram a escola ao longo da trajetória escolar, Coleman (1988) mostrou que filhos de famílias com um adulto e quatro crianças têm o dobro de chance de abandonar a escola do que filhos oriundos de famílias com dois adultos e uma criança. A relação entre o número de crianças na família e o desempenho na escola motivou a criação de modelos explicativos, como o modelo da diluição dos recursos. Esse modelo teórico "postula que os recursos dos pais são finitos e que crianças adicionais diluem a quantidade

total de recursos que cada criança recebe, o que diminui, por sua vez, os resultados educacionais” (DOWNEY, 1995, p. 746).

Essa abordagem da qualidade das relações entre adultos e crianças de uma mesma família, sob a ótica do capital social, é chamada de capital social interativo. Os elementos interativos do capital social da família incluem atividades educativas dos pais, como ajudar as crianças nos deveres de casa, discutir e planejar atividades escolares importantes, bem como tratar das aspirações educacionais das crianças (ISRAEL; BEAULIEU, 2004).

Em síntese, as duas noções de capital social detalhadas, de Bourdieu e de Coleman, se aproximam ao considerarem fundamental a relativa institucionalização das relações sociais que constituem o capital social; e se distanciam nas definições dos grupos sociais. Bourdieu afirma que o grupo familiar próximo não faz parte do capital social dos indivíduos justamente por não exigir esforço para manutenção dessa rede e por entender que as relações de troca entre adultos e crianças da mesma família representam uma fonte de capital cultural. Já Coleman coloca o grupo familiar como a principal fonte de capital social, especialmente, quando se objetiva um retorno ou benefício do campo educacional. O autor investe na análise da estrutura das famílias e na qualidade das relações entre adultos e crianças.

Na próxima seção, detalharemos o estudo empírico responsável pela necessidade de articular as duas noções discutidas acima. Na sequência, apresentaremos a hipótese explicativa, com base nas definições de Bourdieu e Coleman, para o resultado do estudo empírico.

## | Estudo empírico

No momento da realização da inscrição no ENEM, os estudantes respondem a um questionário socioeconômico com itens relacionados à família e vinculados à escola. Considerando

o expressivo número de candidatos que realizam o exame, os microdados<sup>21</sup> do ENEM se tornam uma importante fonte de dados para pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento. O estudo empírico aqui detalhado faz parte de uma investigação maior, que teve por objetivo discutir o acesso ao ensino superior público brasileiro via ENEM, a partir de quatro estudos quantitativos diferentes (NASCIMENTO, 2019). Um desses estudos, portanto, teve o intuito de analisar o perfil dos candidatos de baixo nível socioeconômico, mas com desempenho Bom ou Ótimo<sup>22</sup> no ENEM de 2009. É esse estudo que vamos detalhar a partir de agora.

A primeira etapa dessa investigação foi a seleção dos candidatos com desempenho Bom ou Ótimo dentro dos estudantes de baixo nível socioeconômico (NSE). A questão é que os microdados do ENEM não trazem informação sobre o NSE dos candidatos. Dessa forma, tivemos que construir um NSE a partir das respostas atribuídas ao questionário. A definição do nível socioeconômico dos grupos foi processada a partir de uma confluência de tratamentos estatísticos, utilizando como fonte de informação itens relacionados aos capitais econômico e cultural dos candidatos (NASCIMENTO *et al.*, 2018), quer dizer, o NSE dos estudantes foi construído tendo como referência a teoria dos capitais de Bourdieu<sup>23</sup>.

---

21 Os microdados são informações recolhidas a partir de questionários e apresentadas no menor nível de desagregação possível, ou seja, são os dados sem qualquer tipo de análise. No caso do ENEM, os seus microdados fornecem todas as informações referentes ao questionário socioeconômico e relacionadas com as provas. Os microdados podem ser acessados no seguinte *link*: <http://inep.gov.br/microdados>.

22 O desempenho dos estudantes foi classificado em cinco níveis diferentes de acordo com suas médias: Ruim, Péssimo, Bom ou Ótimo. Essa classificação foi realizada a partir de uma análise de *cluster* univariada.

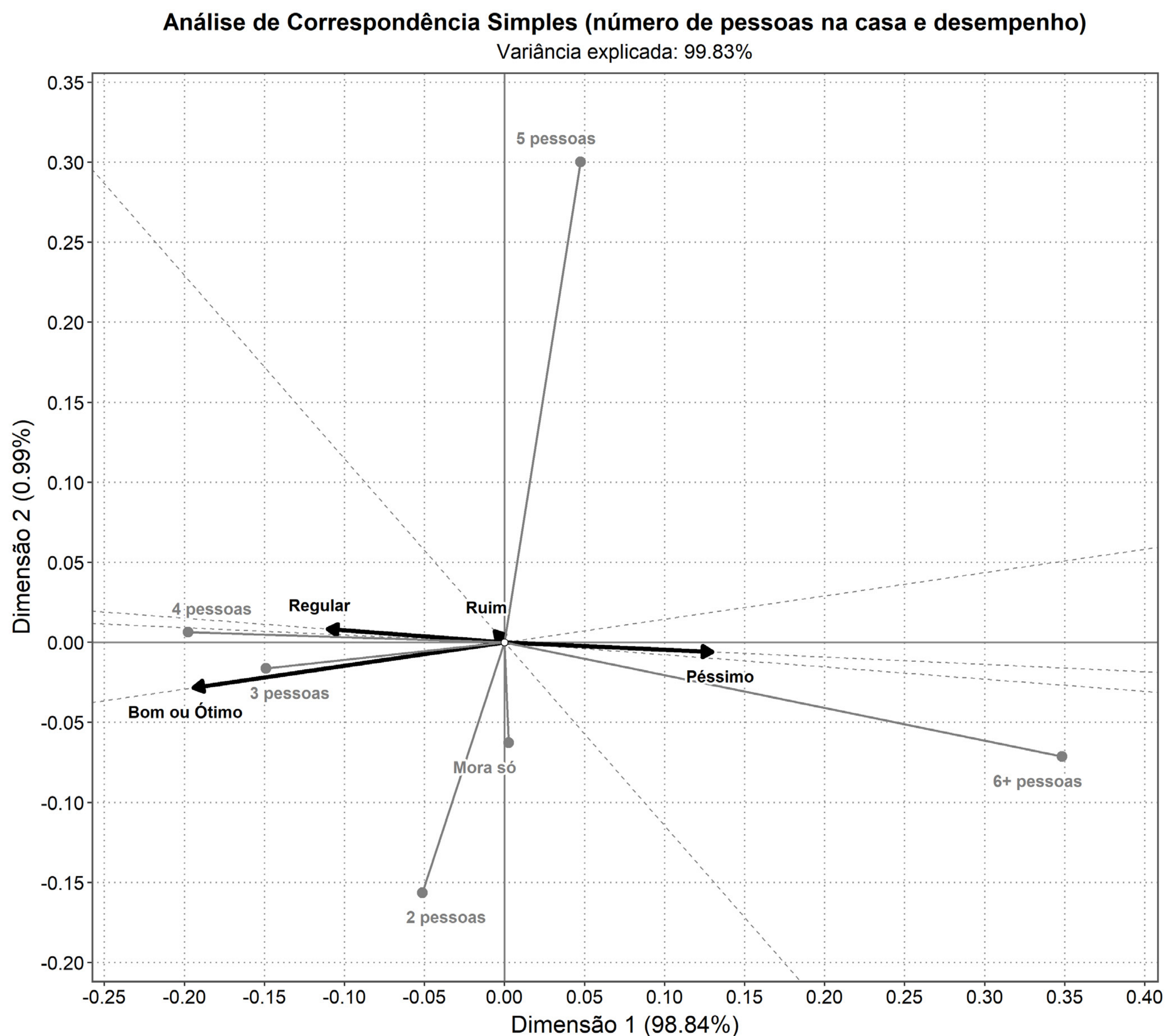
23 Por uma questão de espaço, não detalharemos esse processo no presente trabalho. Cabe ressaltar, no entanto, que os estudantes foram agrupados em

Após a construção do NSE e da seleção dos estudantes com desempenho Bom ou Ótimo dentro dos níveis socioeconômicos mais baixos – quase 15 mil estudantes –, os chamados *outliers*, analisamos o perfil desses candidatos a fim de entender de que forma eles conseguem subverter a associação há muito tempo discutida na literatura entre nível socioeconômico e desempenho (BOURDIEU; PASSERON, 2008). Ou melhor, como o desempenho desses estudantes, que possuem capital econômico e cultural muito semelhante, pode ser tão diferente? Esse perfil também foi construído tendo como base as respostas atribuídas pelos estudantes ao questionário.

Em síntese, das análises realizadas, o item do questionário que mais se associou com o bom desempenho dos estudantes de baixo NSE foi aquele que perguntava o número de pessoas que viviam na casa do candidato (NASCIMENTO, 2019), ou seja, o fator *tamanho da família* está muito associado com as diferenças de desempenho em grupos socioeconomicamente semelhantes. E, além do mais, nossos resultados indicaram que o número de quatro pessoas em casa aparentemente é o que está mais associado com o desempenho Bom ou Ótimo desses candidatos. Essa associação pode ser observada na Figura 1, que apresenta uma Análise de Correspondência (ACS) entre desempenho – indicado pelas setas – e o tamanho da família – indicado pelas linhas. A ideia da ACS é produzir uma visualização gráfica das associações entre duas variáveis categóricas, partindo de uma tabela de contingência. Da ACS também destacamos que estudantes de baixo NSE oriundos de famílias muito grandes, com mais de seis pessoas, estão muito associados com o desempenho Péssimo no ENEM. No outro extremo do mapa, notamos que famílias com 3 e 4 pessoas estão fortemente associadas com os melhores desempenhos.

---

sete níveis socioeconômicos e que a nossa análise para este estudo específico se concentrou nos dois níveis mais baixos.



**Figura 1.** Mapa produzido pela Análise de Correspondência Simples.  
Fonte: Nascimento (2019). Dados: INEP/2009<sup>24</sup>.

O nível de associação entre as variáveis a partir de uma ACS é dado por dois elementos em conjunto, o tamanho da seta – ou da linha – e a distância angular entre setas e linhas (NASCIMENTO *et al.*, 2017). No caso da ACS da Figura 1, a categoria 3 pessoas está mais próxima, em termos angulares, do desempenho Bom ou

<sup>24</sup> O ano de 2009 foi escolhido, pois foi o primeiro ano de aplicação do chamado Novo ENEM, no qual o desempenho dos estudantes passou a ser critério de seleção para universidades públicas.



Ótimo do que a categoria 4 pessoas. Por outro lado, o tamanho da seta de 4 pessoas é maior do que a de 3 pessoas. Assim, para afirmar qual das duas categorias está mais associada com o desempenho Bom ou Ótimo no ENEM é inspecionar a tabela de contingência – mais especificamente os resíduos padronizados –, que é a matriz de entrada para se gerar a ACS. Dessa inspeção, percebemos que candidatos de baixo NSE que moram em casa com 4 pessoas têm uma maior chance de obter um bom desempenho no ENEM. Dessa forma, o mapa realizado a partir da ACS mostra que os candidatos que moram em casas com quatro pessoas são os que aparecem em quantidade que mais supera o valor esperado no desempenho Bom ou Ótimo. Dessa forma, diz-se que é o atributo de desempenho no ENEM Bom ou Ótimo aquele que mais diferencia os candidatos que moram em casa com quatro pessoas em relação aos demais.

E foi exatamente esse resultado que motivou a elaboração do presente trabalho. Nosso objetivo principal é o de explicar como alunos com aproximadamente mesmo volume de capital econômico e cultural podem ter desempenhos tão diferentes e influenciados pelo tamanho da família. Uma hipótese explicativa é proposta na próxima seção.

## | Hipótese explicativa

Do nosso estudo empírico, concluímos que o desempenho dos estudantes de menor nível socioeconômico se associa com o número de pessoas que vivem na casa com o candidato. Como explicar essa associação se foram selecionados estudantes com volume de capitais – econômico e cultural – muito próximos? Sugerimos que o capital social, no sentido que iremos descrever, pode auxiliar nessa interpretação.

Se olharmos para a noção de Coleman (1988), ela aparentemente justifica bem os nossos resultados. Contudo, uma das conclusões do autor é a de que quanto maior o número de filhos, menor os

benefícios educativos obtidos a partir do capital social familiar (COLEMAN, 1988). Essa conclusão é praticamente a mesma obtida pelos teóricos do modelo da diluição de recursos, que apontam uma relação de inversa proporção entre o número de irmãos e o desempenho escolar (GIBBS *et al.*, 2016). Mas nossos resultados não sugerem essa relação, uma vez que famílias muito pequenas também se associam pouco com desempenho Bom ou Ótimo. Podemos afirmar, contudo, que a estrutura familiar foi realmente importante para esse grupo de estudantes, o que nos leva a supor, de fato, que a noção de Coleman não pode ser desconsiderada.

Nossa hipótese é de que nas famílias de menor acúmulo de capitais, nas quais o número de pessoas na casa influencia o desempenho no ENEM, o capital social representa um fator importante para o desempenho das crianças. Essa afirmação faz sentido ao percebermos que o envolvimento do(s) adulto(s) com a escolarização dos seus dependentes será diferente se na casa houver uma criança, três ou seis.

Por exemplo, vamos imaginar duas configurações familiares diferentes, família A e família B. A família A é constituída por dois adultos e duas crianças e a família B por dois adultos e quatro crianças. Ambas as famílias possuem volumes baixos de capital econômico e cultural, ou seja, a renda familiar e o nível de instrução dos adultos são baixos. Contudo, ambas as famílias valorizam muito a educação formal que as crianças recebem da escola. Nos contextos populares semelhantes a este fictício que acabamos de criar, uma das disposições mais importantes para o sucesso escolar transmitida pelos pais aos filhos é o gosto pela leitura (LAHIRE, 2011). Esse gosto é adquirido pelas crianças a partir de pequenos gestos, como a leitura de um livro em voz alta por um adulto, a correção de uma atividade escolar, o auxílio para a elaboração de uma lista de compras, entre outros. Do nosso exemplo, os adultos da família A têm mais facilidade para conseguir transmitir essas disposições para

as crianças do que os adultos da família B, simplesmente pelo número de crianças aumentar de uma família para outra. Todo o esforço para o desenvolvimento de um *habitus* educativo será dividido, de forma mais ou menos uniforme, entre as crianças com idade escolar.

Essa noção de incorporação de práticas educativas por parte das crianças está em consonância com o conceito de capital cultural incorporado de Bourdieu (1985). Assim, consideramos que a noção de capital cultural incorporado de Bourdieu é o vínculo com o conceito de capital social de Coleman. Coleman (1988) coloca que uma fonte de capital social reside na estrutura das relações de troca dentro da família, exatamente a mesma estrutura que Bourdieu (1988) afirma ser a responsável pela incorporação do capital cultural pelos indivíduos. Ambos valorizam as relações de troca internas na família, destacando a sua importância para o processo educativo.

## | Referências

ADLER, P. S.; KWON, S.-W. Social capital: Prospects for a new concept. *Academy of management review*, v. 27, n. 1, p. 17-40, 2002.

ALBAGLI, S.; MACIEL, M. L. Capital social e empreendedorismo local. In: LASTRES, H. M. M.; CASSIOLATO, J. E.; MACIEL, M. L. (org.). *Pequena empresa: cooperação e desenvolvimento local*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003. p. 423-440.

BOURDIEU, P. The Forms of Capital. In: RICHARDSON, J. (ed.). *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Macmillan, 1985. p. 241-258.

BOURDIEU, P. *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus, 2016.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução C. P. G. D. Silva. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

COLEMAN, J. S. Social capital in the creation of human capital. *American journal of sociology*, v. 94, p. S95-S120, 1988.

DOWNEY, D. B. When bigger is not better: Family size, parental resources, and children's educational performance. *American sociological review*, p. 746-761, 1995.

ELLISON, N. B.; STEINFELD, C.; LAMPE, C. The benefits of Facebook "friends." Social capital and college students' use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, v. 12, n. 4, p. 1143-1168, 2007.

GIBBS, B. G.; WORKMAN, J.; DOWNEY, D. B. The (conditional) resource dilution model: state-and community-level modifications. *Demography*, v. 53, n. 3, p. 723-748, 2016.

HANIFAN, L. J. The rural school community center. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, v. 67, n. 1, p. 130-138, 1916.

ISRAEL, G. D.; BEAULIEU, L. J. Investing in communities: Social capital's role in keeping youth in school. *Community Development*, v. 34, n. 2, p. 35-57, 2004.

JACOBS, J. *The death and life of American cities*. New York: Random House, 1961.

LAHIRE, B. Tableaux de familles. *Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. 1995.

LAHIRE, B. A transmissão familiar da ordem desigual das coisas. *Sociologia*, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, v. 21, n. 1, p. 13-22, 2011.

LAURENS, J.-P. *1 sur 500: la réussite scolaire en milieu populaire*. Presses Univ. du Mirail, 1992.

LIN, N. *Social capital: A theory of social structure and action*. Cambridge University Press, 2002. v. 19.

LIN, N. Building a network theory of social capital. *Social capital: Routledge*, p. 3-28, 2017.

LOURY, G. C. Why should we care about group inequality? *Social philosophy and policy*, v. 5, n. 1, p. 249-271, 1987.

NASCIMENTO, M. M. *O acesso ao ensino superior público brasileiro: um estudo quantitativo a partir dos microdados do Exame Nacional do Ensino Médio*. 2019. Tese (Doutorado em Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

NASCIMENTO, M. M.; CAVALCANTI, C.; OSTERMANN, F. Análise de Correspondência aplicada à pesquisa em Ensino de Ciências. *Enseñanza de las Ciencias*, n. Extra, p. 1319-1324, 2017.

NASCIMENTO, M. M.; CAVALCANTI, C.; OSTERMANN, F. Uma busca por questões de Física do ENEM potencialmente não reprodutoras das desigualdades socioeconômicas. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 40, n. 3, e3402, 2018.

PISHGHADAM, R.; ZABIHI, R. Parental education and social and cultural capital in academic achievement. *International Journal of English Linguistics*, v. 1, n. 2, p. 50, 2011.

PLASCENCIA, J. R. Tres visiones sobre capital social: Bourdieu, Coleman y Putnam. *Acta republicana: política y sociedad*, v. 4, n. 4, p. 21-36, 2005.

PORTES, A. Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual review of sociology*, v. 24, n. 1, p. 1-24, 1998.

PORTES, A. Capital social: origens e aplicações na sociologia contemporânea. *Sociologia, problemas e práticas*, n. 33, p. 133-158, 2000.

PORTES, É. A. *Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares*. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

PUTNAM, R. D. *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon and Schuster, 2001.

ROBERT, P. *Social capital and educational achievement: The PISA 2000 results*. Budapest: Hungarian Ministry of Education and the Center for Educational, OECD, 2003.

ROGOŠIĆ, S.; BARANOVIĆ, B. Social capital and educational achievements: Coleman vs. Bourdieu. *Center for Educational Policy Studies Journal*, v. 6, n. 2, p. 81-100, 2016.

SILVA, J. D. S. *Por que uns e não outros? Caminhada de estudantes da Maré para a universidade*. 1999. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

SOUZA, J. *Subcidadania brasileira: para entender o país além do jeitinho brasileiro*. Rio de Janeiro: LeYa, 2018.

TERRAIL, J.-P. *Destins ouvriers: la fin d'une classe?* Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

TZANAKIS, M. Social capital in Bourdieu's, Coleman's and Putnam's theory: empirical evidence and emergent measurement issues. *Educate*, v. 13, n. 2, p. 2-23, 2013.

VIANA, M. J. B. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade*. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

WOOLCOCK, M. Social capital and economic development: Toward a theoretical synthesis and policy framework. *Theory and society*, v. 27, n. 2, p. 151-208, 1998.

ZÈROULOU, Z. La réussite scolaire des enfants d'immigrés: l'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Revue française de sociologie*, p. 447-470, 1988.

O (IM)PERFEITO  
NUMA SOCIEDADE  
DISTÓPICA:  
CONSUMO E  
REPRESENTAÇÃO  
FEMININA EM  
NOSEDIVE (2016)

**Nicole Pachêco Vieira**

Universidade de Brasília (UnB)

**Glenda Esther Ferreira da Silva**

Universidade de Brasília (UnB)

**Andrea Cristina Versuti**

Universidade de Brasília (UnB)



# | Introdução

A Sociedade em rede (CASTELLS, 1999) é marcada por um novo tipo de ordenamento social e temporal no qual as tecnologias da informação e comunicação têm papel preponderante nas configurações sociais e conexões estabelecidas pelos sujeitos. Destaca-se neste contexto que o uso de *smartphones*, cada vez mais integrados com a individualidade, popularizam o particular/privado, que passa a ser vivenciado como uma vitrine desejável para o entretenimento e a distinção entre os sujeitos.

*Black Mirror* é uma série que aborda temáticas sobre futuros distópicos decorrentes do consumo exacerbado de tecnologias. Nestes cenários, diferentes dispositivos tecnológicos entorpecem a mente e possibilitam a sua expansão, em troca da exposição da privacidade e dos corpos de indivíduos. Como o nome da série sugere, o espelho preto constantemente presente na vida cotidiana através de *smartphones*, televisores, *tablets* e *notebooks* reflete as imensuráveis possibilidades que estes aparelhos apresentam aos seus consumidores. Os episódios apresentam temáticas diversas, tais como: justiça social, controle, vigilância, consumo de imagens e memórias, entre outros exemplos que, em sua maioria, conduzem o espectador a refletir sobre a possibilidade de um futuro intermediado pelo consumo dessas tecnologias, seus limites éticos e a proximidade entre situações apresentadas na série e a realidade.

Dentre estas narrativas distópicas, o episódio *Nosedive* (2016) retrata o âmago de uma sociedade consumista, extrapolando as relações entre consumidor e mercadorias, transformando não só as interações sociais, mas expondo a transformação dos próprios sujeitos em produtos a serem consumidos. Além de relações de consumo, o episódio também traz elementos sobre representação feminina em uma sociedade pautada no consumo, permitindo a discussão sobre a potencialidade do audiovisual para o desenvolvimento crítico-reflexivo do espectador.

Este capítulo busca analisar alguns elementos imagéticos e narrativos do episódio à luz dos estudos do sociólogo francês Pierre Bourdieu sobre a representação feminina por meio de alguns de seus conceitos, tais como; violência simbólica, classes sociais, bens simbólicos, presentes em obras como *A Dominação Masculina* (2012) e *A Distinção: crítica social do julgamento* (2007). Esta análise também dialogará com estudos sobre a cultura do consumo e vigilância na contemporaneidade em algumas obras de Zygmunt Bauman: *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria* (2008) e *Vigilância Líquida* (2014) assim como com a obra *Cultura de consumo e Pós-Modernismo* (1993) de Mike Featherstone.

Para melhor compreensão do episódio, o capítulo também adotará procedimentos de cunho qualitativo por meio da técnica de decupagem (XAVIER, 2005) que consiste no processo de decomposição do produto audiovisual em planos fixos, assim como a análise da paleta de cores destes planos, de acordo com a obra *A psicologia das Cores: como as cores afetam a razão e emoção* (2013) de Eva Heller.

## | O ideal, o mimetismo e o real

*Nosedive* (2016) é o primeiro episódio da terceira temporada da série, estreado na plataforma via *streaming*<sup>25</sup> Netflix em outubro de 2016. A temática central do episódio envolve a obrigatoriedade de quantificar e classificar reputações alheias através de pontos, sendo que, para cada interação, há uma escala de avaliação de 0 a 5 estrelas. A média final dessas pontuações define até onde as pessoas podem ir nesta sociedade, pois é a partir da pontuação que os personagens terão direito ou não ao

---

25 Silva (2015) explica que a ideia de *streaming* se baseia no armazenamento de informações não em seu próprio computador, mas pela transmissão de dados, o *stream*, onde a mídia é reproduzida à medida que chega ao usuário, dependendo de internet para sua reprodução.

acesso à moradia, segurança, mobilidade, alimentação e demais privilégios provenientes do consumo e que, em nenhum momento no episódio, são tratados como direitos sociais fundamentais.

Diante de tal cenário está a personagem Lacie, retratada como mais uma figura obstinada a simular a perfeição diante de árbitros atentos que podem definir seu futuro de acordo com as pontuações ofertadas e que, conseqüentemente, também estão no jogo de incessantes bajulações com o propósito de ascensão social. O grande objetivo de Lacie é conseguir um desconto para alugar a moradia de seus sonhos, porém, ao possuir a pontuação de 4.2, a personagem se encontra impossibilitada de conseguir o desconto que é apenas para usuários com pontuações acima de 4.5. Para conseguir elevar sua nota, a protagonista precisa realizar estratégias para receber boas avaliações de terceiros; para isso, busca ajuda no *Programa de Influenciadores Premium*, uma espécie de grupo de *coaches*<sup>26</sup> especializados em aconselhar os sujeitos a seguirem a melhor tática para realizarem seus objetivos. Lacie, agora, precisa interagir com pessoas mais populares e mais bem avaliadas e enxerga uma oportunidade de ascensão ao ser convidada para ser madrinha de casamento de uma ex colega de infância, Naomi, cuja avaliação é de 4.8 pontos.

Lacie passa a pensar estrategicamente em todas as suas ações cotidianas, como treinar incessantemente o melhor sorriso em público, o tom de sua voz, suas vestimentas, e, é claro, postar as melhores fotos nas redes sociais. As figuras 1 e 2 mostram o momento em que Lacie treina seu sorriso diante do espelho e posta uma imagem de um café (*latte*) (posteriormente descartado) em suas redes sociais, compreendendo serem estas

---

26 O termo *coach* designa uma espécie de programa de treinadores que auxiliam e acompanham a realização de metas de pessoas que buscam aprimoramento em diversas áreas, sejam elas profissionais ou não, como *coaching* pessoal, de vida, executivo, de carreira, entre outros. O trabalho de um *coach*, ou treinador, se baseia na definição de objetivos e nas ações desempenhadas para que esse objetivo seja alcançado.

boas estratégias para conseguir cativar mais pessoas e assim receber boas avaliações.



**Figuras 1.** (02min10s) e **2** (04min38s) – Lacie se esforça para conseguir pontos.

Fonte: *Nosedive* (2016)

O episódio possibilita a reflexão a respeito da aceitação da sociedade sobre esse tipo de controle e classificação, questionando também o que é real e o que não é real, tanto nas mídias sociais como nas interações face a face. Para conquistar sua aceitação nesta sociedade, a protagonista precisa se portar de acordo com o que o sociólogo Pierre Bourdieu em sua obra *A Dominação Masculina* (2012) denomina de uma moral feminina, que é constituída historicamente por valores patriarcais. Bourdieu explica que a moral feminina é composta por uma incessante disciplina relativa a todas as partes dos corpos, no caso dos corpos masculinos, visando virilizá-los, porém, a disciplina dos corpos femininos visa a limitação das mulheres perante a sociedade. Essa disciplina objetiva unir a boa conduta corporal e moral, nos modos de utilizar as diferentes vestimentas que correspondem aos diferentes estados femininos: menina, virgem, esposa e mãe, adquirindo de maneira insensível “tanto por mimetismo inconsciente quanto por obediência expressa, a maneira correta de amarrar sua cintura ou seus cabelos, de mover ou manter imóvel tal ou qual parte de seu corpo ao caminhar, de mostrar o rosto e de dirigir o olhar” (BOURDIEU, 2012, p. 37).

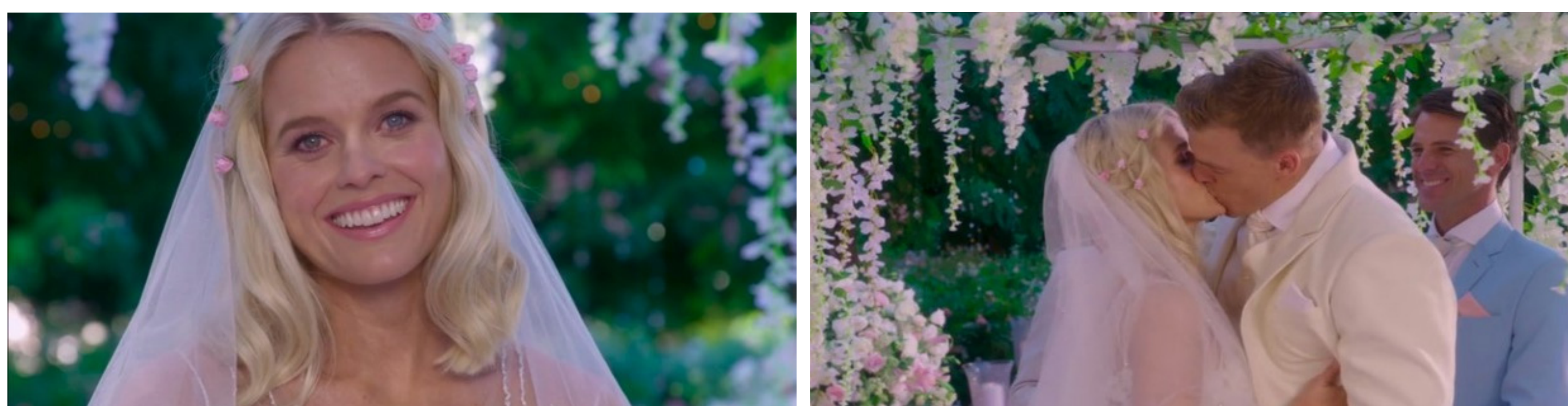
A maneira socialmente ideal como Lacie dociliza-se e tenta se exhibir reflete as expectativas em relação à atuação das mulheres nesta sociedade, explicada por Bourdieu (2012) como valores presumidos pela família e pela ordem social, fazendo com que as mulheres cumpram tarefas subordinadas sem questionar e adotem características como submissão, gentileza, docilidade e abnegam de todo seu verdadeiro eu para servir à sociedade e serem consideradas exemplos de virtudes femininas.

Bourdieu (2012) também explica que essa ordem social é exercida pelo androcentrismo regente na sociedade, sendo esta a visão centralizada do homem no mundo, não só em termos de privilégios masculinos, mas na forma como as experiências masculinas são consideradas historicamente experiências de todos os seres humanos. Deste modo, o seu olhar sobre a mulher na sociedade, que é adquirido como norma universal tanto para homens quanto para mulheres, trata as experiências e sabedorias femininas de maneira excludente. Este conceito de moral feminina é reiteradamente apresentado no episódio, uma vez que, durante a narrativa, as mulheres precisam se esforçar para vender seu ideal de beleza, sua jovialidade, sua capacidade de cativar e outras habilidades desassociadas de qualquer competência cognitiva e intelectual.

O desenvolver da estória mostra a personagem correndo contra o tempo para conseguir elevar sua pontuação sem perder o decoro esperado das figuras femininas, porém, ao tentar chegar ao casamento de Naomi, Lacie acaba cometendo ações inadequadas para a sociedade, desde esbarrar em pessoas na rua até cometer insultos, ingerir álcool e ficar insatisfeita publicamente com ações de terceiros. Cada ação inadequada realizada publicamente faz com que a protagonista receba avaliações negativas e perca ainda mais seu lugar no topo do *ranking*.

Lacie perde seus direitos de mobilidade, não podendo mais acessar o aeroporto, nem alugar carros que a levem diretamente ao seu destino. Ao perceber que Lacie está com a pontuação baixa, Naomi decide cancelar sua participação em seu casamento por ser um evento exclusivo para pessoas com pontuações elevadas. Naomi, assim como seus convidados, é apresentada em forma de denúncia pela maneira como as mulheres são constantemente estereotipadas nas diferentes mídias, que segundo Gubernikoff (2016) em sua obra *Cinema, identidade e feminismo*, esses estereótipos se relacionam com o caráter histórico-cultural e com uma concepção de papel definido por padrões sociais e pelo comportamento normativo desenvolvido por uma sociedade patriarcal, no qual a concepção do papel feminino é sempre complementar em relação ao papel masculino.

Os estereótipos atuam como uma forma de imposição de organização social que são retratadas no cinema através de um romantismo exagerado e sem indicação do modo real de vida das personagens femininas, além do forte estereótipo hollywoodiano que é apresentado na personagem de Naomi (figuras 3 e 4) pelos olhos azuis, pele branca, cabelos loiros, corpo magro e jovem, além de seu poder aquisitivo.



**Figuras 3.** (49min05s) e **4** (49min30s) - Casamento de Naomi.  
Fonte: *Nosedive* (2016)

Edgar Morin, em sua obra *As Estrelas: Mito e Sedução no Cinema* (1989) explica como as grandes produções cinematográficas transformam pessoas comuns em ídolos

através do *star system*. Assim como mostrado no episódio, nas produções cinematográficas tudo é pensado minuciosamente para fazer com que o espectador enxergue os atores como verdadeiras estrelas, trazendo subjetividades a partir delas e transformando a imagem física dos atores em imagens mentais e de alma.

Naomi é apresentada como a grande estrela, a figura detalhadamente concebida de acordo com o ideal do que significa ser feminina, que é imposto pela sociedade androcêntrica. Lacie, por sua vez, realiza o que Morin chama de mimetismo, ou seja, tenta seguir o comportamento de Naomi para tornar-se uma estrela a ser seguida. O comportamento de Naomi, assim como sua beleza e sedução, atinge o padrão ideal a ser imitado pelas mulheres na trama como a prescrição exata do sucesso no *ranking*. Esse estereótipo apresentado no episódio reforça a relação entre o *ser* e o *ter* por meio de figuras femininas inacessíveis ao público, acentuando a falta de diversidade nas diversas mídias.

Zygmunt Bauman (2008) defende que, na sociedade de consumidores, os símbolos empregados na construção da identidade são as novas mercadorias, por meio das quais as representações estão no lugar daquilo que deveriam representar e os traços materiais são objetificados de acordo com as escolhas do consumidor, ou seja, atribui-se ao ser humano a natureza de um objeto ao tratá-lo como um, anulando assim sua subjetividade. Naomi aqui é a grande estrela objetificada, o material esculpido de acordo com o ideal exigido da sociedade consumista, enquanto Lacie é a simulação, o mimetismo da figura de Naomi que visa representar o que deveria ser.

Na contramão do ideal desta sociedade e de figuras como Naomi e a própria Lacie, está a personagem Susan, apresentada na figura 5. Susan é mostrada exatamente como o inverso do que é esperado dos indivíduos, consequentemente obtendo uma

média de 1.4 pontos. O episódio evidencia suas transgressões e motivos para sua nota baixa: Susan vive como quer, fala o que quer, pensa o que quer, é o que quer, mas também paga um preço por isso, vivendo de maneira marginalizada nesta sociedade. Susan aparece na trama enquanto a personagem Lacie pede carona para motoristas que, além de não pararem para ajudar, disseminam notas baixas para a personagem.



**Figura 5.** (37min56s) Susan oferece uma carona para Lacie.  
Fonte: *Nosedive* (2016)

Quando Susan para seu caminhão para ajudar Lacie, a protagonista em um primeiro momento rejeita a ajuda por sua nota baixa, porém, sem ter para onde ir, acaba aceitando o favor. Susan explica que outrora, assim como Lacie, vivia para conseguir ascender sua nota, chegando a possuir 4.6 pontos, até que seu marido teve câncer e juntos passaram a buscar tratamento para a doença, bajulando médicos, enfermeiras e qualquer potencial de ajuda, mas seu marido, que possuía a nota de 4.3, perdeu a vaga no tratamento para uma pessoa que possuía 4.4 pontos.



Quando seu marido faleceu, Susan parou de seguir as regras do jogo e passou a dizer e fazer o que queria, quando queria. Com essa atitude, perdeu grande parte dos amigos e sua pontuação despencou (em queda livre, como no título do episódio), mas lhe proporcionou a liberdade. Bourdieu (2012) explica que tanto a masculinização do corpo masculino e a feminilização do corpo feminino determinam as relações de dominação que são naturalizadas, e é exatamente por meio do adestramento dos corpos que se impõem as disposições fundamentais que tornam “ao mesmo tempo inclinados e aptos a entrar nos jogos sociais mais favoráveis ao desenvolvimento da virilidade: a política, os negócios, a ciência.” (BOURDIEU, 2012, p. 71).

Enquanto Lacie se esforça para atingir seus objetivos mediante o jogo da frivolidade e a constante feminilização e adestramento de seu corpo, Susan ignora os dois lados dos jogos sociais e abre espaço para uma categoria de pessoas que, apesar de marginalizada pelo modelo de sociedade imposto no episódio, é o que mais se aproxima do real, do sincero e do concreto, contrastando com todas as personalidades apresentadas durante a narrativa.

## | A transformação de corpos em bens simbólicos numa sociedade de consumidores

O episódio enfatiza a vida para o consumo dos sujeitos desta sociedade distópica, trazendo nas classificações e nas diferentes escalas de aceitação o reflexo de um intenso fluxo de consumo de bens. Pierre Bourdieu, em sua obra *A Distinção: crítica social do julgamento* (2007), analisa a maneira como os bens são utilizados para marcar distinções sociais e defende que o gosto classifica o classificador, ou seja, ao possuir preferências de consumo, as pessoas também envolvem julgamentos discriminatórios que

identificam seu próprio julgamento de preferências e ao mesmo tempo o torna passível de ser classificado por outras pessoas. No episódio, as classificações extrapolam as preferências de consumo e fazem o próprio indivíduo ser o produto a ser consumido. Lacie, assim como os demais indivíduos, não ostenta apenas marcas ou produtos, mas ostenta a si mesma e sua história de vida como bens classificáveis.

A aceitação dessa condição social que é imposta, naturalizada e vivenciada pelas mulheres do episódio é resultante do que Bourdieu (2012) denomina de violência simbólica, que é uma “violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento” (BOURDIEU, 2012, p. 7). Trata-se de um tipo de violência que não se manifesta fisicamente, não provocando feridas físicas diretamente, mas que atinge a autonomia do indivíduo, atacando sua língua (ou o jeito de falar), seu estilo de vida (maneira de pensar, falar, agir), a cor de sua pele, entre outros modos. Embora esse tipo de violência esteja evidenciado no episódio, compreender a sua lógica pode se tornar penoso exatamente pela universalidade e naturalidade imposta por dominantes androcêntricos que tiram da normalidade e tornam desviante qualquer perspectiva que difere da sua, por exemplo, a violência que Susan sofre ao ser marginalizada por não seguir o estilo de vida imposto pela sociedade, assim como todas as penalidades sofridas por Lacie durante a narrativa.

Bourdieu (2012) também explica que, para uma economia de bens simbólicos, algo que inicialmente não tinha valor mercantil ganha *status* de mercadoria pelas leis do mercado, constituindo um grupo consumidor e um grupo de produtores desses bens simbólicos. No episódio, as interações sociais e os próprios corpos são transformados em bens simbólicos, e os próprios produtores desses bens são também os consumidores. O autor

defende que, no caso das mulheres, esta economia de bens simbólicos as reduz a objetos de troca, no caso de Lacie a troca por avaliações positivas e Naomi com a combinação de seu *status*, seu corpo ideal e o grande evento de seu casamento, articulados para elevar ainda mais seu lugar de classificação e assim se fazer distinta.

Bauman (2008) explica que o mercado, reconhecido como espaço social, encoraja as pessoas a venderem a si mesmas como mercadorias atraentes e desejáveis, utilizando estratégias de *marketing* para remodelarem a si mesmas para a obtenção dos prêmios sociais. Essa relação mercantil está no cerne da sociedade, disciplinando corpos para se adequarem ao que é exigido pelo mercado. Bauman (2008) cita o exemplo da procura por trabalho, no qual para esta busca as pessoas precisam se apresentar como adequadamente nutridas e saudáveis, serem acostumadas com comportamentos disciplinados e possuírem habilidades exigidas pela rotina de trabalho dos empregos que procuram. A “mercadoria” numa sociedade de produtores é o ato de comprar e vender sua capacidade de trabalho, já a subjetividade da sociedade de consumidores transforma-se no comércio do ato de comprar e vender símbolos empregados na construção da identidade, assim como apresentado no episódio com os próprios corpos se transformando em bens simbólicos deste sistema.

Featherstone (1993) também alerta sobre os aspectos simbólicos das mercadorias, já que o seu simbolismo não está exclusivamente no imaginário instalado na produção e *marketing*, mas nas próprias renegociações realizadas para enfatizar diferenças de estilos de vida, que conseqüentemente demarcam as relações sociais.

O consumo realiza a construção de identidades partindo de símbolos específicos, como as imagens publicitárias carregadas de multiplicidade, riqueza de informação, utilização

de sensações, apelo ao deslumbramento visual, entre outros aspectos que estão associados ao fenômeno de uma cultura consumista. Featherstone (1993) também considera a reflexão sobre a proeminência crescente da cultura de consumo, reconhecendo o relacionamento entre cultura, economia e sociedade e a necessidade de não restringir as experiências de consumo em termos de manipulação ideológica. Porém, é necessário analisar as questões de desejo, satisfação emocional e estética que essa experiência proporciona, o que permite ao espectador refletir sobre o sentimento acometido pelos personagens apresentados no episódio durante o processo de classificar e ser classificado com estrelas (representação direta das marcas de uma distinção simbólica), uma vez que as redes sociais permitem que os espectadores vivenciem essas situações de maneira semelhante.

## | A tonalidade de cores na busca pela perfeição

A paleta de cores adotada pela direção de arte<sup>27</sup> na série atua como elemento de construção de uma atmosfera distópica de uma sociedade perfeita na qual não há espaços para relações reais e conflitos. A composição dessa atmosfera, segundo Gil (2002), atua construindo um elo afetivo entre o espectador e a obra, permitindo que o mesmo possa ser levado a vivenciar uma experiência estética. No caso de *Nosedive*, a sociedade é retratada a partir de tons pastéis que compõem uma paleta cromática praticamente claustrofóbica que evidencia personagens presos a uma busca incessante pela perfeição. A personagem principal, Lacie, vive nesse mundo onde os tons pastéis estão presentes nos carros, casas, roupas e diferentes

---

27 Shane Bunce, Greg Cleaver, Paula Jones e Sonia Staven compuseram a equipe técnica responsável pela direção de arte do episódio analisado.

objetos, todos inseridos em uma premissa de um ambiente harmonioso e padronizado.

As cores que compõem a paleta do episódio carregam significados que atuam na forma como o espectador irá interpretar a narrativa, uma vez que a concepção de cor para um sujeito se dá a partir do alinhamento dos elementos físicos, fisiológico e psicológico, este último elemento ligado, segundo Heller (2013), ao contexto histórico-cultural do indivíduo que dentro das produções audiovisuais é utilizado junto com outros elementos da narrativa para que o espectador tenha sua percepção sobre a obra, possibilitando que este, de acordo com Almeida (1999), através das imagens e agentes, viaje e estabeleça conexões críticas entre o real e o fictício.

O azul aparece constantemente no episódio. A escolha por essa cor remete ao seu significado ambíguo, uma vez que o azul, segundo Heller (2013), esboça uma sensação de harmonia, voltada para aquilo que é celestial; uma representação do perfeito. Porém, ao ser concebida como a cor do céu, também simboliza aquilo que é distante, intocável, frio e passivo, o que remete à verdadeira face das relações da sociedade de *Nosedive*, já que nenhuma interação entre os indivíduos é calorosa e real; pelo contrário, é interesseira e visa apenas o sistema de classificação, o que está longe de ser perfeito, uma vez que as interações falsas e distantes fazem dos sujeitos pessoas solitárias dentro do ambiente. O azul também representa a passividade, que é uma característica de Lacie, transformada em um objeto inerte a essa sociedade opressora. As tonalidades de azul estão sempre presentes nos momentos de interação entre os personagens como plano de fundo das cenas (Figura 6) ou fazem parte dos objetos em cena, sendo um elemento significativo na interpretação do tipo de relações que se estabelecem entre os personagens.



**Figura 6.** (5min47s) Lacie e vizinha interagem artificialmente  
Fonte: *Black Mirror* (2016)

Ao lado do azul, a cor rosa se apresenta de forma constante no episódio, sendo representante das virtudes impostas aos personagens, a gentileza e o charme. Tais qualidades são imprescindíveis para alcançar boas avaliações e Lacie utiliza quase sempre a cor rosa em suas roupas (Figura 7), uma vez que, ao se vender como produto, a sua aparência deve estar alinhada às suas práticas. Segundo Heller (2013), a cor rosa, por se derivar da mistura do branco com o vermelho, ou seja, de um tom frio com um tom quente, é símbolo das virtudes intermediárias.

Os personagens em *Nosedive* não ultrapassam limites, não desafiam as opressões impostas a eles, por isso há pouco uso da cor vermelha (cor do fogo e da vida) nas cenas em que os personagens interagem. Eles se mantêm presos dentro da

tonalidade pastel da cor rosa, ou seja, daquilo que é intermediário e neutro.



**Figura 7.** (10min31s) Lacie visita imóvel algemado.  
Fonte: *Black Mirror* (2016)

Apenas em dois momentos, há ausência dos tons pastéis; quando Lacie aceita a carona da caminhoneira Susan (Figura 8) e quando é presa (Figura 9), vendo-se livre das imposições às quais ela era submetida.



**Figuras 8.** (38min06s) e 9 (1h 1min) Encontro com Susan e Lacie na cela da prisão, ambas as cenas com paletas de cores semelhantes.  
Fonte: *Black Mirror* (2016)

A cor cinza, por ser conceituada como “a cor de todos os sentimentos sombrios” (HELLER, 2013, p. 270), simboliza o secreto. Tal tonalidade também é utilizada pouco antes, em seu encontro com a personagem Susan, mulher que se desprende da vida simulada e deixa de dar importância a sua pontuação, reforçando o caráter revelador que o tom cinza assume, sendo ele representante da verdadeira subjetividade dos personagens tal como representante de suas liberdades.

No final do episódio, a personagem presa tem a oportunidade de ser quem ela realmente é, livre de relações falsas e rasas, e o episódio termina com a câmera em close no primeiro sorriso verdadeiro esboçado por Lacie.

## | Conclusão

Construída para ser ideal de acordo com os padrões socialmente aceitos, sobretudo para as figuras femininas, a narrativa do episódio *Nosedive* denuncia personagens presas a condições opressoras de uma sociedade regida pelo consumo. Nesta sociedade distópica, as personagens abrem mão de suas subjetividades e se objetificam para serem classificadas dentro da lógica do mercado, obrigando-se ao constante aperfeiçoamento em busca da mais alta aceitação alheia.

Por meio das relações com os dispositivos tecnológicos, o episódio critica o sistema capitalista pautado pelo consumismo exacerbado e pela imposição de valores, padrões, estilos de vida e comportamentos aceitáveis, além de abordar questões fundamentais acerca da representação feminina. Ao evidenciar em sua narrativa três personagens que apresentam diferentes interações sociais e padrões de comportamento, são revelados alguns dos complexos mecanismos de distinção social, classificação e vigilância (BAUMAN, 2008).



*Nosedive*, como visto anteriormente, ilustra uma sociedade marcada pela Violência Simbólica, uma vez que os personagens perdem sua subjetividade e são presos a uma lógica de vida voltada para o consumo e venda de si mesmos. Porém, quando não se encaixam nos padrões impostos, são expostos a diversas humilhações e excluídos dos ambientes sociais, reforçando também a prática de distinção, uma vez que são dispostos em diferentes escalas de popularidade e aceitação. Outro elemento analisado com base nos estudos de Bourdieu é de Dominação Masculina, posto que as personagens da série se encontram em um meio regido pelos valores patriarcais que as padronizam, objetificam seus corpos e influenciam suas relações.

De acordo com Almeida (1999), os produtos audiovisuais através suas imagens agentes, daquelas que possuem uma dualidade entre a ficção e o real, possuem um papel reconstrutor da imaginação e da memória do espectador e traçam uma relação entre emoção, conhecimento e realidade, evidenciando de forma estética um determinado contexto social e político.

A experiência estética, atrelada à sua potencialidade crítica e reflexiva, permeia as dimensões do sensível e do racional, o que conduz o espectador a experienciar múltiplas camadas interpretativas e diferentes perspectivas acerca dos temas sociológicos abordados pelo episódio *Nosedive*. Sendo assim, concluímos este capítulo considerando que a análise da série, por meio de suas imagens e agentes que exacerbam certos traços da realidade, pode possibilitar aos sujeitos espectadores uma compreensão mais complexa e dilatada da relação entre a ficção e a realidade, tensionando as normas, os padrões e as estratégias de dominação e classificação social contemporâneas.

## | Referências

ALMEIDA, M. J. de. *Imagens e Sons: a nova cultura oral*. São Paulo: CORTEZ, 2001.

CASTELLS, M. *A Sociedade em rede – a era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

BAUMAN, Z. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BAUMAN, Z. *Vigilância Líquida*. Zahar: Rio de Janeiro, 2014.

BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: EDUSP, 2007.

BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2012.

FEATHERSTONE, M. *Cultura de consumo e Pós-Modernismo*. São Paulo: Studio Nobel, 1993.

GUBERNIKOFF, G. *Cinema, identidade e feminismo*. São Paulo: Editora Pontocom, 2016.

HELLER, E. *A Psicologia das Cores: como as cores afetam a razão e emoção*. São Paulo: Gustavo Gilli, 2013.

MORIN, E. *As estrelas: mito e sedução no cinema*. São Paulo: José Olympio, 1989.

SILVA, A. L. da. A prática do binge-watching nas séries exibidas em streaming: sobre os novos modos de consumo da ficção seriada. *Anais da Comunion 2015*. São Paulo: Grupo de Trabalho, 2015.

XAVIER, I. *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

## | Filmografia

BLACK Mirror. *Nosedive*. Direção: Joe Wright. Série original Netflix. House of Tomorrow; Endemol UK, 2016. 63 min, son., col. Série exibida pela Netflix. Acesso em: 02 jul. 2018.

# A PATOLOGIZAÇÃO DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA E A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA EM PIERRE BOURDIEU

**Julia Siqueira da Rocha**

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

**Morgana Dreon**

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

**Ione Ribeiro Valle**

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

*A lógica da responsabilidade coletiva tende, pouco a pouco, a suplantar, nas mentes, a lógica da responsabilidade individual que leva a repreender a vítima.*

Pierre Bourdieu

## | 1. Introdução

Enquanto pesquisadoras do Laboratório de Pesquisas Sociológicas Pierre Bourdieu (LAPSB), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), estamos desenvolvendo estudos sobre a (in)justiça na educação que, entre outros, abarcam as variadas formas de violências nas escolas. A investigação que dá origem a esta escrita considera os processos patologizantes, ou seja, a transformação de problemas sociais em questões biológicas nos alunos, sejam crianças ou adolescentes, como também os seus desdobramentos em espaços de educação.

A partir de um olhar científico construído no campo de formação das autoras, a Pedagogia, vinculada aos saberes da Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu, foram levantados elementos investigativos que possibilitaram uma maior compreensão para a dimensão social do problema analisado. Amparadas pela perspectiva teórico-metodológica de Bourdieu, foi possível analisar a construção dos fenômenos patologizantes a partir de uma perspectiva macrosocial, utilizando conceitos como campo, *habitus* primário, *habitus* secundário e violência simbólica. Importante destacar que, por pertencermos ao campo da educação, as nossas investigações partem desse lugar, e consideram as manifestações que nele têm maior evidência, contudo dialogam com outros campos, como o da saúde e da justiça.

Tendo em vista que os processos de patologização ocorrem em grande medida pelos maus comportamentos dos alunos, e pelo que se convencionou chamar de dificuldades

de aprendizagem, percebemos que o problema vai além da escola. Uma análise mais ampliada mostra que a imperícia de profissionais não preparados para lidar com as diferentes situações que se desencadeiam no campo escolar, associada a um modelo perverso que não inclui uma educação para todos, pois classifica, rotula e segrega, destina ao campo psiquiátrico crianças e adolescentes que poderiam ter outro desempenho escolar se tivessem mudanças no olhar e no fazer pedagógico.

Nesta análise, constatamos que os processos de patologização dos alunos estão baseados em uma perspectiva que considera um ideal de aluno e de comportamento, concebidos como normal. No entanto, esse padrão de comportamento leva em conta um *habitus*, equivalente ao das classes mais privilegiadas, que permite estabelecer outra relação com a escola e a cultura. Assim, percebe-se uma tentativa de converter os alunos a esse outro modelo social, por meio do qual são feitos diagnósticos e prescrições de tratamentos à base de medicamentos, que atuam no sistema nervoso central, mudando os seus comportamentos.

As similaridades que evidenciam um controle social entre o projeto higienista, de outrora, e os processos de patologização, da atualidade, mostram que determinadas características das classes populares não são aceitas. Há um modelo social dominante que, no passado, serviu de orientação para os comportamentos sociais aceitáveis e, na atualidade, ainda são fortes fontes de referência, por serem considerados legítimos. Assim, os processos de patologização mostram que, ao não conseguir realizar um trabalho pedagógico efetivo na escola, que inculque os valores das culturas consideradas legítimas nos alunos, o campo médico, como no passado, continua sendo cogitado para resolver questões sociais, que são particularizadas nos alunos.

Nossas investigações apontam, entre outros, para o papel que a escola vem realizando e que corrobora esse modelo de

controle social. Bourdieu nos ensina que, historicamente, a escola ocupa um lugar de reprodução dos interesses das classes dominantes, assujeitando os que a frequentam aos preceitos valorizados por essas classes. As hostilidades praticadas com os alunos das classes populares passam por diferentes âmbitos e o que propomos aqui é analisar, entre as diversas formas de violência, a violência simbólica a que são submetidos, segundo o conceito de Pierre Bourdieu.

Quando a escola não aceita determinados comportamentos de seus alunos em detrimento de outros, ela pode não tentar entender o que os leva às ações e os comparar a um perfil ideal de aluno. Perfil que eles não correspondem por não terem os códigos de uma cultura mais privilegiada que os coloque a tom com ela. Nesse sentido, suas formas de ser e sua bagagem cultural são menosprezados em função de algo que eles não possuem e, portanto, essa noção da falta os responsabiliza individualmente. Objetivamos mostrar como essa disputa dentro do campo escolar pode apresentar relações de violência simbólica, que exclui os que não detêm esses códigos.

Para isso, apresentamos questões que se revelaram a partir da investigação no campo empírico. Esses estudos contaram com uma metodologia de cunho etnográfico e foram realizados em uma escola pública de educação básica de Florianópolis (Santa Catarina), seguidos de análise qualitativa ao revisar bibliografias, realizar entrevistas e escrever relatórios, como também quantitativa, ao examinar as estatísticas dos relatórios da rede estadual de educação de Santa Catarina, recortes de nossas pesquisas, e dar expressão sobre o que os números vêm mostrando.

Ressaltamos que, embora tenhamos utilizado a prescrição necessária de uma metodologia, nos valem das orientações de Bourdieu quanto à vigilância epistemológica (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999) como fundamento para

a pesquisa. A investigação, assim, rompe com os preceitos espontaneístas, tendo em vista que mantém uma constante vigilância para evitar compreensões suscitadas a partir de prenoções contaminadas, provenientes dos entendimentos comuns. Bourdieu orienta que a pesquisa sociológica precisa buscar uma crítica social a partir de compreensões validadas cientificamente e que, portanto, possam ser verificáveis.

## | 2. Violência simbólica em Pierre Bourdieu

Ao considerar as relações feitas em pesquisas que realizamos sobre o sistema escolar, a patologização e a medicalização de alunos, percebemos uma relação de forças que ocorre no campo escolar, tendo em vista as práticas utilizadas por essas instituições que, com frequência, não consideram as realidades vividas pelos alunos e que classificam seus comportamentos. Nossas análises informam sobre essas relações, muitas vezes travestidas de proteção que, desveladas, se configuram em violências que ocorrem nos espaços de escolarização, onde são realizados trabalhos pedagógicos com os alunos, mas que, consciente ou inconscientemente, não os atendem em suas reais necessidades. Nossas análises permitem entender que os alunos que se encontram em condições sociais que os distanciam dos conhecimentos mais valorizados pela classe dominante e pela cultura escolar são os mais prejudicados. O modelo escolar vigente apresenta pouca estrutura para atender a todas as classes sociais e, aliado a outras desestruturas, a consequência é o acúmulo de fracassos escolares que são, via de regra, sentidos de forma personificada.

Na vastidão de sua obra, Pierre Bourdieu revela a relação entre as classes dominantes e a cultura erudita, e as formas de distinção que isso lhes proporciona. O autor também expõe as



aproximações que a cultura legitimada por essas classes tem com a escola, privilegiando alunos que apresentam afinidade com ela, o que faz com que os que não as possuem enfrentem uma série de barreiras e dificuldades, pois precisam se aculturar para compreender os códigos escolares. Experiências nem sempre bem-sucedidas e que claramente fazem com que alguns alunos não se sintam pertencentes àquele espaço educativo.

Para Bourdieu e Passeron (2014), toda a forma arbitrária de cultura implica sua imposição, considerada como legítima sobre as demais. Assim, as ações pedagógicas que impõem alguma arbitrariedade cultural das classes dominantes com os alunos que não pertencem a ela estão cometendo violência simbólica, pois, nesse sentido, estão negando as culturas populares em prol da reafirmação de uma cultura erudita. No sistema escolar, predominam os modelos de ensino dominantes e é habitual acontecerem ações que apresentem conflitos entre as culturas, ocasionando violência simbólica com os alunos. Assim, os autores ensinam que “[...] não há relação de força, por mecânica e brutal que seja, que não exerça também um efeito simbólico. [...]” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 31).

Para configurar violência simbólica é necessário haver uma relação de supremacia entre as classes sociais, evidenciando as mais privilegiadas. De certo modo não distante disso, ao estudarmos elementos do higienismo, em nossas pesquisas, observamos que os modelos corretivos e orientadores aplicados a crianças e adolescentes pobres, considerados riscos para a nação, eram proclamados conforme os preceitos das classes mais favorecidas. Um dos recursos mais utilizados com eles objetivava a constituição de novos padrões comportamentais, ou seja, o comportamento legitimado pelas classes dominantes era o único modo de a população ser aceita, sendo que se não o seguisse sofreria represálias.

Por sua vez, para ter efeito de violência simbólica, a ação pedagógica precisa também ter um efeito de continuidade, ser um trabalho prolongado de inculcação. Conforme Bourdieu e Passeron (2014, p. 54), as instâncias pedagógicas são caracterizadas “[...] por uma duração estrutural maior do que a de outras instâncias que exercem um poder de violência simbólica, porque tende a reproduzir, na medida em que o permite sua autonomia relativa, as condições nas quais foram produzidos os reprodutores, isto é, as condições de sua reprodução [...]”. Se percebe, mais uma vez, como a educação é fortemente marcada como reprodutora do arbitrário cultural, “[...] pela mediação da produção do hábito produtor de práticas de acordo com o arbitrário cultural [...]” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 54). O trabalho pedagógico que é realizado contribui, portanto, com a produção e reprodução da integração moral e intelectual de determinados grupos sociais, os dominantes.

As orientações pedagógicas dominantes que impõem a legitimidade da cultura dominante tem como objetivo manter uma ordem social e reproduzir as relações de forças presente entre as classes sociais. Nesse sentido, tanto a disciplina quanto a censura servem como modo de imposição cultural e/ou exclusão social. A inculcação pedagógica feita nas escolas tem forte aproximação com a legitimidade da cultura dominante e, portanto, não considera necessário haver uma reflexão sobre a cultura, apenas que seja aceita como um modelo ideal. Para Bourdieu e Passeron (2014, p. 64),

[...] um dos efeitos menos percebidos da escolaridade obrigatória consiste no fato de que ela consegue obter das classes dominadas um reconhecimento do saber e do saber-fazer legítimos [...], levando consigo a desvalorização do saber e do saber-fazer que elas efetivamente dominam [...] estabelecendo assim um mercado para as produções materiais e sobretudo simbólicas cujos meios de produção (a começar pelos estudos superiores) são o quase monopólio das classes dominantes (por exemplo, diagnóstico médico, conselho jurídico, indústria cultural, etc.).

Algumas escolas esperam, portanto, que seus alunos possuam determinados perfis, próximo a modelos ideais de alunos, o que constitui a imposição de um arbitrário cultural para seus comportamentos. O modelo em questão tende a ser considerado como sendo o normal. Essa arbitrariedade é estabelecida por um padrão de comportamento adotado pelas classes mais privilegiadas, detentoras de um *habitus* erudito. Ou seja, aprendem a desenvolver tais disposições por estarem nesse meio, estas não sendo acessíveis a toda a população porque dependem da interação entre os membros, e isso não acontece. Os alunos que não pertencem a esses lugares sociais mais abastados, evidentemente não terão essas aptidões e, na escola, por exemplo, ao não conseguirem ficar sentados por horas, por conversarem com linguajar popular em alto tom, por se entediarem com atividades que aprisionam seus gestos e sua criatividade, entre outros comportamentos, podem se tornar alvos de conflitos, entre professores e alunos.

Assim, as formas de trabalho pedagógico que privilegiam a cultura dominante afirmam-se de ações de violência simbólica. Isso ocorre porque, ao exercer continuamente a inculcação dessa cultura, produz um novo *habitus* no aluno, um sistema de disposições transponível e durável (BOURDIEU; PASSERON, 2014). Quanto mais intenso o trabalho pedagógico, maior é a interiorização da arbitrariedade cultural, que se configura em um novo *habitus*. O trabalho educativo que a escola faz busca transformar ou reafirmar a educação que o aluno recebe no lar e, para isso, considera os seus elementos constitutivos de classe social.

Nos termos de Bourdieu e Passeron (2014), a primeira educação recebida no lar se configura como um *habitus* primário, e se trata de uma inculcação de disposições conforme a classe social a que se pertence. Essa inculcação tende a ser permanente, a não ser que o indivíduo seja exposto a um novo processo de inculcação, com outras disposições, que tendem

a se consolidar com a mesma potência e durabilidade. Esse segundo trabalho pedagógico de inculcação é considerado um *habitus* secundário.

O trabalho pedagógico realizado está proporcionalmente organizado em relação às distâncias entre o *habitus* primário, portanto já consolidado no aluno, e o *habitus* secundário, como sendo o que será inculcado. Esse trabalho se torna mais eficaz à medida que os alunos possuam os códigos das mensagens, necessários para sua compreensão e assimilação de novos aprendizados (BOURDIEU; PASSERON, 2014). Contudo, não é o que se percebe com os alunos de nossa amostra. Eles possuem um *habitus* primário equivalente às classes populares e conforme as experiências de suas vidas, assim, o segundo trabalho de inculcação não é efetivado na escola. Isso acontece porque

[...] o TP [trabalho pedagógico] primário prepara tanto melhor os TP secundários baseados sobre uma pedagogia explícita quanto mais se exerce num grupo ou numa classe cujas condições materiais de existência lhe permitam mais completamente estabelecer suas dinâmicas relativamente à prática [...]. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 71).

Bourdieu e Passeron (2014) explicam que a expressividade do trabalho pedagógico realizado é medida pela intensidade com que o *habitus* passa a reproduzir e reconhecer a cultura de um grupo social. Nesse sentido,

O TP [trabalho pedagógico] é um substituto da coerção física; a repressão física (o internamento numa prisão ou num asilo) vem com efeito sancionar os reveses da interiorização de um arbitrário cultural; e é um substituto rendoso: ainda que (e talvez porque) mais dissimulado, o TP é pelo menos tão eficaz a longo prazo quanto a coerção física [...]. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 58).

Assim, a violência simbólica cometida com os alunos não se trata de algo eventual, perdura durante um longo período de convivência. Além do que, os sociólogos ressaltam que apesar de não ter um caráter de coerção física, ela apresenta o mesmo efeito a longo prazo. Tratam-se de abordagens feitas com alunos na escola, sendo que elas não apresentam um aparente caráter violento na fala ou na ação, mas podem estar dissimuladas em frases aparentemente ditas de modo “suave” que, entretanto, carregam uma intenção coercitiva. Para Bourdieu e Passeron (2014, p. 38), essa “‘maneira suave’ pode ser o único meio eficaz de exercer o poder de violência simbólica num certo estado das relações de força e de relações mais ou menos tolerantes relativas à manifestação explícita e brutal do arbitrário. [...]”.

### | 3. Patologização de alunos como violência simbólica

Na atualidade, o que percebemos com os alunos da nossa amostra, e sem dúvida com muitos outros, é que está sendo utilizado outro meio de controle social para reafirmar a não legitimidade de suas ações e sua cultura. Ao perceber que o trabalho pedagógico não exerce o efeito esperado, escola e/ou professores têm encaminhado os alunos em questão para averiguação médico psiquiátrica, a fim de receberem um laudo que ateste suas saúdes mentais. Com os alunos da nossa amostra, essas ações estão sendo feitas sem considerar que eles possuem marcas muito fortes de sofrimento, provocadas pelas experiências de suas vidas. É difícil que essas marcas cedam lugar a novas experiências de relacionamentos, de aprendizados e inculcações se não forem consideradas, pois estão cravadas em suas existências. Ao não levar em conta suas trajetórias de vida, a escola não tem sucesso com o trabalho pedagógico realizado com os alunos.

Assim, observa-se que, nas dinâmicas de ensino e aprendizagem, como também nos casos de comportamentos de alunos considerados indisciplinados, alguns processos resultam em uma de nossas hipóteses, de que alguns professores têm se utilizado de outras alternativas para lidar com seus alunos ao perceberem que eles não alcançam o êxito esperado com o trabalho pedagógico em relação à aprendizagem e ao comportamento. Os *habitus* desses alunos são ignorados ao ser projetado neles esse novo “*ethos* pedagógico” (BOURDIEU; PASSERON, 2014) e, ainda mais grave, os insucessos escolares que passam a acumular são responsabilizados a eles próprios como classificações de (a)normalidades biopsíquicas e que precisam ser tratadas.

A forma como essas manifestações de violência se manifesta é bastante perversa. À medida que os professores desistem dos trabalhos pedagógicos com esses alunos e os encaminham para avaliação neuropsiquiátrica, os alunos acabam por se convencer de que realmente têm problemas/transtornos mentais que os acometem, e aceitam suas condições de (a)normalidade. Como solução ao problema, os médicos têm prescrito psicofármacos para restabelecer suas condições de normalidades, pois mudam seus comportamentos e modos de ser. O consumo dessa substância não prende os alunos em algum estabelecimento, como outrora, mas os contém em seus próprios corpos ao agir no sistema nervoso central e modificar seus comportamentos, como já ressaltamos.

Percebemos assim que os alunos a que nos referimos aqui precisam passar por uma conversão para adaptar seus comportamentos que, se não for pedagógica, tende a ser medicamentosa. Sem instrução e coniventes, tanto alunos quanto suas famílias recebem o diagnóstico como uma forma de serem aceitos socialmente. As instituições escolares, assim como outras instâncias sociais, conseguem, via medicalização dos comportamentos indesejados de alunos, uma solução

paliativa para resolver questões sociais que não foram resolvidas com a tentativa de inculcar um novo *habitus*. E produzem uma violência desmedida que comporá seus seres talvez por toda a vida.

Conforme mencionamos acima, a empiria de nossas pesquisas ocorreu em uma escola pública de Florianópolis/SC. Nos valem de um estudo etnográfico como uma forma de melhor explorar os modos de vida dos alunos, com o objetivo de compreender o que estimula seus comportamentos. A escolha foi possível por partirmos de um entendimento que as ações dos alunos na escola não são provocadas a partir de si mesmas, mas envolvem todo o contexto de duas vidas. Essa assimilação foi possível a partir das orientações teórico metodológicas de Pierre Bourdieu, com sua vigilância epistemológica (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999). Assim, esta referência nos orienta sobre uma nova postura do pesquisador das ciências sociais, o que demanda uma vigilância, uma observação e uma reflexão epistemológicas constantes, a fim de construir uma análise que integre todos os elementos envolvidos, evitando compreensões insuficientes a partir de fragmentos observados, que não contemplam o todo.

É com base no exposto que trazemos abaixo alguns excertos dos contatos com alunos que foram patologizados, o que nos ajuda a entender os desdobramentos de suas histórias e experiências na escola, para ilustrar as violências simbólicas por eles sofridas.

## | 4. Expressões de violência simbólica

Conforme mencionamos acima, a construção das análises sociológicas que viemos realizando em nossas pesquisas têm sido possível graças aos elementos orientadores de Pierre

Bourdieu, que nos mostram a relevância de não se deixar seduzir por particularidades que comprometem a percepção do todo. Isso nos permitiu identificar que, na realidade, a esperada democratização do acesso à escola não se efetivou para todas as classes sociais. Desse modo, acesso à escola não garante o aproveitamento dos conhecimentos que levam à formação integral do ser.

Percebemos claramente essa distorção entre acesso e permanência com aproveitamento dos conhecimentos oportunizados pela escola em três casos que trazemos nas linhas a seguir. Tratam-se de alunos que acessaram a escola, não se adaptaram àquele espaço que se mostrou hostil a eles e não os acolheu em suas reais necessidades, desencadeando episódios de insucessos e exclusões escolares. Apesar de terem ocorrido de formas distintas, os episódios que trazemos foram marcados por práticas de violência de ambos os lados, escola e alunos.

Caio, 12 anos, é um pré-adolescente com baixa estatura, com biotipo mais próximo de criança do que de adolescente, é aluno do sexto ano do Ensino fundamental. Possui uma história de vida e escolar repletas de problemas, sobretudo provocados por suas dificuldades de relacionamento que, à medida que investigamos mais a fundo sua vida, percebemos uma aproximação entre as relações rudes e desregradas que convive diariamente na família e na escola (ROCHA; VALLE, 2019). Manoel, 18 anos, aluno do primeiro ano do Ensino Médio, é um adolescente com alta estatura e com marcas de raiva e desamparo na face. Perdeu o pai aos quatro anos de idade, vítima de acidente, e acumula estigmas pelas formas de tratamento ofensivas que recebeu de alguns professores nas escolas por que passou ao longo de sua trajetória escolar, marcada por dificuldades, sofrimentos e fracassos acumulados, em parte responsáveis pela expressão de dor em seu rosto (ROCHA; VALLE, 2019). O terceiro caso que trazemos se refere a uma adolescente de 17 anos, Silvana,



muito agitada e falante, que estuda no oitavo ano do Ensino Fundamental. Silvana perdeu a mãe muito cedo, vítima de assassinato, não tem contato com o pai, e é bem próxima de um irmão mais velho, sua maior referência e companheiro nas Casas de Acolhimento, onde passou a maior parte de sua vida. Acumulou reprovações por ter sido transferida várias vezes de abrigo, o que prejudicou seu rendimento escolar, muito embora ela relate não apresentar dificuldades de aprendizagem (ROCHA, 2016).

Esses três casos são emblemáticos para fomentar uma reflexão sobre como ocorrem diferentes formas de violência na escola, entre elas, a violência simbólica, sobre a construção do fracasso escolar e a “fabricação da loucura” (KAMERS, 2013) nos alunos. Esses três casos, de alguma maneira, representam inúmeros outros em nosso país. Tratam-se de alunos com condições de vida difíceis por pertencerem a uma classe social sem privilégios, cujas adversidades a que foram expostos se alinharam às formas de vida que foram construindo. Ao considerar suas vidas em sua completude, é perturbador observar a ressonância que suas culturas, provenientes do seu meio social, apresentam em relação à escola.

Caio e Manoel assumem ter dificuldades de aprendizagem. Embora apresentem dificuldades na escola e assumam não entender várias questões que foram trabalhadas em sala, Caio nunca reprovou e Manoel reprovou no oitavo ano. Salientamos que não defendemos a reprovação e muito menos que os alunos sejam aprovados sem aprender, porque isso é um desrespeito com o seu direito à educação, mas pontuamos esse dado porque é importante para entender o desfecho de suas relações com a escola e o sentido que dão a ela. Manoel deseja aprender, diz estar na escola com essa finalidade, muito embora os dois não tenham descoberto os benefícios que os conhecimentos provenientes da educação escolar possam oferecer. Silvana, apesar das reprovações acumuladas, diz não ter dificuldades

de aprendizagem. Para além das questões de aprendizagem, a ligação entre os três é muito mais evidente se utilizarmos a variável comportamento.

A instituição escolar conserva em seu interior algumas convicções que não a ajudam a ser democrática com a educação para todos. Existe em seu interior um ideal de aluno e professor, um aluno que tenha uma cultura, um *habitus* que lhe permita usufruir da educação escolar sem maiores dificuldades e que, portanto, o professor possa trabalhar apenas os conteúdos curriculares com eles, pois viria ao encontro das disposições já incorporadas. Já o ideal de professor considera um profissional que saiba lidar com os alunos e seus eventuais problemas, ajudando-os a superar incidentes, portanto, que tenha uma boa relação com eles. O que podemos ver na realidade da escola de nossa empiria, assim como outras diversas em nosso país, é que isso não se aplica. Ao forjar um ideal, não há espaço para o real. Por um lado, os professores vivem períodos históricos de desvalorização da categoria, com condições precárias de trabalho, o que não possibilita um conhecimento efetivo de seus alunos. Por outro, não há uma aceitação das diferentes formas de ser dos alunos, por mais que haja uma ampla variedade cultural na escola. Assim, a escola está distante de poder agir sobre um ideal.

Caio e Manoel, por motivações diferentes, agrediram suas professoras, o que resultou em expulsão da escola. Caio, expulso anteriormente de outras duas escolas, por apresentar temperamento agressivo, foi o escolhido por uma colega de sala para afrontar uma professora com quem ela teve um problema e, para isso, ela inventou mentiras sobre o que essa professora supostamente teria dito sobre a mãe dele. Ao abordá-la, o aluno lhe desferiu um tapa no rosto. Manoel, segundo o que ele mesmo diz, tem um problema e não pode se estressar, pois fica com dor de cabeça, se descontrola, agride verbalmente as pessoas e precisa tomar remédios para amenizar os sintomas.

Foi o que fez com sua professora após um desentendimento durante a aula, quando esta expressa que a turma não é boa para trabalhar e que Manoel não deveria estar na escola, pois é burro. O adolescente, que não se acha burro e até fazia um estágio na área de tecnologia da informação em um órgão público na capital catarinense, se sente ofendido e insulta a professora com palavras de baixo calão (ROCHA; VALLE, 2019).

Caio, após uma análise minuciosa das pesquisadoras, revela que não segue a rotina doméstica de sua família, não enfrenta uma rígida autoridade parental e diariamente brinca com jogos eletrônicos que incitam a violência física, o que têm servido de referência para seus comportamentos. Ao dialogar na escola sobre a condição de seu filho, o pai de Caio, juntamente com o diretor, chega ao entendimento de que o menino precisa fazer acompanhamento psiquiátrico e psicológico, pois deve ter algum problema que o perturbe. Ao ser expulso anteriormente, Caio já havia recebido o encaminhamento da antiga escola para realizar uma consulta, por meio da qual lhe foi conferido um laudo do neurologista atestando que não possuía nenhum prejuízo orgânico. Mesmo assim, o diretor da escola enfatiza que, para poder frequentar a nova escola, o menino deverá ter feito outra consulta e estar tomando medicamento para melhorar o seu comportamento. Em Caio está sendo construída uma imagem de menino violento, devido às suas ações, e é possível observar que, aos poucos, ele próprio vai introjetando essa classificação e justificando sua possível falta de inteligência e sua indisciplina como possibilidade de ser um problema, tanto é que ele destaca que frequenta o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), sem que seja questionado sobre isso nos diálogos realizados com ele (ROCHA; VALLE, 2019).

Manoel, que já possuía um laudo psiquiátrico, ratifica que o médico lhe deu o diagnóstico de ter um problema que o deixa nervoso e que só pode ser resolvido com o remédio, "Eu tomo só uns remédios que o psiquiatra me dá. [...] Mas é que eu tenho

um problema [sic]. O que, que eu vou fazer? Eu não consigo me controlar” (ROCHA; VALLE, 2019, p. 100). Assim, pode assentir que algo o descontrola, algo sobre o qual ele não tem domínio e, desse modo, consegue lidar melhor com o fato de ser doente do que de ser chamado de burro. Não o responsabilizamos por essa escolha, apenas reiteramos que, na falta de conhecimentos sobre o que provoca sua dor, ele se coloca como conivente aos laudos, mas não de forma consciente. Importante destacar que essa conivência se dá por não haver entendimento sobre a dominação que está sofrendo, pois a considera legítima, sendo essa uma característica da violência simbólica. Ao aceitar a naturalização da doença, imposta pelo campo médico, e sem conhecimentos para compreender o contrário, o que provoca o seu mal-estar, alunos e famílias se convencem da patologia. Manoel aceita a patologização que lhe foi inculcada como explicação para a sua angústia de estar no mundo e não questiona o porquê de não ser respeitado, não ser aceito como é, apenas aceita que alguém ou algo aplaque sua dor.

Percebemos no primeiro caso um dos processos que leva aos diagnósticos sendo elaborado no meio escolar e, no segundo, como o aluno age diante dos problemas depois de receber um laudo que o patologiza. A escola não apresenta um movimento para entender a complexidade das vidas dos alunos, seus sentimentos e seus sentires, entretanto identifica-se um assujeitamento em seus modos de ser, que transforma à força os comportamentos indesejados e indisciplinados em comportamentos aceitáveis para viver socialmente. Não se percebe, em nenhum momento, algum esforço para melhorar suas formas de vida, apenas uma adaptação ao meio para poderem ser aceitos. Conforme Rocha (2010), para entender as questões de disciplina e seus desdobramentos em indisciplina, é fundamental pensar o ato em seu contexto ampliado, porque se não for assim, não se encontra um sentido no ocorrido.

Para Bourdieu e Passeron (2014), a violência simbólica também é uma forma de dominação, podendo ser classificada como sendo mais moderada em relação à violência física, mas é igualmente brutal com a vítima que a sofre, pois a descaracteriza, a censura. As vítimas dessa violência não se revoltam contra quem as violenta, as domina, porque não a reconhecem como tal. Como vimos, nos casos de elaboração de diagnósticos há uma aceitação dos alunos e suas famílias que não desperta questionamentos sobre as palavras do psiquiatra. Apesar de não apresentar características físicas brutas, a violência simbólica gera uma enorme violência pela vergonha e autoexclusão que causa às vítimas.

Por sua vez, Silvana acumula Boletins de Ocorrência e expulsões de escolas pelo seu comportamento agressivo. Seu modo violento de ser se assemelha à intensidade da dor causada pelas inúmeras experiências de sua vida e que a fazem reagir assim para suavizar esse sentimento de dor, de não aceitação e de não ser ouvida em seus gritos de socorro. Estes são travestidos por ações que a fazem ser notada, caso não tenha sido anteriormente. As violências que Silvana comete servem como meio para chamar a atenção para seus sofrimentos,

[...] Uma vez eu fui expulsa... Eu não agredi um professor, eu agredi a diretora, eu queimei a cara [sic] da diretora com café quente. Quebrei toda a sala de computação e botei fogo. Porque os piá [sic] tinham batido no meu irmão pequeno. E eu falei para a diretora e ela disse que não podia fazer nada. Aí no outro dia, eu cheguei, botei fogo na cantina. Daí eu já cheguei quebrando todos os computadores. A diretora tava [sic] tomando café e disse: Que é isso, que é isso Silvana? Eu peguei e joguei café quente na cara [sic] dela e disse: a me desculpa, agora sou eu que não posso fazer nada. Peguei o meu irmão e saí da escola. (ROCHA, 2016, p. 248-249).

A forma de silenciar as manifestações da aluna tem sido via patologização das condutas e prescrição de medicamentos.

De adolescente que sofre e expressa sua dor, ela passou à adolescente com transtornos mentais (ROCHA, 2016). Silvana relata que

[...] Eu sou bem calminha. Eu tomo medicação e tudo. Carmabezepina, não mentira, essa eu não tomo mais. Eu tomo Carbolítio, Ácido Valproico. O Carbolítio e o Levosein, porque agora eu tenho Transtorno de Humor. Bipolar. Transtorno de Humor e às vezes também tenho Transtorno Desafiador Opositor. Eu desafio muito as pessoas, tá ligado? [sic] As pessoas começam a falar comigo e eu começo a desafiar elas e a debochar. (ROCHA, 2016, p. 252-253).

Constatamos que, no caso de Silvana, assim como nos casos anteriores, o encaminhamento ao psiquiatra não se deu por vias da dificuldade de aprendizagem, mas sim pela agressividade e comportamentos indisciplinados.

Para ilustração dos inúmeros casos que podem estar relacionados aos que apresentamos acima, assinalamos que, no estado de Santa Catarina, os Transtornos Mentais estão descritos nas Resoluções para a Educação Especial, as quais precisam ser do conhecimento dos professores, tendo em vista as informações que oferecem à realização do trabalho pedagógico com alunos com deficiência. Contudo, analisamos que os preceitos utilizados para a inclusão de alguns Transtornos Mentais na Resolução tiveram inspiração do projeto higienista, que apresentou mais força no Brasil na primeira metade do século XX, mas que perdura até a atualidade, e que tinha o objetivo de fazer uma limpeza social dos que eram considerados problemas, ou seja, os pobres sem assistência, ao impor modos de ser em consonância com as classes mais privilegiadas.

Com efeito, apuramos que, dos 19.663 alunos atendidos pela Educação Especial no ano de 2017, 46,95% possuíam diagnóstico de transtornos ou síndromes. A ampla maioria, mais de 90% desse público, possuía diagnósticos baseados

em comportamentos considerados (a)normais que incluem os indisciplinados, estereotipados e/ou apresentar problemas de socialização (DREON, 2018). Esses números reafirmam a tamanha hostilidade que os alunos estão enfrentando para permanecer na escola.

Nesse sentido, os casos que apresentamos reforçam o que temos observado em outras situações e fica evidente nos números apresentados acima. Sem preparo para atender a diversidade de alunos que frequentam a escola, esta instituição tem atribuído ao campo psiquiátrico, assim como ao higienismo, o poder de resolver problemas que não são de sua competência. A escola se constitui, desse modo, como peça de um jogo cujo interesse maior é manter a ordem social. O campo médico psiquiátrico se sobressai, pois trabalha com essa demanda compartilhada com o campo farmacológico. Este tem oferecido inúmeras formações continuadas sobre os transtornos aos psiquiatras, além de ampliar a publicidade dos medicamentos como forma de disseminar os diagnósticos (ILLICH, 1975).

## | 5. Considerações finais

A proposta apresentada teve o objetivo de pensar a escola e suas ações quanto à proliferação da patologização e medicalização dos alunos como uma forma de violência simbólica. Reiteramos que as ações nela realizadas estão embasadas em um ideal de aluno, constituído por um modelo de classe social, que não considera como legítimos determinados comportamentos de alunos que não se encontram dentro desse arquétipo de classe. Assim, são impostos a eles novos modos de comportamento, conforme a aceitação social em voga, corroborando os procedimentos patologizantes e medicalizantes, com o claro objetivo de mudar seus modos de ser. Dito isso, não deixamos de considerar, sobretudo, o papel da escola e a atenção das instâncias políticas e sociais sobre

ela, tendo em vista as expectativas para o desenvolvimento dos cidadãos do nosso país.

Verificamos em nossa empiria que os psiquiatras não resolvem o problema ao qual estão sendo incumbidos, apenas o mascaram transformando crianças e adolescentes, que pertencem a uma dinâmica social complexa, em doentes mentais. Seus comportamentos apenas ficam menos expressivos enquanto estiverem tomando os medicamentos, portanto, não mudam e não resolvem a questão. Nossas análises têm nos levado à compreensão sobre formas de dominação que se fazem presentes na sociedade que não são possíveis de identificar sem uma investigação mais precisa. Manifestamos, assim, que nossas pesquisas enfatizam diferentes formas de violência expostas em nossa sociedade, entre elas, a violência simbólica, e que buscam impor formas de convivência e de comportamentos adequadas aos perfis dominantes. Essa perspectiva vem ao encontro de manter uma ordem social que busca legitimar a cultura e os modos de ser das classes mais privilegiadas, não havendo espaço para outras manifestações culturais.

Assinalamos que diferentemente das classes médias, que ao longo dos anos conseguiram fazer o movimento de ascensão social e a escola teve um papel fundamental para que o conseguissem, as classes populares não têm uma postura tão dócil em relação à escola. Essa docilidade se efetiva, sobretudo, nos efeitos simbólicos da escolarização, como a certificação e títulos e a sensibilidade às recompensas e punições provenientes desse meio (BOURDIEU; PASSERON, 2014). Os alunos da nossa pesquisa mostram claramente a posição social que ocupam, não veem perspectivas por vias escolares, se distanciando dos demais estratos sociais. Assim, entendemos que a escola atende a uma média, não a todos.

Observamos também a relação entre os campos da educação e médico psiquiátrico. Bourdieu (2004) explica que o campo é um espaço de lutas e nossas análises vêm apontando para uma



supremacia do campo médico, fortemente respeitado como um lugar de saberes eruditos. Um lugar que, por ser constituído a partir da formação superior, e reservado a um seletivo grupo social, utiliza conhecimentos considerados legítimos e, por isso, o saber médico não é questionado. Contudo, suas práticas de classificar os alunos como normais ou (a)normais, estão baseadas em um perfil de ideal que lhes é comum ao meio de que são provenientes, práticas também munidas de violência simbólica. Sua postura tem, portanto, forte impacto e relevância para a problematização aqui proposta.

E, por fim, destacamos que os processos de patologização e medicalização auxiliam as justificativas subjetivas destas crianças e adolescentes que passam da condição de indisciplinados a alunos violentos, o que por si só já deveria pôr em xeque a validade de diagnosticar e medicalizar.

## | Referências

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução Reynaldo Bairão. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.-C.; PASSERON, J.-C. *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas*. Petrópolis: Vozes, 1999.

DREON, M. *TDAH e medicalização de alunos da rede estadual de educação de Santa Catarina*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2018.

ILLICH, I. *A expropriação da saúde: nemesis da medicina*. Tradução José Kosinski de Cavalcanti. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

KAMERS, M. A fabricação da loucura na infância: psiquiatrização do discurso e medicalização da criança. *Estilos clin.*, São Paulo, v. 18, n. 1, abr. 2013. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282013000100010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282013000100010&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 12 ago. 2014.

ROCHA, J. S. da. *Castigo e crime: adolescentes criminalizados e suas interações com as condutas de risco, a educação e o sistema de justiça*. Florianópolis: Insular, 2016.

ROCHA, J. S. da. *Violências na escola: da banalidade do mal à banalização da pedagogia*. Florianópolis: Insular, 2010.

ROCHA, J. S. da; VALLE, I. R. *Os indisciplinados, patologizados e medicalizados*. 2019. (Mimeo).

TENSÕES E  
DISPUTAS NO  
CENÁRIO DE  
NASCIMENTO DA  
ESTEREOQUÍMICA:  
UMA ANÁLISE  
BOURDIESIANA

**Erick S. A. Machado**

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

**Luiz Claudio dos Santos Ribeiro**

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

# | 1. Introdução

## 1.1. Estereoquímica e a sociologia de Bourdieu

O ano de 1874 marca o nascimento da consideração do espaço como componente decisivo ao amadurecimento da Química (RAMSAY, 1975, p. IX). A Estereoquímica nasce em setembro desse ano: o holandês Jacobus Henricus van't Hoff publica "Uma proposta de olhar à extensão no espaço das fórmulas estruturais atualmente utilizadas em Química" (1874).

Contudo, inúmeros obstáculos e tensões permearam a legitimação da Estereoquímica como uma subárea da Ciência química. Eles vão desde a influência do pensamento positivista à diferença de prestígio entre os cientistas discordantes e suas instituições de vinculação, passando pela língua de publicação das ideias inovadoras.

Trata-se de disputas indissociáveis do espaço das relações socialmente determinadas. Agentes e instituições lutando por posições em um intrincado jogo de poder que define não apenas a manutenção dessas posições na arena de disputas, como também as próprias regras dos embates ali travados: aspectos, em geral, ignorados pela Escola em favor de abordagens tecnicistas e centradas na acumulação de "teorias sobre teorias", bastando-se a si mesmas, como se produzidas alheias à intervenção humana.

A sociologia relacional de Pierre Bourdieu, mais notadamente a que trata do *campo científico*, oferece uma possibilidade rica ao entendimento dessas disputas, para além dos círculos fechados dos intelectuais e da especificidade de seus códigos, cuja complexidade constitui-se ela mesma em artilharia essencial

em tais embates. Oferece um arcabouço teórico robusto para analisar as estratégias mobilizadas pelos cientistas na disputa pela hegemonia das teorias científicas acerca da relação entre Química e espaço. Pode-se enquadrar o nascimento da Estereoquímica como exemplo característico desse espaço de disputas. Os conceitos e as proposições dessa Sociologia contrapõem-se a uma pretensa neutralidade científica, desmontando a noção do campo científico tido como impessoal e imparcial pelo senso comum – noção largamente assimilada na Escola quando ignora a Ciência como constructo social historicamente localizado. É a contraposição à descrição do “processo de perpetuação da ciência como uma espécie de partenogênese, a ciência engendrando-se a si própria, fora de qualquer intervenção do mundo social” (BOURDIEU, 2004, p. 20).

## 1.2 Natureza e objetivos do trabalho

Este texto aborda uma pesquisa teórica de caráter bibliográfico, organizada a partir dos relatos documentais que tratam da trajetória da Estereoquímica e seus embates, problematizados à luz da Sociologia bourdieusiana. Organizada segundo um diálogo entre relatos e teoria sociológica, constitui um quadro analítico amplo que se propõe a defender o papel das Instituições e da posição de relevo dentro do campo concorrencial da Ciência como determinantes na definição do prestígio do cientista, elementos essenciais para a consagração de uma nova teoria.

Temos como objetivo apontar, tendo como fundamento a Sociologia relacional de Pierre Bourdieu, quais fatores foram importantes no estabelecimento da Estereoquímica como campo legítimo de conhecimento, destacando as estratégias mobilizadas pelos agentes desse campo. Sob tal prisma teórico, buscaremos evidenciar a falência do mito da neutralidade científica, argumentando contra sua propagação na Escola, bem

como evidenciar benefícios pedagógicos do emprego de tal sociologia na análise e crítica dos conteúdos curriculares.

## | 2. Desenvolvimento

### 2.1 O empirismo como obstáculo

Entre os obstáculos ao estabelecimento da Estereoquímica como um campo do conhecimento legitimado, a mentalidade empirista se destaca. Trata-se do “princípio a partir do qual se prioriza a reprodução experimental como condição essencial de validação de teorias, definindo aquilo que se pode considerar como científico” (OBERTI, 2013, p. 1). Para os adeptos do ideário positivista, não havia experimentos adequados para oferecer uma comprovação sequer da existência de átomos, quanto mais de seu suposto arranjo espacial:

A filosofia positivista de Augusto Comte pode ter contribuído para a relutância de alguns cientistas em especular muito profundamente. Muitos químicos acreditavam que o arranjo interno dos átomos em moléculas era incognoscível ou, ao menos, não podia ser conhecido a partir de estudos químicos. Por volta da década de 1860 mesmo a própria teoria atômica era questionada. (RAMSAY, 1975, p. X, tradução nossa).

O atomismo e as especulações pré-estereoquímicas eram considerados sob uma espécie de concessão em favor da utilidade, dentro de certas margens de tolerância. Desse modo, “átomos e moléculas eram meramente abstrações úteis que podiam correlacionar fatos químicos quando manipuladas de acordo com certas regras, porém cuja natureza era incerta ou mesmo indeterminável” (RIDDELL; ROBINSON, 1974, p. 2001, tradução nossa). Os limites externos dessa tolerância calcavam-se essencialmente na repulsa positivista a quaisquer elementos

ideológicos interferindo na ação do cientista – classes sociais, posições políticas, valores morais, visões de mundo etc. “A idéia fundamental do método positivista é de que a ciência só pode ser objetiva e verdadeira na medida em que tenta eliminar totalmente qualquer interferência desses preconceitos ou prenoções” (LÖWY, 1991, p. 36). Qualquer concepção de entidades químicas subjacentes a um espaço era considerada uma prenoção, uma crença pessoal, prévia e infundada do cientista, visto não haver experimentos que pudessem fornecer uma comprovação positiva de tal concepção.

Isso conduz à situação de que, embora os cientistas da época tivessem acesso aos mesmos conceitos e experimentos de van't Hoff, a maioria não só não os investigava como os evitava deliberadamente (LEVERE, 1975 p. 18), calcados em sua posição filosófica a respeito da natureza das entidades químicas. Mesmo os que se arriscavam a publicar sobre o assunto o faziam com ressalvas, evitando transparecer uma crença real nos átomos e sua posição. Alexander Crum Brown, que propôs representar moléculas do modo como hoje conhecemos a “fórmula plana”, afirma enfaticamente sobre tal representação: “é quase desnecessário lembrar, não pretendo indicar a *posição física*, mas apenas a *posição química* dos átomos” (BROWN, 1864, p. 708, grifo nosso, tradução nossa).

Tais considerações evidenciam a influência objetiva da filiação teórica dominante entre os cientistas no constrangimento da expressão de pensamentos divergentes. O mito de um livre embate de ideias, no confronto de proposições fundamentalmente distintas de forma isenta e neutra, não se sustenta. Na prática, ideias discordantes dos paradigmas científicos vigentes têm não só a natural dificuldade de aceitação, mas sua própria apreciação encontra resistência dos agentes do campo – estes relutam em aceitar contribuições contrárias àquelas que os alçaram às posições de que desfrutam, estratégia que valoriza o capital acumulado:

Em todo momento, o estado das relações de força entre os jogadores é o que define a estrutura do campo: podemos imaginar que cada jogador tem, à sua frente, pilhas de fichas de diferentes cores, correspondentes às diferentes espécies de capital que possui, de maneira que [...] suas estratégias de jogo, suas jogadas mais ou menos arriscadas, mais ou menos prudentes, mais ou menos subversivas ou conservadoras, dependem do volume global de suas fichas e da estrutura das pilhas de fichas, ao mesmo tempo que do volume global da estrutura de seu capital. (BOURDIEU; WACQUANT, 1995, p. 65).

Tomando a produção científica como estratégia de mobilização para aquisição de capital no campo científico, pode-se dizer que há uma expressiva tendência conservadora como estratégia comum. É evitada a produção que não encontre ressonância com aquelas que se alinhem ao pensamento dominante. Obviamente, como alternativa, pode-se contrapor ativamente aos paradigmas na tentativa de derrubá-los para, então, encontrar-se em posição privilegiada na nova ordem estabelecida. Compreensivelmente, aqueles de maior poder num dado cenário não tenderão a esse tipo de estratégia, pois buscam conservar sua posição. Em contrapartida, agentes menos expressivos terão maior propensão a buscar rompimentos; não à toa, van't Hoff se enquadra no perfil por sua trajetória e posição naquele momento: jovem, oriundo da periferia científica da época, afiliado a uma instituição pouco relevante no cenário europeu. Sua história exemplifica que agentes, "segundo sua trajetória e posição que ocupam no campo em virtude de sua dotação de capital (volume e estrutura), tendem a orientar-se ativamente, seja para a conservação da distribuição do capital, seja para a subversão de tal distribuição" (BOURDIEU; WACQUANT, 1995, p. 72).



## 2.2 A língua de publicação

A língua nos permite identificar claramente elementos que corroboram a não-neutralidade do campo científico. A repercussão de um trabalho não depende apenas de valores intrínsecos à sua natureza, mas está sujeita, de forma inevitável, ao alcance da língua de publicação. E aquela que oferece maior disseminação e impacto está diretamente ligada à expressão do grupo dominante do campo. Disso decorre que há diferenças de mobilidade no campo científico para agentes, dependendo se a língua local é a mesma língua de publicação dominante ou não. Para esses últimos, o acesso diferenciado ao aprendizado mais ou menos efetivo da língua de publicação dominante ocasionará uma gradação de oportunidades de mobilidade. Afinal, é notório, atualmente, que “é mais compensador publicar no *American Journal* de tal e tal do que na *Revue Française* disso e daquilo” (BOURDIEU, 2004, p. 27).

Por isso, a língua de publicação constitui um fator importante que justifica, ao menos em parte, a dificuldade na disseminação das ideias a favor do espaço como componente importante da Química. Van't Hoff escreveu seu primeiro artigo em holandês, mas obteve pouca repercussão. Em seguida, publicou conteúdo semelhante em francês e, no ano seguinte, um livro, *La Chimie dans L'espace* (VAN'T HOFF, 1887), no qual detalha melhor suas ideias. Entretanto, mesmo em língua francesa, seu trabalho ainda teve pouco impacto no cenário da época. O reconhecimento viria apenas com a tradução em alemão, *Die Langerung der Atome im Raume*, solicitada por Johannes Adolf Wislicenus a um de seus pupilos, Felix Hermann (SNELDERS, 1975a, p. 55).

O exemplo prático sobre o qual nos debruçamos teve ainda a influência de outro fator: o impacto adveio também da publicação em língua alemã, mas pesa que outro cientista – alemão e mais prestigiado – tenha chancelado o trabalho, o que será analisado

mais detidamente na seção seguinte. É importante observar que não se trata apenas do impacto da língua de publicação, mas também do interesse de um cientista em traduzir um trabalho para essa língua. Um trabalho em holandês, à época, partia de certo nível de impacto. A tradução feita pelo próprio autor para o francês é uma estratégia interessante, mas de peso apenas razoável. Contudo, quando um segundo cientista, sem relação pessoal com o primeiro, vê mérito suficiente para recomendar uma tradução em língua alemã, o autor do trabalho original, em holandês, recebe um acréscimo de prestígio e, conseqüentemente, lhe agrega um aporte de capital simbólico, isto é, uma forma de reconhecimento que contribui para distinguir o agente no espaço social. Acima do impacto inicial promovido pela publicação em qualquer periódico alemão, que desfruta apenas da disseminação básica da língua, tal fato carrega o mérito adicional da distinção, ou seja, daquilo que marca um desvio, uma diferença sobre a qual se fundamentam as hierarquias sociais. Nas palavras do próprio Bourdieu (2004, p. 26), “o capital científico é uma espécie particular do capital simbólico [...] que consiste no reconhecimento (ou crédito) atribuído pelo conjunto de pares-concorrentes no interior do campo científico”, podendo ser mensurado, entre vários índices, por número de citações, prêmios, e, como é o caso, “traduções para as línguas estrangeiras”.

## 2.3 O empréstimo de prestígio

A simpatia que Wislicenus, um químico já consagrado, tinha pela ideia do tetraedro foi determinante para a maior aceitação e difusão das proposições de van't Hoff. O cientista alemão ficou vivamente interessado pelas ideias do jovem químico holandês, o que é expresso no seguinte trecho de uma carta de Wislicenus à van't Hoff:

Posso informá-lo que o seu desenvolvimento teórico tem me dado muito prazer e grande satisfação, e nele eu vejo não somente uma tentativa extraordinariamente engenhosa de explicar fatos até então não esclarecidos, mas também acredito que irá fornecer um bom número de sugestões para a nossa ciência e, portanto, marcar significativamente uma nova época. (WISLICENUS apud RIDDELL; ROBINSON, 1974, p. 2004, tradução nossa).

Tal interesse adveio não de um impacto inerente ao valor da publicação, mas sim das dificuldades enfrentadas pelo próprio Wislicenus. Suas pesquisas sobre o ácido láctico o levaram a concluir que, constatadas diferentes propriedades em substâncias com a mesma fórmula molecular, deveria se considerar a possibilidade de que tais diferenças fossem “o resultado de arranjos espaciais distintos dos átomos na molécula” (WISLICENUS, 1873, p. 47, tradução nossa). Mas ele mesmo “foi incapaz de produzir algo mais concreto que esse vago pressentimento” sobre tais arranjos espaciais (RAMBERG, 1994, p. 45, tradução nossa). A obra de van’t Hoff vinha ao encontro de suas especulações e explicava seus obstáculos experimentais. Por isso, ao tomar conhecimento da mesma, Wislicenus solicitou a seu assistente que a traduzisse e fez questão de prefaciar a edição em língua alemã.

Pode-se dizer que o prestígio de Wislicenus favoreceu o trabalho de van’t Hoff com sua aceitação pública; isso é expresso inclusive por Adolph Wilhelm Hermann Kolbe, o maior adversário das ideias contidas no livro do holandês, ao afirmar que o “ignoraria [...] se um químico respeitado não o tivesse tomado sob sua proteção e o recomendado como uma excelente realização” (KOLBE, 1877, p. 474). É possível especular, ainda, que Wislicenus tenha feito um movimento estratégico ao apostar numa ideia que lhe parecia promissora, associando-se a ela de forma pioneira. Já van’t Hoff foi duplamente agraciado, pelo fato de a obra em alemão lhe permitir ser conhecido de forma independente de sua posição periférica, apesar da condição

de novato, além do acréscimo de prestígio materializado no prefácio:

Os autores acabam reduzidos (mais ou menos completamente, segundo a informação do leitor) à obra que leva seu nome: acabam despojados de todas as propriedades sociais associadas à sua posição em seu campo de origem, ou seja, da dimensão mais institucionalizada de sua autoridade e de seu capital simbólico (*podendo servir os prefácios, se for o caso, para restaurar, através de uma transferência, o capital simbólico*). (BOURDIEU, 2008, p. 293, tradução nossa, grifo nosso).

O percurso da propagação do trabalho de van't Hoff e a declaração de Kolbe reforçam que as proposições científicas estão fortemente sujeitas ao prestígio dos propositores, medida segundo a qual podem ser desde ignoradas até examinadas com atenção e receptividade.

## 2.4 Embates entre agentes

A impressão das ideias de Van't Hoff na língua alemã, somada ao acolhimento efusivo de Wislicenus, traria a divulgação necessária para o debate sobre o tetraedro e o arranjo espacial. Todavia, “dado que a inovação científica não ocorre sem rupturas sociais com os pressupostos em vigor [...] pode ocorrer, em algumas disciplinas, que os grandes inovadores sejam marcados por estigmas de heresia e violentamente combatidos” (BOURDIEU, 2004, p. 35-36). Sendo assim, tal divulgação também despertaria reações contrárias agudas às ideias do holandês por parte de alguns cientistas. Dois dos mais influentes, o já citado alemão Kolbe e o francês Marcellin Berthelot, combateram ativamente as ideias incipientes da Estereoquímica por não admitirem que o arranjo dos átomos fosse cognoscível. Tal oposição era ferrenha a ponto de Kolbe emitir uma célebre declaração, cujo teor o trecho a seguir ilustra:

Um Dr. J. H. van't Hoff da Escola de Veterinária em Utrecht não tem gosto, ao que parece, para a investigação química exata. Ele considerou mais confortável montar Pégaso (aparentemente emprestado da Escola de Veterinária) e proclamar em seu '*La chimie dans l'espace*', durante seu ousado voo ao Parnaso químico, como os átomos lhe parecem se agrupar através do espaço universal. (KOLBE apud RIDDELL; ROBINSON, 1974, p. 2004-2005, tradução nossa).

Como constatado pelo próprio van't Hoff (1887), a oposição às suas ideias só viria a arrefecer na Alemanha com a morte de Kolbe, em 1884. A constatação do holandês corrobora a influência pessoal de agentes acerca de ideias científicas. Diferente do que prega a tese da neutralidade, das ideias se impondo por si mesmas, fundada numa racionalidade isenta, o exemplo demonstra que o capital científico pesa sobre as proposições dos agentes. Assim, a morte de um agente pode ter como consequência a maior difusão e aceitação de ideias contrárias àquelas que tal agente defendia, resultando numa reorganização das relações de dominação. Podemos deduzir a partir daí que um estudo do conceito de hereditariedade dos capitais no campo científico tenderá a concluir por diferenças essenciais em relação a outros campos, nos quais os capitais podem ser herdados de forma mais concreta e segura por agentes relacionados ao falecido:

O capital científico "puro", que, fragilmente objetivado, tem qualquer coisa de impreciso e permanece relativamente indeterminado, tem sempre alguma coisa de carismático (na percepção comum está ligado à pessoa, aos seus "dons" pessoais, e não pode ser objeto de uma "portaria de nomeação"); desse aspecto, é extremamente difícil de transmitir na prática." (BOURDIEU, 2014, p. 36-37).

Especulou-se sobre Kolbe sofrer de problemas de saúde física e mental, devido ao grau de acidez e a virulência dos ataques

acerca de ideias das quais discordava nos últimos dez anos de vida, nos quais editou o *Journal für praktische Chemie*. O alemão teve inúmeros desgostos pessoais nesse período. Faleceram seu pai e mais quatro amigos queridos, entre eles, o companheiro de edição Justus von Liebig, entre 1869 e 1873. Em 1875, perdeu a disputa pela sucessão do próprio Liebig em Munique para Adolf von Baeyer, tendo que se conformar pelo resto da carreira com sua posição em Leipzig. O mais duro dos golpes veio no fim de 1876: a morte da esposa, mãe de seus quatro filhos, vítima de um câncer. Chegando aos 60 anos, sentia que ele mesmo se aproximava do fim da vida. No início de 1877, por ocasião do falecimento de outro companheiro, viria a escrever: “Quanto mais se envelhece, mais frequentemente se olha em volta, no círculo de amigos e parentes próximos, observando a morte executar seu triste e terrível ofício, até que venha sua própria vez” (KOLBE apud ROCKE, 1993, p. 328, tradução nossa). Foi imediatamente após essa última perda dolorosa que tomou contato com o trabalho de van’t Hoff e publicou sua severa crítica. Alguns anos depois, chegou a declarar ainda que Baeyer, também apoiador das ideias de van’t Hoff (ROCKE, 2010, p. 245) e outro vencedor do prêmio Nobel, era um “empirista”, “sem sentido e sem capacidade”, com “deficiência especial em sua familiaridade com os princípios da verdadeira ciência” (KOLBE, 1882, p. 308, tradução nossa).

Pode-se avaliar que “as polêmicas de Kolbe tenderam a errar seu alvo e chamar atenção para ideias que, de outra forma, seriam lentamente disseminadas” (RIDDELL; ROBINSON, 1974, p. 2005, tradução nossa). Essa avaliação lança luz sobre uma questão interessante: um agente dominante pode conferir prestígio a um adversário menos influente a partir dos embates entre eles? Supõe-se que ideias desprezíveis, inconsistentes, falhas, não serão motivo de disputa. Uma vez que um agente dominante se dedica a combater ativamente ideias de outro agente, isso significa que o último representa uma potencial ameaça à

posição do primeiro. Ora, para que um agente dominante seja ameaçado, deduzimos que o agente que personifica ameaça goza de poder suficiente para tal. Logo, podemos concluir que a atenção negativa de um agente dominante no campo gera algum capital simbólico para o agente ao qual se contrapõe.

Algumas das divergências fugiam inclusive a fundamentos da experimentação. Berthelot afirmava obter atividade ótica na obtenção do estireno, que não exhibe carbono assimétrico. Van't Hoff, exímio e dedicado experimentalista, observando que o poder rotatório relatado era inconstante, suspeitou de impurezas. Através de uma série de destilações com polimerização do estireno e subseqüentes análises elementares quantitativas, ele demonstrou a variação e identificou uma impureza. Contudo, Berthelot não aceitou a corrigenda; repetiu seu experimento exatamente como houvera feito inicialmente, sem alterações nem análise elementar quantitativa. Após refazer seu próprio experimento sem alterações e obter o mesmo resultado, ignorando os esclarecimentos de van't Hoff, reafirmou o poder rotatório do estireno e declarou que uma teoria que não pudesse dar conta deste resultado estaria obviamente incorreta (SNELDERS, 1975a, p. 57).

Os indivíduos em posições dominantes optarão por estratégias de conservação. Mas os jogadores também podem procurar transformar estas regras, por exemplo, desacreditando a espécie de capital sobre a qual repousa a força do seu adversário: trata-se de estratégias de subversão, mobilizadas principalmente pelos indivíduos dominados. (BONNEWITZ, 2003, p. 61-62).

Apesar de a estratégia descrita ser mobilizada principalmente por indivíduos dominados, observamos que Berthelot e Kolbe lançarem mão da mesma. Uma justificativa para tal atitude é a sensação de ameaça a seu poder; para que não o perdessem e passassem a ser dominados, se utilizam antecipadamente, da estratégia de taxar ideias diferentes como irrelevantes.

Berthelot, até desonestamente, o faz desprezando a capacidade experimental do jovem holandês. Joga com seu prestígio, ignorando resultados experimentais do adversário e defendendo, em público e contra as evidências materiais apresentadas por van't Hoff, que este era incapaz de explicar o caso em questão. Já Kolbe busca conservar a visão de que a estrutura química é incognoscível, ironizando qualquer abordagem distinta.

## 2.5 O impacto das instituições

### 2.5.1 Vinculação do cientista

O prestígio da instituição à qual cada cientista estava vinculado também foi levado em consideração no cenário das disputas que envolveram o campo nascente da Estereoquímica. Van't Hoff publicou sua proposta inovadora ainda muito jovem, aos 22 anos, e após o doutorado atuou inicialmente como professor do modesto Colégio Veterinário de Utrecht, em sua terra natal. Kolbe explorou o quanto pode essa posição afastada dos grandes centros, incluindo o tradutor em seu escárnio e sendo repreendido por Wislicenus a esse respeito:

Como pode [...] usar contra o jovem van't Hoff sua posição na escola de veterinária, ou a do tradutor Herrmann contra ele, que foi meu assistente e apenas devido a circunstâncias externas constringedoras aceitou posição no instituto de agricultura de Heidelberg! (WISLICENUS apud ROCKE, 1993, p. 329, tradução nossa).

Embora não haja razões científicas para que a instituição do proponente (e, a rigor, nem mesmo sua formação) faça qualquer diferença sobre a validade de uma proposta, é evidente que, na prática, ambos os fatores possuem um peso considerável na dinâmica de publicações. Do ponto de vista sociológico, a



instituição periférica e a titulação menor influenciam fortemente a posição de menos destaque dos agentes no campo científico, de modo que estes carecem do capital global suficiente para empenharem e serem relevantes entre os demais.

### 2.5.2 Uso do poder de edição

Acerca do poder do qual Kolbe dispunha para publicar críticas tão incisivas, aparentemente incompatível com a estrutura atual das publicações científicas, cabe registrar que

[...] no século dezenove o editor era uma figura muito mais intrusiva nas páginas de seu periódico: podia não apenas dar destaque a seus próprios artigos e publicar refutações às contribuições daqueles a quem não apreciava, como também inserir comentários editoriais diretamente no artigo atacado, autorizar ou produzir sátiras de estilo e conteúdo, e republicar artigos de outros periódicos para o propósito expresso de apontar suas falhas. (PHILLIPS, 1966, p. 89, tradução nossa).

O poder de Kolbe como editor-chefe do *Journal für praktische Chemie* deu a ele a possibilidade legitimar sua forma de pensar, desqualificando pensamentos contrários. Não poderia fazê-lo com o mesmo grau de influência sem esse controle. Em um dos episódios nos quais se utiliza desse poder, sete meses após o polêmico artigo acerca do livro de van't Hoff, Kolbe publica uma falsa carta anônima – em verdade escrita por ele mesmo como uma paródia das ideias estruturalistas que refutava. Kekulé, que fora orientador de van't Hoff, percebe o estratagema do químico alemão e, fingindo ignorar o embuste, escreve um artigo em resposta à carta anônima. Além de defender a teoria estruturalista, Kekulé condena o anonimato, e encerra afirmando que tinha certeza que o alemão publicaria o artigo em seu periódico, apelando para seu senso de justiça. Kolbe o publica, mas o faz junto de outro artigo de própria autoria,

criticando pesadamente o químico francês, suas ideias e mesmo sua redação, acusando-o de “quase iletrado” (ROCKE, 1993, p. 330-331).

Os fatos acima descritos demonstram a fundamental adesão às regras estabelecidas para o campo científico. Neste, os periódicos desempenham papel fundamental. Tal adesão faz com que Kekulé, ainda que desprezando o apelo de Kolbe à paródia, submeta resposta ao mesmo periódico, em vez de simplesmente ignorá-lo. Da mesma maneira, Kolbe não se nega a publicar o velado desmascaramento de seu embuste, conquanto o faça acompanhado de novas e mais ácidas críticas. Ambos procedem desta maneira porque reconhecem o poder de legitimação da mídia impressa em seu campo comum. De modo que até mesmo quando a observância das regras do campo vai contra seus interesses mais imediatos, ainda assim, é dentro delas que eles buscam se mobilizar.

As instituições são instâncias de poder cujo papel é instituir a realidade, fazer existir oficialmente relações sociais e consolidá-las. Elas podem impor, em seus terrenos respectivos, definições legítimas da realidade a agentes que lhes dão, antecipadamente, um crédito total. As instituições se servem da autoridade que detêm para ditar ou não as pretensões dos agentes à posse de tal ou tal propriedade. Elas repousam na desvalorização das crenças adversas. Certos atores sociais estão em situação privilegiada para impor o seu sistema de representação, porque controlam, ou pelo menos exercem uma influência especial em instâncias de socialização como a escola, as organizações religiosas ou políticas, a mídia. (BONNEWITZ, 2003, p. 101).

Cabe acrescentar que periódicos exercem sua importância na disputa científica através da linguagem enquanto poder legitimador. A Estereoquímica começa quando Butlerov cunha o termo “estrutura química” – *chemischen Structur*, em seu artigo escrito em língua alemã (BUTLEROV, 1861). E continua

com o uso corrente de palavras, fortalecendo termos e o campo nascente. Da mesma maneira, mas em sentido contrário, a carta de Kolbe evidencia a importância das palavras e o combate ao uso delas, na intenção de refutar a possibilidade de o espaço ser relevante para a Química. Até os insultos, embora escapem aos hábitos de escrita científica, evidenciam o uso da linguagem como força deslegitimadora.

Assim sendo, convém sublinhar o papel fundamental da linguagem: a definição daquilo que é legítimo passa por “querelas de palavras”. Nomear as coisas deste modo e não daquele é fazê-las existir de outra forma ou até abolir a sua existência. Toda categoria de agentes dominados, quer se trate de grupo sexual, grupo de idade, grupo étnico, grupo religioso, grupo socioprofissional, etc., é sempre objeto de um discurso depreciativo mais ou menos grosseiro ou sutil. Assim, designar a juventude do subúrbio como “pivetes”, “bandos”, já é estigmatizá-la e conferir-lhe uma identidade negativa. (BONNEWITZ, 2003, p. 100-101).

### | 3. Considerações finais

As concepções científicas, linguagens, currículos, teorias, não são dados que falam por si sós. Não são aplicações neutras. Envolvem interesses, preferências, tensões. A aceitação das ideias de van't Hoff foi tardia e permeada por discordâncias, ataques pessoais, negativas sistemáticas e eventualmente contraditórias com os dados experimentais, tão caros às concepções científicas de então, de bases empiristas. O contínuo debate, a renovação dos agentes e de suas posições no cenário da Química, e, especialmente, a mobilização de estratégias com objetivo de ampliar sua influência, acabaram por promover a aceitação das ideias do cientista holandês, com a consequente ampliação do leque de publicações a respeito e incorporação aos currículos, legitimando a posição de destaque nessa área do conhecimento.

A legitimidade alcançada no cenário de disputas revela, no escopo deste texto, a tessitura histórica da Ciência, retirando-lhe, portanto, qualquer pretensão de neutralidade. Tais embates encontram-se, no entanto, negligenciados ou mesmo ausentes das discussões escolares, revelando um traço desalentador não apenas do tratamento da Ciência em sala de aula, mas da forma como se organizam os currículos escolares, com forte influência empírico-positivista em suas concepções epistemológicas (LOPES, 1998, p. 138).

Defendemos que incluir, no ensino de Ciências, o cenário de disputas entre agentes e instituições, em seus campos específicos, contribui para superar a visão idealizada e asséptica que dela se tem. Amplia-se o horizonte de estudantes e professores, na medida em que:

- a. Apresenta-se a Ciência como constructo sócio-histórico, aclarando a ideia de que a Ciência não é um campo neutro e isento das condições objetivas e materiais de sua produção, feita por homens e em função dos seus interesses. De tal perspectiva, desmistifica-se a ideia do cientista desinteressado e, conseqüentemente, redimensiona-se a importância – inequívoca, por certo – da autoridade científica, explorada em todas as suas implicações, tácitas ou não, nas relações entre agentes desse campo;
- b. Permite discutir a provisoriedade da “verdade” científica, possibilitando situar a relação entre conceitos científicos e visão hegemônica dentro de seu campo de produção, reforçando o caráter intencional de toda proposição científica;
- c. Engendra a percepção de que os currículos são seleções arbitrárias, sujeitos a contingências sociais e escolhas políticas, identificando o próprio conhecimento químico como também produto de um processo social de debate e disputas. É uma construção histórica, e não uma passiva acumulação de saberes desinteressados.

Da perspectiva teórico-metodológica, defendemos também que a Sociologia relacional de Pierre Bourdieu pode ser uma forte aliada do professor em sua ação pedagógica, na medida em que fornece um instrumental teórico consistente e fecundo para situar as discussões não apenas dos embates no interior dos campos, mas também sobre a questão central da produção do próprio conhecimento:

Se a sociologia não tem a ação, mas o conhecimento, como finalidade primeira, ela fornece, não obstante, instrumentos de compreensão do mundo social que permitirão aos agentes sociais lutar contra todas as formas de dominação, que são ainda mais eficazes por repousarem na própria negação da dominação. Assim, a sociologia permite lutar contra o efeito de naturalização que tende a fazer passar por naturais construções sociais [...]. (BONNEWITZ, 2003, p. 45).

Creemos, assim, que as categorias teóricas de campo e capital aplicadas à reconstituição histórica da Estereoquímica à época de van't Hoff, retratando as disputas entre seus agentes, fornecem subsídios para refutar o pensamento de que as verdades científicas se impõem por si mesmas, sendo aceitas de forma pacífica tão somente em função de seu poder de explicação dos fenômenos pesquisados. Tal percepção tem potencial de capacitar indivíduos a identificar e eventualmente se posicionar contra certos aspectos de dominação inerentes a esse campo que julguem necessário modificar. Por isso, possui um caráter emancipatório.

## | Referências

BOURDIEU, P. L'espace social. *Actes de la recherche en sciences sociales*, v. 52, n. 1, p. 3-14, 1984.

BOURDIEU, P. *Le sens pratique*. Paris: Les Editions de Minuit, 1980.

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

BOURDIEU, P. *Homus Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008.

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

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. J. D. *Respuestas: por una antropología reflexiva*. Miguel Hidalgo: Grijalbo, 1995.

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

BROWN, A. C. On The Theory of Isomeric Compounds. *Transactions of the Real Society of Edinburgh*, v. 23, n. 3, p. 707-720, 1864.

KOLBE, H. Begründung meiner Urtheile über Ad. Baeyer's wissenschaftliche Qualification. *Journal für Praktische Chemie*, v. 26, n. 1, p. 308-323, 1882.

KOLBE, H. Begründung meiner Urtheile über Ad. Baeyer's wissenschaftliche Qualification. *Journal für Praktische Chemie*, v. 15, p. 473-477, 1877

LEVERE, T. H. Arrangement and Structure – A Distinction and a Difference. In: RAMSAY, O. (org.). van't Hoff-Le Bel Centennial. *ACS Symposium Series*, Washington, American Chemical Society, v. 12, p. 18-32, 1975.

LÉZÉ, S. Algérie. In: CAZIER, J. (org.). *Abécédaire de Pierre Bourdieu*. Sils Maria: Vrin, 2007. p. 9-11.

LOPES, A. R. C. A Disciplina Química: Currículo, Epistemologia e História. *Episteme*, Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 119-142, 1998.

LÖWY, M. *Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

OBERTI, L. C. *Breves Reflexões sobre o Positivismo e Comentários Críticos*. 2013. Notas de aula. CD-ROM.

PHILLIPS, J. P. Liebig and Kolbe, critical editors. *Chymia*, v. 11, p. 89-97, 1966.

RAMBERG, P. J. Johannes Wislicenus, Atomism, and the Philosophy of Chemistry. *Bulletin for the History of Chemistry*, v. 15, p. 45-51, 1994.

RAMSAY, O. van't Hoff-Le Bel Centennial. *ACS Symposium Series*, Washington, American Chemical Society, v. 12, 1975.

RIDDELL, F. G.; ROBINSON, M. J. T. J. H. van't Hoff and J. A. Le Bel – Their Historical Context. *Tetrahedron*, Oxford, v. 30, p. 129-162, 1974.

ROCKE, A. J. *Image & Reality: Kekulé, Kopp, and the Scientific Imagination*. Chicago: The University of Chicago Press, 2010.

ROCKE, A. J. *The Quiet Revolution: Hermann Kolbe and the Science of Organic Chemistry*. Los Angeles: The University of California Press, 1993.

SNELDERS, H. A. M. J. A. Practical and Theoretical Objections to J. H. van't Hoff's 1874-Stereochemical ideas. In: RAMSAY, O. (org.). van't Hoff-Le Bel Centennial. *ACS Symposium Series*, Washington, American Chemical Society, v. 12. p. 55-65, 1975.

VAN'T HOFF, J. H. Voorstel tot Uitbreiding der Tegenwoordige in de Scheikunde gebruikte Structuurformules in de Ruimte, benevens een daarmee samenhangende Opmerking omtrent het Verband tusschen Optisch Actief Vermogen en chemische Constitutie van Organische Verbindingen. *Archives neerlandaises des sciences exactes et naturelles*, Braunschweig, v. 9, p. 445-454, 1874.

VAN'T HOFF, J. H. *La chimie dans l'espace: Dix Années dans l'Histoire d'une Théorie*. 2. ed. Rotterdam, 1887.

WISLICENUS, J. A. Über die isomeren Milchsäuren. *Annalen der Chemie und Pharmacie*, v. 166, n. 2, p. 8-63, 1873.



# A MANIFESTAÇÃO DA HERANÇA FAMILIAR NO CAMPO ESPORTIVO: APONTAMENTOS PRELIMINARES ENTRE POSIÇÕES E SUBCAMPOS DISTINTOS

**Jéssica dos Anjos Januário**

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

**Murilo dos Reis Morbi**

Universidade de São Paulo (USP).

**Renato Francisco Rodrigues Marques**

Universidade de São Paulo (USP)

# | Introdução

O campo esportivo, espaço relativamente autônomo em que concorrem normas, regras e bens cuja posse confere distinção aos agentes que com ele se relacionam (BOURDIEU, 1983), possui o esporte como objeto legítimo pelo qual as suas disputas se delineiam. Este, na configuração contemporânea, denota um fenômeno sociocultural cujas formas de manifestação se expressam plurais e polissêmicas, de acordo com a apropriação que dele fazem seus agentes em suas mais diversas modalidades, sentidos e ambientes (MARQUES; ALMEIDA; GUTIERREZ, 2007; MARQUES; GUTIERREZ; ALMEIDA, 2008; MARQUES, 2015).

O espaço das práticas esportivas estabelece-se, à vista disto, por meio de uma relação praxiológica entre a homologia de suas modalidades e as posições sociais ocupadas pelos grupos que lhe atribuem sentido (BOURDIEU, 2004). Compreendido enquanto programa sociológico de análise, o esporte pode ser expresso na qualidade de “uma oferta destinada a encontrar uma demanda social” (BOURDIEU, 1983, p. 136): por um lado, composto pelo universo das práticas e dos consumos esportivos disponíveis e socialmente aceitáveis para as classes sociais em dado momento histórico e, por outro, pelo conjunto de propriedades apresentadas pelos agentes e a este consumo homologicas. Dentre estas, e compondo os sistemas de disposições relativos ao consumo esportivo, estão a capacidade que os agentes têm de apreciá-lo (BOURDIEU; DAUNCEY; HARE, 1998), o gosto (BOURDIEU, 2007), o *habitus* (BOURDIEU, 1983; 2004), a herança familiar (JANUÁRIO, 2017; MORBI; JANUÁRIO; MARQUES, 2018; MARQUES *et al.*, 2018), entre outros. Tal correspondência, a qual não se apresenta de forma alguma direta e uniforme, é por Bourdieu (2004, p. 214) assim descrita:

Assim, a distribuição diferencial das práticas esportivas resulta do estabelecimento de uma relação entre dois espaços homólogos, um espaço das práticas possíveis, a oferta, e um espaço das disposições a serem praticadas, a procura: do lado da oferta, temos um espaço dos esportes entendidos como programas de práticas esportivas, que são caracterizadas, em primeiro lugar, em suas propriedades intrínsecas, técnicas (isto é, em particular, as possibilidades e sobretudo as impossibilidades que eles oferecem à expressão das diferentes disposições corporais), e, em segundo lugar, nas suas propriedades relacionais, estruturais, tal como se definem em relação ao conjunto dos outros programas de práticas esportivas simultaneamente oferecidas, mas que só se realiza plenamente num dado momento, recebendo as propriedades de apropriação que sua associação dominante lhes confere, tanto na realidade como na representação, através dos participantes modais, em relação a uma posição no espaço social; por outro lado, da parte da procura, temos um espaço das disposições esportivas que, enquanto dimensão do sistema de disposições (do *habitus*), estão relacionalmente, estruturalmente, caracterizadas, como as posições às quais elas correspondem, e que num dado momento são definidas na particularidade de sua especificação pelo estado atual da oferta (que contribui para produzir a necessidade, apresentando-lhe a possibilidade efetiva de sua realização) e também pela realização da oferta no estado anterior.

Não sendo um espaço fechado sobre si mesmo e sobre o qual agem forças que não são só a ele aplicáveis (BOURDIEU, 2004), o campo social do esporte sofre e exerce influência mútua em conformidade com a sociedade na qual está – e historicamente esteve, por um efeito de histerese – inserido, propriedade esta que define a sua relativa autonomia (BOURDIEU, 1983). Nisto assente, no universo de outros sistemas com os quais dialoga, o campo educacional, *locus* pioneiro das análises *bourdieusianas* sobre um dos mecanismos de desigualdade que incide *pari passu* em ambos os espaços: a herança familiar (BOURDIEU; PASSERON, 2014; JANUÁRIO, 2017; MARQUES *et al.*, 2018).

Patrimônio composto por capitais dominantes e transmitido com vista à consagração, reprodução e perpetuação das classes favorecidas, o acúmulo de uma bagagem primariamente advinda da família constituiu a hipótese inicialmente esboçada por Pierre Bourdieu (1930-2002) e Jean-Claude Passeron (1930- ) para elucidar as diferenças que rondavam as coxias do sucesso ou fracasso obtido no sistema escolar. Ao denunciar as vias ocultas que atuam sob os desempenhos apresentados por alunos provenientes de origem sociais distintas na escola, os autores apontam para a centralidade do acúmulo de um acervo de capitais – sobretudo, culturais – por aqueles cujas condições os favoreceram acumular. Operando na conservação e consagração de uma reprodução exitosa cujos princípios fundantes alicerçavam-se em concepções substancialistas e meritocráticas, assim, o talento, dom ou mérito individual compunham justificativas de apelo explicativo para o sucesso de alguns poucos herdeiros em detrimento de um contingente maior do alunado a quem a garantia não havia sobre o que herdar.

Nesse sentido, recentes estudos (JANUÁRIO, 2017; MORBI; JANUÁRIO; MARQUES, 2018; MARQUES *et al.*, 2018) têm sido dedicados à tese materializada pela obra “Os herdeiros: os estudantes e a cultura” (BOURDIEU; PASSERON, 2014) que, não obstante ter sido originalmente esboçada com vista ao contexto educacional, parece que não só a ele é restrita. Das profícuas incursões de um pensar relacional sobre a intersecção entre os campos educacional e esportivo em termos de suas estruturais homologias advém, justamente, a produção de novas e herdeiras hipóteses sobre se seria também o campo do esporte, para além da educação, um espaço onde o acúmulo desigual de capitais efetuaria a distinção entre aqueles que acumulam uma bagagem de lucros herdados daqueles que, em relação à sua posse, não seriam considerados detentores. Tais esforços, assim, inauguram a produção de um olhar crítico em relação

à reprodução de diferenças culturais, sociais e econômicas relativas aos processos socializadores relacionados ao objeto empírico do esporte. Afinal, não seria este um terreno que, por excelência, também classifica e premia aqueles a quem a predestinação herdada já deliberava premiar?

Com a premissa do alto rendimento enquanto recinto representativo da maior incidência dos mecanismos herdados no esporte, a hipótese de sua influência em um campo até então sociologicamente inexplorado, ao que tudo indica, parece se confirmar no campo (JANUÁRIO, 2017; MORBI; JANUÁRIO; MARQUES, 2018; MARQUES *et al.*, 2018). No desvelar das investigações que têm se dedicado às trajetórias esportivas de sucesso, a herança familiar parece não só estar presente, mas se manifestar de forma particularmente distinta ao considerar diferentes posições ocupadas pelos agentes (tais como jogadores, treinadores, dentre outros) e os mais diversos espaços representativos de suas modalidades, os quais podem ser denominados subcampos esportivos (BOURDIEU, 2004). Ademais, para além de diferenças na transmissão hereditária de um *savoir-faire* esportivo, tudo parece apontar que, para além disto, seria necessário considerar os processos de apropriação pelos quais a própria herança incidiria de maneira estruturada e a estruturar o *habitus* dos agentes. Desta forma, emerge a pergunta central deste ensaio: como a herança familiar se manifesta de acordo com a ocupação de diferentes posições, em subcampos distintos, por agentes no campo esportivo?

## | Objetivo

O objetivo deste trabalho é propor uma reflexão sobre as diferentes formas de manifestação da herança familiar de acordo com posições e subcampos distintos, ocupados pelos agentes no campo esportivo.

## | Metodologia

O delineamento teórico-metodológico utilizado neste ensaio contou com o levantamento bibliográfico de estudos cujos referenciais teóricos *bourdieusianos* foram utilizados para a análise dos efeitos da herança familiar no campo esportivo, sendo este o referencial sociológico mobilizado no tratamento dos dados pelo alinhar das contribuições de Pierre Bourdieu e colaboradores para o tratamento do objeto deste estudo. A partir dos principais eixos temáticos identificados nesta busca, a abordagem qualitativa de pesquisa se deu por meio da Análise Temática, método de aporte científico cuja finalidade é identificar, analisar e reportar padrões de temas no interior do *corpus* particular de interesse delineado pelo estudo (BRAUN; CLARKE, 2006).

Composta por um quadro de técnicas que não necessariamente se sujeitam a uma determinada orientação teórica, a Análise Temática oferece possibilidades analíticas robustas e sistemáticas para dados qualitativos, originando temas categóricos coerentes à questão de pesquisa (BRAUN; CLARKE, 2014). O nível de tratamento dos dados e a quais interpretações estes serão submetidos, por sua vez, dependem de decisões tomadas pelo pesquisador. Tais escolhas variam ao longo de um *continuum* de tendência mais ou menos rígida ou fluída de acordo com um conjunto de fatores, “incluindo o objetivo que a pesquisa explora, sobre o que se debruça a sua questão central, quem é aquele que a conduz, o que a sua experiência enquanto pesquisador representa, o contexto do estudo, entre outros” (BRAUN; CLARKE, 2014, p. 3). Considerando o fazer sociológico empregado neste ensaio, desta forma, tais deliberações alinham-se a seus pressupostos reflexivos de modo a complementá-los.

Conduzida a partir de diferentes perspectivas epistemológicas possíveis, a qualidade da análise apresenta relação estreita com o entendimento claro do pesquisador sobre o seu posicionamento e a aplicação consistente deste nas decisões adotadas. Com alicerce em um *continuum* composto por três principais eixos nos quais se localizam e delimitam-se as interpretações a serem realizadas durante o tratamento dos dados, são elas: a) codificação analítica indutiva *versus* dedutiva; b) orientação dos dados experiencial *versus* crítica; e c) perspectiva teórica essencialista *versus* construcionista (BRAUN; CLARKE, 2012).

Embora representativas de extremos localizados ao longo dos três eixos acima elencados, faz-se importante lembrar que tais opções se referem a preferências que nunca refletem apenas um ou outro polo, mas a combinação de determinadas propriedades a serem privilegiadas entre eles. Neste ensaio, a saber: a) uma análise dedutiva dos dados, considerando o referencial *bourdieusiano* e a extensão de seus conceitos e ideias para a abordagem dos dados analisados; b) uma análise crítica dos dados, considerando que as várias manifestações da herança no esporte constituem uma temática já usualmente oculta e, por isto, dificilmente tratada em um único nível latente; e c) uma perspectiva construcionista dos dados, a se considerar que os sentidos das experiências são socialmente produzidos e reproduzidos para além, muitas vezes, das vias pré-reflexivas do que relatam os agentes. Em síntese, assim, tais decisões nortearam uma dinâmica recursiva de movimento constante de retrocesso e avanço entre os dados, nomeadamente a partir de suas fases de familiarização, geração dos códigos iniciais, elaboração, revisão e definição dos temas até o produto final das discussões e reflexões que a seguir se apresentam (BRAUN; CLARKE, 2006, 2012).

## | Discussão dos resultados

Como produto da sistematização dos dados levantados por meio das buscas na literatura, foram encontrados três estudos empíricos que se dedicaram à análise da categoria sociológica da herança familiar no campo esportivo (JANUÁRIO, 2017; MORBI; JANUÁRIO; MARQUES, 2018; MARQUES et al., 2018). O primeiro, “A herança na trajetória esportiva de Grandes Mestres brasileiros: processos educacionais e esportivos de formação de uma elite cultural” (JANUÁRIO, 2017), objetivou investigar os processos de transmissão e apropriação da herança cultural e suas formas de manifestação nas disposições relacionadas à prática do xadrez ao longo da trajetória esportiva de Grandes Mestres brasileiros; o segundo, intitulado “A herança cultural familiar na formação dos treinadores da Liga Nacional de Futsal masculina” (MORBI; JANUÁRIO; MARQUES, 2018), se propôs a identificar a posse da herança cultural familiar na formação de treinadores de alto rendimento da Liga Nacional de Futsal (LNF); o terceiro e último, “The familial cultural inheritance of brazilian men elite futsal players: an influential factor on sport career”, por fim, teve como escopo a investigação da influência da herança familiar cultural e esportiva e dos mecanismos pelos quais as disposições para a prática do futsal foram produzidos durante a infância (MARQUES et al., 2018).

As reflexões apresentadas no presente ensaio e fundamentadas na análise das pesquisas acima referidas são sustentadas, desta forma, por dados secundários que resguardam as características de produção nas origens dos contextos empíricos analisados por cada uma destas investigações. Deles decorrentes, depreende-se que o xadrez (JANUÁRIO, 2017) e o futsal (MORBI; JANUÁRIO; MARQUES, 2018; MARQUES et al., 2018) foram os subcampos até então explorados em relação à manifestação da herança, considerando o espaço mais amplo que compõe suas práticas esportivas. Em relação à



qualidade social dos grupos sociais que neles se inserem, foram identificadas as posições de agentes que neles atuam enquanto jogadores e treinadores. Respectivamente, os primeiros sendo caracterizados pela grande maestria no caso do xadrez e por salonistas pertencentes à seleção brasileira no caso do futsal (JANUÁRIO, 2017; MARQUES, 2018) e os segundos, por sua vez, formados pelos treinadores vitoriosos da liga de maior expressão da modalidade no cenário do futsal brasileiro.

De acordo com a proeminência dos temas relacionados às diferenciações entre subcampos e posições distintas, a despeito de possuírem a análise da herança em trajetórias esportivas como elo em comum, a organização da reflexão teórica deste ensaio consubstanciou-se em dois eixos principais: a) Distinções na manifestação da herança familiar em diferentes subcampos esportivos; b) Distinções na manifestação da herança familiar de acordo com a posição ocupada no subcampo.

a. Distinções na manifestação da herança familiar em diferentes subcampos esportivos

Ferramenta metodológica utilizada para a apreensão do efeito de estrutura em uma escala microssociológica dialética em relação à totalidade do campo considerado (BOURDIEU, 2004), os subcampos esportivos denotam espaços, neste ensaio, caracterizados pelo delineamento de suas modalidades. Sobre estes, e a partir do levantamento bibliográfico realizado, foram encontrados estudos que se dedicaram tanto a um polo mais elitizado das práticas esportivas, tal qual pertence o xadrez (JANUÁRIO, 2017), quanto investigações que, por outro lado, dedicaram-se à análise da incidência da herança familiar em modalidades esportivas situadas em um extremo mais popular deste mesmo espaço, como é exemplo o futsal (MORBI; JANUÁRIO; MARQUES, 2018; MARQUES *et al.*, 2018). Sendo ambos os subespaços parte da constituição do campo esportivo, para Bourdieu (2004, p. 208), um programa

sociológico de análise deveria “primeiro perceber que não se pode analisar um esporte particular independentemente do conjunto das práticas esportivas”, sendo este “um sistema no qual cada elemento recebe seu valor distintivo”. Assim, e com o reconhecimento de que a compreensão dos subcampos esportivos aqui identificados perpassa o estabelecimento de relações entre eles, buscar-se-á considerações sobre os pontos onde se aproximam e distanciam os subespaços enxadrístico e salonista em termos de suas posições em relação à manifestação da herança familiar no campo do esporte.

Em suma, os estudos encontrados demonstraram aproximações no que se refere à atuação da herança familiar enquanto mecanismo presente, sobretudo, na iniciação dos processos socializadores vivenciados pelas trajetórias de enxadristas (JANUÁRIO, 2017) e salonistas (MORBI; JANUÁRIO; MARQUES, 2018; MARQUES *et al.*, 2018) detentores do sucesso em alto rendimento esportivo. Entretanto, “o campo das práticas esportivas é o lugar de lutas que, entre outras coisas, disputam o monopólio de imposição da definição legítima da prática esportiva e da função legítima da atividade esportiva” (BOURDIEU, 1983, p. 142). Assim, e sendo uma destas lutas a concorrência entre as modalidades distintivas e elitistas àquelas populares e de massa no interior do campo, identificou-se diferenças em relação a uma transmissão mais privilegiada da herança esportiva no subcampo do xadrez, espaço onde os capitais dissimulavam-se, notoriamente, nos estados: a) incorporado, nomeadamente presente na constituição do *habitus* dos agentes, sendo recorrentes os exemplos de práticas com familiares com contato prévio e longínquo com a prática enxadrística desde tenra idade; b) objetivado, notável na posse de tabuleiros, peças e de todo um instrumentário quase sempre herdado e de rara composição material; e c) institucionalizado, sendo presente o alto grau de certificações escolares por parte dos próprios agentes e de seus familiares, para além da

posse de titulações específicas ao subcampo enxadrístico por uma parentela que, já inserida neste subcampo, as detinham enquanto valoráveis qualificações.

Por outro lado, os estudos dedicados à manifestação da herança familiar no subcampo esportivo do futsal, tanto no caso de treinadores, quanto no de atletas de alto rendimento (MORBI; JANUÁRIO; MARQUES, 2018; MARQUES *et al.*, 2018) denotaram um contato com a modalidade ocorrente em espaços informais, tais quais os ambientes dos ginásios de esporte, da rua, do clube, ou do próprio seio familiar. O tempo livre enquanto componente relevante para dispor da prática, complementarmente, também fora relevante ao longo dos discursos analisados, porém em uma lógica distintiva de desvalorização da prática como uma atividade que se encontrava disponível em um espaço temporal em que não dispunham de outras atividades para realizar, exemplificando o peso de uma cultura de massa dos jogos com a bola nos pés no contexto esportivo cultural brasileiro.

O tempo livre, bem como os limites definidos pelo capital econômico e cultural que influenciam a probabilidade de prática dos agentes de acordo com a “percepção e apreciação dos lucros e custos intrínsecos e extrínsecos de cada uma das práticas em função das disposições do *habitus* e, mais precisamente, da relação com o próprio corpo que é uma de suas dimensões” (BOURDIEU, 2007, p. 200), considerando a prática enxadrística e salonista, parece ser elemento sutil nesta relação: enquanto, *grosso modo*, para aqueles o sentido estético predominante de contato privilegiava a prática pela própria prática, para alguns destes, por sua vez, o futsal se apresentou enquanto opção disponível no intervalo de espaço e tempo de que dispunham em um cenário bastante sugestivo para a prática, como é o caso daquele notado pela cultura brasileira de prática com a bola nos pés.

Portanto, tudo permite supor que a probabilidade de praticar os diferentes esportes depende, em graus diversos para cada esporte, do capital econômico e, de forma secundária, do capital cultural e do tempo livre; isto por intermédio da afinidade que se estabelece entre as disposições éticas e estéticas associadas a uma posição determinada no espaço social e os lucros que em função destas disposições parecem prometidos para os diferentes esportes. (BOURDIEU, 1983, p. 150).

Para além, a transmissão dos capitais relacionados à prática do futsal apresentou atividades de cunho mais prático e intencional em relação ao modo mais despretenso com que fora apresentado o xadrez. Neste sentido, Bourdieu (1998, p. 46) recorda que é justamente esse modo de se relacionar com a cultura “a parte mais importante e mais ativa da herança cultural, quer se trate da cultura livre ou da língua” e que, via de regra, “transmite-se de maneira osmótica, mesmo na falta de qualquer esforço metódico e de qualquer ação manifesta, o que contribui para reforçar, nos membros da classe culta, a convicção de que eles só devem aos seus dons esses conhecimentos, essas aptidões e essas atitudes, que, desse modo, não lhes parecem resultar de uma aprendizagem”. Pelo caráter maior de frequência a espaços de socialização secundária, inclusive de alguns de seus herdeiros, o futsal compartilha uma modalidade de acúmulo com a qual “os detentores estatutários das ‘boas maneiras’ estão sempre inclinados a desvalorizar como laboriosas e laboriosamente adquiridas” (BOURDIEU, 1998, p. 54), como se tais ações ou as qualidades dela decorrentes não encontrassem valor senão sob as aparências do inatismo.

Se a herança, no sistema escolar que caracteriza o seu contexto originário de análise, “é uma cultura aristocrática e sobretudo uma relação aristocrática com essa cultura” (BOURDIEU, 1998, p. 55), tudo parece indicar que é também o sistema esportivo exigente e transmissor de uma bagagem cujas condições nem todos os subcampos possuem meios

de alcançar. Em suma, e apesar de se aproximarem enquanto subcampos que recobram direitos de entrada pautados na herança familiar para aqueles que neles obtiveram significativa ascensão por meio do alto rendimento, na relação entre as trajetórias esportivas vivenciadas por agentes pertencentes aos subcampos do xadrez e do futsal aqui analisados, parece ter sido o subcampo enxadrístico o *lócus* de maior circulação no que se refere ao volume, estrutura e antiguidade dos capitais que compunham as heranças de seus agentes.

Compreende-se que os obstáculos econômicos – por mais importantes que sejam no caso do golfe, do esqui, do iatismo ou, até mesmo, da equitação e do tênis – são insuficientes para explicar a distribuição dessas práticas entre as classes: são os mais bem dissimulados direitos de entrada, tais como a tradição familiar e a aprendizagem precoce ou, ainda, a atitude (no duplo sentido de conduta digna e de maneiras corretas) e as técnicas de sociabilidade de praxe que interditam esses esportes às classes populares e aos indivíduos em ascensão das classes médias ou superiores e que os classificam entre os indicadores mais seguros (juntamente com os jogos chiques de sociedade, tais como o xadrez e, sobretudo, o *bridge*) da antiguidade na burguesia (BOURDIEU, 2007, p. 205).

b. Distinções na manifestação da herança familiar de acordo com a posição ocupada no subcampo

Se os subcampos esportivos analisados, até então, diferem na manifestação da herança entre si pela posse de determinadas propriedades elitistas, quando se considera o xadrez, e populares, quando examinado o futsal, uma segunda diferenciação importante a ser realizada para a leitura destes mesmos subespaços seria a análise da posição de seus agentes. É na relação dela, em uma perspectiva dialética com as leis de cada espaço, que uma leitura sociológica se faz possível a partir dos interesses, gostos e preferências de uma determinada categoria social por dada prática esportiva (BOURDIEU, 2004).

Pela lógica específica do campo esportivo, a qualidade social dos participantes aqui analisados – jogadores, para o caso do xadrez e treinadores, para o caso do futsal – aproxima-se, inicialmente, por serem estes agentes implicados diretamente com a prática do esporte em oposição ao simples consumo esportivo (BOURDIEU, 1983). Em relação à posição ocupada no interior de dado subcampo, assim, estão jogadores e treinadores próximos entre si em relação ao jogo – no duplo sentido sociológico e esportivo – que move o próprio campo. Na ausência destes, “pessoas prontas para disputar o jogo” e que “conhecem e reconhecem as suas leis imanentes” (BOURDIEU, 1983), considerando a distinção enquanto marca indelével da espetacularização em alto rendimento esportivo, não haveria jogo. Elite na hierarquia social das práticas, tudo levaria a crer que a eminência de dízimo destas posições, no campo social do esporte, configuraria um jogo não jogado.

Com efeito, sabe-se que a possibilidade de praticar um esporte depois da adolescência (e a *fortiori* na idade madura ou na velhice) decresce muito nitidamente à medida em que se desce na hierarquia social (assim como a probabilidade de fazer parte de um clube esportivo), enquanto a probabilidade de assistir pela televisão (a frequência aos estádios na qualidade de espectador obedecendo às leis mais complexas) aos espetáculos esportivos considerados como mais populares, como futebol ou o *rugby*, decresce muito nitidamente à medida em que se sobe na hierarquia social. (BOURDIEU, 1983, p. 143).

Tal qual o eixo anterior, também neste notou-se tanto características de prolongamento como de contraste entre os capitais que constituíram a herança de ambos os ofícios de atleta e treinador identificados. Enquanto para um e outro a herança familiar fora fator influente na construção de seus *habitus*, quer seja por meio do acúmulo de vivências privilegiadas nos tabuleiros de linhagens geracionais ou na concretude do

chão batido das ruas ou ginásios brasileiros, parece ter sido o capital social um elemento importante de diferenciação entre as supracitadas posições. Definido pelo “conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento” (BOURDIEU, 1998, p. 67), as vinculações estabelecidas pelos enxadristas eram decorrentes de grupos muitas vezes já, por eles próprios, conhecidos e reconhecidos. A frequência de círculos sociais muitas vezes restritos e de componentes prestigiosos, para o caso do xadrez, ocasionou para a maioria dos atletas apenas o aumento de um lucro cuja elevada margem, afinal, estes já detinham.

Embora compartilhassem trajetórias envoltas de uma herança cultural desde os primeiros contatos com a prática, parece ter sido a imersão em uma rede de relações capaz de conferir reconhecimento aos treinadores em que estes, desde os primórdios de suas carreiras profissionais, dele usufruíram e edificaram suas possibilidades de candidatura futura ao cargo. Caracterizando uma estratégia vertical de reconversão de capitais, dado que ambas as posições ocupam o mesmo campo analisado, foi possível notar, a partir deste eixo, que para um grau global de capitais inferior àquele verificado no subcampo enxadrístico para a posição de atleta, em relação à modalidade do futsal, a posição de treinador traz consigo a força de discursos que elencam a importância da convivência com agentes de já destacado êxito na modalidade em aspectos como, por exemplo, a posterior decisão em se tornarem, do futsal, futuros treinadores.

Desta forma, embora os agentes em análise tenham em comum o fato de pertencerem ao alto rendimento esportivo, a condição de atleta ou treinador parece carregar, mesmo que de forma transfigurada, medidas diferentes entre as bagagens culturais e sociais ao longo do *cursus* de suas carreiras. Os subcampos

esportivos do xadrez e do futsal, bem como as posições de atleta e de treinador ocupadas, neste sentido, carregam consigo possibilidades de oferta e procura diferenciadas de acordo com as possibilidades semânticas destes espaços e os interesses dos agentes por estas mesmas possibilidades. Por escolhas socialmente condicionadas, “a propensão e a aptidão em adquiri-las e convertê-las – pelo fato da apropriação – em sinais distintivos” (BOURDIEU, 2007, p. 210), assim, atletas e treinadores se aproximam e diferenciam em relação à posição e sentido dos agrupamentos a que pertencem, atribuindo um peso distinto ao capital social de acordo com o gosto ou a necessidade que podem vir e encontrar na bagagem que já carregam ao longo da manifestação de suas heranças esportivas.

## | Considerações finais

Campo de um fenômeno polissêmico e plural como é o esporte, a partir deste ensaio, constatou-se que as suas lutas sofrem relevante influência da herança familiar enquanto mecanismo de acúmulo de privilégios ao longo das trajetórias esportivas percorridas até o alto rendimento. Atuam de forma a facilitar e favorecer a ascensão de jogadores e treinadores até o auge de seus desempenhos. Entretanto, a forma como essa bagagem se manifesta, ao que indicam os resultados deste ensaio, tende a depender daquilo que ofertam os seus mais diversos subespaços e da forma com que os agentes dela se apropriam consoante às posições que nele ocupam.

Entre os aspectos referentes às distinções da herança familiar de acordo com o subcampo esportivo analisado, ressalta-se a importância da análise de suas vias de transmissão, da composição de seus capitais, dos modos de socialização vivenciados em relação àquilo que fora herdado e do uso do tempo livre ao longo dos investimentos realizados em dada prática. Já em relação às distinções que se associam às posições



ocupadas pelos agentes, evidencia-se que para o estudo de dado grupo social, assim, faz-se relevante a análise do volume, da estrutura e da antiguidade dos capitais sustentados, bem como o peso de seus componentes econômicos, sociais e – principalmente – culturais ao longo daquilo que expressam os agentes em suas disposições, comportamentos e ações.

A partir da relativa autonomia de dois subcampos esportivos distintos e, neles, da ocupação de posições que igualmente diferem entre seus agentes, aponta-se também a necessidade de que futuros estudos considerem estes elementos na investigação das várias formas de manifestação da herança para além das modalidades analisadas, a despeito de serem casos exemplares de práticas pertencentes a polos extremos deste campo. Para além do exercício de pensá-la em espaços outros que extrapolem os subcampos do xadrez e do futsal, sugere-se também que esta análise se estenda para os privilégios possivelmente acumulados por agentes ocupantes de posições distintas daquelas neste ensaio encontradas. Afinal, influenciam e são influenciados por este espaço outros agentes mais, tais como dirigentes e consumidores.

Por fim, a partir deste estudo, sugere-se também uma maior atenção aos aspectos que possivelmente façam com que a herança se manifeste de forma diferente em uma modalidade que parece pertencer a um polo mais elitista do campo esportivo, como o xadrez, daquelas em que, por outro lado, parecem estar conduzidas a um extremo mais popular e massificado de prática no contexto brasileiro, como é o caso do futsal. Afinal, se é assentada na complementariedade e inter-relação entre os diferentes tipos de capitais que uma compreensão *bourdieusiana* e multidimensional da realidade social se faz possível (JANUÁRIO, 2017), parece provável que, entre as heranças que favorecem os já favorecidos no esporte, alguns mecanismos deste processo permaneçam, ainda e usualmente, ocultos. Neste sentido, o apelo a uma teoria da prática se faz

condição *sine qua non* para a construção de futuros esboços que, mais do que preliminares, se esforcem para colocar à prova o potencial empírico de uma tese que, inaugurada há mais de cinquenta anos, não cessa de se atualizar.

## | Referências

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

BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. Organizado por M. A. Nogueira e A. M. Catani. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. Os universos de possíveis estilísticas. *In*: BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: EDUSP, 2007. p. 196-211.

BOURDIEU, P.; DAUNCEY, H.; HARE, G. The state, economics and sport. *Sport in Society*, v. 1, n. 2, p. 15-21, 1998.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Tradução Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, Philadelphia, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

BRAUN, V.; CLARKE, V. What can thematic analysis offer health and wellbeing researchers? *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, London, v. 9, n. 1, p. 1-3, 2014.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Thematic analysis. In: COOPER, H. et al. (ed.). *APA handbook of research methods in psychology*. v. 2. Washington: American Psychological Association, 2012. p. 57-71.

JANUÁRIO, J. A. *A herança na trajetória esportiva de Grandes Mestres brasileiros: processos educacionais e esportivos de formação de uma elite cultural*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

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.

MARQUES, R. F. R. et al. The familial cultural inheritance of Brazilian men elite futsal players: an influential factor on sport career. *Swedish Behavioural and Social Science Sport Research (SVEBI) Annual Conference*, Falun, 2018.

MORBI, M. R.; JANUÁRIO, J. A.; MARQUES, R. F. R. A herança cultural familiar na formação dos treinadores da Liga Nacional de Futsal masculina. *Anais da 2ª edição do Congresso Internacional de Pedagogia do Esporte (CONIPE)*, Campinas, v. 1, 2018.

*RAPPORT DU  
COLLÈGE DE FRANCE:*  
PRINCÍPIOS DE PIERRE  
BOURDIEU PARA  
UMA PEDAGOGIA  
RACIONAL<sup>28</sup>

**Schirlei Russi von Dentz**

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

**Gabriela Albanás Couto**

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

**Lucas Souza Pinheiro**

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

---

28 Este trabalho foi realizado com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

# | 1. Introdução

A sociologia da educação vem há algumas décadas mobilizando categorias elaboradas por Pierre Bourdieu (1930-2002) desde seus primeiros escritos sobre educação, nos quais são denunciados os mecanismos de dominação e de reprodução social presentes no sistema de ensino francês. Destes escritos, destacam-se as obras: *Os herdeiros: os estudantes e a cultura* (1964), *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (1970), ambos escritos com Jean-Claude Passeron (1930-), *Noblesse d'état* (1989, ainda não traduzida no Brasil), além de inúmeros textos acerca da educação distribuídos em sua obra (BOURDIEU, 2013). Observa-se, ao longo da constituição do campo educacional brasileiro, que se tem repercutido um sentido negativo de sua teoria. Desta forma, a obra de Bourdieu foi lida no Brasil quando da chegada dos primeiros escritos de educação, como um determinismo social que não deixaria margem à transformação, tendo sido enquadrada por alguns pesquisadores como um teórico "reprodutivista" (CATANI; CATANI; PEREIRA, 2001). De acordo com Valle (2007, p. 132),

Recebidas com euforia no campo científico-educacional, essas obras foram rapidamente descartadas sob a alegação de que provocavam um grande pessimismo e muitas incertezas em torno da educação, conduzindo os agentes educacionais ao imobilismo.

No entanto, é justamente no desvelamento das leis de reprodução das injustiças e desigualdades sociais que se podem vislumbrar possibilidades de ação. Partindo deste entendimento, o presente texto tem por objeto conhecer e analisar o Relatório do *Collège de France: proposições para o ensino do futuro* (no prelo). Trata-se de um documento escrito em 1985 por uma equipe de professores daquela instituição, sob a coordenação de Bourdieu por solicitação do Presidente da República francês.

Por meio dele podemos conhecer uma sociologia da educação propositiva sem abandonar a crítica, até certo ponto utópica e que se reencontra com a ideia de *pedagogia racional*, esboçada pela primeira vez na obra *Os herdeiros*.

Este texto é fruto de estudos que vêm sendo realizados no âmbito do Grupo de Pesquisa, Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina – GPEFESC e no Laboratório de Pesquisa Sociológica Pierre Bourdieu – LAPSB, ambos da Universidade Federal de Santa Catarina, a partir da tradução do *Rapport* realizada pelo grupo (no prelo).

Inicialmente, far-se-á uma breve apresentação do Relatório, contextualizando-o, em seguida apresentar-se-ão os princípios propostos por Bourdieu no texto, articulando-os a categorias bourdieusianas mobilizadas pela sociologia da educação e, por fim, buscar-se-á colaborar, a partir da discussão dos princípios, com o entendimento do que seria a pedagogia racional defendida pelo autor.

## | 2. *Rapport du Collège de France*

O texto intitulado “Proposições para um ensino do futuro: Relatório do Colégio de França” é um documento escrito por pesquisadores desta instituição de ensino sob a supervisão de Pierre Bourdieu a pedido do então Presidente da República francês François Mitterrand. Apresentado por Bourdieu no dia 27 de março de 1985, foi publicado pela Éditions de Minuit no mesmo ano.

Na introdução do assim chamado Relatório, a equipe que o assina<sup>29</sup> faz uma “exposição de motivos” em que, logo de saída,

---

29 A partir de agora, far-se-á menção de Bourdieu como autor do Relatório, embora o texto seja fruto de um trabalho coletivo sob sua supervisão, conforme já explicitado na introdução do capítulo.

apresenta um posicionamento crítico: não é possível discutir a questão dos conteúdos e finalidades do ensino de forma genérica, vaga, sem grandes desgastes e sem observar as determinações particulares. Observa-se no texto do documento a presença da dialética entre o universal e o particular, considerada por Gambarotta (2016) como sendo o eixo central da sociologia bourdieusiana. O argumento principal do documento é a constatação de um mundo em constante mudança, das quais os processos educativos não podem se isentar:

[...] mudanças da ciência, que não para de redefinir a representação do mundo natural e do mundo social; em função também das transformações do ambiente econômico e social, sobretudo das mudanças que afetaram o mercado de trabalho devido às inovações tecnológicas e às reestruturações das empresas industriais, comerciais ou agrícolas. De todas essas mudanças, a que afetou mais diretamente o sistema de ensino foi, sem dúvida, o desenvolvimento dos meios de comunicação modernos [...]. (BOURDIEU, 1985, p. 02).

Cabe sublinhar, o ano era 1985, quando o principal meio de comunicação de massa era a televisão e a internet ainda não havia revolucionado o mundo produtivo e social. Ainda assim, o descompasso entre os avanços científico-tecnológicos e os sistemas de ensino é apontado pelos sociólogos como um ponto nodal se se quer discutir um ensino para o futuro.

Apontam ainda para as razões da crise no sistema escolar; uma vez que as instituições escolares são constituídas de relações sociais, sofrem grande influência de fatores sociais. Além disso, a desvalorização dos títulos escolares seria a causa de “uma verdadeira decepção coletiva a propósito da escola” (BOURDIEU, 1985, p. 03). Estes fatores somados – uma escola que não acompanha as mudanças científicas e sociais e a desvalorização dos diplomas escolares – estariam, para Bourdieu, na base desta crise de legitimidade da instituição

escolar à época do diagnóstico. É como se um “sentimento de confusão”, uma espécie de questionamento, consciente ou inconsciente, do “contrato tácito que une uma sociedade a sua escola” gerasse o sentimento de crise tanto entre professores quanto entre os estudantes e seus pais.

Sendo uma crise de princípios sobre os quais se edifica o sistema de ensino, tornava-se necessário repensar tais princípios, atualizando os fins educacionais às exigências do tempo presente e capaz de responder aos desafios do futuro (BOURDIEU, 1985). Ao propor novos princípios, Bourdieu desvela os pressupostos e pré-julgamentos implícitos nas políticas educacionais francesas da época, uma vez que pensa esta “educação para o futuro” a partir dos diagnósticos já realizados em trabalhos anteriores, como nas obras *Os herdeiros* e *A reprodução*.

O *Rapport* não é um plano nem um projeto de reforma do ensino, mas, sim, uma modesta reflexão acerca de como se pode caminhar para uma pedagogia racional contra o irracionalismo que vigora na educação<sup>30</sup>. Seus autores reconhecem que, por serem professores engajados na pesquisa e no ensino, poderiam estar “distantes das realidades mais ingratas do ensino”, mas reforçam que, talvez por este distanciamento sociológico, estariam “livres das expectativas e dos objetivos de curto prazo” (BOURDIEU, 1985, p. 04).

---

30 Em 1989, Bourdieu coordena, em parceria com François Gros, a publicação daquele que seria uma espécie de relatório complementar a este, denominado *Princípios para uma reflexão sobre os conteúdos do ensino, por demanda do Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports*. Nele são retomados alguns dos princípios do *Rapport du Collège de France* e aprofundadas questões específicas dos conteúdos e currículos escolares. Texto original disponível em: <http://pierrebourdieunhommage.blogspot.com.br/2010/05/rapport-pierre-bourdieu-et-francois.html>. Uma tradução deste texto poderá ser encontrada em VALLE, I. R.; SOULIÉ, C. *Pierre Bourdieu: uma sociologia da educação ambiciosa*. Florianópolis, Ed. da UFSC [no prelo].



## | 3. Proposições para o ensino do futuro

Tomar por objeto a educação, mais especificamente o sistema de ensino francês, foi a via pela qual Bourdieu encontrou uma maneira específica de problematizar a cultura, considerando que esta, a cultura, pode ser tanto reprodutora de dominação simbólica quanto pode provocar rupturas nesta forma de dominação (GAMBAROTTA, 2016). Assim, Bourdieu produz uma sociologia da educação que, ao mesmo tempo em que analisa criticamente o sistema de ensino, ao desvelar as desigualdades escolares, também pode produzir elementos – que, neste Relatório, aparecem como “princípios” – para sua transformação. Desta forma, teríamos uma “pedagogia racional” potente para equalizar as desigualdades amplamente realçadas durante o processo de escolarização.

Objeto de análise deste trabalho, os nove princípios desenvolvidos neste Relatório fornecem pistas do que seria e como se desenvolveria, na prática, para Bourdieu, uma pedagogia racional. Tais princípios vêm ao encontro, implícita ou explicitamente, de tudo aquilo que o sociólogo já denunciara acerca do sistema escolar, partindo do desvelamento das formas de dominação e reprodução social que ele produz, uma vez que “[a] cegueira às desigualdades sociais condena e autoriza a explicar todas as desigualdades, particularmente em matéria de sucesso escolar, como desigualdades naturais, desigualdades de dons” (BOURDIEU, PASSERON, 2014, p. 92).

Os nove princípios, a saber: 1) “A unidade da ciência e a pluralidade das culturas”; 2) A diversificação das formas de excelência; 3) A multiplicação das oportunidades; 4) A unidade na e pelo pluralismo; 5) A revisão periódica dos saberes ensinados; 6) A unificação dos saberes transmitidos; 7) Uma educação

ininterrupta e alternada; 8) O uso das técnicas modernas de difusão e 9) A abertura na/pela autonomia, são reflexões que visam “pôr em questão e em discussão os pressupostos, ou os pré-julgamentos, de fundamento incerto, porque não discutido, das políticas educacionais” (BOURDIEU, 1985, p. 03).

O primeiro princípio, “A unidade da ciência e a pluralidade das culturas”, defende a conciliação entre “o universalismo inerente ao pensamento científico e o relativismo ensinado pelas ciências humanas, atentas à pluralidade dos modos de vida, dos saberes e das sensibilidades culturais” (idem, p. 04).

Tal orientação pedagógica visa proporcionar aos estudantes ferramentas para que possam se defender de todas as formas de pressão ideológica, política ou religiosa, oferecendo armas contra manipulações de qualquer natureza. Ao mesmo tempo, viabiliza a vigilância no que tange ao conhecimento científico e aos fetichismos relacionados. Percebe-se neste princípio a defesa da ciência que Bourdieu realizou ao longo de toda a sua obra, uma ciência pela ciência, capaz de servir como “esporte de combate” contra toda forma de dominação.

Destaca ainda, neste princípio, o papel da escola como espaço por excelência para o aprendizado, a compreensão e aceitação de outras formas de cultura, o que poderia “dar à aprendizagem da tolerância através da descoberta da diferença, mas também da solidariedade entre as civilizações” (p. 05), o que só seria possível, no entanto, mediante o rompimento com “a visão etnocêntrica da história da humanidade que coloca a Europa na origem de todas as descobertas e de todos os progressos” (idem, p. 05). Dessa forma, por meio do ensino de história, das línguas e da geografia, é possível mostrar a diversidade do pensamento cultural e científico e as diversas ciências que, embora sejam separadas na formação do currículo, estão todas ligadas, em maior ou menor intensidade, oportunizando a articulação entre esses saberes.

A diversificação das formas de excelência, segundo princípio, parte do pressuposto de uma igualdade de natureza da inteligência. É uma crítica acerca da supremacia de dadas habilidades e aptidões em detrimento de outras na carreira escolar, o que, para Bourdieu, configura-se com um dos fatores de exclusão escolar. Aos “vencedores”, aqueles detentores da cultura socialmente considerada superior, o destino pode também não ser feliz, uma vez que são condenados a uma “especialização prematura, com todas as mutilações que a acompanham” (p.06). Para mudar esta realidade, afirma Bourdieu, é preciso combater todas as formas de hierarquização dos saberes, reconhecendo socialmente a multiplicidade de formas de competência.

Segundo Bourdieu, os sistemas de ensino e de pesquisa são vítimas do efeito da divisão hierárquica entre o “puro” e o “aplicado”, que é uma forma remodelada da dicotomia entre “intelectual” e “manual”.

Observa-se no campo científico esse tipo de hierarquização no que se refere à separação entre cientistas puros e cientistas aplicados, no que tange, por exemplo, ao grau de autonomia no campo, onde os primeiros voltam-se, segundo Bourdieu (2003), para a invenção científica e a participação da lógica do campo científico, enquanto os segundos para a inovação, porém, mais dependente das sanções do mercado. O processo de desierarquização, segundo Bourdieu (2003, p. 61), é uma das condições para que se instaure no campo um sentimento de solidariedade entre os pesquisadores, sem distinção (inventores e inovadores unidos) e por meio da concorrência, por meio da construção de objetivos em comum em busca de uma união para lutar pela defesa da autonomia do campo e contra o processo tirânico dos “administradores científicos” e de seus aliados dentro do próprio campo científico.

Bourdieu chama a atenção para um ensino que apresente aos estudantes a ciência pura, ou clássica e suas formas de aplicação para produzir bens materiais e culturais. A revogação dessas hierarquias, portanto, deve levar a ensinar a ciência e suas aplicações na vida cotidiana, assim como as belas artes e as artes gráficas ou a fotografia, por exemplo.

O terceiro princípio, Multiplicação das oportunidades, trata das profecias autoconfirmantes dadas no percurso escolar, quando os estudantes já são designados pelo próprio sistema como vencedores ou fracassados. Para Bourdieu, com a multiplicação das oportunidades conseguir-se-ia minimizar os efeitos de consagração e estigmatização desses estudantes, que são as vítimas marcadas pelo sistema escolar, candidatas a entrarem no círculo da desmoralização e do fracasso.

Seria importante atenuar tanto quanto possível as consequências do veredicto escolar e impedir que os sucessos tenham um efeito de consagração ou os fracassos um efeito de condenação para o resto da vida, multiplicando os cursos e as passagens entre os cursos e enfraquecendo todas as rupturas irreversíveis. (BOURDIEU, 1985, p. 08).

Contudo, isso não significa resolver o problema da “seleção pelo fracasso” por uma recusa de seleção, como se observa atualmente, por exemplo, nas políticas de promoção automática no Brasil, o que se configura como mais um fator de violência simbólica. O que se sugere, no entanto, é dar um “bom começo” às crianças desde o início dos processos educacionais. A escola deveria ser o lugar onde todos encontrariam a sua própria maneira de obter êxito.

De acordo com Gambarotta (2016), a tarefa presente neste princípio é: universalizar o conteúdo e particularizar o agente, através da racionalização do modo de transmissão implementado. Isto é, romper com um único modelo de sucesso,

que faz da escola um lugar de fracasso ou estigmatização. Esta constatação está presente na obra de Bourdieu (2014, p. 37):

O sistema escolar age como o demônio de Maxwell: à custa do gasto de energia necessária para realizar a operação de triagem, ele mantém a ordem preexistente, isto é, a separação entre os alunos dotados de quantidades desiguais de capital cultural. Mais precisamente, através de operações de seleção, ele separa os detentores de capital cultural herdado daqueles que não o possuem. Sendo as diferenças de aptidão inseparáveis das diferenças sociais conforme o capital herdado, ele tende a manter as diferenças sociais preexistentes.

Ao contrário, defende este princípio, a instituição escolar deve ser o lugar onde todos tenham a oportunidade de encontrar seu próprio êxito, por meio da instauração de novas formas. Para Bourdieu, o rompimento com as profecias não significa conceder um direito de acesso fictício, mas oferecer aos alunos “despossuídos” boas condições de formação, reduzindo dessa forma as situações de desânimo, resignação e as consequências psicológicas e sociais da ansiedade em relação à escola.

O quarto princípio, Unidade no e pelo pluralismo, inicia com a proposição de que as instituições educacionais e seus professores tenham mais autonomia e responsabilidade no exercício de seu *métier*. Tal qual a defesa que faz da autonomia do campo científico obras como *Os usos sociais da ciência* (2003), Bourdieu (1985, p. 11) argumenta aqui que “os organismos de ensino devem ser colocados ao abrigo de todas as pressões externas e dotados de uma autonomia real”. Para tanto, afirma que “[o] ensino deveria ir além da oposição entre o liberalismo e o estatismo, criando as condições para uma emulação real entre instituições autônomas e diversificadas” (BOURDIEU, 1985, p. 11). Esta “unidade” favoreceria e protegeria, segundo Bourdieu, as instituições mais desfavorecidas da segregação escolar. A unidade é defendida também entre os diferentes

níveis de ensino, do Fundamental ao Superior, fortalecendo a autonomia do sistema educacional. Essa autonomia, garantida pelo Estado e financiada por ele ou por outras instituições e agentes, inicia na garantia de autonomia para a contratação de professores. Além disso, deve-se respeitar as particularidades culturais, linguísticas e religiosas, assegurando instrumentos pedagógicos de qualidade, formação de professores qualificada e um *minimum* cultural comum, que segundo Bourdieu, trata-se de saberes e de saber-fazer que são fundamentais e indispensáveis ao exercício esclarecido dos direitos do homem e do cidadão. Este *minimum* cultural comum, salienta, não deve ser concebido como uma formação acabada, mas como ponto de partida para uma formação permanente, como condição para a aquisição de todos os demais saberes e a disposição para adquiri-los.

Observa-se neste princípio uma defesa da autonomia do campo educacional, da instituição escolar e do trabalho docente, autonomia essa acompanhada da responsabilidade dos professores e equipes pedagógicas pelo exercício de seu *métier*. Um processo de racionalização e consciência acerca do trabalho docente que gera autonomia, uma responsabilização dos professores e das equipes ao mesmo tempo em que o Estado fornece aconselhamento, assistência e as ferramentas pedagógicas necessárias à ação.

A revisão periódica dos saberes ensinados, quinto princípio, é mencionada já no princípio anterior como uma das estratégias necessárias para subsidiar a prática dos professores. Ele parte da ideia de que os conteúdos do ensino precisam ser constantemente atualizados para acompanhar as demandas da sociedade e os avanços da ciência. Bourdieu coloca em xeque o "corporativismo disciplinar" e a "tendência ao enciclopedismo", razão da inércia institucional e mental que se perpetua nos currículos escolares. Para resolver esta questão, o autor sugere que se forme uma "comissão de revisão dos programas" cuja função seria liberar os programas das exigências vestigiais

de saberes obsoletos e introduzir inovações úteis, sem ceder, porém, ao modernismo a todo preço.

O sexto princípio, a unificação dos saberes transmitidos, passa por uma preocupação em relação ao ensino secundário francês, no qual os estudantes deste nível já são encaminhados para especialidades e já se dividem entre “literatos” e “cientistas”. Para superar esta questão, “que condena a maioria dos indivíduos a saberes parciais” (BOURDIEU, 1985, p. 16), faz-se necessário “elaborar e difundir, ao longo do ensino secundário, uma cultura que integre a cultura científica e cultura histórica, ou seja, não somente a história da literatura ou mesmo das artes e da filosofia, mas também uma história das ciências e das técnicas (BOURDIEU, 1985, p. 16). Bourdieu defende, aqui, um ensino de ciências a partir da reintegração entre ciência e história por meio de um conhecimento racional. O ensino da história social das obras culturais (das ciências, da filosofia, do direito, das artes, da literatura, etc.), teria como efeito uma representação menos dogmática das mesmas, em especial a científica, e do seu ensino, devendo ser ensinada em dimensão internacional, sem privilégios hierárquicos e em busca de uma integração cultural.

Aparece novamente o apelo à formação permanente de professores, a ser realizada por uma universidade aberta e por meio do uso de tecnologias de difusão, como a televisão, visando favorecer a manutenção ou melhoria do corpo docente.

O princípio seguinte, uma educação ininterrupta e alternada, remete à ideia de *lifelong learning*, “aprendizagem ao longo da vida”, princípio que vem sendo construído pela UNESCO há alguns anos no bojo das discussões acerca do direito à educação e da Educação de Jovens e Adultos. Esta ideia busca romper com o paradigma de “idade certa” para aprender, pois aprende-se em muitos espaços sociais para além da escola e ao longo de toda a vida. Esta ruptura se daria, primeiramente, por meio da “transformação das representações que levam

a associar um certo nível de competência a uma certa idade” (BOURDIEU, 1985, p. 18). Para Bourdieu, a escola não só faz a diferenciação das faixas etárias tidas como as “ideais”, como ela impõe limites para a sua entrada e saída. O que ele propõe é um movimento de elasticidade no que se refere à relação entre idade escolar/entrada/saída, dado que as diferenças sociais se imprimem também neste quesito. Elasticidade que, de acordo com Bourdieu, poderia ter efeitos sociais importantes.

Neste sentido, seria um equívoco pensar que educação e trabalho não podem participar de uma mesma etapa da vida de um indivíduo, o que, de fato, não costuma encontrar aprovação nas instituições escolares (trata-se aqui de Ensino Superior). Conciliar estudos e vida profissional seria, por conseguinte, conciliar teoria e prática, o que daria mais sentido ao aprendizado profissional. Tal objetivo só poderia ser alcançado, no entanto, por meio de uma transformação profunda na organização escolar e na mentalidade da sociedade. Dessa forma, mesmo que em momentos de maior predomínio do “indivíduo trabalhador” sobre o “indivíduo estudante”, seria possível formar estudantes-trabalhadores e trabalhadores-estudantes, em constante estímulo à formação permanente.

Em “o uso das técnicas modernas de difusão”, oitavo princípio, Bourdieu (1985, p. 74) recomenda o “uso intensivo e metódico das técnicas modernas de difusão da cultura”. Para o sociólogo, é positiva uma “utilização esclarecida” destes meios, sobretudo a televisão, que seria, à época, o que é o computador conectado à internet nos dias de hoje. Ele sugere a produção de material áudio visual por professores designados e competentes, que seriam utilizados nas escolas como meio modernos de comunicação para a difusão do conhecimento, porém sem a substituição do professor de sala de aula, servindo apenas como uma ferramenta suplementar à disposição dos professores, uma vez que a “competência, influência e entusiasmo dos professores permanecem os fatores principais do sucesso pedagógico”



(BOURDIEU, 1985, p. 20). Assim, Bourdieu enfatiza que o papel do professor não deve ser substituído, em hipótese alguma, por estas ferramentas, mas sugere que elas sejam utilizadas como recursos didáticos para uma melhor aprendizagem e redução dos “efeitos das variações na qualidade dos ensinamentos segundo os estabelecimentos, as regiões etc.” (BOURDIEU, 1985, p. 75).

Além disso se faz necessária uma transformação profunda nos conteúdos ensinados e nas maneiras de ensinar, buscando maximizar a eficácia da comunicação destes recursos. Bourdieu vê em sua utilização uma forma de ampliar o capital cultural de crianças e adolescentes desprovidos destas experiências e que, por meio da imagem, poderiam acessá-las, reduzindo, assim, as desigualdades educacionais.

Por fim, “A abertura na e pela autonomia” é um reconhecimento de que a escola não deve ser o único lugar de formação. Com ele, Bourdieu busca romper a cultura hierárquica superior atribuída ao espaço escolar, que inferioriza outras formas e espaços de cultura, ao reconhecer que este não é o único espaço formador ao qual um indivíduo acessa na sociedade.

Para tanto, faz-se necessária uma articulação com outros espaços culturais, quais sejam: bibliotecas, museus, teatros, etc. O objetivo seria oportunizar aos estudantes de baixo capital cultural a ampliação de seu repertório, para tentar, desta maneira, diminuir a distância e a desigualdade entre os estudantes. Formar-se-ia, desta maneira, uma rede de lugares de formação na qual a escola ocuparia um papel específico. Esta articulação entre a escola e outros espaços de formação complementar (ou universos de ações culturais), constituiria uma “comunidade educativa”. A escola seria o lugar do encontro, da coletividade, dando a ela uma nova função social, revalorizando esta instituição e, sobretudo, os docentes que ali trabalham.

Bourdieu reconhece neste princípio que o *métier* de professor é difícil e pode ser penoso e desgastante e defende a formação

continuada e o rompimento periódico com a rotina escolar como meios de arejar a profissão. Por fim, enfatiza que reconfigurar a escola de acordo com uma competência específica por meio da abertura da instituição escolar é a única maneira de se alcançar verdadeira autonomia da escola e independência dos professores face aos grupos de pressão.

## | 4. Em defesa de uma pedagogia racional

Tomar por objeto a educação, mais especificamente o sistema de ensino, foi a via pela qual Bourdieu encontrou sua maneira específica de problematizar a cultura, considerando que esta pode ser tanto reprodutora de dominação simbólica quanto provocar rupturas nesta forma de dominação (GAMBAROTTA, 2016).

Assim, Bourdieu produz uma sociologia da educação que, ao mesmo tempo em que critica o sistema de ensino, ao desvelar as desigualdades escolares, produz elementos, traduzidos aqui em princípios, do que ele denomina como pedagogia racional.

A proposta de uma pedagogia que seja *racional* aparece pela primeira vez no capítulo final de *Os herdeiros*, fechando o diagnóstico do sistema de ensino francês traçado por Bourdieu e Passeron (2014, p. 101, grifo nosso) naquela obra. Diziam eles,

[n]a ausência de uma pedagogia racional que coloque tudo em prática para neutralizar metodicamente e continuamente, da escola maternal à universidade, a ação dos fatores sociais de desigualdade cultural, a vontade política de oferecer a todos chances iguais diante do ensino não consegue vencer as desigualdades reais, ainda que se arme de todos os meios institucionais e econômicos; e, reciprocamente, uma pedagogia realmente racional, isto é,

fundada numa sociologia das desigualdades culturais, sem dúvida contribuiria para reduzir as desigualdades diante da escola e da cultura, mas somente poderá concretizar-se efetivamente se forem oferecidas todas as condições de uma democratização real do recrutamento dos mestres e dos alunos, a começar pela instauração de uma *pedagogia racional*.

Os estudos realizados por Jean-Claude Passeron, *Os Herdeiros e a Reprodução*, demonstraram que o sistema de ensino francês, considerado igualitário e democrático, tendia a funcionar como legitimador e reproduzidor das desigualdades sociais. A escola foi vista, portanto, como aquela que

[...] transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em “distinção de qualidade”, e legitima a transmissão da herança cultural. Por isso, ela exerce uma função mistificadora. Além de permitir à elite se justificar de ser o que é, a ideologia do dom, chave do sistema escolar e do sistema social, contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a perceber como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior, e persuadindo-os de que eles devem o seu destino social [...] à sua natureza individual e à sua falta de dons. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 65-66).

Dessa maneira, desvelar o sistema educacional como aquele que também produz e reproduz as desigualdades sociais implica realizar uma ruptura nos pressupostos inerentes ao senso comum de que escola seria imparcial em suas avaliações. De fato, “as cegueiras e as desigualdades sociais condenam e autorizam a explicar todas as desigualdades, particularmente em matéria de sucesso escolar, como desigualdades naturais, desigualdades de dons” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 92). Neste sentido, Bourdieu e Passeron reconhecem a instituição escolar como mediadora das relações de dominação simbólica.

A ideia de uma pedagogia racional contra os irracionalismos da educação, no entanto, foi pouco desenvolvida por Bourdieu em obras posteriores. Ela reaparece no Relatório. O sociólogo afirma que “o ensino deveria colocar tudo em prática para combater a visão monista de ‘inteligência’ que leva a hierarquizar as formas de execução em relação a uma delas, e deveria multiplicar as formas de excelência cultural socialmente reconhecidas” (BOURDIEU, 1985, p. 06).

Gambarotta chama a atenção para a dialética entre universal e particular presente no que seria a proposta de uma pedagogia racional. Ele explica a preocupação de Bourdieu e Passeron em defender que uma das tarefas do sistema de ensino é possibilitar o acesso ao mais universal da cultura, o que implica assumir a universalidade – da arte ou da ciência –, democratizando o conhecimento. No entanto, reconhecem, especialmente Bourdieu, pois tratará deste tema em diversas outras obras, a dominação presente neste arbitrário cultural, dominação esta que (re)produz desigualdades escolares, logo, sociais. Este possível paradoxo na proposta de educação bourdieusiana se resolve pensando-se em termos de particularizar este universal, relativizando-o, ou seja, contextualizando essa cultura universal em cada realidade escolar (GAMBAROTTA, 2016). Para tanto, ele propõe conhecer as leis de reprodução a fim de que se tenha alguma possibilidade de minimizar a ação reprodutora da instituição escolar, por isso vai desenvolver futuramente os princípios de uma pedagogia racional, que serão discutidos na sequência.

Dentre as leis de reprodução social, encontra-se a ideologia do dom, negação do processo social “da herança de um capital cultural e sua relação com o trabalho pedagógico familiar produtor de um *habitus* mais ou menos afim com o sistema de ensino” (GAMBAROTTA, 2016, p. 195). Tal processo conduz a uma resignação na prática e a legitimação da lógica da dominação, contribuindo, assim, para “a reprodução do político, ao fixar cada

um em seu lugar através da despolitização que a naturalização inculca” (GAMBAROTTA, 2016, p. 196).

Além da despolitização, outra consequência da dominação é vivê-la como destino individual. Essas leis que facilitam “herdar o mérito” fazem parte da lógica da dominação e são amplamente destacadas como “dons naturais”. Diante disso, o posicionamento cego perante as desigualdades sociais autoriza de modo injusto a justificação de todas as desigualdades como se elas fossem naturais ou por falta de talento (GAMBAROTTA, 2016). Por esta via, o público se privatiza, uma vez que um problema social é particularizado, tornado destino individual.

O diagnóstico sobre a educação na França, exposto por Bourdieu no Relatório de 1985, provoca-nos a pensar na transformação da educação por dentro dela mesma, pois propõe equiparar pontos de partida educacionais, tão desiguais entre os estudantes. Dessa maneira, distribuir-se-iam de modo mais equitativo as chances de sucesso, logo, se poderia anular grande parte da meritocracia e da reprodução das desigualdades.

Bourdieu reconhece que estes princípios se inspiram em certo otimismo, sem deixar de considerar as dificuldades e contradições associadas à educação. Por este motivo, afirma que “estas experiências somente devem ser implementadas se forem reunidas todas as condições materiais e intelectuais indispensáveis ao seu sucesso e se forem reprodutíveis e generalizáveis” (BOURDIEU, 1985, p. 26). A aplicação dos princípios deve considerar, sobretudo, uma política de valorização do *métier* de professor em todas as formas; só assim será possível atrair para esta profissão os melhores entre os melhores.

## | 5. Considerações finais

Bourdieu produz uma sociologia da educação que, ao mesmo tempo em que critica o sistema de ensino, ao desvelar as desigualdades escolares, produz elementos – princípios

– desenvolvidos como uma pedagogia racional. Bourdieu e Passeron (2014) demonstraram que o sistema de ensino francês, considerado igualitário e democrático, tendia a funcionar como legitimador e reproduzidor das desigualdades sociais. Neste sentido, as críticas à instituição escolar realizadas por Bourdieu e Passeron poderiam ser lidas não apenas como destruidoras das bases do sistema de ensino, desconstruindo crenças e mitos como a igualdade de oportunidades e o mérito escolar, mas, sim, como elementos para se pensar (e se construir) outra educação possível, “uma pedagogia que auxilie na minimização das desigualdades geradas ou acentuadas no interior da vida escolar” (CATANI, 2015, p. 113).

Vale destacar ainda que a elaboração do *Rapport* não é de autoria exclusiva de Bourdieu, como sinalizado ao início do texto, tendo sido a construção de um grupo de intelectuais engajados em elaborar, de forma mais incisiva, estas proposições para o ensino do futuro no âmbito da realidade francesa. Esse modo de atuação do intelectual – o intelectual coletivo –, foi uma defesa de Bourdieu ao longo de toda a sua produção sociológica. Segundo Valle (2018, p. 107), Bourdieu via este novo modo de atuação do intelectual como o único capaz de

[...] evitar que a ciência continue avançando segundo a lógica de mecanismos mais poderosos do que os indivíduos [...], seria preciso reinventar uma espécie de intelectual coletivo segundo o modelo do que foram os enciclopedistas. Mas cada pesquisador está preso aos limites de sua ciência, de seus problemas de ponta: a ciência avança muito rapidamente e para fazer as pesquisas experimentais, para se manter ao par, ler as revistas, já é difícil. Onde viria a energia social capaz de obrigar todas as pessoas a desviarem uma pequena parte da sua energia, ou seja, do seu tempo, desse elemento raro dentre os demais, para refletir coletivamente sobre o que se faz?

Esta concepção de intelectual coletivo presente na prática sociológica de Pierre Bourdieu e que se encontra presente em alguns dos princípios formulados no Relatório tem por finalidade promover a união dos intelectuais a favor de um discurso de liberdade, justiça social e de rompimento com ideais meritocráticos, por meio da criticidade capaz de se opor às forças da ordem econômica e política contemporâneas (VALLE, 2018).

As escolas, por meio dos seus currículos e métodos pedagógicos, devem ter em consideração as desigualdades sociais, econômicas e culturais dos indivíduos e, mais do que isso, diversificar as maneiras pelas quais cada estudante pode mostrar o que sabe, o que aprendeu e como aprendeu. Assim, aptidões corporais e artísticas, por exemplo, seriam consideradas tão importantes quanto as matemáticas e linguísticas nos processos avaliativos escolares.

Os princípios de uma pedagogia racional desenvolvidos por Bourdieu buscam, sobretudo, demonstrar que é necessário pensar sociologicamente as desigualdades culturais a fim de propor saídas nas quais a própria escola seria protagonista, com autonomia para tal, conforme defende-se no Relatório. Assim se levaria adiante uma prática pedagógica racionalizada, que metodologicamente trabalharia no sentido de anular, em grande medida, a produção de desigualdades culturais, uma vez que propõe um trabalho pedagógico “que não ignore as desigualdades de origem entre os estudantes” (GAMBAROTTA, 2016, p. 198).

## | Referências

BOURDIEU, P. *Rapport du Collège de France*. Paris: Éditions de Minuit, 1985. Disponível em: <https://www.samuelhuet.com/paid/44-polemos/202-p-bourdieu-le-rapport-du-college-de-france.html>. Acesso em: 14 maio 2018.

BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP, 2003.

BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. Seleção, organização, introdução e notas de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Tradução Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BOURDIEU, P. Proposições para o ensino do futuro. Relatório do Collège de France (1985). In: VALLE, I. R.; SOULIÉ, C. *Pierre Bourdieu: uma sociologia da educação ambiciosa*. Florianópolis: Editora da UFSC. [no prelo]

CATANI, A. M.; CATANI, D. B.; PEREIRA, G. R. de M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. *Revista Brasileira de Educação*, n. 17, p. 63-85, 2001.

CATANI, D. B. A propósito d'Os herdeiros e algumas hipóteses acerca da pedagogia racional. In: VALLE, I. R. et al. *Heranças da sociologia de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron: 50 anos de Os herdeiros*. Curitiba: Editora CRV, 2015.

GAMBAROTTA, E. *Bourdieu y lo político*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2016.

VALLE, I. R. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 117-134, jan./abr. 2007.

VALLE, I. R. et al. *Heranças da sociologia de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron: 50 anos de Os herdeiros*. Curitiba: Editora CRV, 2015.



VALLE, I. R. Um conceito reinterpretado ao longo do século: do intelectual individualista de Durkheim ao intelectual coletivo de Bourdieu. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, v. 4, n. 1, p. 95-111, jan. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650711/16880>. Acesso em: 20 jan. 2019.

VALLE, I. R.; SOULIÉ, C. *Pierre Bourdieu: uma sociologia da educação ambiciosa*. Florianópolis: Ed. da UFSC. [no prelo]

AÇÕES DE  
NATUREZA  
DIDÁTICA DE  
PROFESSORES  
DE BIOLOGIA:  
*HABITUS*  
E ESTILOS  
DIDÁTICOS

**Caroline Arantes Magalhães**

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São  
Paulo (IFSP)

## | Introdução

Este artigo é parte das análises da tese de doutorado que tratou de investigar as experiências dos professores de Biologia das Escolas de Educação Básica (EEB) em seus papéis de coformadores durante períodos de supervisão de estágio curricular supervisionado (ECS). Tais experiências, quando compartilhadas com os alunos-estagiários sob sua tutela, revelaram seus potenciais enquanto matriz de conhecimentos oferecidos aos licenciandos de Ciências Biológicas em distintos aspectos. Contudo, neste caso particular, são abordadas exclusivamente as ações de natureza didática dos professores de Biologia participantes do estudo empírico original. Dessa forma, o objetivo deste texto é analisar as ações de natureza didática de professores de Biologia de Escolas de Educação Básica, no sentido de compreender suas escolhas, concepções, representações como reveladoras de seus modos de ser e agir tanto na escola quanto fora dela, isto porque, o agente exterioriza em práticas as suas disposições já estruturadas que foram interiorizadas e que são relativas às estruturas de relação de poder e da posição que nelas ocupa, mas, não somente no sentido das ações físicas facilmente observáveis, também em relação a práticas de análise de situações em um sentido de expressão de conhecimentos e estruturas cognitivas aprendidas.

Considera-se para tal que a maior parte das situações vividas tanto por alunos quanto por professores dentro da escola são preponderantemente didáticas. Partindo dessa natureza didática das situações vividas na escola, destaca-se a centralidade do trabalho docente nesse processo. Segundo Marin e colaboradores (2005), a atividade docente é complexa e multirelacional. É complexa porque abarca muitas ações do processo de ensino e cuja função mais elementar é organizar e propor condições para que alunos se apropriem de elementos culturais valorizados e é multirelacional porque

requer articulação de conhecimentos que se tem sobre os alunos, sobre teorizações e os conteúdos específicos de uma área do conhecimento, além de procedimentos adequados a cada situação. Não se pode esquecer de que é também uma atividade social, historicamente situada e está no centro de uma trama de inter-relações.

Dessa forma, foi relevante considerar que a prática pedagógica dos atores está assentada sobre as bases que se construíram e se constroem ao longo da biografia pessoal e profissional de cada um. Tais bases são compostas pelos saberes técnicos profissionais e elementos pessoais e culturais diversos decorrentes de suas experiências sociais. A vivência escolar, a formação inicial, os contextos sociais e institucionais em que trabalham no presente, e em outros momentos da carreira, podem estar refletidos nas ações de intervenção pedagógicas aqui analisadas. Diante disso, a opção teórica para fundamentar este artigo foi dirigida ao conceito de *habitus*, proposto por Pierre Bourdieu para compreensão de diferentes disposições adquiridas a serem detectadas junto aos professores, aliado aos conceitos de *sociologia da experiência* e *lógicas de ação* propostos por François Dubet.

## | Referencial teórico

Partindo da noção de que os professores são sujeitos resultantes de suas histórias de vida, de diversas socializações e de experiências acumuladas no curso de suas trajetórias individuais, as diferentes situações profissionais experimentadas forjaram um conhecimento empírico que estrutura suas práticas. Segundo Bourdieu, a prática não é uma reação mecânica estruturalmente determinada e tampouco uma intenção objetiva e estratégica, mas “um produto de uma relação dialética entre a situação e o *habitus*” (ORTIZ, 1994, p. 65). A prática de um professor seria, portanto, seu estilo, um

conjunto de ações, percepções e apreciações desencadeadas a partir de uma situação do cotidiano profissional e o seu *habitus*, que possibilita que ele cumpra suas tarefas graças a esses esquemas. Catani (2010, p. 67) caracteriza que esses estilos didáticos dos professores são “modalidades inventadas pessoalmente a partir da mobilização criadora dos conhecimentos, experiências e história pessoal”.

Atualmente também deve-se considerar a multiplicidade de influências às quais os indivíduos são submetidos para a construção de sua identidade (refletida em suas ações) no sistema social. Por isso, é importante ressaltar que, nesta análise, parte-se do princípio de que o ator social não é nem o indivíduo isolado, consciente e reflexivo, nem o sujeito mecanicamente determinado, absolutamente aderido a seu papel social. Cada indivíduo é caracterizado tanto por um conjunto de experiências socialmente construídas em que “não há adequação absoluta da subjetividade do ator e da objetividade do sistema” (DUBET, 1994, p. 96), quanto pelas determinações sociais de seus comportamentos, representações e discursos, tendo em vista que a socialização realiza a incorporação de *habitus* já que “[...] é um mecanismo de interiorização da exterioridade [...]” (BOURDIEU, 1996, p. 34). Essa relação entre a subjetividade e as relações sociais como duas dimensões da ação que constituem as lógicas da ação pautam diferentes formas de construção e reconstrução também do *habitus*, tendo em vista que as disposições não são mecânicas ou deterministas, e sim plásticas. Dessa forma, dentro da perspectiva teórica de ambos, as práticas e representações dos agentes não são totalmente determinadas socialmente, tendo em vista que as escolhas não resultam do produto de obediência a regras sociais tampouco são plenamente livres. Contudo, a geração, organização e combinação de esquemas internos são regulados por um *habitus* de classe, que influencia diretamente a forma como serão articuladas as lógicas de ação. Ou seja, suas ações

de natureza pedagógica e conseqüentemente seus estilos didáticos refletem também a maneira que têm de organizar as três lógicas de ação em suas vidas.

Primeiramente, a integração é a lógica da ação da sociologia clássica em que o ator se aproxima da personagem social. Ela representa a oposição entre “eles e nós” que confere a cada indivíduo seu sentimento de pertencimento a uma determinada comunidade, que reconhece o sujeito na medida em que ele está integrado, ou seja, “o outro é definido pela sua diferença e pela sua estranheza” (DUBET, 1994, p. 116).

A segunda lógica de ação, a da estratégia, diz respeito a um recurso. Um meio pelo qual o ator se relaciona com o mercado tanto do ponto de vista econômico quanto do aspecto geral das atividades sociais. A definição de sua identidade, sob a perspectiva dessa lógica, se dá por meio do seu estatuto social (*status*) segundo regras de concorrência e não mais por um papel. Sua identidade é agora o recurso pelo qual o ator tenta alcançar determinados fins e essa estratégia “implica uma racionalidade instrumental, um utilitarismo da própria ação que visa conceder os meios para as finalidades pretendidas nas oportunidades abertas pela situação” (DUBET, 1994, p. 123).

A terceira e última lógica de ação é bastante distinta das demais. Esta lógica de subjetivação, que se refere à atividade crítica de um sujeito frente a vida social, não se manifesta como as demais, no plano da realidade material. Ela aparece de modo indireto na “atividade crítica, aquela que supõe que o ator não é redutível nem a seus papéis, nem aos seus interesses, quando ele adota um ponto de vista diferente do da integração e da estratégia” (DUBET, 1994, p. 129). Assim, esta é uma lógica que se apresenta na capacidade crítica, que o faz *sujeito*, que lhe confere capacidade de convicção e autonomia em relação a uma definição cultural e, portanto, de questionamento de valores culturais comuns a uma sociedade.

## | O percurso investigativo e a caracterização dos agentes

Para atender ao objetivo central de analisar as ações de natureza didática de alguns professores de Biologia da EEB, foram realizadas observações de campo, entrevistas e coleta de dados por meio de questionário, que procurou abranger o maior número de perguntas possíveis sobre: situação econômica e cultural do professor e seus familiares atualmente e na infância; nível de escolarização dos familiares e suas profissões; características da formação escolar em nível básico e superior dos entrevistados e de seus familiares e sobre sua situação profissional atual. Foi importante conhecer em maior ou menor grau de detalhamento características da trajetória social de cada um, tendo em vista que a expressão do *habitus* é a subjetividade socializada e que os participantes viveram diferentes experiências, buscando identificar elementos do estilo didático de cada participante.

Como resultado da coleta de informações, pudemos traçar um perfil dos três professores participantes. O professor chamado daqui em diante de A tem 53 anos de idade, 25 de experiência profissional e trabalha em escolas públicas estaduais e municipais na cidade de São Paulo. A professora L tem 45 anos de idade e 15 de experiência docente e atualmente trabalha na esfera pública na formação profissionalizante de nível médio, assim como a Professora N. Esta docente tem 39 anos e 6 de experiência profissional. Todos os participantes consideravam-se de classe média baixa ou baixa durante a infância. De forma geral, as respostas dadas pelos professores quanto ao padrão socioeconômico pregresso e atual indicam ou a manutenção de uma determinada condição (no caso do professor A) ou a ascensão econômica (professoras L e N). Esta última constatação historicamente se respalda no fato de que “o ensino trouxe a algumas mulheres maior independência econômica, com

relação àquela que poderiam ter alcançado de outro modo” (HAHNER, 2011, p. 468), o que de certa forma pode corroborar a explicação a respeito da percepção que as mulheres tiveram sobre a elevação de seu padrão socioeconômico.

Em termos de ocupação e de nível de escolarização de seus pais, podemos destacar que nenhuma delas (contador, comerciante, dona de casa, costureira, cozinheira, zelador ou telefonista) exige muita instrução formal; em alguns casos, apenas formação técnica em nível médio. Ainda assim, nessas famílias, as mulheres (mães) tinham maior ou igual nível de educação formal que seus companheiros, o que aponta uma tendência nacional de crescimento da escolarização das mulheres tanto em anos quanto em número.

É nesse cenário familiar de classe média baixa paulistana (segundo os próprios sujeitos), descendente de uma população predominantemente rural, ou em pequenos estabelecimentos de comércio, que as famílias desses sujeitos provavelmente delimitaram ou projetaram nos filhos a continuidade dos estudos, passando das profissões manuais às intelectuais ao longo das gerações, considerando a escolarização como uma via de ascensão social, tendo em vista que a escolarização, para essa camada social, “oferece chances razoáveis de satisfazer a todas suas expectativas, confundindo os valores do êxito social com os do prestígio cultural” (BOURDIEU, 1998, p. 48).

É seguindo essa lógica que os sujeitos desta pesquisa irão cursar a educação básica integralmente na escola pública. Sobre as condições sociais de existência atuais, os agentes deste estudo relatam ter boas condições, considerando-se seus *status* socioeconômico. Mesmo existindo diferenças nas percepções de classe social, que podem estar relacionadas a seus locais e condições de trabalho, todos exercem suas atividades na mesma cidade em que residem, não têm filhos e relatam ter acesso frequente a bens culturais como cinema, teatro, museus e leitura em geral.



Sabidamente, todos são professores de Biologia e, portanto, todos licenciados. Aspectos subordinados às condições sociais e materiais de suas vidas se expressaram na forma de suas escolhas profissionais: circunstâncias sociais e econômicas em alguma magnitude desviaram os sujeitos de seus desejos iniciais na direção da docência. Verificou-se que a disciplina escolar de Biologia foi a maneira que os participantes encontraram dentro de seus repertórios sociais de se relacionar com conhecimentos acadêmicos da área biológica ou da saúde e a identificação de cada um (quando na condição de alunos) com seus professores de Biologia ocorreu por intermédio do fazer pedagógico, em que as questões relativas aos métodos mobilizaram afetos e criaram um esquema empático: aluno-conhecimento-método-professor.

## | Os estilos didáticos: lógicas de ação e disposições do *habitus*

Durante todo período de investigação, os três professores participantes foram acompanhados no desenvolvimento de seus trabalhos com o ensino de Biologia nas diferentes escolas onde cada um atua. De acordo com os procedimentos investigativos adotados e explicitados anteriormente, durante as observações de campo foram registradas diversas cenas de sala de aula as quais foram analisadas à luz do referencial teórico proposto, relacionando cada ação de natureza pedagógica às experiências e trajetórias pessoais de cada um dos sujeitos. A maior parte, se não todas as situações de natureza pedagógica do cotidiano dos atores participantes, passou pela relação professor-aluno. Esse aspecto de interação social do trabalho docente determinou os rumos das ações pedagógicas, seja sob a perspectiva metodológica, seja por questões disciplinares, seja nos processos avaliativos. No trecho a seguir, consta apenas um dos exemplos de que os atores envolvidos neste estudo

se mostram dispostos a incorporar elementos ou adequar suas práticas em relação ao universo dos alunos, explicitando uma faceta de seus *habitus* que é estruturador de disposições refletidas nas escolhas pedagógicas:

*Acredito que os professores precisam dialogar mais com os alunos, conhecê-los melhor e saber quais são suas expectativas para que assim, o professor possa propor estratégias diversificadas e atingir a maior parte dos alunos.*  
(Professora L)

Contudo, é na dificuldade em se relacionar com o universo do jovem que os professores deste estudo se ressentiram por não conseguir “acessar” o outro (aluno), o que acaba por gerar uma intenção de aproximação com o universo cultural e social dos alunos mesmo que em oposição ao seu, mas que efetivamente não ocorre dentro das expectativas, gerando frustrações. Essa problemática surge quando os professores não conseguem lidar com a incompatibilidade existente entre a cultura jovem e a cultura escolar, já que esses alunos “[...] trazem consigo tudo o que eles são como classe e como cultura” (FANFANI, 2000, p. 2).

Ademais, é importante considerar que tais tentativas de aproximação com seus alunos constituem, por parte de todos os sujeitos participantes, uma ação de natureza predominantemente estratégica. A prevalência da lógica de ação estratégica não está restrita às ações de um professor em especial, de alguma forma, todos os atores participantes tiveram comportamentos semelhantes. Foram observadas circunstâncias em que se abre mão de certas exigências em detrimento de uma condução de aula menos desgastante em termos disciplinares. A professora L, por exemplo, permite que seus alunos saiam da sala de aula sem que se peça sua autorização. De modo equivalente, a professora N dispensava antecipadamente os alunos para o intervalo quando terminavam as tarefas solicitadas em classe

e o professor A deixava os alunos acessarem livremente seus celulares quando já estava para tocar o sinal que encerrava sua aula.

Tendo em vista o que está colocado aqui, os sujeitos reconhecem seus alunos ou procuram conhecê-los no sentido de terem maior proximidade com o universo juvenil, expondo disposições que lhes permitam ser flexíveis em relação às suas ações, a fim de conciliarem os conflitos existentes na relação professor-aluno. Mas, da mesma forma que as disposições são consideradas positivas por estarem na direção de superar ou amenizar as dificuldades relacionais entre professor-aluno, o entendimento que tiveram sobre o jovem ainda é superficial. Ele pode revelar, como observado neste estudo, a compreensão de que a simples incorporação de elementos da cultura jovem no trabalho cotidiano com a disciplina de Biologia garante melhores condições de trabalho na relação professor-aluno e na relação aluno-conhecimento, que já não se comportam da maneira como os próprios professores as vivenciaram quando foram alunos.

Por conta disso, os sujeitos optavam frequentemente por determinadas formas de condução de aula que incorporassem recursos tecnológicos, como forma de garantir maior envolvimento do jovem com os conteúdos de Biologia.

A seguir, com intuito específico de reconhecer, nos estilos didáticos de cada professor, disposições particulares que pudessem estar diretamente relacionadas a experiências e história pessoal, elegemos situações de natureza didática relacionadas a um mesmo assunto da disciplina de Biologia. Por conta disso, as análises sobre como cada um deles, dentro de um mesmo tema (divisão celular), pode fazer de formas distintas suas escolhas por um determinado tipo de ação pedagógica, deixam ainda mais explícitas disposições de seus *habitus*.

Com estilos didáticos aparentemente distintos, os professores A, L e N se concentram majoritariamente em utilizar outros recursos que não apenas a lousa para desenvolver seus trabalhos, como dito anteriormente. O Professor A, limitado pelas condições materiais da sala de aula, cuja lousa está danificada, opta por solicitar aos estudantes uma atividade representativa da mitose em cartolinas. Ele, ao fornecer as cartolinas, considera também as limitações de seus alunos, que possivelmente não têm recursos para adquirir o material. Além disso, o docente opta por incorporar a utilização dos celulares como ferramenta de pesquisa em sala de aula. Tais ações revelam tanto uma disposição para adequação das escolhas estratégicas de condução de aula em função das condições materiais de seus alunos, bem como uma disposição de aproximação com as tecnologias que fazem parte da cultura jovem.

Em direção semelhante, as professoras N e L optaram por incorporar recursos tecnológicos em suas aulas (laboratório de informática para pesquisa e exibição de vídeo respectivamente) aproveitando das condições materiais e da disponibilidade desses recursos nas escolas onde trabalham. Mas, essas opções não deixam de ser estratégicas no sentido de conseguir motivação ou de tornar a aula mais interessante em função do perfil do alunado. A Professora N utilizou o laboratório de informática para conduzir a pesquisa sobre a divisão celular com seus alunos. Apesar de conseguir que os alunos obtivessem um conjunto de informações, não foi dada atenção a um aspecto relevante desse tipo de trabalho: a confiabilidade das fontes e a veracidade do conteúdo que está sendo pesquisado. Mesmo que essa professora tenha transitado entre os alunos, respondido às suas dúvidas (em relação às anotações de lousa), o acompanhamento das pesquisas não ocorreu no sentido de checar e orientar sobre as informações obtidas e as formas de registrá-las. Ela se limita a verificar se o trabalho proposto estava sendo cumprido.

Além disso, por trás das orientações de pesquisa colocadas na lousa, estavam subjacentes objetivos de ensino cognitivamente muito simples e que exigem basicamente memória e compreensão como: conceituar, definir e classificar. É dentro do aspecto, em que os alunos replicam conceitos de forma operativa, que seu trabalho pode ser considerado tradicional. Analisando o trabalho desenvolvido pela professora L, observou-se que ela se coloca como figura central da aula e apresenta os conteúdos de forma expositiva. Na aula subsequente, a mesma professora usa vídeos como forma de reforçar e/ou ilustrar o tema abordado antes de propor a realização de exercícios. O estilo didático dessa professora denota o predomínio da lógica de integração porque ainda são perpetuados modelos institucionalizados de condução de aula em que o papel do professor é centralizador e sua autoridade pedagógica está fundamentada no domínio dos conhecimentos científicos.

Foi possível perceber que há, nos sujeitos participantes deste estudo, disposição para incorporação de recursos tecnológicos, mas, a forma como os três professores se apropriou deles, durante suas aulas, tem elementos tradicionais. Não será feita argumentação sobre o entendimento que a área da Didática tem de “ensino tradicional”, mas vale esclarecer que elementos que tratam dos conteúdos curriculares de Biologia de forma enciclopédica e operativa, sem considerar as concepções espontâneas dos alunos, são aqui ditos como tradicionais, no mesmo sentido de Saviani (2000), em que o tradicional é dado pelo ultrapassado, pelo arcaico.

Ou seja, apesar de os professores terem seus próprios sistemas de organização e condução de aulas dentro de um mesmo assunto trabalhado e utilizarem métodos de ensino que são, em alguma medida, estrategicamente pensados em função das condições objetivas de trabalho e do contexto dos alunos, ainda há resíduos de elementos tradicionais, tais como: aulas expositivas centralizadas no conhecimento do

professor; pouco ou nenhum incentivo para desenvolvimento de comportamento questionador e autônomo e falta de vinculação entre os conteúdos de Biologia e as experiências ou problemas da vida prática.

Ademais, a compreensão de que a abordagem do assunto e os procedimentos usados pelos professores são regidos por suas disposições e, portanto, a presença de elementos idiossincráticos de cada agente poderia trazer maior identidade ao trabalho de cada um dos profissionais, não foi totalmente constatada. Verificou-se que, em seus estilos didáticos, ainda há disposições fortemente estruturadas que tanto podem ser remanescentes dos processos de escolarização vividos pelos atores (predomínio de aulas expositivas centradas no professor; abordagem de conhecimentos científicos de forma compartimentalizada e baseada em conceitos e definições e falta de um trabalho que intencione o desenvolvimento de raciocínio científico) quanto do próprio componente curricular de Biologia.

Marin (2005) considera que os procedimentos didáticos usados pelos professores dependem de coordenadas dadas pela área da cultura que o componente curricular apresenta. Dessa forma, os procedimentos tradicionalmente usados no ensino de Biologia mantêm relação com seus conteúdos, o que transforma o currículo, enquanto matriz do ensino, em determinante dos procedimentos didáticos utilizados.

A importância dada aos conhecimentos da área de Biologia para os sujeitos envolvidos neste estudo foi identificada já em sua vida escolar e foi possível notar que a afinidade relatada com a área da ciência era desde então muito forte. O gosto expresso por esse campo do conhecimento tinha duas facetas: a curiosidade pela ciência do mundo natural e pela área da saúde. Mas, apesar de esses conhecimentos terem sido determinantes nas escolhas profissionais dos agentes, é sob o papel de professores de Biologia que os sujeitos se questionam quando a questão é o

currículo. Percebeu-se que há nesses atores alguma forma de conflito envolvendo a seleção de conteúdos de Biologia para os alunos. Todos eles, de algum modo, se questionaram sobre o sentido social de ensinar certos conteúdos:

*Entende que o desinteresse dos estudantes em relação ao conhecimento e aos estudos seja um dos grandes empecilhos visto que o professor teria que lutar contra o desinteresse o tempo todo, sempre se questionando em como fornecer algo que os estudantes não querem.*  
(Professora L – grifo nosso – excerto de entrevista)

*O aluno ele veio com uma temática... seilá... sobre reprodução. É isso que ele quer saber, então vamos trabalhar o que ele quer saber. Se dane o resto do conteúdo. Porque aquilo vai ficar fixado e está dentro do contexto biológico, né.*  
*Então a aula fica mais prazerosa pra mim, pra eles... Porque eles trouxeram coisas que eles querem aprender. É aquele sonho utópico da gente. De o aluno vir pra escola e escolher o que ele quer aprender. Fantástico gente! Aí você vai ter uma escola livre!* (Professora N – grifo nosso – excerto de entrevista)

Tal disposição para o questionamento sobre o sentido ou a validade dos conhecimentos selecionados pelo currículo oficial poderia vir a estruturar, nesses agentes, disposições que introduzissem outros tópicos ou conhecimentos que revelem suas escolhas e suas posições ideológicas, mas, neste estudo, se pôde observar apenas a reprodução de um ensino de Biologia há muito tempo estabelecido e consolidado, como no caso das aulas analisadas sobre divisão celular.

Depois de feitas tais considerações no tocante à questão curricular e sobre os procedimentos didáticos usados pelos professores, este artigo propõe questionar o real significado dos conteúdos curriculares de Biologia e a forma como eles têm sido tratados pelos professores da área, por exemplo, quando

colocados de forma descritiva e memorística. Stefani (1996) explicita que os alunos do Ensino Médio são sobrecarregados com conteúdos descritivos e desvinculados do cotidiano, motivo pelo qual muitos deles não gostam de Biologia. Um argumento aditivo é que a escola se preocupa mais em discutir a metodologia que deve ser usada para “transmitir” os conteúdos do que em discutir propriamente a pertinência deles (SOUZA; FREITAS, 2001), o que pode ser indicativo de que os professores de Biologia, assim como constatado neste estudo, carecem de disposições para intervir e trabalhar criticamente os conteúdos que ensinam. Falta ainda aos professores consciência de que estão ensinando os jovens do Ensino Médio sobre o que é conhecer Biologia. Existe um núcleo epistemológico próprio que é condição indispensável para o ensino do conhecimento biológico.

Também foi possível identificar que os procedimentos didáticos eram resultado de opções estratégicas (lógica de ação estratégica) evidenciadas pela disposição dos agentes em conhecer o contexto dos alunos do Ensino Médio, o que suscitou o aparecimento de uma nova forma de equilíbrio de poder na relação professor-aluno, que também estava fundamentada na busca de meios (recursos e estratégias) capazes de seduzir a juventude em alguma medida. Essa sedução foi mediada pela incorporação de recursos tecnológicos aos esquemas de aula. Contudo, sua organização e condução permanecem tradicionais.

Dessa forma, as frustrações dos professores por vezes relatadas e outras tantas subjacentes em seus discursos, podem ser repensadas a partir de critérios que considerem a realidade da juventude atual: em alguns meios sociais, não existe mais sentido em aprender quando os jovens não encontram sentido para suas vidas e a própria escola está carecendo de resignificação (FANFANI, 2000).



Por mais que os profissionais envolvidos neste estudo empírico tenham perfis bastante distintos em relação às suas histórias de vida e às suas situações profissionais pregressas e atuais, os resultados aqui apresentados mostram disposições do *habitus* e articulações das lógicas de ação muito semelhantes entre todos os participantes. Em princípio, o próprio aporte teórico buscou a compreensão do trabalho docente por meio de elementos idiossincráticos, da mobilização criadora e da história pessoal e social de cada um. No entanto, os resultados se desviam de um processo de caracterização das práticas de cada sujeito envolvido por que as considerações aqui feitas se apoiam em ações recorrentemente observadas nas práticas de todos eles. Ao longo do texto, os resultados foram apresentados de forma a explorar tais recorrências e foi possível perceber que os estilos didáticos de cada docente estão apagados e que suas práticas estiveram assentadas na expectativa de que métodos e técnicas, associados ao entendimento precário sobre a juventude, pudessem dar conta do trabalho docente.

## | Considerações finais

Considerando que a relação dos alunos do Ensino Médio com os conhecimentos de Biologia e com a autoridade pedagógica ocorre por intermédio das ações cotidianas de seus professores, este estudo analisou ações de natureza pedagógica de professores da Escola Básica em busca de relações entre disposições e experiências com os estilos didáticos desses sujeitos e o ensino de Biologia. Contudo, após análise do trabalho de cada professor, identificou-se que a história pessoal e as variações de estilos didáticos entre os participantes estão apagadas possivelmente pela falta de significação pessoal e social da docência em Biologia. Uma alternativa para minimizar as questões aqui colocadas seria pensar no desenvolvimento, já a partir da formação inicial de professores de Biologia, de

uma cultura profissional de trabalho analítico-propositivo que tome como material relatos de situações de natureza didática vividas na escola de educação básica, de modo que os sujeitos em formação pudessem interpretar, analisar e intervir em cada experiência relatada com auxílio de aporte teórico adequado.

## | Referências

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

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). *Escritos de Educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64.

CATANI, D. Por uma pedagogia da pesquisa educacional e da formação de professores na universidade. *Educar*, Curitiba, n. 37, p. 77-92, maio 2010.

DUBET, F. *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FANFANI, E. T. Culturas jovens e cultura escolar. In: SEMINÁRIO SOBRE ESCOLA JOVEM: UM NOVO OLHAR SOBRE O ENSINO MÉDIO, 1., 2000, Brasília. *Seminário*. Brasília, DF: MEC, 2000. p. 1-19. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CultJoEsc.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CultJoEsc.pdf). Acesso em: 02 dez. 2017.

HAHNER, J. E. Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 467-474, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200010>. Acesso em: 07 fev. 2017.

MARIN, A. J. *et al.* (org.). *Didática e trabalho docente*. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

ORTIZ, R. (org.). *Pierre Bourdieu*. 2. ed. Ática: São Paulo, 1994.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SOUZA, M. L. de; FREITAS, D. de. Os conteúdos selecionados pelos professores de Biologia para a construção do currículo escolar. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 24., 2001, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2001. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/P1271748738759.doc>. Acesso em: 02 dez. 2017

STEFANI, A. Reflexões sobre o ensino de Biologia na atualidade. *Revista da Faculdade de Educação PucRS*, Porto Alegre, v. 30, n. 19, p. 63-76, 1996. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced>. Acesso em: 09 dez. 2017.

# PRÁTICA E SENSO PRÁTICO DE QUATRO PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL<sup>31</sup>

**Darbi Masson Suficier**

Universidade Estadual Paulista (UNESP)

**Luci Regina Muzzeti**

Universidade Estadual Paulista (UNESP)

**Alexandre Aparecido dos Santos**

Universidade Estadual Paulista (UNESP)

---

31 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, e apresenta um recorte temático da pesquisa de Suficier (2017).

# | Introdução

O objetivo do presente trabalho é, com base nas noções de prática e de senso prático de Bourdieu (2009, 2011), analisar como se dá a atuação cotidiana de quatro professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Trata-se de uma pesquisa sociológica empírica na qual os dados foram coletados por meio de entrevistas semidiretivas.

Bourdieu (2002, p. 164) aponta que: “O *habitus* está no princípio do encadeamento de ‘golpes’ que são objetivamente organizados como estratégias sem serem de maneira alguma o produto de uma verdadeira estratégia [...]”. Assim, conforme esclarece Setton (2002, p. 63), o *habitus* “[...] deve ser visto como um conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação que é experimentado e posto em prática, tendo em vista que as conjunturas de um campo o estimulam”. Para Bourdieu (2009, p. 113): “É porque os agentes jamais sabem completamente o que eles fazem que o que fazem tem mais sentido do que imaginam”. Trata-se do “princípio da não consciência” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2007, p. 25-6) das práticas (BOURDIEU, 2009; COSTA, 2007; CAETANO, 2016), em que o *habitus* é “espontaneidade sem consciência nem vontade” (BOURDIEU, 2009, p. 93).

Para Bourdieu (2002, p. 178), o “*habitus* produz práticas, individuais e coletivas” e se apresenta como “essa espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação” (BOURDIEU, 2011, p. 42). O autor sintetiza o conceito de prática por meio da fórmula: “[*habitus*] (capital)] + campo = prática” (BOURDIEU, 2007, p. 97), sendo “ao mesmo tempo necessária e relativamente autônoma por referência à situação considerada na sua imediatez” (BOURDIEU, 2002, p. 164) na relação estabelecida entre “uma situação e um *habitus*”, ou seja, a prática seria a resultante da relação entre um conjunto de disposições e um lugar social.

O autor aponta que: “A lógica da prática é ser lógico até o ponto em que ser lógico deixaria de ser prático” (BOURDIEU, 2004, p. 100); ou seja, caso as práticas fossem conscientes ou reflexivas, não haveria “a produção de um mundo de senso comum”, em que: “[...] a harmonização das experiências e o reforço contínuo que cada uma delas recebe da expressão individual ou coletiva (em uma festa, por exemplo), improvisada ou programada (lugares comuns, ditados), de experiências semelhantes ou idênticas” (BOURDIEU, 2009, p. 95-96).

Ao afirmar que: “Na maior parte das condutas cotidianas, somos guiados por esquemas práticos”, Bourdieu (2004, p. 99) estabelece que a própria prática se constitui de “princípios de classificação, de hierarquização, de divisão que são também princípios de visão”; ou seja, “sistemas classificatórios extremamente complexos” em estado prático (BOURDIEU, 2011, p. 146). Assim, tem-se a definição de senso prático como:

[...] 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, 2011, p. 42).

Nessa “visão quase corporal do mundo”, “o senso prático orienta as ‘escolhas’ que, mesmo não sendo deliberadas e organizadas em relação a um fim, não são menos portadoras de uma espécie de finalidade retrospectiva” (BOURDIEU, 2009, p. 108). Nesse sentido, o presente trabalho apresenta um breve resumo dos percursos biográficos dos entrevistados e elementos de suas atuações profissionais por meio dos planejamentos das aulas e das rotinas dos professores com o objetivo de compreendê-los enquanto prática e senso prático.

## | Procedimentos metodológicos

O contato com os professores se deu por meio das “redes de sociabilidade de amigos, colegas e familiares” (CAETANO, 2013, p. 131) do pesquisador, conforme a metodologia utilizada por Lahire (2004) e Caetano (2013). Foram entrevistados quatro professores dos anos iniciais do ensino fundamental de diferentes cidades. Os dados foram coletados no período de 2015-2016 por meio de entrevistas semidiretivas (POIRIER; CLAPIER-VALLADON; RAYBAUT, 1995) de longa duração (2 encontros com cada participante que, somados, deram em torno de 7 horas). Para isso, foi elaborado um roteiro de perguntas baseado em Caetano (2013), Muzzeti (1997) e Suficier (2013). O roteiro tem a função de manutenção do enquadramento da pesquisa, que, conforme aponta Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1995, p. 47), objetiva: “não deixar o narrador sair do campo da pesquisa”, assim como de precisão, pois procura aceder a informações que o entrevistado “não fornece espontaneamente”. As entrevistas foram gravadas e transcritas, processo no qual se manteve a fidelidade das falas e seu coloquialismo (BOURDIEU, 2011; KAUFMANN, 2013).

## | Quatro professores dos anos iniciais do ensino fundamental

### | Professora Aline<sup>32</sup>

Aline tem 36 anos e é casada. Seu marido tem 41 anos e exerce função qualificada de nível superior. Ela tem duas filhas, de 9 e 3 anos. Sua mãe é professora aposentada e a família

---

32 Aline, Bento, Carla e Diana são nomes fictícios.

reside em uma cidade de pequeno porte no interior paulista. Ela possui três irmãos (casados, com nível superior). Seu pai é falecido. As entrevistas com Aline foram realizadas na escola em que ela leciona.

*Planejamento das aulas da professora Aline:*

Aline leciona há cinco anos em uma escola pública municipal em uma cidade de médio porte. No período da manhã, ela é professora de uma turma do terceiro ano do ensino fundamental com 26 alunos; no período da tarde, ela fica disponível para substituir outros professores (por falta, doença, etc.). O primeiro aspecto para a compreensão da prática profissional de Aline é a forma com que ela prepara as suas aulas. Ela não faz planejamento diário, além de “não ser um planejamento fechado também”.

Por exemplo, vamos supor, eu preparei uma aula pra hoje, aí por algum motivo, sei lá, choveu forte, aconteceu alguma coisa que de 26 alunos eu tenho 10. Então, assim, não é porque eu planejei aquela aula que eu vou dar aquela aula. Então, de repente, acontece alguma coisa de mais da metade da minha sala não apareceu, eu vou deixar de lado aquilo que eu tinha planejado, eu vou fazer uma outra atividade, uma retomada de conteúdo, uma atividade que eu sei que não vai interferir, né, muito naquilo que os outros que estão perdendo, por exemplo. Então nesse sentido é maleável. Tem professores que, assim, a minha aula planejada para hoje é essa, se tenho 20 ou se tenho 5 ele vai fazer isso. Eu não faço. Então, assim, se precisar mudar de última hora por algum motivo, eu vou mudar e depois eu retomo aquilo que eu tinha pensado de fazer.

Assim como em outros aspectos de sua rotina, a preparação das aulas é realizada com um improviso (por duas vezes ela menciona que liga o computador no final da noite para imprimir “alguma atividade” para seus alunos).



### *Rotina da professora Aline:*

Durante os dias úteis, Aline leciona das 08h até às 17h. Ela acorda às 06h para preparar as filhas para irem para a escola. O percurso entre a sua casa e a escola (na cidade vizinha) é realizado de carro em 50 minutos. Ao chegar à escola (07h50), ela se dirige à sala dos professores para se informar se há ou não substituições, pois no período da manhã ela é professora eventual para as turmas dos anos finais do ensino fundamental. Nos dias em que substitui algum professor que faltou, ela vai até a sala de aula e passa uma atividade para os alunos (“referente à disciplina que eu estou substituindo”). Às 9h30, os alunos saem para o intervalo; ela vai até a cozinha, onde toma o café da manhã com outros professores. O segundo período da aula vai das 09h50 até as 12h20. Ao final deste período, juntamente com outros professores e funcionários, ela prepara a refeição e almoça na cozinha da escola. Às 13h inicia a aula da turma em que é professora:

Eu pego os alunos às 13h, né, fico com eles em sala, tem dia que eu tenho aula de educação física, e aí nesses 50 minutos de aula de educação física é o horário que eu tenho pra estar corrigindo uma atividade ou preparando uma aula, alguma coisa assim. Normalmente eu não faço nada disso. Normalmente quando eu tenho esses intervalos eu aproveito para questionar alguma dúvida com a [professora] que é a nossa coordenadora ou para descansar mesmo. Porque a gente ‘tá’ tão cansada, a cabeça tão cheia, a gente fala: “Esses 50 minutos é pra respirar”. Você não consegue render pra preparar alguma coisa ou pra... então, eu não tenho essa preocupação. Normalmente eu tiro esse tempinho pra descansar. Depois volto pra sala, meus alunos saem 17h20, o horário que a gente começa a liberar, e aí depois vou pra casa.

Às 18h20, Aline leva suas filhas para aulas extracurriculares. Entre 18h30 e 19h30 ela frequenta uma academia. Por volta das

20h, ela e as filhas chegam em casa para o jantar (preparado por sua mãe); enquanto come, ela assiste ao telejornal. Por volta de 21h, brinca com as filhas. Se necessário, lava roupa. Uma ou duas vezes por semana ela prepara, no computador, as atividades dos alunos. Enquanto as filhas assistem à programação infantil na TV, ela lê romances de temática espírita. Uma vez por semana, a família (Aline, o marido e as filhas) se reúne para o evangelho no lar, prática da religião Espírita com duração de 30 minutos. Às 22h assiste à novela e, por volta de 22h30, vai para a cama, onde lê mais um pouco e fica com as filhas. Aline vai dormir entre 23h30 e 24h. Aline não planeja o seu dia, pois: “Já acordo pilhada. Já acordo e vou. Já acordo no gás”.

E, sobre o planejamento diário, complementa:

Tento, às vezes, nem sempre. Em algum, acho que mais automático. Só se, por exemplo, tiver alguma coisa que, de diferente assim, que aí eu meio que penso naquilo até pra não fazer o que eu fiz semana passada de esquecer [risos]. Mas, normalmente, muita coisa vai no automático. É rotina, a gente já sabe como é que é já sabe o que tem que fazer, você vai fazendo sem pensar.

Aline tem dificuldade para descrever a sua rotina em sala de aula. Ela ressalta a importância de um período de 50 minutos em que não leciona como um momento em que pode descansar. Durante as sessões de entrevista, Aline recebeu e fez ligações para a mãe para saber algo sobre as filhas (lembrar do horário de tomar um remédio e perguntar se estava tudo bem).

## | Professor Bento

Bento tem 42 anos e é solteiro. Reside em uma cidade de médio porte. Sua mãe (funcionária pública aposentada) e seu irmão (pastor evangélico) vivem na cidade em que ele nasceu. O pai de Bento (funcionário público) é falecido. A primeira parte da

entrevista ocorreu, a pedido do entrevistado, em um *shopping center* e a segunda parte em uma universidade.

*Planejamento das aulas do professor Bento:*

Bento leciona há sete anos em uma escola pública municipal de uma cidade de pequeno porte. Ele é professor de uma turma do terceiro ano do ensino fundamental com dez alunos e também atua como tutor de um curso superior na modalidade EAD. Bento planeja as aulas da semana aos domingos, pois “é obrigado a entregar para a coordenação toda segunda-feira”.

Geralmente a primeira aula é leitura, então você traz um texto, geralmente de terceiro ano contos de fada ou fábula e você lê ‘pros’ alunos é a primeira coisa que você faz, depois você passa o cabeçalho. No cabeçalho você escreve rotina do dia e as matérias que vão ter ‘pro’ aluno saber que vai ter aquele dia. [Sim]. Aí a segunda lousa que eu divido em três, vamos supor a primeira rotina a do meio, aqui são duas né? A do meio eu coloco o cabeçalho que é o nome da escola inteiro o aluno tem que saber onde ele estuda, e é uma forma também de organizar o caderno, saber o que que é parágrafo o que que é substantivo próprio, comum, porque que é letra maiúscula, minúscula. Depois eu coloco o nome da cidade que é [cidade A], o dia, mês e ano pra eles acompanharem junto com o calendário que ‘tá’ na parede do lado de lá, coloco o dia da semana segunda-feira, por exemplo, coloco o meu nome como professor, coloco a sala [...], coloco uma saudação que é ‘boa tarde’, e coloco um nome, que nome? O nome deles pra eles escreverem o nome inteiro pra não esquecerem que tem, infelizmente, tem um problema lá [cidade A] que alguns pais dão uns nomes absurdos pros filhos. Então por exemplo, tem um aluno meu que chama [nome], ele chama [nome duplo], que é um nome inglês. Como é que um aluno que ‘tá’ se alfabetizando vai escrever [nome]? Então eu tenho que escrever na lousa colocar nome pra ele escrever. Aí eu pego a lista de chamada 71 tem uma folha de rosto que eu tirei cópia e passo e mesa em mesa porque eles têm dificuldade pra eles não esquecerem o nome deles até isso,

e na última lousa eu coloco a leitura do dia que geralmente eu coloco assim, eu divido assim: leitura, centralizado, coloco o texto, vamos supor, é "Pedrinho e o Saci" aí eu coloco autor Monteiro Lobato, estilo que seria o gênero textual então fábula, então é pra eles irem já sabendo que tem o nome do autor. Então, mas tudo que eu vou trabalhar, é qual livro que eu vou trabalhar é que matéria que eu vou trabalhar o que eu vou trabalhar, que página, qual conteúdo eu coloco nessa rotina, é uma planilha de Excel de duas folhas, então com cinco aulas da semana, vinte e cinco por semana, e aí eu entrego toda segunda feira eu e os outros professores do primeiro ao quinto da manhã e da tarde pra coordenação pra saber o que eu 'tô' trabalhando.

Bento diz ser uma "pessoa organizada", por isso mantém o planejamento das aulas e as avaliações em planilhas no computador.

#### *Rotina do professor Bento:*

Nos dias em que leciona (de segunda a sexta-feira), Bento acorda às 07h30 e toma banho. Faz o café da manhã por volta das 07h50 e cuida dos animais de estimação até as 08h30. Das 08h30 às 10h ele atende aos alunos (*on-line*) do curso em que é tutor. O percurso até a escola dura aproximadamente uma hora (das 10h30 às 11h40) e é realizado de ônibus ou de carro, quando vai de carona com outros professores. Ao chegar à escola, ele come uma fruta. As primeiras aulas vão das 12h40 até 15h10, quando tem o intervalo. Bento almoça na escola no período de 15h10 e 15h30. O segundo período de aula vai de 15h30 até 17h10.

Geralmente eu chego na escola meio dia. Bato o cartão, quer dizer, passo o dedo, é biométrico, assino o ponto, cumprimento o pessoal da sala dos professores, falo "bom dia" ou "boa tarde", cumprimento o diretor, cumprimento a secretária, cumprimento os funcionários. Quando tem alguém que é do primeiro ao quinto ano que trabalha comigo

eu converso, a gente troca material: “eu trabalhei isso aqui ontem, você quer trabalhar?”. A gente discute ou senão eu subo pra minha sala. Já arrumo a lousa, escrevo as coisas geralmente corriqueiras, cabeçalho, recados do dia, arrumo meu material na mochila ou no armário, desço de volta mais ou menos meio dia e meia, daí fico esperando bater o sinal. Cumprimento quem eu não vi dos professores e espero dar o sinal. Quando bate o sinal lá, corriqueiramente o que acontece? Começa a aula sempre com uma oração, o Pai Nosso. [Isso na escola?] Na escola. Depois que bate o sinal do meio dia e quarenta que é a primeira aula. Então, tem cinco minutos, a gente faz a oração. Isso tem base católica né? Esse Pai Nosso é de todos os Cristãos, mas é mais os católicos que fazem isso, apesar que tem muito aluno ali que não é católico, é evangélico, mas faz. Enfim, faz-se a oração, isso segunda-feira, sempre na primeira aula de manhã e à tarde e às sextas-feiras faz a oração e toca o hino nacional também. Só de sexta-feira que são os mitos da escola. [A aula começa] meio dia e quarenta e cinco. E aí a gente sobe essa escada, vai por sala né? Primeiro, segundo, terceiro, quarto e quinto [anos do EF]. Aí vai entrando. Na minha eu peço que os alunos façam assim, as meninas primeiro e pede licença pra entrar, aí os meninos a mesma coisa, o que eu falo pra eles: “Se, por exemplo, eu vou na casa de vocês dar um chutão na porta e entrar vocês vão gostar?”, “Não”, eles falam, “Então, a escola é um ambiente público. O que que é público? É de vocês e de outras crianças que estudam na escola. Então tem que respeitar como se fosse a sua casa”. É nesse sentido. Eles entram, sentam. [A] primeira coisa que eu faço, converso com eles, pergunto como que foi o dia deles, o que aconteceu de bom no dia anterior, aí eles vão falando tudo: “Comi ou não comi, dormi tarde ou dormi cedo”, que criança é espontânea, vai falando. É um momento antes de começar a aula, de deixar eles falarem porque aí eles ficam mais calmos, soltam aquela energia. Aí eles ficam mais calmos pra você dar a aula. Se você não deixa eles falarem, eles vão querer falar durante a explicação, então é o momento que você tem que deixar eles falarem, discurso. Depois eu faço a leitura diária, todo dia tem uma leitura diferente pra eu fazer com eles. Isso leva uns quinze, vinte minutos. Eu gosto de fazer assim: eu vou lendo página por página, mostrando

a imagem pra eles; aí pergunto: “O que que ‘tá’ acontecendo aqui? Ah, tal coisa”. Aí deixo eles falarem. Aí falo: “Não ‘tá’ acontecendo isso aqui, ‘tá’ vendo?”. Aponto na imagem e vou fazendo até o final. Depois eu passo na lousa a rotina, que a gente fala, que é tudo que vai ser trabalhado no dia. Eles não copiam, é só pra eles saberem. Faço o cabeçalho, que é o nome da escola, o nome do município, a data (dia, mês e ano), o nome do professor, o nome da sala e a saudação: “Boa Tarde!”. Aí embaixo eles têm que colocar o nome deles inteiro e seguinte eu coloco a leitura, que é o nome do livro do autor e da editora que a gente acabou de ler. Aí eu passo o livro de mão em mão pra eles olharem as figuras, o que está escrito, quem é o autor e a editora que foi feito. Aí eles perguntam: “Mas o que que é editora?”, aí eu falo: “é onde imprime os livros, que esse é uma cópia, tem vários”, pra eles começarem a tomar gosto pela leitura. Assim que a gente faz essa primeira parte. Aí bate o sinal da primeira aula. Desço com eles pra tomarem água e ir no banheiro. [Que horas?]. Uma e meia é quando bate o sinal da primeira pra segunda aula. Aí eu desço com eles. Vão no banheiro, tomam água e voltam, aí vou pra segunda aula, corrijo a tarefa que eu dei no dia anterior no caderno um por um e depois corrijo na lousa na segunda aula. No final da segunda pra terceira eu começo a aula do dia. Então, na verdade, são três aulas com matéria nova, duas com rotina e três com matéria nova. Aí, deixa eu ver, às três e dez bate o sinal para o intervalo. Eles descem, lavam as mãos e vão comer. A refeição deles é diferente do nosso tempo que era bolacha e leite. Eles comem arroz e feijão, uma carne com arroz, feijão e salada geralmente. É uma nutricionista que faz o cardápio. Três e meia bate o sinal, a gente sobe, a gente vai pras duas últimas. As quatro e vinte quando bate o sinal da quarta pra quinta aula a gente desce pra escovar os dentes e eles ir no banheiro de novo. Eles voltam e a gente termina a última aula. As cinco e dez eles vão embora. Essa é mais ou menos a rotina do meu dia a dia.

Entre 17h20 e 18h, ele faz o percurso de volta entre a escola e a sua casa. Às 18h toma banho e depois dá comida ao cachorro. Duas vezes por semana frequenta o centro espírita e também

faz uma disciplina em uma universidade. Quando está em casa, prepara as aulas e lê das 19h às 21h. Após o jantar, que ocorre às 21h, Bento assiste a televisão até por volta das 23h30, quando se deita para dormir. Sobre a sua rotina atual, ele diz que não a mudaria: “Não, por enquanto não. Por enquanto pra mim desse jeito ‘tá’ ótimo. Consigo fazer tudo as coisas que eu tenho que fazer em casa e fazer as coisas externas também. Então esse tempinho pra mim é fundamental”. Nota-se que, apesar de atividades rotineiras e de manter o planejamento das aulas e das avaliações de seus alunos, Bento diz que em seu dia a dia não há planejamento, pois:

Meu corpo já ‘tá’ acostumado a acordar nesse horário, então é geralmente o que eu te falei, eu faço mais ou menos por dia quatro refeições então é manhã, hora do almoço vamos supor meio dia que seja aquele horário do lanche, aquele horário das três e à noite em casa então quatro refeições pra mim eu passo muito bem. À noite se eu dormir de seis a sete horas também já fico bem pro outro dia então eu já sei mais ou menos como meu corpo funciona. É mais, é agora pra eu ficar planejando não, planejamento é só de coisas profissionais. [Pensa nas atividades do dia a dia?]. Não, porque já ‘tá’ introjetada. Já é uma coisa que eu faço há pelo menos há uns três anos eu ‘tô’ nesse ritmo que eu ‘tô’ te falando.

Pode-se observar que, em suas rotinas diárias, Bento procura realizar algumas atividades (como a alimentação, os horários para estudo, dentre outras) da mesma forma e nos mesmos horários.

## | Professora Carla

Carla tem 29 anos e é casada com um escriturário de 36 anos. Nasceu e reside em uma cidade pequena-média. Seus pais são separados e residem em cidades diferentes: o pai (empreiteiro

na zona rural; caminhoneiro) na mesma cidade que Carla e a mãe em outro estado. No período noturno cursa a faculdade de Direito. As duas entrevistas com Carla foram realizadas em sua casa.

#### *Planejamento das aulas da professora Carla:*

Carla lecionou por três anos em escolas públicas do município em que reside, sempre com vínculos temporários de trabalho (válidos pelo período de um ano letivo); por não ter tido uma boa classificação no último processo seletivo, ela atua como professora eventual. Há três anos, Carla é professora auxiliar em uma escola privada. Ela auxilia uma professora de uma sala com 20 alunos do segundo ano do ensino fundamental. Por ser professora auxiliar, Carla não é responsável pelo planejamento das aulas. Ela mantém o planejamento de todas as atividades que realiza no dia a dia, pois:

É... muita gente... minha mãe começou a me chamar atenção, o meu marido, a minha irmã. Eles começaram a perceber que 'tava' ficando meio neurótica a coisa [com o planejamento], e aí eu comecei a me observar, prestar atenção, e a me policiar pra mudar também. E aí eu começava a ficar nervosa com que não era assim, entendeu? Porque se você planeja as coisas, aí vamos imaginar: 'Ah, eu planejei ir pro centro com a minha irmã de tal hora à tal hora'. Acontece alguma coisa que eu via que não ia chegar em casa no horário que eu planejei pra fazer outra coisa, já começava ficar nervosa, estressada, acabava discutindo, e apressando pra ir embora, entendeu? Ou chegava na casa dela e não 'tava' pronta e já ficava louca. Então eu comecei a me policiar e... mas esse policiamento, quando eu terminei a Pedagogia, foi desde então que eu comecei a melhorar um pouco, nessa época que eu terminei a Pedagogia eu fiz tratamento psicológico.

Apesar de ser tão rigorosa com o planejamento de suas ações, Carla diz que: "Na aula é natural [sair do planejado], às vezes você leva o planejado e o aluno puxa pra outro lado e você



segue o raciocínio de acordo com o que vai sendo necessário”. Mesmo assim, ela conclui: “Mas a minha rotina, o que planejo, a maioria das vezes sim, sim, e é sempre assim”.

#### *Rotina da professora Carla:*

Durante os dias da semana, Carla acorda às 06h e toma banho. Ela e o marido preparam o café juntos. O marido a deixa na escola privada às 07h. De segunda a quinta-feira, ela sai da escola privada às 12h40 e chega na escola pública às 13h.

Chega [na escola], “bom dia”. Aí fica na sala dos professores, que o horário de entrada dos alunos é 07h10. Bate o sinal, aí eu já vou, eu sou auxiliar de sala do segundo ano. Então eu já vou junto com a professora que vai pegá-los e vou pra sala. [E o intervalo?]. O meu é das 10h às 10h20. Olho o WhatsApp, o Facebook e como [fruta ou iogurte]. [E o que faz até 11h40?]. Auxiliar a professora de um modo geral, ou é com aluno que ‘tá’ atrasado, ou é passando a tarefa no caderno de caligrafia, ou é... Por exemplo, essa semana a gente vai ter uma amostra cultural na sexta-feira, então eu já não ‘tô’ ficando tanto em sala de aula, eu ‘tô’ ajudando nos preparativos, ajudando todas as professoras com enfeites, adereços, tudo o que vá precisar. Então, eu fico principalmente nas salas de língua portuguesa. É, sempre tem ‘né’ o [aluno] que é mais devagar ou o que precisa de alguém estar ali do lado, ajuda a corrigir, ajudo a professora a corrigir. Se a professora vai no banheiro, dá continuidade na aula, é isso. E assim, é... só que tem o outro lado da professora auxiliar: quando eu ingressei na escola como professora auxiliar era pra alunos de inclusão, tinha aluno de inclusão na sala e, de acordo com a legislação, eles têm direito a uma professora auxiliar, então eu era pra... para esses alunos. Agora quando eu fico só dentro da sala, eu ajudo com correção, a passar tarefa, dar visto na apostila, o aluno que ‘tá’ atrasado, é isso. [Às 11h40 você vai para o reforço?]. Isso, aí todos os alunos vão embora, ficam só os alunos de reforço, é umas... é de segunda a quinta, de segunda-feira eu tenho alunos pra dar... de segundo ano pra dar reforço de matemática, de terça tenho alunos do quarto ano com reforço de português, quarto, quinto ano reforço de português, e quinta, segundo ano reforço de português. Sexta-feira, 11h40 eu saio.

Quando da realização da segunda entrevista, Carla atuava no período da tarde em uma turma de segundo ano do ensino fundamental substituindo uma professora pelo período de trinta dias: “Eu ‘tô’ fazendo isso desde quando voltou as férias, em diferentes escolas. Mas a rotina é sempre a mesma”. Como leva o almoço pronto, ela come ou na escola em que leciona no período da tarde ou, conforme a necessidade, no carro.

Uma hora bate o sinal, pego as crianças e vou pra sala. Faço atividade. Aí lá eu sou a professora, faço atividades, eu sigo o horário da sala: português, matemática, ciências, história, geografia com as atividades. 15h45 é o recreio deles até 16h05 e aí é o meu recreio também [risos], no mesmo horário que eles. Como fruta ou iogurte, a mesma coisa. E, depois, 16h05, bate o sinal, pego as crianças, volto pra sala, continuo com as atividades. 17h45 eu vou junto com elas até o portão, 17h50 bate o sinal, aí sai todo mundo, eles saem antes, o que é o primeiro ano, ‘menorzinhos’, e aí os pais... aí eu volto... retorno lá pra sala dos professores ou na parte da direção pra esperar dar 6 horas, que é o horário que a gente já ‘tá liberada pra ir embora. Aí eu venho pra casa.

Carla retorna a sua casa por volta das 18h. Às 18h30 ela e o marido vão para a faculdade. A aula termina às 22h. Ao chegar em casa, Carla janta e prepara as refeições do dia seguinte. Antes de dormir, o que ocorre entre 23h30 e 00h, ela prepara suas aulas e faz alguma atividade do curso superior. Carla diz estar cansada com o excesso de atividades, com pouco tempo para atividades de lazer ou para a família.

## | Professora Diana

Diana tem 28 anos e é casada com um cientista da computação de 30 anos. Reside, desde o casamento, em uma cidade média-grande. Sua mãe e seu pai residem na cidade em que Diana nasceu. Sua mãe é secretária e seu pai realiza manutenção e troca

de telhados. As duas entrevistas com Diana foram realizadas em sua casa.

*Planejamento das aulas da professora Diana:*

Diana leciona há quatro anos em uma escola particular em uma cidade de médio porte. Ela é professora de uma turma do primeiro ano do ensino fundamental com trinta e dois alunos. Aos finais de semana e em quase todas as noites dos dias úteis, Diana realiza a preparação das aulas em sua casa.

Aí todos os dias à noite, tem semana que não é todo dia, eu chego e faço as atividades que eu tenho que fazer, então, separar material 'pro' dia seguinte, planejar, pesquisar. Na maioria da vezes os materiais que eu preciso impresso eu já planejo na semana anterior, porque na segunda-feira a minha coordenadora imprimi tudo o que a gente precisa pra semana, então quando é na sexta, no sábado ou no domingo, eu já penso no que eu vou fazer na semana, o quê que eu vou precisar de recado, de material, de folha, mando pra ela imprimir, e daí durante a semana o que eu preciso é assim, vamos supor: "Eu preciso de imagens, amanhã é a aula que eu vou dar tal coisa, então eu vou separar as imagens", "ai, amanhã é...". Por exemplo, outro dia eu usei um livro que eu tinha aqui pra trabalhar geografia com eles, aí então eu já pego, coloco na bolsa e separo. E daí é, ao mais assim, essa separação. Uns materiais eu preparo então no final de semana ou na sexta, materiais escritos e daí o que preciso separar, "ai preciso de jornal, preciso de revista", aí eu vou fazendo a noite, separando o que eu preciso ou se é uma coisa que eu não tenho aqui, eu falo amanhã chegando, eu já me planejo aí no outro dia a hora que eu chego na escola eu já peço pra uma inspetora pegar na sala os materiais pra mim.

Assim, em seu dia a dia, as atividades planejadas por Diana incluem aquelas exigidas pela escola em que leciona (semanal e mensal) e a preparação das aulas com a utilização dos materiais fornecidos pela própria instituição, bem como com o que pesquisa em livros e na internet.

### *Rotina da professora Diana:*

Diana leciona de segunda a sexta-feira das 07h até as 16h. Por trabalharem em cidades diferentes daquela em que residem, ela e o marido acordam às 05h. Antes de saírem de casa, por volta das 05h50, tomam café da manhã preparado pelo marido e cuidam das plantas e do cachorro. Ela chega na escola por volta das 06h45, após 40 minutos de viagem. O primeiro período de aula vai até às 11h. Diana almoça todos os dias (entre 11h e 12h) na casa de sua mãe (“É perto, mas você perde meia hora”). Apesar da comida servida na escola ser “muito boa”, “a gente não pode comer”. Depois do almoço, as aulas ocorrem até às 16h.

Eu chego mais ou menos esse horário [06h45] e fico esperando no espaço que tem no relógio de ponto até dar as 5 pras 7h, que é a hora que a gente passa o cartão. Aí depois já desço, pego as crianças, eles entram por um portão, formam já uma filinha assim, se organizam ali juntos, daí a gente vai e leva eles pra sala, por ser primeiro ano, então a gente que leva, porque eles são menores. Pego, levo pra sala, chegando na sala, as crianças já têm uma rotina, colocam o caderninho de recados na minha mesa. Já vem: “Pro, tem recado pra você”, aí eu já vou, dou uma organizada na mesa porque eles fazem uma montanha na minha mesa de coisa, já sento com eles e a primeira coisa que a gente faz todos os dias é um momento da leitura, que é uma coisa que eu acho muito importante e, então, a primeira coisa assim, e eles pedem muito né, se não tiver, se às vezes por um motivo, às vezes, tem informática no primeiro horário, uns dias da semana, aí eles chegando na sala eles, já querem fazer [a atividade de leitura]. Eles sentam todos juntos, daí eu sento também com eles no chão e daí eu escolho – a gente tem o trabalho de variar os gêneros de leitura né, então cada mês eu trabalho com 4 gêneros, a cada mês. Daí já coloco no plano quais os gêneros que vão ser trabalhados. Nem sempre eu uso só esses gêneros, porque tem meses, por exemplo, que a gente ‘tá’ trabalhando com texto informativo, classificado, anúncio de jornal, receita, autobiografia ou biografia, tem

alguns gêneros que as crianças não gostam muito, porém a gente trabalha pra que eles vejam as características do gênero, pra que aprendam tudo. Só que depois, eles sempre ficam: "Pro, mas lê uma história também". Então, às vezes, eu trabalho no momento da leitura o gênero que eu coloquei aquele mês e em seguida eu leio um livro de história que eu separo pra eles, que seja que eles gostem, porque o primeiro momento seria a leitura para que eles aprendam e o segundo momento, o prazer da leitura. Então, aí tem dias que a gente faz só o livro se é... Porque tem mês, por exemplo, que eu coloco que um gênero vai ser obra de um determinado autor, que não é bem um gênero, mas eu coloco: "Obra de Monteiro Lobato, obra de Ruth Rocha", então aí nesse dia, eu leio só esse livro. Agora quando a gente 'tá' trabalhando um gênero e eles pedem em seguida um outro livro, ou alguma coisa, daí eu faço também essa segunda leitura. Leio né, a gente vai lendo, vou mostrando as figuras e a gente usa [na escola] alguns métodos, então, por exemplo, a inferência. Sempre vai perguntando pra criança: "O quê que você acha que vai acontecer?", pra ir também desenvolvendo neles né. E daí: "O que você acha pelo título, qual será que é a história?". Vou fazendo perguntas e como eles são pequenos, eles gostam muito de falar o que eles imaginam, eles vão comentando. Aí depois, quando é um autor novo, às vezes eu leio a biografia do autor, depois eles voltam, vão para os lugares deles, aí a gente faz em seguida a... o painelzinho que põe o... a ajudante do dia faz a chamadinha, então ele vai entregando os crachás, falando o nome das crianças, agora já sabem o nome completo, com sobrenome, vai lendo, vai chamando, as crianças vão falando se estão na sala "presente", eles gostam, aí ele vai marcando, conta o número de alunos, marca na lousa, depois a gente faz o calendário, faz a casinha do tempo e aí começam as atividades que, essas são uma rotina, todo dia tem. Aí depois vem as matérias né, português, matemática, ciências, cada dia da semana é uma ordem. Depois, [08h40] começa o horário de lanche deles, então mais ou menos quando é [08h30] eu já começo a chamar eles pra lavarem as mãos. Aí lavam as mãos, daí [08h40] a gente vai pro refeitório, a gente passa álcool gel, tudo, eles vão comer e daí eu vou pro lanche. Eles têm 20 minutos, a gente tem 15. Aí depois volto, pego as crianças, daí continua as

atividades. [...]. Daí eu vou pra sala dos professores, eu levo lanche e vou comer né. Aí, depois vou, busco eles, daí tem também as matérias, cada dia uma matéria, aí, a gente fica na sala ou, às vezes, é educação física ou o que for, ou na sala, fora da sala, mas fazendo as matérias, até [10h40]. Daí [10h40] eles começam a ter o horário de higienização das mãos, descanso. Começa o descanso deles, então aí eles vão lavar as mãozinhas, eu vou chamando, ajudo a lavar, a gente ajuda quando... Tem alguns dias que eles têm descanso na sala, assistindo vídeo, então a gente tira as carteiras, coloca os colchonetes e tem outros dias que eles têm descanso de brinquedo. Então eles trazem brinquedo e vão brincar numa área externa. Daí se precisar arrumar a sala, a gente arruma. Depois, às 11h eu vou almoçar e as crianças vão almoçar também, aí eu volto ao meio dia e eles já 'tão' descansando. Então tem uma estagiária que acompanha o almoço deles, daí eles almoçam, quando todo mundo terminou de almoçar eles vão ou pro descanso do vídeo, ou pro descanso do brinquedo. Aí eu chego eles ainda estão no descanso, tem mais alguns minutos né, um tempinho. Depois recomeça as matérias. [E qual é o horário?]. Mais ou menos 12h10. Às vezes atrasa um pouquinho, porque às vezes eles demoram um pouquinho mais pra comer, então às vezes eu fico meio com dó de deixar eles descansarem tão pouquinho, deixo mais 5 minutinhos, mas é [12h10], [12h15] recomeça. Aí depois a gente faz as atividades também do dia a dia, daí quando é [14h40], de novo, lavar as mãos, aí eles vão pro lanche. Aí eu vou tomar o meu lanche também na sala dos professores. Às [15h] a gente volta pra sala. E daí tem mais uma aula né, [15h] termina o lanche, aí tem mais uma aula, quando é, eles saem às [16h], mas como o primeiro ano demora mais pra se organizar, quando é mais ou menos [15h45], eu já começo pedir pra eles guardarem as coisas, então eles já vão arrumando o material deles né, arrumam as mochilinhas, daí a gente chama as crianças que saem com o transporte escolar, vans, ônibus, e chama as crianças que saem com os pais, que os pais vêm buscar.

O horário de volta para casa após o trabalho está condicionado aos compromissos do marido de Diana. Ele ocorre ou às 17h, quando ela faz o percurso sozinha e, ao chegar em casa, prepara

as aulas; ou às 19h, quando aguarda ele na casa de sua mãe. Ao chegar em casa, eles cuidam do jardim e saem para caminhar e passear com o cachorro. Após o jantar, assistem algo por “meia hora e vai dormir”. Durante os dias úteis, Diana dorme apenas cinco horas por noite, por isso ela se diz “bem cansada” com a rotina. Ela reclama do fato de dispor de pouco tempo para a convivência familiar.

## | Resultados

Destaca-se que, no pequeno grupo pesquisado, as atividades privadas e profissionais são realizadas conforme as condições materiais de existência; as urgências cotidianas se impõem no dia a dia em detrimento de práticas culturais e de lazer: Aline cuida das filhas em uma tripla jornada como professora e mãe; Bento concilia diferentes atividades profissionais; Carla faz uma segunda graduação sem saber se permanecerá ou não na área da educação; Diana planeja o ingresso no doutorado enquanto se adapta à vida de recém-casada. Na rotina e na atuação profissional dos quatro professores, evidencia-se componentes da lógica prática, ou seja, do senso prático, como a rotinização de práticas privadas e profissionais e a sistematização do que é realizado em sala de aula, como o que fazer perante cada situação (p. ex: em relação ao desempenho e ao comportamento dos alunos).

A professora Aline revela em suas falas o imprevisto presente em diversas atividades realizadas durante o dia, inclusive em sala de aula, bem como os automatismos de uma rotina que comporta uma multiplicidade de tarefas. Nisso, é possível exemplificar com duas situações: por diversas vezes no decorrer das entrevistas Aline teve que atender o telefone ou ligar para a mãe e para a filha de 9 anos para perguntar sobre alimentação, remédio e compromissos; o segundo caso é a dificuldade que Aline tem para descrever a sua rotina em sala de aula. Assim, depreende-

se que suas atividades cotidianas tendem a ser guiadas por um senso prático. Ressalta-se que Aline tem grande dificuldade em relatar um dia comum de sua rotina.

O professor Bento possui uma vida ascética que inclui cuidados com a saúde (alimentação, exercícios), leituras e frequência ao templo religioso e regularidade nos horários (de comer, de dormir, etc.), o que transparece em sua rotina profissional e nos planejamentos das aulas. Destaca-se o papel desempenhado pela religião na rotina de Bento, inclusive em sala de aula. Dessa forma, há uma prática reflexiva, no qual Bento sempre avalia suas atividades passadas e futuras.

A professora Carla, que ainda não possui estabilidade profissional, planeja suas diversas atividades cotidianas com rigor e ascetismo. Sua tripla jornada como professora, esposa e estudante de Direito a faz controlar seus horários de forma rigorosa, o que já causou preocupação de seus familiares. Carla procura racionalizar suas práticas, o que tende a minimizar a atuação cotidiana do senso prático.

Por sua vez, a professora Diana realiza o planejamento de suas aulas. Ela procura, inclusive devido às exigências da escola em que leciona, adiantar-se com relação ao planejamento das atividades. Em sua rotina, mantém uma vida social de encontros constantes com amigos e familiares. Em suas falas, pouco aparece de automatismos nas práticas cotidianas e ela procura refletir sobre fatos passados em sala de aula.

Conforme os quatro casos estudados, retoma-se Bourdieu (2004, p. 100), que aponta: “A lógica da prática é ser lógico até o ponto em que ser lógico deixaria de ser prático”; assim, caso as práticas fossem conscientes ou reflexivas, não haveria “a produção de um mundo de senso comum”, em que “[...] a harmonização das experiências e o reforço contínuo que cada uma delas recebe da expressão individual ou coletiva (em uma festa, por exemplo), improvisada ou programada (lugares



comuns, ditados), de experiências semelhantes ou idênticas” (BOURDIEU, 2009, p. 95-96).

Assim, as falas dos professores revelam práticas, na acepção de Bourdieu (2009), que, enquanto exteriorização do *habitus*, desvelam as relações estabelecidas com a profissão (a forma de planejamento das aulas) e a rotina.

Depreende-se dos quatro casos estudados que as noções de prática e de senso prático podem ser utilizadas na pesquisa sobre as práticas individuais com o intuito de se trazer à tona aspectos referentes às ações, das mais banais às mais complexas, de um determinado grupo.

## | Considerações finais

No caso dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, faz-se necessário indagarmos, para a realização de pesquisas mais amplas, qual é a influência, por exemplo, de uma rotina que demanda esforço físico e mental. Nos quatro casos analisados, têm-se que os entrevistados conciliam duas ou mais atividades, como: i) vida privada (ser pai e mãe, os relacionamentos pessoais, etc.); ii) empregos em diferentes escolas; iii) formação e atualização profissional (leituras, realização de cursos, dentre outros). Como uma das consequências, também relacionadas com a posse de capitais culturais de cada um e as condições materiais de existência, pode ser ressaltado o pouco tempo disponível para as práticas culturais, de lazer e de socialização. Uma rotina com demasiadas atividades também parece refletir sobre a preparação e planejamento das aulas, posto que os professores muitas vezes se utilizam do improviso.

## | Referências

- BOURDIEU, P. *O senso prático*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BOURDIEU, P. *Esboço de uma teoria da prática, precedido de três estudos de etnologia Cabila*. Oeiras: Celta, 2002.
- BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk; São Paulo: EDUSP, 2007.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papyrus, 2011.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.-C.; PASSERON, J.-C. *Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- 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. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2013.
- COSTA, A. F. da. Os desafios da teoria da prática à construção da sociologia. In: PINTO, J. M.; PEREIRA, V. B. (org.). *Pierre Bourdieu: a teoria da prática e a construção da sociologia em Portugal*. Porto: Edições Afrontamento, 2007.
- KAUFMANN, J.-C. *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. Rio de Janeiro: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.
- LAHIRE, B. *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MUZZETI, L. R. *Trajectoria 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.

POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. *Histórias de vida – teoria e prática*. Oeiras: Celta, 1995.

SETTON, M. da G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, ago. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000200005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 21 jan. 2019.

SUFICIER, D. M. *Senso prático e reflexividade na prática de quatro professores do ensino fundamental*. 2017. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

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, Araraquara, 2013.

# O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DE ESTUDANTES DE UM CURSO DE MEDICINA À METODOLOGIA ATIVA: RELATO DE PESQUISA EM ANDAMENTO

**Silvia Helena Pienta Borges Barbosa**

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

**Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes**

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

## | Introdução

O presente artigo é um recorte de pesquisa de doutorado que se encontra em desenvolvimento. Pretende-se apresentar, a partir de dados parciais, algumas relações que podem ser estabelecidas entre o objeto de pesquisa e a teoria de Pierre Bourdieu, autor escolhido para balizar todo o trabalho.

O objeto de pesquisa do doutorado é a trajetória acadêmica dos estudantes de medicina de uma universidade federal, que organiza o currículo deste curso por meio de metodologias ativas de ensino-aprendizagem. O objetivo geral da pesquisa visa compreender os paradoxos e as estratégias de adaptação destes estudantes à metodologia ativa. Neste recorte proposto dos resultados parciais, procura-se estabelecer relações entre alguns dos conceitos principais de Bourdieu – *habitus*, campo e capitais – com alguns dados da pesquisa referentes às estratégias adotadas pelos estudantes em seu processo de adaptação à metodologia ativa, advindos da aplicação de questionário e entrevista.

Os dados da pesquisa de campo já foram coletados. Utilizou-se um questionário *on-line* encaminhado a todos os estudantes do curso e respondido por, aproximadamente, 20% deles, 45 estudantes, e quatro entrevistas grupais, cada uma delas com dois ou três estudantes participantes, totalizando nove discentes entrevistados. As entrevistas estão em processo de categorização e análise.

Os eixos temáticos que envolvem essa pesquisa, de modo geral, são: a universidade, lócus deste estudo; a metodologia ativa que pode ser um dos fatores modificadores ou influenciadores da mudança de *habitus* dos estudantes, e que demandará dos discentes a adaptação; e a teoria de Pierre Bourdieu, que acompanha toda a trajetória do trabalho.

A seguir são apresentadas questões pertinentes aos eixos temáticos que envolvem este trabalho, buscando embasamento para os resultados parciais apresentados até o momento.

## | Relações entre a adaptação dos estudantes à metodologia ativa e a teoria de Bourdieu

A universidade é espaço de formação humana ampla, com grau de autonomia relativamente grande, em relação a outras instituições sociais, em que é possível coexistirem posições teóricas, acadêmicas, políticas diferentes e, muitas vezes, contraditórias (CATANI, 2008). Contudo, apesar desta autonomia relativa da universidade, no contexto capitalista e neoliberal da sociedade atual, percebe-se um conflito com o mercado, já que o processo de construção de conhecimento e de formação humana, frequentemente, não coincide com o tempo do mercado, acelerado, flexível e extremamente adaptativo (CHAUÍ, 2003).

De acordo com Chauí (2003), a educação tornou-se um serviço, ao invés de um direito e, com isso, pode ser prestado por outros além do Estado, podendo ser feito pela iniciativa privada. Essas modificações em relação ao ensino superior ocorreram em boa parte do mundo, engendradas pela hegemonia do capital financeiro (MANCEBO, 2017). O que se exige no mundo, fora das universidades, é a flexibilidade, a adaptabilidade e a rapidez em aprender, cobrando-se da universidade que responda a essa demanda. Segundo Amado e Mancebo (2003), os próprios alunos exigem dos professores uma formação voltada à competição no mercado de trabalho, e não uma formação humana integral. Além disso, os docentes também são perpassados por essa universidade com práticas imediatistas e produtivistas.

Contudo, a universidade ainda é um estabelecimento social diferenciado na sociedade e com certa autonomia intelectual. Por isso, a universidade e o Estado podem se relacionar de modo conflituoso (CHAUI, 2003). De acordo com Bourdieu (2004), o campo educacional e seus subcampos (universitário, acadêmico, científico, etc.) não são campos totalmente autônomos ou livres de qualquer necessidade social, bem como também não são escravos das necessidades políticas e econômicas da sociedade. Como todo campo, é um mundo social e tem suas imposições e solicitações. “[...] que são, no entanto, relativamente independentes das pressões do mundo social global que o envolve” (BOURDIEU, 2004, p. 21). Ou seja, a universidade é um campo relativamente autônomo, porque mantém certa autonomia de pensamento, de necessidades, de imposições, mas, como todo campo, está dentro de um macrocosmo, que envolve outros campos, necessidades externas e pressões globais do mundo social que vão influenciar o campo da universidade.

Esta contradição marca a universidade atual e pode ser vista como algo pertencente ao campo. Como afirma Bourdieu (2004), o campo é um espaço de relações entre pessoas e grupos, em que ocorrem disputas, jogos de poder e posicionamentos sociais, tal qual apontado na disputa entre posicionamentos dentro da universidade, principalmente relacionados à questão da formação humana dentro da instituição: formar integralmente ou formar para o mercado?

Cada campo social, segundo Lahire (2017), possui, também, regras próprias, bem como interesses e desafios que são específicos a cada campo. No campo, ocorrem disputas de poder com o objetivo de apropriar-se do capital que é específico do campo ou de, então, redefinir esse capital do campo.

O campo da educação médica, entendido como um subcampo que se insere dentro deste mais amplo, o da universidade, também está marcado por esta e outras disputas. Dentro do

campo mais específico da educação médica pode-se apontar, a partir dos resultados parciais da pesquisa, que ocorre uma disputa entre a formação médica generalista e especialista, centradas na utilização de metodologias “tradicionais” de ensino ou de metodologias ativas.

As metodologias tradicionais consistem em uma metodologia em que o conhecimento é transmitido pelo professor, que é responsável pela exposição e pela análise do conteúdo, assumindo uma postura de maior autoridade em sala de aula. Há desconexão entre os conteúdos e a experiência do estudante e sua realidade social. Além disso, o papel do estudante é absorver as informações passadas e repeti-las nos exercícios dados (LIBÂNEO, 2012).

As metodologias ativas podem ser entendidas como metodologias que se baseiam em experiências reais ou simuladas para desenvolver o processo de aprendizagem, buscando solucionar os desafios advindos destas atividades da prática (BERBEL, 2011). As metodologias ativas usam como estratégia de ensino-aprendizagem a problematização e buscam atingir e motivar o estudante que, diante de um problema, se detém, analisa, reflete e busca solucioná-lo. Na busca pela solução do problema, o estudante entra em contato com novas informações e conhecimentos e, então, estabelece a aprendizagem (MITRE *et al.*, 2008).

Essas duas posições quanto à metodologia de ensino-aprendizagem na educação médica, metodologia tradicional e metodologias ativas, disputam a posição central no campo da educação médica. E sinalizam uma formação que pode se voltar para a formação do médico para o mercado de trabalho ou a formação integral do ser humano, disputa que marca o campo da universidade.

Em relação à universidade federal em questão neste trabalho, o curso de Medicina foi implantado em 2006 e já iniciou suas



atividades com a implementação das metodologias ativas. O projeto político pedagógico do curso (UNIVERSIDADE, 2007) aponta o caráter construtivista e a intenção de ter um currículo integrado, com articulação entre teoria e prática, instituição formadora e serviços de saúde da região, aspectos objetivos e subjetivos da formação e a metodologia que amarra essas relações é a metodologia ativa.

No caso do curso de Medicina estudado, a disputa do campo da educação médica pode ser sentida, principalmente, nas relações com outras universidades, estudantes e professores. Estas disputas no campo da educação médica marcam o campo e balizam o espaço, o microcosmo, em que o agente se insere (BOURDIEU, 2004). Os agentes, neste trabalho, os estudantes de medicina, buscam se inserir em um campo, marcado pelas disputas apontadas. Estes agentes tentarão se adaptar ao campo através de suas disposições internas, próprias, que lhes permitirão a adaptação às condições do novo campo que se apresenta, com suas regras próprias e formas próprias de relacionamento entre agentes.

Esse processo de inserção ao campo pode ser compreendido por meio do conceito de *habitus*. Para Bourdieu, o *habitus* é entendido como um sistema de disposições de cada agente, que integra experiências passadas e atua como uma matriz de percepções e ações (BOURDIEU, 2003), é capaz de conciliar a realidade exterior e interior, expressando as trocas que ocorrem entre o mundo objetivo e subjetivo (SETTON, 2002).

A compreensão do objeto de estudo, considerando-se os conceitos de campo e *habitus* de Bourdieu permite entender a trajetória estudantil como um processo que não se mostra linear e claro, mas é resultado de um sistema de traços de uma biografia única, individual ou de um grupo de biografias. A trajetória do estudante é o movimento que este agente faz de objetivação de suas relações subjetivas com o campo. Toda

trajetória é singular dentro do campo e isso expressa o *habitus* e as posições que os agentes ocupam no campo (MONTAGNER, 2007).

O campo em que se inseriram os estudantes de Medicina que foram entrevistados neste estudo é marcado pelas metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Estas metodologias têm como característica a formação do estudante por meio da centralização do processo ensino-aprendizagem no discente, deste modo, o estudante é ativo no seu próprio aprendizado, ele deve construir seu conhecimento, desenvolvendo um olhar amplo sobre os seres humanos (BRASIL, 2001).

Apesar do uso de metodologias ativas não ser recente no campo da Medicina, sendo suas primeiras utilizações datadas dos anos 1960, com a implantação pioneira da Universidade McMaster, no Canadá, e da Universidade de Maastrich, na Holanda (CEZAR *et al.*, 2010), ela ainda é um tema recorrente e polêmico dentro das universidades e visto como algo novo e não conhecido por agentes de dentro do campo da Medicina, como apontado por alguns dos estudantes nas entrevistas. No Brasil, as duas universidades pioneiras na implementação de uma metodologia ativa foram a Famema – Faculdade de Medicina de Marília, em 1997, e a UEL – Universidade Estadual de Londrina, em 1998.

No Brasil, os cursos de Medicina que modificaram seus currículos se basearam nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Medicina (BRASIL, 2001) e contaram com o apoio do Ministério da Educação, do Ministério da Saúde e da Organização Pan-Americana de Saúde, que promoveram o Programa de Incentivo às Mudanças Curriculares na Educação Médica (Promed) em 2002, com o objetivo de fornecer ajuda financeira para que as Instituições de Ensino Médico iniciassem as mudanças de acordo com as DCNs do curso de Medicina.

Este programa foi criado pela dificuldade em se alterar a metodologia de ensino-aprendizagem tradicional, substituindo-a por uma metodologia ativa no campo da Educação Médica.

Provavelmente é por conta desta disputa no campo, em que as metodologias ativas estão à margem do campo, em posição dominada, que os resultados parciais coletados até o momento, através dos questionários, apontam que 85% dos respondentes sentem rejeição por parte de alunos de outras universidades, professores e outros por estudarem em uma universidade que utiliza metodologia ativa no processo ensino-aprendizagem de seus estudantes. Uma das entrevistadas ressalta que, na visão dos membros de outros cursos de Medicina, a universidade em questão é “*a prima pobre das federais*”, pela utilização das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Outro estudante entrevistado, Roberto, do 4º ano do curso, relata que já ouviu de muitas pessoas que:

[...] a própria organização estudantil dos estudantes de medicina, que é a DENEM, que é a diretriz executiva, ela, parece, que tem um pé atrás com as metodologias ativas. Eu acredito que é puramente isso, um pré-conceito. Eles falam ‘meu, o pessoal não tem aula, não tem como eles aprenderem direito’.

Estes dados apontam que as disputas do campo são sentidas pelos estudantes. Apesar de adentrarem a este campo sem conhecer suas regras e leis próprias, na medida em que continuam nele, são levados a um processo de adaptação a suas regras.

As disposições de cada estudante, suas experiências passadas, sua forma de perceber agir, ou seja, seu *habitus* primário, adquirido com a família, pode auxiliá-lo nessa adaptação, bem como os capitais, as vantagens culturais, sociais e econômicas (BONAMINO *et al.*, 2010) que possuem.

Além disso, nesse percurso, para se adaptarem e completarem sua trajetória acadêmica, os estudantes necessitarão alterar seu *habitus*. O *habitus* que possuem, que os auxiliará nessa trajetória também precisará se alterar, tornando-se um *habitus* acadêmico, mais ajustado às necessidades do campo universitário.

O *habitus* estudantil anterior, construído a partir das experiências dos estudantes no ensino fundamental e médio, em que o indivíduo sabe sua posição na sala de aula, na sua relação com os colegas e professores, já tem uma rotina de estudos formada e uma relação estruturada com a metodologia de ensino da Educação Básica, se altera.

De acordo com os resultados parciais da pesquisa em desenvolvimento, a mudança de *habitus* nesse novo campo é marcante. Uma das estudantes entrevistadas, Jéssica, aluna do 3º ano do curso de Medicina, afirma que:

[...] foi um pouco assustador, porque eu estava, assim, em tese, bem adaptada ao [ensino] tradicional. [...] Acho que foi isso que eu senti mais falta: um roteiro. 'Estude isso e sua vida está tranquila'. O *check-list*. E a hora que cheguei aqui: 'Se reúne e conversa'.

A trajetória dos estudantes no curso de Medicina em questão faz com que eles tenham que usar suas disposições internas, seu *habitus*, e também seus capitais para se adaptar às novas exigências, como esta mudança de *habitus* estudantil apontada.

Contudo, esse processo adaptativo não é algo que acontece sem momentos em que se enfrentam dificuldades, já que não somente o contexto da metodologia de ensino-aprendizagem é novo, mas também a própria passagem para o ensino superior, o contexto universitário e, para muitos destes estudantes, inclusive, a saída da casa dos pais para morar sozinho, com amigos, parentes ou outros.

Dos estudantes que responderam ao questionário, 93% apontaram que enfrentam ou já enfrentaram dificuldades para se adaptar à metodologia ativa e ao curso. É perceptível que alguns respondentes dessa questão estão, na verdade, ainda em dificuldades em algum processo adaptativo, já que quando questionados se eles se consideram adaptados, 49% responderam que estão adaptados em partes e 7% apontaram que não estão adaptados.

Nas entrevistas, a percepção é de que o processo adaptativo está em constante processo, como aponta o estudante Roberto:

[...] para mim é um processo constante, cada vez você vai encontrando melhores formas de estudar. Você está acostumado com o curso, mas você ainda está se adaptando a ele, você ainda está encontrando melhores formas de se organizar e se conhecendo também.

Este processo constante de adaptação aparece entre diferentes entrevistados, como a estudante Jéssica que também ressalta:

[...] eu estou sempre amadurecendo e modificando o jeito de estudar [...] Você olha meu portfólio do primeiro ano, o do primeiro semestre do primeiro ano é uma coisa, do segundo semestre do primeiro ano é outra, agora é outra coisa, parece que é outra pessoa fazendo o portfólio!

O que pode auxiliar na compreensão do constante processo de adaptação dos estudantes à metodologia ativa, ao curso e à universidade é o pouco tempo de contato com a metodologia ativa e a necessidade de alterar o *habitus* estudantil anterior, construído desde que estes estudantes adentraram a escola, quando ainda crianças. Esse *habitus* é muito cristalizado, então sua alteração demanda bastante empenho do agente envolvido.

Além disso, Bourdieu (2004) aponta que o campo social é um espaço dinâmico, em constante movimentação. Esta característica do campo universitário também pode auxiliar na compreensão do processo de adaptação dos estudantes ao curso e à metodologia ativa. O campo está sempre em movimento, e com isso, os agentes também precisam se movimentar para acompanhar as mudanças de posições dentro do campo, incrementando *habitus*, acumulando diferentes capitais e traçando diferentes trajetórias.

Um dos motivos que pode acarretar a dificuldade de adaptação destes estudantes é o fato de que o primeiro contato deles com metodologias ativas de ensino-aprendizagem se deu no próprio curso de Medicina. 96% dos alunos que responderam ao questionário disseram que nunca haviam tido contato com metodologia ativa antes. Isso aponta para o fato de que o *habitus* destes discentes não incluía, até a entrada na universidade, o contato com metodologias ativas, dificultando o processo adaptativo ao campo, já que os discentes teriam que criar disposições em seus esquemas individuais, que seriam adquiridas a partir do contato singular com essa nova metodologia de ensino-aprendizagem.

De acordo com alguns dos estudantes entrevistados, essa adaptação a algo novo e que permeia todo o curso de graduação em questão, as metodologias ativas de ensino-aprendizagem, pode ser um fator gerador de ansiedade na trajetória acadêmica. O estudante Roberto salienta que:

[...] eu sou um grande defensor do curso [...] só que um dos problemas dele é que, principalmente o primeiro ano, mas ao longo do curso todo também, ele tem um fator ansiogênico muito grande. Então, uma das questões é que o aluno está se adaptando; ele não conhece a metodologia, ele já está num lugar diferente, tem essa questão de saber até onde você tem que estudar, até onde você não tem que estudar.

A partir destas reflexões parciais é possível perceber a complexidade envolvida nesta trajetória estudantil, em que a modificação de *habitus* estudantil gera grandes modificações nos estudantes, inclusive sendo fator que pode promover ansiedade, dúvidas e crises. Essa modificação de *habitus* não acontece somente com o *habitus* estudantil, mas, provavelmente, acontece também com outras disposições internas, já que a mudança de metodologia de ensino-aprendizagem não é a única modificação que ocorre durante esse período da vida dos agentes em questão.

É importante salientar que, mesmo com essa trajetória, a maioria dos estudantes entrevistados se identifica com a metodologia ativa e a defende enquanto um bom método de ensino-aprendizagem. O questionário realizado apontou que 60% dos estudantes escolheriam estudar através das metodologias ativas se pudessem escolher livremente e 15% escolheriam uma metodologia mista, que associasse elementos das metodologias ativas e da metodologia tradicional de ensino-aprendizagem.

Ao que parece, os estudantes criam um vínculo importante com a metodologia ativa e com o curso, sendo que alguns estudantes entrevistados defendem a metodologia e são propagadores das ideias das metodologias ativas. O estudante Roberto diz em entrevista: “Nossa, fala mal de mim, mas não fala mal da metodologia ativa!”.

Analisando parcialmente os dados, tal vínculo com a metodologia pode se relacionar ao fato de que o estudante, ativo em seu processo de aprendizagem, se percebe guiando sua própria trajetória e a si mesmo dentro desse processo, o que pode fazer com que haja grande ligação, para estes estudantes, entre crescimento individual, como pessoa, e a influência da metodologia ativa neste processo. Pode-se considerar que a fala de Roberto sobre a influência da metodologia ativa salienta esse aspecto:

[...] você desenvolve uma humildade que você não tinha antes. Você reconhece que você é uma pessoa inteligente, você tem uma facilidade pra aprender, você tem uma facilidade pra estudar, mas isso não te faz diferente de ninguém. Então eu acho, eu não sei se isso é um processo pelo qual todos passam, esse voltar para o chão assim, mas é algo que aconteceu comigo e que eu acho que é muito importante.

Este trecho da entrevista de Roberto aponta a conexão que ele faz entre desenvolvimento pessoal e as metodologias ativas, o que pode justificar a escolha da metodologia ativa no processo de ensino-aprendizagem na universidade e também como uma metodologia que os auxilia em crescimento pessoal e de construção humana individual, conforme apontado.

## | Conclusão

Com base nos dados apresentados, conclui-se que os discentes que adentram ao curso de Medicina em estudo se inserem em um campo social que, como tal, já tem suas próprias leis e seus núcleos de poder e posicionamentos sociais. Estes estudantes precisam se adaptar, modificar seu *habitus* estudantil, além do *habitus* primário de uma maneira geral. Eles também precisam utilizar dos capitais sociais, culturais e simbólicos próprios nesse processo, para que concluam sua trajetória no campo.

Os agentes precisam compreender o lugar que cabe, neste campo – que, como qualquer outro campo, está em constante disputa por posições de poder – às metodologias ativas e à universidade da qual fazem parte. Bem como que posição ocupam neste campo, enquanto agentes e estudantes.

Ao responder o questionário e conceder a entrevista, os estudantes apontaram diversas questões, como a rejeição de outros estudantes, professores e comunidade médica ao uso



da metodologia ativa no curso de Medicina, as dificuldades de adaptação ao curso, à metodologia e à universidade, as mudanças de *habitus* exigidas pelo novo campo, a ansiedade que pode gerar todas essas questões, bem como a identificação que grande parte destes estudantes têm com as metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Todas estas questões se relacionam e podem ser compreendidas por meio da teoria de Pierre Bourdieu.

Os próximos passos da pesquisa, do qual este texto é parte, poderão apontar o andamento do processo adaptativo dos estudantes, considerando os conceitos já utilizados de Bourdieu, como *habitus*, campo, capitais e trajetória e trazer dados relacionados às disputas dentro do campo da Medicina, em relação às metodologias ativas de ensino aprendizagem.

Em síntese, entende-se que este texto alcançou seu propósito de trazer à tona algumas questões referentes ao processo de adaptação dos estudantes às metodologias ativas, sem esgotá-las, já que outros dados, tanto empíricos como teóricos, virão adensar as análises apresentadas até o momento. Contudo, mesmo com dados parciais, este trabalho buscou enriquecer e deslindar as relações existentes entre a trajetória destes estudantes e suas relações com a metodologia ativa, através do olhar de Pierre Bourdieu.

## | Referências

AMADO, L. A. S.; MANCEBO, D. A universidade no século XXI: entre o discurso e a prática. *Série-Estudos*, Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande, n. 16, p. 93-106, jul./dez. 2003.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jul. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>. Acesso em: 16 abr. 2018.

BONAMINO, A. *et al.* Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 487-499, set./dez. 2010.

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

BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Tradução Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século Edições, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CES nº 4*, de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. Brasília, nov. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES04.pdf> Acesso em: 25 jun. 2018.

CATANI, A. M. O papel da Universidade Pública hoje: concepção e função. *Jornal de Políticas Educacionais*, n. 4, p. 04-14, jul./dez. 2008.

CEZAR, P. H. N. *et al.* Transição Paradigmática na Educação Médica: um olhar construtivista dirigido à aprendizagem baseada em problemas. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 34, n. 2, p. 298-303, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v34n2/a15v34n2.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 5-15, set./out./nov./dez. 2003.

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

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 27. ed. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2012.

MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 2133-2144, dez. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232008000900018&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232008000900018&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 16 abr. 2018.

MONTAGNER, M. A. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. *Sociologias*, v. 9, n. 17, p. 240–264, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a10n17.pdf>. Acesso em: 13 set. 2018.

SETTON, M. da G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, n. 20, p. 60-70, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05.pdf> Acesso em: 10 jul. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL. *Curso de Medicina – CCBS – Projeto Político Pedagógico*. Agosto, 2007. Disponível em: [www.prograd.ufscar.br/projetoped/projeto\\_medicina.pdf](http://www.prograd.ufscar.br/projetoped/projeto_medicina.pdf). Acesso em: 26 jun. 2016.

# UMA ANÁLISE BOURDIANA DO ENCAMINHAMENTO PARA A DOCÊNCIA EM QUÍMICA: O CASO DA PROFESSORA ISABEL<sup>33</sup>

**Gabriela Agostini**

Universidade Estadual Paulista (UNESP)

**Luciana Massi**

Universidade Estadual Paulista (UNESP)

---

<sup>33</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

# | Introdução

A escolha de uma profissão é uma escolha de vida e representa as aspirações profissionais e pessoais do sujeito. Para indivíduos oriundos de uma classe social desfavorecida, não se trata de uma escolha totalmente deliberada. A opção de jovens de meios populares é muito limitada e o título escolar de nível superior funciona como um passaporte para uma carreira e um símbolo de distinção, diante da realidade social de origem (VALLE, 2006). Para licenciados em química, o diploma outorga uma gama de possibilidades profissionais: atuação em diferentes instituições de ensino, em setores da indústria e em distintas áreas de pesquisa. No entanto, vários elementos afastam os licenciados da escolha pela docência, como as representações negativas da profissão, as condições precárias de trabalho, os baixos salários, as situações de violência na escola, o desprestígio da profissão, etc. Diante das dificuldades do exercício da docência e da baixa atratividade da profissão, o licenciado pode abandonar a sala de aula e procurar outros trabalhos com melhores condições e retorno financeiro (SÁ; SANTOS, 2011; SGARBOSA *et al.*, 2014).

O baixo encaminhamento de profissionais para a docência e o abandono do magistério expande a, já grave, carência de professores na rede básica de ensino, sobretudo em ciências exatas, problemática há tempos denunciada pelas pesquisas da área de ensino de ciências e por levantamentos do Ministério da Educação (BRASIL, 2015; SÁ; SANTOS, 2011). Além disso, o professor de química geralmente leciona outras disciplinas fora a química, como matemática e física (BRASIL, 2015), o que reflete em sobrecarga de trabalho, aumento no tempo de preparo das aulas, dificuldade para manter vínculos com as turmas e com as escolas, etc.; tais fatores, frequentemente, levam ao abandono da docência e à procura por outras carreiras.

As motivações constantemente associadas à escolha do magistério são de natureza afetiva, como o gosto pela profissão, a possibilidade de atuar como agente de transformação social, o prazer por poder ensinar e a alegria de saber que o aluno aprendeu, o estabelecimento de vínculos (BEGO; FERRARI, 2018; MELO; VALLE, 2012; NOGUEIRA; ALMEIDA; QUEIROZ, 2011; REBOLO; BUENO, 2014; SÁ; SANTOS, 2011). A literatura internacional também tem apontado aspectos semelhantes para a entrada no magistério. Watt e colaboradores (2012) compararam as motivações de professores na Austrália, nos Estados Unidos da América, na Alemanha e na Noruega e perceberam que os elementos mais frequentes estão relacionados a valores intrínsecos, à habilidade de ensinar, ao desejo de contribuir socialmente, à possibilidade de trabalhar com crianças e a experiências positivas.

Ademais, a estabilidade no emprego, os salários satisfatórios, horários flexíveis e uma estrutura adequada também são condições objetivas de realização profissional procuradas pelos docentes para entrar e permanecer na profissão (MELO; VALLE, 2012; REBOLO; BUENO, 2014).

Diante dessas premissas, questionamos: quais os motivos, as vivências e as influências que levam licenciados em química a entrar e permanecer na profissão docente? Este trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado na qual investigamos alunos e egressos de um curso de licenciatura em química de uma universidade pública do estado de São Paulo. Apresentamos aqui a análise sociológica da trajetória da professora Isabel Silveira com base na teoria de Pierre Bourdieu. Embora não tenhamos a pretensão de apresentá-la como um caso ideal-típico nos moldes bourdianos, entendemos que a perspectiva teórica desse autor, principalmente as noções de classes sociais e capital cultural, é fundamental para interpretar essa trajetória.

## | Referencial teórico

Adotamos a perspectiva sociológica de Bourdieu, pois entendemos que as trajetórias dos sujeitos são constituídas por práticas sociais, por sua vez, influenciadas pelas múltiplas vivências no decorrer da vida em contextos familiares, escolares, acadêmicos e profissionais. Diante dos condicionantes sociais, os indivíduos incorporam as influências e constroem suas trajetórias singulares. Embora sua teoria tenha sido produzida em um contexto macrosociológico, é possível identificar, nas trajetórias individuais, as marcas do *habitus* de classe e o patrimônio de capitais influenciando nas histórias de vida. A compreensão dessas trajetórias envolve, portanto, as relações entre a posição ocupada pelo sujeito no espaço social (seu pertencimento de classe), os recursos de que dispõe (capitais) e o modo (*habitus*) pelo qual investe em determinado caminho.

Para Bourdieu (2015), o indivíduo movimenta-se dentro de espaços possíveis, em função da sua posição social, avaliando as possibilidades e agindo estrategicamente. Há trajetórias possíveis dentro de um campo de possíveis, “A determinado volume de capital herdado corresponde um *feixe* de *trajetórias* praticamente equiprováveis que levam a posições praticamente equivalentes” (BOURDIEU, 2007, p. 104, grifo do autor). Podemos pensar em trajetórias típicas para membros de uma mesma classe e prever os caminhos de cada agente no espaço, assim como interpretar essas trajetórias a partir das propriedades características das classes. O pertencimento de classe garante a seus ocupantes uma espécie de futuro prometido, relativamente pré-determinado, como mais ou menos favorável à estagnação, ascensão ou declínio (BOURDIEU, 2007).

Os agentes ajustam suas aspirações e possibilidades objetivas segundo a trajetória mais frequente para sua classe, considerando a origem social como a referência em relação a

qual se define o sentido da carreira social (BOURDIEU, 2007), por exemplo, há maior probabilidade que os filhos de burgueses sejam profissionais liberais ou patrões da indústria do que qualquer membro de outra classe. Cada escolha ou tomada de decisão está associada à busca por uma posição distinta no espaço social, envolvendo ininterruptamente os agentes em lutas simbólicas (BOURDIEU, 1989). Nesse embate, são usadas estratégias, segundo cada fração de classe, que levem à distinção dos grupos inferiores e à identificação com os grupos superiores. Dentre as estratégias estão: a de fecundidade, limitando o número de filhos e o trabalho de reprodução social; as educativas, associadas aos investimentos escolares das famílias e crianças escolarizada para produzir agentes capazes e dignos de receber a herança do grupo; as econômicas, de curto ou longo prazo, como operações de crédito, poupança; e as matrimoniais, que visam assegurar a reprodução biológica e social do grupo e garantir a manutenção do capital social (BOURDIEU, 2015, p. 129-130).

Nessa luta, também são empreendidos capitais “à maneira dos trunfos num jogo”, como poderes que definem as probabilidades de ganho (BOURDIEU, 1989, p. 134). Dentre os capitais, destacamos o econômico e o cultural. O capital econômico corresponde à renda, ao salário, às posses materiais, àquilo que é convertido em dinheiro e tomado em termos de bens e serviços a que ele dá acesso. Refere-se à capacidade “de apropriação material dos instrumentos de produção material ou cultural” (BOURDIEU, 2013, p. 109). E o capital cultural refere-se aos bens culturais como saberes, preferências culturais, títulos, a capacidade de apropriação simbólica de instrumentos de produção material ou cultural (BOURDIEU, 2015).

As práticas engendradas pelo *habitus* são adaptadas ao futuro segundo as probabilidades razoáveis de serem seguidas e a posição, atual e potencial, do agente (BOURDIEU, 2015). Considerando a vinculação de licenciados a classes



socioeconômicas pouco favorecidas (RISTOFF, 2014), associamos a trajetória de socialização dos professores dessa pesquisa, licenciados em química, ao seu pertencimento de classe. Entendemos que a escolha de uma determinada profissão está relacionada ao risco, mais ou menos audacioso, de assumir uma trajetória com alto investimento de tempo e capital (econômico e cultural) e às garantias de sucesso de ascender socialmente. A análise de uma trajetória individual permite escapar a um possível determinismo, decorrente de interpretações equivocadas da teoria bourdiana, pois evidencia, ao longo da vida do agente, os processos dialéticos de interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade (BOURDIEU, 1983).

## | Metodologia de coleta e análise de dados

Na pesquisa de mestrado que originou este trabalho, aplicamos um questionário a egressos de um curso de licenciatura em química. Dentre os respondentes, escolhemos alguns sujeitos para a realização de entrevistas biográficas “de cariz semidirectivo” (LOPES, 2012, p. 82). Por meio de um diálogo aberto, o entrevistado vai associando a narrativa da sua história de vida com as perguntas norteadoras do pesquisador.

As entrevistas serviram de base para a elaboração de retratos sociológicos, uma abordagem teórico-metodológica desenvolvida por Bernard Lahire (2004) que integra um dispositivo técnico a uma teoria da prática. Lahire é um dos críticos sucessores de Bourdieu, que discute e complementa sua obra. Usamos os retratos de modo aplicado, como uma técnica de pesquisa, alicerçado na perspectiva bourdiana para analisar a trajetória socioprofissional de professores de química. Adaptando a orientação de Costa e Lopes (2008), o retrato sociológico é apresentado pelo nome fictício do sujeito, um resumo e um texto em ordem cronológica da vida do indivíduo

com aspectos de sua trajetória pessoal, escolar, acadêmica e profissional, mesclando as falas sobre suas vivências com a nossa análise sociológica desses acontecimentos.

Para a análise das escolhas profissionais, usamos trechos dos retratos e a interpretação bourdiana em relação às estratégias utilizadas pelos agentes, ao volume de capitais herdado e constituído, ao pertencimento de classe e às expectativas em relação à escola e à profissão, que podem explicar os caminhos percorridos pelos sujeitos em suas trajetórias.

## | Resultados e discussões

Apresentamos primeiramente o resumo do retrato sociológico (na forma de citação direta) da professora Isabel Silveira e na sequência uma análise de sua trajetória socioprofissional.

Isabel Silveira tem 39 anos, é casada, mãe de dois filhos e leciona há mais de 15 anos. Proveniente da classe popular, com baixo capital cultural e econômico, seu pai, nordestino, sustentou a família trabalhando como operador de máquinas até a aposentadoria e a mãe, paulista, dedicou-se às três filhas exercendo trabalhos eventuais como diarista; ambos concluíram tardiamente o ensino fundamental. Suas irmãs mais novas concluíram o ensino superior e atuam na área da saúde. O baixo volume de capitais da família não permitia elevados investimentos escolares, e toda a escolarização de Isabel foi na rede pública. Contava com o incentivo da mãe para se dedicar aos estudos, acreditando na possibilidade de ascensão via escola. Com um forte ascetismo e pensando no mercado de trabalho, cursou o ensino médio integrado ao curso técnico em química concomitante à formação para o magistério no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)<sup>34</sup>. Atuou

---

34 Criado nos anos 1980 em diferentes estados do país, funcionava em período integral, com duração de quatro anos e com oferecimento de uma bolsa de

brevemente como professora da educação infantil e optou por cursar o ensino superior para poder lecionar para o nível médio. Apesar do interesse pela indústria química, Isabel não investiu nessa área pela dificuldade (financeira e simbólica) de procurar um trabalho em outras cidades. Escolheu o curso de licenciatura em química pela proximidade de sua residência, por ser noturno e por gostar de química. Na graduação, desenvolveu duas pesquisas de IC, “queria conhecer [...] ver com o que eu realmente me identificava”, participou de projetos de extensão (CUCA), e acredita que sua formação como professora nessa instituição não foi adequada “eu não fiz uma licenciatura de fato, aquilo ali era um bacharel mascarado de licenciatura”. Logo após concluir a graduação, seguiu para o mestrado em química na mesma instituição. Isabel trabalhava como professora do ensino fundamental enquanto realizava a pós-graduação e dedicou-se com afinco para concluir o curso. Teve experiências negativas com a pesquisa e não tentou cursar o doutorado. Tem planos de cursar o doutorado futuramente, talvez na área de ensino. Continuou como docente do nível fundamental, cargo efetivo do município em que residia, por quatro anos quando optou por lecionar em outra escola, particular. Com a aprovação em um concurso do Estado, há 14 anos, efetivou-se como professora de química para o ensino médio, trabalhou em três escolas diferentes e teve boas experiências profissionais. Atualmente, ensina essa disciplina para uma turma de nono ano do ensino fundamental em uma escola privada, em uma grande escola pública e outras disciplinas de exatas em uma faculdade particular para os cursos de engenharia. Prefere lecionar para o ensino superior devido, principalmente, às características dos alunos e abandonaria os outros cargos de nível fundamental e médio caso o salário fosse maior. Queixa-se das precárias condições de trabalho na escola estadual e do baixo rendimento. É casada com um economista que trabalha na área administrativa em uma pequena empresa; juntos, o casal poupa capital econômico

---

estudos no valor de um salário mínimo. Além da formação básica do ensino médio, os alunos recebiam uma formação profissional com habilitação para lecionar nas séries iniciais do ensino fundamental. O projeto foi extinto na década de 2000.

para investir na escolarização dos filhos, que estudam em uma escola particular. Pode-se dizer que, por meio do matrimônio e da profissão, Isabel conseguiu acumular capitais (sobretudo cultural) e ascender socialmente em relação à sua família de origem, ocupando uma posição de classe média de execução.

Isabel vem da camada popular, que, segundo a estratificação social de Souza (2009) para o contexto brasileiro pode ser entendida neste caso como classe trabalhadora ou ralé (se considerarmos as profissões do pai ou da mãe), com baixo capital cultural e econômico. Conseguiu certa ascensão social por meio da escolarização e do matrimônio, de modo que sua família atual, constituída pelo marido e dois filhos, pertence às frações de baixa classe média. Segundo Souza (2010), a classe média brasileira se divide em massa da classe média e alta classe média. Isabel pertence à massa que dispõe, em relação à alta classe média, de baixo volume de capital econômico e, principalmente, cultural devido à formação acadêmica dela e do esposo, ocupando cargos administrativos e técnicos dependentes desse comparativamente baixo capital cultural e social. Apesar disso, fica claro em seu núcleo familiar atual o não pertencimento à ralé, que depende exclusivamente do próprio corpo para se manter, e à classe trabalhadora, cujo capital econômico, cultural e as posições nos postos de trabalho são ainda menos qualificadas do que a massa da classe média (SOUZA, 2010). Como estratégia de fecundidade, tiveram apenas dois filhos, restringindo, conseqüentemente, as despesas, e permitindo um maior investimento educativo na prole, optando por matriculá-los em escolas privadas e em cursos de idiomas. A esse respeito, para Bourdieu (2015, p. 114),

Toda a existência do pequeno-burguês ascendente é antecipação de um futuro que, na maioria das vezes, não poderá viver senão por procuração, por intermédio dos filhos, para os quais 'transfere, como se diz, suas ambições'. Espécie

de projeção imaginária de sua trajetória passada, o futuro que 'sonha para o filho' e no qual se projeta desesperadamente devora o seu presente.

Percebe-se, assim, que a família não dispõe de capital econômico suficiente para investir na educação dos filhos, em busca de ascensão social ou na manutenção da posição conquistada, e os três empregos mantidos por ela como docente são essenciais para garantir esse investimento.

Como um pequeno burguês em busca de ascensão, Isabel sustenta certo rigorismo ascético manifestado na dedicação com seriedade e afinco aos estudos, ao longo de toda sua escolarização e no trabalho como professora. Seu *habitus* de classe é que dá o sentido, como propósito e direção, de sua trajetória: uma espécie de perseverança em que o passado se reflete como "uma disposição frente ao futuro, em que o *já não* prolonga-se num *ainda não*, delimita as 'ambições razoáveis' e, por conseguinte, o preço que é necessário pagar para realizar essa pretensão realista" (BOURDIEU, 2015, p. 116, grifo do autor).

A relação de seus pais com a escola é uma combinação de valores e estratégias das camadas populares e médias nos termos bourdianos ou, na estratificação brasileira de Jessé Souza, da ralé, marcada pela atuação da mãe como diarista, e da classe trabalhadora, marcada pelo trabalho desqualificado do pai. O baixo capital econômico, cultural e social impossibilitava que a família frequentasse boas escolas, participasse de atividades culturais extra escolares e tivesse informações sobre as escolas e o ensino superior. Por outro lado, a Sra. Silveira era presente e cobrava bom desempenho escolar das filhas, "ela sempre foi muito de cobrar e querer as coisas certinho, de querer que a gente estudasse [...] ela cobrava da gente, mas não ficava o tempo olhando caderno [...] a gente tinha essa responsabilidade de fazer as coisas". O incentivo também vinha do pai, mas, reiterando uma tradicional divisão sexual de responsabilidade da esfera

privada à mulher, esse papel era atribuído principalmente à mãe, por estar mais tempo em casa e acompanhar a vida escolar das filhas.

Percebe-se aquilo que Bourdieu chama de *boa vontade cultural*, com a adesão aos valores da escola e à cultura dominante. A família via na escola uma possibilidade de ascensão social, mesmo não tendo ascendido por essa via, condição que incentivou Isabel a investir nos estudos e priorizar uma carreira escolar longa. O apoio familiar, a presença da mãe e o auxílio financeiro do pai ofereceram as condições materiais e simbólicas para Isabel conseguir manter-se nessa trajetória.

Na escolha do curso técnico e do CEFAM concomitante ao ensino médio, vemos uma visão pragmática em relação à escola, típica das camadas populares, privilegiando uma formação para o mercado de trabalho, principalmente pelo curso técnico, “eu queria fazer um curso técnico pela possibilidade de ter uma formação e poder trabalhar, esse era meu pensamento”. A opção pelo magistério nesse momento surgiu como uma garantia de emprego, caso não obtivesse sucesso com o técnico, e como uma possibilidade acessível, visto que o curso foi divulgado na escola em que estudava e seriam oferecidas diversas condições para sua realização, como bolsa de estudos e transporte gratuito. Isabel ainda não cogitava ingressar no ensino superior, tampouco em uma universidade pública, ela “não via como uma possibilidade real”.

Operando segundo a causalidade do provável, a professora foi ajustando suas práticas, antecipando aquilo que seria possível e excluindo o audacioso para um membro de sua classe

[...] a concordância das expectativas com as probabilidades, das antecipações com as realizações, está no princípio dessa espécie de ‘realismo’, enquanto sentido da realidade e senso das realidades que faz com que, para além dos sonhos e revoltas, cada um tenda a viver ‘de acordo com

a sua condição', segundo a máxima tomista, e tornar-se inconscientemente cúmplice dos processos que tendem a realizar o provável. (BOURDIEU, 2015, p. 100).

Ela enfrentou algumas dificuldades para concluir os cursos e os sacrifícios foram superados pela valorização da escola (boa vontade cultural), representada por exemplo no sentimento de vergonha que Isabel sentiu ao receber uma nota baixa no ensino fundamental: "eu não admitia tirar nota baixa de jeito nenhum [...] lembro que minha primeira nota vermelha eu chorei, tenho até vergonha de falar... foi de matemática na oitava série [...] nossa, que horror! Aquilo para mim foi uma vergonha [...] eu não queria que meu conceito fosse menos que B". Além disso, o ascetismo dava "[...] a força necessária para extrair de si mesmo, por todas as formas de autoexploração [...], os meios econômicos e culturais indispensáveis à ascensão." (BOURDIEU, 2015, p. 117).

Ingressou na licenciatura em busca da habilitação para lecionar, isto é, capital cultural institucionalizado. No decorrer do curso, não foi incentivada a seguir a docência, nem pelo próprio curso, que era um "bacharel mascarado de licenciatura", tampouco pela instituição, que valorizava a pesquisa em química. Para essa professora, a docência era o voo mais baixo, a trajetória possível dentro da sua realidade, uma antecipação "que leva a uma prática objetivamente ajustada ao provável" (BOURDIEU, 2015, p. 123). A falta de recurso financeiro para se manter em outra cidade, o fato de o curso de licenciatura ser noturno e perto de casa, a ausência de informações sobre outros cursos, a necessidade financeira e a busca por estabilidade profissional fizeram Isabel excluir a possibilidade de trabalhar na indústria como técnica em química ou cursar o bacharelado, escolher a licenciatura em química e ir delineando seu caminho profissional como docente.

O concurso do município para atuar como professora para os anos iniciais do ensino fundamental, cargo que poderia exercer apenas com a titulação obtida pelo CEFAM, era uma

oportunidade de obter uma remuneração maior do que a bolsa de iniciação científica e ter um emprego estável. Mesmo nessa condição, de trabalho fixo e na sua área de atuação, Isabel ingressou no mestrado em química na mesma instituição em que cursou a graduação. Acreditamos que o interesse pela química e a influência da instituição, com outros colegas também optando pela pós-graduação, foram fundamentais para essa escolha. Naquele contexto, a pesquisa em química era o caminho quase natural para os egressos.

Isabel desejava investir na “carreira como profissional da química” através da pós-graduação e mantinha a docência como garantia de estabilidade (de emprego e renda), motivo pelo qual negou a bolsa de mestrado e continuou trabalhando, “eu já estava com uma coisa que era concursada e a bolsa ... eu via gente com pós-doc lá dentro do instituto desempregado, dependendo de bolsa [...] não posso me dar ao luxo disso, se eu tivesse uma estrutura familiar, acho que alguém para manter com um patamar bom talvez isso poderia ter acontecido, talvez eu tivesse esse pensamento ‘vou me dedicar exclusivamente à formação que depois eu tenho um retorno’”. Essa colocação revela a incorporação intuitiva do agente quanto ao seu capital econômico e cultural de origem, contribuindo para explicar o mecanismo da causalidade do provável descrito por Bourdieu (2015). Abandonar o cargo efetivo na rede municipal e se dedicar apenas à sua formação como pesquisadora era um “luxo” o qual, pela sua posição de classe, ela não poderia permitir. Como uma espécie de ajustamento do *habitus* às condições objetivas, configurando as estratégias (econômicas e educativas) à sua realidade, Isabel tentou “conciliar as coisas dentro do possível” sustentando o desejo de ser pesquisadora e a necessidade de manter o emprego.

A experiência com o mestrado foi bastante desagradável, principalmente pela relação com o orientador que era ausente, “desenvolvi meu projeto praticamente sozinha



[...] ele não ajudava e quando ia para o laboratório destruía todo o meu procedimento, a rotina que eu tinha”. Podemos levantar a hipótese de que o baixo capital cultural e social de origem também tenha participado de alguma forma desse desajustamento. Essa vivência traumática a afastou do anseio pela pesquisa na área de química. Desfeitas outras trajetórias alternativas, ela passou a investir, de fato, na docência e a “[...] fazer da necessidade virtude [...]” (BOURDIEU, 1983, p. 63). Sua carreira foi diversificada, passou por várias escolas e níveis de ensino até “se encontrar” no ensino superior privado, local onde se identifica com o tipo de conhecimento ensinado, com a maturidade dos alunos e com as condições de trabalho.

Torna-se oportuno destacar que Isabel só trocava de trabalho quando tinha outro garantido, processo que se repetiu do ensino público para o privado, do cargo municipal para o estadual, do nível fundamental para o médio e posteriormente para o superior. Sua posição de classe e a necessidade de investir na escolarização dos filhos em busca da ascensão social exigiam uma preocupação constante com o acúmulo de capital econômico, forçando, de certo modo, Isabel a trabalhar em mais de uma escola ao longo de praticamente toda sua carreira como docente. A profissão como professora também permite passar mais tempo com os filhos, acompanhando os estudos, indo nas reuniões da escola, cobrando dedicação, ou seja, investindo de modo sistemático na escolarização da prole, que tem mais chance de ascensão social.

Acerca da permanência da profissão, percebemos que Isabel está em processo de abandono das aulas na rede pública de ensino. Se pudesse escolher entre uma das três instituições, considerando seus interesses pessoais, ficaria apenas no ensino superior, “lá é onde eu tenho mais satisfação profissional” e assume que tem “muita vontade de largar o estado” por ser “um ambiente difícil de trabalhar [...] você não tem retorno financeiro, você não tem retorno dos alunos [...] você não tem estrutura de

nada, às vezes até canetão falta para você poder escrever e isso cansa". Se tivesse uma carga horária maior na escola privada e no ensino superior, ela abandonaria o cargo na rede estadual.

A estabilidade profissional garantida pelo concurso público, que foi um dos principais motivos para se manter no cargo até então, não é mais suficiente para que essa professora sintasse satisfeita com seu trabalho. A falta de materiais básicos na escola, a indisciplina dos alunos, o baixo rendimento, o descontentamento com o material didático, a falta de estrutura para desenvolver aulas práticas, o excesso de alunos por sala, a quantidade limitada de aulas de química, entre outros fatores, estão afastando essa professora do ensino público básico. As condições de trabalho desgastantes da rede pública e o baixo rendimento forçaram, de certa forma, Isabel a procurar outros locais de trabalho: "não acumularia funções [...] se eu tivesse um salário mais digno no estado [...] é um ambiente estressante, é um ambiente em que você não tem muito retorno financeiro, infelizmente e isso te faz pensar 'vou trilhar outros caminhos mesmo que seja dentro do magistério para ter um pouquinho mais de tranquilidade'". Ela ainda quer se manter vinculada à educação, porém, em nível superior no qual encontra maior satisfação profissional.

Rebollo e Bueno (2014) apontam que o componente infraestrutural, como condições materiais ou ambientais para se realizar o trabalho, instalações adequadas, limpeza e conforto, segurança, disponibilização de instrumentos, equipamentos e materiais, quando adequadamente presente pode ser um fator de bem-estar da profissão. No caso de Isabel, a precariedade estrutural e organizacional na rede pública é um elemento que a desestimula a permanecer lecionando nesse tipo de escola, de modo semelhante ao que notaram Melo e Valle (2012) ao analisarem professoras do ensino primário.

Dentre os prazeres proporcionados pela docência, Isabel destaca a relação com os alunos, a possibilidade de conhecer

diferentes histórias de vida e contribuir para o “crescimento pessoal” deles por meio do ensino de química. Esses aspectos mais subjetivos e ligados à afetividade são amplamente apontados pela literatura como fortes motivações para a permanência na carreira docente (BEGO; FERRARI, 2018; MELO; VALLE, 2012; NOGUEIRA; ALMEIDA; QUEIROZ, 2011; REBOLO; BUENO, 2014; SÁ; SANTOS, 2011; WATT *et al.*, 2012).

Acreditamos que essa visão romântica da profissão pode ser reflexo de representações estereotipadas da profissão associadas a um trabalho de sacerdócio, exacerbando o amor e atribuindo as habilidades e os interesses a uma possível vocação para o ensino. Esse idealismo em torno da profissão docente é incorporado ao longo dos diferentes processos de socialização: na escola, na formação inicial, no contexto familiar e social e no exercício profissional. Esses motivos que valorizam o amor e romantizam a profissão são usados como uma forma de compensação à carência material, cultural, social e simbólica do exercício da docência e das condições sociais de produção das práticas educativas no contexto educacional brasileiro.

O desprestígio social da docência camufla o peso de certos elementos na escolha dessa profissão, como a origem social modesta (pertencimento a classes sociais pouco privilegiadas), a busca por ascensão social (por meio do acúmulo de capital econômico e cultural) e a necessidade de estabilidade financeira. A motivação para a escolha acaba se restringindo a aspectos de difícil mensuração ou análise como o gosto por ensinar, o interesse pessoal, o amor e a valoração simbólica, escondendo o papel, muitas vezes mais forte e significativo, de condicionantes sociais na escolha profissional.

## | Considerações finais

Partindo da problemática da baixa atratividade e permanência na carreira docente de professores de ciências no Brasil, buscamos compreender os elementos sociológicos da trajetória socioprofissional que levaram Isabel a escolher e permanecer como professora de química. Para isso, transpusemos as noções macrosociológicas bourdianas de classe social, patrimônio de capitais cultural, econômico e social e *habitus* de classe, para interpretar a dialética de interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade na trajetória de Isabel. A análise indicou motivações para a escolha da profissão associadas à empregabilidade e estabilidade oferecidas, sobretudo, pelo cargo via concurso público, aspectos importantes aos membros da classe média baixa e classe popular, que são a maioria nos cursos de licenciatura e, conseqüentemente, no magistério. O interesse inicial de trabalhar como técnica ou pesquisadora em química foi abandonado pela possibilidade de estabilidade e investimento escolar dos filhos em uma profissão mais segura e acessível para sua classe como a docência.

Esses resultados da trajetória de uma professora, associados a dados mais amplos da literatura nacional e da nossa pesquisa de mestrado – que envolve análises macro, meso e micro – nos permitem reconhecer o magistério como um caminho possível para os sujeitos pertencentes às classes pouco favorecidas, que buscam nessa carreira uma segurança financeira e um modo de ocupar posições mais privilegiadas na escala social em relação às suas classes de origem ainda menos favorecidas. Podemos extrapolar esses resultados, associados a dados mais amplos, para reconhecer a docência como uma profissão que desestimula os mais audaciosos e atrai aqueles ansiosos por garantias. Além disso, a baixa atratividade do ensino e outras

oportunidades de trabalho disponíveis ao licenciado em química, em alguns casos, pode levar ao abandono ou a não procura pela docência (AGOSTINI; MASSI, 2017). Isabel encontrou alternativas a algumas de suas insatisfações profissionais e atribui seu interesse pelo magistério ao aspecto afetivo, negando, de certo modo, as (precárias) condições materiais de sua função. Com isso, ela se conforma, no sentido de adquirir forma e de estar em conformidade, com a trajetória profissional que escolheu traçar e segue acreditando na possibilidade de ascensão social. Fugindo ao suposto determinismo bourdiano, esta análise ilustra o peso do pertencimento social na escolha e permanência nesta profissão, principalmente no contexto brasileiro tão marcado pelas desigualdades sociais e cujas políticas públicas se revelam cada vez menos capazes de minimizar as mazelas vividas pela maior parte da população. Entendemos que este estudo parcial, associado aos resultados mais amplos de nossas pesquisas, contribuem para denunciar, ainda que em escala individual, as precárias condições de trabalho dos professores e questionar as possibilidades de melhoria da qualidade do ensino de ciências no Brasil diante de profissionais com baixo capital cultural, motivados apenas por aspectos afetivos e condicionados pela escolha do possível.

## | Referências

AGOSTINI, G.; MASSI, L. Atratividade e permanência na carreira docente: um estudo sobre o encaminhamento profissional de licenciados em química. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 11., 2017, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABRAPEC, 2017. p. 1-10.

BEGO, A. M.; FERRARI, T. Por que escolhi fazer um curso de licenciatura? Perfil e motivação dos ingressantes da UNESP. *Química Nova*, v. 41, n. 4, p. 457-467. 2018.

BOURDIEU, P. *In*: ORTIZ, R. (org.). *Pierre Bourdieu*. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ed. Ática, 1983.

BOURDIEU, P. Espaço social e gênese das classes. *In*: BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989. p. 133-162.

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

BOURDIEU, P. Capital simbólico e Classes sociais. *Novos estudos* 96, jul. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n96/a08n96.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2019.

BOURDIEU, P. *Escritos da educação*. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). Petrópolis: Vozes, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação, INEP. *Censo escolar 2013: perfil da docência no ensino médio regular*. Brasília, DF, 2015.

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

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

LOPES, J. T. Subjetividade plural no mundo contemporâneo. *Cronos: Revista Pós-graduação Ciências Sociais*, UFRN, Natal, v. 13, n. 1, p. 81-88, jan./jun. 2012.

MELO, M. M. R.; VALLE, I. R. Professoras catarinenses: razões para escolher e permanecer na carreira. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 12, n. 3 (30), p. 199-228, set./dez. 2012.

NOGUEIRA, C. M. M.; ALMEIDA, F. J.; QUEIROZ, K. A. S. A escolha da carreira docente: complexificando a abordagem sociológica. *Vertentes*, UFSJ, v. 19, p. 153-165, 2011.

REBOLO, F.; BUENO, B. O. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. *Acta Scientiarum Education*, Maringá, v. 36, n. 2, p. 323-331, jul./dez. 2014.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação*, v. 19, n. 3, p. 723-747, 2014.

SÁ, C. S. S.; SANTOS, W. Licenciatura em Química: carência de professores, condições de trabalho e motivação pela carreira docente. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 8., 2011, Campinas. *Anais...* Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0544-1.pdf> Acesso em: 03 ago. 2018.

SGARBOSA, E. C.; AGOSTINI, G.; MARQUES, J. A. C.; VENDRAMINI, L.; BEGO, A. M. Motivações dos estudantes para o ingresso em um curso de Licenciatura em Química. *In: EVENTO DE EDUCAÇÃO EM QUÍMICA*, 12., 2014, Araraquara. *Anais...*

SOUZA, J. (org.). *Ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SOUZA, J. *Os Batalhadores Brasileiros: Nova Classe Média ou Nova Classe Trabalhadora?* Belo Horizonte: UFMG, 2010.

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006.

WATT, H. M. G. *et al.* Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, v. 28, p. 791-805, 2012.

AS POSSÍVEIS  
ALTERAÇÕES NO  
*HABITUS* PROFESSORAL  
DOS DOCENTES  
TEMPORÁRIOS DA  
UEMG

**Adelino Francklin**

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

**Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes**

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)



# | 1. Introdução

O elevado número de professores contratados temporariamente pelas universidades públicas estaduais tem sido motivo de preocupação para a produção de conhecimento no ensino superior. A instabilidade dos cargos dos professores impacta de forma negativa o trabalho docente, ocasionando preocupação diante da possibilidade de não se obter outro emprego e ter a interrupção de projetos de pesquisa e extensão, o que acarreta ausência de motivação para ministrar aulas e aderir a novos projetos.

Um exemplo de Instituição de Ensino Superior (IES) pública estadual, que possui um número elevado de professores temporários, é a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). No ano de 2015, ela contava com 92% de seu quadro de docentes na condição de designados (nome atribuído em Minas Gerais aos professores temporários). No final do ano de 2017, este número foi reduzido para aproximadamente 62% de professores designados, em função da nomeação dos aprovados no concurso público que teve início no ano de 2014, o que continuou sendo um número alarmante (JORNAL DA UEMG, 2016).

Nesse cenário, problematiza-se a seguinte questão: quais são as possíveis alterações no *habitus* professoral dos docentes temporários da UEMG?

Tendo em vista que “cada *campo* é definido por leis próprias que determinam a entrada, a permanência ou a saída dos atores sociais que incorporam, desde cedo, as estruturas objetivas relativas ao meio em que vivem” (BALDINO; DONENCIO, 2014, p. 265-266), pressupõem-se que as condições precárias de trabalho dos professores designados da UEMG possam influenciar o *habitus* professoral destes professores. Os autores consideram que o *habitus* professoral é um dos elementos que

estruturam a epistemologia da prática pedagógica docente em sala de aula. Desse modo, as alterações no *habitus* professoral dos professores temporários da UEMG podem influenciar o planejamento de ensino e as aulas ministradas, bem como o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão.

## | 2. Procedimentos metodológicos

Adotamos para esta pesquisa uma abordagem qualitativa. Ao buscarmos os elementos de precarização do trabalho docente do professor temporário das universidades públicas estaduais, em especial, da UEMG, direcionamos nosso olhar para os seres humanos envolvidos. Desse modo, procuramos ir além de uma quantificação em nossas análises. Sobre a abordagem qualitativa, Triviños (1987, p. 132) observa que, em tais estudos, “existe pouco empenho por definir operacionalmente as variáveis. Elas são apenas descritas e seu número pode ser grande, ao contrário do que apresenta o enfoque quantitativo, preocupado com a medida delas e a verificação empírica das hipóteses”.

Para o recorte da pesquisa apresentado neste artigo, contamos com as contribuições do método de pesquisa bibliográfico. Gil (2008, p. 61) cita como exemplos de fontes bibliográficas as “obras de referência, teses e dissertações, periódicos científicos, anais de encontros científicos e periódicos de indexação e resumo”.

A pesquisa bibliográfica e teórica foi realizada mediante consulta de livros, artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado no que tange às categorias de professores temporários; Instituições de Ensino Superior (IES) públicas estaduais; precarização e UEMG. As buscas pelos trabalhos acadêmicos foram realizadas pelo *site* de periódicos da Scielo, banco de teses da CAPES, GTs da ANPEd, *site* da Rede

Universitas/Br, pelo Google Acadêmico e pela biblioteca da UFSCar. Os resultados obtidos nos permitiram compreender possíveis alterações no *habitus* professoral dos docentes temporários da UEMG.

### | 3. O *habitus* professoral em face da contratação temporária de professores nas universidades públicas estaduais

O número de trabalhadores em regime de tempo parcial, em trabalhos assalariados temporários, cresceu significativamente nas últimas décadas nos países que adotaram o neoliberalismo, encontrando-se facilmente baixos salários pagos aos trabalhadores, aumento da insegurança no emprego e perdas de benefícios e de proteções ao trabalho.

No atual contexto histórico, ocorre um processo de mundialização do capital (CHESNAIS, 1996). A formação de oligopólios mundiais e a mundialização da concorrência são algumas das manifestações desta mundialização do capital analisada pelo autor, que assume a preferência por este termo em detrimento da palavra globalização.

A mundialização é o resultado de dois movimentos conjuntos, estreitamente interligados, mas distintos. O primeiro pode ser caracterizado como a mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital que o capitalismo conheceu desde 1914. O segundo diz respeito às políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e de desmantelamento de conquistas sociais e democráticas, que foram aplicadas desde o início da década de 1980, sob o impulso dos governos Thatcher e Reagan. (CHESNAIS, 1996, p. 34).

O segundo movimento que resultou na mundialização do capital estudado por Chesnais foi adotado de modo mais incisivo no Brasil a partir do governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), com a abertura para o capital estrangeiro e a adoção de medidas neoliberais, influenciando os diversos setores da sociedade.

Os trabalhadores têm sido afetados negativamente pelas medidas de cunho neoliberal. Para David Harvey (2014, p. 180-181):

Os indivíduos entram no mercado de trabalho como pessoas dotadas de um caráter, como indivíduos inseridos em redes de relações sociais e socializados de diferentes maneiras, como seres físicos identificáveis por meio de certas características (como fenótipo e gênero), como indivíduos que acumularam várias capacidades (por vezes designadas como 'capital humano') e gostos (por vezes designados como 'capital cultural') e como seres humanos que têm sonhos, desejos, ambições, esperanças, dúvidas e temores. Mas, para os capitalistas, esses indivíduos são um mero fator de produção, ainda que não um fator indiferenciado, já que os empregadores exigem uma mão de obra com certas qualidades, como força física, capacidades especializadas, flexibilidade, docilidade etc., apropriadas para a realização de certas tarefas. Os trabalhadores são empregados por meio de contratos, e no esquema neoliberal de coisas preferem-se contratos de curto prazo a fim de maximizar a flexibilidade.

Entre as IES públicas brasileiras, as universidades estaduais têm vivenciado um processo de precarização do trabalho docente, especialmente no tocante ao trabalho dos professores temporários. Constata-se, na bibliografia estudada, que estes professores, que não possuem estabilidade no emprego, lecionam disciplinas que não possuem aderência com a sua formação acadêmica, recebem uma remuneração menor que a dos professores efetivos, trabalham em mais de uma instituição

de ensino para complementar a renda mensal e dificilmente orientam projetos de pesquisa, extensão e trabalhos de conclusão de curso (MANCEBO, 2007; AMADO; MANCEBO, 2003; MANCEBO; GOULART; DIAS, 2010; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; PASSOS, 2014).

Em tal cenário de precarização do trabalho, o *habitus* dos professores temporários das IES públicas pode passar por alterações. Wacquant (2017, p. 214) explica que:

O *habitus* é uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar 'a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade', ou seja, o modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações do seu meio social existente.

O *habitus* que se faz presente nos professores das IES públicas durante suas práticas educativas também faz parte do que é conhecido como *habitus* professoral. Conforme afirmam Silva e Assis (2014, p. 83), "o *habitus* professoral é produzido no campo escolar nas atividades do cotidiano do agente professor, mediante suas relações pessoais com estudantes, colegas, pais, superiores etc., de forma dialética".

O fato de terem instabilidade no emprego faz com que alterações no *habitus* professoral dos professores temporários possa ocorrer, como o desenvolvimento de projetos de curta duração ou o desestímulo para desenvolver projetos, que podem ser interrompidos por questões de vencimento de contrato de trabalho.

O trabalho docente, entendido como "atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando

a regência de classe” (OLIVEIRA, 2010) recebe os impactos das transformações ocorridas nas relações de trabalho. O crescimento da força de trabalho docente continua sendo caracterizado pela flexibilização dos contratos trabalhistas, gerando possibilidades de contratação precária (BOSI, 2007).

Santos (2014), em sua dissertação, ao abordar a influência neoliberal nas IES brasileiras, comenta que, no contexto atual, a universidade apresenta formas de trabalho precárias para os docentes, tanto no setor público quanto no privado. No caso das universidades públicas, verifica-se a implementação de políticas neoliberais, a redução salarial e a queda da qualidade do ensino superior como consequência das medidas recomendadas pelo Banco Mundial, entre outros organismos internacionais.

A adoção de medidas neoliberais nas IES públicas, principalmente nas estaduais, tem colaborado para a precarização, como o aumento do número de contratações temporárias de professores. A realização de concursos públicos para a contratação efetiva de docentes nessas universidades não tem atendido a demanda de cargos, sendo que o número de docentes com tempo determinado de contratos tem sido elevado. Mancebo (2007) também constata que as contratações temporárias de professores nas universidades públicas têm sido uma prática constante, sendo incentivada por muitos de maneira acrítica, devido ao enxugamento orçamentário. A contratação de professores substitutos tem sido um dos elementos que provocam a precarização do trabalho docente.

Amado e Mancebo (2003) afirmam que é recorrente o entendimento de que a docência é uma transmissão rápida de conhecimentos, sintetizados em textos de fácil compreensão para os alunos; os professores têm sido contratados para lecionar disciplinas cujos conteúdos não dominam e em grandes universidades públicas têm ocorrido contratações precárias e temporárias de docentes.

Em estudo sobre o trabalho docente na UERJ, Mancebo, Goulart e Dias (2010) verificam que os professores substitutos são impedidos de realizar pesquisa ou de desenvolver projetos de extensão, não podendo orientar trabalhos de conclusão de curso ou projetos, não sendo, também, convidados para participar das reuniões departamentais.

Martins *et al.* (2009), em artigo sobre os professores temporários das universidades públicas, em especial os da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), afirmam que uma das razões que causa incômodo aos professores é a incerteza trazida pelo tempo reduzido dos contratos de trabalho que implicam o distanciamento desse profissional com a dinâmica da IES, tornando-se um mero “dador de aulas”.

Tavares (2011, p. 94), em sua dissertação de mestrado aponta que “esses docentes temporários estão muito mais susceptíveis a uma série de exposições à intensificação e à exploração daquilo que se realiza em termos de produção do conhecimento acadêmico”. Para Silva e Assis (2014, p. 81-82),

Quando pensamos a práxis do professor, entendemos que esta é a exteriorização dos sistemas das disposições estruturadas (no meio social) e estruturantes (nas mentes), portanto reveladora da ação do *habitus*, que por sua vez é capaz de expressar num movimento dialético as trocas entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo. Isto nos leva a pensar que cada experiência vivida pelo agente pode forjar um novo *habitus*, como produto das experiências práticas, em condições específicas da docência.

Nessa perspectiva, o professor temporário, mesmo não possuindo uma boa remuneração e boas condições de trabalho, busca aumentar a sua produção acadêmica para melhorar o seu currículo e obter novas vagas após o vencimento do seu contrato de trabalho. Assim, o *habitus* professoral desses docentes, diante das lutas no campo científico, passa por alterações significativas (BOURDIEU, 1983).

## | 4. Os professores designados da UEMG

Em Minas Gerais, existem três IES públicas estaduais, sendo elas a UEMG, a Fundação Helena Antipoff (FHA) e a Universidade Estadual de Minas Gerais (UNIMONTES). A UEMG é a maior instituição de ensino superior do estado. Sobre sua criação, Santos (2015, p. 9-10) afirma que:

De acordo com documentos institucionais, a Universidade foi criada pelo Art. 81 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Mineira de 1989. O parágrafo primeiro do Art. 82, do mesmo Ato, proporcionou às fundações educacionais de ensino superior, instituídas pelo Estado ou com sua colaboração, a possibilidade de optarem por serem absorvidas como unidades da UEMG. As fundações incorporadas foram: Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Carangola; Fundação Educacional do Vale do Jequitinhonha, em Diamantina; Fundação de Ensino Superior de Passos; Fundação Educacional de Lavras; Fundação de Ensino e Pesquisa do Sul de Minas, em Varginha; Fundação Educacional de Divinópolis; Fundação Educacional de Patos de Minas; Fundação Educacional de Ituiutaba e Fundação Cultural Campanha da Princesa, de Campanha. O movimento de incorporação compreende a absorção de unidades educacionais, no caso, as fundações à Universidade do Estado. Nesse processo, a UEMG assume o controle da instituição, absorve seu patrimônio, bem como, suas dívidas, quando houver.

A UEMG, que é uma universidade *multicampi*, está presente em 15 municípios do interior, além da sede em Belo Horizonte, tendo 20.756 alunos matriculados, 1.611 professores, 117 cursos de Graduação, 37 cursos de Pós-graduação (LAMBERT; ALVES; VALDYR JÚNIOR, 2017).



No período de 2007 a 2015, existiu uma terceira classificação de docentes, os efetivados, tendo a manutenção de seus cargos pela Lei Complementar nº 100/2007 (LC 100) (MINAS GERAIS, 2007). No entanto, essa lei foi considerada inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal (STF) através da ADI 4876 (BRASIL, 2014), e no dia 31 de dezembro de 2015 esses docentes foram exonerados de seus cargos.

O professor efetivado ocupava uma espécie de cargo híbrido de efetivo e designado, pois não havia sido aprovado em concurso público, mas possuía uma relativa estabilidade no cargo. A efetivação de aproximadamente 98 mil servidores públicos do estado de Minas Gerais no dia 05 de novembro de 2007 foi resultado de uma tentativa do governo estadual em tentar resolver questões trabalhistas e previdenciárias (SANTOS; VIEIRA, 2015).

A hierarquia de classificações na UEMG é menor, quando comparada a outras IES públicas. Há somente duas classificações desde a exoneração dos efetivados pela LC/100, sendo elas: os docentes efetivos, que são os aprovados em concurso público de provas e/ou provas e títulos, como previsto no artigo 37, inciso II, da Constituição Federal (CF) e que contam com estabilidade no emprego; e os professores designados, que são contratados por um período determinado e não possuem estabilidade no emprego.

Sobre as classificações hierárquicas no meio acadêmico, Bourdieu (2007, p. 213) afirma que

Esta regulação externa que se impõe através da hierarquia das instâncias – o professor universitário cioso de melhorar sua classificação deve respeitar as classificações em vigor, tanto nas suas produções como na sua prática universitária – não faz nada mais do que reforçar os efeitos das disposições automaticamente ajustadas e conformes que foram selecionadas e inculcadas através de todas as operações anteriores de classificação.

A hierarquia de classificação entre os docentes da UEMG, a partir da exoneração dos efetivados da Lei 100/2007, passou a se constituir em 92% de designados e 8% de efetivos, tendo diminuído um pouco essa discrepância no segundo semestre de 2017, com a nomeação dos professores aprovados no concurso público de 2014. De modo geral, o que se verifica é que, nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), os professores substitutos e visitantes são contratados eventualmente, ao passo que na UEMG a contratação de professores temporários é permanente (SANTOS; VIEIRA, 2016).

Outra diferenciação nas contratações é que, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), os professores substitutos são impedidos de realizar pesquisa e extensão, limitando-se suas atividades à docência (MANCEBO; GOULART; DIAS, 2010), enquanto na UEMG, os professores designados assumem essas funções que extrapolam as atividades de ensino, mesmo sem os direitos trabalhistas e plano de carreira dos professores efetivos.

O Decreto n. 46.477 (MINAS GERAIS, 2014) de absorção da Fundação Educacional de Divinópolis pela UEMG, que apresenta semelhanças em relação às outras quatro últimas unidades estadualizadas, aponta que:

Art. 14. Com a finalidade de assegurar a continuidade das atividades transferidas à UEMG, sem prejuízo da continuidade do semestre letivo, os professores e funcionários administrativos cujos contratos trabalhistas formais serão rescindidos, e que manifestem interesse, poderão ser designados ou contratados pela UEMG. (MINAS GERAIS, 2014).

Os docentes que defendiam a recondução automática dos professores designados que trabalhavam nas fundações de ensino superior absorvidas pela UEMG amparavam-se neste artigo do decreto, que possibilitaria a recontração até que fosse

realizado um concurso público de provas e títulos, para oferta de cargos efetivos. No entanto, em janeiro de 2016, os professores designados da UEMG, das unidades recém-absorvidas, sendo elas localizadas nas cidades mineiras de Passos, Divinópolis, Ituiutaba, Campanha, Diamantina e Carangola, foram notificados de que seus contratos de trabalho não seriam renovados.

Mobilizações foram realizadas nas referidas unidades da UEMG para que os contratos dos professores designados da universidade fossem renovados, de modo que houvesse a recondução automática dos cargos ocupados pelos professores até a realização do concurso público, previsto pelo decreto de absorção das unidades à UEMG. Conforme a reportagem da *Folha da Manhã* (2016), os docentes e discentes das unidades de Passos e de Divinópolis da UEMG temiam que ocorresse um atraso no início do ano letivo em decorrência do tempo necessário para a realização do Processo Seletivo Simplificado (PSS).

Após negociações realizadas, envolvendo a comunidade acadêmica, deputados, o secretário de governo de MG, e representantes dos órgãos da Advocacia Geral do Estado (AGE) e da Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG), foi obtido um parecer favorável, sendo publicada no Diário Oficial a recondução automática dos professores de 2015 para 2016. Não obstante, em setembro de 2016, o mesmo dilema voltou a afetar os professores temporários das unidades recém-absorvidas pela UEMG, com nova notificação do governo estadual de que não reconduziria o cargo dos professores designados para o ano de 2017. A recondução automática, após intensas negociações e manifestações, ocorreu somente para mais um ano, tendo sido extinta em 31 de dezembro de 2017.

Com a extinção da recondução automática dos professores que trabalhavam nas antigas fundações de ensino superior absorvidas pela UEMG, todos passaram a pleitear as vagas por

meio do PSS, tendo contratos de trabalho pelo período do ano letivo vigente e podendo prorrogar por mais um ano letivo, caso previsto pelo edital.

Os professores designados da UEMG recebem uma remuneração menor do que os professores efetivos. A maioria destes docentes ocupa cargos de 20 horas, sendo a remuneração recebida insuficiente para as condições de vida de um professor universitário, que necessita viajar para participar de congressos, comprar livros acadêmicos atualizados e investir na formação continuada, como cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Nesse sentido, pressupõe-se que os professores designados da UEMG que ocupam cargos de 20 horas conciliam o seu trabalho na universidade com outros empregos, com o objetivo de complementação salarial. Deste modo, a dedicação para o ensino, pesquisa e extensão na universidade é afetada pela diminuição de tempo que possuem disponíveis.

Sabemos que o *campo* “é um espaço de lutas, uma arena onde está em jogo uma concorrência ou competição entre os agentes que ocupam as diversas posições” (LAHIRE, 2017, p. 65). Por esse motivo, os professores (agentes), que participam anualmente do PSS, precisam concorrer a vagas que antes eram ocupadas por amigos, ocasionando constrangimentos e um mal-estar entre eles.

Os professores designados que assumem dois cargos de 20 horas precisam lecionar aproximadamente 24 aulas semanais. Esse acúmulo de aulas também prejudica a formação continuada do professor, a participação em reuniões departamentais, as orientações de trabalhos acadêmicos e o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão. Além disso, a qualidade das aulas deste professor pode diminuir, visto que terá um acúmulo de trabalho, com elevado número de provas para elaborar e corrigir, maior número de diários e elevado número

de documentos inerentes ao cargo que terá que preencher ao longo do ano letivo.

Destarte, é possível perceber, pelo levantamento bibliográfico realizado, que os professores da UEMG vivenciam alterações em seu *habitus* professoral, ao desenvolverem atividades de ensino, pesquisa e extensão sem a perspectiva de continuidade. Esses professores precisam ministrar disciplinas distintas em relação aos períodos letivos anteriores, o que dificulta a sua especialização em uma área, assim como não possuem estímulos para assumir coordenações de projetos ou para integrar grupos de pesquisa, pois o seu tempo na instituição pode ser curto, caso não sejam aprovados em um novo PSS.

## | 5. Considerações finais

O tripé ensino, pesquisa e extensão nas universidades públicas estaduais tem sido afetado negativamente pelas alterações no *habitus* professoral adquirido pelos docentes temporários nas universidades públicas estaduais no contexto de disputas realizadas no *campo*. A instabilidade no cargo provoca uma desmotivação no professor temporário em desenvolver projetos de pesquisa e extensão, bem como em preparar aulas com qualidade, visto que não há uma garantia da continuidade de suas ações.

As medidas neoliberais de flexibilização das relações de trabalho têm se manifestado na UEMG por meio da manutenção do elevado número de professores designados. As condições precárias de trabalho destes professores, apesar de suas particularidades, apresentam-se também semelhantes às condições de trabalho dos professores temporários de outras universidades públicas estaduais.

Contudo, a possibilidade de não obtenção de um novo cargo para professor temporário por meio do PSS, que envolve as

disputas no *campo*, faz com que os professores designados desenvolvam atividades de curta duração, como os projetos de pesquisa e extensão submetidos às agências de fomento. Nota-se, com essas práticas, uma alteração no *habitus* professoral dos docentes designados. Exemplo disso é que um projeto que deveria ser desenvolvido em dois anos passa a ser desenvolvido em um ano devido à possibilidade de o professor orientador não estar vinculado à UEMG no ano seguinte.

No atual cenário político, marcado por aprovações de políticas neoliberais como o teto de gastos públicos por 20 anos, a terceirização e a reforma trabalhista, entende-se que as ações em defesa da realização de um concurso público de provas e títulos, como previsto pela Constituição Federal, para a efetivação de docentes, tem se enfraquecido. De resto, o que se constata é a permanência das condições precárias de trabalho dos professores designados.

## | Referências

AMADO, L. A. S.; MANCEBO, D. A universidade no século XXI: entre o discurso e a prática. *Série-Estudos*, Campo Grande, n. 16, p. 93-106, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/510>. Acesso em: 15 jan. 2019.

BALDINO, J. M.; DONENCIO, M. C. B. O *habitus* professoral na constituição das práticas pedagógicas. *Polyphonia*, v. 25, n. 1, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/38563>. Acesso em: 15 jan. 2019.

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a1228101.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

BOURDIEU, P. O campo científico. *In*: ORTIZ, R. (org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. Tradução Paula Monteiro e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155. (Grandes Cientistas Sociais, n. 39).

BOURDIEU, P. As categorias do juízo professoral. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). *Escritos da Educação*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 185-247.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *ADI nº 4.876*, Inteiro Teor do Acórdão. Relator: Ministro Dias Toffoli. Brasília, DF, 26 de março de 2014. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=6272695>. Acesso em: 03 jun. 2018.

CHESNAIS, F. *A mundialização do capital*. Tradução Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

FOLHA DA MANHÃ. *Professores da UEMG ficam sem seus cargos e temem o "apagão"*. 12 jan. 2016. Disponível em: <http://www.clicfolha.com.br/imprimir-materia/53626/professores-da-uemg-ficam-sem-seus-cargos-e-temem-o-apagao>. Acesso em: 15 jan. 2019.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HARVEY, D. *O neoliberalismo: história e implicações*. Tradução Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

JORNAL DA UEMG. *Conhecimento Vital*. Universidade do Estado de Minas Gerais, mai., 2016. Disponível em: [http://intranet.uemg.br/comunicacao/jornal/05\\_16/](http://intranet.uemg.br/comunicacao/jornal/05_16/). Acesso em: 15 jan. 2019.

LAHIRE, B. Campo. *In: CATANI, A. M. et al. (org.). Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LAMBERT, M. M.; ALVES, R. W. R.; VALDYR JÚNIOR, W. D. (org.). *UEMG: unidade na Diversidade*. Belo Horizonte: EdUEMG, 2017.

MANCEBO, D. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a09v2899.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

MANCEBO, D.; GOULART, S. M. S.; DIAS, V. da C. Trabalho Docente na UERJ (1995-2008): intensificação, precarização e efeitos de subjetivação. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA REDE DE PESQUISADORES SOBRE ASSOCIATIVISMO E SINDICALISMO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. *Anais...* Rio de Janeiro, abr., 2010. Disponível em: <http://www.rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/3987/Mancebo,%20Goulart%20e%20Dias.pdf?sequence=3>. Acesso em: 15 jan. 2019.

MARTINS, M. C. R. *et al.* Professores temporários: uma nova perspectiva para o mercado da educação. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, IX; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, III. *Anais...* PUCPR, out. 2009, p. 7662-7675. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3141\\_1913.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3141_1913.pdf). Acesso em: 15 jan. 2019.

MINAS GERAIS. *Lei Complementar 100, de 05 de novembro de 2007*. Institui a unidade de gestão previdenciária integrada – UGEPREVI – do regime próprio de previdência dos servidores públicos do estado de Minas Gerais e do regime próprio de previdência dos militares do estado de Minas Gerais e o conselho estadual de previdência – CEPREV -, altera a lei complementar nº 64, de 25 de março de 2002, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LCP&num=100&ano=2007>. Acesso em: 15 jan. 2019.



MINAS GERAIS. *Decreto nº 46477*, de 03 de abr. de 2014. Regulamenta a absorção, pela Universidade do Estado de Minas Gerais, das atividades de ensino, pesquisa e extensão mantidas pela Fundação Educacional de Divinópolis, MG, abr. 2014. Disponível em: <http://www.uemg.br/downloads/DECRETO46477.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho Docente. In: *Dicionário – Verbetes*. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente. UFMG. 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=429>. Acesso em: 15 jan. 2019.

PASSOS, R. G. O trabalho do professor substituto na FSS/ UERJ: limites e impasses frente à precarização. *Trajetória da Faculdade de Serviço Social da UERJ: 70 anos de história*. Rio de Janeiro: nov. 2014. p. 339-355. Disponível em: <http://www.fss.uerj.br/downloads/Colet%C3%A2nea%2070%20ANOS%20FSS/19.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no Ensino Superior*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, N. E. P. *Gestão e Trabalho na Universidade: as recentes reformas do Estado e da Educação Superior e seus efeitos no trabalho docente na UEMG*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-9NBKW5>. Acesso em: 15 jan. 2019.

SANTOS, N. E. P.; VIEIRA, L. M. F. As consequências das reformas do Estado dos anos 2000 para o trabalho docente na UEMG. *Seminário Internacional de La Red Estrado, XI*. México DF, México, Universidad Pedagógica Nacional, p. 1-20, nov. 2016.. Disponível em: [http://redeestrado.org/xi\\_seminario/](http://redeestrado.org/xi_seminario/). Acesso em: 15 jan. 2019.

SANTOS, N. E. P.; VIEIRA, L. M. F. A (re) configuração do trabalho docente na Universidade do Estado de Minas Gerais frente às reformas de Estado e da Educação dos anos 2000. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 409-424, mai-ago, 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/santos-vieira.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

SILVA, M. F. A.; ASSIS, J. H. V. P. Tecendo os fios do *habitus* professoral. *Revista Aleph*, ano X, n. 21, jul. 2014. Disponível em: [http://periodicos.uff.br/revistaleph\\_teste/article/view/24893/14426](http://periodicos.uff.br/revistaleph_teste/article/view/24893/14426). Acesso em: 15 jan. 2019.

TAVARES, A. L. S. *A precarização do trabalho docente na educação superior: um estudo sobre a contratação temporária de docentes na universidade do estado do Pará*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação. Belém (PA), 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/2769>. Acesso em: 15 jan. 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

WACQUANT, L. Habitus. In.: CATANI, A. M. et al. (org.). *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

AS AACCEM  
UM CURSO DE  
LICENCIATURA EM  
MATEMÁTICA DA  
UNESP: UMA ANÁLISE  
SOCIOLOGICA

**Vânia Cristina da Silva Rodrigues**

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

# | Introdução

A partir da perspectiva metodológica de um estudo de caso, este trabalho tem o intuito de constituir um modo de interpretar o componente curricular Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC), por meio de uma teoria que possibilite um olhar para as forças que têm concorrido para o desenvolvimento e a legitimação dessas atividades no âmbito do curso de Licenciatura em Matemática da UNESP de São José do Rio Preto. Adotamos, para tal procedimento, uma análise da perspectiva sociológica na qual se utiliza a teoria de Bourdieu, principalmente no que se refere a seus conceitos de *habitus*, *capitale* e *campo*. Na pesquisa de referência, foram constituídos e analisados documentos, tais como, o Projeto Político Pedagógico (PPP) de curso, grades curriculares, catálogos para alunos, normas e ficha de registro das AACC.

A partir da nova Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e da Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o Estado Brasileiro, por meio de órgãos vinculados ao Ministério da Educação (MEC), tem procurado intervir nos cursos de formação de professores através de deliberações oficiais. Essas deliberações, no entendimento de Macedo (2003, p. 39), parecem ter como objetivo a regulação social, o “[...] controle curricular e preconizam alterações nos espaços institucionais de formação”. Isto porque a legislação vem incluindo novos componentes curriculares<sup>35</sup> dentre os quais as AACC, tema deste trabalho. Com carga horária mínima de 200 horas, as AACC devem contemplar as seguintes modalidades de atividades: seminários, apresentações, exposições, participações

---

35 A Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 trouxe novas exigências para os cursos de Licenciatura, a inserção de: 400 horas de prática como componente curricular, 400 horas de estágio curricular supervisionado e 200 horas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais.

em eventos científicos e culturais, visitas, monitorias, estudos de casos, produções coletivas, resolução de situações-problema, projetos de ensino, ensino dirigido, aprendizado de novas tecnologias de comunicação e ensino, entre outras (BRASIL, 2001b).

A escolha deste objeto é justificada por permitir autonomia ao licenciando em se debruçar sobre atividades de sua preferência, construindo dessa forma sua identidade profissional; por sua potencialidade em alterar a realidade de um ensino, habitualmente, limitado a sala de aula e fortemente marcado pela disciplinaridade. As AACCC são relevantes também pelo fato de terem sido destacadas nos documentos oficiais, para formação de professores, como premissa necessária para ampliação cultural, científica e acadêmica do graduando durante o seu processo de formação, uma vez que uma cultura geral ampla “favorece o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação, a possibilidade de produzir significados e interpretações do que se vive e de fazer conexões” (BRASIL, 2001b, p. 35), o que, por sua vez, potencializa a qualidade da intervenção educativa.

Segundo os documentos oficiais – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNFPPEB), em nível superior e seus respectivos pareceres e resoluções – a inserção das AACCC tem o intuito de assegurar a introdução de novos elementos teórico-práticos. Um outro aspecto dessa exigência legal parece ser o entendimento de que o futuro professor não pode ter uma formação em que o conhecimento se restrinja à sua área do conteúdo específico (matemática, história, sociologia, etc.). Tendo em vista que uma “sólida e ampla formação cultural” (BRASIL, 2001b, p. 22) pode permitir a esse profissional refletir sobre o seu papel no mundo, identificar as características do mundo do qual faz parte, conhecer os recursos culturais que estão disponíveis com o intuito de enriquecer o seu trabalho e “saber lidar com a diversidade existente entre seus alunos” (BRASIL, 2001b, p. 4).

As AACCC enquanto atividades enriquecedoras ao currículo dos cursos de Licenciatura estão em consonância com as pesquisas que discutem a formação docente e que apontam a importância de abarcar outros conhecimentos além do específico. Nesse sentido, os trabalhos desenvolvidos por pesquisadores como Shulman (2005), Gatti (2009), Fiorentini *et al.* (2002), Tardif (2002) e Imbernón (2006) destacam a relevância de se abranger conhecimentos de pedagogia, sociologia, antropologia, filosofia e do campo educacional na formação do professor. Por outro lado, parece haver uma dissonância entre tais pesquisas e a composição curricular do curso de Licenciatura em Matemática da UNESP de São José do Rio Preto que, como será possível verificar, favorece uma formação docente centrada no aprofundamento do conteúdo específico.

A relevância deste trabalho deve-se à possibilidade de proporcionar uma visão, entre tantas outras, sobre um componente curricular específico da formação de professores, as AACCC, e a partir desse ponto de vista, discutir questões próprias dessas atividades em um curso de Licenciatura em Matemática da UNESP. Este estudo condiz com o que se propõe em termos de formação teórica e crítica em ciências humanas, importante também em cursos de Licenciatura em Matemática.

Foram encontradas poucas pesquisas incidentes diretamente sobre as AACCC em cursos de Licenciatura em Matemática. A maioria dos trabalhos levantados trata das AACCC em cursos como a Licenciatura em Educação Física e Pedagogia. Há no trabalho de Grotti (2013) um pequeno comentário a respeito da possibilidade de configurar as atividades desenvolvidas no âmbito de projetos de extensão em AACCC. Se, por um lado, há poucas pesquisas em relação às AACCC nos cursos de Licenciatura em Matemática, por outro lado, há muitas publicações no campo da educação que tomam os ensinamentos de Bourdieu como referência. Na educação matemática, ressaltam-se as pesquisas de Souza Neto (2012), Vilela (2013a, 2013b), Farias (2017) que

tomam a teoria de Bourdieu como grade analítica e avaliam positivamente esse referencial, que se vem mostrando fecundo para análise, em particular, de políticas públicas de educação no campo da matemática.

A estratégia a ser adotada para esta análise será o “emparelhamento ou associação”, que, segundo Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 138), se trata de uma “estratégia que consiste em estabelecer relações entre conceitos desta teoria e as informações a partir de um modelo teórico prévio”. Esse processo, que visa relacionar uma teoria com o objeto estudado, permite, se a teoria for adequadamente escolhida, tanto ampliar a compreensão e/ou dar outro enfoque ao objeto estudado como também favorecer o entendimento da teoria.

## | As AACCC e o movimento discursivo de ampliação do repertório cultural docente

*A valorização da cultura e da realidade do aluno e a defesa de que elas necessitam ser consideradas nos processos de aprendizagem é relativamente recente, assim como a percepção de que essa discussão precisa ser trazida para os cursos de Licenciatura. Isto porque ela parece ganhar relevância nas últimas décadas com os pareceres produzidos para a formação de professores (BRASIL, 2001a; BRASIL, 2001b; BRASIL, 2001c), com a produção de relatórios internacionais sobre a educação e com o mapeamento das práticas culturais dos professores, estudadas inclusive pelos organismos internacionais (UNESCO, 2004).*

Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNFPEB), em nível superior, as AACCC passam efetivamente a fazer parte

dos cursos de Licenciatura e por meio do Parecer CNE/CP 09/2001 torna-se premissa necessária para uma ampliação cultural, científica e acadêmica do licenciado durante o seu processo de formação (BRASIL, 2001b). As DCNFPEB definem “características consideradas inerentes à atividade docente” (BRASIL, 2001b, p. 4) e se referem ao compromisso com o sucesso da aprendizagem dos alunos, a atenção às questões culturais e a diversidade existente nas escolas, ao desenvolvimento de práticas investigativas e à implementação de ações pedagógicas que promovam o desenvolvimento dos conteúdos curriculares.

Além disso, as DCNFPEB apontam algumas questões a serem enfrentadas nos cursos de formação de professores. Dentre elas, destacam-se duas que estão situadas no “campo curricular” e relacionadas com o interesse dessa pesquisa: “desconsideração do repertório de conhecimento dos professores em formação” (BRASIL, 2001b, p. 19) e “falta de oportunidades para desenvolvimento cultural” (BRASIL, 2001b, p. 21). Os conhecimentos prévios dos alunos das Licenciaturas, segundo as DCNFPEB, nem sempre são considerados no planejamento das ações pedagógicas. Muitas vezes, idealiza-se o que estes alunos “deveriam saber”, no entanto, estudos mostram que os ingressantes provêm de um meio social menos favorecido e têm formação insuficiente decorrente das condições de escolaridade básica (BRASIL, 2001b, p. 20).

Os cursos de Licenciatura, conforme destacam as DCNFPEB, além de não se comprometerem com a ampliação do “universo cultural do futuro professor”, geralmente, não se realiza em ambientes planejados para serem culturalmente ricos, ou seja, não inclui “[...] leituras, discussões informais, troca de opiniões, participação em movimentos sociais, debates sobre temas atuais, exposições, espetáculos e outras formas de manifestação cultural e profissional” (BRASIL, 2001b, p. 22). Ainda, segundo as DCNFPEB, o futuro professor necessita de uma “sólida e ampla formação cultural” (BRASIL, 2001b, p. 22) que lhe permita refletir



sobre o seu papel no mundo, identificar as características do mundo do qual faz parte, conhecer os recursos culturais que estão disponíveis com o intuito de enriquecer o seu trabalho, “saber lidar com a diversidade existente entre seus alunos” (BRASIL, 2001b, p. 4). Uma vez que “uma cultura geral ampla favorece o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação, a possibilidade de produzir significados e interpretações do que se vive e de fazer conexões – o que, por sua vez, potencializa a qualidade da intervenção educativa [...]” (BRASIL, 2001b, p. 35).

Contudo, algumas pesquisas têm demonstrado (UNESCO, 2004, GATTI; BARRETO, 2009; ALMEIDA, 2010, SILVA; ALMEIDA; FERREIRA, 2011) que os professores compõem uma categoria profissional cujo acesso aos bens culturais tem sido cada vez mais restrito. As efêmeras iniciativas para o enriquecimento cultural dos professores e a intensificação do trabalho parecem diminuir as chances nesse sentido. São raras as condições para que o professor consuma literatura, música, cinema ou teatro, ampliando a sua visão de mundo. Além da origem de classe social, o contexto do exercício da profissão parece contribuir também para um empobrecimento do repertório cultural dos professores.

Dessa forma, quando se leva em consideração as condições sociais objetivas dos professores da educação básica – como baixos salários e jornadas duplas ou triplas – o acesso aos bens culturais nas suas mais diferentes formas de expressão pode ser impossibilitado, o que poderia tornar as práticas destes professores de certa forma frágeis face às diferenças social, econômica e cultural dos alunos. Tudo leva a crer que esses professores não possuem o *capital* cultural, conforme definido por Bourdieu, suficiente à atividade docente, uma vez que “essas condições comprometem o repertório educacional e limitam as possibilidades de criação de alternativas para lidar com os fatores de diversidade cultural” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 28).

Ao considerar as experiências culturais do professor brasileiro, Almeida (2010) destaca que elas se assemelham, em grande parte, às dos próprios estudantes. Esse quadro se agrava quando se analisa o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes que são aprovados nos cursos de Licenciatura. Esses alunos, segundo Bagno (2010), têm um histórico de letramento muito reduzido, ou seja, eles possuem pouca relação com a cultura escrita e audiovisual mais elaborada, não têm acesso a livros, revistas, enciclopédias etc., não são falantes das normas urbanas de prestígio e têm domínio muito precário da leitura e da escrita. As suas biografias, em muitos casos, não são delineadas pela conquista do diploma universitário, pois o ingresso à universidade não advém da obviedade do destino escolar (BOURDIEU; PASSERON, 2014). Esses estudantes não tiveram a oportunidade de adquirir *capital cultural* em sua socialização primária, ou seja, no âmbito da família. A posse desse *capital*, segundo Bourdieu (2011), constitui um patrimônio estimulado e transmitido pela família, capaz de gerar impacto tanto na definição de um trajeto escolar bem-sucedido quanto proporcionar a este agente sua incorporação.

A ideia é que, com o desenvolvimento das AACCC, os alunos vivenciem sua futura profissão, enriqueçam o seu programa do curso e fortaleçam as relações da escola com sua comunidade. São, em sua maioria, atividades práticas distribuídas em diferentes grupos e têm a finalidade de possibilitar o reconhecimento de habilidades e competências, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, hipótese em que o aluno ampliará a sua formação acadêmica e humanística (GARCIA; KRUZER, 2009). As AACCC podem propiciar o contato e a incorporação, à formação do licenciado em Matemática de todo um campo do imaginário, da memória, do prazer, da arte, da inserção social, do relacionamento humano e de outras experiências culturais e científicas que, quando ausentes, fazem falta, posto que as propostas de ensino de algumas Licenciaturas em Matemática ficam restritas demais e, até mesmo, insensíveis aos conhecimentos trazidos de outros âmbitos.

## | Formação de professores: objeto de disputa no *campo* da Matemática

Apoiados na premissa de que existe uma base de conhecimento para o ensino, vários pesquisadores, como Fiorentini *et al.* (2002), Shulman (2005), Tardif (2002), Imbernon (2006), Moreira e Davi (2003), Gatti (2009), concordam que a formação do professor deve contemplar conhecimentos para além daqueles referentes ao conteúdo específico da matéria que se vai ensinar e apontam o saber docente como um saber que envolve vários outros saberes de naturezas diversas. As discussões a respeito dos saberes docentes, segundo Tardif (2002), vêm dominando as pesquisas sobre o ensino, desde a década de 1980. Para o autor, os saberes profissionais dos professores não se reduzem apenas à transmissão de conhecimentos acadêmicos. Em se tratando da formação do professor, ele destaca que “até agora a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo, pelos conhecimentos disciplinares [...]” (TARDIF, 2002, p. 23).

Destaca-se também o trabalho de Shulman (2005) que propõe a existência de categorias de conhecimentos que seriam inerentes à formação do professor, e que sem elas o exercício da docência ficaria comprometido. Esses conhecimentos seriam: o conhecimento do conteúdo; o conhecimento geral de didática; o conhecimento do currículo; o conhecimento didático do conteúdo; o conhecimento dos alunos; o conhecimento do contexto e o conhecimento dos objetivos, finalidades e valores educativos, além de seus fundamentos filosóficos e históricos. O professor deve conhecer as estruturas, os princípios e a organização da disciplina que pretende ensinar, todavia é preciso mais do que isso. Para Shulman (2005), a formação do

professor, no que diz respeito ao conhecimento dos conteúdos, é aquela em que o docente, além de conhecer e compreender a fundo o conteúdo específico da disciplina, deve possuir uma formação que abranja o social, o político e o filosófico. Nesse sentido, é necessário que o professor compreenda, de modo amplo, a diversidade e as especificidades dos alunos para estabelecer uma comunicação que favoreça o processo de ensino e aprendizagem.

Para além da discussão entre os conteúdos específicos, pedagógicos, filosóficos etc., Moreira e David (2003), ao tratarem dos saberes mobilizados na formação do professor de matemática, consideram duas formas distintas de conhecimento matemático: o escolar e o acadêmico. Os autores discutem “as relações entre os saberes trabalhados nos processos de formação matemática do professor na licenciatura e os saberes efetivamente mobilizados no exercício profissional docente na escola básica” (MOREIRA; DAVID, 2003, p. 59).

A matemática científica ou matemática acadêmica é aquela vista como um conjunto de práticas e saberes associados à constituição de um corpo científico de conhecimentos, conforme produzido pelos matemáticos profissionais e reconhecido socialmente como tal (MOREIRA; CURY; VIANA, 2005). Quanto à matemática escolar, trata-se de um conjunto de práticas e saberes associados ao desenvolvimento do processo de educação escolar em matemática (MOREIRA; DAVID, 2003). Não se restringe ao que os professores de matemática ensinam aos alunos na escola, porque inclui também, por exemplo, os saberes profissionais vinculados ao trabalho do docente nesse processo. A prática do matemático é desenvolvida em um ambiente de pesquisa (universidades, institutos de pesquisas, etc.), possui um teor de generalidade nos resultados, ênfase nas estruturas abstratas. A prática do professor de matemática se desenvolve em um ambiente educativo e tem objetivos e resultados distintos da prática do matemático. Para Moreira, Cury e Vianna (2005),

a profissão do professor de matemática da escola básica não se identifica com a profissão do matemático, pois os saberes profissionais, as condições de trabalho, as necessidades relativas à qualificação profissional concorrem muito mais para diferenciá-los do que para identificar as duas profissões.

Essa relação, na qual pode existir interesses divergentes, entre matemática acadêmica e matemática escolar e entre matemáticos e educadores, foi interpretada por Vilela (2013a, 2013b) à luz da teoria de campo de Bourdieu. Para o sociólogo (BOURDIEU, 2013, p. 112), todo *campo* é um espaço de forças e de lutas para conservar ou transformar esse mesmo *campo*: “lugar de luta política pela dominação científica”, em que os produtores esperam reconhecimento de seus próprios concorrentes. É um espaço de distinção, por diferenciar e hierarquizar, por essas mesmas diferenças estabelecidas, os seus agentes e, portanto, comporta relações de dominação: “no interior de cada *campo* há uma hierarquia social dos objetos”.

No *campo* científico, “é dominante quem consegue impor uma definição de ciência” (BOURDIEU, 2013, p.118). No *campo*, os agentes se distinguem pelo volume do *capital* possuído, capital específico de cada *campo*. É aquilo que é valorizado, naquele espaço, e que permite a seu possuidor ocupar posição de destaque e estabelecer ou impor, pela posição que ocupa, o valor de seu capital, por meio de estratégias de reconhecimento que são ao mesmo tempo, segundo Bourdieu, de desconhecimento. Cada agente de um *campo* é caracterizado por sua trajetória social, seu *habitus* e sua posição, de modo que o lugar no *campo* que o agente ocupa indica suas tomadas de posição (BOURDIEU, 2011). Em função da sua posição nas estruturas sociais, cada sujeito vivencia uma série de experiências que estruturam internamente sua subjetividade, constituindo uma espécie de “matriz de percepções e apreciações” que orienta e estrutura suas ações e todas as suas ações subsequentes.

O campo da matemática é pensado, por Vilela (2013a), a partir de dois polos: o da matemática acadêmica e o da matemática escolar. Tudo leva a crer, com base em Vilela (2013a, p. 966), que há uma luta concorrencial entre os agentes destes polos que têm como objetos de disputa

[...] a autoridade para determinação dos programas de ensino, o papel da matemática e a função da escola, a responsabilidade profissional de formar professores de matemática, a organização do curso de licenciatura (carga horária e número de disciplinas das áreas pedagógica e específica) podem representar, nesse referencial sociológico, uma disputa por espaço de atuação profissional.

Nesse campo de lutas, encontra-se matemáticos e educadores, que, segundo Vilela (2013b, p. 207), “apresentam disposições diferenciadas em relação à manutenção da ordem do campo”. Os matemáticos, na condição de dominantes, segundo a autora, buscam manter sua posição. Estes agentes possuem maior capital científico, tanto por ocuparem posições relevantes no campo, quanto pelas descobertas, pelas invenções e pelas contribuições para o progresso da ciência e da matemática (VILELA, 2013b). Educadores e matemáticos buscam, dentro do *campo*, a autoridade científica para legitimar suas ações. Os matemáticos enquanto dominantes do campo “[...] vêm ditando a organização curricular e mantêm atuação preponderante no curso de formação de professor, visando manter a ordem estabelecida” (VILELA, 2013a, p. 965). Contudo, a emergência da área de Educação Matemática – “a partir do interior da matemática, num movimento de ampliação do questionamento do como ensinar matemática para o porquê fazê-lo” (VILELA, 2013a, p. 966) – e a sua institucionalização tem propiciado manifestações que evidenciam, por exemplo, a disputa pela organização da formação dos professores de matemática (VILELA, 2013a, p. 959).

O modelo sociológico, adotado neste trabalho, permite ao analista ver, no caso das AACCC, outros aspectos, lançando diferentes olhares sobre a prática dos matemáticos. Permite interpretar suas ações e investidas na direção de obter ou manter uma posição de destaque que imponha uma visão de matemática e de formação de professores, como estratégia que vai ao encontro dos interesses dos agentes sociais – os matemáticos –, que a produziram.

A hipótese deste trabalho, confirmada após as análises, é de que a “formação matemática aprofundada” – matemática acadêmica –, não figura apenas como um dos objetivos: ela é o objetivo. Permeia e efetiva-se em todas as ações do curso analisado: na composição do corpo docente, na seleção e distribuição das disciplinas (grade curricular) entre os departamentos que atuam no curso, na atuação na pós-graduação e composição dos grupos de pesquisa, na proposição e hierarquização das AACCC, etc.

Os professores do curso, ao tentar capitalizar as horas destinadas às AACCC em favor dos programas (PIBID, PET, OBMEP)<sup>36</sup>, das atividades e das ações de ensino, pesquisa e extensão nas quais estão inseridos, acabariam impondo uma definição de matemática, de como ensiná-la e de como deve ser a formação do professor tendo em vista essas definições.

## | As AACCC e a legitimação de um *capital* cultural

O foco da análise do currículo atual, do curso de Licenciatura em Matemática da UNESP de São José do Rio Preto, foi o número de disciplinas destinadas à matemática acadêmica e

---

36 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa de Educação Tutorial (PET) de Matemática e Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP).

à matemática escolar (MOREIRA, DAVID, 2003), às disciplinas pedagógicas e as horas destinadas ao estágio e às AACC (GATTI, 2009). Esta organização do currículo serviu de base para a definição das categorias de análise, a saber: *formação específica*, *formação pedagógica* e *formação complementar*. A *formação complementar* abarcou as disciplinas de ciências exatas (física, computação), língua portuguesa, optativas e AACC.

Foram realizadas análises quantitativas e qualitativas sobre as variáveis *número de créditos* e *carga horária* das distintas disciplinas que compõem o currículo do curso. De acordo com o PPP do curso, as 2.865 horas estão distribuídas da seguinte forma: 27 créditos (405 horas) referentes ao Estágio Curricular Supervisionado, 14 créditos (210 horas) em Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC), 6 créditos (90 horas) em Disciplinas Optativas e 144 créditos (2.160 horas) em Disciplinas Obrigatórias. Num total de 191 créditos, a distribuição percentual das disciplinas, segundo as categorias adotadas neste trabalho, é dada por: formação matemática (52,35%), formação pedagógica (29,84%) e formação complementar (17,81%) do total de créditos do curso. As disciplinas que compõem a categoria "formação pedagógica" estão todas sob a responsabilidade do Departamento de Educação: trata-se de 8 disciplinas num total de 33 ofertadas.

Considerando que há predominância da formação específica ou da matemática acadêmica se comparada com a formação pedagógica, pode-se dizer que o curso de Licenciatura em Matemática da UNESP de São José do Rio Preto enfoca o aprofundamento dos conhecimentos específicos da Matemática. Isto porque, ao que tudo indica, as aprendizagens valorizadas estão relacionadas, principalmente, com a aprendizagem da matemática acadêmica, ou seja, "o conjunto de significados que a comunidade científica dos matemáticos identifica com o nome de matemática" (MOREIRA; DAVID, 2003, p. 17). Inclusive, essa prática está em acordo com um dos objetivos específicos do



curso que é “formar um profissional com sólido conhecimento de Matemática” (UNESP, 2015, p. 15). Dessa forma, ao se analisarem o objetivo, as justificativas do curso e o quadro de disciplina ofertada pela grade atual do curso, conclui-se que a formação parece carente de outros conhecimentos, tais como, os conhecimentos pedagógicos e os das Ciências Humanas. Se, por um lado, essa formação se apresenta dissonante em relação às pesquisas sobre formação de professores, feitas por educadores, por outro atendem bem às exigências de uma formação específica de matemática.

Quanto as AACC, segundo o PPP do curso de Matemática, analisado neste trabalho, a Licenciatura e o Bacharelado deverão cumprir a mesma carga horária mínima de 210 horas de AACC e as mesmas atividades (a partir do mesmo quadro de AACC). Este fato conduz ao seguinte questionamento: quais das AACC oportunizam vivências que tratam das especificidades da prática profissional do professor de matemática? Tendo em vista, conforme destacam Moreira e David (2003), Vilela (2013a, 2013b) e Fiorentini e Lorenzato (2012) que a prática do matemático profissional é diferente, por exemplo, da prática do educador matemático ou do professor de matemática que vai ministrar aula na educação básica. Talvez isso ocorra – alunos do Bacharelado e Licenciatura terem que desenvolver os mesmos tipos de AACC – porque as práticas desenvolvidas no curso dificilmente conseguem escapar da referência à matemática dos matemáticos.

As AACC do curso de Licenciatura em Matemática da UNESP de São José do Rio Preto estão distribuídas em 12 tipos de atividades e o aluno deverá cumprir, necessariamente, pelo menos quatro atividades diferentes, conforme descrito no quadro a seguir:

**Quadro 1:** Distribuição da carga horária de AACC no curso

Tipo de Atividade	Carga horária por atividade	Limite de carga horária por atividade
<b>1.</b> Participação em eventos científicos sem apresentação de trabalho: regional, estadual, nacional, internacional	15h regionais e estaduais, 30h nacionais e internacionais	60h com no máximo duas atividades por ano
<b>2.</b> Participação em eventos científicos com apresentação de trabalho: regional, estadual, nacional, internacional	30h regionais e estaduais, 60h nacionais e internacionais	120h com no máximo uma atividade por ano
<b>3.</b> Publicações: Artigos em revistas indexadas, artigos em revistas não-indexadas, trabalho completo em eventos científicos, resumo em eventos, artigos de divulgação científica e/ou cultural externos ao IBILCE	60h revistas indexadas, 30h não-indexadas, 30h trabalhos completos, 15h resumos e 15h artigos de divulgação científica	60h
<b>4.</b> Estágio extracurricular, com duração mínima de 60 horas	Integraliza a carga horária do estágio no limite permitido	60h
<b>5.</b> Organização de eventos	30h	120h, com no máximo uma atividade/ano
<b>6.</b> Representação Estudantil (órgãos colegiados, Diretório Acadêmico, Agremiações Estudantis, Empresa Júnior, etc.)	15h	60h, com no máximo uma atividade/ano
<b>7.</b> Participação em curso e/ou atividade de extensão	15h	60h, com no máximo uma atividade/ano

(continua)

<b>8.</b> Promoção de curso e/ou atividade de extensão universitária relacionada ao ensino	30h	120h, com no máximo duas atividades/ano
<b>9.</b> Outras atividades culturais (envolvimento em grupo de teatro, de música, de dança, cineclube, coral, exposição de trabalhos artísticos, etc.)	15h	60h, com no máximo uma atividade/ano
<b>10.</b> Disciplinas Optativas	Integraliza os créditos da disciplina	120 h, não há limite de atividades por ano
<b>11.</b> Outras atividades de formação extracurricular (aulas práticas, disciplinas, práticas de ensino, etc.)	Integraliza a carga horária da atividade no limite permitido	120h, com no máximo 60 h por ano
<b>12.</b> Prestação de serviços em áreas técnicas e/ou de ensino	30h	30h

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Matemática da UNESP de São José do Rio Preto (UNESP, 2015).

A partir da análise do PPP do curso, alguns elementos foram apreendidos e destacados: a presença das AACC como componente curricular foi identificada com carga horária de 210 horas; o local institucional para o depósito dos documentos referentes às AACC é a secretaria de graduação da unidade e o curso não possui um regulamento específico para as AACC; o processo avaliativo dessas atividades fica por conta do Conselho de Curso que delibera sobre o mérito das atividades realizadas, inicialmente, verificando se estão contempladas na regulamentação, posteriormente, passando aos critérios para aceite das atividades elencadas; no PPP não é mencionada a devolutiva do responsável pelo acompanhamento das AACC aos alunos. A ausência de observações sistemáticas – orientação e planejamento, acompanhamento e avaliação – pode não

permitir identificar o impacto, nem mesmo as contribuições para o desenvolvimento da identidade profissional dos futuros professores ao longo da formação inicial.

Um outro aspecto que se observa é que o curso estabeleceu algumas orientações em relação ao cumprimento da carga horária de AACCC, definindo as atividades de maior relevância para a formação do licenciando e do bacharel, como sugere o Quadro 1, ao indicar, por exemplo, que até 120 horas podem ser cumpridas com participação em eventos científicos com apresentação de trabalho: regional, estadual, nacional, internacional ou na organização de eventos como a Semana da Matemática e até 60 horas para a publicação de artigos em revistas indexadas.

Independentemente de ter muitos alunos do curso solicitando a validação deste tipo de atividade, principalmente, publicação de artigos em revista indexada, só o fato de fazer parte da lista de AACCC, e a forma como está hierarquizada, já agrega valor a este tipo de atividade. Se faz parte da lista de AACCC, é possível de se cumprir, ou seja, vai ter algum aluno que vai cumprir este tipo de atividade. Os estudantes que não fizerem a opção por essas atividades tendem a reconhecê-las como as mais “rentáveis”. Isto porque o *capital* cultural incorporado pelos estudantes no decorrer de sua trajetória universitária incide em suas escolhas, o que sugere a propensão de investir nas atividades legitimadas pela universidade/curso, isto é, as atividades mais “rentáveis”. Conforme destaca Bourdieu (1983), as atividades rentáveis estão diretamente relacionadas ao *campo* científico que rege a Ciência, neste caso, a matemática acadêmica. As escolhas não são totalmente livres, pois são orientadas pelo *habitus* a que se relacionam ou dependem tanto da estrutura quanto da trajetória do indivíduo. Tendo em vista as escolhas pelas atividades acadêmicas, em detrimento do envolvimento em atividades não acadêmicas, é possível inferir que tais atividades são vistas como menos rentáveis no espaço universitário e, portanto, a escolha é balizada pela possibilidade de inserção

e condicionada por estruturas objetivas, mas também passa pelos interesses e os benefícios que se pode ter. Isto porque as atividades rentáveis possibilitam ao estudante a obtenção do reconhecimento de seus pares. Além disso, a identidade do pesquisador precisa ser forjada desde a sua formação.

Da forma como as AACCC estão hierarquizadas aos alunos do curso de Licenciatura em Matemática, o aluno pode desenvolver toda a carga horária dessas atividades sem contemplar, por exemplo, qualquer tipo de atividade cultural. A minimização dos prejuízos em termos da formação do raciocínio crítico e do desenvolvimento da capacidade de análise, como do precário enriquecimento cultural que adquiriram na Educação Básica, acabam se tornando uma incumbência que cabe ao aluno do Ensino Superior resolver sozinho. Quando na verdade, conforme destaca Bourdieu (2015, p. 69-70), é função da escola “de fato e de direito [...] desenvolver em todos os membros da sociedade, sem distinção, a aptidão para as práticas culturais que a sociedade considera como as mais nobres”. Completando, o sociólogo destaca que a escola “[...] poderia compensar (pelo menos parcialmente) as desvantagens daqueles que não encontram em seu meio familiar a incitação à prática cultural”.

## | Considerações finais

As AACCC do curso de Licenciatura em Matemática da UNESP de São José do Rio Preto se configuram em estratégias que legitimam um certo tipo de *capital* cultural. Esse *capital* cultural está relacionado a atividades e/ou conhecimentos relacionados ao *campo* da matemática, valorizando a matemática acadêmica em detrimento da formação social e cultural do futuro professor de matemática. Trata-se da valorização de um modo de ver e de fazer uma matemática específica que, por se distanciar da prática docente, pode não contemplar as especificidades e não atender às necessidades do trabalho do professor. Uma

reflexão teórica sobre o pedagógico, sobre o ensino desses conteúdos não pode ser deixada à margem e as demandas da realidade da educação básica não podem ser ignoradas, pois esta é o campo de atuação profissional destes alunos, futuro licenciados.

## | Referências

ALMEIDA, C. M. C. Cultura na formação de professores/as. *Salto para o Futuro*, v. 7, p. 14-22, 2010. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/10343907-formacaocultural.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

BAGNO, M. *Gramática, prá que te quero?* Os conhecimentos linguísticos nos livros didáticos de português. Curitiba: Aymarã, 2010.

BOURDIEU, P. O campo científico. *In*: ORTIZ, R. (org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. v. 39. São Paulo: Ática. Coleção Grandes Cientistas Sociais, 1983a. p. 122-155.

BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução Mariza Corrêa. 11. ed. Campinas: Papirus, 2011.

BOURDIEU, P. *Homo Academicus*. Tradução Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. 2. ed. Florianópolis: Educação da UFSC, 2013.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). *Escritos de educação*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 44-72.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. *Lei nº 10.172*, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Leis ordinárias. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 2001a.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Parecer CNE/CES 583/2001, de 4 de abril de 2001*. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CP 009/2001, de 08 de maio de 2001*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001c.

FARIAS, J. V. *O Profmat e as relações distintivas no campo da matemática*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

FIORENTINI, D. *et al.* Formação de professores que ensinam matemática: um balanço de 25 anos. *Educação em Revista*, n. 36, p. 137-160, 2002.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. *Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos*. Campinas: Autores Associados, 2006.

GARCIA, I. T. S.; KRUGER, V. Implantação das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores de química em uma instituição federal de ensino superior: desafios e perspectivas. *Química Nova*, v. 32, n. 8, p. 2218-2224, 2009.

GATTI, B. A. *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. In: GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (org.). *Coleção Textos FCC*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011.

GROTTI, R. O projeto observatório da educação com foco em Matemática e Iniciação às Ciências: possíveis contribuições na aprendizagem da docência e perspectiva de configurar-se como alternativa de atividades complementares na formação inicial (Licenciatura em Matemática). 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso. Programa de Pós-graduação em Educação, Cuiabá, 2013.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MACEDO, E. Identidade profissional e diretrizes curriculares de formação de professores da Educação Básica. In: LISITA, V. M. S. S.; SOUZA, L. F. E. C. P. (org.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. São Paulo: DP&A, 2003. p. 39-53.

MOREIRA, P. C.; CURY, H. N.; VIANNA, C. R. Por que análise real na licenciatura? *Zetetiké*, v. 13, n. 23, p. 11-24, jan./jul. 2005.

MOREIRA, P. C.; DAVID, M. M. M. S. Matemática escolar, matemática científica, saber docente e formação de professores. *Zetetiké*, v. 11, n. 19, p. 57-80, jan./jun. 2003.



SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/?p=235>. Acesso em: 5 ago. 2013.

SILVA, S. M. C.; ALMEIDA, C. M. C.; FERREIRA, S. Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 2, p. 219-228, abr./jun. 2011.

SOUZA NETO, J. A. *Olimpíadas de matemática e aliança entre o campo da matemática e o campo político*. 2012. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

TARDIF, M. *Saberes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

UNESP. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Campus São José do Rio Preto, mai. 2015*. Disponível em: <http://www.ibilce.unesp.br/#!/graduacao/cursos/matematica/projeto-pedagogico>. Acesso em: 18 jan. 2019.

VILELA, D. S. Tendência Profissionalizante da Universidade: o caso da licenciatura em matemática da UFSCar. *Bolema*, v. 27, n. 47, p. 955-980, dez. 2013a.

VILELA, D. S. *Usos e jogos de linguagem na matemática: diálogo entre a Filosofia e Educação Matemática*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013b.

BERNARD LAHIRE  
COM, CONTRA  
E PARA ALÉM  
DE BOURDIEU:  
CONTINUIDADES  
E RUPTURAS

**Luciana Massi**

Universidade Estadual Paulista (UNESP)

**João Teixeira Lopes**

Universidade do Porto

Reconhecendo a importância e a hegemonia das contribuições de Pierre Bourdieu, Véran e Vanberghe (2016) entendem que a sociologia contemporânea pode ser dividida entre bourdianos e antibourdianos, incluindo uma linha de fuga formada pelos pós-bourdianos. Após o falecimento de Bourdieu, o campo da sociologia francesa se dividiu entre herdeiros, que continuam a reiterar suas ideias negando qualquer possibilidade de alteração, e críticos, incluindo alguns que o citam visando atrair a atenção da audiência para uma suposta originalidade – dentre os quais destacaríamos o trabalho de Bernard Charlot amplamente conhecido e citado no Brasil.

Véran e Vanberghe (2016) sistematizam os esforços de autores pós-bourdianos, destacando principalmente os trabalhos de Luc Boltanski, Margareth Archer e Bernard Lahire. Eles atuam no âmbito de um novo foco microssociológico para fornecer interpretações alternativas ou completar as lacunas deixadas por Bourdieu. Para além e contra Bourdieu, eles adotam a perspectiva pluralista visando compreender os indivíduos atuando na sociedade (VANBERGHE, 2016b): tanto um pluralismo interno e constitutivo do sujeito quanto externo, no sentido de reconhecer as múltiplas influências sociais às quais estamos expostos. Em uma perspectiva pós-bourdiana, Lahire (2002) afirma produzir um prolongamento crítico, ao questionar alguns conceitos-chave da teoria de Bourdieu como *habitus* e campo. Segundo Vanberghe (2016a, p. 96), Bernard Lahire é “simultaneamente o mais aguerrido dos críticos de Bourdieu e o mais fiel de seus discípulos”. Esse paradoxo se dá não apenas pela piada que circula de que ele “está reescrevendo um por um todos os livros de Bourdieu”, como afirmam Véran e Vanbergue (2016b, p. 17) – por exemplo, os contrapontos que Lahire produziu a obras como *A distinção* no livro *A cultura dos indivíduos* e *As regras da arte* na obra *Franz Kafka* – mas também por seu trabalho ser o que mais dialoga diretamente com os conceitos bourdianos, mantendo-os no horizonte de sua análise sociológica.

Nossas leituras desse autor e experiências de pesquisa orientadas pela sua perspectiva teórico-metodológica nos permitem afirmar que as relações entre a teoria bourdiana e a lahireana são *muito mais complexas*, merecendo uma análise detalhada do que seria exatamente o “prolongamento crítico” de Lahire e quais seriam os limites e as potencialidades de um ecletismo teórico e metodológico envolvendo os dois sociólogos. Nos focamos principalmente no conceito de *habitus* e na metodologia dos retratos sociológicos para dar conta dessa complexidade na breve análise esboçada neste texto. Entendemos que explicitar algumas vantagens e riscos desse ecletismo, bastante presente nas pesquisas sociológicas luso-brasileiras, é fundamental para compreender a real contribuição de cada um desses autores na sua apropriação por pesquisas em educação em ciências.

## | O sistema de disposições que constitui o *habitus* de Bourdieu

É importante contextualizar a epistemologia de Bourdieu (1983b) antes de apresentar o conceito de *habitus*. Ele nega o objetivismo e o subjetivismo através do método praxiológico, que parte da análise do macro – coleção de grande número de dados sociais – para o micro – a análise das diferentes condições que levaram o indivíduo à sua realidade. Partindo dessa premissa e para captar a dialética indivíduo-sociedade, Bourdieu elabora o conceito de *habitus*: um sistema durável de disposições transferíveis, modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, que nos leva a agir de determinada forma em uma circunstância dada. Esse sistema se fundamenta em um princípio de coerência e homogeneidade que organiza as diferentes experiências passadas, presentes e futuras dos agentes. As disposições

revelam esse processo de internalização da exterioridade e exteriorização da interioridade e se organizam na forma de um sistema (BOURDIEU, 1983b).

Segundo Setton (2002, p. 63), o conceito de *habitus* “propõe identificar a mediação entre indivíduo e sociedade”, conciliando e mostrando o diálogo entre a realidade exterior e individual. Assim, a individualidade nunca pode se evacuar do discurso sociológico, pois ela também é socialmente designada e reconhecida e se define por uma trajetória social irreduzível à outra. Para Bourdieu, somos o produto de estruturas profundas, temos, inscritos em nós, os princípios geradores e organizadores das nossas práticas e representações, das nossas ações e pensamentos (THIRY-CHERQUES, 2006).

Por esse motivo, Bourdieu (1997) não trabalha com o conceito de sujeito, prefere o de agente. Um dos princípios mais importantes na análise bourdiana é a classe social, por isso, para Bourdieu (1983b, p. 79), o *habitus* é entendido como *habitus* de classe, “sistema de disposições (parcialmente) comum a todos os produtos das mesmas estruturas”. A classe social, definida a partir dos patrimônios de capitais bourdianos (cultural, social e econômico, político e simbólico, embora os grandes princípios de distribuição e diferenciação atuem pelo capital econômico e cultural), é incorporada pelo sujeito na forma de disposições em relação a diferentes práticas e contextos, principalmente, através da socialização primária promovida pela família – como ilustrado na obra *A distinção*, em relação aos gostos alimentares, de vestuário, esportivo, político, artístico, etc.

Bourdieu (1983a) afirma que não existem dois *habitus* idênticos, assim como não existem duas histórias individuais idênticas, mas existem classes de experiência que constituem o *habitus* de classe. “A história individual, naquilo que ela tem de mais singular, e na sua própria dimensão sexual, é socialmente determinada” (BOURDIEU, 1983a, p. 60). Portanto, o conceito

de *habitus* como sistema de disposições duráveis tem como mediação fundamental as condições características de uma determinada classe social e a incidência dessas condições no contexto familiar. Assim, as experiências familiares estariam no princípio da percepção e apreciação de toda experiência ulterior. A identificação das condições materiais de existência, que caracterizam um determinado grupo ou fração de classe, tende a produzir sistemas de disposições semelhantes, pelo menos parcialmente, em todos os agentes que compartilham dessas mesmas estruturas objetivas, resultando na relativa homogeneidade do *habitus*. Essa homogeneidade está no princípio da harmonização objetiva das práticas de todos os membros pertencentes ao mesmo grupo social.

## | Os patrimônios de disposições de Lahire como substitutos do *habitus* bourdiano

Lahire (2008) contextualiza sua perspectiva no esboço de uma sociologia psicológica<sup>37</sup>, na qual o autor pretende realizar uma análise sociológica em escala individual. Para ele, essa perspectiva não é contrária aos métodos estatísticos e generalizantes e dotaria a sociologia de ferramentas conceituais e metodológicas adequadas para a apreensão das marcas singulares deixadas no indivíduo pelo social. Sua proposta é que o social seja estudado como forma incorporada, interiorizada no individual, pois para ele “o indivíduo é, sem sombra de dúvida, a realidade social mais complexa a ser apreendida” (LAHIRE, 2008, p. 376). O mundo social não é externo ao indivíduo e

---

37 Posteriormente, o autor deixou de usar este termo por suscitar expectativas equivocadas (NOGUEIRA, 2016).

nem existe em seu interior de forma desdobrada e abstrata, mas sim em um estado dobrado ou comprimido, ou seja, “sob a forma de combinações matizadas e concretas de propriedades contextuais e disposicionais (LAHIRE, 2004b, p. X)”. Segundo essa versão “dobrada” da realidade, o indivíduo não é redutível a sua religião, classe social, cultura ou sexo e “é definido pelo conjunto de suas relações, compromissos, pertencimentos e propriedades, passados e presentes” que “sintetizam-se ou se combatem, combinam-se ou se contradizem, articulam-se harmonicamente ou coexistem de forma mais ou menos pacífica, elementos e dimensões de sua cultura” (LAHIRE, 2004b, p. XI). Essas mudanças justificam que ele analise sujeitos como atores e não mais como agentes, em substituição à terminologia bourdiana.

Partindo da definição de *habitus* como um “sistema de disposições duráveis e transponíveis que [...] funciona como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações” (BOURDIEU, 1983b, p. 65), Lahire (2008) questiona o modo de operação das disposições, a sua “transferibilidade”, a “possibilidade de transposição” e o seu caráter “generalizável”. De acordo com a crítica de Lahire (2002, p. 46), muitos sociólogos agiram “como se a existência de um processo sociocognitivo tal como o de ‘transferibilidade’ das disposições ou dos esquemas constituintes do *habitus* fosse um fato empírico claramente estabelecido”. Ele acredita que a adoção desse esquema reduz o processo complexo de “interiorização da exterioridade” para um modelo de “assimilação das situações aos esquemas incorporados e acomodação (correção) dos esquemas anteriormente adquiridos às variações e trocas de situações” (LAHIRE, 2008, p. 381).

Segundo Lahire (2004b, 2008), essa perspectiva do *habitus* como sistema de disposições, impede a hipótese da existência de disposições de aplicação local e modos de apreciação parcialmente vinculados a objetos e domínios específicos. Essas nuances seriam reforçadas pela pluralidade dos mundos ou dos

âmbitos sociais aos quais estamos sujeitos nos dias atuais na forma de diversas esferas de socialização, sendo atribuição de cada indivíduo dividir seu tempo entre esses diversos universos. Ao partir desses pressupostos, Lahire (2004b, 2015) substitui o *habitus* pelo patrimônio de disposições, reconhecendo que a homogeneidade e coerência exigida pela noção de um sistema ou matriz de disposições, que compõe o *habitus*, representaria apenas um caso possível do real – que podemos inferir a partir da leitura de toda sua obra como um caso muito pouco provável, embora o autor não esteja preocupado com sua representatividade. Para Lahire (2012, p. 42, tradução nossa), o *habitus* é uma espécie de “primeiro protótipo teórico que envolveu os pesquisadores em um caminho promissor, mas que não resiste – se consideramos seriamente sua definição mais precisa e cientificamente exigente – a uma série de fatos”.

Para capturar essa incorporação do social no individual, Lahire (2004b) explora o conceito de disposição, delimitando diversas propriedades e modos de constituição, que seriam identificadas pelo trabalho empírico e interpretativo do sociológico através de um “dispositivo metodológico inédito”: os retratos sociológicos. Eles seriam o resultado de uma série de longas entrevistas acerca de diferentes domínios de atividade ou dimensões da vida social de um indivíduo, transcritas e analisadas pelo pesquisador, buscando reconstruir sua trajetória e captar as relações que ele estabelece com o contexto através de disposições incorporadas, atualizadas, inibidas, etc.

## | Continuidades ou rupturas entre Lahire e Bourdieu?

Na sociologia em escala individual proposta por Lahire, ao invés de investigar o *habitus*, deve-se analisar o patrimônio (plural, incoerente, variável) de disposições dos atores. Essa



escolha não implica abdicar das classes sociais, mas mudar a escala de observação, deixar de partir do macrosocial para compreender o microssocial (como Bourdieu faz) para compreender o social através da sua incorporação pelo ator individual.

As abordagens macrosociológicas e microsociológicas não são forçadamente incompatíveis, mas, entretanto, elas não dão acesso às mesmas realidades sociais e o problema de sua articulação ou de sua combinação torna-se, a cada nova pesquisa e para cada pesquisador, um problema a resolver. (LAHIRE, 2017, p. 313).

A mudança de escala é ilustrada por Lahire em diversas obras como um movimento do sociólogo de deixar de analisar uma paisagem como se ele a estivesse observando de dentro de um avião, para descer ao solo e captar as diversas nuances que escapam a essa mirada do alto. Ao descer ao solo, Lahire (2017) afirma que é possível observar realidades distintas do que o alto permitia e nessa nova escala conceitos macrosociológicos, como o de capital cultural, perdem seu potencial explicativo, levando o sociólogo a produzir novas ferramentas de análise. Continuando essa metáfora, podemos pensar que do alto observamos rios e seus afluentes, enquanto no solo enxergaríamos poças e pequenos córregos invisíveis da janela do avião, tornando evidente a contribuição da mudança de escala para captar as particularidades individuais. Por outro lado, enxergar córregos não nos permite supor a presença e forma de rios, ou seja, a escala individual não nos permite antecipar nem supor cenários mais amplos do que o próprio indivíduo.

Lahire (1999, 2012) também afirma que a abordagem bourdiana implica trabalhar com a noção de ideal-típico, pressupondo um sujeito cujo princípio de coerência poderia ser resumido a uma fórmula geradora, em geral, a classe social. Na *Cultura dos indivíduos*, Lahire (2004a) analisou os mesmos

dados que Bourdieu (2007) na obra *A distinção* para mostrar que sujeitos cujas diversas práticas culturais são coerentes em relação ao esperado para sua classe social representam a exceção e não os casos com maior frequência. Os casos mais frequentes são sujeitos com práticas heterogêneas em relação ao pertencimento de classe. Esse exemplo ilustra que Lahire não opera apenas uma atualização de Bourdieu em relação a uma contemporaneidade mais plural, como afirmam alguns de seus intérpretes, mas identifica uma falha na teoria bourdiana que supostamente superestima o papel da classe social em suas análises. Portanto, trocar o *habitus* por um patrimônio de disposições implica não pressupor, nem identificar, um princípio de coerência e gênese que apontaria para esferas de socialização mais fortes do que outras na constituição dos sujeitos. As análises contemporâneas sobre a interseção das desigualdades – de classe, gênero, etnia e outras – caminham no mesmo sentido, salientando quer o cariz sistêmico (sistema de desigualdades), quer a interação entre as suas várias dimensões (COSTA, 2012).

O problema é que a maioria das pesquisas em sociologia e educação não tem como objetivo compreender a incorporação individual das influências externas mais amplas; não se limita a tentar enxergar pequenos córregos, mas pretende, em grande parte dos casos, compreender a configuração de rios inteiros para tentar captar suas relações com mares e oceanos. Lahire (2004b, 2015) leva ao extremo seu método para buscar as variações individuais e reconhece que poucos sociólogos se dispõem a um trabalho empírico tão longo e exaustivo. Depois de seis seções de entrevista com uma média de duas horas de duração, realizadas com oito sujeitos (LAHIRE, 2004), ou de 650 páginas com análises de diários, cartas, textos e biografias de um autor como Kafka (LAHIRE, 2010), a sociologia em escala individual de Lahire não produz nenhum resultado generalizável sobre esse grupo de oito sujeitos ou sobre escritores de literatura, uma vez que esse sequer é o objetivo da sua perspectiva teórico-

metodológica. Nesse sentido, a superação da fragmentação e imediatismo da cotidianidade que a pesquisa científica busca continua encontrando muito mais recursos na teoria bourdiana do que em Lahire. Por outro lado, é inegável a contribuição de Lahire (2004b) no desenvolvimento do conceito de disposição e de uma ferramenta teórico-metodológica para identificar, através de um trabalho empírico-interpretativo, as disposições de um sujeito.

Esse cenário levou diversos autores, dentre os quais nos incluímos, a trabalhar com uma espécie de centauro formado por Bourdieu e Lahire, desconsiderando um possível impasse velado ou imperceptível das oposições fundamentais entre esses autores. O centauro se manifesta principalmente na forma de uma cabeça composta pela teoria bourdiana, recorrendo à noção de *habitus*, capitais e campo ou, ainda, de questões de investigação de natureza macrossociológica sobre um grupo social; e um corpo metodológico lahireano, constituído pela produção de retratos sociológicos e identificação de disposições transmutados em uma técnica de pesquisa isolada de suas fundamentações teóricas. Esse percurso heterodoxo nos leva aos seguintes impasses: Se o pesquisador trabalha com a noção de classe social ou de grupos buscando encontrar características comuns a esses sujeitos, por que adotar uma técnica que pressupõe a ausência de uma fórmula geradora ou de um princípio de coerência na sua socialização? Se os retratos sociológicos são uma metodologia criada para identificar disposições partindo da premissa de uma socialização plural, incoerente e heterogênea, qual é a legitimidade de transformá-los em uma mera técnica para compreender o *habitus* ou o patrimônio de capitais de um sujeito? Se isso tem sido feito com regularidade e produzindo resultados consistentes na sociologia, podemos concluir que a técnica na realidade não é tão dependente dos pressupostos lahireanos ou que esses mesmos pressupostos na verdade não são tão contraditórios em relação aos bourdianos? Por fim, quais são as reais perdas e ganhos ao insistir nesse modelo de trabalho híbrido?

## | Lahire e Bourdieu nas pesquisas em Sociologia, Educação e Educação em ciências

Reconhecemos em diversos autores, incluindo nossas produções, a associação das perspectivas de Lahire e Bourdieu (SETTON, 2005; ABRANTES, 2012; LIMA JÚNIOR, 2013; SUFICIER, 2013; COSTA, LOPES, CAETANO, 2014; VISSER, 2017; MASSI, LIMA JUNIOR; BAROLLI, 2018). Essa articulação costuma aparecer através de uma análise pluriescalar (AMÂNDIO; ABRANTES; LOPES, 2016, p. 18), envolvendo dimensões macro, meso e micro do mesmo objeto de estudo. Merece destaque no contexto brasileiro os trabalhos coordenados por Jessé Souza e no contexto português os trabalhos de João Teixeira Lopes que, através dessa perspectiva pluriescalar, permitiram reconstituir uma caracterização das diferentes classes sociais desses países.

Em nossas pesquisas, tentamos levar ao extremo uma adoção ortodoxa da perspectiva lahireana (MASSI; LIMA JÚNIOR; BAROLLI, 2018) para compreender o desenvolvimento profissional de professores de ciências, o que resultou na identificação de características do contexto que mobilizam e produzem disposições distintas nos sujeitos (MASSI, 2018), e também exploramos formas mais abertas de produção e apresentação dos retratos, articulando sociologia, literatura e leitura na forma de “relatos do interior” que representam uma edição literária da trajetória dos indivíduos despidos do jargão sociológico e apresentados em primeira pessoa, decorrentes da realização de uma a três seções de entrevista, de narrativas, gravações em vídeo cujas falas e imagens compõem o relato, diários de campo, entrevistas em grupo e até a apresentação de parte de um relato na forma de poesia (AMÂNDIO; ABRANTES; LOPES, 2016).

Na maior parte dos nossos estudos, articulamos as disposições ao contexto macrossociológico, usando os retratos sociológicos como uma técnica para identificar essas relações. Essa articulação parte da identificação das estruturas sociais vinculadas à classe social, à profissão e, eventualmente, ao campo, para posteriormente analisar como se dá a interiorização diferenciada dessas estruturas. Assim, entendemos que o pertencimento de classe de professores de ciências, por exemplo, pode implicar diferentes modos de agir e perceber a profissão associados às suas disposições (MASSI; VALERO; AGOSTINI, 2017). Essa aposta nos permite manter o vínculo com a teoria bourdiana, responder questões mais amplas, e, ao mesmo tempo, ser incoerente com a sociologia psicológica de Lahire, para quem o social deveria ser apreendido no ator e não a partir de uma análise macrossociológica. Compreendemos essas limitações, mas também nos questionamos sobre a fecundidade para as pesquisas em educação em ciências de estudos focados exclusivamente nos indivíduos, desconsiderando a possibilidade de análises tendenciais sobre suas práticas sociais.

Setton (2015) também parece reconhecer os limites da perspectiva lahireana e propõe um novo conceito para escapar a suas contradições. Assim como Lahire, a autora reconhece que a multiplicidade de experiências vividas na atualidade impede a existência de um princípio unificador e homogeneizador do *habitus*. Embora parta do mesmo pressuposto que Lahire, Setton (2015) oferece uma outra alternativa de solução: os *habitus híbridos de disposições*. Essa proposta não desconsidera a existência de *habitus* e sua relação com as classes sociais, porém reconhece a pluralidade de disposições que compõem o *habitus* de um ator, como ela evidencia na análise do caso de Antônio (SETTON, 2015). Embora a alternativa seja lexicalmente sedutora, resta um questionamento sobre a manutenção ou não de um princípio de coerência, de uma fórmula geradora das disposições e, principalmente, sobre qual seria esse princípio.

Também nos questionamos se, no contexto de extrema desigualdade social do Brasil, ou nos períodos de crise prolongada vividos em Portugal, existiria espaço para tanta pluralidade ou para outros princípios de coerência que não a classe social? Ainda que ela não seja o único fator presente na vida dos sujeitos, não seria ela ainda um dos elementos mais determinantes e determinados da nossa existência? O que escapa à classe na sociedade capitalista? Por fim, se optarmos pela saída lahireana, como produzir e defender pesquisas em educação, sociologia ou educação em ciências que não consigam capturar essas realidades tão adversas, produzidas por esse modelo de sociedade pautado na exploração dos indivíduos?

Em suma, talvez conferindo primazia às questões que cada pesquisa empírica irreduzivelmente coloca (numa aproximação a um prudente *realismo teórico* ou mesmo a alguns dos pressupostos indutivos da *grounded theory*), sejamos capazes deste jogo entre escalas de observação, interligadas e mediadas por um permanente vaivém analítico, que obriga, a um mesmo tempo, a um outro jogo, de cariz metodológico, que permite relacionar as várias dimensões do objeto de estudo. Pluralismo teórico (dentro da acumulação de contributos dos paradigmas disposicionais e de uma teoria pluriperspectivada da socialização) e imaginação metodológica, eis alguns dos trilhos fecundos.

Para resolver este tipo de dilemas, devemos promover a escuta do objeto de estudo, através dos retratos sociológicos. Eles dir-nos-ão, se convenientemente interrogados, os silêncios que importa resolver, os ângulos mortos que urge preencher, os enquadramentos e contextualizações que a pesquisa exige. Pensamos, em particular, nas pistas heurísticas, qual *fio de Ariadne*, para compreender finamente as interseções entre fatores estruturais, contextuais e pessoais, num permanente vaivém entre escalas de observação (macro, meso e micro). Em sociedades de capitalismo tardio, esses cruzamentos

desvendarão as múltiplas e contraditórias formas de inscrição da classe social (e de outras dimensões de desigualdade) na produção social do indivíduo.

No primeiro caso – pluralismo teórico – acentuamos a abertura à conflitualidade teórica dentro do mesmo objeto de estudo, combatendo dogmatismos estéreis e descobrindo novos ângulos de análise, sem, todavia, prescindir de uma matriz integradora (a teoria da prática e seus prolongamentos críticos). No segundo caso – imaginação metodológica – enfatizamos a necessidade de combinar “técnicas de natureza intensiva e extensiva [...] na medida em que evita o isolamento artificial dos objetos de pesquisa e se adéqua ao caráter eminentemente relacional de todo o trabalho científico” (PINTO, 1994, p. 41).

Em suma, procurar caminhos críticos de investigação utilizando dispositivos técnicos diversos a partir do campo de visibilidade aberto pelos retratos sociológicos, no cruzamento sempre singular da biografia multissocializada e da pluralidade de contextos (extremamente marcados pelas pertenças de classe, em particular, em espaços sociais polarizados, como são Brasil e Portugal) que decorrem os percursos de vida, eis uma das formas de *pensar contra, com e para além* dos grandes autores, correntes e tradições sociológicas.

## | Referências

ABRANTES, P. A escola da vida. *Tempo social*, v. 24, n. 2, p. 189-210, 2012.

AMÂNDIO, S. L.; ABRANTES, P.; LOPES, J. T. *A vida entre nós: sociologia em carne viva*. Porto: Deriva Editores, 2016.

BOURDIEU, P. Como liberar os intelectuais livres? *In*: BOURDIEU, P. (ed.). *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1983a. p. 54-62.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, R. (ed.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983b. p. 46-81.

BOURDIEU, P. O novo capital. *In*: BOURDIEU, P. (ed.). *Razões Práticas*. Oeiras: Celta Editora, 1997.

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

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

COSTA, A. F. *Desigualdades Sociais Contemporâneas*. Lisboa: Mundos Sociais, 2012.

LAHIRE, B. *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu: Dettes et critiques*. Paris: La Découverte/Poche, 1999.

LAHIRE, B. *O homem plural: as molas da ação*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

LAHIRE, B. Reprodução ou prolongamentos críticos? *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 78, p. 37-55, 2002.

LAHIRE, B. *La Culture des Individus*. Paris: La Découverte/Poche, 2004a.

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

LAHIRE, B. Esboço do programa científico de uma sociologia psicológica. *Educação e Pesquisa*, v. 34, n. 2, p. 373-389, 2008.

LAHIRE, B. *Franz Kafka: éléments pour une théorie de la création littéraire*. Paris: La Découverte, 2010.



LAHIRE, B. *Monde pluriel: penser l'unité des sciences sociales*. Paris: Éditions de Seuil, 2012.

LAHIRE, B. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. *Educação e Pesquisa*, v. 41, n. esp., p. 1393-1404, 2015.

LAHIRE, B. Variações de contexto nas ciências sociais: observações epistemológicas. In: VISSER, R.; JUNQUEIRA, L. (org.). *Dossiê Bernard Lahire*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

LIMA JUNIOR, P. *Evasão do ensino superior de Física segundo a tradição disposicionalista em sociologia da educação*. 2013. Tese (Doutorado em Ensino de Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MASSI, L.; VALERO, R. S.; AGOSTINI, G. Explorando a potencialidade do conceito de disposição na formação de professores de ciências. In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), 2017, Florianópolis. *Anais...*, 2017. p. 1-10.

MASSI, L. Saberes docentes e disposições: aproximações possíveis. In: MASSI, L.; LIMA JUNIOR, P.; BAROLLI, E. (org.). *Retratos da docência: contextos, saberes e trajetórias*. Araraquara: Letraria, 2018. p. 385-409.

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

PINTO, J. M. *Propostas para o Ensino das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, 1994.

SETTON, M. G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, n. 20, p. 60-70, 2002.

SETTON, M. G. J. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 90, p. 77-106, 2005.

SETTON, M. G. J. A escolha e o reconhecimento pela educação: o caso de Antônio. *Educação e Pesquisa*, v. 41, n. esp., p. 1405-1418, 2015.

SUFICIENTER, 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, Araraquara, 2013.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. *Revista de Administração Pública*, v. 40, n. 1, p. 27-53, 2006.

VANBERGHE, F. A sociologia na escala individual: Margareth Archer e Bernard Lahire. In: VÉRAN, J.-F.; VANDENBERGHE, F. (org.). *Além do habitus: teoria social pós-bourdiesiana*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016a.

VANBERGHE, F. Os pós-bourdiesianos: retratos de uma família disfuncional. In: VÉRAN, J.-F.; VANDENBERGHE, F. (org.). *Além do habitus: teoria social pós-bourdiesiana*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016b.

VÉRAN, J.-F.; VANDENBERGHE, F. Novas sociologias: um exercício de teoria comparativa. In: VÉRAN, J.-F.; VANDENBERGHE, F. (org.). *Além do habitus: teoria social pós-bourdiesiana*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

VISSER, R. A sociologia de Bernard Lahire e sua elaboração nas pesquisas empíricas do CEPEDES. In: VISSER, R.; JUNQUEIRA, L. (org.). *Dossiê Bernard Lahire*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

A CIDADANIA DO  
ESPETÁCULO:  
A CONCEPÇÃO  
DE CIDADANIA  
NO ENSINO DE  
CIÊNCIAS A PARTIR  
DE UMA ANÁLISE  
BOURDIEUSIANA

**Diogo Bacellar Sousa**

Universidade de Brasília (UnB)

**Graciella Watanabe**

Universidade Federal do ABC (UFABC)

**Andrea Cristina Versutti**

Universidade de Brasília (UnB)

## | 1. Proêmio

Reconhecemos cada sujeito como um possível agente transformador em suas ações enquanto cidadão integrado em um sistema político, em uma sociedade na qual a cidadania se integra aos direitos sociais subjetivos, implicando também deveres. O objetivo deste capítulo é reconhecer as diversas conceituações de cidadania na contemporaneidade. Apresentar-se-á concepções e relações entre cidadania no Ensino de Ciências e uma análise bourdieusiana a respeito do *espetáculo* a partir de sua obra “Sobre a Televisão”. Enfatizamos que não pretendemos analisar a palavra *cidadania* com intuito de rotulá-la como uma fixação de sentidos, porque isso acarretaria um encapsulamento em sua essência, mas considerá-la imersa em uma espécie de espetacularização, a qual intitulamos como *cidadania do espetáculo*.

## | 2. Histórico de uma palavra

Segundo Oliveira (2006), a palavra *cidadania* chega à língua portuguesa por influência de uma palavra que nasce na França no século XVIII, *citoyenneté*, e enfatiza que os seus sentidos se tornam fundamentais na vida política ocidental, mas que os sentidos não são determinados, visto que eles se “constituem na história da palavra, na história da língua e dos falantes, enquanto sujeitos de um processo histórico e político, no qual se inclui a relação com outras línguas e outros falantes” (OLIVEIRA, 2006, p. 20). Por isso, o conhecimento de como a palavra *cidadania* está incutida no instrumento linguístico dicionário é primordial para entendermos as reflexões que reverberam na sociedade brasileira.

Oliveira (2006) apresenta que, nos três primeiros dicionários brasileiros<sup>38</sup> do século XX, a definição de cidadania estava vinculada à “qualidade de cidadão”, tendo uma modificação apenas a partir de 1975 com o dicionário *Aurélio* ou *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, que traz em seu corpo o termo *cidadania brasileira*. Nos três primeiros dicionários, o cidadão é caracterizado por “habitante da cidade”; indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos dum Estado, com uma observação para o termo desenvolvido pela Academia Brasileira de Letras, que contemplou o significado de cidadão como um indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado Republicano.

Segundo as análises de Oliveira (2006), no dicionário *Aurélio*, em suas três edições (1975, 1986, 2000), a relação do cidadão com o estado não perpassa apenas os direitos e os deveres. Os deveres do cidadão provêm do período ditatorial vivido pelo Brasil.

[...] o gozo dos direitos ou o desempenho dos deveres para com o Estado. A disjunção desfaz o efeito de evidência do par “direitos e deveres”, dando visibilidade à contrariedade que a aditiva “e” dissimula. Interessante que o memorável dos deveres seja introduzido em um momento em que o país vive sob uma ditadura (1975). A disjuntiva parece dividir duas possibilidades de cidadania que não acontecem juntas: a do indivíduo no gozo dos direitos em um Estado democrático, ou a do indivíduo no desempenho nos deveres para com o Estado ditatorial (OLIVEIRA, 2006, p. 87).

Ainda pertinente ao abordado por Oliveira (2006), a edição de 1986 do *Aurélio* traz o conceito de “cidadão do mundo” e “cidadão do Universo”, ou seja, “homem que põe os interesses

---

38 *Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*, de Lima e Barroso (1938, 1939, 1942, 1944, 1946, 1955, 1963, 1967); *Grande e Novíssimo Dicionário da Língua Portuguesa*, de Laudelino Freire (1939, 1954) e o *Dicionário da Língua Portuguesa da Academia Brasileira de Letras*, de Antenor Nascentes (1961).

da humanidade acima dos da Pátria”, e a ideia de “cidadão do mundo” remete a um discurso mais humanitário.

O que garante o sentido político ao cidadão do mundo é a oposição ao sentido jurídico de *cidadão*: se, segundo o *Aurélio*, o cidadão está juridicamente ligado ao Estado pelos direitos ou deveres, o cidadão do mundo, ao contrário, esquece os interesses da Pátria (e, por essa via, os do Estado) em nome dos interesses da humanidade. O cidadão do mundo, ao colocar a humanidade acima da Pátria, nega sua condição jurídica de cidadão. (OLIVEIRA, 2006, p. 88-89).

Então no dicionário *Aurélio* nota-se a qualidade de cidadão vinculado juridicamente ao Estado, ou no tocante ao modo como esse cidadão pode romper seu vínculo; a aproximação do Estado, portanto, é rompida e se permite o pensamento de ações do interesse da humanidade.

O capítulo sete da obra de Oliveira (2006) apresenta dois outros dicionários brasileiros: O *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (DHLP), de 2001 e o *Dicionário de Usos do Português* (DUP), de 2002. No DHLP, a cidadania é dividida em dois eixos, um marcado por algo mais genérico, outro margeado por uma qualidade jurídica. O cidadão tem a *qualidade ou condição de cidadão*, não estando incluído o termo “habitante da cidade”. Na esfera jurídica, Oliveira (2006) afirma que é a “condição da pessoa que, como membro de um Estado, se acha no gozo de direitos que lhe permitem participar da vida política”, ou seja, existe uma relação direta entre cidadania e o sentido jurídico moderno de cidadão. Estando o cidadão com uma responsabilidade perante o Estado em relação às liberdades democráticas, não se relacionando mais necessariamente com o Estado.

Cidadania não designa, assim, a condição de cidadão enquanto habitante da cidade. Na sua determinação jurídica, não designa, tampouco, os deveres em relação ao Estado ou o “respeito às liberdades democráticas”, postos em *cidadão*.

Cidadania não designa, ainda, a qualidade ou condição de cidadão enquanto indivíduo qualquer, ou enquanto o que escolhe os interesses da humanidade em detrimento dos de seu país. A palavra é determinada em relação a um Estado, como o exercício de direitos, ou em relação a uma cidade, como o recebimento de um título social. (OLIVEIRA, 2006, p. 95-96).

Já no DUP, a *cidadania* é vista como condição de quem goza plenamente de seus direitos civis e políticos. Segundo Oliveira (2006), a partir da obra *A temática indígena na escola*, de 1965, “os povos indígenas têm direitos que lhes asseguram tanto a cidadania, como ‘privilégios’ específicos em consequência dessa condição mui especial que é a sua vinculação a tradições culturais pré-colombianas” (OLIVEIRA, 2006, p. 96). Ainda no DUP, o significado de *cidadão* permanece, apenas, no conceito jurídico, sendo a “pessoa no gozo de seus direitos civis e políticos”, diferenciando de cidadania pela ausência do “plenamente”.

Se o cidadão é aquele no gozo dos direitos civis e políticos e a cidadania se define não pelo gozo, mas pelo gozo “pleno” desses direitos, põe-se nessa diferença sutil uma relação semântica do tipo: “ser cidadão não é necessariamente gozar plenamente dos direitos que garantem a cidadania”. No DUP, portanto, cidadania designa algo mais do que a condição de cidadão. (OLIVEIRA, 2006, p. 98).

O que se pode notar na análise de Oliveira (2006) é que, no século XX, os dicionários apresentavam que o *cidadão* estava necessariamente vinculado ao morador/habitante da cidade, o que traz uma relação com o urbano e o Estado de Direito, tendo a *cidadania* pela relação com o termo *cidadão*.

Em meio a essas acepções não-coincidentes, duas acepções postas em *cidadania* se repetem em cidadão, a do cidadão honorário e a do cidadão ligado ao Estado de Direito. O cidadão honorário é posto como um desdobramento do

sentido jurídico, e não do urbano, como no verbete *cidadania*. Já no que toca à relação do cidadão com o Estado de Direito posta em *cidadania*, ela é reescrita duas vezes em *cidadão*. A primeira, por *indivíduo que, como membro de um Estado, usufrui direitos civis e políticos garantidos pelo mesmo Estado e desempenha os deveres que, nesta condição, lhe são atribuídos*; a segunda por *aquele que goza de direitos constitucionais e respeita as liberdades democráticas*. As duas reescritas rememoram responsabilidades do cidadão; a primeira, os deveres para com o Estado; a segundo, o respeito às liberdades democráticas. Tem-se aí o deslizamento possível de uma ética de Estado para uma ética supranacional (OLIVEIRA, 2006, p. 113, grifo do autor).

Então, é no início do século XXI que o termo *cidadania* deixa de ser uma concepção, apenas, etimológica, e passa a ter seu significado a partir de sua própria circulação.

### | 3. Cidadania e o Ensino de Ciências

Não se pretende analisar a palavra *cidadania* para rotulá-la como uma fixação de sentidos, porque isso acarretaria um encapsulamento em sua essência, visto que a palavra é polissêmica, sendo que um mesmo significante linguístico porta vários significados, valores próximos uns dos outros. Portanto, partiremos da análise das possíveis mudanças que essa palavra perpassou para que possamos compreender como esse movimento propaga no Ensino de Ciências, pois “é preciso considerar que as palavras carregam, no momento em que se põem em um enunciado, a memória das suas enunciações anteriores, não como virtualidade ou abstração, mas como parte da temporalização do acontecimento”, assim como discutido anteriormente (OLIVEIRA, 2006, p. 30).



Segundo Piassi (2011), os termos *cidadania e inclusão* são muito citados em diversos trabalhos de pesquisa no Ensino de Ciências, porém são pouco compreendidos e aprofundados. Não obstante, o autor reconhece as limitações de documentos norteadores educacionais para a formação de um cidadão, visto que a visão formativa é ignorada quando se assume a formação de uma pessoa por proposta curricular, na qual o currículo prescrito é mais importante no processo de formação.

Piassi (2011) descreve que o estudante é visto como um espectador passivo frente às práticas sociais. No que se faz entender que o estudante não é um cidadão e que ainda não está inserido no meio sociocultural, visto que os documentos afirmam que o Ensino de Ciências formará, em uma perspectiva futura, um cidadão. Continua sua afirmação de que os problemas sociais se transformam em conteúdos a serem estudados, e pouco avança na promoção da reflexão-ação sobre as práticas sociais. Isto é, o estudante é visto como desqualificado da reflexão dinâmica sobre as práticas sociais.

Piassi (2011) acredita que o Ensino de Ciências pode ser uma instrução fundamental para a educação cidadã, na expectativa de reflexões que se iniciem das práticas sociais, dos interesses culturais dos sujeitos e que, conseqüentemente, movam para verdadeiras transformações no modo de viver. A transformação não se dá apenas na exposição da realidade e sim na ação, no ativismo da prática em equilíbrio com a *práxis*. Segundo o autor, "a prática social precisa deixar de ser ignorada na sala de aula, deixar de ser tratada em terceira pessoa como se fosse um problema externo a cada um" (PIASSI, 2001, p. 801). Piassi (2011) não apresenta uma proposta de *como fazer*, ou uma conceituação específica para cidadão ou cidadania, porém aborda que "o estudante deve ser entendido como alguém inserido nas práticas sociais e que, a partir delas, possui suas próprias questões e interesses" (PIASSI, 2011, p. 794), e que para isso é necessário que o professor esteja atento às práticas sociais, aos problemas e possíveis ações de remediação.

A partir do debate proposto por Scheid e Reis (2016), reconhecem as tecnologias da informação e comunicação (TIC) como potenciais ferramentas para a mobilização de competências para a formação científica e atuação cidadã de estudantes, efetivando uma participação ativa. Reconhecem que a escola precisa ratificar sua finalidade democrática e emancipadora e que, além do estabelecimento de um currículo, deve considerar as dimensões sociais e políticas no ensino. Essa politização dos estudantes não deve ficar no contexto *sobre* a cidadania e sim *para* a cidadania. No texto, observa-se a preocupação dos autores para a importância do diálogo entre os estudantes na tomada de decisões, o que conseqüentemente contribui para uma sociedade mais democrática de forma a homologar uma cidadania participativa.

Scheid e Reis (2016) também consideram que as atividades desenvolvidas no Ensino de Ciências estão associadas a um cidadão espectador e não participativo. Os problemas sociais são observados pelo professor e aluno, mas não é apresentada uma ação de qualquer um deles, ou seja, a contribuição para a formação de um aluno/cidadão participativo não passa, muitas vezes, de uma atividade escolar. Os autores também não abordam seus entendimentos sobre cidadania ou uma conceituação sobre cidadão.

Wallman e Braibante (2014) afirmam a importância de os alunos tornarem-se cidadãos reflexivos de maneira coletiva, levando em consideração valores históricos, políticos, econômicos e ambientais. Os estudantes necessitam da compreensão dos conceitos científicos para transformar e melhorar a sociedade em que vivem. Os autores não se posicionam em relação ao que entendem por cidadão ou cidadania, mas entendem que a cidadania se relaciona com um "agente de transformação" para a construção da cidadania.

Catarino, Queiroz e Araújo (2013) relatam a importância da compreensão das consequências filosóficas, políticas e pedagógicas das práticas educativas e das suas interferências na sociedade em que vivemos. Afirmam que o atual currículo sempre será um empecilho para a construção da cidadania, ou seja, prejudica a preparação de indivíduos capazes de participar criticamente de uma sociedade democrática por meio da garantia de seus direitos e do compromisso de seus deveres. Argumentam, portanto, que uma educação científica/humanística aumenta as possibilidades de consciência crítica e de ação transformadora. Portanto, cabe a importância da interação sociocultural, da consciência ideológica, dos temas com a clara consciência de um inacabamento de sua expressão, o reconhecimento do mundo pelas múltiplas vozes que participam do diálogo, a não-existência de uma única verdade.

Segundo nossa leitura, cabe um questionamento após a leitura de Catarino, Queiros e Araújo (2013): seria uma visão crítica essa proposição de um currículo mais dialógico? Ainda afirmam que tanto a prática pedagógica quanto o currículo permitirão mudanças e nova significação, não elencando outros aspectos sociais incutidos na Educação. Mesmo por apresentarem características no meandro da democracia relacionada com o currículo escolar, não apresentam uma concepção de cidadania, mas apresentam a relação de direitos e deveres dos cidadãos e o desenvolvimento de aspectos dialógicos está em consonância com a ratificação do cidadão para a cidadania.

Praia, Gil-Pérez e Vilches (2007) apresentam o papel da natureza da ciência na educação científica para a formação cidadã na tomada de decisão. Os autores retomam outros autores que classificam como um “mito a ideia de que a alfabetização científica pode contribuir para formar cidadãos e cidadãs com capacidade para participar na tomada fundamentada de decisões” (PRAIA; GIL-PÉREZ; VILCHES, 2007, p. 142). Os autores abordam dois problemas: o primeiro relacionado à formação

científica para uma cidadania participativa e o segundo, à importância da natureza na educação científica para a tomada de decisões de interesse social.

Fensham (2002) apud Praia, Gil-Pérez e Vilches (2007) defende que uma sociedade cientificamente alfabetizada é ilusória, irrealista e requer um nível de conhecimentos e conceitos científicos complexos intangíveis para ser trabalhado na escola, porém, Praia, Gil-Pérez e Vilches (2007) defendem duas posições: uma relativa aos conhecimentos de especialistas que não garantem a adoção de medidas adequadas para a sociedade e outra dimensão da importância da participação do cidadão a partir de conhecimentos mínimos científicos, visto que “sem os quais é impossível compreender as opções em jogo e participar na tomada de decisões fundamentadas” (PRAIA; GIL-PÉREZ; VILCHES, 2007, p. 143). Complementam afirmando que “a participação, para a cidadania, na tomada de decisões é, hoje, um facto positivo, uma garantia de aplicação do princípio da precaução, que se apoia em uma crescente sensibilidade social frente às implicações do desenvolvimento técnico-científico” (PRAIA; GIL-PÉREZ; VILCHES, 2007, p. 144). Segundo os autores, a alfabetização científica é uma dimensão essencial de uma cultura de cidadania frente aos problemas existenciais e os que ainda existirão na humanidade, e cabe ao Ensino de Ciências trabalhar como uma atividade “próxima à investigação científica, que integre os aspectos conceptuais, procedimentais e axiológicos” (PRAIA; GIL-PÉREZ; VILCHES, 2007, p. 146). Fazem uma relação com o currículo escolar e alegam que há um desconhecimento da construção do conhecimento científico.

Então, é preciso compreender o carácter social do desenvolvimento científico e que a escola não ajuda a superar o modelo de transmissão de conteúdos, estes muitas vezes ausentes de aspectos históricos, sociais e éticos. Os autores Gil-Pérez e Vilches (2007) concluem que é importante o abandono

do reducionismo científico para uma aprendizagem com a participação dos estudantes na construção dos conhecimentos científicos e sua familiarização com as estratégias adotadas pela ciência.

Santos, Bispo e Omena (2005) enfatizam a necessidade de um ensino na preparação do indivíduo para a discussão e reflexão acerca das implicações sociais do futuro cidadão, porém acreditam que só existe cidadania se houver uma atividade prática, de apropriação de espaços, uma consciência coletiva. Portanto, o ensino de ciências deve ser “voltado para o exercício do senso crítico, visando ao desenvolvimento de uma percepção aguçada a respeito dos impactos sociais, culturais e ambientais, decorrentes dos avanços científicos e tecnológicos” (SANTOS; BISPO; OMENA, 2005, p. 414).

No entanto, a proletarização e a desvalorização profissional afetam essas atividades. A dificuldade para que os professores trabalhem o Ensino de Ciências no viés do cidadão é relatada por Santos (2006) apud Santos, Bispo e Omena (2005), em função da construção tradicional dos currículos; há receio dos professores em se posicionar e discutir com os alunos temas que vislumbram valores e há distanciamento dos conceitos científicos trabalhados em sala de aula com a vida das pessoas.

Segundo Silva e El-Hani (2014), a ação educativa trará maior contribuição para a formação do estudante se for direcionada para uma educação ambiental cidadã. A formação do estudante para a Gestão Pública pautada pelos interesses da coletividade pressupõe: uma sociedade democrática; atitudes no sentido de lidar com direitos e deveres que são aprendidos quando o sujeito participa de ações para a resolução de problemas que afetam todos e o ambiente; participação ativa que remete à luta a favor dos direitos sociais, da igualdade social e econômica, bem como a qualidade na educação, saúde, moradia.

Segundo Santos e Mortimer (2001), o cidadão deve tomar decisões em uma sociedade democrática, portanto precisa desenvolver a capacidade de julgar para participar. Espera-se cidadãos politicamente ativos que desenvolvam um diálogo crítico com o passado e presente, que sejam ativos e críticos nas esferas públicas locais, nacionais e globais, bem como que compreendam a crise socioambiental e os sistemas de produção. Para Silva e El-Hani (2014), é importante criar discussões em sala de aula, criar um contexto de ação-interação entre os sujeitos para construção de atitudes e comportamentos voltados para o exercício da cidadania.

Vilanova (2013) buscou identificar os sentidos de cidadania em livros didáticos do Ensino Fundamental II da rede pública e os resultados apresentados após análise dos livros de que as questões que envolvem relação com ciência e cidadania estão separadas do texto principal, localizadas em caixas de texto ou boxes informativos. A autora afirma que essa separação permite a coexistência de duas perspectivas sobre ciências e sobre o ensino de ciências nos livros didáticos – a primeira voltada para os conteúdos e valores intrínsecos à prática científica, e a segunda, mais interessada nas articulações entre ciência e sociedade.

Os sentidos de cidadania nos livros didáticos analisados se inscrevem em diferentes discursos, ora *decisionista*, pelo qual o conhecimento científico disponível deve ser mobilizado pelo governo para a solução dos problemas sociais e ambientais, ora no discurso *pragmático* de Habermas e na *esfera pública* de Barry, pelo qual há uma negociação entre técnicos e não técnicos, entre políticos e cientistas, entre estes e a esfera pública. Vilanova (2013) elucida quais elementos dos livros permitem ao aluno argumentar racionalmente sobre questões sociocientíficas; os sentidos da cidadania se inserem em diferentes concepções e “ressaltam o caráter de tensão permanente entre o modelo estabelecido e as tentativas de mudança nos marcos de uma luta hegemônica” (VILANOVA, 2013, p. 152).

Com objetivo de esclarecer a leitura abordando as características de cada autor, o Quadro 1 demonstra uma síntese a partir das leituras realizadas:

**Quadro 1.** Resumo das principais concepções dos autores desenvolvidas no texto.

PRAIA, GIL-PÉREZ e VILCHES (2007)	Elucidam que a participação do cidadão na tomada de decisão necessita de conhecimentos mínimos científicos para um efetivo posicionamento.
PIASSI (2011)	Observa o aluno como cidadão passivo, incapaz de uma reflexão dinâmica sobre os problemas sociais, sendo o Ensino de Ciências capaz de promover a reflexão para uma educação cidadã.
CATARINO, QUEIROZ E ARAÚJO (2013).	Currículo como empecilho para a construção da cidadania, conseqüentemente os indivíduos são incapazes de participar criticamente de uma sociedade democrática.
VILANOVA (2013)	Os sentidos de cidadania em livros didáticos perpassam responsabilidades do Governo, dos técnicos, dos políticos e cientistas, e determinados livros permitem ao aluno a argumentação, não obstante a tensão da luta contra a hegemonia.
EL-HANI (2014)	A prática da cidadania está vinculada a uma sociedade democrática; importância do cidadão para a resolução de problemas.
WALLMAN E BRAIBANTE (2014)	Importância dos conhecimentos científicos para transformar e melhorar a sociedade, ou seja, observam a necessidade de estudantes como agentes transformadores.
SHEIDE E REIS (2016)	Atividades no Ensino de Ciências para os alunos enquanto cidadão espectador, não participativo. A ação do estudante frente aos problemas sociais não passa, muitas vezes, de mais uma atividade escolar.

A partir do Quadro 1, podemos discorrer que entre os autores existem diferentes formas de reconhecer como ocorre o desenvolvimento da cidadania, ou quais são os meios que as limitam, mas não existe um consenso do que seria o sentido

de cidadania entre os autores, ou como propor algo para o desenvolvimento do cidadão imerso nas questões políticas, no marco histórico de suas obras

Existe uma importância no Ensino de Ciência para essa formação cidadã ou, independente disso, continuar-se-á numa espécie de passividade de ações frente aos problemas sociais? Se existe essa passividade, de quem seria a responsabilidade de transformação? Estamos diante de uma preocupação cidadã pública ou privada? Questionamentos que nos inquietam e nos motivam a continuar o desenvolvimento desse texto.

## | 4. Espetacularização da cidadania

A vulgarização do termo *cidadania* proporcionada pela disseminação do termo levou a múltiplas interpretações, relações e sentidos. Segundo Moretzsohn (2001), a tendência mundial própria do neoliberalismo, como a transmissão de atribuições do Estado para mãos privadas, deslocando o cidadão para a esfera do consumo, frustra seu sentido político, visto que a mídia hegemônica caminha de maneira contrária aos direitos sociais do Brasil.

Para melhor esclarecimento, abordaremos os desdobramentos de Carvalho (2002) sobre algumas classificações para a cidadania no Quadro 2



**Quadro 2.** Conceitos de cidadania segundo Carvalho (2002)

<b>Cidadania em direitos civis</b>	<b>Cidadania em direitos políticos</b>	<b>Cidadania em direitos sociais</b>
Direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei, ao direito de ir e vir, de escolher o trabalho, de manifestar o pensamento, de ter respeitada a inviolabilidade do lar e da correspondência, de não ser preso ou condenado a não ser por autoridade competente com base na lei, há a existência de uma justiça independente e acessível a todos, o que mantém relações civilizadas na liberdade individual (CARVALHO, 2002, p. 09).	Participação do cidadão no governo da sociedade. Exercício limitado à parcela da população e consiste na capacidade de fazer demonstrações políticas, de organizar partidos, de votar, de ser votado, ou seja, o direito de voto. Têm como instituição principal os partidos e um parlamento livre e representativo. São eles que conferem legitimidade à organização política da sociedade. Sua essência é a ideia de autogoverno (CARVALHO, 2002, p. 09).	Garantem a participação na riqueza coletiva. Direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria. Permitem às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdade produzidos pelo capitalismo e garantem o mínimo de bem-estar para todos, ou seja, é a justiça social (CARVALHO, 2002, p. 10).

Assim, para Moretzsohn (2001), a luta pela universalização desses direitos

[...] os eleva à condição de direitos de cidadania, configurando um conjunto de garantias que restringe a liberdade de mercado. E é justamente esse princípio que é posto em causa atualmente, quando a redução do papel do Estado faz florescer a proposta de políticas setoriais de *assistência social*, levando consigo a subversão completa do significado de cidadania, tradicionalmente vinculado à universalização dos direitos. (MORETZSOHN, 2001, p. 147).

A partir disso, compreende-se que o mercado, por redefinir as atribuições do Estado em uma perspectiva neoliberal, ratifica que a dignidade vinculada à sobrevivência é responsabilidade individual. Segundo a perspectiva de Canclini (1995) de consumidor e cidadão, reconhecemos a complexidade das interações que ocorrem no âmago do mercado e como a condição

de consumidor o metamorfoseia em um cidadão, independente de sua ação política, ou até mesmo de sua inexistência política. Essa marginalização, acarretada pelo neoliberalismo coloca a cidadania e seus direitos numa posição periférica, ou seja, esse esfacelar da cidadania enquanto o “abandono” de sua participação política e de uma igualdade emancipatória, chamamos de *cidadania periférica*.

Ainda vinculado aos objetivos deste trabalho, podemos alegar que a característica da “privatização” da cidadania, proposta pelo neoliberalismo, oferece uma espera passiva e, de certa forma, esperançosa das providências do Estado, que por meio de “empresas cidadãs” e seus parceiros realizam ações sociais, com o objetivo único de uma “espetacularização” do processo de cidadania, o qual entendemos como *cidadania do espetáculo*.

Em uma análise do que se entende por espetáculo, compreende-se que é uma representação que impressiona; que prende atenção; que é atrativo ou assustador ao espectador. Bourdieu (1997) na relação com um espetáculo, ou também na perspectiva de *estúdio e bastidores*, enfatiza que o tempo de um espetáculo torna-se limitado para expressão. O assunto abordado é imposto e controlado por alguém que dará ordens e determinadas atenções, dependendo do que está acontecendo. Existe um controle absoluto sobre a informação em nome da moral, ou conveniência, ou até mesmo da não compreensão. No espetacular das informações, cabe a importância de interessar a todos e o precioso tempo de informações pode ocultar coisas mais importantes, ou seja, é apenas a busca do que é sensacional, negligenciando o essencial.

Muitas vezes, ao observarmos um espetáculo, mediados pelo tempo, sabemos o que está acontecendo, criticamos, opinamos, criamos novos finais e projeções de mudanças para atuação dos atores, por exemplo, porém depois viramos as costas por saber em nosso íntimo que não podemos ou queremos mudar algo que já foi construído.

O controle político e ideológico constrói um tipo específico de legitimidade do que será ou do que foi transmitido e da forma que é transmitida a informação, nas palavras de Bourdieu (1997, p. 19), “as pessoas se conformam por uma forma consciente ou inconsciente de autocensura, sem que haja necessidade de chamar sua atenção”.

Hora ou outra, algum espectador é convidado para participar do espetáculo, ou em nossa análise, ser um cidadão ativo, porém é uma atividade, muitas vezes, premeditada por quem está organizando o espetáculo. O participante é iludido por achar que está fazendo uma excelente atuação, ativa, porém terá o mesmo fim que qualquer outro participante, tratado como apenas mais um que fingiu ser ator ou um cidadão ativo por poucos minutos, logo retornando para seu aposento com o amargo fim calado, ratificando o espetáculo como um instrumento de manutenção da violência simbólica. Os apresentadores do espetáculo “manipulam mesmo tanto melhor, bem frequentemente, quanto mais manipulados são eles próprios e mais inconscientes de sê-lo” (BOURDIEU, 1997, p. 21).

Ainda na perspectiva bourdiesiana, “a violência simbólica é a violência que se exerce com a cumplicidade tácita dos que a sofrem e também, com frequência, dos que a exercem, na medida em que uns e outros são inconscientes de exercê-las ou de sofrê-las” (BOURDIEU, 1997, p. 21). Fazendo uma relação entre a crítica à televisão abordada por Bourdieu (1997), tomo licença para fazer uma comparação entre o eletrodoméstico e a perspectiva de espetáculo, com ações que atraem atenção das pessoas, ou seja, uma parte da ação simbólica.

Em todo espetáculo cabe ressaltar as classificações para Bourdieu (1997) em relação ao papel do apresentador e a composição do estúdio. O papel do apresentador é impressionar os espectadores, impondo o assunto, ou uma problemática. Como mencionado, o apresentador faz intervenções restritivas;

ele impõe a regra do jogo de uma forma variável, “distribui os tempos da palavra, distribui o tom da palavra, respeitoso ou desdenhoso, atencioso ou impaciente” (BOURDIEU, 1997, p. 45). Ele manipula a urgência e o apressamento, e em seguida decide quando será a interrupção. “Ele não dá a entender que é idiota, dá a entender que o espectador de base, que por definição é idiota, não compreenderá” (BOURDIEU, 1997, p. 46).

O que levanta um problema importantíssimo do ponto de vista da democracia: é evidente que nem todos os que se servem da palavra são iguais no estúdio. Temos profissionais no estúdio, profissionais da palavra e do estúdio e, diante deles, amadores [...]; isso é de uma desigualdade extraordinária. E para restabelecer um pouquinho de igualdade, seria preciso que o apresentador fosse desigual, isto é, que assistisse os mais desprovidos relativamente (BOURDIEU, 1997, p. 46-47).

Em relação ao estúdio, o próprio resultado e sua composição são importantes porque devem transmitir a imagem de um equilíbrio democrático; é uma ostentação de igualdade e o apresentador se apresenta como um árbitro. Existem “pessoas que não se pensa em convidar; pessoas que são convidadas e que recusam. O estúdio está lá e o percebido oculta o não percebido: não se veem, em um percebido construído, as condições sociais da construção” (BOURDIEU, 1997, p. 48). Cabe lembrar que “não há lugar para a improvisação, para a palavra livre, desenfreada, arriscada demais ou mesmo perigosa para o apresentador e para seu programa” (BOURDIEU, 1997, p. 49).

E a linguagem utilizada pelo apresentador está no invisível do que pode ser dito ou não. Mesmo em uma perspectiva democrática, existem regras específicas e ocultas no que pode ser dito ou não. Em todo espetáculo, existem os bons espectadores, aqueles que foram treinados para rir, dançar e se divertir sem causar qualquer dificuldade ou levantar questionamentos indesejáveis.

Ao final, as palmas são direcionadas para aqueles que continuam no poder da organização do espetáculo, as cortinas se fecham e ficamos refletindo, e apenas refletindo, como deveríamos agir em uma sociedade plural na qual, muitas vezes, não nos sentimos reconhecidos enquanto nação ou Estado.

Para Ghanem (2004, p. 36), à formação da cidadania cabem duas condições, a coletividade política e a responsabilidade por ela, sendo que “os cidadãos precisam sentir-se responsáveis pelo governo para que haja representatividade dos dirigentes e a livre-escolha destes pelos dirigidos”. Porém, essa responsabilidade pelo governo, num sentido coletivo, é sobreposta às características individuais, particulares. Deve-se então existir a relação de equilíbrio entre as coletividades particulares com o reconhecimento da lei da maioria.

## | 5. Considerações finais

Então, para esta superficial participação do indivíduo no espetáculo, aqui fazemos a analogia que, ao enaltecer a privatização e esfacelar o sentido político de cidadania, o desenvolvimento dos direitos de um cidadão se torna uma espécie de generosidade, bondade, auxílio, misericórdia, e outros diversos sinônimos para compaixão.

De fato, cidadania é dessas palavras reconceituadas pelo léxico neoliberal no quadro de privatização das tarefas antes atribuídas ao poder público. Assim, a redução do tamanho do Estado é “compensada” pela “responsabilidade social” de “empresas cidadãs”, de acordo com a formulação de uma “ética de corresponsabilidade” (entre Estado, empresas e “sociedade civil”, genericamente referida tanto a instituições como a indivíduos) que mascara conflitos e valoriza indiscriminadamente iniciativas voltadas para “fazer o bem”. (MORETZSOHN, 2001, p. 157).

Contemplados por Carvalho (2002) e aceitando seu convite, também nos inquietamos com a complexidade do problema a respeito da Cidadania. Em nenhum momento oferecemos guia, receita ou um conceito, mas sentimos o conturbado caminho dessa complexidade, acreditando que ao encarar o problema como potência estaremos exercendo nossa cidadania.

Além do estudo da concepção de cidadania apresentada nos trabalhos de Ensino de Ciências, sentimos a necessidade de contextualizar como as ideias apresentadas nessas pesquisas não constituem efetivos espaços de reflexão e mudança social pela sua dimensão euro-centrada de democracia que permeia o termo. Diante da perspectiva de semiperiferia social, pretende-se, posteriormente, aprofundar o conceito através dos estudos latino-americanos de democracia e sociedade.

Então, reconhecendo a complexidade do tema, continuemos nossas pesquisas com objetivo maior de contribuir para o percurso de diferentes visões entre os pesquisadores, para que, assim, consigamos contribuir para a sociedade de maneira a transformar e reconhecer nosso papel enquanto cidadão em um país que exerce, mesmo com algumas considerações, a democracia.

## | Referências

BOURDIEU, P. *Sobre a Televisão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

CANCLINI, N. G. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

CARVALHO, J. M. de. *Cidadania no Brasil. O longo Caminho*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CATARINO, G. F. de C.; QUEIROZ, G. R. P. C.; ARAUJO, R. M. X. de. Dialogismo, ensino de física e sociedade: do currículo à prática pedagógica. *Ciênc. educ.*, Bauru, v. 19, n. 2, p. 307-322, 2013.

FENSHAM, P. J. Time to change drivers for scientific literacy. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, Toronto, v. 2, n. 1, p. 9-24, 2002.

GHANEM, E. *Educação Escolar e Democracia no Brasil*. São Paulo: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, S. E. d. *Cidadania: história e política de uma palavra*. Campinas: Pontes Editores, RG Editores, 2006.

PIASSI, L. P. Educação científica no ensino fundamental: os limites dos conceitos de Cidadania e inclusão veiculados nos PCN. *Ciênc. educ.*, Bauru, v. 17, n. 4, p. 789-805, 2011.

PRAIA, J.; GIL-PEREZ, D.; VILCHES, A. O papel da natureza da ciência na educação para a cidadania. *Ciênc. educ.*, Bauru, v. 13, n. 2, p. 141-156, 2007.

SANTOS, P. O.; BISPO, J. dos S.; OMENA, M. L. R. de A. O ensino de Ciências Naturais e cidadania sob a ótica de professores inseridos no programa de aceleração de aprendizagem da EJA – Educação de Jovens e Adultos. *Ciênc. educ.*, Bauru, v. 11, n. 3, p. 411-426, 2005.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Tomada de decisão para ação social responsável no ensino de ciências. *Ciência & Educação*, v. 7, n. 1, p. 95-111, 2001.

SCHEID, N. M. J.; REIS, P. G. R. dos. As tecnologias da informação e da comunicação e a promoção da discussão e ação sociopolítica em aulas de ciências naturais em contexto português. *Ciênc. educ.*, Bauru, v. 22, n. 1, p. 129-144, 2016.

SILVA, S. do N.; EL-HANI, C. N. A abordagem do tema Ambiente e a formação do cidadão socioambientalmente responsável. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 14, n. 2, p. 225-234, 2014.

VILANOVA, R. Educação em ciências e cidadania: mudança discursiva e modos de regulação na política do Programa Nacional do Livro Didático. *Ciênc. educ.*, Bauru, v. 21, n. 1, p. 177-197, 2015.



# AUTORIA E ORGANIZAÇÃO

## **Adelino Francklin**

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); mestre em Educação pelo Centro Universitário Moura Lacerda (CUMML). Possui Licenciatura Plena em História pelo Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé (UNIFEG), Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) e Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade de Franca (UNIFRAN). Possui especializações em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); História e Cultura Afro-Brasileira e Ensino de Filosofia, ambas pela Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM). Atuou como coordenador do curso de História da UEMG, Unidade Passos, e atualmente é coordenador do Curso de Pedagogia pela mesma instituição. Também é professor nos cursos de História e Pedagogia da UEMG/Passos e professor de Filosofia no Colégio São Francisco/COC, em Passos/MG. É líder do grupo de pesquisa História, Cultura e Sociedade. É autor da obra *Trabalho Docente e Condições de Uso das Tecnologias Educacionais*. E-mail: [adelinofrancklin2@gmail.com](mailto:adelinofrancklin2@gmail.com)

## **Alexandre Aparecido dos Santos**

Possui graduação em Ciências Sociais - Licenciatura e Bacharelado - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) (2011 e 2013), mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) (2015). Atualmente, é doutorando em Ciências Sociais na UNESP. Tem experiência na área de Ciências Sociais, com ênfase em Antropologia Política, atuando principalmente nos seguintes temas: cultura, política, mídia, discurso e poder. E-mail: [alexandre.sociais@hotmail.com](mailto:alexandre.sociais@hotmail.com)

## **Andrea Cristina Versuti**

Professora na área de Educação, Tecnologias e Comunicação do Departamento de Métodos e Técnicas (MTC) da Faculdade

de Educação da Universidade de Brasília (Unb). Membro do corpo permanente de docentes do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília, na linha de Pesquisa Educação, Tecnologias e Comunicação (ETEC). Doutora em Educação com ênfase em Ciência e Tecnologia pela Universidade Estadual de Campinas (2007), Mestre em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (2000) e Graduada em Ciências Sociais (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade Estadual de Campinas (1997). Atualmente, desenvolve pesquisas sobre os processos comunicacionais mediados pelas tecnologias em sua interface com a Educação e também sobre transmidiação e táticas pedagógicas. Membro do grupo de pesquisa GEFI, Educação, Filosofia e Imagem, da Universidade Federal de São João Del Rey, do grupo de pesquisa Narrativas Tecnológicas da Universidade Anhembi-Morumbi e do grupo de pesquisa Pensamento e Cultura, da Universidade de Brasília. E-mail: [andrea.versuti@gmail.com](mailto:andrea.versuti@gmail.com)

### **Caroline Arantes Magalhães**

Possui Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (2003), Mestrado em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP) (2008), Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atualmente, é professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Têm experiência na área de Educação em Ensino de Ciências e Biologia e Formação de Professores. E-mail: [carolinemagalhaes@ifsp.edu.br](mailto:carolinemagalhaes@ifsp.edu.br)

### **Cláudio Cavalcanti**

Possui graduação em Bacharelado em Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1989), mestrado em Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1993) e doutorado em Física pela mesma universidade (2001). Por aprovação em concurso público, desde junho de 2006, é

professor adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em regime de dedicação exclusiva. Tem experiência na área de Física, atuando principalmente nos seguintes temas: inserção de tópicos de Física Moderna e Contemporânea no ensino médio, avaliações em larga escala, métodos mistos de pesquisa e outros temas relevantes em Ensino de Física. E-mail: [claudio.cavalcanti@ufrgs.br](mailto:claudio.cavalcanti@ufrgs.br)

### **Darbi Masson Suficier**

Possui graduação em Ciências Sociais - Licenciatura e Bacharelado - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) (2007 e 2008), mestrado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) (2013) e doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) (2017). Atualmente, é pós-doutorando na UNESP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: percursos biográficos, sociologia e profissão docente. E-mail: [darbimassonsuficier@hotmail.com](mailto:darbimassonsuficier@hotmail.com)

### **Diogo Bacellar Souza**

Licenciado em Química, especialista em Educação Ambiental, obteve o título de Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade de Brasília em 2013. Atualmente, é estudante do Programa de Pós-graduação (Doutorado) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Os trabalhos desenvolvidos envolvem o Ensino de Ciências e Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS). Atualmente, é Supervisor de Ciências (Aspectos pedagógicos e químicos) da Sala de Ciências (Centro de Ciência) do Sesc/DF, atuando na orientação de alunos de cursos de licenciatura nas áreas de Pedagogia, Química e Biologia, e desenvolve projetos voltados para o desenvolvimento da Linguagem Científica no Ensino de Ciências, a Popularização da Ciência e a Cidadania. E-mail: [diogo\\_bacellar@yahoo.com.br](mailto:diogo_bacellar@yahoo.com.br)

## **Erick S. A. Machado**

Possui graduação em Química com Atribuições Tecnológicas (2011), licenciatura em Química (2017) e mestrado em Química (2016), títulos obtidos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente, dedica-se à pesquisa e atuação no Ensino de Ciências, além de experiências voluntárias em espaços não-formais de Educação. Suas principais áreas de interesse são Semiótica e Representação, Didática Química, Filosofia e Sociologia da Ciência. E-mail: [ericksamachado@gmail.com](mailto:ericksamachado@gmail.com)

## **Fernanda Ostermann**

Licenciada em Física e Mestre e Doutora na área de ensino de Física, todos pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. De 1989 a 1992, atuou como professora de Física na rede pública estadual de ensino de Porto Alegre. Em 1994, por concurso público, ingressou como professora no Departamento de Física da UFRGS. Atualmente, ocupa o cargo de Professora Titular e é docente permanente do Programa de Pós-graduação em Ensino de Física, do qual foi coordenadora no período de novembro de 2006 a fevereiro de 2010. Sob sua orientação, duas teses foram agraciadas com o Prêmio CAPES de Tese na área de Ensino (em 2014, o prêmio da melhor tese e, em 2018, a conquista de uma Menção Honrosa). Atualmente é presidenta da ABRAPEC (biênio 2017-2019) e editora do *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*. É líder do grupo Pesquisa e Inovação Didática em ensino de Física sob a perspectiva sociocultural e bolsista de produtividade em pesquisa nível 1B do CNPq. E-mail: [fernanda.ostermann@ufrgs.br](mailto:fernanda.ostermann@ufrgs.br)

## **Gabriela Agostini**

Possui graduação em Química (licenciatura) pelo Instituto de Química da UNESP, campus de Araraquara e mestrado em Ensino de Ciências pelo programa de pós-graduação em Educação para a Ciência da UNESP, campus de Bauru.

Atualmente, é aluna do curso de doutorado do mesmo programa de pós-graduação. Desenvolve pesquisa na área de Ensino de Ciências, atuando principalmente nos seguintes temas: escolhas profissionais, formação de professores e relações de gênero no campo da pesquisa em educação em química. E-mail: [gabrielaagostini1@gmail.com](mailto:gabrielaagostini1@gmail.com)

### **Gabriela Albanás Couto**

Possui graduação em Pedagogia - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (2006), mestrado em Educação - Universidade de São Paulo (USP) (2012) e atualmente é doutoranda na linha Sociologia e História da Educação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com bolsa CAPES. Integra o Laboratório de Pesquisas Sociológicas Pierre Bourdieu (LAPSB) e o Grupo de Ensino, Pesquisa e Formação de Educadores em Santa Catarina (GPEFESC), ambos vinculados à UFSC e ao CNPq. Pesquisa trajetórias sociais em contextos de vulnerabilidade e exclusão social, com ênfase em cooperativas de catadores de materiais recicláveis. Possui experiência com educação de jovens e adultos, educação popular e população em situação de rua, e também com Ensino Fundamental na rede pública de ensino. E-mail: [gabrielaacouto@gmail.com](mailto:gabrielaacouto@gmail.com)

### **Glenda Esther Ferreira da Silva**

Graduanda em Pedagogia da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB). Voluntária no projeto de pesquisa intitulado: Estudo dos impactos das articulações interdisciplinares nas interfaces: universidade, escola e formação de professores pela Universidade de Brasília, coordenado pela professora doutora Andrea Cristina Versuti e financiado pela FAP-DF. Membro do grupo de pesquisa GEFI, Educação, Filosofia e Imagem da Universidade Federal de São João Del Rey. Atualmente, é membro do projeto de extensão Universidade e Escola Sem Muros. E-mail: [glendaesther7@gmail.com](mailto:glendaesther7@gmail.com)

## **Graciella Watanabe**

Professora Adjunta do Centro de Ciências Naturais e Humanas da Universidade Federal do ABC. Doutora em Ensino de Ciências - Modalidade Física pelo Programa Interunidades em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo. Mestre em Educação pelo Instituto de Educação na Universidade de Lisboa. Possui graduação em Licenciatura em Física (2009) e mestrado em Ensino de Ciências - Modalidade Física pela USP. Desenvolve pesquisas sobre desigualdade educacional, divulgação científica e estuda a teoria sociológica de Pierre Bourdieu com ênfase nos estudos da ciência desse autor. Atua principalmente nos seguintes temas: Desigualdade Educacional, Divulgação Científica, Sociologia da Ciência, Desigualdades Científico-Tecnológicas e Campo Científico. Coordena o Grupo de Pesquisa em Desigualdade Educacional, Ciência e Democracia - DECiDe. E-mail: [graciewat@gmail.com](mailto:graciewat@gmail.com)

## **Ione Ribeiro Valle**

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade René Descartes - Sorbonne (Paris V) - França. Pós-doutora pela École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), Paris - França. Professora associada do Centro de Ciências da Educação/UFSC. Vinculada ao Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina (GPEFESC) e ao Laboratório de Pesquisa Sociológica Pierre Bourdieu (LAPSB). Bolsista de Produtividade em Pesquisa - CNPq - Nível 1D. E-mail: [ione.valle@ufsc.br](mailto:ione.valle@ufsc.br)

## **Jéssica dos Anjos Januário**

Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação Física (PPGEF) da Faculdade de Educação Física (FEF) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) - Universidade de São Paulo (USP). Bacharel em Educação Física

e Esporte pela Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto (EEFERP) - Universidade de São Paulo (USP). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Aspectos Socioculturais e Pedagógicos do Esporte (GEPESPE-RP), Grupo de Estudos sobre Sucesso e Fracasso Escolar (GESFE) e Grupo de Estudos em Pierre Bourdieu (GEBU). Tem experiência na área da Educação, Sociologia, Educação Física e Esporte, com ênfase nos aspectos sociológicos, educacionais, socioculturais e pedagógicos do fenômeno esportivo. Atua, principalmente, nos seguintes temas: trajetória esportiva, herança cultural, xadrez e apropriações bourdieusianas. E-mail: [jessica.anjos.januario@usp.br](mailto:jessica.anjos.januario@usp.br)

## **João Teixeira Lopes**

Licenciado em Sociologia pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (1992). Mestre em Ciências Sociais pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Doutor em Sociologia da Cultura e da Educação (1999). Membro efetivo do Observatório das Actividades Culturais entre 1996 e 1998. Integrou a equipe coordenadora do Relatório das Políticas Culturais Nacionais (1985-95) apresentado em 1998 junto do Conselho da Europa. Foi programador de Porto Capital Europeia da Cultura 2001, enquanto responsável pela área do envolvimento da população e membro da equipe inicial que redigiu o projeto de candidatura apresentado ao Conselho da Europa. Representou o Bloco de Esquerda como deputado à Assembleia da República (2002-2006). Coordenador Científico do Instituto de Sociologia da FLUP (2002-2010). Diretor da *Revista Sociologia* (2009-2013). Tem 23 livros publicados (sozinho ou em co-autoria) nos domínios da sociologia da cultura, cidade, juventude e educação, bem como museologia e estudos territoriais. Distinguido a 29 de maio de 2014 com o galardão "Chevalier des Palmes Académiques" pelo Governo francês. É presidente da Associação Portuguesa de Sociologia. Presidiu o Departamento de Sociologia da FLUP entre 2011 e fevereiro de 2019. E-mail: [jmteixeiralopes@gmail.com](mailto:jmteixeiralopes@gmail.com)



## **Julia Siqueira da Rocha**

Possui graduação em Pedagogia, com habilitação em Supervisão Escolar pela Universidade do Estado de Santa Catarina (1992), mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2016). Atualmente, é pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina, através do Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina (GPEFESC) e pelo Laboratório de Pesquisas Sociológicas Pierre Bourdieu (LAPSB). Atua como consultora educacional na Universidade do Estado de Santa Catarina. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas públicas de educação, diversidades e direitos humanos, escola, violências, pedagogia, adolescentes, socioeducação, currículo e multidisciplinaridade. E-mail: [jsiqueiradarocha@gmail.com](mailto:jsiqueiradarocha@gmail.com)

## **Lucas Souza Pinheiro**

Graduando do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente, é bolsista do Programa de Iniciação Científica na linha Sociologia e História da Educação, sob a orientação da professora Dra. Ione Ribeiro Valle e integrante do Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina - GPEFESC/CNPq e do Laboratório de Pesquisas Sociológicas Pierre Bourdieu - LAPSB/CNPq. E-mail: [lucas.souza.pinheiro94@gmail.com](mailto:lucas.souza.pinheiro94@gmail.com)

## **Luci Regina Muzzeti**

Possui graduação em Estudos Sociais - Licenciatura - Centro de Ensino Superior de São Carlos (ASSER) (1988), Mestrado em Fundamentos da Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) (1992), doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) (1997), Livre-Docência pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de

Mesquita Filho” (UNESP) (2019). Atualmente, é Professora da UNESP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sociologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: *habitus*, gênero e trajetórias escolares. E-mail: [luci.muzzeti@unesp.br](mailto:luci.muzzeti@unesp.br)

## **Luciana Massi**

Doutora em Ensino de Química pelo Programa de Pós-graduação Interunidades em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo (2013). Realizou estágio de doutoramento com Bernard Lahire na École Normale Supérieure em Lyon e com João Teixeira Lopes na Universidade do Porto e estágio de pós-doutoramento na Faculdade de Educação da USP (2018). Obteve a Licenciatura em Química pelo Instituto de Química da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (2005) e o Mestrado em Ciências pelo Instituto de Química de São Carlos - Universidade de São Paulo (2008), tendo desenvolvido dissertação na área de Educação Química. Tem experiência na área de Educação Química, com ênfase em linguagem, sociologia da educação e formação de professores. Atuou como docente em ensino médio e superior em instituições públicas e particulares e em diversos cursos a distância de formação inicial e continuada. É professora assistente doutora do Departamento de Didática da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara e do Programa de Pós-graduação em Educação para Ciência da Faculdade de Ciências de Bauru da Universidade Estadual Paulista (UNESP). E-mail: [luciana.massi@unesp.br](mailto:luciana.massi@unesp.br)

## **Luiz Claudio dos Santos Ribeiro**

Bacharel e Licenciado em Química pela UFRJ. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da mesma Universidade. Doutor em Educação pela PUC/SP. Atualmente é Professor Adjunto no Instituto de Química da UFRJ, onde ministra disciplinas nos cursos de Licenciatura e Bacharelado, na área de Sociologia da Ciência. Coordena grupo de estudos e pesquisa com ênfase na

Sociologia relacional de Pierre Bourdieu, do qual fazem parte outros docentes e alunos de graduação e pós-graduação do IQ/UFRJ. E-mail: [luiz.oberti@uol.com.br](mailto:luiz.oberti@uol.com.br)

### **Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes**

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP/Araraquara (1987), mestrado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC (1994), doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP /Araraquara (2002) e pós-doutorado em Educação na Universidade Federal de Goiânia - UFG. Atualmente, é professora adjunta 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: educação superior, trabalho docente, socialização, qualidade de ensino, currículo, política educacional e avaliação. E-mail: [mcsfernandes@gmail.com](mailto:mcsfernandes@gmail.com)

### **Matheus Monteiro Nascimento**

Licenciado em Física pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2013/2), mestre em Ensino de Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2016) e doutor em Ensino de Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2019). Tem experiência na área de avaliação educacional, especialmente a partir da análise multivariada de dados, desigualdades educacionais na Educação em Ciências e questões teóricas e metodológicas da pesquisa em Educação em Ciências. E-mail: [matheus.monteiro@ufrgs.br](mailto:matheus.monteiro@ufrgs.br)

## **Morgana Dreon**

Possui graduação em Gestão e Comunicação Empresarial – Bacharelado – Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) (2007), especialização em Gestão Empresarial Estratégica pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (2011) e graduação em Pedagogia – Licenciatura – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (2018). Atualmente, é pesquisadora do Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina (GPEFESC/UFSC) e do Laboratório de Pesquisas Sociológicas Pierre Bourdieu (LAPSB/UFSC). Tem experiências em áreas administrativas, com ênfase no setor de finanças, e no momento, vem atuando na pesquisa, principalmente com o tema da medicalização de alunos. E-mail: [mogdreon@gmail.com](mailto:mogdreon@gmail.com)

## **Murilo dos Reis Morbi**

Mestrando da pós-graduação em Educação Física e Esporte na Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo. Bacharel em Educação Física e Esporte pela Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo. Bacharel em Educação Física e Esporte pela Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto - EEFERP/USP. Participante do Grupo de estudos e pesquisas em aspectos socioculturais e pedagógicos do esporte- Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto (GEPESPE - EEFERP-USP/RP). Atua principalmente nas seguintes áreas de pesquisa: Sociologia do esporte; Pedagogia do esporte. E-mail: [murilo.morbi@usp.br](mailto:murilo.morbi@usp.br)

## **Nicole Pachêco Vieira**

Graduanda em Pedagogia pela Universidade de Brasília. E-mail: [nicolepacheco42@gmail.com](mailto:nicolepacheco42@gmail.com)

## Renato Francisco Rodrigues Marques

Professor Doutor da Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo (desde 2011). Realizou estágio de pós-doutorado na área de Sociologia do Esporte no Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná (2017). Doutor (2010) e Mestre (2007) em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Pós-graduado *lato sensu* em Futsal (2004) pela Universidade do Norte do Paraná - UNOPAR. Bacharel em Educação Física, modalidade Treinamento esportivo (2001) e Licenciado em Educação Física (2004) pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Líder e pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Aspectos Socioculturais e Pedagógicos do Esporte - GEPESPE-RP - USP. Pesquisador e Secretário Geral da Asociación Latinoamericana de Estudios Socioculturales del Deporte - ALESDE. Orientador Colaborador do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo (desde 2013). Orientador Permanente do Programa de Mestrado em Educação Física e Esporte da Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo (desde 2015). Orientador Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Física (Mestrado e Doutorado) da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (desde 2017). Atua principalmente nas seguintes áreas de ensino e pesquisa: Sociologia do esporte; Pedagogia do esporte. E-mail: [renatomarques@usp.br](mailto:renatomarques@usp.br)

## Schirlei Russi von Dentz

Possui Mestrado em Educação e Graduação em Licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina e Graduação em Administração com ênfase em Marketing pela Faculdade do Vale do Itajaí-Mirim. Atualmente, cursa doutorado em Educação na linha Sociologia e História da Educação do

Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC). Tem formação em música erudita, piano e violoncello, pela Escola de Música do Teatro Carlos Gomes. E-mail: [schirleirussi@gmail.com](mailto:schirleirussi@gmail.com)

### **Sérgio Henrique Bezerra de Sousa Leal**

Possui graduação em Licenciatura em Química pela Universidade Federal do Piauí (1999), graduação em Bacharelado em Química com Atribuições Tecnológicas pela Universidade Federal do Piauí (2001), Mestrado em Química pela Universidade Federal do Piauí (2003) e Doutorado em Química pela Universidade Federal de São Carlos (2006). Realizou estágio de pós-doutorado na Universidade de São Paulo na área de Ensino de Química (2012) e atualmente é Professor Associado II na Universidade Federal do ABC, atuando na área de Ensino de Química com ênfase nas temáticas de formação de professores, conhecimento dos professores e conhecimento pedagógico do conteúdo. E-mail: [sergio.henrique@ufabc.edu.br](mailto:sergio.henrique@ufabc.edu.br)

### **Silvia Helena Pienta Borges Barbosa**

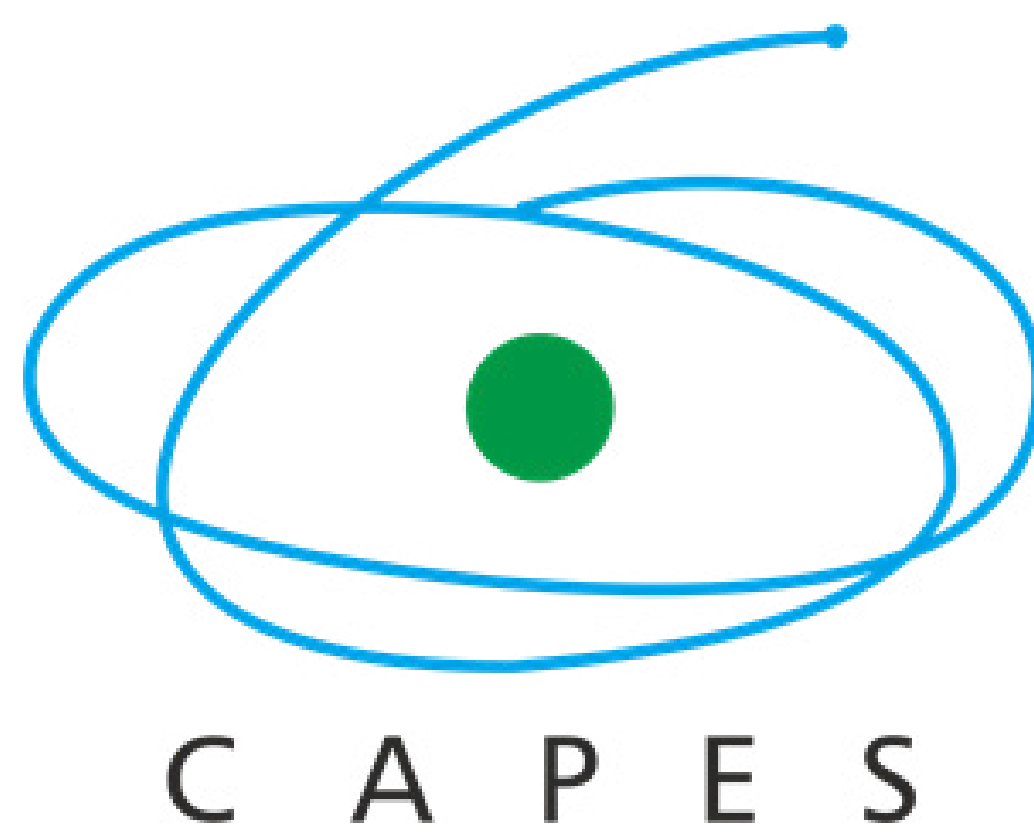
Possui graduação em Psicologia – Universidade Estadual de Londrina – UEL (2008), mestrado em Educação – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (2016). Atualmente, é doutoranda em Educação também pela UFSCar e professora adjunta III na Universidade Paulista – UNIP Campus Araraquara. Tem experiência na área de Educação e Psicologia, com ênfase em ensino superior, metodologias ativas de ensino/aprendizagem, psicologia da educação e psicologia social e da comunidade. E-mail: [sil.pienta@gmail.com](mailto:sil.pienta@gmail.com)

### **Vânia Cristina da Silva Rodrigues**

Possui bacharelado (1998) e mestrado (2001) em Matemática pela Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). É doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atualmente, é

professora do Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação (ICENE) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: matemática escolar, formação de professores, sociologia da educação. E-mail: [vaniacs.rodrigues@gmail.com](mailto:vaniacs.rodrigues@gmail.com)

| Apoio





Publique seu e-book com a gente!

Letraria 





Letraria 