

# **Anais da II Jornada Pierre Bourdieu e o Ensino de Ciências**

**Organizadores**

**Graciella Watanabe**

**Sérgio Henrique Bezerra de Sousa Leal**

**1º Edição**

**Editora UFABC**

**Santo André, 2018**

---

Anais da II Jornada Pierre Bourdieu e o Ensino de Ciências / organizadores Graciella Watanabe & Sérgio Henrique Bezerra de Souza Leal, - Santo André: Editora UFABC, 2018.

Prefixo Editorial: 65212

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN: 978-85-65212-90-8

Título: Anais da II Jornada Pierre Bourdieu e o Ensino de Ciências

1. Educação. 2. Ensino de Ciências. 3. Sociologia.

---

### **Coordenadora Geral:**

Graciella Watanabe - Universidade Federal do ABC

### **Vice Coordenação:**

Sergio Henrique Bezerra de Sousa Leal - Universidade Federal do ABC

### **Comissão Organizadora:**

Allan Moreira Xavier - Universidade Federal do ABC

Giselle Watanabe - Universidade Federal do ABC

Ivã Gurgel - Universidade de São Paulo

João Rodrigo Santos da Silva - Universidade Federal do ABC

José Guilherme de Oliveira Brockington - Universidade Federal do ABC

Kimi Aparecida Tomizaki - Universidade de São Paulo

Maria Regina D. Kawamura - Universidade de São Paulo

Renata A. Ribeiro - Universidade de São Paulo

### **Comitê Científico:**

Andrea Versutti - Universidade de Brasília

Edileuza Fernandes da Silva - Universidade de Brasília

Graciella Watanabe - Universidade Federal do ABC

Ivã Gurgel - Universidade de São Paulo

Kimi Aparecida Tomizaki - Universidade de São Paulo

Maria Regina D. Kawamura - Universidade de São Paulo

Paula Gomes de Oliveira - Universidade de Brasília

Paulo Lima Menezes Junior - Universidade de Brasília

### **Monitores:**

Carla Sarmento Santos - Universidade Federal do ABC

Diego Nunes Navarro - Universidade Federal do ABC

Fabício Masaharu Oiwa da Costa - Universidade Federal do ABC

Fernanda da Rocha Carvalho - Universidade Federal do ABC

Gabriel do Prado Cuzziol - Universidade Federal do ABC

Leonardo Costa Strajaneli - Universidade Federal do ABC

Matheus Ianello - Universidade Federal do ABC

Pamella Araujo Oliveira - Universidade Federal do ABC

Paulo Victor de Sousa Costa - Universidade Federal do ABC

Pedro Vinicius Teixeira Costa Barbosa - Universidade Federal do ABC

Thereza Raquel Dantas Lino - Universidade Federal do ABC

Thiago Morais Ceratti Ribeiro - Universidade Federal do ABC

**Realização:**



**DECiDe - Grupo de Pesquisa em Desigualdade Educacional, Ciência e Democracia**



**ProEC - Pró Reitoria de Cultura e Extensão da UFABC**

**Apoio:**



**ProFis - Espaço de Apoio, Pesquisa e Cooperação de Professores de Física (IF-USP)**



**TeHCo - Grupo de Teoria e História do Conhecimento Científico e Escola (IF-USP)**



**CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**

## **Apresentação:**

O sociólogo Pierre Bourdieu construiu ao longo de sua trajetória intelectual um importante conjunto de reflexões acerca de diferentes campos sociais. Suas obras influenciaram diversos intelectuais, internacionais e nacionais, que encontraram, em seus escritos, diálogo com os estudos sobre as desigualdades sociais e o entendimento das dimensões políticas que perpassam os espaços de lutas. Mais recentemente, no Ensino de Ciências, vem crescendo o interesse pelas ideias de Bourdieu, no sentido de incorporá-las a diferentes reflexões acerca da educação científica e seus âmbitos sociais.

A proposta da **II Jornada Pierre Bourdieu e o Ensino de Ciências**, que continua após três anos da primeira versão ocorrida no IFUSP, reuniu professores da escola básica e do ensino superior e pesquisadores interessados nessas temáticas, com o objetivo de estimular um diálogo de aproximação entre eles.

Os Anais do evento formam o conjunto de trabalhos submetidos e apresentados no evento ocorrido na Universidade Federal do ABC. Foram 35 trabalhos apresentados em 6 sessões orais.

São Paulo, Novembro de 2018

Comissão Organizadora

## II Jornada Pierre Bourdieu E O Ensino De Ciências em números

14 de novembro de 2018

Centro de Ciências Naturais e Humana da Universidade Federal do ABC

<b>Relatório Básico</b>	
Número de participantes	120
Número de trabalhos aceitos para apresentação	40
Número de trabalhos aceitos e não apresentados	5
Número de trabalhos apresentados (5 - 6)	35
Número de mesas redondas	1
Número de palestras	3
Número de palestrantes	7
Número de monitores	11

## PROGRAMA

8h30 - 9h	Recepção dos Participantes
9h - 9h15	Mesa de Abertura*
9h15 - 10h45	Palestra de Abertura* Prof. Jessé Souza (UFABC)
10h45 - 11h	<i>Coffee Break</i>
11h - 12h30	Palestra* Prof. Gabriel Peters (UFPE)
12h30 - 14h	<i>Almoço</i>
14h - 15h30	Comunicações Orais <i>Sessão 1: Sala A301 - Torre 1 - Bloco A - Campus Santo André</i> <i>Sessão 2: Sala A302 - Torre 1 - Bloco A - Campus Santo André</i> <i>Sessão 3: Sala A308 - Torre 1 - Bloco A - Campus Santo André</i> <i>Sessão 4: Sala A309 - Torre 1 - Bloco A - Campus Santo André</i> <i>Sessão 5: Sala A311 - Torre 1 - Bloco A - Campus Santo André</i> <i>Sessão 6: Sala A307 - Torre 2 - Bloco A - Campus Santo André</i>
15h30 - 16h30	Palestra* Profa. Ione Ribeiro Valle (UFSC)
16h30 - 18h	Mesa Redonda* Prof. Luiz Gonzaga Roversi Genovese (UFG), Aliny Tinoco Santos (João Barbosa Reis), Marcos Estevão Cardoso (CEPAE) e João Soares de Lima (João Barbosa Reis).
18h	Encerramento

\* Auditório A111-0 - Bloco A - Campus Santo André

## SESSÕES DE COMUNICAÇÃO ORAL

### PROGRAMAÇÃO

#### SESSÃO 1: INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS

**Coordenador: Prof. Dr. Paulo Lima Menezes Junior (UnB)**

**Sala A 301 – Torre 1 – Bloco A – Campus Santo André**

14h00 - 14h10	O papel do CR na estratificação dos alunos da UFABC Autores: Matheus Ianello (UFABC) e Graciella Watanabe (UFABC)
14h10 - 14h20	Cursinhos pré-vestibulares populares e os agentes envolvidos: uma leitura bourdieusiana. Autores: Luana Lopes (UFSC)
14h20 - 14h30	Educação profissional e os institutos federais no Brasil: reflexões a partir de aportes de A Distinção, de Pierre Bourdieu Autores: Aurélio Ferreira da Silva (USP) e Tatiana Carence Martins (USP)
14h30 - 14h40	Escolhas ou escolhidos? Estudantes das camadas populares em uma escola de ensino médio técnico federal. Autores: Iris Maria Bosco Tetzlaff (FFCLRP-USP) e Débora Cristina Pinto (FFCLRP - USP)
14h40 - 14h50	A saúde mental universitária: uma discussão do fato social no abandono. Autores: Israel Marinho Araújo (UnB) e Paulo Lima Junior (UnB)
14h50 - 15h00	Rapport du Collège de France: princípios de Pierre Bourdieu para uma pedagogia racional Autores: Schirlei Russi von Dentz (UFSC), Gabriela Albanás Couto (UFSC) e Lucas Souza Pinheiro (UFSC)
15h00 - 15h30	DEBATE

## SESSÕES DE COMUNICAÇÃO ORAL

### PROGRAMAÇÃO

#### SESSÃO 2: DERIVAÇÕES CONCEITUAIS

**Coordenador: Prof. Dr. João Nicodemos Martins Manfio (UNISOCIESC)**  
**Sala A 302 – Torre 1 – Bloco A – Campus Santo André**

14h00 - 14h10	<p>Pierre Bourdieu e Gaston Bachelard: aproximações e distanciamentos epistemológicos referenciados em “Os usos sociais da Ciência”</p> <p>Autores: Bruno Maurício Batista de Albuquerque (UFABC) e Graciella Watanabe (UFABC)</p>
14h10 - 14h20	<p>Pierre Bourdieu, a metodologia de análise de dados e suas implicações para a pesquisa e o ensino de ciências</p> <p>Autores: Luiza Turnes (UFSC) e Silvana Rodrigues de Souza Sato (UFSC)</p>
14h20 - 14h30	<p>Aproximações conceituais e introdutórias entre Bourdieu e Bauman acerca da expansão do ensino universitário privado: consumo, distinção e reprodução</p> <p>Autores: Eliana Bär (IFSC/UNICAMP) e João Nicodemos Martins Manfio (UNISOCIESC/UFSC)</p>
14h30 - 14h40	<p>O sentido da cultura em Freire e Bourdieu: uma primeira aproximação para discutir a escola</p> <p>Autores: Thiago Morais Ceratti Ribeiro (UFABC) e Giselle Watanabe (UFABC)</p>
14h40 - 14h50	<p>A patologização da infância e da adolescência e a violência simbólica em Pierre Bourdieu</p> <p>Autores: Julia Siqueira da Rocha (UFSC), Morgana Dreon (UFSC) e Ione Ribeiro Valle (UFSC)</p>
14h50 - 15h00	<p>Continuidade e rupturas entre Bourdieu e Lahire</p> <p>Autores: Luciana Massi (UNESP)</p>
15h00 - 15h10	<p>Revisitando o conceito de capital social: uma aproximação das definições de Pierre Bourdieu e James Coleman</p> <p>Autores: Matheus Monteiro Nascimento (UFRGS), Cláudio Cavalcanti (UFRGS) e Fernanda Ostermann (UFRGS)</p>
15h10 - 15h30	DEBATE

## SESSÕES DE COMUNICAÇÃO ORAL

### PROGRAMAÇÃO

#### SESSÃO 3: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

**Coordenador: Prof. Dr. Marcelo Rodrigues Conceição (Unifal)**  
**Sala A 308 – Torre 1 – Bloco A – Campus Santo André**

14h00 - 14h10	Escolhas profissionais de uma licenciada em química: uma análise sociológica do encaminhamento para a docência  Autores: Gabriela Agostini (UNESP), Luciana Massi (UNESP)
14h10 - 14h20	As alterações no habitus professoral dos docentes temporários nas universidades públicas estaduais  Autores: Adelino Francklin (UFSCar/UEMG) e Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes (UFSCar)
14h20 - 14h30	Práticas e senso prático de quatro professores do ensino fundamental  Autores: Darbi Masson Suficier (UEMG), Luca Regina Muzetti (UNESP) e Aparecido dos Santos (UNESP)
14h30 - 14h40	Trajetórias, processos formativos e a performatividade do estudante universitário: espaços e experiências e atuação acadêmica.  Autores: Julia Fonseca Sampaio (UFV) e Maisa Aparecida de Oliveira (UFV)
14h40 - 14h50	A apropriação dos trabalhos de Bourdieu na formação de professores  Autores: Marcelo Rodrigues Conceição (Unifal)
14h50 - 15h30	DEBATE

## SESSÕES DE COMUNICAÇÃO ORAL

### PROGRAMAÇÃO

#### SESSÃO 4: TRAJETÓRIAS EM CULTURAS E POLÍTICAS

**Coordenador: Prof. Dr. Darbi Masson Suficier (UEMG)**  
**Sala A 309 – Torre 1 – Bloco A – Campus Santo André**

14h00 - 14h10	Refletindo sobre gênero com Bourdieu Autores: Gabriella da Silva Mendes (UFRJ) e Alexandre Brasil Carvalho da Fonseca (UFRJ)
14h10 - 14h20	Acesso e permanência na educação superior Autores: Júlia da Silva Rigo (UFSCar) e Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes (UFSCar)
14h20 - 14h30	A manifestação da herança familiar no campo esportivo: apontamentos preliminares entre posições e subcampo distintos Autores: Jéssica dos Anjos Januário (UNICAMP) e Renato Francisco Rodrigues Marques (UNICAMP)
14h30 - 14h40	A análise de consumo e da representação feminina em NOSEDIVE (2011) Autores: Andrea Cristina Versutti (UnB), Glenda Esther Ferreira da Silva (UnB) e Nicole Pachêco Vieira (UnB)
14h40 - 14h50	Trajetórias familiares e motivações: o ensino superior no horizonte de estudantes de camadas populares Autores: Hellen Cristina Xavier da Silva Matto (UFSCar) e Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes (UFSCar)
14h50 - 15h00	Bourdieu e o processo de autonomização da física: uma análise através da trajetória de Mário Schenberg Autores: Alexander Brilhante Coelho (USP) e Ivã Gurgel (USP)
15h00 - 15h10	Trajetórias, práticas e mediação: uma reflexão sobre o problema da política Autores: Alexandre Aparecido dos Santos (UNESP) e Darbi Masson Suficier (UEMG)
15h10 - 15h20	Estratégias de adaptação de discentes em relação à metodologia ativa de um curso de Medicina: relatos de pesquisa em andamento. Autores: Sílvia Helena Pienta Borges Barbosa (UFSCar) e Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes (UFSCar)
15h20 - 15h30	A constituição de poetas e escritores nos saraus das periferias de São Paulo Autores: Lívia Lima da Silva (USP)
15h30 - 15h40	DEBATE

## SESSÕES DE COMUNICAÇÃO ORAL

### PROGRAMAÇÃO

#### SESSÃO 5: PRÁTICAS SÓCIOCIÊNCIAS

**Coordenador: Prof. Dr. Volmir von Dentz (IFSC)**  
**Sala A 311 – Torre 1 – Bloco A – Campus Santo André**

14h00 - 14h10	<p>Circulação circular da informação e a produção de notícias sobre ciências: uma análise da “carta perdida” de Galileu</p> <p>Autores: Danilo Cardoso (USP) e Ivã Gurgel (USP)</p>
14h10 - 14h20	<p>A contribuição da perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu para o estudo do discurso de professores acerca da História da Ciência no ensino de física.</p> <p>Autores: Abigail Vital (CEFET-RJ) e Andreia Guerra (CEFET-RJ)</p>
14h20 - 14h30	<p>A herança acadêmica do pensamento científico na Universidade Federal do ABC: perspectivas preliminares</p> <p>Autores: Diego Nunes Navarro (UFABC) e Graciella Watanabe (UFABC)</p>
14h30 - 14h40	<p>Tensões e disputas no cenário de nascimento da estereoquímica</p> <p>Autores: Erick Machado (UFRJ) e Luiz Claudio Ribeiro (UFRJ)</p>
14h40 - 14h50	<p>O habitus da abordagem matemática no ensino de física: reflexões a priori</p> <p>Autores: Otavio Bocheco (IFSC) e Sandro da Silva Livramento Machado (EEBLB/SC)</p>
14h50 - 15h00	<p>Apontamentos analíticos e sociológicos acerca da produção científica de licenciados em ciências da natureza (química) do Instituto Federal de Santa Catarina, campus São José</p> <p>Autores: Volmir von Dentz (IFSC), Schirlei Russi von Dentz (UFSC) e Ione Ribeiro Valle (UFSC)</p>
15h00 - 15h30	DEBATE

## SESSÕES DE COMUNICAÇÃO ORAL

### PROGRAMAÇÃO

#### SESSÃO 6: PIERRE BOURDIEU E O ENSINO DE CIÊNCIAS

**Coordenador: Profa. Dra. Caroline Arantes Magalhães (IFSP)**  
**Sala A 307 – Torre 2 – Bloco A – Campus Santo André**

14h00 - 14h10	Ciência na pedagogia museal: considerações da territorialização Autores: Ellen Nicolau (Instituto Butantã)
14h10 - 14h20	Ações de natureza didática de professores de Biologia: <i>habitus</i> e estilos didáticos Autores: Caroline Arantes Magalhães (IFSP)
14h20 - 14h30	As AACC nos cursos de Licenciatura em Matemática na UNESP: uma análise sociológica. Autores: Vânia Cristina da Silva Rodrigues (UFTM)
14h30 - 14h40	Teoria disposicionalista e a conduta profissional dos professores de ciências Autores: Guilherme Nogueira Dias (UnB) e Ricardo Gauche (UnB)
14h40 - 14h50	A cidadania do espetáculo: a concepção de cidadania no ensino de ciências a partir de uma análise bourdieusiana Autores: Diogo Bacellar Souza (UnB), Graciella Watanabe (UFABC) e Andrea Cristina Versutti (UnB)
14h50 - 15h30	DEBATE

# **Instituições Educativas**

## **"O papel do CR na estratificação dos alunos da UFABC"**

Matheus Ianello, Universidade Federal do ABC, matheus.ianello@gmail.com

Graciella Watanabe, Universidade Federal do ABC, graciewat@gmail.com

### **Introdução**

A partir da ideia de democratização, em sua perspectiva neoliberal, os alunos de mesmas instituições seriam então os únicos responsáveis por seu sucesso escolar, nesse contexto, a trajetória escolar e condições socioeconômicas não limitariam seu aprendizado ou até sua escolha de curso. O sociólogo Pierre Bourdieu não só discorda com a ideia discutida acima, como busca mostrar de que forma essa desigualdade se perpetua no meio escolar, seja por meio da eliminação ou estigmatização (BOURDIEU, 2007). Isto, pois a estigmatização e eliminação andam juntas no processo de manutenção da estrutura social no ambiente da educação, principalmente a de alto capital cultural, a eliminação serve para, como o próprio nome diz, retirar e limitar as possibilidades dos que antes não ocupavam o meio escolar. Para que tal prática aconteça ela precisa de alguma aprovação da sociedade, onde entra a estigmatização - serve para legitimar as práticas de eliminação ao se declarar uma falsa democratização das chances e culpar aqueles que fracassam dando a ideia de que eles não são parte do meio - como fala o próprio Bourdieu "Se fracassarem, o que continua sendo o destino mais provável para eles, estarão destinados a uma exclusão sem dúvida mais estigmatizante e total que no passado: mais estigmatizante na medida em que tiveram, na aparência, 'suas chances'" (BOURDIEU, 2008).

Para buscar compreender o problema sob o ponto de vista teórico, o autor mobiliza a ideia de campo acadêmico, esse conceito como todos os outros espaços sociais, é o lugar de lutas internas, onde se sobressaem aqueles que vão deter um maior capital específico dentro dele. Dessa forma, aqueles com mais capital acabam usufruindo de melhores oportunidades e facilidades, em relação aos que não concentram tal recurso. No caso da Universidade Federal do ABC (UFABC) uma forma de se medir o desempenho dos alunos da graduação, que estão ingressando no campo, utiliza-se o CR (Coeficiente de Rendimento), o qual é uma relação entre os conceitos finais e o crédito de cada disciplina cursada, o coeficiente varia de 0 à 4, sendo 4 o maior valor possível de ser atingido. Essa avaliação é importante dentro do contexto da UFABC, pois possibilita, ou não, o aluno conseguir bolsas de pesquisa, se

matricular nas disciplinas desejadas, fazer iniciação científica etc. A partir do discutido anteriormente, pode-se perceber o quão fundamental é esse valor para a vida acadêmica dos discentes, sendo ele o principal recurso de classificação e provedor de possibilidades acadêmicas.

Em trabalhos na área vem se debatendo que o número de estudantes de classes populares aumentou nas universidades brasileiras - de acordo com a "IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras" a renda média familiar per capita dos ingressantes de 2013 a 2015 foi da ordem de 847,92 reais. A Universidade Federal do ABC (UFABC) teve o seu papel nessa democratização reservando desde sua fundação 50% das suas vagas para ações afirmativas (sendo 65% para estudantes de escola pública e 35% para pretos e pardos). Mesmo com essa iniciativa o número de alunos matriculados com renda per capita de 1,32 salários mínimos, ou menos, foi de 27,4% em 2012 - na época a média da população brasileira com essa renda era de 65% - mostrando uma participação ainda baixa da população socioeconômica desfavorecida (ALMEIDA; ERNICA, 2015). Ao contrário das expectativas a UFABC teve uma elitização de seu corpo discente. Como aponta (SILVA; PINEZI; ZIMERMAN, 2012, p. 15) "o caso da UFABC é paradigmático [...] a tendência verificada no perfil socioeconômico dos candidatos ao vestibular foi de elitização, ao contrário do que era esperado pela prática das ações afirmativas".

Ao analisar o CR pretende-se avaliar essas desigualdades educacionais e suas consequências aos discentes, e mais do que isso, analisar como ele limita a formação daqueles que não conseguiram corresponder aos critérios da universidade ou de seus professores, com conseqüente redução da nota final, o que será discutido posteriormente. Então o coeficiente em questão serve, de certa forma, para uma estigmatização local dentro da universidade. Não menosprezando as condições socioeconômicas, o CR também pode ser um demarcador das desigualdades sociais e podendo ser traduzidas em educacionais, buscando conduzir à ideia de uma verdadeira democracia educacional e prejudicando os alunos de classes sociais menos privilegiadas.

De acordo com a "Pesquisa censo e opinião discente de 2016", realizada pela PROPLADI da própria UFABC. O CR das populações menos privilegiadas é sempre menor que a média dos alunos mais privilegiados, por exemplo o CR dos cotistas é de 2,29 enquanto o de não cotistas é 2,47, essa situação melhora quando se aplica ações afirmativas, visto que o CR médios dos alunos cotistas mas com bolsa de assistência estudantil vai para 2,37, diferindo 0,1 dos alunos sem bolsa, que no caso é 2,27. Lembrando que esses dados são referentes às cotas praticadas antes de 2013. Outro

dados interessantes aparecem quando é investigada a renda média dos alunos, os alunos egressos de escola pública com renda per capita menor ou igual à 1,5 apresentam um CR de 2,24, bem menor do que os que ingressaram da mesma forma, mas com renda per capita maior que 1,5, que possuem um CR médio de 2,51. Dados referentes da nova política de cotas, aplicada a partir de 2014. A etnia aparece como outro fator de desigualdade, pois o CR dos alunos que se declaram brancos foi de 2,44, enquanto que de pardos e negros foi de 2,28 e 2,16, respectivamente.

### **Considerações Finais**

Como comentado anteriormente o CR é o principal possibilitador de possibilidades acadêmicas dentro da UFABC, portanto é a principal forma de se promulgar as desigualdades educacionais, afinal é o principal instrumento para seleções desde disciplinas até a possibilidade de bolsa. O estudo aqui apresentado busca entender como funciona essa relação e seu impacto na vida escolar dos alunos socialmente desfavorecidos que estudam na UFABC.

### **Referências**

SILVA, Sidney Jard. da; PINEZI, Ana Keila. Mosca; ZIMERMAN, Artur. Ações afirmativas e inclusão regional: a experiência da Universidade Federal do ABC. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 93, n. 233, p. 147-165, jan./abr. 2012.

ALMEIDA, Ana Maria F.; ERNICA, Maurício. Inclusão e Segmentação Social no Ensino Superior Público no Estado de São Paulo. Educ.Soc, Campinas, v. 36, nº. 130, p. 63-83, jan.-mar., 2015

BOURDIEU, P. Classificação, desclassificação, reclassificação In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). Escritos de Educação. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2007. Cap.7.

BOURDIEU, P; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior In: ACCARDO, A. et al. A miséria do mundo. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2008. p. 481-486.

Pró reitoria de planejamento e desenvolvimento institucional - PROPLADI. Pesquisa censo e opinião discente UFABC (2010 - 2016). Santo André, SP., 2017.

## **"Cursinhos pré-vestibulares populares e os agentes envolvidos: uma leitura bourdiesiana"**

Luana Lopes, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC),  
luanalopes.cso@gmail.com

Este trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa em andamento<sup>1</sup>, que busca compreender quais os condicionantes sociais, econômicos, escolares e culturais implicam no engajamento voluntário em dois cursinhos pré-vestibulares populares, na cidade de Florianópolis/SC, a saber: Projeto de Educação Comunitária Integrar e Einstein Vestibulares. Isto é, quem são os agentes que se engajam como professores nas diferentes iniciativas estudadas.

Compreendo os cursinhos pré-vestibulares, populares ou convencionais, como um espaço de educação não formal, no entanto, quase que formalizados nas trajetórias dos estudantes brasileiros, tem-se como o pano de fundo para as discussões deste trabalho, as questões das desigualdades escolares e a democratização do acesso ao ensino superior.

Os cursinhos pré-vestibulares populares são iniciativas gratuitas e de trabalho voluntário, que envolvem diferentes setores da sociedade. Muitas das iniciativas são lideradas pelos movimentos sociais, movimento sindical, comunitário, movimento negro, estudantil e organizações religiosas (ZAGO, 2008) e visam preparar estudantes com menor volume de capital econômico e cultural para os processos de seleção de ingresso no ensino superior - vestibular. É difícil datar o primeiro núcleo de cursinho pré-vestibular popular, contudo, as primeiras iniciativas aparecem na década de 1980 e, em 1990, é que passam a estabelecer um conjunto de iniciativas com números mais expressivos e consolidados (ZAGO, 2008).

Diante da multiplicação de iniciativas populares e dos seus diferentes núcleos de criação os cursinhos populares apresentam repertórios culturais distintos, identificados a partir da diversidade política, educacional e organizacional dos espaços.

À vista disso e a partir do objetivo geral do trabalho, pretende-se compreender a partir da teoria bourdiesiana as trajetórias sociais desses professores, demonstrar as trajetórias escolares e acadêmicas dos docentes que participam das duas iniciativas, atentando para as proximidades e distâncias entre esses agentes engajados em diferentes iniciativas. Assim como, compreender as diferentes perspectivas sobre educação manifestas e conduzidas nas iniciativas, a partir das

---

<sup>1</sup> Este trabalho consiste em uma apresentação sumária de uma pesquisa em andamento conduzida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Sociologia Política (PPGSP) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em Florianópolis, orientada pelo Prof. Dr. Eduardo Vilar Bonaldi. Deste modo, são parciais os dados aqui apresentados.

proximidades e distâncias de trajetórias em termos de trajetórias sociais, escolares e acadêmicas.

A metodologia da pesquisa conta com um survey aplicado a todo o grupo de professores das iniciativas, com o objetivo de servir de suporte para compreensão do perfil dos agentes e interpretação do material de entrevistas. Aliado a isso, a relação de entrevistas em profundidade com os professores dos cursinhos populares estudados, selecionados a partir da metodologia bola de neve.

Tendo em vista os objetivos e a metodologia deste trabalho, será articulado como referencial teórico a perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu. O conceito de maior peso e que possibilitará a compreensão dos agentes estudados será o conceito de habitus. Ao buscar compreender quais as razões de engajamento dos agentes em diferentes iniciativas de cursinhos populares, busca-se, na verdade, uma "leitura da análise da relação entre as posições sociais (conceito relacional), as disposições (ou o habitus) e as tomadas de posições as "escolhas" que os agentes" (BOURDIEU, 1996, p. 18), considerando que tais escolhas são características de uma classe social ou fração de classe.

O habitus tem especial importância neste trabalho, por considerar que tal conceito abarca as transformações socializadoras dos agentes. O habitus está em constantes mudanças, pois conta com uma multiplicidade de instituições que também são transformadas - a família, as redes de relações, etc. - o que reforça a pertinência desse conceito para a pesquisa. Igualmente importante para compreensão dos agentes sociais e suas posições no espaço social, é a articulação dos conceitos de capitais: o cultural, o econômico e o social - correspondendo entre a posse dos capitais e as práticas sociais efetivas destes agentes, explicitadas nos gostos, consumo e tomadas de posição. O capital econômico consiste nos diferentes fatores de produção (indústrias, posse de terras, etc.), como em um conjunto de bens econômicos (dinheiro) que é acumulado e reinvestido por meio de estratégias econômicas. Para Bourdieu, o capital econômico é aquele que se sobressai frente aos outros capitais devido à possibilidade de reconversão em outros capitais.

O capital cultural foi pensado a partir da necessidade de explicar a desigualdade no desempenho escolar de estudantes de diferentes classes sociais na França. Até o momento, a visão economicista que adentrada às questões educacionais ignoravam que o sucesso escolar dependia mais do "capital cultural previamente investido pela família e que rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social - também herdado - que pode ser colocado a seu serviço" (BOURDIEU, 2010, p. 74).

## **Referências Bibliográficas**

BOURDIEU, Pierre. Razões Práticas: Sobre a Teoria da Ação. 9º ed. Papyrus editora, 1996.  
\_\_\_\_\_, Pierre. Escritos de educação. Seleção, organização, introdução e notas de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2010. 251 p.

ZAGO, Nadir. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 149-174, abr. 2008. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795x.2008v26n1p149/9569>>. Acesso em: 06 fev. 2018. doi: [https://doi.org/10.5007/2175-795x.2008v26n1p149em\\_06\\_Feb\\_2018](https://doi.org/10.5007/2175-795x.2008v26n1p149em_06_Feb_2018). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698162030>.

## **"Educação profissional e os institutos federais no Brasil: reflexões a partir de aportes de A Distinção, de Pierre Bourdieu"**

Aurélio Ferreira da Silva<sup>2</sup>

Tatiana Carence Martins<sup>3</sup>

### **Introdução**

No Brasil persiste um imaginário otimista de que a educação é o principal meio de mobilidade social e, conseqüentemente, fator de redução das desigualdades sociais.

Não por acaso, as políticas educacionais para a oferta de educação no âmbito federal, implantadas no país a partir de 2003, para além de uma retomada da educação pública brasileira, diante do desinvestimento dos anos anteriores, atualizaram uma "visão funcionalista" (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002) no debate nacional sobre a educação.

Em diálogo com desse debate estão as pesquisas desenvolvidas pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002) que, fundamentado na análise das relações entre classes sociais e sistema de ensino, apontam outra visão para a educação. Contrário ao senso comum e à perspectiva funcionalista de escolarização, o autor comprovou como, amplamente, a educação, e, especificamente, a escola, contribuem para a reprodução e legitimação das desigualdades sociais.

Nesse sentido, propõe-se uma abordagem sobre o desenvolvimento histórico da educação profissional no Brasil e o caso dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia na atualidade, a partir do conceito de classe social e sua relação com o sistema de ensino francês, presentes em *A distinção: crítica social do julgamento*, publicado em 1979, de Pierre Bourdieu.

### **Fundamentação Teórica E Metodológica**

O estudo proposto tem como referencial norteador a Sociologia da Educação, sobretudo no eixo de análise da Teoria da Reprodução, de Pierre Bourdieu, pautando-se na teoria da prática sociológica, do conhecimento praxiológico (OLIVEIRA; PESSOA,

---

<sup>2</sup> Doutorando em Educação na Universidade de São Paulo (USP) e Técnico Administrativo em Educação no Instituto Federal do Paraná (IFPR). E-mail: afs.educa@gmail.com

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação na Universidade de São Paulo (USP) e Técnica Administrativa em Educação no Instituto Federal do Paraná (IFPR). E-mail: tatiana.martins@usp.com

2013). Para tanto, assume, predominantemente, um caráter exploratório, procedendo com a pesquisa bibliográfica e documental.

### **Considerações Preliminares**

No que se refere às relações entre classe social e sistema de ensino, em Pierre Bourdieu, a análise apresentada pelo autor explicita que, no caso do ensino francês, puderam ser observados dois estados diante do processo de aparente democratização: antes de sua transformação morfológica, o sistema demarcava-se com divisões sociais mais evidentes, apresentando uma noção do destino de classe, pois essas fronteiras levavam "(...) a interiorizar as divisões escolares que correspondiam claramente a divisões sociais" (BOURDIEU, 2007, p. 149); depois, as classificações imprecisas e indefinidas, permitiram aspirações imprecisas e indefinidas, revelando uma eliminação lenta e uma aceitação posterior do destino de classe.

Como implicações desse processo, o autor aponta (BOURDIEU, 2007) que houve: uma adesão dos agentes sociais (jovens) às posições novas ou renováveis (profissões), que prometiam um futuro indeterminado se comparado às outras com limites e perfis delimitados; uma vinculação dos agentes sociais a uma noção de educação permanente, que oferecia um futuro aberto; e uma instabilidade estrutural da representação da identidade social e das aspirações dos agentes sociais, que se deslocaram do terreno da crise e da crítica social ao pessoal.

O autor também analisou o caso da luta em torno dos títulos escolares na França frente às mudanças no mercado de posições superiores no trabalho, que cada vez mais passou a exigí-los como requisito de acesso, levando à corrida da reconversão de capital econômico para aquisição do capital cultural objetivado (diploma).

Como implicações desse processo, o autor aponta (BOURDIEU, 2007) que houve: uma desproporção do crescimento entre o número de titulares de diploma e o número de posições, o que contribuiu para a desvalorização dos diplomas, favorecendo aqueles que detinham mais capital, uma vez que conseguiam resistir mais a essa desvalorização, sobretudo, a partir da utilização de capital social; e uma progressiva extensão do monopólio do diploma a posições antes ocupadas por aqueles que não o possuíam.

As análises empreendidas por Bourdieu permite uma aproximação com relação ao caso brasileiro, especificamente no processo recente de oferta de educação, no âmbito federal, em que se destaca a transformação morfológica da denominada Rede

Federal de Educação<sup>4</sup>, traduzida em diversificação e diferenciação das instituições e cursos.

O surgimento da Rede Federal significa, para a modalidade de Educação Profissional, um ponto alto e significativo, tanto pedagógica como politicamente. Isso porque, historicamente no Brasil, a Educação Profissional passou de uma perspectiva de educação vocacionalizada "(...) no sentido de se voltar para o treinamento estrito para as ocupações" (BERNSTEIN, 1996, p. 215), para uma educação profissional ideologicamente mais integrada aos "(...) valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional (...)" (MEC; CNE, 2012, p. 2), e "(...) na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social (...)" (MEC; CNE, 2012, p. 2).

Historicamente no Brasil estabeleceu-se, assim, uma dualidade entre o ensino para a elite, propedêutico, e a educação profissional, voltada à "(...) finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho, os órfãos, pobres, e desvalidos da sorte, retirando-os das ruas" (KUENZER, 2007, p. 27).

Atualmente a Rede Federal de Educação Profissional configura-se como um complexo conjunto de instituições que, para além de demonstrar grande abrangência territorial, por estar presente em todos os Estados da federação, indica a diversidade morfológica de sua composição, ou seja, suas diversificações tanto de estruturas, quanto de funcionamento e abrangência dos cursos, aparentemente ressignificando a educação profissional, principalmente pelo surgimento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET).

Para além de uma representação da democratização no acesso e nas oportunidades educacionais, questiona-se, no presente estudo, se os IFETs não apenas manteriam as relações históricas da Educação Profissional e seu público, ou seja, classes populares.

Ainda, como analisou Bourdieu, para o caso francês, não estariam os IFETs, no Brasil, refletindo transformações da complexificação da relação entre as classes sociais no acesso ao ensino como estratégia de reprodução social?

Se o contexto social, político e econômico francês, das décadas de 1960 e 1970, em que se desenvolveram as pesquisas de Bourdieu, pouco se compara ao brasileiro das últimas décadas, o mesmo, ao que parece, não se aplica às respostas do sistema de ensino francês diante da complexificação da relação entre as classes sociais no acesso ao ensino e à luta em torno dos títulos escolares como estratégias de reprodução social.

---

<sup>4</sup> A chamada Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi criada em 2008, por meio da Lei nº 11.892, que transformou instituições, antes denominadas Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica, em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008).

## **Referências Bibliográficas**

BERNSTEIN, Basil. A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BOURDIEU, Pierre. A Distinção: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2012, Seção 1, p. 1.

KUENZER, Acácia Zeneida. (Org.). Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 set. 2012, Seção 1, p. 22.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. Educação & Sociedade, Campinas, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

OLIVEIRA, João Ferreira; PESSOA, Jadir de Moraes. (Orgs.) Pesquisar com Bourdieu. Goiânia: Cãnone Editorial, 2013, p. 15-30.

## **"Escolhas ou escolhidos? Estudantes das camadas populares em uma escola de ensino médio técnico federal"**

1Iris Maria Bosco Tetzlaff, FFCLRP-USP, irisbosco@hotmail.com

2Débora Cristina Piotto, FFCLRP-USP, dcpiotto@usp.br

O sucesso escolar “inesperado” nas camadas populares, entendido como o acesso ao ensino superior público por parte daqueles que estatisticamente teriam poucas chances de fazê-lo, vem sendo abordado por vários trabalhos, que buscam elucidar suas razões. Estudos de Viana (2014), Portes (2014), Lacerda (2014), Souza (2014), Almeida (2014), e Piotto (2014), tratam da trajetória de sucesso de estudantes das camadas populares em universidades públicas e apresentam condições para pensar as questões que permitiram o ingresso dos estudantes nessas instituições. Dentre esses, a escolha da escola parece ser um fator relevante, ligado à permanência dos estudantes na vida escolar e a seu acesso à universidade.

O tema da escolha do estabelecimento de ensino vem sendo abordado desde a década de 1990. Nogueira (1998) nos informa que os pais estão cada vez mais empenhados na busca por uma escola de qualidade para os filhos. Resende, Nogueira e Nogueira (2011), apontam que os pais de estudantes das escolas federais apresentam forte valorização dos critérios acadêmicos e qualidade do método de ensino ao efetuarem a escolha pela escola dos filhos e Costa e Koslinski (2012), demonstram que os processos de escolha pela escola são complexos e os pais levam em conta critérios como padrões acadêmicos, currículo, boas práticas de ensino, localização ou rankings. São estudos voltados para o ensino fundamental, e as pesquisas no campo do ensino médio, como os estudos de Cintra (2013 e Nascimento (2011), apontam para a importância da família no processo de escolha pela escola que antecede o ensino superior. Nessas últimas pesquisas, pelos relatos dos estudantes, é possível verificar diferentes contextos e outros aspectos que influem na escolha pela escola de ensino médio.

A partir da ideia da escolha da escola de ensino médio como fator relevante para o ingresso das camadas populares em uma universidade pública, e dos diferentes condicionantes que remetem à escolha, fizemos um primeiro levantamento investigando de quais escolas públicas provêm os estudantes dos cursos mais e menos concorridos da Universidade de São Paulo, e constatamos que mais da metade deles é oriunda de escolas técnicas federais ou estaduais, notadamente nos cursos mais seletivos. Tais resultados indicam a importância de se discutir e de se considerar a temática da escolha da escola na pesquisa sobre longevidade escolar em meios populares. (TETZLAFF; PIOTTO, 2016)

Assim, o objetivo do trabalho é de investigar como se dá o processo de escolha por uma escola de ensino médio técnico federal na região de Ribeirão Preto (SP) por parte das camadas populares, e aqui apontar as contribuições de Pierre Bourdieu ao analisar as questões abordadas.

Foram realizadas dez entrevistas com estudantes de séries variadas do IFSP, pois, em consonância com o que afirma Pierre Bourdieu (1999, p. 704, grifo do autor), acreditamos que:

[...] a entrevista pode ser considerada como uma forma de exercício espiritual, visando a obter, pelo esquecimento de si, uma verdadeira conversão do olhar que lançamos sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida. A disposição acolhedora que inclina a fazer seus os problemas do pesquisado, a aptidão a aceitá-lo e a compreendê-lo tal como ele é, na sua necessidade singular é uma espécie de amor intelectual [...] a forma suprema do conhecimento.

O sociólogo francês não é metodólogo, mas traz importantes considerações nessa área.

Dentre os dez estudantes entrevistados, 7 apontaram professores como indicação e incentivo ao IFSP, 2 indicaram amigos que já estudaram no IFSP, e 1 apontou a família. Ao analisarmos os relatos dos estudantes, alguns elementos coincidem entre si e nos levam ao apontamento de que a escolha pela escola de ensino médio técnico federal pelas camadas populares constitui um processo social de construção de conhecimento, de interações, valorizações e vivências que possibilitam aos estudantes se reconhecerem como detentores de boa performance acadêmica e capazes de passar por um processo seletivo, de reconhecer a oportunidade de ter acesso a um ensino de melhor qualidade e de poder dar continuidade à escolarização em detrimento de uma escolarização voltada para o trabalho.

Os estudos apontaram que a escolha pela escola de ensino médio técnico federal pelas camadas populares não adveio da família, como nos estudos que tratam da escolha do estabelecimento de ensino abordados nesta introdução. No que diz respeito à compreensão do fenômeno, a escolha desses estudantes dependeu da indicação ou influência de seus professores de ensino fundamental ou amigos escolares. A participação da escola, de maneira ampla, nos pareceu, esta sim, central neste processo.

A escolha da escola apresenta-se como uma construção social mediada por seus agentes, mais precisamente por alguns professores do ensino fundamental, que possibilitaram aos estudantes estar em atividade, garantindo a condição objetiva de estudante dos sujeitos aqui analisados. Passado o ensino fundamental, essa condição de estudante ganhou uma dimensão elevada no IFSP, representada pela maior

dedicação aos estudos, e isso devido aos elementos de maior densidade de conteúdo, melhor infraestrutura escolar, bons professores, aulas dinâmicas, possibilidade de conhecimento de mundo e continuidade educacional desconhecidos por esses estudantes, garantindo-lhes o desejo de querer estar ali e dedicar-se à “atividade de estudo”, conceito abordado por Leontiev (1984).

Estudantes insatisfeitos com a instituição escolar anterior ao ingresso no IFSP, muitos deles apresentavam decepção por não poder exercer a atividade de estudante como gostariam. Isso nos leva a refletir sobre o sentimento de “estar fora do lugar”, de não pertencimento ao local de circulação. Todos os entrevistados que estudaram em escolas estaduais de menor qualidade demonstraram insatisfação por estar ali, um sentimento de “deslocados” que, segundo Bourdieu (1999, p. 165), sentem os que adentram um espaço e devem cumprir as condições que ele exige taticamente de seus ocupantes.

Em especial, esta pesquisa aponta que os professores exerceram papel importante nas histórias analisadas, pois, promoveram a atividade dos estudantes, e se não indicaram o IFSP, promoveram incentivo e dedicação extra ao ministrar aulas de reforço para que os estudantes estivessem mais bem preparados para realizar o processo de seleção da instituição. Relembremos Bourdieu (2016a), que também apresenta em seus estudos a importância dos “sucessos excepcionais” e dos “conselhos dos professores” como viabilizadores da possibilidade de o “liceu” fazer parte do universo das crianças de famílias populares. O autor aponta ser necessário um “capital de informações”, para que sejam efetivadas “escolhas que comprometem todo um futuro” das histórias por ele analisadas. Capital social este que, ousamos acrescentar, só poderia ter sido oferecido pela instituição escolar e seus atores, uma vez que, no caso das camadas populares, nem os estudantes nem suas famílias detinham essas informações.

Além de um processo de seleção para o ingresso no IFSP - a julgar pelos próprios entrevistados, que afirmaram ser uma prova muito difícil (muitos de seus pares tentaram e não ingressaram), como também pelos professores, que ofereceram reforço nos conteúdos a serem estudados para a prova -, os estudantes passaram por outro processo de seleção. A participação central dos professores de ensino fundamental no processo de escolha pela instituição técnica federal pôde ser observada nos relatos dos estudantes: tanto a indicação quanto o auxílio desses professores não estiveram presentes para todos os estudantes, mas apenas para os “escolhidos”, ou seja, houve uma seleção, por parte dos professores, de uma pequena parcela de estudantes, julgados os mais empenhados, mais dedicados aos estudos, disciplinados, que atingiam as melhores notas. Os eleitos seriam os “bons alunos”, caracterizados por trajetórias escolares bem-sucedidas.

Dessa forma, para além de seguir uma indicação, a escolha pela escola de ensino médio técnico federal pelas camadas populares não depende apenas do indivíduo, mas de uma rede de relações sociais que pode tanto favorecer a educação como a exclusão do aluno, já que a indicação e o auxílio para ingresso no instituto não se fazem presentes para todos os estudantes, mas apenas para alguns escolhidos. Podemos apontar que o ensino fundamental instrumentaliza os sujeitos para o ensino médio. Caberia uma investigação mais específica que se detivesse exclusivamente na análise dos motivos que levam alguns professores a selecionar estudantes e indicar apenas a eles uma escola de melhor qualidade, buscando conhecer mais profundamente quem a escola seleciona, que critérios são utilizados e por que “os bons, a gente tem que salvar, tirar daqui”.

Este estudo mostrou também que se, por um lado, as indicações escolares contribuem para o acesso a um ensino de maior qualidade por parte de estudantes das camadas populares, por outro, elas evidenciam igualmente as desigualdades de oportunidades educacionais. Esta possibilidade de uma educação escolar melhor não é indicada para todos os estudantes das camadas populares, mas, apenas a alguns poucos, a saber, os estudantes bem-sucedidos, os “bons alunos”: são eles os escolhidos. Garantir o acesso de todos a uma educação que possa promover o desenvolvimento humano em todas as suas potencialidades é algo ainda distante da nossa realidade. Mas, é justamente isso que tem movido nossos estudos e nossa atuação profissional. Oxalá todos os estudantes brasileiros possam falar de suas escolas da mesma forma apaixonada e apaixonante como os entrevistados nesta pesquisa falaram sobre o IFSP.

## **Referências Bibliográficas**

ALMEIDA, Wilson Mesquita. Estudantes com desvantagens sociais e os desafios da permanência na universidade pública. In: PIOTTO, Debora Cristina (Org.). Camadas Populares e Universidades Públicas: trajetórias e experiências escolares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 239-272.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: \_\_\_\_\_ (Coord.). A Miséria do Mundo. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999. p. 693-713.

\_\_\_\_\_. O capital social - notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Alfredo (Org.). Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 2016a. p. 73-78.

\_\_\_\_\_. As categorias do Juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Alfredo (Org.). Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 2016b. p. 205-242.

CINTRA, Mariana Simões Ferreira. A importância da família no processo de escolha pelo ensino médio técnico. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de São Paulo, Departamento de Educação, Informação e Comunicação, 2013.

COSTA, Márcio. Famílias e acesso diferenciado a escolas públicas prestigiadas: um estudo de caso. Educação em revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 227-248, ago. 2010.

\_\_\_\_\_. Quase mercado oculto: disputa por escolas "comuns" no Rio de Janeiro. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 246-266, jan./abr. 2011.

LEONTIEV, Alexis. Actividad, consciencia y personalidad. México: Editorial Cartago de México, 1984.

NASCIMENTO, Nayara Dias Pajeú. A oferta do ensino médio integrado como política pública no Tocantins: uma análise da percepção dos estudantes. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

NOGUEIRA, Cláudio Marques; RESENDE, Tania de Freitas; VIANA, Maria José Braga. Escolha do estabelecimento de ensino, mobilização familiar e desempenho escolar. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 749-772, jul./set. 2015.

NOGUEIRA, Maria Alice. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 1, n. 7, p. 42-56, jan./fev./mar./abr. 1998.

PORTES, Écio Antônio. A vida universitária de estudantes pobres na UFMG: possibilidades e limites. In: PIOTTO, Debora Cristina (Org.). Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p

## **"A saúde mental universitária: uma discussão do fato social no abandono"**

1Israel Marinho Araújo, Universidade de Brasília, israelmarinho-7@hotmail.com 2Paulo Lima Junior, Instituto de Física da Universidade de Brasília, paulolimajr@unb.br

### **Introdução**

Recentemente tem crescido nas universidades brasileiras um debate, formal e informal, referente à saúde mental e emocional dos estudantes de graduação. Essa questão parece estar sendo impulsionada principalmente pela recorrência de um fenômeno extremo: o suicídio. A análise cuidadosa desse tema pode nos permitir a desnaturalização da ideia que a comunidade em geral tem. E assim, permitir identificar as possibilidades de ação pessoal e institucional, auxiliar na elaboração de estratégias, e até mesmo na capacitar-nos na (re)elaboração de políticas/institucionais no combate dos problemas que como recorrência atingem o corpo acadêmico como um todo. Uma motivação nessa busca pode ser encontrada na seguinte afirmação de Durkheim: o "objeto da sociologia como um todo é determinar as condições para a conservação das sociedades". Aqui, tentaremos fortalecer a ideia de que esse processo é sintomático, e acaba por evidenciar um conflito entre partes das funções sociais de uma instituição de ensino.

### **Metodologia**

O presente ensaio pretende abordar a questão da saúde mental dos estudantes de graduação por um viés sociológico para superar a perspectiva de que o suicídio está restrito a uma decisão subjetiva, devendo muito aos processos de socialização. Em seguida, discutiremos como outros fenômenos, como a evasão escolar, podem ser também evidenciadora dos fatores que, no âmbito acadêmico e social, desempenhar papel primordial nessas tomadas de decisão, partimos da ideia que há analogias possíveis entre esses dois processos (Tinto, 1945). Buscaremos aqui levantar o debate, apoiando-nos principalmente na literatura de Durkheim, Bourdieu e Tinto com o intuito de indagar questões pertinentes à problemática, além meditar e instigar a reflexão da comunidade acadêmica sobre as possibilidades de superação, na medida que reconhecemos a gravidade dessa questão.

### **Discussão**

Tomemos como ponto de partida "O suicídio" (Durkheim, 1982). Nesse estudo o eminente sociólogo demonstra que o ato de auto-eliminação é um objeto sui generis, que têm uma natureza própria, explicitamente social. Sendo assim, o autor teceu

considerações importantes com respeito aos dados estatísticos que dispunha. Adiantamos aqui que uma de suas maiores contribuições foi desnaturalizar o fenômeno, antes tido como um problema pessoal e moral. Em suas análises estatísticas, as taxas de suicídio não podiam ser imputados a fatores psicóticos, tampouco a fatores extra-sociais como raça, hereditariedade, clima, sazonalidade, imitação, entre outras. Durkheim então defende o fato social desse processo, afirmando que “cada sociedade tem, portanto, em cada momento de sua história, uma predisposição definida para o suicídio” (Durkheim, 1982, p.19) e apresenta, dadas as semelhanças causais, quatro tipos de suicídio: egoísta, altruísta, anômico e fatalista.

Em sua análise, demonstra que a taxa de morte voluntária cresce de forma inversamente proporcional ao grau de integração na sociedade (familiar, religiosa e política). Na sessão do livro que trata do tipo egoísta, conclui que “o suicídio (egoísta) varia na razão inversa do grau de integração dos grupos sociais a que pertence o indivíduo” (Durkheim, 1998, p.161) . Esse tipo de suicídio é dito egoísta por resultar de uma individualização descomedida (Durkheim, apud Nunes, 1998) . O tipo altruísta, por outro lado, pode ser interpretado como o extremo oposto do tipo egoísta. Ou seja, se a baixa integração social é motivadora dos atos suicidas a individualização insuficiente produz os mesmos efeitos. “Quando desligado da sociedade, o homem se mata facilmente, e se mata também quando está por demais integrado nela” (Durkheim, 1998, p.268) . Nesse caso, é indicado que em grupos onde as pessoas desenvolvem uma consciência pouco individual, a vida de cada um parece sem valor diante de um bem/objetivo/contexto maior. A morte torna-se auto-sacrifício.

Assim como nos casos anteriores, após apresentar uma série de dados, nesse caso em respeito a “perturbações na ordem coletiva” (Durkheim, 1998, p.311), o autor percebe que grandes mudanças sociais, econômicas que produzam um desajustamento, desregulamento das relações objetivas provoca aumento nas taxas de suicídio, nesse caso chamado de anômico. O autor comenta que o ato anômico “decorre de que as atividades dos homens estão desregradas e que isto os faz sofrerem” (Durkheim, 1998, p. 204).

Por fim, o tipo fatalista do suicídio definido por Durkheim que foi pouco desenvolvido pela falta de dados, visto que o autor afirma que seria pouco visível na contemporaneidade (Idem). A característica desse tipo de suicídio é o excesso de regulação a força das coerções que uma sociedade por impor ao indivíduo, de uma normatividade inapelável (Durkheim 1951 apud Kushner). Apesar de pouco desenvolvimento acerca desse tipo definido pelo sociólogo, achamos relevante citá-lo dado as características que a sociedade, e mais especificamente, as instituições

educacionais têm de utilizar sua autoridade para impor coerções simbólicas aos indivíduos, o que aliás, faz parte do próprio processo pedagógico.

De Durkheim, percebemos uma noção fundamental do impacto ou função das relações sociais, diretas ou indiretas, nessas decisões individuais. Perguntamos agora: quais relações podemos estabelecer entre o estudo de Durkheim e o Ensino de Ciências? Nosso objetivo central será defender que, a própria ação pedagógica universitária cria condições para que os alunos abandonem sua oportunidade de participação no campo científico. Um trabalho que pode nos auxiliar nessa discussão é o de Vincent Tinto (1975), que realizou um estudo bastante denso acerca do fenômeno da evasão no ensino superior, tornando-se paradigmático nesse campo por mais de 30 anos (Lima, 2013). Tinto elaborou uma teoria (dita interacionista) que não imputa a causa do abandono à instituição superior ou ao próprio indivíduo, dando-se na interação entre os dois.

Ao propor uma explicação das razões institucionais da evasão, Tinto (1977) propõe um modelo em analogia com o estudo de Durkheim discutido anteriormente, onde “[...] os estudantes tornam-se mais inclinados a evadir de seus cursos de graduação na medida em que falham em se integrar aos sistemas acadêmicos e social da instituição” (Lima, 2013, p.202). O sistema acadêmico consiste naquele que se refere aos espaços e atividades de ensino e aprendizagem. Já o sistema social corresponde a todas as demais atividades de convivência que constituem a vida na instituição. Nesse modelo, entendemos que cada indivíduo que entra na universidade carrega consigo uma bagagem de motivações, intenções e estratégias que o orientarão nas ações em sua instituição de ensino. Assim, é no encontro dessa bagagem com as experiências vividas nos sistemas acadêmico e social que o estudante atualizará sua disposição para abandonar ou não seu curso.

### **Conclusões preliminares**

Do estudo de Durkheim e Tinto, podemos perceber que os sistemas acadêmico e social das instituições de ensino superior participam nas decisões de auto-eliminação tanto da vida quanto do campo científico. A evasão parece comparável ao suicídio egoísta quando é causada pela desintegração do indivíduo com a comunidade escolar/universitária. O suicídio anômico, por sua vez, corresponderia às situações em que o indivíduo se depara com uma estrutura social muito diferente da que estava acostumado (por exemplo, por histerese do habitus). Afinal, uma consequência da histerese do habitus é que a eficácia do trabalho pedagógico

dependerá sempre da distância entre o habitus adquirido pelo estudante e o habitus que se deseja ensinar (Bourdieu & Passeron, 2009).

Pode-se, então, inferir que em as instituições de ensino superior têm contribuído para suicídio? Sem dúvida, dada a complexidade do tema e a grande heterogeneidade do corpo discente, estamos diante de um grande desafio. Seria possível mitigar essa problemática? Qual seria o papel de cada instituto? Qual o papel de cada indivíduo em relação à vida na instituição? Como tornar o ensino de ciências mais capaz de integrar e motivar? Se as instituições de ensino são pautadas em uma transformação, progresso, melhoria da qualidade de vida, o que justificaria a manutenção de atitudes pouco preocupadas com a saúde dos discentes? Ensinar e produzir ciências não pode ser uma ação com o fim em si mesma, mas comprometida com o bem social local.

## **Referências**

BAHLS, Saint-Clair. Aspectos clínicos da depressão em crianças e adolescentes. *Jornal de Pediatria* , v. 78, n. 5, p. 359-366, 2002.

BOURDIEU, P., & PASSERON, J. (2009). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino* (2 ed.). Petrópolis: Vozes .

DURKHEIM, E., 1982. *O Suicídio Um Estudo Sociológico*. Rio de Janeiro: Zahar Editores .

KUSHNER, Howard I.; STERK, Claire E. The limits of social capital: Durkheim, suicide, and social cohesion. *American journal of public health* , v. 95, n. 7, p. 1139-1143, 2005 LIMA JÚNIOR, Paulo. *Evasão do ensino superior de Física segundo a tradição disposicionalista em sociologia da educação*. 2013.

LIMA JUNIOR, Paulo; PINHEIRO, Nathan Carvalho; OSTERMANN, Fernanda. Bourdieu en la educación científica: consecuencias para la enseñanza y la investigación. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*. Valencia. No. 26 (2012), p. 145-160 , 2012.

NUNES, Everardo Duarte. O Suicídio: reavaliando um clássico da literatura sociológica do século XIX. *Cadernos de Saúde Pública* , v. 14, p. 7-34, 1998.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas. In: *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas* . 1999.

TINTO, Vincent. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research* , v. 45, n. 1, p. 89-125, 1975.

TINTO, Vincent. *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* . University of Chicago Press, 5801 S. Ellis Avenue, Chicago, IL 60637, 1987.

## **"Rapport du Collège de France: princípios de Pierre Bourdieu para uma pedagogia racional"**

1Schirlei Russi von Dentz, PPGE/UFSC, schirleirusi@gmail.com

2Gabriela Albanás Couto, PPGE/UFSC, gabrielaacouto@gmail.com

3Lucas Souza Pinheiro, UFSC, lucas.souza.pinheiro94@gmail.com

1 Mestre em Educação. Doutoranda na linha de pesquisa Sociologia e História da Educação - PPGE/UFSC. do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Membro do Laboratório de Pesquisa Sociológica Pierre Bourdieu - LAPSB (UFSC/CNPq).

2 Mestre em Educação. Doutoranda na linha de pesquisa Sociologia e História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Membro do Laboratório de Pesquisa Sociológica Pierre Bourdieu - LAPSB (UFSC/CNPq).

3 Graduando do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina. Bolsista de Iniciação Científica. Membro do Laboratório de Pesquisa Sociológica Pierre Bourdieu - LAPSB (UFSC/CNPq).

Relatório escrito por Pierre Bourdieu por solicitação do então presidente da república francês, François Mitterrand, ao Collège de France e apresentado em nome desta Instituição em 27 de março de 1985. Texto sem tradução no Brasil. Para este trabalho foi realizada uma tradução livre.

A sociologia da educação há décadas vem 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 à época 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 traduzido no Brasil), além de inúmeros textos acerca da educação distribuídos em sua obra (BOURDIEU, 2013). Não obstante, observa-se ao longo da constituição do campo educacional que se tem repercutido um sentido negativo de sua teoria, assimilada por vezes como reprodutivismo, ou seja, como um

determinismo social que não deixa margem à transformação. De acordo com Valle, “[r]ecebidas 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”. (VALLE, 2007, p. 132).

No entanto, pensando com Bourdieu que é justamente no desvelamento das leis de reprodução, das injustiças e das desigualdades sociais que podem ser vislumbradas possibilidades de ação, este trabalho tem por objeto analisar o conteúdo do “Relatório do Collège de France: proposições para o ensino do futuro”, produzido em 1985. Trata-se de um texto propositivo e até mesmo utópico, que apresenta nove princípios por meio dos quais Bourdieu aprofunda a ideia de uma pedagogia racional, esboçada na obra *Os herdeiros*.

Fruto de estudos que vem sendo realizados no Laboratório de Pesquisa Sociológica Pierre Bourdieu - LAPSB, da Universidade Federal de Santa Catarina, o presente estudo objetiva apresentar e analisar estes princípios formulados por Bourdieu no Rapport de forma articulada às categorias bourdieusianas que vem sendo mobilizadas no campo da sociologia da educação, com vistas ao aprofundamento da ideia de pedagogia racional. O estudo deste relatório possibilita vislumbrar possibilidades no sentido de minimizar as desigualdades frente à educação escolar, trabalhando-se por dentro do próprio sistema de ensino.

De acordo com Gambarotta (2017), desenvolver uma pedagogia racional é a proposta defendida por toda a sociologia da educação bourdieusiana, ainda que ele não tenha aprofundado especificamente este tema em seus escritos de educação. É possível observar já pelos títulos apresentados em cada uma das nove “proposições para o ensino do futuro” os princípios “sobre os quais pode ser edificado um sistema de ensino o mais democrático possível, ao mesmo tempo adaptado às exigências do presente e capaz de responder aos desafios do futuro” (BOURDIEU, 1985, p. 59). A saber: Unidade da ciência e a pluralidade das culturas; Diversificação das formas de excelência; Multiplicação das oportunidades; A unidade no e pelo pluralismo; Revisão periódica dos saberes ensinados; Unificação dos saberes transmitidos; Uma educação ininterrupta e alternada; O uso das técnicas modernas de difusão; Abertura na e pela autonomia.

Consideramos que a partir de uma pedagogia racional pode-se compreender a influência dos diferentes tipos de capital - econômico, cultural, linguístico, social - na base das desigualdades escolares, desmistificando lógicas de dominação naturalizadas,

consagradas e legitimadas na sociedade. Bourdieu (2014) enfatiza, especialmente, o capital cultural, transmitido e acumulado, sobretudo, na socialização doméstica/familiar. Este capital tem seu aspecto oculto, imperceptível, porém, decisivo na questão dos investimentos educativos. O sociólogo desvela a relação tida como natural por certos estudantes tanto com o conhecimento quanto com a rotina escolar, legitimada como “aptidão” ou “dom” natural para os estudos. A consequência disso, é que “a herança (de capital cultural) põe grupos de estudantes em desiguais posições de largada ainda no momento de iniciar suas carreiras escolares. Lógica que por sua vez faz destes saberes e usos da cultura um capital” (GAMBAROTTA, 2016, p. 171, tradução livre). Nota-se que esta é também a tese denunciativa central da obra *Os herdeiros*, a de que “o sistema de educação, deve, entre outras funções, produzir sujeitos selecionados e hierarquizados de uma vez por todas e para toda a vida” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 93). Conhecido por produzir uma sociologia da educação que questiona e critica o sistema de ensino, ao desvelar “as leis que possibilitam o mérito herdado como lógica de dominação, cuja expressão máxima está na figura dos ‘dons naturais’” (GAMBAROTTA, 2016, p. 195), Bourdieu produz também elementos que ajudam a compreender e a combater a “alquimia do mérito” escolar.

Desta forma, as críticas à instituição escolar realizadas por Bourdieu e Passeron em seus escritos iniciais sobre a instituição escolar francesa, e que encontram eco - cada vez mais - em nosso próprio sistema educacional, essencialmente meritocrático, podem ser lidas como elementos para se pensar (e se construir) outra educação possível, como “uma pedagogia que auxilie na minimização das desigualdades geradas ou acentuadas no interior da vida escolar” (CATANI, 2015, p. 113). Por meio delas e das proposições para o ensino do futuro, pode-se chegar ao que os autores, especialmente Bourdieu, vão intitular como uma pedagogia racional, uma pedagogia que combata a engrenagem que faz com que a herança cultural gere pontos de partida desiguais que reproduzem desigualdades e injustiças sociais.

### **Referências bibliográficas**

BOURDIEU, P. Propositions pour l’enseignement de l’avenir. 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: 14 maio 2018.

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

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

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.

# **Derivações Conceituais**

## **"P. Bourdieu e G. Bachelard: aproximações e distanciamentos epistemológicos referenciados em "Os Usos Sociais da Ciência"**

1 Bruno Maurício Batista de Albuquerque, UFABC, bruno.albuquerque@ufabc.edu.br

2 Graciella Watanabe, UFABC, graciella.watanabe@ufabc.edu.br

### **Introdução**

Reconhecido pelo amplo alcance de sua produção sociológica, capaz de intersectar as mais variadas áreas do conhecimento, Pierre Bourdieu tem sólidas contribuições associadas à produção científica - ou, mais apropriadamente, ao "campo científico" para que se possa fazer uso de sua terminologia específica. De toda a bibliografia bourdieusiana vinculada à Ciência, tem-se em "Os usos sociais da ciência - Por uma sociologia clínica do campo científico" um dos textos mais acessíveis ao público geral, a partir do qual se podem coligar os principais constructos da teoria sociológica de Bourdieu, lato sensu (no que tange ao conjunto de sua obra, fundamentado em conceitos de extenso poder de penetração - como o de "campo", o de "capital" e o de "habitus") e strictu sensu (neste caso, a adaptação e/ou deformação deste conceitos quando se refere, especificamente, ao meio científico). Na leitura desta obra, reconhece-se, por vezes, a presença de incursões epistemológicas que sugerem certos pontos de contato e outros de distanciamento em relação a autores consagrados no âmbito da Epistemologia Científica. Este trabalho tem por proposta evidenciar, elencar e discutir possíveis acordos e choques entre as visões científicas do sociólogo francês e a de seu compatriota Gaston Bachelard, importante fortaleza na qual se apoiam diversos autores quando pretendem refletir sobre a dinâmica da evolução da Ciência e sobre a natureza da produção do conhecimento científico.

### **Sociologia do campo científico e Epistemologia histórica: tangências e disjunções**

Em "Os usos sociais da ciência" tem-se o registro escrito de uma conferência - seguida de debate - que Pierre Bourdieu conduziu para o INRA (sigla para Institut National de la Recherche Agronomique - Instituto Nacional de Pesquisa Agrônômica - estabelecimento público francês de caráter científico e tecnológico), oportunidade na qual o sociólogo pôde, segundo a forma precisa que sempre lhe foi característica e sem precisar se estender demasiadamente, aplicar a sua teoria dos campos sociais para descrever o caso específico do âmbito científico. Neste sentido, o subtítulo "Por uma sociologia clínica do campo científico" - sugerido pelo próprio Bourdieu, algo que não

se deu com o título principal, aliás - cai como uma luva para o trabalho que se apresenta, uma vez que nele é feita uma análise cirúrgica do domínio em questão, capaz de conciliar coerentemente o universal e o particular dentro dos esquemas tipicamente bourdieusianos de pensar as mais diferentes ações e intervenções sociais. Seu percurso, aqui, toma como posição inicial o recorrente confronto entre internalismo e externalismo no que seio de qualquer área na qual se dê produção cultural estruturada - Literatura, Filosofia, Arte, Ciência etc. Existem ou não intersecções entre os produtos que delas decorrem e os contextos sociais vigentes nas ocasiões de suas elaborações? Caso existam, em que sentido se dão as intervenções de um setor sobre outro e quais são os seus limites (se é que estes existem)? Se não existirem, há como dimensionar o fosso entre estes conjuntos disjuntos? Estas são algumas das reflexões suscitadas por Bourdieu no pequeno volume aqui comentado que, imediatamente, se coloca em favor do externalismo e desenvolve o combate ao trabalho científico-cultural autonomizado por meio do conceito de campo. Mais do que vincular os resultados dos esforços intelectuais concretizados a um contexto social exterior, Bourdieu os conecta por um conjunto de agentes (pessoas, entidades, instituições - acadêmicas ou não - etc.) que se inter-relacionam vertical ou horizontalmente via estruturas de poder constantemente confrontadas, capazes de interferir construtiva ou destrutivamente para conservar ou transformar a esfera que os envolve. Esta esfera - possível representação geométrica da ideia de campo - pode se mostrar mais ou menos autônoma em relação às eventuais pressões exteriores existentes, sendo esta autonomia mensurada a partir da sua capacidade de retraduzir, ressignificar ou refratar possíveis demandas externas. Neste ponto, Bachelard surge, por uma primeira vez, com fomentador de um possível confronto. Representante destacado de toda uma escola francesa que, segundo Bourdieu, enxerga e "descreve o processo de perpetuação da ciência como uma espécie de partenogênese, a ciência engendrando-se a si própria, fora de qualquer intervenção social", Bachelard tem na sua Epistemologia histórica um mecanismo internalista para tratar a dinâmica da evolução científica. Primeiramente, associa forte grau de independência à Epistemologia, enquanto disciplina, em relação à prática da Ciência - ou seja, fazer uma "Ciência da Ciência" não é competência exclusiva do cientista ou pesquisador diretamente envolvido com a típica atuação científica. Certamente, nada impede que o "cientista de front" atue como epistemólogo! Mas, para fazê-lo, deve sair de seu referencial privilegiado e enviesado para, a partir de uma perspectiva mais ampla, contemplar o discurso científico e interpretá-lo à luz de métodos epistemológicos!

Posteriormente, encara tanto a Epistemologia quanto a Ciência a que se presta avaliar como fontes de conhecimentos autônomos em relação ao cunho social. Seus respectivos exercícios seguem disposições procedimentais extremamente particulares e

a garantia do progresso científico, nesta visão, passa necessariamente pela não ingerência de aspectos inerentes o mundo social exterior. Aos olhos de Bachelard, fazer Ciência (e refletir sobre ela) de forma legítima significa manter-se imaculado ante a eventual influência de contextos sociais e das particulares biografias daqueles que ofereceram as suas contribuições pessoais.

Em primeira instância, tal distinção em nível fundamental parece sugerir completa dissociação entre as abordagens bourdieusiana e bachelardiana. Ainda assim, acredita-se ser possível “ler Bachelard em Bourdieu” em diversos momentos no texto em discussão. Ao discorrer, por exemplo, sobre os dois tipos de capital científico, Bourdieu admite que a “inovação científica não ocorre sem rupturas sociais com os pressupostos em vigor (sempre correlativos de prerrogativas e de privilégios)”. Esta fala, vista a partir do referencial do filósofo e epistemólogo compatriota, resulta praticamente em uma adaptação sociológica de seu trabalho, uma vez que, para Bachelard, o conceito de “ruptura” é essencial na demarcação histórica dos momentos-chave que pautam o progresso científico – que se dá, portanto, de forma descontínua, aos saltos. Avançar significa, portanto, romper com as estruturas vigentes, revestindo os objetos científicos de feições cada vez mais abstratas pela remoção das amarras que os prendem ao mundo real e pela simultânea atribuição de aspectos mais racionais às suas respectivas caracterizações. Para Bourdieu, aparentemente, o desenvolvimento tecnológico, além de incorporar os abruptos processos de fissura no âmbito da Ciência, deve, também, passar por experiência similar no meio social.

Por fim, tem-se por certo que esta sucinta abordagem da obra sociológica de Bourdieu relacionada à prática científica em “Os usos sociais da ciência” tem valor importante e enorme potencial para, acompanhada por outros textos, ainda suscitar muitas outras leituras que busquem a melhor delimitação do grau de penetração, quanto à influência, do pensamento bachelardiano na obra de Pierre Bourdieu.

## **Referências Bibliográficas**

BACHELARD G., A Epistemologia. Lisboa: Edições 70, 2006.

BACHELARD G., A formação do espírito científico, 1ª edição, Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

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

BULCÃO, M. O racionalismo da Ciência Contemporânea: uma análise da epistemologia de Gaston Bachelard. São Paulo: Editora Ideias e Letras, 2009.

## **"Pierre Bourdieu, a metodologia de análise de dados e suas implicações para a pesquisa e o ensino das ciências"**

1 Luiza Turnes, Universidade Federal de Santa Catarina, luh\_turnes@hotmail.com

2 Silvana Rodrigues de Souza Sato, Universidade Federal da Santa Catarina,  
sil.sato@uol.com.br

A metodologia de análise de dados utilizada pelo sociólogo Pierre Bourdieu (1930-2002) para o desenvolvimento de suas pesquisas sobre o mundo social apresenta-se como uma alternativa para o ensino e a pesquisa das ciências - dentre elas física, química, biologia e educação - em seus diferentes níveis, visto que aponta uma experiência crítica e reflexiva acerca da realidade social. Partindo desse pressuposto, esta proposta de pesquisa tem como objetivo analisar um dos aportes teóricos utilizados por Bourdieu para desvelar questões polêmicas do mundo social e sua relação com o ensino e o fazer pesquisa no campo científico.

Para tal faremos uma breve contextualização histórica da temática - a aproximação entre as disciplinas estatística e sociologia - por meio de uma pesquisa bibliográfica, depois a articularemos a análise de correspondência e, por fim, enfatizaremos o uso dessa metodologia para o ensino e a pesquisa das ciências. Podemos adiantar que a obra *La distinction. Critique sociale du jugement*<sup>5</sup> de autoria de Bourdieu (1979) aparece como um marco da perspectiva de análise de dados, pois é nela que o sociólogo extrai informações estatísticas consideradas mais importantes e estruturantes a partir do uso da análise de tabelas que relacionam "indivíduos" e "propriedades". A partir dessas reflexões, o sociólogo evidencia que as relações de poder são categorias de dominação e estão diretamente relacionadas ao volume de capital cultural, que é aferido pelos diplomas e pela herança familiar.

A sociologia da quantificação, destacando as questões sobre os fundamentos e os efeitos da fabricação das estatísticas e medidas nas análises sociais é um dos domínios de pesquisas do sociólogo Olivier Martin<sup>6</sup>. Segundo este autor, sociólogos e economistas, partícipes da escola durkheiminiana, como Maurice Halwachs (1877-1945) e François Simiand (1873-1935), no começo do século XIX já preocupavam-se com os limites do uso da estatística e da matemática nas ciências sociais. Halwachs "desejava chamar a estatística para estudar os fatos sociais, sem reduzir estes fatos a simples coleções de eventos ou comportamentos individuais"<sup>7</sup> (MARTIN, 1999, p. 69). Por isso o

---

<sup>5</sup> Título em português: "A distinção: crítica social do julgamento", publicada em 2007, pela Zouk.

<sup>6</sup> Sociólogo e diretor do Centre de Recherche sur les liens sociaux (Cerlis/ Université Paris 5).

<sup>7</sup> Tradução das autoras.

peso atribuído a espécie social, expressão criada por Halwachs, sinônimo de grupo social. Por intermédio da estatística, o sociólogo poderia compreender as características de um grupo, entendidas somente a partir da sua totalidade real e não serem evidenciadas mediante análise de um indivíduo (HALWACHS, 1944). O sociólogo francês ainda atribuía a pesquisa estatística grande valor quando apontava que ela seria o único meio de reconhecer as regularidades sociais (ibid, 1944). A regularidade vista não como oposição a heterogeneidade, portanto “um fato social, pode ser tomado, em uma sociedade e um tempo dado, de formas diversas” (MARTIN, 1999, p. 75). Neste sentido, o olhar de Halwachs avança em relação ao de Durkheim, pois ele dispunha de flexibilidade a teoria sociológica.

Nesta esteira, o tratamento cuidadoso dos dados levantados da espécie social com o auxílio da estatística estabelecem fatos sociais que devem ser interpretados pelo sociólogo e explicados a partir da realidade do grupo. Após as décadas de 1930 e 1940, a atenção dispensada ao uso da estatística na sociologia é pausada com as mortes de Simiand e Halwachs. Muitos estudiosos avaliam que somente na década de 1960 é que os pressupostos lançados pelos sociólogos franceses foram retomados por Jean-Paul Benzécri (1932 -), Pierre Bourdieu (1987) e Baudelot & Establet (1994). O primeiro, estatístico francês, desenvolveu a metodologia análise de correspondência (LEBARON; LE ROUX, 2015).

A análise de correspondência é um método estatístico, que foi utilizado por Bourdieu, com essa nomenclatura, até meados dos anos 1970. Posteriormente o método ganhou uma extensão e ficou conhecido como Análise de Correspondências Múltiplas (ACM) e designava uma técnica da estatística multivariada. Resumidamente, a ACM trabalha com variáveis qualitativas e categorizadas, o que a torna um instrumento de análise importante para as ciências sociais. Bourdieu (1979) fez uma análise relacional que auxilia na compreensão da realidade social construindo gráficos e nuvens de indivíduos com o intuito de desvelar que as práticas culturais estão articuladas às questões da educação, arte, mídia, música, esporte, política, etc.

O argumento estatístico é o lugar de interação entre duas tradições das práticas cognitivas e sociais. Segundo Desrosières (1995), estas tradições são entrelaçadas, classificar e medir supõe identificar e qualificar os objetos antecipadamente a partir de propriedades qualitativas. Conhecer e estabelecer relações por intermédio destas propriedades modifica o fazer e o ensinar científico. Como também, o entendimento que a análise difere se as coisas encontram-se em realidades diferentes. A denúncia, palavra tão cara a Bourdieu, do contexto heterogêneo, quantitativo e mais definitivamente, qualitativo é fundamento também da obra de Desrosières.

Com isso, o uso da ACM utilizada por Bourdieu pode ser uma metodologia para o ensino e a pesquisa das ciências no sentido de aproximação de disciplinas diferentes

para a construção da análise e reflexão científica, no caso citado entre a estatística e a sociologia. Por fim, com a utilização da ACM Bourdieu faz uma denúncia e nos inspira a compreender os mecanismos sociais e culturais e sua estrutura relacional. Além disso, o sociólogo demonstra pontos convergentes entre o modo de pensamento sociológico e as propriedades estatísticas do método (DUVAL, 2015) o que nos convida a pensar o uso dessa metodologia para o ensino e a pesquisa das ciências.

### **Referências Bibliográficas**

BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. Maurice Halwachs. Consommation et société. PUF: Paris, 1994.

BOURDIEU, Pierre. La distinction: critique sociale du jugement. Paris: Les Éditions de Minuit, 1979.

BOURDIEU, Pierre. L'assassinat de Maurice Halwachs. In: La Liberté de l'esprit, 16. 1987.

DESROSIÈRES, Alain. Classer et mesurer: deux faces de l'argument statistique. Réseaux, v.13, n. 71, 1995.

DUVAL, Julien. Analisar um espaço social. In: PAUGAN, Serge (coord.). A pesquisa sociológica. Petrópolis: Vozes, 2015.

HALWACHS, Maurice, (1935). La statistique en sociologie. In: Centre International de Synthèse. La statistique. Ses applications. Les problèmes qu'elles soulèvent (septième semaine de synthèse). PUF: Paris, 1944.

LEBARON, Frédéric; LE ROUX, Brigitte. Idées-clefs de l'analyse géométrique des données. In: La méthodologie de Pierre Bourdieu em action. Espace culturel, espace social et analyse des données. DUNOD: Paris, 2015.

MARTIN, Olivier. Raison statistique et raison sociologique chez Maurice Halwachs. Revue d'Histoire des Sciences Humaines (no 1), 1999.

## **"Aproximações conceituais e introdutórias entre Bourdieu e Bauman acerca da expansão do ensino universitário privado: consumo, distinção e reprodução."**

Eliana Bär, IFSC/UNICAMP, eliana.bar@ifsc.edu.br

João Nicodemos Martins Manfio, UNISOCISC/UFSC, jnmanfio@hotmail.com

O presente texto propõe um diálogo entre noções conceituais de Pierre Bourdieu e Zygmunt Bauman. Tendo como escopo de análise a expansão da oferta de ensino superior privado ao longo das últimas décadas no cenário brasileiro, procuramos observar de que modo a hegemonia e lógica do setor privado, aliadas às trajetórias dos estudantes na educação básica, contribuem para a reprodução das desigualdades de acesso e manutenção das distinções de classe. A organização e análise dos dados baseia-se em diferentes fontes bibliográficas e documentais e, como operadores analíticos, tomamos os conceitos de reprodução (BOURDIEU, 2015; BOURDIEU; PASSERON, 1982) e consumo (BAUMAN, 2007, 2008, 2013).

Desde a década de 1990 vem havendo significativa expansão da oferta de vagas em nível superior no Brasil. Tal expansão ganha fôlego maior com iniciativas como o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), além da expansão do Financiamento Estudantil (Fies), das políticas de reserva de vagas em instituições pública, da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e da ampliação de oferta na modalidade de Educação a Distância. Historicamente são as instituições de ensino superior privado que exercem hegemonia na oferta de vagas em nível superior. Em que pese a expansão da oferta por instituições públicas, promovida entre 2005 e 2014, os incentivos institucionais e econômicos ao setor privado, no mesmo período, mantiveram esta desproporcionalidade.

Ao estudar os mecanismos de reprodução social mediados pelo campo educacional, Bourdieu e Passeron (1982) nos trazem alguns pontos de observação: i) a chamada democratização de acesso ao ensino básico expande a entrada no ensino superior, sem que isso signifique, necessariamente, mudanças na lógica das distinções interclasse; ii) o futuro universitário dos estudantes tem estreita vinculação com as trajetórias na educação básica; estas, por sua vez, são condicionadas pelas estratégias que cada família estabelece, de acordo com os diferentes níveis de capital social e cultural; iii) desse modo, a apenas aparente igualdade de acesso à educação básica, pode mascarar uma desigualdade no acesso e nas escolhas das carreira de nível superior; iv) por outro lado, o aumento de vagas universitárias, ao não quebrar a lógica da reprodução social, acarreta a desvalorização de alguns diplomas e a supervalorização de outros, mediando o acesso a eles.

Dentre as contribuições de Bauman (2013) para se pensar a educação na atualidade estão os alertas para as diferenças entre a modernidade sólida e a modernidade líquida. O ensino superior privado, no contexto capitalista, tem apenas a função de produzir mão de obra barata. As dificuldades advindas dos questionamentos críticos, quando encontraram alguma possibilidade de vir à tona, foram logo substituídas pelo discurso de que é melhor quantidade do que qualidade, que se deve buscar oferecer o melhor serviço pelo menor preço. De certa forma parece ter havido um encontro entre o modelo de educação na era do consumo com a simplificação da missão da educação da era sólida. Ao manter a lógica reprodutora as instituições se assumem como certificadoras que simplesmente carimbam sujeitos como aptos ou não para o mercado.

Para Bauman (2007), a escola, os educadores e as instituições, ao acreditarem que eram agentes e guardiões únicos do saber legítimo e necessário “passaram batidos”, não se deram conta de que o mundo mudava, que da mudança novas demandas e necessidades afloravam, que na juventude aumentava progressivamente o desinteresse com os saberes institucionalizados e transmitidos num contexto de disciplina inquestionável, que o sistema de produção já não se interessaria mais pelos saberes abstratos que guardam pouca relação com o mundo do trabalho. Soa desapontador para um educador centrado na sólida convicção de que lhe cabe ajudar os alunos a cultivarem o caráter, ouvir de Bauman (idem) que não há mais pessoas e sim clientes sentados nos bancos das classes.

No caso brasileiro, observa-se que a expansão do ensino superior acompanhou a expansão das vagas de Ensino Médio. A partir de 2003, no entanto, observa-se maior abertura de vagas em nível superior que concluintes de Ensino Médio, o que pode coincidir com a expansão de oferta de vagas universitárias a partir deste período, a que nos referimos anteriormente, aliado às altas taxas de evasão e abandono escolar de estudantes entre 14 e 17 anos.

A expansão da oferta não vem acompanhada, necessariamente, de melhoria na qualidade, especialmente no que se refere à rede privada de ensino, que representa, conforme o censo universitário de 2016, 87,70% das instituições de ensino superior. Dos 12,30% de instituições públicas, apenas 4,45% referem-se a Universidades ou Institutos Federais. Grosso modo, isso significa que de cada dez estudantes de ensino superior, oito estão em instituições de ensino privadas. No que concerne ao número de matrículas essas instituições abarcam 75,5%, enquanto que rede pública abrange 24,7%. Concernente à oferta de vagas a relação é ainda mais desproporcional: cerca de 93% são de instituições privadas contra 7% de instituições públicas. Do total das vagas das duas redes, entretanto, apenas 45% foram preenchidas, sendo que o maior número de vagas ociosas também está na rede privada. O setor privado também oferta a maior

parte das vagas de cursos noturnos e na modalidade de EaD. No quesito atuação e formação docente, observa-se um reduzido número (22%) de doutores e boa parte das contratações são em regime horista (34,5%) ou contrato parcial (39,8%), o que, por sua vez, limita a oferta de pesquisa, extensão e atividades de apoio ao discente.

Bauman (2007) ajuda a construir uma crítica aos modelos de ensino baseados no consumo e suas indiferenças para aqueles que são considerados consumidores falhos. Para além da missão das instituições estão possíveis clientes, desistentes, transferidos, captados a cada semestre a peso de ouro em campanhas publicitárias que vendem como certa a transformação na vida das pessoas. Bauman (2008) afirma que a ideia de consumo está ligada a uma pseudo-felicidade já que o consumo está vinculado a uma lógica de interminável sensação de saciedade. Incapaz de trazer a felicidade e a satisfação plena, cria uma sensação de que a busca por mais consumo é a única resposta para a inconcretude. Na medida em que seu objetivo principal está ligado aos resultados financeiros, as instituições de ensino privadas articulam estratégias de consumo, muito antes de precisarem pensar em se adaptar às mudanças do mundo atual. As cifras "simplificam" os processos. Qualquer tipo de proposta de alteração de iniciativas em prol do ensino, da pesquisa ou da extensão está assentada sob os moldes financeiros. Isso tem um significado diferente quando se trata de instituições privadas, já que os ajustes não são simplesmente para viabilizar projetos por conta do pouco investimento estatal (vai também além disso), se não baseiam-se em planilhas que tem como meta ampliação de ganhos ainda que o sacrifício impossibilite o cumprimento inclusive das regras estabelecidas pelas diretrizes nacionais. Parte-se do princípio que "na hora certa", quando necessário, no momento da prestação de contas, tudo estará como for preciso. O cotidiano da gestão se apresenta de maneira quase sempre confusa, condicional e, exceto para os cargos mais importantes da hierarquia institucional, sempre no limite financeiro. O desafio de se "fazer" ciência nessas instituições é inexoravelmente ligado à lógica capitalista.

A ciência da qual se fala e que efetivamente existe dentro das instituições é, ainda, com frequência, assentada sobre os moldes positivistas tradicionais. Preocupadas com a captação e a evasão, seus planos de reformulação dos currículos e incorporação de inovações no ensino tem muito mais um caráter de chamariz para possíveis novos clientes do que propriamente está preocupado em dialogar sobre alternativas viáveis de emancipação do conhecimento. Nessa conjuntura, a circulação teórico-metodológica e o diálogo de saberes entre professores e demais profissionais fica restrito. As condições de sobrevivência nesse contexto sobrepõem qualquer outra disposição para se pensar no que seria realmente relevante e impactante para professores, alunos e instituição.

Esta conjuntura acaba por reforçar o desigual acesso dos estudantes das classes desfavorecidas ao ensino superior. Isso porque, se por um lado, o ensino superior particular está atrelado ao um ideal de democratização incentivado por uma lógica de distinção via diploma universitário, própria da formação do Estado brasileiro, por outro lado, acaba por destinar a esses estudantes, que não raro precisam conciliar trabalho e estudo, cursos de menor prestígio e menor qualidade. Com este cenário “segue-se que os alunos das classes populares pagam sua admissão no ensino secundário pela sua rejeição a instituições e carreiras escolares que, como se fossem armadilhas, os atraem pela falsa aparência de uma homogeneidade de fachada para encerrá-los num destino escolar mutilado” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p.168).

### **Referências Bibliográficas**

ALMEIDA, Felipe Quintão de; BRACHT, Valter. Emancipação e diferença na educação: uma leitura com Bauman. (Coleção educação contemporânea). Campinas: Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_. Bauman & a Educação. (Coleção Pensadores & Educação). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

\_\_\_\_\_. Vida para Consumo: A Transformação das Pessoas em Mercadorias. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

\_\_\_\_\_. Vida Líquida. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

\_\_\_\_\_. Los Retos de la Educación em la Modernidad Líquida. Gedisa editorial, 2007.

\_\_\_\_\_. Globalização: As Consequências Humanas. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BOURDIEU, Pierre. Modos de dominação. In: BOURDIEU, Pierre. A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. 3ª ed. Porto Alegre: Zouk, 2015.

\_\_\_\_\_. PASSERON, Jean. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

## **"O sentido de cultura em Freire e Bourdieu: uma primeira aproximação para discutir a escola"**

1 Thiago Morais Ceratti Ribeiro, Universidade Federal do ABC,  
thiago.ribeiro@ufabc.edu.br

2 Giselle Watanabe, Universidade Federal do ABC, giselle.watanabe@ufabc.edu.br

### **Introdução**

Educação é um conceito amplo e por isso mesmo permeado por distintas formas de concebê-la. De modo geral, ela deveria promover nos(as) educandos(as) uma ampliação na forma de lidar com sua realidade, não se limitando apenas ao desenvolvimento cognitivo pautado no conhecimento conceitual. Assim, a escola deveria também dar condições para que o sujeito tivesse uma formação mais complexa e crítica, permitindo-o entender o seu papel na sociedade. Nessa formação é de fundamental importância considerar as histórias que moldam a percepção do mundo de cada aluno e aluna.

Baseado nesses pressupostos - papel da escola e influência da trajetória do indivíduo - nesse trabalho busca-se identificar algumas aproximações do sentido de cultura para Freire (1967) e Bourdieu (1966) com foco no contexto escolar. A cultura nos parece um elemento chave para identificar o mecanismo por trás da desigualdade social sobretudo na escola, uma vez que a cultura está diretamente relacionada com a percepção de mundo de cada indivíduo. Para tanto, toma-se o termo cultura a luz do livro *Educação como Prática da Liberdade*, de Freire (1967), e do texto *Reprodução Cultural e Reprodução Social*, de Pierre Bourdieu (1970). Salienta-se que ambos autores trazem importantes contribuições à discussão sobre o papel da escola, considerando o jogo social existente nas relações pessoais.

### **Aspectos Metodológicos**

Os textos foram analisados tomando-se os pressupostos da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES, 2003). Segundo a ATD, as etapas concentram-se em: Desmontagem dos textos, Estabelecimento de relações, Captação do novo emergente. A partir de sua desmontagem e unitarização, examinando em detalhes o texto, busca-se identificar unidades significativas dando foco nas partes componentes. Ainda no processo de análise, é importante uma apropriação por parte do pesquisador, dos conceitos de cada unidade identificada, para que possa ser reconstruída e relacionada com os

objetos de análise, possibilitando uma construção de novas compreensões acerca do texto analisado. Após a análise, encontraram-se duas categorias distintas, uma relacionada a (i) Cultura Escolar como Ferramenta para Legitimação da Desigualdade e outra como (ii) Educação Escolar para Promover a Criticidade.

### **Uma primeira aproximação das ideias de cultura de Bourdieu e Freire**

O conceito de cultura possui uma relação íntima com a educação, uma vez que durante o processo educacional do indivíduo, a cultura é o meio pelo qual ocorre e o fim no qual se pretende alcançar. Pode-se dizer que na educação a cultura é perpetuada (SANT'ANNA, 2018, p. 53). Forquin (1993) destaca a pluralidade dos sentidos oferecidos pela palavra cultura, como por exemplo "(...) a cultura como um conjunto de disposições e de qualidades características do espírito cultivado, (...). A cultura considerada como um conjunto de traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo" (FORQUIN, p.11, 1993)).

Bourdieu (1966) destaca a hierarquização das culturas e questiona o seu caráter arbitrário, relacionando-o a uma violência simbólica que privilegia uma parte dos(as) estudantes, sobretudo os mais favorecidos socialmente, o que de maneira indireta contribui para a manutenção da desigualdade na escola (Bourdieu, 1966). O Autor salienta que o Capital

Cultural deixa de ser apenas uma subcultura de classe e passa a ser uma espécie de instrumento de poder (Bourdieu, 1971). A escola, nesse contexto, passa a ter papel fundamental na manutenção das relações de poder, uma vez que reproduz uma herança cultural considerada legítima, determinada de maneira arbitrária. Para o autor, a escolha de uma determinada cultura como legítima, em detrimento de outra, corrobora com a desigualdade na escola, uma vez que na medida em que todos estão na escola, ou seja, alunos com origens e capitais culturais distintos estão sendo avaliados a partir de um parâmetro no qual apenas uma parte teve acesso, é possível entender o papel da escola na manutenção da desigualdade. Desse ponto de vista é possível dizer que o mecanismo presente na escola age de maneira sutil, passando uma imagem de democrático, dificultando a percepção dos(as) professores(as) quanto a sua contribuição ao sistema, levando-os a crer que o desempenho superior de parte dos(as) estudantes está relacionado ao "dom" que traz consigo, ou mesmo ao seu esforço superior ao de seus colegas.

Freire trabalhou desenvolvendo uma pedagogia voltada a pessoas menos favorecidas socialmente, visando uma educação libertadora, na qual desperta no ser a "conscientização de uma situação existencial, concreta, de injustiça"(FREIRE, 1987, p.12),

e a partir dela uma inquietação acerca dessa injustiça (FREIRE, 1987). Na tarefa de assumir-se, Freire aponta para a importância do assumir nós por nós mesmos, como item fundamental na prática educativa progressista, e a relaciona com a questão da identidade cultural do indivíduo. Por identidade cultural, Freire destaca a dimensão individual e a de classe dos educandos, a partir de suas experiências históricas, políticas, culturais e sociais (FREIRE, 1996). Para o autor, o(a) professor(a) que não leva em conta tais fatores trabalha em favor dos obstáculos de aprendizagem dos(as) alunos(as). Freire destaca a necessidade de privilegiar o diálogo em detrimento do que chama de antidiálogo, uma vez que “o antidiálogo implica em uma relação vertical de A sobre B. É desamoroso. É acrítico. O antidiálogo não comunica, faz comunicados” (FREIRE, 1967, p.107). Freire defende um ensino crítico, baseado no diálogo, levando em conta o conceito antropológico de Cultura: a cultura como aquisição sistemática da experiência humana (FREIRE, 1967) e como uma relação do homem no mundo e com o mundo.

A partir dessas ideias, nota-se que para Bourdieu cultura escolar legitima desigualdade social. O autor apresenta a cultura escolar como um mecanismo ou uma ferramenta para a manutenção da ordem social existente; já Freire apresenta a cultura como uma ferramenta para uma educação escolar que promova criticidade. A Figura 1 traz uma estrutura que busca relacionar essas ideias, mostrando como ponto central a ideia de cultura como ferramenta no desenvolvimento escolar.

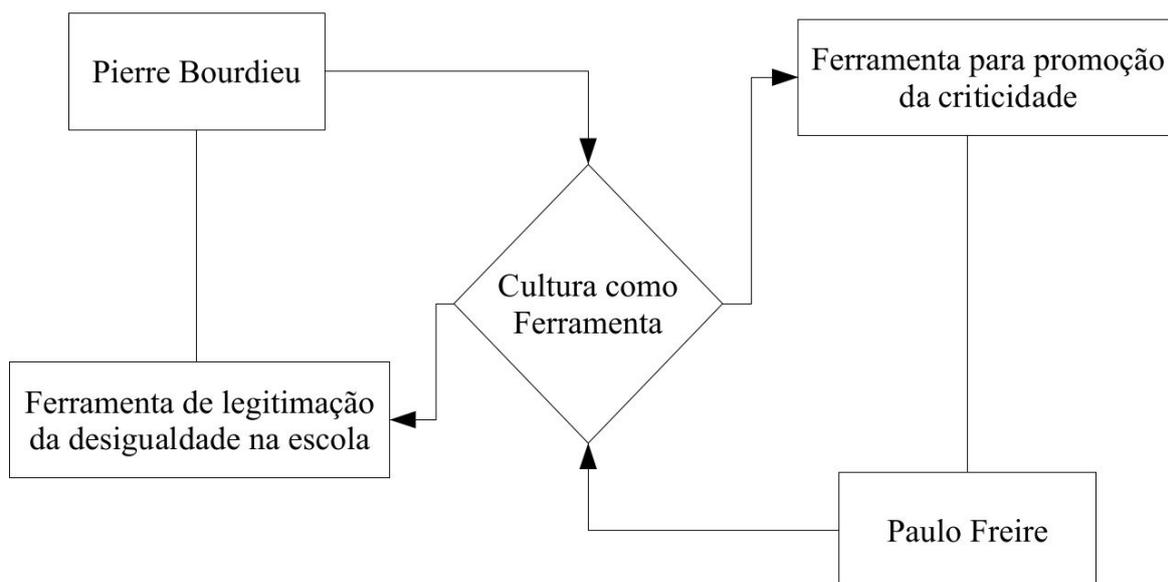


Figura 1 - Mapa de relação da Ideia de Cultura para Bourdieu e Freire, em uma primeira aproximação

### **Conclusões Preliminares**

Essa primeira aproximação à ideia de cultura nos mostrou dois aspectos: (i) a cultura é tida como elemento fundamental no processo ensino-aprendizagem sendo capaz de legitimar as desigualdades sociais a partir da concepção de hierarquia entre diferentes culturas; e (ii) a cultura refere-se à possibilidade de combater esse papel castradora, por exemplo, promover o diálogo mais crítico sobre as questões do mundo, proporcionando uma visão mais ampla da realidade dos sujeitos.

Por fim, salienta-se que esse trabalho faz parte de uma dissertação e é uma primeira tentativa de identificar aproximações e afastamentos nos olhares de Bourdieu e Freire sobre a cultura, portanto, ainda está em construção e demandará muita reflexão sobre o tema.

### **Referências Bibliográficas**

BOURDIEU, P. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura . In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.) Escritos de Educação. 14a ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a. Cap. II, p. 43-73

BOURDIEU, P. Reprodução Cultural e Reprodução Social . In: MICELI, S. (orgs.) A Economia das Trocas Simbólicas. 6a ed., SP : Perspectiva, 2005. Cap. 7, p. 295-336.

FREIRE, P. Educação como Prática da Liberdade . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Pedagógica . 25a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido . 17a Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FORQUIN, J. C. Escola e cultura : as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

MORAES, R. Uma Tempestade de Luz: A Compreensão Possibilitada Pela Análise Textual Discursiva. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

SANT'ANNA, T.R.S. Uma Proposta de Aula Sobre Energia: Articulações Possíveis Entre Elementos da Cultura Escolar e do Conhecimento Escolar . 2018. p. 53-65. Dissertação (Mestrado em Ensino, História e Filosofia das Ciências e Matemática) - Universidade Federal do ABC, 2018.

# A patologização da infância e da adolescência e a violência simbólica em Pierre Bourdieu

<sup>1</sup>Julia Siqueira da Rocha, Universidade Federal de Santa Catarina, [jsiqueiradarocha@gmail.com](mailto:jsiqueiradarocha@gmail.com)

<sup>2</sup>Morgana Dreon, Universidade Federal de Santa Catarina, [mogdreon@gmail.com](mailto:mogdreon@gmail.com)

<sup>3</sup>Ione Ribeiro Valle, Universidade Federal de Santa Catarina, [ione.valle@ufsc.br](mailto:ione.valle@ufsc.br)

## Introdução

Na condição de pesquisadoras do Laboratório de Pesquisas Sociológicas Pierre Bourdieu (LAPSB), da Universidade Federal de Santa Catarina, desenvolvemos estudos sobre a justiça na educação que, entre outros, abrangem as diversas formas de violências nas escolas. Trazemos aqui um recorte dos processos de patologização que crianças e adolescentes vêm sendo submetidos em contextos escolares a partir de diagnósticos solicitados pelos profissionais da educação.

A teoria de Pierre Bourdieu traz luz à nossa pesquisa, pois nos permite analisar contextos de patologização em escolas com os conceitos de campo, *habitus* primário, *habitus* secundário e violência simbólica. Olhamos para as crianças que recebem o diagnóstico de transtornos mentais por apresentarem comportamentos indisciplinados e/ou baixa aprendizagem, perspectivando seu deslocamento no campo escolar em função do diagnóstico e da medicalização imposta pelos serviços de psiquiatria.

Nosso objetivo é demonstrar que os processos de patologização se associam também a leniência/imperícia profissional e a uma lógica perversa do sistema de ensino que abre mão de propostas pedagógicas na educação em favor da medicalização que responde ao projeto higienista vigente no Brasil, desde a transição do século XIX para o século XX. Nossas investigações apontam para ações de limpeza social que vêm sendo aplicadas aos considerados diferentes e, por isso, não são aceitos em suas particularidades, por causarem incômodo aos que estão ao seu redor.

## Metodologia

Nossa investigação parte de uma pesquisa etnográfica, com análise qualitativa em bibliografias, entrevistas e relatórios e, ao mesmo tempo, quantitativa ao dar expressão às dinâmicas de vidas dos alunos, como também ao impacto que os números indicam. A reflexividade sobre o processo da pesquisa e também sobre a postura das pesquisadoras em relação às buscas e aos resultados que vão sendo encontrados é algo necessário e constante neste estudo. Assim, a vigilância epistemológica (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999) ajuda a analisar o nosso objeto de pesquisa.

Sair de uma sociologia espontânea exige continuamente produzir a vigilância epistemológica, que chama nossa atenção para evitar prenoções contaminadas. Ainda que não haja conceitos perfeitos, busca-se a crítica e a ruptura ao entendimento comum, banal ao entendimento depurando suas categorias, evitando que elas desapareçam sob o disfarce erudito (Ibidem, p. 32). Manter uma vigilância epistemológica para não resvalar numa sociologia espontaneísta, próxima do senso

comum, e buscar a crítica sobre a pesquisa social emergindo conhecimentos cientificamente válidos e verificáveis.

## **Debate dos Resultados**

Nossas investigações consideram todo o contexto social em que são submetidas as diversas vidas de crianças e adolescentes. Compreendemos que considerar apenas o recorte do momento vivido para classificá-los/rotulá-los é uma expressão de violência, tendo em vista que eles apresentam diversas formas de expressões para seus desconfortos, sendo, muitas delas, um pedido de socorro aos sofrimentos que vivem.

Trazemos, na sequência, excertos de uma pesquisa de doutoramento (ROCHA, 2016) a qual dialoga com uma adolescente que no decorrer de sua vida enfrentou inúmeros conflitos, diversas perdas pessoais e formas de violência. Sua trajetória de vida, moldada pelas incertezas, fez com que fosse abrigada recorrentemente em Casas de Acolhimento. Com 17 anos, esta jovem já não suporta as perdas e, a qualquer indício desse risco, reage em busca de reencontrar segurança e conforto para suas emoções. Reações geralmente manifestadas de formas violentas. Diante de tantas demonstrações, não compreendidas pelas pessoas que passaram por sua vida, ela foi levada a análises psiquiátricas que a diagnosticaram com Transtorno de Humor, Transtorno Bipolar, e Transtorno Desafiador Opositor. Sem considerar sua trajetória de vida, ela foi patologizada com três transtornos que são tratados com medicamentos.

Vimos verificando a função da escola na construção desses rótulos patologizantes em crianças ou adolescentes, pois grande parte dos alunos diagnosticados são encaminhados pelas escolas para análise psiquiátrica. Isso nos mostra ações de contenção aos que representam problemas à ordem escolar, aos que não se adequam a este espaço. Esses procedimentos são fortemente agravados ao serem observados os elevados números de crianças e adolescentes com supostos transtornos, provenientes de diagnósticos com critérios de avaliação frouxos e que vêm causando uma disseminação de “falsas epidemias” (KAMERS, 2013) que produzem supostas doenças neurológicas.

Pontuamos que desde o período higienista o campo médico tem sido evocado para justificar e resolver questões/problemas com fundo social. Verificamos, assim, uma sobreposição deste campo, juntamente com o farmacológico, em relação às demais esferas que compõem a sociedade. Ao nos apoiarmos em Bourdieu (2004), entendemos que os campos atuam como campos de forças que estão constantemente em luta, para se sobressair em relação aos demais e para se evidenciar dentro do próprio campo.

Nossa pesquisa mobiliza outra categoria de Bourdieu, o *habitus*. O *habitus* se trata de um sistema de disposições (subjetividades internalizadas a partir dos fatos sociais) socialmente construídos, que se organizam como estruturas estruturantes e perspectivam uma série de comportamentos, representações, posições e disposições num campo. Essa categoria nos ajuda a pensar as formas de violência pela introjeção de doenças/transtornos nestas crianças e nestes adolescentes e que acabam sendo convencidos de falsos problemas de saúde que os acometem. Entendendo isso, podemos perguntar que disposições se constroem a partir do entendimento de que se

é doente? E mais, que introjeções são aborvidas a partir da produção de uma identidade de que se é doente (mental/psiquiátrico)?

A respeito do caso que nos referimos acima, é interessante observar a relação que a jovem apresenta com suas ações. Ao recordar experiências na escola, ela revela: “eu agredi a diretora, eu queimei a cara da diretora com café quente. Quebrei toda a sala de computação e botei fogo.” (ROCHA, 2016, p. 248). Entretanto, ela introjeta em si as características do transtornos que lhe foram diagnosticados e assume: “Eu sou bem calma. Eu tomo medicação e tudo. Carmabezebina, 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? As pessoas começam a falar comigo e eu começo a desafiar elas e a debochar.” (Ibidem, p. 253).

Vimos analisando como as constituições de identidades vêm sendo elaboradas a partir do contato com a escola. Vamos observando também um novo *habitus*, um *habitus* secundário, uma produção de violência que pode ser explicada pelo diagnóstico, pela patologização e pela medicalização. Quando a escola, entendida como um campo primordial aos processos de socialização da criança e do adolescente, lugar da convivência inter geracional e intrageracional insinua, acolhe, desenvolve a produção da identidade patológica, estaria ela produzindo violência simbólica?

## **Conclusões preliminares**

Para Pierre Bourdieu, sociólogo francês, os seres humanos podem possuir um conjunto de capitais, ele discorre sobre quatro tipos de capitais, são eles: 1) o capital econômico, a renda financeira; 2) o capital social, suas redes de amizade e convívio; 3) o cultural, aquele que é constituído pela educação, diplomas e envolvimento com a arte; 4) capital simbólico, que está ligado à honra, o prestígio e o reconhecimento. É com este último capital que diferenças de poder se organizam socialmente. É por meio do capital simbólico que instituições e indivíduos podem tentar persuadir outros com suas ideias.

A violência simbólica se dá justamente pela falta de equivalência desse capital entre as pessoas ou instituições. O conceito foi definido por Bourdieu como uma violência que é cometida com a cumplicidade entre quem sofre e quem a pratica, sem que, frequentemente, os envolvidos tenham consciência do que estão sofrendo ou exercendo. Ela se vincula à noção de autoridade, de quem anuncia o desprestígio do outro. Em nossa pesquisa tanto os profissionais da educação, quanto os da saúde, autoridades sobre infância e adolescência, impõe à adolescente, apresentada neste trabalho, o lugar de doente, violenta, transtornada e, ao fazê-lo, delimitam para ela uma posição no campo social e conseqüentemente no campo escolar.

Este não é um caso isolado. Dados obtidos em uma pesquisa de Iniciação Científica e Trabalho de Conclusão de Curso (ainda não disponível on-line), apresentados em 2018 por uma das autoras, apontam que 35,27% de alunos da Educação Especial da rede estadual de Educação de Santa Catarina apresentam diagnósticos de TDAH. De 6.936 alunos com este diagnóstico, 1.077 consomem pelo menos um medicamento, sendo 619 deles tratados com Metilfenidato (Ritalina,

Concerta). Os demais, com 40 outros tipos de princípios ativos que têm ação sob comportamentos e disfunções de humor. Diante do posto, consideramos urgente prosseguir com essa pesquisa, desvelando práticas de (in)justiça social vinculadas à educação.

### **Referências Bibliográficas**

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

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **A profissão de sociólogo**: preliminares epistemológicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

KAMERS, Michele. **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)>. Acessos em: 12 ago. 2014.

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

## "Continuidades e rupturas entre Bourdieu e Lahire"

1Luciana Massi, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, luciana.massi@unesp.br

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 de suas ideias que o citam visando atrair a atenção da audiência para uma suposta originalidade. Ao contrário dessas duas posições, Lahire (2002) afirma produzir um prolongamento crítico, ao questionar alguns conceitos-chave da teoria bourdiana como habitus e campo. Neste texto analisamos teoricamente esse "prolongamento crítico" especificamente quanto ao habitus visando identificar continuidades e rupturas nas perspectivas sociológicas desses dois autores.

### **O habitus de Bourdieu**

É importante contextualizar o método adotado por Bourdieu (1983b) antes de apresentar o conceito de habitus, até porque o primeiro condiciona o segundo. Sua metodologia 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. Bourdieu elabora o conceito de habitus, um sistema de disposições, modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, que nos leva a agir de determinada forma em uma circunstância dada. Segundo Setton (2002, p. 63) o conceito de habitus "propõe identificar mediação entre indivíduo e sociedade", conciliando e mostrando o diálogo entre a realidade exterior e individual. 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. Por esse motivo, Bourdieu (1997) não trabalha com o conceito de sujeito, prefere o de agente. 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". Assim, para ele, 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.

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 questionamentos de Lahire quanto ao habitus**

Além de questionar o modo de operação das disposições, Lahire (2008) discute a sua “transferibilidade”, “possibilidade de transposição” e o seu caráter “generalizável”. Para 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). Para ele, essa perspectiva impede conceber a 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, sendo atribuição de cada indivíduo dividir seu tempo entre esses diversos universos.

Lahire (2008) contextualiza sua perspectiva no esboço de uma sociologia psicológica, 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, 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 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, 2004, 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, 2004, p. XI)”. Essas mudanças justificam que ele analise sujeitos como atores e não mais como agentes, mudando essa terminologia bourdiana.

Para capturar essa incorporação do social no individual Lahire (2004) explora o conceito de disposição, através de retratos sociológicos, um “dispositivo metodológico inédito”: uma série de longas entrevistas acerca de diferentes domínios de atividade ou dimensões da vida social de um indivíduo.

### **Continuidades ou rupturas?**

Em relação à sociologia disposicionalista, o aprofundamento das leituras e análises, incluindo um amplo trabalho coletivo fruto de uma pesquisa financiada pelo CNPq e concretizada em um livro reunindo 12 retratos sociológicos de professores egressos de mestrados profissionais (MASSI, LIMA JUNIOR, BAROLLI, 2018), permitiu identificar nuances interpretativas que adotam essa perspectiva de forma mais ou menos individualizada e subjetiva. O prolongamento crítico proposto por Lahire (2012) sobre o conceito de habitus o leva a afirmar que ele não é mais que um caso possível e particular dentre várias possibilidades de patrimônios de disposições e competências observáveis. Para ele, 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” (LAHIRE, 2012, p. 42 - tradução nossa).

Setton (2015) concorda parcialmente com essa interpretação, pois a autora, assim como Lahire, reconhece que a multiplicidade de experiências vividas na atualidade impede a existência de um princípio unificador e homogeneizador do habitus. Setton (2015) parte do mesmo pressuposto que Lahire, porém propõe 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).

Para Lahire, a alternativa ao habitus é a análise das disposições dos atores. Essa escolha não implica em abdicar das classes sociais, mas mudar a escala de observação, deixar de partir do macrossocial para compreender o microsocial (como Bourdieu faz) para compreender o social através da sua incorporação pelo ator individual. Em nossas pesquisas recentes tentamos articular 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 em diferentes modos de agir e perceber a profissão associados à suas disposições. Essa aposta nos permite manter o vínculo com a teoria bourdiana 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 macrosociológica. 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. Faltam mais estudos sobre o tema e sobre as reais implicações dos “prolongamentos críticos” de Lahire para os estudos bourdianos.

### **Referências Bibliográficas**

- BOURDIEU, P. Como liberar os intelectuais livres? In: (Ed.). *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1983a. p.54-62.
- \_\_\_\_\_. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Ed.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983b. p.46-81.
- \_\_\_\_\_. O novo capital. In: BOURDIEU, P. (Ed.). *Razões Práticas*. Oeiras: Celta Editora, 1997.
- LAHIRE, B. O homem plural: as molas da ação. Lisboa: Instituto Piaget, 2001. 297.
- \_\_\_\_\_. Reprodução ou prolongamentos críticos? *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 78, p. 37-55, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Retratos sociológicos: disposições e variações intraindividuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004. 344.
- \_\_\_\_\_. Esboço do programa científico de uma sociologia psicológica. *Educação e Pesquisa*, v. 34, n. 2, p. 373-389, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Monde pluriel: penser l'unité des sciences sociales*. Paris: Éditions de Seuil, 2012.
- MASSI, L.; LIMA JUNIOR, P.; BAROLLI, E. *Retratos da docência: contextos, saberes e trajetórias*. Araraquara: Letraria, 2018.
- SETTON, M. D. 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. A escolha e o reconhecimento pela educação: o caso de Antônio. *Educação e Pesquisa*, v. 41, n. spe, p. 1405-1418, 2015.

## **"Revisitando o conceito de capital social: uma aproximação das definições de Pierre Bourdieu e James Coleman"**

1Matheus Monteiro Nascimento, doutorando do PPGEnFís da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

2Cláudio Cavalcanti, Instituto de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul

3Fernanda Ostermann, Instituto de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul

### **Introdução**

O conceito de capital social adquiriu, nos últimos anos, uma posição de destaque nas publicações do campo sociológico. As diferentes construções teóricas sobre esse mesmo conceito levaram à vulgarização da sua apropriação, especialmente nas tentativas de justificação das enfermidades contemporâneas da sociedade (PORTES, 1998; ELLISON; STEINFELD; LAMPE 2007). Contudo, apesar dos múltiplos sentidos atribuídos ao termo, todas as definições de capital social consentem que o envolvimento e o relacionamento em grupos pode trazer consequências positivas para os indivíduos.

Historicamente, a noção de capital social foi principalmente engendrada, de maneira mais ou menos independente por três autores: Pierre Bourdieu, James Coleman e Robert Putnam. Pelo curso das publicações dos anos noventa, o que se observa, em linhas gerais, é um predomínio da visão de Putnam sobre as precedentes, colocando em segundo plano as formulações de Bourdieu e Coleman (PLASCENCIA, 2005). Por isso, no presente trabalho temos o objetivo de retomar, a partir dos resultados de um estudo empírico, as discussões sobre essas diferentes noções de capital social. Esse estudo, realizado a partir dos microdados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), indicou uma associação importante entre o desempenho dos estudantes nas provas objetivas e o tamanho do seu núcleo familiar. Ademais, como estratégia à elaboração de uma hipótese explicativa para os resultados apresentados, realizamos uma aproximação teórica entre Bourdieu e Coleman, com o suporte das suas definições de capital social.

Na próxima seção discutimos os elementos básicos das noções de capital social nas perspectivas de Bourdieu, Coleman e Putnam. Na sequência, relatamos as etapas metodológicas e os resultados do estudo empírico que se apropriou dos microdados do ENEM. No final, construímos a hipótese explicativa, a partir das discussões teóricas apresentadas na segunda seção, para os resultados do estudo empírico.

## **As noções de capital social**

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 (BOURDIEU, 1985). O volume de 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. 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. É importante destacar que o capital social, para Bourdieu, necessita de investimento contínuo na instauração e manutenção das redes de relações que são aptas a proporcionar lucros materiais ou simbólicos (BOURDIEU, 1985). Nesse sentido, o grupo familiar próximo não é objetivamente considerado uma possível origem de capital social. Encontramos na literatura diferentes interpretações dessa noção de Bourdieu, ou seja, autores que consideram - ou não - de forma mais ou menos natural que o grupo familiar pode representar uma fonte de capital social. Na interpretação de Portes (1998), o apoio da família 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). Já na visão de Plascencia (2005), Bourdieu coloca que a família 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 adota 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).

Já Putnam (2001) apresentou o capital social como uma função dos comportamentos de engajamento cívico. Putnam aplicou a noção de capital social na compreensão da participação e engajamento cívico da sociedade e os seus efeitos nas instituições democráticas (MARTELETO; OLIVEIRA E SILVA, 2004). Tanto Coleman como Putnam entendem o capital social como um recurso muito ancorado nas normas e redes de intercâmbio entre os indivíduos. Putnam interpreta o capital social em uma

dimensão macrosocial, se distanciando da utilização desse conceito ao nível dos grupos familiares.

### **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. Com base em um item específico do questionário, que infere o número de pessoas que vivem com o candidato na mesma casa, observamos que o fator tamanho da família está muito associado com as diferenças de desempenho em grupos socioeconomicamente semelhantes. 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; CAVALCANTI; OSTERMANN, 2018). Por uma questão de espaço não detalharemos esse processo no presente trabalho. Cabe ressaltar, no entanto, que os estudantes foram agrupados em sete níveis socioeconômicos e que a nossa análise para este trabalho se concentrou nos dois níveis mais baixos. Essa opção se deu a partir da necessidade de entender quais fatores, além dos tradicionais capitais econômicos e culturais bourdieusianos, estariam associados com o sucesso no ENEM<sup>8</sup>. Por isso a opção de selecionar alunos com volume de capitais muito baixo.

Considerando que o número de pessoas que vivem com o candidato despontou como um desses fatores, realizamos uma análise estatística para investigar qual seria o número de pessoas em casa que mais se associa ao desempenho Bom ou Ótimo na média geral das provas objetivas do ENEM. Para isso executamos um teste conhecido como Análise de Correspondência Simples (ACS). A ideia da ACS é produzir uma visualização gráfica das associações entre duas variáveis categóricas, partindo de uma tabela de contingência. 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<sup>9</sup>.

### **Hipótese explicativa - discussões iniciais**

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

---

<sup>8</sup> O sucesso foi definido como a obtenção de um resultado Bom ou Ótimo no ENEM, que ainda conta com as possibilidades de desempenho Regular, Ruim e Péssimo.

<sup>9</sup> As opções eram: moro em uma casa sozinho, em duas, em três, em quatro, em cinco ou em mais de seis pessoas.

com volumes de capitais - econômico e cultural - muito próximos? Sugerimos que o capital social, no sentido que iremos descrever, pode auxiliar nessa interpretação. Entendemos que Bourdieu não afirma que a família próxima seja necessariamente uma fonte de capital social, contudo, em nenhum momento ele coloca que não possa ser. Nossa hipótese é de que nas famílias de menor acúmulo de capitais, nas quais o número de pessoas na casa influencia no 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. Todo o esforço para o desenvolvimento de um habitus educativo será dividido, de forma mais ou menos uniforme, entre as crianças com idade escolar. E essa noção de incorporação de práticas educativas por parte das crianças está em consonância com o conceito de capital cultural incorporado de Bourdieu (1985). 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 (1985) afirma ser a responsável pela incorporação do capital cultural pelos indivíduos.

### **Referências Bibliográficas**

- BOURDIEU, P. The forms of capital, in J. G. Richardson (org.), Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education, Nova Iorque, Greenwood, pp. 241-58, 1985.
- COLEMAN, J. S. Social capital in the creation of human capital. American journal of sociology, v. 94, p. S95-S120, 1988.
- 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.
- MARTELETO, R. M.; OLIVEIRA E SILVA, A. B. Redes e capital social: o enfoque da informação para o desenvolvimento local. Ciência da informação, v. 33, n. 3, 2004.
- 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, p. e3402, 2018.
- PLASCENCIA, J. R. Três 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.
- PUTNAM, R. D. Bowling alone: The collapse and revival of American community. Simon and Schuster, 2001.

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.

# **Formação de professores**

## **"Escolhas profissionais de uma licenciada em química: uma análise sociológica do encaminhamento para a docência"**

1 Gabriela Agostini, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, câmpus Bauru - SP, gabrielaagostini1@gmail.com

2 Luciana Massi, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, câmpus Araraquara - SP, luciana.massi@unesp.br

### **Introdução**

A carência de professores na rede básica de ensino, sobretudo em ciências, é uma problemática há tempos denunciada pelas pesquisas da área de ensino de ciências e por levantamentos do Ministério da Educação (BRASIL, 2015; SÁ; SANTOS, 2011). Essa escassez de profissionais resulta da baixa procura pelas licenciaturas, da alta taxa de evasão nesses cursos, do pouco encaminhamento dos egressos à docência e do abandono do magistério. A baixa atratividade dessa profissão frequentemente está associada às representações negativas como péssimas condições de trabalho, baixos salários, situações de violência na escola, desprestígio da profissão, etc.

A docência em química possui algumas especificidades: no mercado de trabalho, o químico licenciado tem diversas possibilidades além do ensino como a indústria e a pesquisa então os licenciados tendem a desistir diante de outra oportunidade profissional com melhores condições de trabalho ou retorno financeiro (SÁ; SANTOS, 2011; SGARBOSA et al., 2014). O professor de química geralmente leciona outras disciplinas além da 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. fatores que frequentemente levam ao abandono da docência e à procura por outras carreiras.

Diante dessas premissas questionamos os motivos, as vivências e as influências que levam os licenciados em química a entrar e permanecer na profissão docente. Este trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado na qual investigamos egressos do Instituto de Química (IQ) da UNESP câmpus de Araraquara. Nesse trabalho analisamos sociologicamente a trajetória da licenciada e professora Isabel Silveira.

### **Referencial teórico e metodologia de coleta e análise de dados**

Adotamos a perspectiva sociológica pois entendemos que as trajetórias dos sujeitos são práticas sociais influenciadas pelas múltiplas vivências no contexto familiar, escolar, acadêmico e profissional. Diante dos condicionantes sociais os indivíduos incorporam essas influências e constroem suas trajetórias singulares. Para Bourdieu

(2015) o indivíduo movimenta-se dentro de espaços possíveis; em função da posição social avalia as possibilidades e age estrategicamente. Assim, o gosto e as escolhas individuais são reflexos das condições sociais para sua realização, para Bourdieu ama-se o que é possível para sua classe. 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 dos egressos da licenciatura em química à classes socioeconômicas pouco favorecidas associamos a trajetória de socialização dos professores dessa pesquisa 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.

Na pesquisa de mestrado que originou este trabalho aplicamos um questionário online a egressos do IQ, dentre os respondentes escolhemos alguns sujeitos para a realização de entrevistas de cunho biográfico. As entrevistas serviram de base para a elaboração de retratos sociológicos, uma abordagem metodológica que integra um dispositivo técnico à uma teoria da prática alicerçada na perspectiva bourdiana. O retrato sociológico é um texto em ordem cronológica da vida do sujeito com aspectos de sua trajetória pessoal, escolar, acadêmica e profissional, mesclando as falas sobre suas vivências com a nossa análise sociológica sobre esses acontecimentos. Diante do limite deste trabalho apresentaremos apenas o resumo do retrato e algumas análises sociológicas preliminares.

## **Resultados e discussões**

Isabel tem 39 anos. De origem familiar humilde com baixo capital econômico e cultural, o 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. É casada com um economista que trabalha na área administrativa em pequenas empresas, têm dois filhos (um pré-adolescente e um na pré-escola). O casamento possibilitou certa ascensão social via capital econômico. Na rede pública, cursou o ensino médio integrado ao curso técnico em química concomitante à formação para o magistério. Na licenciatura em química desenvolveu atividades de pesquisa e extensão e não recebeu formação adequada como professora. Seguiu para o mestrado em química e não teve boas experiências. Foi professora efetiva dos anos iniciais para o ensino fundamental da rede municipal por quatro anos, abandonando o cargo para lecionar ciências nos anos finais do ensino fundamental na rede privada. Efetivou-se na rede estadual como professora de química para o ensino médio há 14 anos, trabalhou em três escolas

diferentes, além de atuar em uma escola privada e em uma faculdade particular. Prefere lecionar para o ensino superior devido, principalmente, às características dos alunos e abandonaria os outros cargos caso o salário na faculdade fosse suficiente. Tem planos de cursar o doutorado, talvez na área de ensino.

A família de Isabel via na escola uma possibilidade de ascensão, mesmo não tendo ascendido por essa via, condição que incentivou o investimento nos estudos e a opção por uma carreira escolar longa. O apoio familiar, a presença da mãe e o auxílio financeiro do pai, ofereceram as condições materiais para Isabel conseguir manter-se nessa trajetória. Como uma pequena burguesa em ascensão, ela sustenta certo rigorismo ascético manifestado na dedicação com seriedade e afinco aos estudos, ao longo de toda sua escolarização, e no trabalho como professora. Operando segundo a causalidade do provável (BOURDIEU, 2015) Isabel foi ajustando suas práticas, antecipando aquilo que seria possível e excluindo o audacioso para um membro de sua classe. A opção pelo magistério surgiu como uma garantia de emprego, caso não obtivesse sucesso com o técnico, e como uma possibilidade acessível (oferecimento de bolsa de estudos e transporte gratuito). Ingressou na licenciatura em busca da habilitação para lecionar (capital cultural institucionalizado), no decorrer do curso não foi incentivada a seguir à docência, nem pelo próprio curso (“bacharel mascarado de licenciatura”) e nem pela instituição, que valoriza a pesquisa em química. Sá e Santos (2011, p. 11) também notaram que os ingressantes da licenciatura em química não almejam ser professores e durante o curso sofrem influências para seguir outras profissões; ser professor de química na educação básica “[...] é uma opção possível, provisória, ou, complementar à carreira de Químico/Engenheiro Químico [...]”. A experiência negativa com o mestrado e a estabilidade profissional, garantida pelo concurso como professora da rede municipal e posteriormente estadual, excluíram a possibilidade de trabalhar com a pesquisa em química e ela passou a investir unicamente na carreira docente.

A diversidade de experiências profissionais resulta da necessidade de acumular capital econômico para investir na escolarização dos filhos forçando, de certo modo, Isabel a trabalhar em mais de uma escola ao longo de praticamente toda sua carreira como docente, assim como a maioria dos professores de química brasileiros (BRASIL, 2015) visto que o salário como professora em uma única escola seria insuficiente para manter o padrão de vida desejado pela família. A profissão permite que ela passe mais tempo com as crianças e mantenha uma bolsa de estudos para os filhos em uma das escolas particulares em que leciona.

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 dos alunos por meio do ensino de química. A estabilidade

profissional, garantida pelo concurso público, é um dos principais motivos para se manter no cargo mas não parece mais ser suficiente para que ela 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. Ela quer se manter vinculada à educação, porém, em nível superior no qual encontra maior satisfação profissional.

### **Considerações finais**

Buscamos compreender os fatores associados à escolha e permanência na docência na trajetória da professora Isabel. A análise indicou motivações para a escolha da profissão associadas à empregabilidade e estabilidade oferecidas, sobretudo, pelo cargo via concurso público, fatores essenciais (e típicos) aos membros da classe média, que são a maioria no curso de licenciatura em química. 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 em química, de modo semelhante, à literatura da área (SÁ; SANTOS, 2011; SGARBOSA et al., 2014). Isso resulta na carência de professores de química na educação básica e nos faz perceber o magistério como um caminho possível e acessível aos membros da classe popular e média, desestimulando quem busca por uma carreira promissora e atraindo os que buscam segurança e garantias.

### **Referências Bibliográficas**

BOURDIEU, P. Escritos da Educação. NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. Censo Escolar: 2013 - Perfil da Docência no Ensino Médio Regular - Brasília, 2015. 110 p.

SÁ, C. S. S.; SANTOS, W. L. P. 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. Atas..., Campinas: ABRAPEC, 2011. Não paginado.

SGARBOSA, E. C. et al. Motivações dos estudantes para o ingresso em um curso de Licenciatura em Química. In: EVENTO DE EDUCAÇÃO EM QUÍMICA, 12., 2014, Araraquara. Anais..., Araraquara: IQ/UNESP, 2014. Não paginado.

## **"As alterações no habitus professoral dos docentes temporários nas universidades públicas estaduais"**

1 Adelino Francklin, UFSCar/UEMG, adelinofrancklin2@gmail.com

2 Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes, UFSCar, mcsgfernandes@gmail.com

### **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 a preocupação diante da possibilidade de não obterem outro emprego, terem a interrupção de seus projetos de pesquisa e extensão, bem como com a ausência de motivação para ministrarem suas aulas e aderirem a novos projetos. Nesse cenário problematiza-se a seguinte questão: quais são as possíveis alterações no habitus professoral dos docentes temporários das universidades públicas estaduais?

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 temporários no ensino superior público estadual 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 na universidade pública estadual podem influenciar o planejamento de ensino e as aulas ministradas, bem como o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão.

Neste texto apresenta-se um recorte da pesquisa de doutorado realizada por meio de levantamento bibliográfico e abordagem qualitativa. As buscas pelos trabalhos acadêmicos foram realizadas no site de periódicos da Scielo, banco de teses da CAPES e site da Rede Universitas/Br.

### **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 estados 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.

Santos (2014), em sua dissertação, ao abordar a influência neoliberal nas Instituições de Ensino Superior (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.

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.

Mancebo, Goulart e Dias (2010), afirmam que os professores substitutos são impedidos de realizar pesquisa ou de desenvolver projetos de extensão, não podem orientar trabalhos de conclusão de curso ou projetos, não são convidados para participarem 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 lhes causa incômodo são as incertezas trazidas pelo tempo reduzido dos contratos de trabalho que implicam no 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”. Assim, o habitus professoral dos docentes diante das lutas no campo científico passa por alterações significativas (BOURDIEU, 1983).

## **Considerações Finais**

O tripé ensino, pesquisa e extensão nas universidades públicas estaduais têm sido afetado negativamente pelas alterações no habitus professoral adquiridos 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.

### **Referências Bibliográficas**

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.

BALDINO, J. M.; DONENCIO, M. C. B. O habitus professoral na constituição das práticas pedagógicas. *Polyphonia*, v. 25, n. 1, jan./jun., 2014.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. Trad. Paula Monteiro e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155. (*Grandes Cientistas Sociais*, n. 39).

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. Rio de Janeiro, abr., 2010. *Anais...Rio de Janeiro*, abr., 2010.

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. PUCPR, Out. 2009. *Anais... PUCPR*, 2009, p. 7662-7675.

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. 269 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2014.

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, 268 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação. Belém (PA), 2011.

## **"Prática e senso prático de quatro professores do ensino fundamental"**

1Darbi Masson Suficier, UEMG, darbimassonsuficier@hotmail.com

2Luci Regina Muzzeti, FCLAr-UNESP, lucirm@fclar.unesp.br

3Alexandre Aparecido dos Santos, FCLAr-UNESP, alexandre.sociais@hotmail.com

### **Introdução**

O objetivo do presente trabalho é, com base nas noções de prática e de senso prático de Bourdieu (2009, 2011), compreender como se dá a atuação cotidiana de quatro professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Os dados foram coletados no período de 2015-2016 por meio de entrevistas semidiréticas (Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut, 1995) e analisados após a transcrição (Bourdieu, 2011) com base no corpus conceitual bourdieuniano.

Em seu Esboço de uma teoria da prática, Bourdieu (2002, p. 164) esclarece 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 [...]". Para o autor: "É porque os agentes jamais sabem completamente o que eles fazem que o que fazem tem mais sentido do que imaginam" (Bourdieu, 2009, p. 113). Trata-se do "princípio da não-consciência" (Bourdieu, Chamboredon e 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". 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. 95-6). Ao afirmar que: "Na maior parte das condutas cotidianas, somos guiados por esquemas práticos", Bourdieu (2004, p. 99) também estabelece que a própria prática se constitui de "princípios de classificação, de hierarquização, de divisão que são também princípios de visão"; ou seja, conforme já

citado, de "sistemas classificatórios extremamente complexos" em estado prático (Bourdieu, 2011, p. 146). Assim, tem-se o senso prático:

[...] 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).

Essa "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).

## **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<sup>10</sup> 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 a 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). Depreende-se dos quatro casos estudos que, a despeito das diferenças conceituais, 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 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,

---

<sup>10</sup> Aline, Bento, Carla e Diana são nomes fictícios.

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 improvisado; o mesmo parece ocorrer como consequência. Sobre a valorização da experiência adquirida em detrimento à formação superior, aventa-se a possibilidade de que, nos quatro casos estudados, a prática que ocorria logo após o ingresso na profissão se dava de forma reflexiva pelas prováveis necessidades de planejamento, ponderação e de conversas internas advindas das dificuldades encontradas e da inexperiência; como hipótese, tem-se que, conforme os professores se sentiam seguros e as rotinas da profissão iam se sucedendo, a prática passou, em seus pormenores, a ocorrer enquanto senso prático, com os consequentes automatismos.

### **Referências Bibliográficas**

BOURDIEU, Pierre. A distinção: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk; São Paulo: EDUSP, 2007.

\_\_\_\_\_. Coisas ditas. São Paulo: Brasiliense, 2004.

\_\_\_\_\_. Esboço de uma teoria da prática, precedido de três estudos de etnologia Cabila. Oeiras: Celta, 2002.

\_\_\_\_\_. O senso prático. Petrópolis: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 2011.

\_\_\_\_\_; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia. Petrópolis: Vozes, 2007.

CAETANO, Ana. Pensar na vida - biografias e reflexividade individual. Lisboa: Mundos Sociais, 2016.

COSTA, António Firmino da. Os desafios da teoria da prática à construção da sociologia. In: PINTO, José Madureira; PEREIRA, Virgílio Borges (Orgs.). PierreBourdieu: a teoria da prática e a construção da sociologia em Portugal. Porto: Edições Afrontamento, 2007.

POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul. Histórias de vida - teoria e prática. Oeiras: Celta, 1995.

## **"A apropriação dos trabalhos de Bourdieu na formação de professores"**

Marcelo Rodrigues Conceição, Unifal-MG, marcelo.conceicao@unofla-mg.edu.br

Bourdieu elaborou sua principal teoria sobre a organização da sociedade, a da reprodução das relações sociais, numa relação intrínseca entre a construção dos conceitos e a prática da realidade social. O campo do conhecimento em que desenvolveu seu trabalho como cientista foi a Sociologia, apesar de ter formação em Filosofia e ter seus trabalhos analisados e debatidos teórica e metodologicamente na Antropologia.

Uma das áreas em que as análises de Bourdieu, ao lado de Passeron, são marcantes é na Sociologia da Educação. Introduzidos no Brasil na década de 1970, os trabalhos permanecem como principal referencial das pesquisas na área. Dessa forma, nas disciplinas relacionadas à Sociologia da Educação, como introdução aos estudos sociológicos da educação, fundamentos da educação: aspectos sociológicos, teorias educacionais, dentre outras, presentes em boa parte dos cursos de formação de professores, o supracitado autor ocupa parte importante das discussões. Por meio de um conjunto de conceitos inter-relacionados como habitus, capital cultural e violência simbólica, dentre outros, Bourdieu e Passeron (2008) concluíram que o sistema de ensino francês contribuía para a reprodução das relações sociais, que são desiguais.

Nesse trabalho, por meio da experiência docente em ministrar disciplinas relacionadas à Sociologia da Educação, para diversos cursos de Licenciatura (Pedagogia, Física, Química, Ciências Sociais, Geografia e Ciências Biológicas), ao longo de dez anos, e disciplinas optativas sobre os trabalhos de Bourdieu, são apresentados e discutidos alguns elementos de como os estudantes de licenciatura se apropriam dos conceitos elaborados pelo pesquisador.

Os apontamentos foram construídos tomando por base a participação dos estudantes nas aulas, as discussões sobre as teorias e as formas como foram construídas, as conversas informais sobre os conceitos e a realidade social e por meio dos trabalhos e atividades apresentadas.

Destacam-se duas perspectivas expressadas pelos estudantes: o peso da estrutura e o desejo de transformação social. No primeiro aspecto estão parte das críticas por considerarem a teoria da reprodução como uma realidade imutável. No segundo estão as ideias de atuação futura, voltadas às modificações sociais por meio da educação. Tal dicotomia, conforme destaca Bourdieu (2002, p. 14) está muito relacionada ao não entendimento do papel da Sociologia ou da teoria na formação dos profissionais, ou seja, permitir reflexões sobre sua posição e, conseqüentemente no

caso de futuros professores, de atuação na realidade social, no caso no sistema de ensino.

Uma questão vital para elucidar a perspectiva da transformação social, por meio da Educação está muito relacionada ao momento em que os trabalhos de Bourdieu chegam ao país. Naquele momento, a Educação era uma das principais bandeiras de transformação da realidade social, um dos aspectos mais unificadores na luta contra a ditadura, por vislumbrar a possibilidade de inclusão de todos, no caso os menos favorecidos, no sistema de ensino, o que já ocorrera em outros países como a França. Lá, de acordo com Bourdieu e Passeron (2008), a inclusão no sistema de ensino não garantiu a igualação das oportunidades como se apregoavam. Os autores concluíram que o sistema de ensino era um meio pelo qual se contribuía para a reprodução das relações sociais, desiguais em relação às posições sociais, ocupadas na maioria das vezes de acordo com às classes pertencentes: superiores, médias ou populares. Tal aspecto enseja ainda hoje, na visão de parte dos estudantes um negativismo acerca da teoria que tenderia a negligenciar o papel da escola e, logo, identificá-la como inútil. Tal perspectiva presente nos relatos dos estudantes nos últimos anos indica falta de compensação acerca do significado das conclusões de Bourdieu e reduzem as possibilidades de reflexão sobre a importância de alguns conceitos para a atuação como professores. Cabe destacar que o próprio Bourdieu (2002, p. 47) identifica no sistema de ensino público um nicho para se desafiar as grandes redes que interpretam a realidade a seu bel prazer, como o Banco Mundial, pois: “ele oferece a dedicação, pessoas que acreditam, além de recursos, certamente não muito grandes, mas que permitem que se falam coisas”.

De outra parte, aqueles que compreendem o objetivo, a complexidade dos conceitos e as conclusões apresentadas são afetados intimamente ao se verem em boa parte das indicações do autor sobre habitus e incorporação de capital cultural. Os estudantes, em muitas vezes, destacam que sentem dificuldades em realizar a ruptura com as formas pelas quais se dá a reprodução, no trabalho como professor, pois há o peso de algumas indagações que remexem com a consciência: como não se deixar levar pelos conteúdos, avaliações e proposições do sistema de ensino desvinculados do habitus das classes populares? As rupturas levariam à produção de uma outra estrutura? O uso da violência simbólica não conduz os sujeitos a uma adequação ao jogo da vida e, logo, abrem possibilidades de ascensão social? Essa inquietação pode não resolver muitas das questões, mas sem dúvida projeta os sujeitos a pensarem em suas práticas e a observarem seus estudantes sob diferentes perspectivas e possibilidades, o que já seria muito importante.

Destaca-se também o fato de que ao ascenderem socialmente, caso de adquirirem o capital cultural por meio do sistema de ensino, dos títulos escolares, os

futuros professores, em sua maioria oriundo das classes populares, valorizam o mérito escolar e o esforço efetuado ao longo de suas trajetórias, deixando como menor o fato constatado de que o “[...] sistema escolar contribui, então, para ratificar, sancionar, transformar em mérito escolar heranças culturais que passam pela família” (Bourdieu, 2002, p. 14-15). A história de suas vidas se torna quase que uma armadilha, pois esquecem de refletir sobre a atuação do professor: “Aqueles que a escola libertou colocam sua fé numa escola libertária que está a serviço da escola conservadora” (Bourdieu, 2002, p. 20).

Segundo Bourdieu (2002, p. 14), existe muita dificuldade dos estudantes de transmitir um discurso científico sobre o mundo social, justamente pelo fato de estarem na emblemática questão de compreender ou transformar: “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 ser assim”, ou seja um discurso normativo em que se fala se vai bem ou mal, se deve mudar ou ser mantido. Identificar como é a situação não significa concordar que deva ser sempre assim e talvez entender como ela funciona talvez ajude a pensar em ações para modificá-la, o que não implicaria em dicotomia entre compreender e transformar a realidade social.

## **Referências Bibliográficas**

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, Afrânio (Orgs.). Escritos de educação. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 71-79, 2012.

\_\_\_\_\_. Pierre Bourdieu - entrevistado por Maria Adelaide Loyola. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002

BOURDIEU, P. PASSERON, J-C. A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, Afrânio (orgs.). Escritos de educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

# **Trajetórias em culturas e políticas**

## "Refletindo sobre gênero com Bourdieu"

1 Gabriella da Silva Mendes, Mestranda NUTES/UFRJ, gabiufrj1@gmail.com

2 Alexandre Brasil Carvalho da Fonseca, Professor Associado - NUTES/UFRJ,  
abrazil@ufrj.br

### **Resumo:**

A temática de gênero diz respeito ao estudo das condições e relações sexuais do ponto de vista das construções históricas e culturais nas sociedades. Neste campo de investigação, emergem novas discussões e desafios, principalmente na área educacional. Metodologicamente amparados na teoria de práticas educativas interculturais que valorizem a diferença e indiquem pontos de contato entre diferentes e desiguais, iremos refletir conceitos de grande importância para a sociologia, antropologia e educação, cunhados e/ou trabalhados ao longo da obra do sociólogo francês Pierre Bourdieu, como: violência simbólica, habitus e cultura, estendidos para uma análise da questão de gênero, encontrado no livro: "A dominação masculina" (1999). Pensando-se nesses conceitos, este trabalho se objetiva a refletir à respeito da teoria de Bourdieu, tratando da questão da "dominação masculina", principalmente a partir de uma perspectiva simbólica, onde vemos uma denuncia de um modo de pensar pautada pelas dicotomias e oposições, falando de masculino/feminino. Por esse conceito, podemos compreender o poder que impõe significações, estabelecendo-as como legítimas. Além disso, enfatiza que essas concepções "invisíveis" que chegam a nós, nos levam à formação de esquemas de pensamentos impensados, ou seja, quando acreditamos ter a liberdade de pensar alguma coisa, sem levar em conta que esse "livre pensamento" está marcado por interesses, preconceitos e opiniões alheias. Desta forma o sociólogo afirma que uma relação desigual de poder comporta uma aceitação dos grupos dominados, não sendo necessariamente uma aceitação consciente e deliberada, mas, principalmente de submissão "pré-reflexiva".

**Palavras-Chaves:** Bourdieu; gênero; construções históricas e culturais.

### **Introdução:**

O conceito de gênero na obra "A Dominação Masculina" de Pierre Bourdieu (1999) se baseia na distinção entre sexo e gênero, com gênero sendo definido como a construção social, histórica e cultural das diferenças baseadas no sexo. Trata-se de um

conceito relacional entre masculinidade e feminilidade, que se definem por mútua oposição, inscrevendo-se numa relação de poder.

Bourdieu (1999) explica a (re)produção dos gêneros e a persistência das relações de dominação de gênero a partir do conceito de habitus, sistema (socialmente constituído) de disposições cognitivas e somáticas, modo de ser, estado habitual, especialmente do corpo, sujeito à inércia (resistência física à modificação de seu estado de movimento). A subjetividade de gênero, corporificada, ou seja, estruturada internamente e expressa em posturas masculinas ou femininas (experiência individual), é continuamente realimentada e reforçada pela objetividade da realidade social, ou seja, por uma organização social baseada em divisões de gênero (experiência histórica).

### **Metodologia:**

Como metodologia optou-se por analisar a obra "A Dominação Masculina" (1999) de Pierre Bourdieu que, como ferramenta teórica, o conceito de gênero presente nesta análise tem possibilitado uma ampla crítica cultural da dominação masculina e da subordinação e opressão feminina, representando a tentativa teórica e política de desnaturalizar as diferenças de comportamento e de estatuto social de homens e mulheres, embora sejam a sexualidade e o corpo construções culturais igualmente sujeitas à relações de dominação.

### **Debates dos Resultados:**

Bourdieu (1999) defende a ideia de que o homem aprende a lógica da dominação masculina e a mulher absorve essa relação inconscientemente. Nesse sentido, a sociedade, naturalizando comportamentos, legitima essa concepção através das repetições, definindo o poder simbólico como este poder invisível no qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem. 11

Segundo o autor, na lógica da dominação o dominado reconhece o poder exercido pelo dominante. As instituições tais como Estado, família e escola colaboram como agentes de perpetuação dessa relação de dominação. Essas instituições determinam comportamentos, impõe regras, valores que são absorvidos pelas instituições familiares, de forma que através da comunicação são aprendidos instintivamente por meio de esquemas inconscientes da ordem masculina.

O autor propõe uma reflexão que para sair desse elemento opressor, seria necessário um trabalho de reconstrução da história ou a recriação da história e das estruturas que mantém a dominação masculina. O Estado, a família e a escola foram e

---

<sup>11</sup> BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999. (pp.6-16).

são as instituições mais importantes responsáveis pela construção dos papéis desempenhados pelos gêneros. A família é o berço da representação da dominação masculina, onde se inicia a primeira noção de divisão de tarefas baseadas no gênero. A escola, sendo historicamente antifeminista, perpetua através de séculos a noção moralista patriarcal de inferioridade feminina, condenando qualquer tipo de prática considerada subversiva aos costumes, como roupas ou determinados comportamentos.<sup>12</sup>

### **Considerações Finais:**

No campo educacional, o conceito de gênero ainda evidencia algumas problemáticas, relativa às divisões de gênero do conhecimento e das trajetórias acadêmicas e carreiras, embora atualmente possamos observar um sucesso escolar feminino. Mas, o sistema educacional continua produzindo engenheiros e assistentes sociais, cirurgiões e enfermeiras, economistas e pedagogas, físicos e nutricionistas, os primeiros predominantemente homens, as segundas predominantemente mulheres<sup>13</sup>, caindo ainda nas profissões classificadas como “guetos femininos”.

Pierre Bourdieu (1999) enfatiza que a violência e dominação simbólicas de gênero persistem porque se inscrevem nos habitus masculinos e femininos, disposições corporais, emocionais e mentais produzidas pelas estruturas de dominação e reproduzidas inconscientemente. Portanto, o desafio de transformar, flexibilizar e erradicar os habitus e hierarquias de gênero requer uma concepção integradora do pensar, sentir e agir no processo ensino-aprendizagem, não disponível ainda no campo teórico educacional, uma vez que ainda há uma permanência nas instituições educacionais ou empresariais de posições que envolvem hierarquia, com comando e poder ainda sendo associados ao masculino, continuando, portanto, as reproduções de desigualdades entre homens e mulheres.

### **Referências Bibliográficas**

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

\_\_\_\_\_. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

CARVALHO, Marília Pinto de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. Educ. Pesqui. vol.29 no.1 São Paulo Jan./June 2003.

---

<sup>12</sup> BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999. (pp.100-115).

<sup>13</sup> CARVALHO, Marília Pinto de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. Educ. Pesqui. vol.29 no.1 São Paulo Jan./June 2003. (pp.185-193). Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022003000100013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100013) Acessado em 02/09/2018 às 13h40min.

## **"O acesso e permanência na educação superior"**

Júlia da Silva Rigo, UFSCar, juliarigo91@gmail.com

Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes, UFSCar, mcsgfernandes@gmail.com

### **Resumo**

No Brasil a educação superior passou por várias transformações devido às políticas públicas que foram desenvolvidas nas últimas décadas, tanto referentes à expansão deste nível de ensino (a promoção do acesso), como também para a permanência nas instituições do setor privado e público (GOMES; MORAES, 2012). A partir de 2009, tais políticas começaram ser implantadas na Universidade Federal de Viçosa (UFV), com o aumento do número de vagas em cursos de graduação e a criação de novos cursos. Algumas mudanças também aconteceram no processo de ingresso à Instituição, em decorrência da implementação do Sistema de Seleção Unificada (SISU), o que pode direcionar, não só a UFV como outras universidades, a outra forma de organização.

Ao longo do mestrado, alguns resultados encontrados a partir de estudo em relação ao alto índice de estudantes que optaram pela troca de curso, levaram a alguns questionamentos: quais foram as influências dessa nova política de ingresso na educação superior? Qual foi o percentual de estudantes que mudou de curso? Quais foram os motivos para essa mudança de curso dentro da própria Instituição? Como estaria a trajetória acadêmica dos graduandos? Será que isso estaria acontecendo em todos os cursos da UFV?

Diante da expansão e mudanças no acesso à educação superior, algumas questões devem ser estudadas como, por exemplo, a permanência dos estudantes. Dessa forma, a partir desse contexto, foi definida a pesquisa de doutorado que procura identificar e analisar as influências do SISU na definição de estratégias de acesso e permanência de estudantes no ensino superior, visando compreender a correlação entre a rotatividade dos estudantes nos cursos e o SISU a partir do caso da UFV. A pesquisa apresenta caráter qualitativo e faz uso de procedimentos de coleta de campo por meio de entrevistas com os alunos e coordenadores de cursos, bem como de procedimentos bibliográficos e documentais, com consulta a banco de dados da Universidade e periódicos eletrônicos.

As políticas de acesso que foram surgindo causaram importantes modificações no processo de ingresso à educação superior. Dentre elas, foi criado pela Portaria Normativa n. 2, de 26 de janeiro de 2010, o Sistema de Seleção Unificada (SISU) em que

“são selecionados candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior participantes” (BRASIL, 2010, Art. 1º). Seleção que acontece em apenas uma etapa de inscrição, em que o candidato seleciona, por ordem de preferência, até duas opções entre as vagas ofertadas pelas instituições participantes. Ao final desta etapa, o Sistema seleciona automaticamente os candidatos mais bem classificados em cada curso, de acordo com as notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Ao considerar que as propriedades culturais e sociais seriam fortes aspectos que influenciam nos resultados escolares e que o capital cultural e capital social, para Bourdieu (2013), seriam fatores consideráveis para o sucesso ou o fracasso da trajetória dos estudantes, inclusive em níveis mais altos de escolarização, como parece ser o caso da educação superior, será que essa nova forma de ingresso deixou de favorecer apenas estudantes oriundos de setores mais favorecidos ou ainda permaneceu com um caráter classificatório e meritocrático? Os estudantes com capital cultural e social escolarmente menos valorizados, podem não conseguir ingressar no curso que almejam por não atingirem bons resultados, levando-os a optarem por outro curso para ingressarem na universidade.

Com a divulgação da nota de corte<sup>14</sup>, de cada curso em cada universidade, os candidatos podem adequar as suas expectativas ao resultado de sua avaliação, possibilitando o ingresso em algum curso, ainda que não o curso desejado como primeira opção. Esse fenômeno poderia, em um segundo momento, explicar, de alguma forma, a mudança em alguns cursos de graduação que pode refletir em transformações na configuração das instituições públicas de educação superior (BARUFI, 2012). Essa é uma hipótese, por isso, é importância a reflexão sobre o SISU e suas influências neste nível de ensino, pois os caminhos gerados pela educação influenciam na transformação ou reprodução da sociedade (BOUDIEU, 2013; NOGUEIRA, 2012).

Em 2010, a Pró-Reitora de Ensino da UFV tornou pública a utilização do SISU para a seleção de estudantes, visando o provimento de vagas nos cursos de graduação oferecidos pela Universidade para o ingresso no 1º semestre de 2010, com base nos resultados obtidos pelos estudantes no ENEM de 2009. No entanto, neste ano foram reservadas apenas algumas vagas nos cursos de graduação para esse processo de seleção. Apenas em 2011 ocorreu sua efetivação de fato, ano em que a Universidade disponibilizou 20% de suas vagas em todos os cursos de graduação para o ingresso via SISU.

---

<sup>14</sup> A nota de corte do SISU “[...] é apenas uma referência para auxiliar o candidato no monitoramento de sua inscrição, não sendo garantia de seleção para a vaga ofertada. O sistema não faz o cálculo em tempo real, e a nota de corte se modifica de acordo com a nota dos inscritos. A nota de corte só será informada pelo sistema a partir do segundo dia de inscrição”. Conferir: <[http://sisu.mec.gov.br/tire-suas-duvidas#nota\\_corte](http://sisu.mec.gov.br/tire-suas-duvidas#nota_corte)>. Acesso em 13/03/2017.

Já em 2012, foram disponibilizadas 80% das vagas de todos os cursos de graduação para acesso por meio do SISU e 20% por meio do vestibular tradicional. Nos anos seguintes, em 2013, 2014 e 2015, o processo de ingresso continuou da mesma forma. Somente em 2016 a UFV extinguiu o vestibular tradicional, utilizando o SISU para o ingresso em 100% das vagas dos cursos de graduação. A adesão ao SISU desta forma gradativa, ao longo dos anos, foi pensada para uma melhor adaptação a essa política pública, visando não prejudicar a configuração da Universidade.

No modelo anterior de seleção, o vestibular tradicional, os sujeitos ao se inscreverem no processo seletivo, já escolhiam, de acordo com seus interesses, o curso antes de realizarem a prova. Com a implantação do SISU, os candidatos fazem as provas e apenas depois da obtenção das notas, escolhem o curso em que pretendem ingressar. Deste modo, o processo de escolha do curso pode não ser motivado pelos interesses e preferências pessoais, mas de acordo com a pontuação obtida no ENEM e nota de corte do curso pretendido. Assim, os sujeitos acabam optando por outros cursos com nota de corte inferior para ingressar na educação superior, e tentar, futuramente, ingressar no curso desejado.

Apesar de algumas pesquisas já apresentarem os impactos dessa nova política de acesso no processo de mudança de curso e evasão dos estudantes (LI, 2016; CZERNIASKI, 2014), ainda são poucos os estudos que buscam analisar as trajetórias escolares dos estudantes, destacando as estratégias por eles utilizadas para o acesso e a permanência na educação superior. Assim, por meio dos resultados obtidos por essa pesquisa de doutorado, acreditamos que será possível contribuir para a compreensão a respeito dos fatores que levaram os estudantes a optarem por determinadas escolhas para ingressar na universidade. Portanto, esperamos entender como a nova forma de ingresso, configurada pelo SISU, tem influenciado a escolha do curso, perfazendo, com isso, proposições para novas estratégias de superação na garantia do acesso à educação superior pública brasileira.

## **Referências Bibliográficas**

BARUFI, Ana Maria Bonomi. Impactos do crescimento de vagas em cursos universitários sobre a migração de estudantes: uma análise preliminar com o censo demográfico de 2010. TD Nereus - Núcleo de Economia Regional e Urbana da Universidade de São Paulo, v. 13.p. 1-20, 2012.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (Orgs) Escritos de educação. 14 ed. Petrópolis: Vozes, p. 79-88, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. Portaria Normativa n. 2, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada. Disponível em: <[http://static07.mec.gov.br/sisu/portal/data/portaria\\_normativa\\_2\\_consolidada\\_SiSU.pdf](http://static07.mec.gov.br/sisu/portal/data/portaria_normativa_2_consolidada_SiSU.pdf)>. Acesso em: 02 fev. 2017.

CZERNIASKI, Lizandra Felippi. Políticas públicas de democratização do ensino superior: um estudo sobre a ocupação das vagas nos cursos de graduação na Universidade Tecnológica Federal do Paraná - campus Francisco Beltrão. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

GOMES, A. M.; MORAES, K. N. Educação superior no Brasil contemporâneo: Transição para um sistema de massa. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan./mar. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

LI, Denise Ley. O novo Enem e a plataforma Sisu: efeitos sobre a migração e evasão estudantil. 2016. 108 f. Dissertação (Mestrado em Economia) - Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Escolha racional ou disposições incorporadas: diferentes referenciais teóricos na análise sociológica do processo de escolha dos estudos superiores. *Estudos de Sociologia*, Recife, v. 2, n. 18, p. 10-40, 2012.

## **"A manifestação da herança familiar no campo esportivo: apontamentos preliminares entre posições e subcampos distintos"**

1 Jéssica dos Anjos Januário, Programa de Doutorado em Educação Física, Faculdade de Educação Física (FEF) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

jessica.anjos.januario@usp.br

2 Renato Francisco Rodrigues Marques, Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto (EEFERP), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) - Universidade de São Paulo (USP), Faculdade de Educação Física (FEF) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

renatomarques@usp.br

### **Introdução**

O campo esportivo, espaço de disputas relativamente autônomo em que concorrem normas, regras e bens cuja posse confere distinção aos sujeitos que com ele se relacionam (BOURDIEU, 1983), na configuração contemporânea, está intimamente relacionado a uma compreensão de esporte enquanto fenômeno sociocultural cujas formas de manifestação se expressam plurais e polissêmicas de acordo com a apropriação dos sujeitos em seus mais diversos ambientes, sentidos e modalidades (MARQUES; ALMEIDA; GUTIERREZ, 2007; MARQUES; GUTIERREZ; ALMEIDA, 2008; MARQUES, 2015).

Sendo o envolvimento com o esporte o produto entre “uma oferta destinada a encontrar uma demanda social” (BOURDIEU, 1983, p. 136), uma possível perspectiva para analisá-lo seria, por um lado, investigar o universo das práticas e dos consumos esportivos disponíveis e socialmente aceitáveis para cada grupo social em dado momento histórico e, por outro, o conjunto de propriedades apresentadas pelos agentes e a este consumo homológicas, tal qual a capacidade de apreciação (BOURDIEU; DAUNCEY; HARE, 1998), o gosto (BOURDIEU, 2007), o habitus (BOURDIEU, 1983; 2004) e a herança familiar (JANUÁRIO, 2017; MORBI; JANUÁRIO; MARQUES, 2018; MARQUES et al., no prelo). Estes, por sua vez, constituiriam uma série de princípios capazes de nortear as disposições – culturais, econômicas e sociais – dos sujeitos por esta ou aquela prática em uma gama de espaços simbólicos possíveis neste campo.

Dentre os conjuntos de propriedades que contribuiriam para a conferência de um sentido lucrativo ao longo do processo de engajar-se no esporte está, tal qual para o campo educacional, a influência da herança familiar (JANUÁRIO, 2017). Tese

inicialmente esboçada como hipótese elucidativa aos mecanismos ocultos de desigualdade entre os desempenhos escolares apresentados por alunos provenientes de origens sociais distintas no sistema escolar e materializada pela obra “Os herdeiros: os estudantes e a cultura” (BOURDIEU; PASSERON, 2014), nela os autores desvelaram a centralidade do acúmulo de uma bagagem de capitais – sobretudo, culturais – por aqueles cujas condições os favoreceram acumular. Neste sentido, operaria o sistema escolar, no contexto republicano francês, não só a conservação, mas a consagração de desempenhos exitosos cujos princípios fundantes alicerçavam-se em concepções – quase sempre – substancialistas e meritocráticas em voga até então.

Das profícuas incursões de um pensar relacional e relativamente autônomo sobre a intersecção entre os campos educacional e esportivo em termos de suas estruturais homologias advém, justamente, os esforços de recentes estudos (JANUÁRIO, 2017; MORBI; JANUÁRIO; MARQUES, 2018; MARQUES et al., no prelo) em refletir, se é também o esporte, um espaço onde o acúmulo desigual de capitais efetuará, tal qual para o campo educacional que origina esta tese, a distinção entre aqueles que acumulam uma bagagem de lucros herdados daqueles que, em relação à sua posse, não seriam considerados detentores. Tais iniciativas, assim, encerrariam no campo do esporte a inauguração de um olhar crítico em relação à reprodução de diferenças culturais, sociais e econômicas relativas aos processos socializadores e educacionais inerentes à transmissão e apropriação de dada prática esportiva por parte dos sujeitos que com elas se relacionam.

No desvelar das investigações que têm colocado em xeque as trajetórias esportivas de sucesso neste campo (JANUÁRIO, 2017; MORBI; JANUÁRIO; MARQUES, 2018; MARQUES et al., no prelo), a herança familiar parece se manifestar de forma particularmente próxima entre a posição ocupada pelos sujeitos e os mais diversos espaços concernentes às 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 sujeitos. Desta forma, emerge a pergunta central deste ensaio: como a herança familiar se manifesta de acordo com a posição ocupada por sujeitos pertencentes a subcampos distintos no interior do espaço em que compartilham no campo esportivo?

## **Objetivo**

Propor uma reflexão sobre as diferentes formas de manifestação da herança familiar de acordo com as posições e subcampos distintos ocupados pelos sujeitos no campo esportivo.

## **Metodologia**

Realizou-se o levantamento bibliográfico de estudos cujos referenciais teóricos bourdieusianos foram utilizados para a análise do efeito da herança familiar no esporte. A partir disto, a abordagem qualitativa de pesquisa sobre os principais eixos temáticos identificados se deu por meio da Análise Temática, aporte teórico-metodológico que tem por finalidade identificar, analisar e reportar padrões de temas no interior do corpus particular de interesse anteriormente delineado pelo estudo (BRAUN; CLARKE, 2006).

## **Discussão dos Resultados**

Como produto da sistematização dos dados levantados por meio das buscas na literatura, a organização da reflexão teórica que se segue consubstanciou-se em dois eixos principais: a) Distinções referentes à manifestação da herança familiar em diferentes subcampos esportivos; b) Distinções referentes à manifestação da herança familiar de acordo com a posição ocupada no subcampo esportivo.

Em relação ao eixo “Distinções referentes à manifestação da herança familiar em diferentes subcampos esportivos”, 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 do campo, como é exemplo o futsal (MORBI; JANUÁRIO; MARQUES, 2018; MARQUES et al., no prelo). Em suma, estes estudos demonstraram diferenças em relação a uma transmissão mais privilegiada da prática considerando o xadrez, cujos capitais dissimulavam-se, notoriamente, nos estados: a) incorporado, nomeadamente presente na constituição do habitus dos sujeitos, 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; c) institucionalizado, sendo presente o alto grau de certificações escolares por parte dos próprios sujeitos 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 cuja modalidade de interesse se ateu ao

futsal, por sua vez, denotaram uma transmissão de cunho mais prático e ocorrente em espaços informais, tais quais os ambientes do próprio seio familiar ou a frequência a ginásios de esporte. Em suma, 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.

Sobre o eixo “Distinções referentes à manifestação da herança familiar de acordo com a posição ocupada no subcampo esportivo”, 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 que 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. 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 trazia consigo a força de discursos que elencavam a importância da convivência com agentes futebolistas de já destacado êxito na modalidade em aspectos como a posterior decisão em se tornarem, do futsal, futuros treinadores. Desta forma, embora os sujeitos em análise tenham em comum o fato de pertencerem ao alto rendimento esportivo, a condição de atleta ou treinador parece ter carregado, mesmo que de forma transfigurada, medidas diferentes entre as bagagens culturais e sociais ao longo do cursus de suas carreiras.

## **Considerações Finais**

A partir da relativa autonomia de dois subcampos esportivos distintos e, neles, da ocupação de posições que igualmente diferem entre seus agentes, o presente ensaio aponta para a necessidade de futuros estudos considerarem 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 sujeitos 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 Bibliográficas**

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

\_\_\_\_\_. Coisas ditas. São Paulo: Brasiliense, 2004.

\_\_\_\_\_. Os universos de possíveis estilísticas. In: \_\_\_\_\_. 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. Trad. 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.

JANUÁRIO, J. A. A herança na trajetória esportiva de Grandes Mestres brasileiros: processos educacionais e esportivos de formação de uma elite cultural. 2017. 572 f.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação 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 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. No prelo.

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.

## **"A análise do consumo e da representação feminina de NOSEDIVE (2011)"**

1Andrea Cristina Versuti, Universidade de Brasília, andrea.versuti@gmail.com

2Glenda Esther Ferreira da Silva, Universidade de Brasília, glendaesther7@gmail.com

3Nicole Pachêco Vieira, Universidade de Brasília, nicolepacheco42@gmail.com

### **Introdução**

Vários estudos na interface Educação e Comunicação tem se proposto a discutir o desenvolvimento crítico-reflexivo e emancipação do aluno, porém, também se percebe cada vez mais a fragmentação do conhecimento em disciplinas desconexas entre si. Essa fragmentação faz com que as disciplinas tenham pouca conexão com a experiência vivida e com o mundo concreto, onde as formas de trabalho têm sido cada vez mais vazias de reflexão. Questiona-se a visão tradicional do currículo quando o foco da contribuição para a formação do estudante seja crítico-reflexiva. (FAGUNDES e BURNHAM, 2001).

Tomamos como pressuposto o uso da linguagem audiovisual e sua potencialidade para a compreensão da realidade e expansão de consciência sobre o desenvolvimento crítico-reflexivo e julgamento estético do aluno. Tendo em vista que os produtos audiovisuais apresentam complexidades culturais e sociais, assim como têm o poder de perpetuar e normalizar ou denunciar questões sociais cotidianas, apresentamos o episódio Nosedive da série Black Mirror (2011) como uma obra que fomenta questões que envolvem a representação feminina no meio cinematográfico e a denúncia de estereotipização e objetificação da mulher nas diferentes mídias.

Black Mirror (2011) é uma série que apresenta um futuro distópico onde a semelhança com a sociedade atual traz um diálogo entre o real e o irreal. A narrativa do episódio Nosedive, além de fomentar questões sobre como ocorre a concepção da representação do ideal feminino nessa sociedade distópica e como esses elementos se estabelecem na narrativa, também envolve discussões sobre qual o potencial do meio audiovisual para a contribuição do desenvolvimento crítico-reflexivo no campo da educação.

Para a análise do episódio, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre a obra de Bourdieu (2012) sobre gênero, além da discussão sobre o consumo e a vigilância a partir de obras de Bauman (2008, 2014) e Baudrillard (1981).

### **2. A representação feminina e reflexões sobre o consumo em Nosedive**

O episódio Nosedive (2011) apresenta ao espectador uma sociedade baseada na reputação dos seus indivíduos, na qual tal característica é qualificável por meio de um aplicativo onde pontos são gerados por meio da avaliação de terceiros. Tal cenário

constrói indivíduos obstinados a simular uma vida perfeita perante a vigilância e julgamento alheio, exercendo atitudes artificiais para ascenderem socialmente.

Nesta sociedade vive a protagonista Lacie, uma mulher que busca elevar sua pontuação e conseguir melhores condições de vida. Porém, ao possuir a avaliação abaixo da necessária, Lacie se vê obrigada a se padronizar cada vez mais dentro dessa sociedade. A narrativa passa a mostrar como ocorre a representação do ideal feminino nessa sociedade distópica e como as personagens femininas interagem entre si para o alcance das melhores pontuações e conseqüentemente melhores condições de vida. Ao longo da narrativa, Lacie não consegue manter o decoro esperado das figuras femininas e comete ações consideradas inadequadas para a sociedade, acarretando em uma baixa de sua reputação. Bourdieu, em sua obra "A Dominação Masculina" (2012), argumenta que historicamente há uma expectativa em relação à atuação das mulheres na sociedade, presumidas pela família e pela ordem social, que faz com que as mesmas cumpram tarefas subordinadas com felicidade, no qual, diante do androcentrismo regente na sociedade, características como submissão, gentileza, docilidade e abnegação sejam consideradas virtudes femininas e aceitas socialmente. Esse androcentrismo, que é a posição centralizada da visão masculina mundial, histórica e cultural, é apresentado no episódio como forma de denúncia ao ampliar comportamentos opressores que são velados e aceitos socialmente e retratá-los de maneira escancarada.

O episódio denuncia como a imagem da mulher é apresentada de maneira estereotipada e inacessível ao público feminino, uma vez que nestes discursos e imagens não há valorização da diversidade. A construção cultural de um tipo específico do feminino é fomentada pelas diferentes mídias, sejam elas revistas, anúncios ou televisão, pautando-se sobretudo em critérios preestabelecidos socialmente desta tipificação legitimada, retratando a imagem da mulher ideal sendo sempre jovem, branca e magra.

Outro aspecto relevante que a análise do episódio nos possibilita fazer é sobre a primazia do consumo sobre as demais instâncias da vida social. Neste sentido, Featherstone (1995) já chamou a atenção para algumas destas importantes mudanças ocorridas na cultura no contexto contemporâneo. O autor considera relevante uma reflexão acerca da proeminência cada vez maior da "cultura de consumo", ou seja, o reconhecimento de um estreito relacionamento entre cultura, economia e sociedade, não considerando o consumo como derivado direto e negativo da lógica da produção. É preciso analisar as questões de desejo, prazer, satisfações emocionais e estéticas derivadas da experiência do consumo e não restringi-las apenas em termos de manipulação ideológica.

Além disso, é preciso considerar ainda o aspecto duplamente simbólico das mercadorias; seu simbolismo não está apenas no imaginário embutido nos processos de produção e marketing, mas também nas renegociações utilizadas para enfatizar diferenças de estilos de vida, demarcando as relações sociais. A partir do consumo, articula-se um universo de significações que por sua vez significam e (re)significam as práticas cotidianas, pois os elementos utilizados neste processo são dotados de legitimidade no sentido em que mobilizam símbolos de um imaginário internacional - popular alimentado pela publicidade.

No consumo ocorre a construção de identidades a partir de símbolos com significados específicos e que são comunicados com outros grupos. As imagens publicitárias com apelo ao deslumbramento visual de paisagens, modelos, carros, pode ser percebido no episódio Nosedive, que estão associados a estes fenômenos sociais decorrentes do processo de informatização da sociedade com exigências de um consumo exacerbado, o consumismo.

Este consumo supõe a manipulação ativa de signos (BAUDRILLARD, 2008) que muitas vezes independem dos objetos concretos e podem estar disponíveis em uma multiplicidade de relações associativas, bastante exploradas pela mídia e pela publicidade. Consumir remete diretamente à ideia de pertencimento social, seja este concreto ou visual, seja pelo consumo direto ou de imagens. "Assim, as mercadorias ficam livres para adquirir uma ampla variedade de associações e ilusões culturais". (FEATHERSTONE, 1995, p.33).

Efetivamente, a lógica da "Sociedade de Consumidores" é retratada por Bauman (2008) em "Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadoria". A principal razão que estimula o engajamento de uma incansável atividade de consumo é sair da invisibilidade e da imaterialidade para se destacar e se diferenciar da "massa de objetos indistinguíveis que flutuam com igual gravidade específica" e assim captar o olhar dos demais consumidores." (BAUMAN, 2008b, p.20-21). Se antes na "Sociedade de produtores" havia o pressuposto do "fetichismo da mercadoria", na "Sociedade de consumidores" vige o fetichismo da subjetividade, em que se compra e vende "os símbolos empregados na construção da identidade - a expressão supostamente pública do <self> que na verdade é o <simulacro> de Jean Baudrillard, colocando a <representação> no lugar daquilo que ela deveria representar" (BAUMAN, 2008b, p. 23-24), percebido na personagem Lacie como um ideal quimérico construído e representado no lugar do real.

Baudrillard (1981) analisa as sociedades ocidentais contemporâneas a partir do consumo de objetos. Afirmar que o consumo surge como modo ativo de relação, "como modo de atividade sistemática e de resposta global, que serve de base a todo o nosso sistema cultural". (1981, p. 11). Tanto na lógica dos signos como na lógica dos símbolos,

Baudrillard (1981) parte do pressuposto de que os objetos não se prestam mais a conectar às funções ou necessidades definidas, pois respondem a uma lógica social ou a uma lógica do desejo, às quais servem de campo móvel e inconsciente de significação.

Bauman (2014) retoma esta mesma lógica acerca do consumo em Vigilância Líquida, pois adverte que a vigilância contemporânea conseguiu que os indivíduos, com a servidão do <faça você mesmo>, sejam simultaneamente promotores de produtos e os produtos que promovem. Os “usuários” são, ao mesmo tempo, as mercadorias e os agentes de marketing. Lacie, ao se sentir ameaçada pela invisibilidade e rejeição social, abdica de sua intimidade, diluindo as fronteiras entre público e privado, expondo-se nas redes sociais e tornando-se um ícone autêntico e legítimo da sociedade em que está inserida.

### **Considerações finais**

Sob a aparência de uma película que versa sobre a perfeição e o ajustamento, o episódio de Black Mirror discute a vida de personagens imersas em um modelo imaginário e artificial de sociedade. Estas personagens são oprimidas e reduzidas a objetos avaliáveis que, para atingirem uma cega satisfação fundada no consumismo recorrem à busca e manutenção de relações superficiais.

Os produtos audiovisuais possuem potencialidades a serem exploradas no campo educacional, uma vez que podem trazer desdobramentos reflexivos relacionados a conteúdos, sejam estes tipicamente educativos ou não. Pierre Bourdieu (2007) explica que é preciso saber lidar com a arte e com a produção cultural que são constituídos no ambiente familiar e escolar, com isso, a escola tem o papel de favorecer a aproximação do estudante com produtos audiovisuais, assim como fazer com que o aluno se aproprie do mesmo e seja capaz de compreender, analisar, interpretar e apreciar histórias contadas em linguagens cinematográficas. O contato com as obras contribui para o desenvolvimento de julgamento estético, de forma que o aluno consiga questionar a imagem estereotipada da mulher construída nos produtos midiáticos, aguçando sua sensibilidade, ampliando o repertório e modificando o grau de consciência dos sujeitos culturais imersos na cibercultura.

A arquitetura da vigilância estruturada no episódio podem ser conectadas com os meios informativos pelos quais o consumo tem sido “entusiasmadamente” estimulado. De acordo com Almeida (2001), assiste-se à formação de uma nova oralidade na qual os meios de comunicação formam a lógica do entendimento do mundo destes novos indivíduos. Esta nova oralidade impõem o reconhecimento das diferentes relações que agora são estabelecidas entre os sujeitos com e através da linguagem audiovisual. Deve-se considerar também como esta oralidade introduz novos instrumentos para pensar a vida cotidiana, abrindo outras formas de

entendimento acerca da realidade social ao lidar de modo convincente e peculiar com novas categorias de tempo e espaço.

As mídias, através do seu um estilo rápido que cria a aparência de variabilidade e inovação (SARLO, 1997) prendendo a atenção de seus interlocutores, passam a ser um dos componentes essenciais na definição dos comportamentos, sentimentos, sentidos e ações, ditando como principal regra o consumo, impondo e fabricando um novo tipo de imaginário social no qual a maioria restringe-se ao consumo de imagens, enquanto apenas uma minoria pode ter acesso aos bens concretos. O episódio Nosedive evidencia o artificialismo destes processos e radicaliza a crítica à relação dos sujeitos culturais com as imagens e com o consumo que se estabelece no cenário contemporâneo.

### **Referências Bibliográficas**

- ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e Sons: a nova cultura oral*. São Paulo: CORTEZ, 2001.
- BAUDRILLARD, Jean. *A sociedade de consumo*. Lisboa: Edições 70, 1981.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BAUMAN, Zigmunt. *Vigilância Líquida*. [E-book]. Zahar: Rio de Janeiro, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Edusp, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 11ª edição. Bertrand, Rio de Janeiro, Brasil, 2012.
- FEATHERSTONE, Mike. *Cultura de consumo e Pós - Modernismo*. São Paulo: Studio Nobel, 1993.
- FAGUNDES, Norma Carapiá; BURNHAM, Teresinha Fróes. *Transdisciplinaridade, multirreferencialidade e currículo*. *Revista entreideias: educação, cultura e sociedade*, v. 6, n. 5, 2007.
- SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

## **"Trajetórias familiares e motivações: o ensino superior no horizonte de estudantes de camadas populares"**

1Hellen Cristina Xavier da Silva Mattos, UFSCar, xhellen68@gmail.com

2Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes, UFSCar, mcsgfernandes@gmail.com

### **Introdução**

Pierre Bourdieu foi um sociólogo que trouxe contribuições para o campo da educação ao analisar como o sistema de ensino na França, na segunda metade do século XX, tendia a converter as desigualdades sociais em culturais. Em seus estudos, Bourdieu investigou o processo de democratização escolar e quais elementos sociais e familiares interferem nos rendimentos dos estudantes.

No Brasil, a partir da Lei 12.711/2012 (Lei de Cotas), buscou-se um processo similar de democratização do ensino superior. A referida legislação regulamenta o ingresso de estudantes oriundos de escola pública nas Instituições Federais de Ensino Superior, uma parcela discente que estava historicamente excluída das universidades. Contudo, como ressalta a proposta bourdieusiana sobre a educação, oferecer oportunidades de ingresso não é suficiente para que os estudantes tenham sucesso na escola ou universidade.

Assim, a forma como cada estudante vivencia a universidade está relacionada com suas formações familiares e os capitais adquiridos em suas trajetórias. A inserção em novo campo implica adaptações e um habitus que não necessariamente os estudantes adquiriram com suas famílias.

Este texto tem como objetivo apresentar parte dos resultados de uma pesquisa de Iniciação Científica sobre a permanência de estudantes oriundos de escola pública no ensino superior. O recorte proposto visa analisar a trajetória familiar dos estudantes universitários oriundos de escola pública, bem como a origem de suas motivações para ingressar na universidade. A discussão desses dados foi realizada a partir das contribuições de Pierre Bourdieu, problematizando a ideologia do dom e o efetivo acesso desses estudantes ao campo científico.

### **Metodologia**

Essa investigação foi realizada nos anos de 2016 e 2017, na Universidade Federal de São Carlos. A pesquisa contou com a participação de estudantes universitários matriculados nos últimos períodos dos cursos do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH), por ser o centro de ciências com maior índice de matrículas de estudantes oriundos de escola pública (OLIVEIRA, 2014).

Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis estudantes dos cursos de Ciências Sociais, Linguística, Pedagogia e Psicologia. Esses estudantes estavam na fase final de seus cursos podendo, assim, contar como foram as suas experiências na universidade. Tais estudantes foram convidados para as entrevistas por terem participado de uma pesquisa anterior em que responderam a um questionário on-line sobre as suas fruições do campo universitário (SILVA; FERNANDES, 2017).

As entrevistas foram gravadas, transcritas e categorizadas a partir da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977). Para manter as identidades preservadas, os estudantes participantes da pesquisa foram nomeados como E1, E2, E3, E4, E5 e E6.

### **Discussão dos resultados**

Em uma investigação anterior (SILVA; FERNANDES, 2017) foi identificado que 80% dos universitários oriundos de escola pública são a primeira geração de suas famílias a ingressarem no ensino superior. Ao serem questionados sobre as contribuições de seus familiares na escolarização, os participantes da pesquisa afirmaram que suas famílias reconheciam o valor da educação. Contudo, apesar dos incentivos, os familiares dos estudantes não sabiam como contribuir para as práticas de estudo de seus filhos: “Não me acompanharam de chegar em casa e ver como fui na escola ou de querer ver o meu caderno” (E6).

Os estudantes, portanto, indicaram que seus familiares não os ensinaram a estudar, nem acompanharam os seus estudos na educação básica. Essa ausência de acompanhamento contribuiu para que esses estudantes não adquirissem as práticas de estudo como habitus primário (BOURDIEU, 2007), trazendo impacto nas suas inserções no campo universitário: “Não foi criado um hábito de estudar algumas horas depois da escola, estudar em casa. Isso eu não tive, eu fui aprender a fazer isso aqui na universidade” (E2).

As contribuições familiares não se voltavam para os estudos em si, mas para uma escolarização suficiente para conseguir bons empregos: “[...] a vida que sonharam para mim não era bem essa de estudar, fazer um bom ensino básico para fazer a faculdade. Era fazer um bom ensino básico para conseguir um bom emprego na minha cidade mesmo” (E5). Por serem filhos de trabalhadores e oriundos de camadas populares, a herança familiar que os participantes da pesquisa receberam foi voltado para o rápido ingresso no mercado de trabalho, pois a universidade estava distante na perspectiva de seus familiares (BOURDIEU; PASSERON, 2015).

Nesse cenário, questionamos os estudantes de onde surgiu a motivação de ingressar no ensino superior, já que não receberam essa expectativa de suas famílias. Além da crença que o diploma poderia trazer a ascensão social, alguns estudantes

apontaram a influência da escola: “Assim, conforme eu fui crescendo, os meus professores sempre me incentivaram também. [...] Então acho que assim, mesmo não tendo esse incentivo em casa, eu consegui na escola mesmo” (E5). Este dado mostra como a escola pode ter uma dimensão positiva para o estudante, mesmo em uma perspectiva bourdieusiana. Segundo Piotto (2009), o entendimento que alguns alunos podem não ter o mesmo capital cultural pode favorecer com que a escola use seus recursos pedagógicos a fim de auxiliar esses estudantes que têm formações familiares diferentes.

Ao desmistificar a ideologia do dom proposta por Bourdieu (1998), podemos, enquanto profissionais da educação, trabalhar para estimular o capital cultural que o aluno não recebeu em casa. Identificar a dificuldade do estudante como uma dimensão social, e não “natural” do agente, abre caminhos para a mudança, para trazer novos horizontes aos alunos. Mesmo com o peso da herança familiar, a teoria bourdieusiana contribui para olharmos os estudantes como agentes capazes quando colocamos o sistema escolar para além da meritocracia.

### **Considerações finais**

Com os dados obtidos a partir das entrevistas com estudantes oriundos de escola pública, percebemos que a herança familiar é um elemento que pode interferir na continuidade da trajetória escolar. Contudo, a escola pode ter um papel fundamental ao estimular os estudantes a buscarem novos horizontes.

Apesar dos estudantes relatarem dificuldades para permanecerem no ensino superior, devido à ausência de habitus de estudo e capital cultural na herança familiar, todos estavam em fase final de seus cursos, sendo que alguns já tinham sido aprovados em programas de pós-graduação. Isso indica que esses elementos não são deterministas, assim como a proposta teórica de Pierre Bourdieu (2007).

### **Referências Bibliográficas**

BARDIN. Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. p. 59-73.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. Os herdeiros: os estudantes e a cultura. Trad. Ionnie Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2015.

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

OLIVEIRA, Maísa Aparecida. A atividade discente na universidade: os impactos da produtividade acadêmica na formação dos estudantes. 2014. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

PIOTTO, Débora Cristina. A escola e o sucesso escolar: algumas reflexões à luz de Pierre Bourdieu. 2009. Disponível em: [https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/debora\\_piotto.pdf](https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/debora_piotto.pdf) Acesso em 03 nov. 2017.

SILVA, Hellen Cristina Xavier da; FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. Permanência universitária: para além da assistência econômica. In: EDUCERE - XIII CONGRESSO. Formação de Professores: contextos, sentidos e práticas, 28 a 31 de agosto de 2017. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUC, Curitiba/PR. Anais... 2017.

## **"Bourdieu e o processo de autonomização da Física: uma análise através da trajetória de Mário Schenberg"**

Alexander Brilhante Coelho, IFUSP, alexpoxtz@gmail.com

Ivã Gurgel, IFUSP, gurgel@usp.br

A trajetória intelectual de Mario Schenberg (1916 - 1990) está estreitamente vinculada à mudança no contexto científico brasileiro que se deu a partir da formação das universidades. Ainda cursando engenharia, Schenberg ingressa, em 1934, na primeira turma da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Dez anos depois, após uma trajetória de consagração científica inédita no contexto brasileiro, Schenberg se torna a primeira cria da nova faculdade a se estabelecer no cargo de maior prestígio na hierarquia universitária, o cargo de professor catedrático.

Ainda em 1934, enquanto era estudante de engenharia e imediatamente antes de ingressar na FFCL, Schenberg publica na Revista Polytechnica o artigo Os princípios da mecânica. Curiosamente, dez anos depois, após concentrar seus esforços de pesquisa em Mecânica Quântica e Astrofísica, Schenberg "reescreve" seu Os princípios da mecânica, o que resultou em sua tese de cátedra. As obras, apesar do mesmo nome são completamente diferentes, tanto no que se refere à postura teórica quanto no que se refere à postura metateórica. Enquanto em 1934 predomina uma postura epistemológica indutivista, com a defesa de que os princípios teóricos sejam sínteses de resultados experimentais, em 1944, Schenberg defende que os axiomas de uma teoria são escolhas do teórico, não sendo possível exigir do teórico nenhuma comprovação experimental dos elementos que entram na axiomática, apenas dos resultados que podem ser deduzidos a partir dela.

Essa mudança radical de postura, ocultada pela igualdade dos títulos das obras, poderia ser entendida como o mero resultado de um amadurecimento intelectual, ou seja, como resultado de uma reflexão introspectiva a respeito da forma como Schenberg compreende a formulação das teorias da Física. Nossa reflexão não vai por esse caminho. Embora não neguemos a ideia geral de que um agente "amadureça", que um agente vá sofisticando suas ideias ao longo do tempo, defendemos, por outro lado, a ideia de que esse processo se dá no interior de um contexto e que, se procurarmos, iremos ver como as tensões do contexto aparecem nas obras e como o agente se posiciona em relação ao contexto em que se insere.

Nossa análise dessas duas obras de Schenberg, e de sua relação com os respectivos contextos científicos, baseia-se em alguns elementos da sociologia da criação intelectual e da sociologia da ciência de Pierre Bourdieu.

O conceito-chave criado por Bourdieu para compreender a relação entre produções intelectuais e o contexto social é o conceito de campo. Em linhas gerais, a questão que dá origem a esse conceito é: em que sentido preciso se pode compreender a afirmação de que uma criação intelectual é afetada pelo contexto social? Em *Os usos sociais da ciência*, Bourdieu afirma que concebeu o conceito de campo intelectual para escapar da dualidade entre análises e interpretações internalistas, segundo as quais, grosso modo, para se compreender um texto basta ler o texto, e análises e interpretações externalistas, que colocam em relação direta o texto e o contexto social e econômico mais geral (BOURDIEU, 2004, p. 20). O conceito de campo intelectual seria a ferramenta conceitual capaz de circunscrever a esfera social que afeta a produção intelectual. Em *Campo intelectual e projeto criador*, Bourdieu defende que o que daria inteligibilidade à sociologia da criação intelectual é o fato de que a obra é uma ação de um agente em um determinado campo intelectual, ação cujos efeitos dependem da configuração do campo e da posição e autoridade do agente no interior do campo. A obra é entendida como um ato de comunicação e, portanto, afetada não só pelo lugar em que o criador se situa num campo composto por agentes com posições e legitimidades desiguais, mas também pelos temas e problemas que emergem do campo.

O caso da produção intelectual científica – e, por conseguinte, do campo científico – contém algumas especificidades em relação aos demais tipos de produção intelectual e de campo intelectual. Segundo Bourdieu, o que estaria em jogo em um campo científico é a acumulação de capital científico, uma espécie de capital simbólico atribuído por instâncias de legitimação relativamente independentes em relação às demais esferas sociais – como a esfera religiosa ou a esfera política, por exemplo – e nas quais a legitimação se dá pelo reconhecimento do valor que os possíveis concorrentes atribuem à produção científica de um determinado agente do campo. Fundado no conhecimento e no reconhecimento, o capital científico tem por efeito contribuir para que o agente possuidor deste capital ocupe uma posição na estrutura do campo de modo que a estrutura do campo aja em seu favor (BOURDIEU, 2008 [2001], p. 81).

Ainda que seja objeto de discussão determinar em que medida é possível afirmar que, com a formação das universidades nos anos 1930, vai se formando um “campo da física”, no sentido rigoroso do termo, nos pareceu bastante produtivo utilizar os elementos da sociologia da ciência de Bourdieu descritos acima para estabelecer relações entre as obras de Schenberg dos anos 1930 e 1940 e o processo de autonomização da pesquisa física em relação às escolas de engenharia que ocorreu no mesmo período.

O discurso epistemológico de Schenberg, em 1934, reverbera as tensões entre os engenheiros com identidade politécnica e os engenheiros com identidade científica,

que estavam em disputa no período anterior à formação das universidades, e, além disso, o artigo como um todo pode ser compreendido enquanto ação (e, portanto, norteadas por uma certa “estratégia”, ainda que possivelmente inconsciente) de um agente iniciante no contexto em que a mobilização pela criação das universidades estava na ordem do dia. O discurso epistemológico de 1944, por sua vez, se relaciona com a situação avaliativa do concurso de cátedra, que repõe, dez anos depois, as mesmas tensões entre politécnicos e “cientistas”, mas agora em uma situação de evidente superioridade do capital científico Schenberg em relação ao dos politécnicos que majoritariamente compunham sua banca, o que resulta em um momento expressivo da autonomização da física em relação às escolas politécnicas.

### **Referências Bibliográficas**

BOURDIEU, Pierre. Campo intelectual e projeto criador [1966]. In: POUILLON et alli. Problemas do estruturalismo. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1968, pp. 105-145.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico [1976]. In: ORTIZ, Renato (org) Pierre Bourdieu: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.

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

BOURDIEU, Pierre. Para uma sociologia da ciência. Lisboa: Edições 70, 2008.

SCHENBERG, Mário. Os princípios da mecânica. Revista Polytechnica, São Paulo, n. 114, p. 195 - 197, 1934.

SCHENBERG, Mário [1944]. Princípios da Mecânica. Rio de Janeiro: CBPF, 1986. (Coleção Galileo: Textos de Física - Documentos históricos -CBPF - DH - 001/86).

## **"Trajetórias, práticas e mediação: uma reflexão sobre o problema da política"**

1Alexandre Aparecido dos Santos, FCLAr-UNESP, alexandre.sociais@hotmail.com

2Darbi Masson Suficier, UEMG, darbimassonsuficier@hotmail.com

### **Introdução**

Este trabalho apresenta como proposta analisar as relações entre os campos da mídia e o da política a partir de uma etnografia das práticas discursivas dos agentes que, enquanto eleitores e consumidores dos bens simbólicos produzidos pelos dispositivos do campo midiático nacional, conferem materialidade a estas relações. O objetivo central é estabelecer uma reflexão sobre os possíveis caminhos para entender quais disposições estão presentes neste discurso, em um movimento que visa compreender se as práticas políticas de eleitores que não dominam as regras de funcionamento do campo político nacional escapariam ou não às agendas políticas apresentadas pelos dispositivos do campo midiático.

Neste sentido, apresentamos o momento inicial de um estudo etnográfico contruído, a partir de um olhar relacional sobre as homologias contemporâneas entre poder e discurso, junto ao eleitorado de um município de pequeno-médio porte, em uma perspectiva que, partindo das práticas políticas cotidianas e considerando as mediações entre os conteúdos midiáticos e as trajetórias de seus agentes consumidores, espera encontrar um caminho possível para captar a agência dos eleitores brasileiros, diante das relações estabelecidas entre o campo da mídia e o da política no país.

### **Um exemplo do campo**

Em nossa reflexão, os discursos dos agentes são entendidos como a objetivação de uma prática política cotidiana que se encontra inserida em um mercado das crenças, ou seja, estes discursos, assim como os discursos midiáticos sobre as questões do campo político, seriam bens simbólicos em circulação. É pensando nesta circulação de bens simbólicos que construímos nosso olhar para a relação entre o campo midiático e o campo da política, a partir das práticas discursivas cotidianas dos agentes consumidores dos discursos midiáticos sobre a política, encarando essas práticas como ponto de partida e não como ponto de chegada para um entendimento acerca da relação entre estes campos. Por isso, podemos dizer que o estudo que estamos realizando:

[...] coloca no centro de sua atenção o problema da agência. Toda interconexão de diversidades exige um trabalho de significação promovido por agentes em relação. Tomaremos, pois, o agente no

sentido a ele dado por Bourdieu, enquanto um produto resultante da relação entre uma posição social e uma visão de mundo. Descrever a posição de um agente é parte do problema e não um ponto de partida posto que ele se define através de uma trajetória cujo percurso deve ser interrogado. Por outro lado, compreender os interesses ligados à posição social ajuda a compreender os modos de apropriação dos enunciados. Nesse sentido, a noção de agente corporifica posições de mediação que resultam do cruzamento, no espaço social e em um determinado tempo, de um tipo particular de trajetórias com uma série de enunciados. (ARRUTI, MONTERO e POMPA, 2012, p.29).

Dessa forma o conceito de trajetória entendido como uma “série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo), em um espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a transformações incessantes” (BOURDIEU, 2011, p. 81), ganha grande relevância por permitir ressaltar os movimentos e as transformações vivenciados por cada agente até que este ocupe o lugar social em que se encontra.

Como podemos perceber no caso da Gabriela, mineira de 51 anos. Professora por profissão e dona de casa a mais de 12 anos. Filha de uma dona de casa, que não terminou o antigo ginásio, e um professor, que antes fora policial militar. Casada, mãe de dois filhos, sendo um em cada casamento. Ainda em Minas Gerais cursou o magistério e formou-se em História. Começou a lecionar no segundo ano da graduação e enquanto professora contratada, diz ter sido levada a participar de algumas greves: “[...] os efetivos todos paravam não tinha como trabalhar”.

Moradora de Américo há 15 anos Gabriela diz não se interessar por questões da política como outrora, e diz que isso é reflexo direto da mudança de sua situação, antes professora agora do lar. Segundo ela, antes quando lecionava era preciso inteirar-se sobre os assuntos da política, fato que hoje não se faz mais necessário. Sobre sua relação com a mídia ela diz que:

O rádio pra mim, pra te falar... Não sei como que vou te responder isso... O rádio pra mi faz bem! Faz voltar lá atrás... O Face (facebook) é mais pra relaxar... E o jornal até que eu gostava quando tinha a tribuna, agora não tem mais, não compro jornal... Tem tempo, tem anos que eu não leio um jornal, que eu pego um jornal e leio... Então igual o que te falei o jornal nacional que às vezes eu assisto... Quando você assiste só tem coisa ruim, é um

mato o outro, roubo não sei o que... Essa roubalheira da política... ai eu desanimo sabe. (Gabriela, 51 anos)

O caso de Gabriela é um bom exemplo para a reflexão aqui apresentada, uma vez que o assunto da política aparece ligado a um dispositivo midiático e diretamente mediado por sua trajetória:

Jornal... Eu assisto nem tanto, toda vez que ligo o jornal só tem notícia ruim, muita política... Eu assim... To muito relaxada nessa parte sabe... É engraçado... Antes como eu dava aula, a gente tinha que ler mais e ver o que estava acontecendo... Quando você vira uma dona de casa você relaxa, eu relaxei... Perdi o contato, não gosto de falar de política... Não gosto de saber o que está acontecendo, não, sinceramente... (Gabriela, 51 anos)

### **Considerações**

Com esse exemplo, buscamos destacar a relevância do conceito de trajetória em nosso estudo, na medida em que ele permite olhar de maneira relacional para uma noção de prática pensada enquanto uma relação dialética entre o lugar social e as disposições do habitus de cada agente, lembrando que “uma das funções da noção de habitus é a de dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes [...]” (BOURDIEU, 1996, p. 21).

For fim, apontamos para a necessidade de se construir um olhar para a prática política dos eleitores diante da busca por um melhor entendimento acerca das configurações da dinâmica política nacional. Um olhar que tenha como pressuposto, aquilo que Bourdieu nomeia de “problema da política” (BOURDIEU, 2007, p. 429), ou seja, a transformação das experiências vividas e propiciadas por cada trajetória individual ou de classe em prática, em um discurso político sobre as coisas da política.

### **Referências bibliográficas**

ARRUTI, José Mauricio; MONTERO, Paula e POMPA, Cristina. Para uma antropologia do político. In: LAVALLE, Adrian G. (Org). O horizonte da política - questões emergentes e agendas de pesquisa. São Paulo: Ed. Unesp / Cebrap, 2012.

BOURDIEU, Pierre. As regras da arte. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. A Distinção: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Editora Zouk, 2007.

\_\_\_\_\_. Razões Práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 2011.

## **"A constituição de poetas e escritores nos saraus das periferias de São Paulo"**

Lívia Lima da Silva. Mestre em Filosofia pelo Programa de Estudos Culturais da Escola de Artes, Ciências e Humanidades; Universidade de São Paulo; São Paulo, livia.lima.silva@usp.br.

### **Introdução**

A literatura no Brasil, historicamente, sempre foi uma manifestação cultural das elites. Desde a história de formação do país, o modelo literário reconhecido e realizado foi baseado no modo de vida europeu, trazido no processo de colonização do território e desenvolvido entre algumas frações das chamadas classes superiores. A própria alfabetização e o letramento, sobretudo nos primeiros séculos, eram restritos a pouquíssimos grupos. A prática e a produção literária jamais foram reconhecidas como parte do habitus das classes populares. Ao contrário, frequentemente o gosto pela literatura é associado ao gosto das elites, ao seu refinamento, legitimando, assim, a posição de dominação simbólica de seus membros da produção literária.

Em recente pesquisa, organizada por Regina Dalcastagnè na Universidade de Brasília (2012), revelou-se que, dentre os autores brasileiros que tiveram livros publicados entre 1990 e 2004, cerca de 73% eram homens, 94% eram brancos, e a maioria viviam em São Paulo e no Rio de Janeiro, polos do mercado editorial do país e eixo privilegiado do circuito cultural. Homens das classes mais altas da sociedade.

Tendo por base a pesquisa da antropóloga Érica Peçanha (2006 e 2011), dentre os anos 90 e início de 2000, surgiu um movimento literário específico, constituído por escritores advindos, em sua maioria, de regiões periféricas das grandes cidades do Brasil. Trata-se do movimento de "Literatura Marginal". Apesar de o termo não ser unanimemente utilizado por todos os escritores do movimento, considera-se o, especialmente, ao se referir àqueles que contribuíram com as três edições especiais da revista Caros Amigos, publicadas entre 2001 e 2003. A partir de iniciativas de alguns dos escritores do movimento, e também de outros grupos culturais, a partir dos anos 2000 disseminou-se a realização de saraus em bairros periféricos de São Paulo, sendo eventos nos quais são declamadas poesias, apresentações de cenas dramáticas, grupos musicais, além de críticas sociais e manifestações políticas.

### **Objetivos**

A partir deste contexto, o objetivo geral da pesquisa foi investigar quais são os processos que estão na origem do envolvimento de sujeitos dentro de grupos culturais de literatura nas periferias paulistanas, que motivam e determinam que estes sujeitos se reconheçam e sejam reconhecidos como poetas e/ou escritores, pesquisando a relação entre condições sociais e cultura, e refletindo sobre as relações entre prática literária, formação escolar e profissionalização. O projeto buscou, ainda, compreender, por meio das trajetórias dos poetas e escritores da periferia, quais são os fatores que os influenciam a realizar esta determinada atividade cultural e quais são as expectativas dos poetas e escritores da periferia em relação às suas práticas literárias.

## **Metodologia**

Inicialmente, com o intuito de demonstrar a relevância do movimento de sarau na cidade de São Paulo, foi criado um levantamento de todos estes eventos que acontecem regularmente nos bairros periféricos. Ao todo, foram identificados 25 saraus que acontecem de forma regular na cidade de São Paulo. Em seguida, definiu-se quatro saraus para realizar a pesquisa de campo. A primeira etapa da realização do trabalho de campo foi a aplicação de um questionário com as pessoas que participam dos saraus, a fim de traçar um perfil desse público, elencando características relacionadas à trajetória social, formação escolar e às práticas culturais. Este questionário possibilitou verificar os interesses das pessoas que frequentam os eventos literários, tudo isso relacionado ao perfil levantado, que inclui a trajetória familiar, escolarização e ocupação profissional.

Além disso, informações extraídas de dados públicos foram levantadas com objetivo de apresentar as características sociais e culturais dos bairros onde os saraus acontecem, sobretudo características sociais e de infraestrutura relacionados à escolaridade e acesso à cultura.

A segunda etapa do trabalho de campo foi a realização de entrevistas com membros participantes dos saraus já selecionados que se apresentam como poetas e/ou escritores e são reconhecidos como tal pelo público destes eventos. Foram realizadas oito entrevistas, sendo dois membros de cada sarau, um homem e uma mulher.

O objetivo foi reconstruir as trajetórias dos protagonistas destes saraus, focalizando especialmente a formação escolar e a atuação profissional; interrogar os processos que os motivaram a participar dos saraus, quais são suas intenções ao se apresentarem nestes encontros; e também as perspectivas que eles almejam alcançar com este “posto” de poeta e/ou escritor, e de que forma tal atividade “profissional” se insere em sua vida cotidiana, e se relaciona com suas condições objetivas.

## **Resultados Alcançados**

Em relação ao perfil do público levantado a partir dos questionários, verificou-se que 66% têm entre 15 a 29 anos; 73% nasceram em São Paulo e 26% têm pai e mãe região Nordeste do país; 33% se declaram negros, 58% negros ou pardos. Em relação à escolaridade, 57% têm ensino superior completo ou incompleto; 77% possuem Ensino Médio completo, considerando os que chegaram ao Ensino Superior.

Em relação aos oito escritores entrevistados, encontramos coerência entre o tipo de diploma almejado/conquistado e a atividade nos saraus. Quatro dentre oito poetas da nossa amostra buscaram uma formação superior em Letras. Graças às entrevistas, notamos que muitos dos poetas e escritores à frente dos saraus pesquisados são ex-alunos do curso de Letras, em universidades públicas e faculdades privadas.

Os sujeitos entrevistados, a partir da constituição da história de aquisição de um capital cultural específico, atribuído por processos de escolarização e contato com a universidade, desenvolveram disposições para produzir literatura e realizar atividades culturais nos locais onde moram, constituindo uma nova fração dos grupos populares ou das classes médias, que se singulariza pelo engajamento em atividades culturais historicamente não identificadas como pertencentes ao habitus das classes populares e operárias.

A recente mobilização de grupos que promovem eventos culturais nas periferias, historicamente excluídos por condições materiais e simbólicas em relação ao campo literário, cultural e politicamente constituído no Brasil, se deva à aquisição de um capital cultural específico, que é capaz de legitimar dentro desses grupos a posição de sujeitos como poetas/escritores, sem a necessidade prévia de uma legitimidade por vias do campo literário tradicional, ora contrapondo-se e negando este campo, ora possibilitando interfaces e novas tendências na produção e realização literária.

Este movimento possibilitou aos seus membros a possibilidade de assumirem dentro de seus grupos a posição de poetas e escritores, sem a necessidade prévia de legitimidade por vias da crítica literária especializada, dentre outras formas de consagração, estabelecendo um novo círculo literário, que possui sua organização interna própria, e que seria, portanto, relativamente autônomo e independente, tal qual Bourdieu define (2011).

## **Conclusões**

O estudo realizado procurou investigar as razões e os motivos para uma discreta revolução cultural nas periferias, evidenciando as desigualdades sociais na cidade. Vemos um espaço urbano que opõe diametralmente as regiões geográficas da cidade com predomínio de alta renda e escolaridade, e aquelas com baixa renda e menor escolaridade. Como se sabe, a distribuição dos equipamentos culturais acompanha esta desigualdade, sendo muito mais frequente nas regiões centrais.

Os resultados dão provas da forte correlação entre escolaridade e renda como principais determinantes da dinâmica socioespacial de São Paulo. O aumento da escolaridade e a melhoria das condições de vida podem contribuir para explicar a emergência de um movimento cultural mais amplo, do qual os saraus literários são um caso exemplar, nestas regiões da cidade.

A partir do capital cultural que os indivíduos estabelecem relações entre si e se colocam diante dos demais nos diferentes campos sociais. As condições que viabilizam a aquisição de capital cultural são, dessa forma, estruturantes e influenciam as relações de dominação entre as classes, que se dá por meio de condições objetivas e subjetivas.

Do ponto de vista microssocial, ficou claro que os moradores de periferia, antes marginalizados dos campos dos saberes, se apropriam de conhecimentos variados, adquiridos por diferentes processos - incluindo os educacionais - para reconstruírem narrativas acerca de si mesmo e de suas ideias, estas, sobretudo, partindo de uma valorização da "cultura comum" (WILLIAMS, 1958), não apenas da cultura legítima.

As entrevistas revelam que os escritores de periferia não têm tratado a produção literária como uma atividade extra, uma espécie de hobby e lazer, quando não estão trabalhando nos postos profissionais destinados às classes populares. O que se conclui da análise das trajetórias dos poetas e escritores que participam dos saraus selecionados no estudo de campo é que todos desenvolvem suas práticas literárias de forma assertiva e profissional, não de forma amadora, e muitos deles dependem dessas ações como uma de suas fontes de renda, considerando esta uma característica do ofício de maneira geral.

No Brasil, os negros, os marginalizados e periféricos antes não se posicionavam a partir da escrita. A inclusão desses sujeitos aumenta o repertório e a diversidade de nossa produção literária, garantindo uma maior representatividade, contemplando e apresentando de fato a diversidade e pluralidade do nosso país.

## **"Estratégias de adaptação de discentes em relação à metodologia ativa de um curso de Medicina: relato de pesquisa em andamento"**

1 Silvia Helena Pienta Borges Barbosa, UFSCar, sil.pienta@gmail.com

2 Cristina da Silveira Galan Fernandes, UFSCar, mcsgfernandes@gmail.com

O presente trabalho é um recorte de pesquisa de doutorado que se encontra em desenvolvimento e este recorte pretende 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 do estudante 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 os conceitos 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 já foram totalmente coletados. Utilizou-se um questionário online encaminhado a todos os estudantes do curso e respondido por, aproximadamente, 20% deles, 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.

Quanto à universidade, salienta-se que esta é local de formação humana ampla, com grau de autonomia relativamente grande, em relação a outras instituições sociais, em que é possível coexistir 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 grande 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). E, às vezes, os próprios

estudantes exigem do docente uma formação voltada ao mercado de trabalho (AMADO & MANCEBO, 2003).

Esta contradição que marca a universidade atual pode ser vista como algo pertencente ao campo. Bourdieu (2004) ressalta que 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?

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 deste campo mais específico, o da educação médica, pode-se apontar, a partir dos resultados parciais, que ocorre uma disputa entre a formação médica generalista e especialista, através do uso de metodologias “tradicionais” de ensino ou de metodologias ativas, buscando formação integral do ser humano ou a formação do médico para o mercado de trabalho.

Todas estas disputas no campo da educação médica marcam o campo e balizam o espaço, o microcosmo, em que o indivíduo se insere (BOURDIEU, 2004). No caso dos estudantes de medicina, o campo da educação médica, em constante disputa, é local em que o indivíduo buscará se inserir e terá que se adaptar a ele ou mudar de campo.

Quanto aos estudantes de Medicina que foram entrevistados neste estudo, o campo em que se inseriram 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 (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.

A partir dos resultados parciais recolhidos até o momento, por meio do questionário online, 85% dos respondentes apontam sentir rejeição por parte de alunos de outras universidades, professores e outros por estudarem em uma universidade que utiliza metodologia ativa no ensino-aprendizagem de seus estudantes. Além disso, 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.

Estes dados apontam que as disputas do campo são visíveis aos estudantes. Apesar de adentrarem a este campo sem conhecer suas regras e leis próprias, se pretenderem continuar nele serão levados a se adaptar a elas. As disposições de cada estudante, suas experiências passadas, sua forma de perceber agir, ou seja, seu habitus, pode auxiliá-lo nessa adaptação, bem como os capitais, vantagens culturais, sociais e econômicas (BONAMINO et al., 2010) que possuem.

Dos estudantes que responderam ao questionário, 93% apontou que enfrenta ou já enfrentou dificuldades para se adaptar a 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% deles responderam que estão adaptados em partes e 7% apontaram que não estão adaptados.

Um dos motivos que pode facilitar 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 adquiridos a partir do contato singular com essa nova metodologia de ensino-aprendizagem.

Conclui-se que os discentes que adentram ao curso de Medicina, entram em um campo, que como tal já tem suas próprias leis e seus núcleos de poder e posicionamentos sociais. Estes estudantes, ao adentrarem, precisam compreender o lugar que cabe neste campo de disputas às metodologias ativas e à universidade da qual, agora, fazem parte e, nesse tempo, precisam adaptar-se, precisam modificar seu habitus estudantil, utilizar capitais sociais, culturais e simbólicos nesse processo, para que concluam sua trajetória acadêmica nesse campo. Conhecer e aprofundar este processo são os objetivos deste estudo.

Os próximos passos da pesquisa poderão apontar, através das entrevistas, que estão em fase de análise, como está a adaptação, considerando os capitais, o habitus dos alunos para a realização desse processo em relação ao campo em que estão inseridos e trazer dados relacionados às disputas dentro do campo da Medicina, em relação às metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

## **Referências Bibliográficas**

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.

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.

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. 2016.

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.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. Revista Brasileira de Educação, n. 24, p. 5-15, Set/Out/Nov/Dez, 2003.

# **Práticas sóciocientíficas**

## **"Circulação Circular da Informação e a produção de Notícias sobre Ciências: uma análise da "carta perdida" de Galileu"**

1Danilo Cardoso, Programa de Pós Graduação Interunidades em Ensino de Ciências da USP

2lvã Gurgel, Instituto de Física da USP

### **Introdução**

Vivemos atualmente em uma sociedade fortemente marcada pelos avanços tecnológicos e pelo desenvolvimento de conhecimentos científicos sobre a natureza. Neste contexto, temos o desafio de democratizar o acesso ao conhecimento através de políticas que visem à superação das vexaminosas desigualdades sociais e econômicas presentes em nosso país (e no mundo, de maneira geral). Com relação ao acesso à ciência, que entendemos como condição essencial para a participação crítica e inteligente no mundo atual, o desafio político está no campo educacional.

O conhecimento científico pode ser acessado em diversos contextos, e não apenas a partir da educação formal, identificada, sobretudo, por processos escolares. Ou seja, parte do desafio de democratizar o acesso ao conhecimento científico se dá em esferas não formais e informais de educação, tendo a divulgação científica tem função relevante em promover acesso ao conhecimento por parte do público geral.

O campo da divulgação científica é extremamente amplo. Além da amplitude do termo "científico", que pode embarcar diferentes áreas, temos a amplitude de formas de "divulgação", como museus, teatros, músicas, literatura, textos/livros, etc. Focaremos, neste trabalho, no jornalismo sobre ciência. Assim, uma pergunta geral que guiará nossa análise será: como se dá a circulação de informações sobre ciências em meios de comunicação de massa?

### **Fundamentação Teórica**

No livro "Sobre a Televisão", Bourdieu (1997) aponta para a clara pressão econômica que os meios de comunicação sofrem na produção de seus materiais. Contudo, esta pressão vai além de saber sobre as pessoas que possuem esses meios, os anunciantes que pagam por publicidades e o Estado que dá subvenções. Embora considere importante discutir sobre estes pontos, o sociólogo francês considera que apenas com eles não podemos entender os "mecanismos anônimos, invisíveis, através dos quais se exercem as censuras de toda ordem que fazem da televisão um formidável instrumento de manutenção de ordem simbólica" (BOUDIEU, 1997, p. 20).

Em sua análise, Bourdieu (1997) considera que além das pressões externas, sobretudo econômicas e concretizadas pela perseguição incansável dos índices de

audiência, tem-se, pressões internas ao campo jornalístico, como a necessidade de reconhecimento de jornalistas por seus pares, a busca incessante pelo “furo” de reportagem e submissão ao tempo, sempre exíguo, de realização das tarefas, características que fazem com que ocorra um esvaziamento político do que é veiculado, e a conseqüente despolitização dos consumidores de informações.

Bourdieu entende o jornalismo como um “campo”. Os jornalistas, atuando nele, “têm ‘óculos’ especiais a partir dos quais veem certas coisas e não outras; e veem de certa maneira as coisas que veem. Eles operam uma seleção e uma construção do que é selecionado” (BOURDIEU, 1997, p.25). Para Bourdieu, “o princípio de seleção é a busca do sensacional, do espetacular” (idem).

Importante salientar que Bourdieu defende que o jornalista “é entidade abstrata que não existe” (BOURDIEU, 1997, p. 30). Para ele, o que existe são jornalistas diferentes “segundo sexo, a idade, o nível de instrução, o jornal, o meio de informação” (idem). Ainda assim, mesmo considerando a pluralidade dos jornalistas, o autor entende que as produções jornalísticas são muito mais homogêneas do que se acredita. Tal homogeneidade está relacionada “às restrições impostas pelas fontes e por toda uma série de mecanismos, dos quais o mais importante é a lógica da concorrência” (BOURDIEU, 1997, p. 31). Por exemplo, se a FSP publica uma dada manchete em sua capa, o ESTADÃO e outros jornais também irão se pronunciar sobre o fato abordado. Isto se deve ao fato de que a produção jornalística é coletiva, não apenas a coletividade de uma redação específica, mas do conjunto dos jornalistas (BOURDIEU, 1996, p. 31).

Bourdieu afirma que “para saber o que se vai dizer é preciso saber o que os outros disseram. Esse é um dos mecanismos pelos quais se gera a homogeneidade dos produtos propostos” (BOURDIEU, 1996, p. 32). Ele caracteriza este mecanismo de homogeneização com o conceito de circulação circular da informação. Bourdieu afirma que os jornalistas, que se lêem uns aos outros, têm origens sociais semelhantes, visões de mundo parecidas e buscam atender a expectativas de um (suposto) determinado público. O resultado disso é a produção de informações e abordagens homogêneas, o que implica que os instrumentos de comunicação são pouco autônomos, limitados pelas “relações sociais entre os jornalistas, relações de concorrência encarniçada [...], que são também relações de convivência, de cumplicidade objetiva” (BOURDIEU, 1996, p.51).

A partir destas considerações, levantamos a seguinte questão: como se dá a circulação de informações sobre ciências em meios de comunicação de massa? E, de maneira mais específica, como a circulação circular da informação pode ter impactos sobre visões de ciências disseminadas pelos veículos de comunicação de massa?

## Metodologia

Nossa análise restringiu-se a um acontecimento recente que teve forte repercussão na mídia, tanto internacional como nacional: a descoberta de uma carta original de Galileu Galilei que, eventualmente, contribuirá para as interpretações históricas dadas ao julgamento de Galileu pela Igreja.

Os materiais selecionados foram: reportagem da Nature<sup>15</sup>, publicada em 21 de Setembro de 2018. Uma reportagem de “O Globo”<sup>16</sup>, das organizações Globo, publicada em 25/09/2018. “O Globo” é, de acordo com a pesquisa de consumo de mídia no Brasil, o jornal com maior público de leitores no Brasil (SECOM, 2016); Uma reportagem do portal de notícias “R7”<sup>17</sup>(publicada em 21/09/2018), do grupo Record, que detém a segunda emissora televisiva mais assistida no Brasil (SECOM, 2016); Uma reportagem da revista “Isto É”<sup>18</sup>, terceira revista mais lida no Brasil (SECOM, 2016), publicada em 21/09/2018. E uma reportagem da revista “Galileu”<sup>19</sup>, também das organizações Globo, e que tem grande circulação entre o público geral interessado em notícias sobre ciência, publicada em 26/09/2018.

Como todas as reportagens brasileiras fazem menção à reportagem da Nature, optamos por estruturar todas as informações e comentários que a revista norte America fez e, na sequência, comparamos com as reportagens brasileiras.

## Resultados

Embora com diferenças com relação ao espaço físico dado à notícia sobre a carta de Galileu, e a ordem das informações, todas as reportagens brasileiras analisadas estavam em total concordância com a notícia veiculada pela Nature. Um resultado importante de nossa análise, que mostra o quanto a leitura dos jornalistas entre eles, na perspectiva da circulação circular da informação, se fez presente no caso estudado, é que em nenhuma reportagem foi feita menção a qualquer passagem do artigo original escrito pelos pesquisadores envolvidos na descoberta da carta de Galileu na biblioteca da Royal Society, publicado no jornal Notes and Records, também da Royal Society.

Consideramos, ainda, que falta às reportagens, incluindo a da revista Nature, uma maior valorização do contraditório, tido como um “mandamento” do bom jornalismo

---

<sup>15</sup> Disponível em: <https://www.nature.com/articles/d41586-018-06769-4> . Último acesso em 29/09/2018 às 15h47.

<sup>16</sup> Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/ciencia/carta-perdida-mostra-que-galileu-tentou-amenizar-texto-para-enganar-inquisicao-23099750> . Último acesso em 29/09/2018 às 15h47.

<sup>17</sup> Disponível em: <https://noticias.r7.com/tecnologia-e-ciencia/carta-que-incriminou-galileu-por-heresia-e-encontrada-21092018> . Último acesso em 29/09/2018 às 15h47.

<sup>18</sup> Disponível em: <https://istoe.com.br/encontrada-carta-que-incriminou-galileu-por-heresia/> . Último acesso em 29/09/2018 às 15h47.

<sup>19</sup> Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/Historia/noticia/2018/09/manuscrito-original-de-galileu-acaba-com-misterio-de-carta-controversa.html> . Último acesso em 29/09/2018 às 15h47.

(TEIXEIRA, 2002, p. 133). A falta de contraditório, como a problematização das ideias científicas de Galileu terem sido central em sua condenação pela inquisição, diminui a possibilidade de leituras mais críticas com relação ao fato abordado.

### **Considerações**

Consideramos que as reportagens analisadas foram produzidas a partir de visões que circularam dentro do próprio campo jornalístico. O discurso fonte que deu suporte às produções das reportagens brasileiras analisadas foi a reportagem da Nature. Observamos que não houve nenhuma reportagem que tenha destoado do discurso apresentado pela Nature, tornando as informações sobre a descoberta da carta de Galileu completamente homogêneas. Além disso, chamou-nos a atenção a homogeneização de um discurso que não apresentou versões contraditórias sobre o tema, o que implica, em nossa leitura, uma perda na análise crítica do fato reportado.

Por fim, consideramos de especial interesse para o ensino de ciências a discussão de como as informações sobre Ciência são veiculadas na mídia, como se dá a dinâmica interna de produção deste campo e como isto pode implicar em visões hegemônicas e, muitas vezes pobres, sobre a própria dinâmica da ciência.

### **Referências Bibliográficas**

Bourdieu, P. Sobre a Televisão. Tradução Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

SECOM. Pesquisa Brasileira de Mídia. Presidência da República/Secretaria de Comunicação Social/ Assessoria de pesquisa de opinião pública, 2016. Disponível em: <http://pesquisademidia.gov.br/#/Geral/details-917>. Último acesso em 29/09/2018 às 15h43.

TEIXEIRA, M. Pressupostos do jornalismo de ciência no Brasil. Em: MASSARANI, L., MOREIRA, I. & BRITO, F. Ciência e Público: caminhos da divulgação científica no Brasil. Rio de Janeiro: Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da UFRJ/ Editora UFRJ, 2002. p. 133-142.

## **"A contribuição da perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu para o estudo do discurso de professores acerca da História da Ciência no ensino de Física"**

1Abigail Vital, CEFET-RJ, NIEHCC, UGB, abigailvital@yahoo.com.br

2Andreia Guerra, CEFET-RJ, NIEHCC, andreia.guerra96@gmail.com

### **Introdução**

Com o objetivo de construir subsídios para a discussão em torno à formação docente, apresentaremos nesta comunicação parte dos resultados de uma pesquisa cuja construção do problema e a análise dos dados esteve ancorada na obra do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002). A pesquisa resultou numa tese de doutorado que teve por objetivo a compreensão da prática de um grupo de docentes que explicitaram, em entrevistas individuais e semiestruturadas, suas expectativas, apropriações e resistências observadas em relação à abordagem histórica no ensino de Física do ensino médio.

Ao tomarmos as ideias de Bourdieu como referencial teórico-metodológico, partimos do pressuposto de que os conceitos que permeiam toda a sua obra permitem a compreensão dos fenômenos que levam os indivíduos a incorporarem, legitimarem e reproduzirem a estrutura social, mas também lutarem para transformar as dinâmicas de poder que se expressam nas práticas sociais.

Descreveremos, a seguir, de que modo as noções de campo, habitus e capital concorreram para ampliarmos nossas reflexões sobre a atuação dos professores pesquisados e os contextos e as circunstâncias envolvidos nessas práticas. Dessa forma, procuramos considerar, na perspectiva relacional proposta por Bourdieu (2008), as relações existentes entre o capital acumulado pelos participantes da pesquisa e o conjunto de comportamentos aprendidos e estruturadores de suas práticas no campo em que atuavam.

### **A pesquisa e as contribuições de Bourdieu**

Na tese de doutorado intitulada "História da Ciência no ensino de física: um estudo do discurso de professores egressos de um mestrado profissional" apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, em 2018, realizamos um estudo dos discursos de um grupo de quatro professores do ensino médio acerca de suas experiências com a História da Ciência no ensino de Física.

Ao investigarmos como esses professores, que vivenciaram num curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática a construção e avaliação de produtos e processos educacionais, se apropriaram da abordagem histórica em suas práticas,

abordamos, dentre outros aspectos, a incidência das dimensões culturais sobre as expectativas, apropriações e resistências à abordagem histórica por parte de professores e estudantes.

As expectativas que os docentes manifestaram em relação ao papel que a História da Ciência pode desempenhar no ensino tiveram origem nas suas representações sobre a licenciatura em Física. Dos enunciados produzidos nas entrevistas, depreendemos que os docentes, guiados pelo habitus, perceberam, de maneira própria, a profissão docente como opção a partir de um processo de identificação construído por experiências vividas no ambiente escolar e familiar. Logo após a conclusão da licenciatura, os docentes ingressaram no mercado de trabalho e, algum tempo depois, ao optarem pelo Mestrado Profissional (MP) em Ensino de Ciências, eles foram movidos inicialmente pela expectativa de aprimoramento das suas qualificações profissionais. No MP, os docentes realizaram estudos na linha de pesquisa História da Ciência e Tecnologia no Ensino e, no momento da entrevista, mostraram terem se apropriado do discurso da literatura da área relativo à perspectiva histórica, ao se reportarem às práticas desenvolvidas junto aos seus alunos, após a conclusão do curso. Como agentes sociais que sabem e conduzem sua própria prática, os docentes propuseram em sua prática cotidiana mudanças no ensino dos conteúdos, por terem a expectativa que a perspectiva histórica poderia contribuir para provocar mudanças no desempenho dos estudantes.

Nas entrevistas, percebemos que o diploma de mestre conferiu aos docentes uma distinção ao representar o capital cultural institucionalizado, que lhes permitiu alcançar crescimento pessoal e intelectual e a possibilidade de ocupar melhores posições no mundo social. A noção de capital proposta por Bourdieu possibilitou a compreensão das diferentes posições ocupadas pelos docentes no campo educacional.

O capital cultural incorporado (BOURDIEU, 2014) ao habitus docente configura a dimensão cultural da prática docente. Essa premissa nos permitiu compreender as maneiras como os professores pesquisados se situaram em relação às normas já consolidadas nas escolas. Contrariando tais normas, e em desacordo com e os modos de ver e fazer peculiares à cultura que regula atos e práticas consolidadas no ensino de Física, os docentes promoveram debates sobre as visões de ciência, buscando utilizar a História da Ciência como eixo condutor do ensino. Essas práticas, entretanto, contrariavam o habitus cultivado e internalizado na cultura do ensino de Física. A noção de habitus, entendido por Bourdieu como “[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações” (BOURDIEU,

1983, p 65), nos auxiliou na compreensão dos princípios geradores que geraram recuos e desistências nas práticas docentes analisadas.

Diante das resistências de alguns estudantes e das imposições de coordenadores pedagógicos, os docentes, compreendendo o “sentido do jogo”, perceberam as regras do campo em que atuavam. Desse modo, lançaram mão do “senso prático” e dos diferentes sistemas de disposições já adquiridos e agiram do modo que “o jogo demanda e exige” (BOURDIEU, 2004, p. 81). Assim, mesmo não refutando o conhecimento e a experiência adquiridos no MP, os docentes encontraram justificativas para uma utilização esporádica e superficial da abordagem histórica. A noção de campo, entendido por Bourdieu como espaço de relações que ocorrem no mundo social (BOURDIEU, 2004), nos permitiu apreciar as diferentes formas de conservação do poder através das regras e valores específicos defendidos nas escolas pelos agentes que lutam para conservar ou alcançar determinadas posições. Os docentes pesquisados se situaram em relação aos dissensos e disputas já consolidadas nas escolas e, assim, utilizaram possibilidades práticas de ação para subsistirem nesse campo de forças (BOURDIEU, 2004).

### **Algumas considerações**

As proposições teórico-metodológicas de Pierre Bourdieu nos permitiram compreender as relações que se estabeleceram entre a escola, os agentes que nela atuam e as práticas dos professores pesquisados. O capital cultural institucionalizado – representado pelos diplomas obtidos no MP pelos docentes – e o capital cultural incorporado – adquirido sob a forma de domínio da abordagem histórica – foram internalizados na forma de disposições que orientaram o desenvolvimento de práticas coerentes com o discurso do qual os docentes se apropriaram nos espaços de formação..

No entanto, se, por um lado, a acumulação desses capitais permitiu aos docentes buscar a transformação de práticas consideradas inapropriadas e tentar ensinar Física a partir de um viés histórico, por outro lado, não lhes garantiu situações confortáveis para transformar a cultura de ensino autoritária e obstaculizante já consolidada nas escolas.

Bourdieu (2001) lembra que determinadas formas de agir não devem ser compreendidas meramente “como submissão mecânica a uma força, nem como consentimento consciente a uma ordem” (p. 214). Desse modo, podemos compreender que as adaptações que os docentes fizeram em suas práticas não podem ser vistas ingenuamente como decorrentes de suas incapacidades individuais. Ao ampliarmos a visão sobre as dinâmicas de poder que se constroem em qualquer campo, entendemos que, tendo em vista as posições relativas ocupadas pelos agentes e o capital simbólico

que eles possuem, conflitos sejam inerentes aos interesses que perpassam o espaço social.

Julgamos, à luz das ideias de Bourdieu, que a apropriação dos conteúdos históricos e dos discursos que ressaltam a importância desses conteúdos não foram suficientes para consolidar uma postura política dos docentes diante das resistências encontradas. Sem compreenderem que tais resistências eram coerentes com as normas, ideologias e ações legitimadas pelos agentes que atuam no universo escolar, os docentes não vislumbraram possibilidades de transformação e, de certa forma, contribuíram para a conservação dessas regras ao adaptarem recursos e estratégias didáticas às demandas dos estudantes e das equipes administrativas das escolas.

Essas considerações nos levam a concluir que a reflexão sobre o conjunto de esquemas que sustentam as posições que os agentes ocupam no campo em que atuam pode subsidiar a adoção de modelos formativos capazes de contribuir para a desnaturalização de mecanismos de dominação e violências simbólicas orientadores da ação e das práticas escolares, e, assim, contribuir para que a docência assumira uma dimensão mais emancipadora.

### **Referências Bibliográficas**

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Org.) Escritos de educação. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 79-88, 2014.

BOURDIEU, P. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 9ª ed., 2008.

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

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

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). Pierre Bourdieu: sociologia. São Paulo: Ática, p. 46-81, 1983.

## **"A Herança Acadêmica do Pensamento Científico na Universidade Federal do ABC: Perspectivas Preliminares"**

1Diego Nunes Navarro, Universidade Federal do ABC, diego.n.navarro@gmail.com

2Graciella Watanabe, Universidade Federal do ABC, graciella.watanabe@ufabc.edu.br

A ideia de um pensamento científico como base para a elaboração de entendimento sobre o mundo é tema que vem sendo trabalhado em diferentes esferas da pesquisa científica. Levando-se em conta que cada instituição é única do ponto de vista de corpo docente e curricular, lança-se a proposta de avaliar a herança do campo universitário que os docentes levam para suas instituições de atuação. Assim, a questão que emerge nesse trabalho se relaciona com a ideia de que a universidade onde cada professor se forma - o espaço social universitário - influencia a visão de ciência dos alunos? Como a herança do pensamento científico dentro do campo universitário influencia na formação dos alunos da instituição? Neste contexto, a abordagem dos campos sociais proposta por Pierre Bourdieu aparece como um ponto de partida para responder estas perguntas. Em seus escritos, o sociólogo francês, adverte e mostra que a noção de campo, definida em conformidade com a realização de um estudo empírico concreto, necessita ser compreendida em sua interdependência em relação à outras noções, no caso, o habitus e o capital social e cultural. O conceito habitus corresponde a uma matriz, determinada pela posição e origem social do indivíduo que lhe permite pensar, ver e agir nas mais variadas situações. O habitus traduz estilos de vida, julgamentos políticos, morais, estéticos. Ele é um meio de ação que permite criar ou desenvolver estratégias individuais e coletivas (CATANI, 2011).

A abordagem dos campos é, então, inseparável da análise da gênese das estruturas dos atores que nelas participam. É, justamente, na relação recíproca entre os sistemas de percepção, apreciação e ação, ou seja, pelo habitus, que as estruturas sociais são construídas na prática. Neste contexto Bourdieu substitui a noção de sociedade pela de campo, pois entende que uma sociedade diferenciada não se encontra plenamente integrada por funções sistêmicas, mas, ao contrário, é constituída por um conjunto de microcosmos sociais dotados de autonomia relativa, com lógicas e necessidades próprias, específicas, com interesses e disputas irreduzíveis ao funcionamento de outros campos (CATANI, 2017).

Oliveira e Fernandes (2017) em seu trabalho, discutem que a lógica das práticas do habitus acadêmico-científico de estudantes da pós-graduação revela um modus operandi no qual os sujeitos se relacionam e se comunicam, compartilhando uma cultura de classe fundamentada em determinados modos de agir e pensar, identificando os grupos como iguais. Os alunos de pós-graduação, portanto,

desenvolvem estratégias que vão sendo incorporadas como traços do habitus universitário. Compreende-se que o habitus é instrumentalizado na sistematização de práticas e ações que são engendradas no campo científico, bem como pelo reconhecimento e legitimidade da própria comunidade acadêmica. A composição do habitus acadêmico do estudante é avaliada e perpetuada pelas proposições do campo acadêmico-científico que predispõem as ações dos estudantes.

Partindo dos pressupostos acima levantados, pretende-se nesse trabalho indicar as perspectivas que nortearão a compreensão da herança acadêmica dos docentes da Universidade Federal do ABC e como, posteriormente, isso influencia na própria concepção de ciências dos alunos de cursos como física, química e biologia em licenciatura e bacharelado. Foram analisados o currículo Lattes dos docentes da Universidade Federal do ABC vinculados ao Centro de Ciências Naturais e Humanas. Pela característica única da instituição não contratar professores para cursos específicos, sendo sua alocação didática mutável de acordo com o curso a ser ofertado, utilizou-se como critério de inclusão para análise, docentes que possuíssem atuação nas áreas de Física, Química e Biologia bem como suas áreas correlatas, tal como o ensino de ciências.

No total foram analisados 188 currículos Lattes. Na análise buscou-se a identificação de onde foi efetuada a graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado, bem como os orientadores do doutorado. A Universidade Federal do ABC possui, atualmente, 782 docentes. Desses, 230 enquadram-se no Centro de Ciências Naturais e Humanas e destes, 188 compreenderam o critério de inclusão adotado. Dos 188 docentes, 150 deles fizeram doutorado em alguma universidade paulista. Deste total, 47% obteve o título pela Universidade de São Paulo e 20% pela Universidade Estadual de Campinas.

O subcampo científico da Universidade Federal do ABC é relativamente “novo” dada a idade da instituição. Como Bourdieu já avaliava, no campo sempre haverá disputa de poder e essa disputa será legitimada de acordo com a posição que o sujeito ocupa neste campo. O pós-doutorado é, aparentemente, entendido como bem distintivo na posição que o sujeito pode, por ventura, vir a ocupar no subcampo. Corroborando com esse vislumbre, nota-se que 24% dos docentes não possui pós-doutorado e dos que possuem, a maioria concentra-se na Universidade de São Paulo e na Universidade Estadual de Campinas. Outro dado interessante é o fato de que menos de 10% do total de docentes realizou um pós-doutorado após adentrar na instituição, demonstrando que o pós-doutorado é bem distintivo para adentrar ao campo universitário. É passível de prospectar que o campo universitário da UFABC é derivado da USP e UNICAMP e, por sua vez, replicando o imaginário do que se é ciência e de

como proceder para fazê-la, isto é, replica-se o habitus uma vez que 67% dos docentes são provenientes de ambas instituições.

Há de se mencionar que quase metade dos docentes fez graduação instituições que não a Universidade de São Paulo e a Universidade Estadual de Campinas, isto é, começou sua carreira científica em outras instituições. Porém, destes, grande parte optou por prosseguir carreira na USP e UNICAMP. Detalhadamente: dos 88 docentes que fizeram doutorado na USP, 38% é proveniente de outra instituição. Dos 37 docentes que fizeram doutorado na UNICAMP, 46% é proveniente de outra instituição. Essa informação demonstra uma preferência por ambas as instituições e, implicitamente, adquire caráter de prestígio, isto é, o indivíduo que fizer o doutorado nessas duas instituições terá um bem distintivo para adentrar e permanecer no campo universitário.

### **Referências Bibliográficas**

CATANI, A. M. As possibilidades analíticas da noção de campo social. *Educ. Soc.* v. 32, n. 114, p. 189-202. 2011.

CATANI, A.M. Pierre Bourdieu: Um estudo da noção de campo e suas apropriações brasileiras nas produções educacionais. *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia.* 2017.

OLIVEIRA, M.A.; Fernandes, M.C.S.G. Condicionantes sociais, lógica das práticas e elementos constitutivos do habitus acadêmico-científico do estudante da pós-graduação. *Rev. Inter. Educ. Sup.* v.3, n.3, p.478-493. 2017.

## **"Tensões e Disputas no Cenário de Nascimento da Estereoquímica"**

Erick S. A. Machado, Universidade Federal do Rio de Janeiro,  
ericksamachado@gmail.com

Luiz Claudio S. Ribeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, luiz.oberti@uol.com.br

### **Introdução**

A consideração do espaço na Química (RAMSAY, 1975, p. ix) nasce em um artigo de Jacobus Henricus van't Hoff (1874). Nele, o jovem químico holandês lança as bases de uma ampla teoria estereoquímica, fundada nas ligações do carbono organizadas em estruturas tetraédricas. Resolve as isomerias ótica e geométrica, propondo representações utilizadas no Ensino de Química até hoje. Mais tarde migrou para a Físico-Química, área pela qual recebeu o Nobel.

Nosso trabalho se organiza como diálogo entre relatos e teoria sociológica bourdieusiana, analisando as estratégias mobilizadas pelos cientistas na disputa pela hegemonia das teorias científicas acerca da relação (ou ausência de relação) entre Química e espaço. Buscaremos evidenciar a falência do mito da Ciência neutra, impessoal e imparcial pelo senso comum - noção largamente assimilada na Escola quando ignora o campo científico como historicamente localizado (BOURDIEU, 2004, p. 20) -, bem como evidenciar os benefícios pedagógicos, para docentes e discentes, do emprego de tal sociologia na crítica dos conteúdos curriculares.

### **Desenvolvimento**

O Positivismo como filiação teórica dominante entre os cientistas constrangeu a expressão de pensamentos divergentes da mentalidade empirista (RIDDELL; ROBINSON, 1974, p. 2001). O mito de um livre embate de ideias, no confronto isento e neutro entre proposições, não se sustenta. Ideias discordantes dos paradigmas científicos vigentes encontram resistência dos agentes mais bem posicionados do campo, enquanto agentes menos expressivos contrapõem-se ativamente aos paradigmas na tentativa de derrubá-los para, então, encontrar-se em posição privilegiada na nova ordem estabelecida (BOURDIEU; WACQUANT, 1995, p. 65 e 72). Assim procedeu van't Hoff ao defender o átomo como entidade real ocupando espaço, a despeito, segundo seus adversários, da ausência de experimentos comprobatórios.

A língua de publicação também exerce impacto nas estratégias mobilizadas (BOURDIEU, 2004, p. 27). Van't Hoff escreveu seu primeiro artigo em holandês, sua língua materna, traduzindo e ampliando em francês posteriormente. Contudo, o

reconhecimento viria apenas com a tradução em alemão solicitada por Johannes Adolf Wislicenus (SNELDERS, 1975a, p. 55). Esse passo ampliou seu capital científico, “uma espécie particular do capital simbólico”, mensurado, entre vários índices, por “traduções para as línguas estrangeiras” (BOURDIEU, 2004, p. 26). O apoio de Wislicenus, um químico consagrado, favoreceu a aceitação pública; isso é expresso por Hermann Kolbe, o maior adversário das ideias do holandês (1877, p. 474). Wislicenus fez um movimento estratégico ao apostar numa ideia promissora, associando-se a ela no início de sua ascendência entre as teorias da época. “Dado que a inovação científica não ocorre sem rupturas sociais com os pressupostos em vigor”, pode ocorrer “que os grandes inovadores sejam marcados por estigmas de heresia e violentamente combatidos” (BOURDIEU, 2004, p. 35-36), o que ocorreu com van’t Hoff. Apesar disso, Kolbe atraiu mais atenção para as ideias que combatia (RIDDELL; ROBINSON, 1974, p. 2005).

Embora não haja razões científicas para que a instituição do proponente faça diferença para a validade de uma proposta, é evidente que, na prática, possui peso considerável na dinâmica de publicações. Kolbe explorou a juventude e a posição afastada dos grandes centros de seu adversário em seus ataques. Do ponto de vista sociológico, a instituição influencia fortemente a posição de menos destaque dos agentes no campo científico, de modo que estes carecem do capital global suficiente para empenharem a ponto de serem relevantes entre os demais.

O poder de Kolbe como editor-chefe do *Journal für praktische Chemie* possibilitou conservar sua influência, desqualificando pensamentos contrários. Nas regras estabelecidas para o campo científico, periódicos desempenham um papel fundamental, consagrando termos com seu poder legitimador. Mesmo quando a observância das regras vai contra seus interesses pessoais é dentro delas que os agentes buscam se mobilizar - seguindo o *habitus* de cientista.

### **Considerações Finais**

As concepções científicas, linguagens, currículos, teorias, 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.

O cenário de disputas revela a tessitura histórica da Ciência, retirando-lhe qualquer pretensão de neutralidade. Tais embates são negligenciados ou mesmo ausentes das discussões escolares, revelando um traço desalentador no tratamento da Ciência em

sala de aula, com forte influência empírico-positivista em suas concepções epistemológicas (LOPES, 1998, p. 138).

Um Ensino que contextualize as disputas entre agentes e instituições contribui para superar a visão idealizada e asséptica da Ciência. Apresenta-a como constructo sócio-histórico, que não é neutro nem isento das condições objetivas e materiais de sua produção. Desmistifica o “cientista desinteressado”, redimensionando a autoridade científica nas relações entre agentes desse campo. Discute a provisoriedade da “verdade” científica frente à visão hegemônica dentro de seu campo, reforçando o caráter intencional de toda proposição científica. Engendra a percepção de que currículos são seleções arbitrárias, sujeitos a contingências sociais e políticas, identificando o próprio conhecimento químico como produto de um processo social de debate e disputas - construção histórica, e não uma passiva acumulação de saberes desinteressados.

A Sociologia relacional de Bourdieu pode ser forte aliada do professor na ação pedagógica. Fornece um instrumental teórico consistente e fecundo para situar embates no interior dos campos e a produção do próprio conhecimento. Refuta o pensamento de que verdades científicas se impõem por si mesmas, aceitas de forma pacífica tão somente em função de seu poder de explicação. Tal percepção tem o potencial de capacitar indivíduos a identificar e se posicionar contra aspectos de dominação que julguem necessário modificar (BONNEWITZ, 2003, p. 45). Pode-se afirmar, por isso, que possui um caráter emancipatório.

### **Referências Bibliográficas**

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

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.

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

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

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.

SNELDERS, H. A. M. J. A. Le Bel's Stereochemical Ideas Compared with Those of J. H. van't Hoff (1874). In: RAMSAY, O. (Org.). van't Hoff-Le Bel Centennial. ACS Symposium Series, v. 12. Washington, DC: American Chemical Society, p. 66-73, 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.

### **"O habitus da abordagem matemática no ensino de física: reflexões a priori"**

1Otávio Bochecho, Instituto Federal Catarinense - Campus Rio do Sul,  
otavio.bochecho@ifc.edu.br 2Sandro da Silva Livramento Machado, Escola de Educação  
Básica Leonor de Barros/SC, sanlivra@gmail.com

*Um professor, com a missão de ensinar a teoria da Relatividade Geral para seus alunos, ministra uma aula, onde preenche dois quadros, apenas com cálculos! Um dos alunos manifesta ao professor que não tinha compreendido muito bem a teoria. Sendo assim, o professor repete sua explicação preenchendo um quadro com cálculos e outro com analogias e metáforas. O aluno, ainda meio atordoado, manifesta que houve uma melhora, mas que ainda não havia compreendido a teoria. Então, o professor elimina os cálculos e explica, pela terceira vez, preenchendo dois quadros, apenas com analogias e metáforas. Ao virar-se para o aluno, o mesmo manifesta-se entusiasmado: "professor, agora compreendi a teoria!". Meio que sem graça e sem a intenção de causar desânimo, o professor fita o aluno e diz: "ok, mas agora, não é mais teoria da Relatividade Geral!"*

A teoria da Relatividade Geral é emblemática quanto ao nível de matematização das teorias físicas. No entanto, este formalismo não a isenta de uma essência conceitual. Será que o aluno não compreendeu a teoria porque as explicações iniciais basearam-se, unicamente, em cálculos? Mesmo utilizando apenas cálculos seria possível um encadeamento de ideias capaz de revelar um caráter conceitual estruturante entre a Matemática e a Física? Trocar os cálculos por analogias e metáforas teria sido uma boa escolha? Ou a abordagem do conceitual-formal poderia ocorrer de forma concomitante às analogias e metáforas?

A história acima ilustra, não apenas os limites ou a complexa relação de interdependência entre a Matemática e a Física. Demonstra, também, as dificuldades que tal complexidade revela em relação ao ensino desta Ciência, altamente matematizada.

Uma análise epistemológica permite afirmar que a Matemática caracteriza-se muito mais como um instrumento de pensamento, perante o mundo físico, do que um simples instrumento para quantificar ou apenas relacionar grandezas. Seus símbolos, códigos ou modelos permitem apreender instrumentos que viabilizam explicar, analisar, questionar, relacionar fenômenos físicos e até estruturar modelos teóricos, cuja experimentação corroborou ou corroborará. Isto seria parte da mensagem deixada por Paty (1985), ao fazer uma análise epistemológica da física, em especial, no caso da constituição da Física de Partículas.

*Para este físico e filósofo, é epistemologicamente instrutiva a evolução histórica das relações entre Matemática e Física. Seu alerta é subjacente ao fato de que "em sua utilização na física, a matemática pode ser concebida como um instrumento que constrói, ou que isola estruturas - não como uma linguagem que traduz. Sua força é ser um pensamento propriamente dito - um pensamento seguro de sua linguagem" (PATY, 1985, p.236).*

Tangente a estas ideias, pode-se presumir que a 2ª Lei de Newton, comumente apresentada através da equação ou modelo matemático  $FR = ma$ , permite não apenas informar quantificações relacionadas a força  $FR$  perante a massa inercial  $m$  ou a aceleração  $a$  de um corpo ou sistema. Ela permite organizar o pensamento físico perante relações subjacentes a ação de forças sobre a matéria e o movimento. Com ela é possível investigar e questionar de forma que se relacione variáveis, porém, uma relação com essência física. Aliás, este formato de apresentação da 2ª Lei já carrega, de forma implícita, uma essência física, afinal a mesma modeliza apenas corpos ou sistemas cuja massa é invariante (constante).

A parte triste desta feliz relação entre a Matemática e a Física é a forma como a primeira é apresentada ou abordada no ensino da segunda. Em geral, os modelos matemáticos são apresentados de forma simples e banal nas salas de aula de Física, tanto de nível básico, quanto de nível superior. Na maioria das vezes, transmite-se a ideia de uma Matemática com a função instrumental de quantificar grandezas físicas, de modo que grande parte do público estudantil adere à Matemática como ferramenta de cálculo. Em termos de resolução de problemas, incentiva-se a prática de rotinas automatizadas, onde a interpretação física é separada da matematização de ideias. Muitos estudantes e

até professores de outras áreas confundem a disciplina de Física com a Matemática, chegando ao exagero de interpretar a primeira como atividades ligadas a habilidades algébricas e geométricas da segunda. Física é cálculo!

Esta abordagem técnica-instrumental, vazia de significado conceitual está longe de revelar a Matemática como um instrumento para pensar fenômenos físicos, tanto que a maioria dos estudantes, quando se defronta com determinados questionamentos em Física, pensa logo na aplicação de fórmulas, ao invés de pensar em utilizá-las com a missão de estruturar seus pensamentos na investigação daquilo que se questiona.

Neste cenário estabelece-se uma falsa ilusão de que saber Matemática garante o aprendizado em Física. Crença cujas pesquisas, segundo Karam (2012), já demonstraram estar equivocada. No entanto, este mesmo autor cita outras investigações que demonstram a falta de habilidades matemáticas como um dos pilares do fracasso na aprendizagem da Física. Enfim, no aprendizado da Física, saber Matemática não garante o sucesso, mas ajuda a evitar o fracasso. Pois, de fato, a Matemática possui papel crucial na descrição e/ou investigação de processos físicos.

Pietrocola (2002) e Karam (2012) defendem a necessidade de uma nova postura epistemológica, subjacente a uma abordagem estruturante da Matemática no ensino de Física. O segundo defende e caracteriza o que seria uma aula de Física voltada para o desenvolvimento de habilidades estruturantes, categoria criada e conceituada por Pietrocola (2008).

Outros trabalhos também pesquisam a respeito desta temática, no entanto, nenhum deles demonstra, de fato, o que são as tais habilidades estruturantes. Em Karam e Pietrocola (2009), os autores demonstram que a capacidade de identificar aspectos essenciais de uma equação ou modelo matemático caracteriza-se como uma das mais relevantes habilidades estruturantes.

Na academia, pode-se afirmar que boas teses são aquelas que respondem uma ou mais questões e, ainda assim, nos deixam perguntas. Esta é uma das contribuições que excelentes trabalhos permitem à dinâmica da atividade científica. A aparente pergunta em aberto, a respeito do que seriam as habilidades estruturantes, qualifica as teses e/ou trabalhos supracitados.

Assim, um percurso metodológico para respondê-la, talvez, fosse iniciar por uma investigação mais concreta a respeito desta tradição de ensino ou aquilo que (Bourdieu 2004) conceitua como habitus. em abordar a Matemática de forma técnica no ensino da Física.

O habitus, um dos principais conceitos da obra de Bourdieu, constitui-se num instrumento capaz de potencializar a explicação do funcionamento sistemático de um corpo socializado. Está imerso no primado da razão prática e, talvez, responda uma das grandes perguntas da obra deste sociólogo francês; por que tendemos a reproduzir determinados comportamentos? Parte desta resposta se dá através da “noção de habitus como um sistema de esquemas adquiridos e que funciona no nível prático como categorias de apreciação e percepção, ou como princípios de classificação e simultaneamente como princípios organizadores da ação” (BOURDIEU, 2004, p. 26).

Bourdieu nos passa a ideia de que reproduzimos sem saber que estamos reproduzindo. A sociedade se reproduz dentro de nós e de forma inconsciente através de cópias familiares e escolares. Após determinada impregnação a consciência não é mais suficiente para modificar o habitus. Você pensa de uma forma e age de outra.

Pietrocola (2002) salienta que a insistência dos estudantes em atribuir um papel técnico e vazio de significado perante a matematização do conhecimento físico não é inata, ausente de pré-concepções. Um dos motivos para isto, talvez, seja esta tradição ou habitus de ensino em apresentar equações ou modelos matemáticos de forma seca e esteril. Este pode ser o motivo pelo qual vem criando nos estudantes o habitus ou um sistema de disposição para a prática em usar ou visualizar a Matemática em Física, apenas, como ferramenta de quantificação, isenta de interpretações, significados físicos e com a capacidade de estabelecer relações entre objetos.

Obviamente, que o ensino da Física está ligado a uma (de)formação para lecionar tal disciplina. Conforme Bourdieu, o habitus se estabelece influenciado pela história do indivíduo e do grupo social ao qual este último está inserido. Ou seja, subjacente à docência, é impossível não atrelarmos a constituição de um habitus ao histórico institucional incorporado.

Investigar esse *modus operandi*, tradição ou habitus, talvez seja o melhor ponto de partida para se analisar o que, de fato, está se criticando e/ou propondo como desenvolvimento de habilidades estruturantes. Talvez, este seja um caminho viável para reconstruir este habitus tradicional de abordagem Matemática no ensino da Física.

### **Referências Bibliográficas**

BOURDIEU, Pierre. Coisas Ditas. São Paulo: Brasiliense, 234p, 1990.

KARAM, R. A. S. Estruturação Matemática do Pensamento Físico no Ensino: uma ferramenta teórica para analisar abordagens didáticas. Tese de Doutorado. USP. São Paulo: 2012.

\_\_\_\_\_, R. A. S. & PIETROCOLA, M. Habilidades Técnicas Versus Habilidades Estruturantes: resolução de problemas e o papel da matemática como estruturante do pensamento físico. Alexandria - Revista em Educação em Ciência e Tecnologia, V.2, N.2, jul. 2009.

PATY, M. A Matéria Roubada: a apropriação crítica do objeto da Física contemporânea. São Paulo: Edusp, 1995.

PIETROCOLA, M. Mathematics as Structural Language of Physical Thought. VICENTINI, M. and e SASSI, E. (org.). Connecting Research in Physics Education with Teacher Education volume 2, ICPE - book, 2008.

\_\_\_\_\_. A Matemática como Estruturante do Pensamento Físico. Caderno Brasileiro de Ensino de Física. V. 19, N. 1, 2002.

## **"Apontamentos analíticos e sociológicos acerca da produção científica de licenciandos em ciências da natureza (química) do Instituto Federal de Santa Catarina, campus São José"**

20 Volmir von Dentz, Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), volmirvon@gmail.com

21 Schirlei Russi von Dentz, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC),  
schirleirussi@gmail.com

22 Ione Ribeiro Valle, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), ione.valle@ufsc.br

### **Introdução**

Essa comunicação apresenta um estudo realizado sobre os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) desenvolvidos por estudantes da "Licenciatura em Ciências da Natureza - Habilitação em Química", do Instituto Federal de Santa Catarina, Campus São José. O estudo se orientou pelo aporte teórico na Sociologia de Pierre Bourdieu, com a qual se compreende que as "comunidades de práticas" envolvidas (professores e orientadores, estudantes e pesquisadores) aderem na realização de suas pesquisas a determinadas premissas epistemológicas, educacionais e metodológicas ao mesmo tempo que assimilam certas regras científicas tornam-se participantes e praticantes do "jogo científico". Essas premissas e regras são identificáveis mediante a análise epistemológica das produções acadêmicas combinada a uma análise sociológica do "campo" que verifica, por exemplo, as opções teórico-metodológicas elegidas como confiáveis e seguras, pois conferem seriedade<sup>23</sup> ao "jogo acadêmico" no qual os estudantes estão sendo iniciados, o da pesquisa em ensino de ciências/Química.

O currículo do Curso de Licenciatura do campus São José foi concebido em torno de uma proposta de distribuição equitativa das áreas de conhecimento e de integração entre as disciplinas específicas e as pedagógicas, ou seja, entre a formação específica em Ciências/Química e a formação pedagógica em Ensino de Ciências. Essa construção, se comparada a outros modelos de dicotomização rígida entre as áreas, quase a regra em se tratando de licenciaturas no campo das Ciências da Natureza,

---

<sup>20</sup> Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor do IFSC. Membro do Laboratório de Pesquisa Sociológica Pierre Bourdieu – LAPSB (UFSC).

<sup>21</sup> Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Membro do Laboratório de Pesquisa Sociológica Pierre Bourdieu – LAPSB (UFSC).

<sup>22</sup> Doutora em Ciências da Educação pela Université René Descartes – Paris V, Sorbone, e Pós-doutora pela École des Hautes Études em Ciências Sociais – Paris. Professora da UFSC. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina – GPEFESC/CNPq e do Laboratório de Pesquisas Sociológicas Pierre Bourdieu (LAPSB/CNPq).

<sup>23</sup> Conforme Bourdieu (2001, p. 21), "participar da *illusio*, científica, literária, filosófica ou qualquer outra, é o mesmo que levar a sério [...] os móveis dessa competição os quais, nascidos da lógica do próprio jogo, conferem seriedade ao jogo".

pode ser compreendida por seu caráter inovador no âmbito dos cursos de formação de professores de ciências, particularmente, da Química. Entre outras coisas, cabe verificar como essas definições curriculares impactam na formação dos novos profissionais do magistério, mas, sobretudo, interessa às finalidades desse estudo observar nos TCCs concluídos por esses estudantes quais as escolhas realizadas quanto às temáticas e referenciais teórico-metodológicos para analisar, por exemplo, se as pesquisas contemplam uma proposta integrativa, quer dizer, se elas de fato assimilam e desenvolvem práticas científicas que transitam entre as questões do ensino e das ciências/Química. Assim, um panorama os conhecimentos produzidos é apresentado e questões de análise sociológica do campo são esboçadas.

Os 46 (quarenta e seis) 24 TCCs encontrados na biblioteca do campus foram catalogados e por meio da leitura interpretativa dos elementos pré-textuais dos trabalhos (resumos e palavras-chave) os dados pertinentes ao estudo foram coletados. Essa etapa foi facilitada pela utilização de um instrumento denominado “protocolo de pesquisa” que se fundamenta na Matriz Paradigmática<sup>25</sup> de Sanchez-Gamboa (2012). Na sequência, realizamos a análise e a sistematização das informações encontradas, considerando aspectos de uma leitura sociológica inspirada em Bourdieu.

### **Apresentação e análise dos dados**

A análise das palavras-chave informadas nos TCCs revelou que as temáticas priorizadas são, de fato, as da Química e do ensino dessa disciplina. Sendo que as temáticas do Ensino de Química são abordadas de maneira interdisciplinar e destacam-se, nesse sentido, as relações com a educação ambiental, a educação de surdos, as questões de gênero, a educação indígena, a educação de jovens e adultos, a alimentação saudável, a condição social e econômica dos estudantes, a educação especial, a educação à distância, etc. Sobre as questões específicas do Ensino de Ciências são tematizadas a formação de professores, a relação pedagógica, o ensino e a aprendizagem, os currículos, a avaliação, a utilização do Laboratório de Química, a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação, os livros didáticos, a organização dos conteúdos, etc. Ocorrem também palavras-chave que destacam a análise química de componentes orgânicos (evidenciando sua relevância para o ensino de Ciências, para a qualidade dos produtos ou para a saúde humana) e algumas que

---

<sup>24</sup> Em 2013 aconteceram as defesas dos primeiros TCCs da licenciatura na instituição e, por outro lado, nossa coleta de dados foi concluída em 2017. Assim, os TCCs analisados são do período 2013-2016.

<sup>25</sup> Por meio da identificação dos elementos da “Matriz Paradigmática” é possível reconstituir a lógica interna de uma pesquisa (pela localização e articulação dos elementos técnicos, metodológicos, teóricos e epistemológicos na produção do conhecimento) explicitando sua relação com os contextos da produção científica (pela identificação dos pressupostos gnosiológicos e ontológicos que remetem aos interesses e às visões de mundo que estão em jogo). Sobre isso ver o terceiro capítulo do livro *Pesquisa em Educação: métodos e epistemologia* de Sílvia Sánchez-Gamboa (2012).

revelam o referencial teórico utilizado. Porém, a análise quantitativa aponta que as palavras-chave mais usadas foram: Ensino-Aprendizagem (citada em 9 trabalhos), Análise Química (citada em 7), Educação Ambiental (em 4), Formação de Professores (4), Educação de Jovens e Adultos (4) e Currículo (em 3).

Em relação às fontes de pesquisa, verificou-se a predominância de estudos sobre os “sujeitos em escolas” (em 30 trabalhos), ou seja, estudantes, professores e trabalhadores da educação, que são entrevistados, observados, etc. Em seguida se sobressaem os estudos sobre “substâncias e compostos químicos” (em 9), que, em geral, revelam a preocupação dos estudantes com questões ambientais e de saúde pública. Também são tomados como fontes de pesquisa o “currículo” (em 8): os projetos pedagógicos de cursos específicos e os parâmetros e propostas curriculares; os “materiais bibliográficos” (em 6): como livros didáticos e artigos de revistas da área; a “legislação e documentos oficiais” (em 5): referindo-se, por exemplo, à regulamentação para alimentos, à legislação ambiental e à legislação para a educação à distância.

Sobre os instrumentos de coleta de dados, os mais citados nos TCCs são: o uso de questionários (em 20 trabalhos), leitura de documentos (em 19), entrevistas (17) e experimentos de laboratório (11). Em relação às metodologias, os trabalhos se definem em grande parte como: “estudos de caso” (10 trabalhos), “experimental” (8) e/ou como “pesquisa qualitativa” (8). E, em menor número, como de “validação estatística” (3), “estudo de campo” (4), “pesquisa-ação” (5) e/ou “análise documental” (3). Por outro lado, sobre a fundamentação teórica, verificou-se que apenas 10 trabalhos apresentam informações a esse respeito, sendo que as denominações teóricas encontradas foram: “Química Verde”, “Abordagem CTS”, “Pedagogia Histórico-Crítica”, “Abordagem Comunicativa de Mortimer e Scott”, “Análise de Conteúdo de Bardin”, “Sociologia de Bourdieu” e “de Lahire”, “Hermenêutica de Profundidade conforme Chassot, Beltran e Bittencourt”, “Psicologia de Piaget e Vygotsky”, “Avaliação da aprendizagem conforme Freire, Luckesi, Paro, Aguiar, Hoffman e outros”.

## **Considerações Finais**

O pesquisador, conforme explica Bourdieu (2001, p. 64), ao produzir um distanciamento submete a experiência a uma alteração essencial, pois, “oferece o mundo tal como ele o pensa” e o contempla, “como se fosse o mundo tal como ele se apresenta àqueles que não têm a disponibilidade (ou o desejo) de se retirar dele para pensá-lo”. Nesse sentido, a sociologia de Pierre Bourdieu questiona o conhecimento quanto às razões epistemológicas e principalmente sociológicas da sua produção.

No presente estudo, particularmente, analisamos como as razões sociológicas que definem uma expectativa à formação de professores de ciências/Química se

refletem na produção científica dos licenciandos. Concluimos que, de fato, os TCCs contemplam uma perspectiva interdisciplinar e integrativa das questões do ensino das ciências/Química. Nos itens epistemológicos, contudo, verificou-se a precariedade de informações sobre os referenciais teóricos, o aspecto bastante vago das informações sobre a metodologia em uso e a baixa variabilidade na utilização de técnicas para a coleta de dados. Nesses termos, há que se questionar se essas práticas científicas não estariam sendo capturadas pelo *modus operandi* típico da “razão escolástica”<sup>26</sup> predominante nos ambientes acadêmicos que coloca em ação regras epistemologizantes e que ignoram por completo as razões sociológicas da sua própria realização. E se questionar se a pesquisa realizada é educativa e sociologicamente relevante, se os referenciais teórico-metodológicos são, ou não, coerentes com uma perspectiva crítica do social e do fenômeno educativo. São questões que não podem ser ignoradas pelos professores/estudantes/orientadores/pesquisadores no processo investigativo que desenvolvem. Nesse sentido, concluimos, é preciso estudar a pesquisa e o ambiente em que ela acontece, e ver como se relaciona com o contexto social e o mundo da vida.

#### Referências Bibliográficas

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

BOURDIEU, P. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. 11ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

SANCHEZ-GAMBOA, S. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. 2ª ed. Chapecó: Argos, 2012.

---

<sup>26</sup> Bourdieu define “razão escolástica” (conceito que ele retoma de Austin) como a prática de examinar todos os sentidos possíveis de um termo sem fazer qualquer referência aos contextos imediatos de sua utilização. Remete ao jogo de “faz-de-conta”, das hipóteses científicas, conjecturas, especulações imaginárias, “mundos possíveis”, etc. que convida a entrar no mundo lúdico da experimentação mental, de contemplação da linguagem, e fazer a analítica da linguagem, e inventar problemas para ter a satisfação de resolvê-los, e não porque servem a alguma finalidade prática (ver sobre isso nos livros de Bourdieu: o primeiro capítulo de *Meditações Pascalianas* e o último de *Razões Práticas*).

# **Pierre Bourdieu e o Ensino de Ciências**

## **"Ciência na pedagogia museal: Considerações da territorialização"**

Ellen Nicolau, Instituto Butantan, ellennicolau24@gmail.com

Como desvendar um fenômeno? Como investigar sistematicamente através da experimentação? É diante dessas indagações que os movimentos da ciência nos revelam seu caráter mutável e de conclusões provisórias, onde novos questionamentos impulsionados pelas mais diversas motivações, nos sugerem novos procedimentos científicos. Ou seja, é diante da ciência como processo e do avanço dos problemas das ciências em si que diferentes metodologias se apresentam como necessárias, aumentando assim a confiança nas possibilidades do conhecimento, seus públicos, sua sistematização e fomentando a oportunidade de criação e fortalecimento de ambientes que favoreçam metodologicamente esses processos, como é o caso dos museus.

Perspectivas emancipadoras de educação envolvem renovações importantes no campo do direito cultural, da produção científica e da promoção de cidadania nas quais as particularidades dos espaços sociais e simbólicos leva a tratar investigações de sua formação e uso, sendo que "o sentido da instituição museal e sua forma de operar mudam com o tempo e respondem à realidade de cada contexto político, social e cultural" (KOPTCHE, 2014, p.144) obrigando-nos a pensar outras possibilidades educativas e os desafios implicados nestas frente a lógica moderna de espaços específicos da formação.

A relação de compreensão dos museus no âmbito científico precisa ser pontuada historicamente, pois os mesmos passam da esfera de validação do conhecimento à este como processo e construção coletiva, considerando diferentes realidades e relações marcadas por disputas e expectativas. O alargamento da concepção de museu científico é um reflexo das mudanças do século XX e XXI no quesito de valorização de diferentes metodologias de investigação científica. Essa historicidade envolve aspectos de legitimação da área e o reconhecimento do seu legado ainda que com alinhamentos metodológicos discutíveis, afinal, se "a história da ciência pode ser elaborada de múltiplas maneiras" (VIDEIRA, 2007, p. 120), sua historiografia torna-se complexa, mas não deixa de ser um importante aspecto nas considerações apresentadas assim como construção metodológica que evidentemente nega a neutralidade.

No caso do Museu de Saúde Pública Emílio Ribas, ao tratarmos do maior acervo de Saúde Pública do Estado de São Paulo, sabe-se que os acervos são "testemunhos inequívocos da vida de uma instituição" (BELOTTO, 2002, Pg.7) e no caso do Instituto Butantan, o princípio de suas ações educativas está intimamente relacionado ao caráter de difusão científica advindo das demonstrações públicas de extração e manejo de

serpentes assim como as campanhas de educação em saúde. Os espaços museológicos atuais buscam atuar em consonância na abordagem de CTSA - Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente. É importante salientar que a definição de políticas de Ciência e Tecnologia estão intrinsecamente relacionadas à concepção hegemônica de ciência do momento, que inclina-se a uma noção universal (VELHO, 2011) na qual a vertente de CTSA advinda da década de 1960 reflete mudanças históricas nas concepções de ciência e tecnologia visando englobar aspectos críticos na concepção de ciência como construção processual, educação ambiental, tecnologia em inovação social e sensibilização como estratégia que fomente o interesse e a possível aprendizagem museal, afinal essa, é dependente de conjunturas sociais que demandam jornadas socializantes na produção e usufruto das condições de conhecimento e portanto da dimensão sociológica na mediação em museus da qual partilham-se saberes e experiências acumuladas pela sua própria trajetória, ou seja, processos de aquisição, salvaguarda, pesquisa e difusão.

A intensificação de uma intenção pedagógica e portanto, da ideia dos indivíduos reformados pela "atitude educativa" advinda do caráter enciclopédico das ciências impulsionam esse entusiasmo da intelectualidade representando uma espécie de comprometimento social que para Bourdieu pode ser interpretado com a noção de habitus, sendo o museu o espaço de disposição que gera condicionamentos sociais sobre as noções de ciência e saúde vinculadas a uma série de características relacionais gerando práticas distintas e distintivas que se constituem como linguagem em diferenças simbólicas (BOURDIEU, 1996, p.22) e por certo tempo onde "a meta da ciência foi o estabelecimento de generalizações que governem o comportamento do mundo" (CHALMERS, 1994, p.45).

Os museus e suas pedagogias envolvem perspectivas emancipadora da educação na qual cabe a eles protagonizar renovações importantes no campo do direito cultural e da promoção de cidadania sendo não o discurso expositivo que age como modo pedagógico mas a maneira relacional do visitante com ele em contextos específicos marcados por determinadas formas de capital cultural que exigem a democratização de acesso aos acervos científicos da Saúde a partir da perspectiva museológica e de diferentes concepções de ciência, qualificando ações educativas na concepção de que "inovar é mais importante do que reproduzir com qualidade o que existe" (GADOTTI, Pg.9) visto as especificidades de cada público, a origem social dos pesquisadores, seu território e a aprendizagem integral.

No conceito de museu de ciências, as estratégias diferenciam-se mas a uniformidade da concepção de ciência como algo excepcional ainda permanece e desafia os

profissionais das instituições na sua desconstrução, sendo a pedagogia museal uma possibilidade transgressora do capital burocrático agregado pela institucionalização do capital científico (BOURDIEU, 20014, p.37) no discurso fabricado e construído das ciências.

### **Referências Bibliográficas**

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

BOURDIEU, P. R azões práticas: sobre a teoria da ação . Campinas: Papyrus, 1996.

CHALMERS, Alan F. A fabricação da ciência. São Paulo: UNESP, 1994.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da Educação. São Paulo em perspectiva, 14(2), 2000.

KOPTCHE, Luciana Sepúlveda. Museus Científicos e sua relação com a saúde. MUSEOLOGIA & INTERDISCIPLINARIDADE. Vol. III, no5, maio/junho de 2014. VIDEIRA, Antonio A. P. Historiografia e história da ciência. Escritos . Revista da Fundação Casa de Rui Barbosa. Ano 1, n. 1, 2007.

## **"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, carolinemagalhaes@ifsp.edu.br

### **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 artigo é analisar as ações de natureza didática de professores de Biologia da EEB, 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 de educação básica são preponderantemente didáticas. Partindo da natureza didática dessas 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. 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.

### **O percurso investigativo**

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 saberes empíricos que estruturam 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 de modo peculiar graças a esses esquemas. Catani (2010) caracteriza que esses estilos didáticos dos professores são “modalidades inventadas pessoalmente a partir da mobilização criadora dos conhecimentos, experiências e história pessoal”.

Para atender ao objetivo central de analisar as ações de natureza didática de alguns professores de Biologia da EEB, foram realizadas observações de campo quando tratavam de um mesmo assunto: “divisão celular”. Devido a isso, a hipótese que norteou o estudo é a de que as análises sobre como cada um deles, de formas distintas, fariam suas escolhas por um determinado tipo de ação pedagógica, deixando, ainda, mais explícitas disposições de seus habitus. As entrevistas e coleta de dados ocorreram 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 um. Como resultado da coleta de informações foi possível traçar o perfil dos professores participantes quando trabalharam.

### **Resultados**

Foi possível perceber que há nos professores, deste estudo, disposição para incorporação de recursos tecnológicos em suas práticas como elemento de aproximação com o universo cultural e social dos alunos. Mas a forma como os professores se apropriaram 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 tratem 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 dado por 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 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 manteriam relação com seus conteúdos, o que transforma o currículo, enquanto matriz do ensino, em determinante dos procedimentos didáticos utilizados. Diante dos resultados aponta-se que, em não acontecendo tal situação, houve a baixa presença de aquisição de características próprias do conhecimento biológico com atuação aproximando-se das demais áreas curriculares.

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 obtidos, permitem apontar disposições do habitus muito semelhantes entre todos os participantes. Em princípio, o próprio aporte teórico buscou a compreensão do trabalho docente por meio de elementos idiossincráticos 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 feitas se apoiaram em ações recorrentemente observadas nas práticas dos sujeitos, demonstrando certa homogeneização.

### **Considerações**

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 EEB em busca de relações entre disposições e experiências aos 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, levando a não confirmação da hipótese de trabalho colocada. Uma alternativa para minimizar as questões aqui colocadas, seria pensar no desenvolvimento, já a partir da formação inicial de professores de Biologia, 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 à natureza dessa área de conhecimento.

### **Referências Bibliográficas**

- CATANI, Denise. Por uma pedagogia da pesquisa educacional e da formação de professores na universidade. *Educar*, Curitiba, n. 37, p.77-92, maio 2010.
- MARIN, Alda Junqueira et al (Org.). *Didática e trabalho docente*. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. 178 p.
- ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu*. 2. ed. Ática: São Paulo, 1994. 191 p.
- SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

## **"As AACC nos cursos de Licenciatura em Matemática da UNESP: uma análise sociológica"**

Vânia Cristina da Silva Rodrigues, UFTM, vania.rodrigues@uftm.edu.br

### **Introdução**

Este trabalho apresenta os resultados parciais de uma pesquisa de doutorado que tem como objetivo e tem como objetivo compreender que forças do espaço social de produção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNFPEB) podem ter concorrido para a inserção das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC) na formação de professores, verificando relações, contradições e tensões entre o que foi postulado oficialmente e o praticado no âmbito de cursos de Licenciatura em Matemática da UNESP.

.A partir da nova Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e da Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o Estado Brasileiro, através de órgãos vinculados ao Ministério da Educação, tem procurado intervir nos cursos de formação de professores através de deliberações oficiais; que conforme destaca Macedo (2003, p. 39) visam a regulação social, "ao controle curricular e preconizam alterações nos espaços institucionais de formação".

Neste contexto, a legislação vem incluindo novos componentes curriculares, dentre os quais destacamos as AACC, com carga horária mínima de 200 horas, que devem contemplar as seguintes modalidades de atividades: seminários, apresentações, exposições, participações em eventos científicos, 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, 2002, p. 13).

Segundo os documentos oficiais a inserção destas atividades 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.). As respostas a estas deliberações oficiais podem trazer as marcas de cada Instituição de Ensino Superior (IES), mais ainda, de cada unidade de ensino (faculdade, instituto, departamentos, cursos, etc.). Em razão dos campos de atuação, da cultura institucional, dos acordos e das disputas acadêmicas, políticas, culturais e profissionais (internas e externas) as essas instituições de ensino podem agir e reagir de maneira singular, uma vez que estas orientações, ao serem tomadas como referência para a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos cursos de

Licenciatura em Matemática, podem ser interpretadas a luz das condições históricas dos cursos e em função do corpo docente.

Nesse sentido para o desenvolvimento deste trabalho propomos recorrer aos conceitos de campo e capital e a noção de habitus de Bourdieu enquanto orientação teórica, uma vez que esta teoria possibilita realçar conflitos, resistências, acordos, tensões e alianças entre o campo acadêmico, científico e político. Estes espaços são regidos por princípios próprios, porém, na transposição dos textos legais, há um conjunto de forças que regulam a passagem e a ressignificação desses da legislação oficial no contexto de produção/implementação dos Projetos Pedagógicos dos cursos. As lutas por uma concepção de formação de professores, pela autoridade na determinação dos programas de ensino, por exemplo, definem o que será considerado válido para o campo (BOURDIEU, 1996).

Temos por hipótese a ideia de que as categorias de AACC, a distribuição de horas pelas atividades e a hierarquia entre elas tem relação com a finalidade de cada unidade de ensino da UNESP (formação, pesquisa, assistência, etc.); com a sua produção científica, cultural e política; as formas de organização e ocupação do espaço e do tempo institucionais; a localização político-geográfica; seu raio de influência; o tipo de público que assiste e etc. E a ideia de que essas atividades podem também conjugar com os interesses dos docentes dos cursos de Licenciatura em Matemática da UNESP.

Assim, a inserção das AACC nos cursos de formação de professores, o que conta como atividades em determinados cursos de Licenciatura em Matemática ou a hierarquização de determinadas práticas referente a estas atividades, podem estar legitimando um conhecimento ou outro, o que pode ser feito “em função dos conhecimentos, dos valores e dos interesses” de quem tem autoridade reconhecida na área e não podem ser entendidas fora de um “sistema mais vasto das diferenciações sociais” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 80) o campo. Nesse sentido, defende-se que o olhar sociológico possibilita perceber e criar condições para a compreensão provinda da prática dos cursos de Licenciatura em Matemática da UNESP e que se referem aos discursos estabelecidos pelo lugar de atuação destes, o campo da matemática.

## **Metodologia**

Esse trabalho possui cunho qualitativo e se reconhece como uma pesquisa cujo conjunto de métodos possui a finalidade de conduzir a investigação científica para a reflexão e o apontamento das percepções evidenciadas no processo (MARTINS, 2004). O olhar qualitativo possibilita situações, discursos e uma reflexão mais aprofundada sobre o tema levantado. Para realizar a análise dos objetos constituídos nesta pesquisa utilizamos o processo de “emparelhamento ou associação”, que segundo Fiorentini e

Lorenzato (2009) consiste em uma estratégia de análise de informações a partir de um modelo teórico prévio (FIORENTINI; LORENZATO, 2009, p. 138-139), um processo que visa relacionar uma teoria com as informações obtidas de um dado objeto. Se a teoria for adequadamente escolhida, esse processo permite tanto ampliar a compreensão e/ou dar outro enfoque ao objeto estudado como também favorece o entendimento da teoria. Nesse sentido a teoria praxiológica de Bourdieu, que trata dos conceitos de campo, capital e habitus servirão como suporte a interpretação dos dados. Procuramos estabelecer relações entre tais conceitos e as informações obtidas por meio dos documentos de pesquisa, usando a teoria para aumentar a compreensão do fenômeno em discussão - as AACC - de maneira a contribuir com outros olhares para este objeto.

### **Debates dos Resultados**

As AACC estão afinadas com a proposta dos cursos de Licenciatura em Matemática da UNESP, que têm como principal objetivo: aprofundamento dos conteúdos específicos de Matemática, valorizando uma matemática muito mais próxima do matemático, a Matemática Acadêmica, do que a do professor, do que a da prática de sala de aula. Isto porque o discurso do senso comum da conta que as mudanças necessárias, na prática de sala de aula, para a melhoria da qualidade de ensino passam pelo aprofundamento dos conteúdos matemáticos em virtude de uma crença pautada na superioridade científica e social dessa disciplina em relação às outras áreas do conhecimento. As aprendizagens valorizadas são aquelas tal como desenvolvida pela comunidade dos matemáticos. Para atingir esse objetivo, os cursos parecem organizar grande parte de suas atividades, inclusive as AACC, em torno de práticas matemáticas tais como: participação em programas de Verão relacionados a pós-graduação em Matemática, publicação de trabalhos em revistas indexadas, participação em eventos internacionais de internacionais, etc.

### **Conclusões Preliminares**

Até presente momento as análises tem indicado que as AACC conjugam com os interesses dos docentes dos cursos de Licenciatura em Matemática da UNESP. Esses professores tentam capitalizar essas horas em favor dos programas (PIBID, PET, OBMEP)<sup>27</sup>, das atividades e das ações de ensino, pesquisa e extensão nas quais estão inseridos. No sentido de perpetuarem as normas da matemática, uma vez que a consagração da matemática “promovida por meio das atividades relacionadas à OBMEP”, por exemplo, pode contribuir para a “manutenção de uma ordem

---

<sup>27</sup>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).

científica" (SOUZA NETO, 2012, p. 69) ao mesmo tempo que se trata de uma estratégia de desvalorização da matemática escolar e de outras práticas matemáticas.

### **Referências Bibliográficas**

BOURDIEU, P. Razões Práticas: Sobre a teoria da ação. Tradução: Mariza Correa. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CP 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002. Dispõe sobre a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2002.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009 (Coleção Formação do Professor).

MACEDO, E. Identidade profissional e diretrizes curriculares de formação de professores da Educação Básica. In: LISITA, M. S. S; SOUZA, L. F. E. C. P. (Orgs.). Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. São Paulo: DP&A, 2003. p.39-53.

MARTINS, H. H. D. S. Metodologia Qualitativa de pesquisa. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289 - 300, maio/agosto. 2004.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. N. Bourdieu & a Educação. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA NETO, J. A. Olimpíadas de matemática e aliança entre o campo da matemática e o campo político. 2012, 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

## **"Teoria Disposicionalista e a Conduta Profissional dos Professores de Ciências"**

1Guilherme Nogueira Dias, SEEDF, PPGEDUC/UnB, dng1931@gmail.com 2Ricardo Gauche, PPGEDUC/UnB, ricardogauche@gmail.com

### **Introdução**

Entendemos ser necessário lançar um olhar mais apurado sobre a conduta profissional dos professores de Ciências. Ensinamos nas salas de aula mais do que os conteúdos de nossos componentes curriculares, mas também direta ou indiretamente, valores. A maneira como nos portamos e a com que conduzimos nossas atividades profissionais dentro e fora das salas de aula não passam despercebidas de nossos estudantes. Com quais atitudes e valores enfrentamos as situações que se apresentam nas escolas? Nossa prática pedagógica contribui para formar pessoas individualistas ou cidadãos cientes de seus direitos e deveres na sociedade? Apresentamos os conhecimentos científicos como neutros ou dotados de valores? Essas reflexões e outras nesse sentido são imprescindíveis aos professores para que contribuam de maneira significativa para a formação de cidadãos.

A teoria disposicionalista é um instrumento útil para identificar os princípios que guiam nossa prática. As disposições refletem crenças, formas de agir e pensar surgidas a partir do passado incorporado dos indivíduos e que podem se transformar em ações. A nossa conduta como educadores é influenciada por essas disposições, e para refletir sobre essa relação buscamos fundamentação na ética profissional proposta por Paulo Freire, pois a compreendemos como universal e imprescindível para a prática docente.

As disposições podem ser inferidas a partir dos relatos de indivíduos sobre sua vida obtidos por meio de entrevistas. Esses relatos podem ser organizados em uma narrativa denominada Retrato Sociológico, que localiza o indivíduo no espaço social e possibilita a ilação de princípios baseados em suas experiências pessoais e sociais. A entrevista também nos permite captar as percepções dos professores sobre suas condutas profissionais, possibilitando o estabelecimento das relações entre as disposições e os valores que as permeiam, o que conseqüentemente acaba por oportunizar reflexões sobre essas condutas.

Neste texto apresentamos um resumo da fundamentação teórica em que nos baseamos e excertos de um retrato sociológico realizado com um professor de Física, que nos apontou caminhos para a execução da proposta e nos permitiu tecer algumas considerações.

## **O conceito de habitus**

Pierre Bourdieu propôs uma teoria para a ação dos indivíduos fundada no conceito de habitus. Esse pode ser definido como o “princípio unificador e gerador das práticas, [...] como forma incorporada da condição de classe e dos condicionamentos que ela impõe” (BOURDIEU, 2007, p. 97) e seriam inculcados nas pessoas no convívio social. Na perspectiva de Bourdieu, as classes são delimitadas pela relação entre os capitais econômico e cultural adquiridos pelos indivíduos e seus habitus. Nas classes populares esses habitus se transformariam em ações baseadas no funcionalismo e imediatismo, com intuito primordial de obter o necessário para a sobrevivência. No caso da classe média, as atitudes se traduziriam em boa vontade cultural (gosto pelo ato de aprender), asceticismo (recusa de certos prazeres da vida no presente com o intuito de obter proventos maiores no futuro) e o malthusianismo. A elite teria como habitus a busca por ações que promovam a distinção (das classes menos favorecidas) e o diletantismo.

## **A teoria disposicionalista de Bernard Lahire**

A teoria da prática de Bourdieu foi bastante criticada desde seu surgimento, pois, no entendimento de seus críticos, as trajetórias individuais não podem ser deduzidas unicamente a partir da classe social. Para Bernard Lahire, as sociedades mais complexas produzem experiências sociais diversas aos indivíduos, o que torna seus princípios geradores de ações heterogêneos. De acordo com esse autor, somos dotados de um patrimônio de disposições - maneiras de ver, sentir ou agir - que se ajustam flexivelmente às situações vivenciadas (LAHIRE, 2004, p. 30). Essas disposições são produtos incorporados da socialização e não são iguais no que diz respeito à precocidade, duração, sistematicidade e intensidade de suas incorporações (LAHIRE, 2004, p. 28).

## **Retrato sociológico como dispositivo de pesquisa**

Para inferir o patrimônio de disposições de indivíduos e verificar questões referentes a homogeneidade, heterogeneidade e transferibilidade desse patrimônio, Lahire propõe um dispositivo metodológico denominado Retrato Sociológico. Esse retrato seria uma narrativa biográfica construída pelo pesquisador a partir de entrevistas com indivíduos sobre suas práticas em esferas diversas de atividade e posterior análise com a compreensão de que as disposições surgem no discurso dos entrevistados por meio de situações e práticas recorrentes.

## **Ética Freiriana**

Em sua obra “Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa”, Paulo Freire propõe uma deontologia da atividade docente. Nos limitaremos a apresentar alguns desses saberes por conta das limitações de tamanho do texto. Segundo o autor, (2005, p. 16), “o preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética”. Esses princípios éticos devem ser corporeificados em ações no ambiente escolar. Dentre essas ações, estão a aceitação do novo e a rejeição de qualquer tipo de discriminação, quer seja de gênero, credo ou cor de pele. A ética Freiriana também valoriza a generosidade, pois “o clima de respeito que nasce das relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico” (FREIRE, 2005, p. 92).

### **Caminho percorrido**

Para testar a nossa metodologia, organizamos um retrato sociológico a partir de duas entrevistas realizadas em momentos distintos com temas relacionados à vida escolar e familiar de um entrevistado.

### **Excertos do retrato sociológico de Karl Smith<sup>2</sup>**

Karl Smith é um homem de 24 anos, licenciado em Física pela Universidade de Brasília. É oriundo da classe média, o que pode ser inferido a partir da profissão da mãe, professora da rede pública do Distrito Federal; da cidade onde mora; da estrutura das escolas da sua trajetória escolar na Educação Básica e suas localizações; e pela presença de habitus que podem ser atribuídos a essa classe: boa vontade cultural e investimento na educação escolar.

A partir do seu discurso, podemos inferir: 1) Disposição ao questionamento – “Eu tenho uma visão que é a questão do diálogo, se tenho um argumento melhor do que o seu, não interessa se você é professor da UnB, doutor ou PhD”<sup>3</sup>; 2) Disposição à prática política – A criticidade levou Karl a lutar por convicções (suas e dos outros) de maneira individual e principalmente coletiva, por meio da participação em coletivos em diversas ocasiões; 3) Disposição à performatividade – “Meu Ensino Médio eu era neurótico com nota, neurótico em níveis assim, meu boletim era 10,0 em todas as matérias de todos os semestres”; 4) Disposição a ensinar – “Eu gosto de ensinar [...] desde o Ensino Médio, desde o Ensino Fundamental, eu era sempre aquele que dava aula para todos os coleguinhas da turma”; e 5) Disposição à impetuosidade – Karl atribui algumas de suas escolhas ao seu ímpeto e outras ao acaso, como por exemplo a escolha do curso superior, a entrada no Programa de Educação Tutorial e a interrupção do curso para a realização de um intercâmbio no Canadá..

## **Algumas considerações e o caminho a percorrer**

A narrativa nos permitiu inferir algumas disposições que serão o subsídio para uma terceira entrevista, em que buscaremos estabelecer relações entre essas disposições e a conduta profissional do entrevistado. Nos interessa examinar como e se as disposições são transferíveis à suas ações no ambiente escolar, ou se, ao contrário, como Lahire afirma também ser possível, algumas disposições diferentes surgem a partir de suas vivências em outro espaço social. É objetivo futuro do trabalho também analisar de que maneira a experiência de construção do retrato provoca a reflexividade e consequente transformação na conduta profissional do entrevistado.

## **Referências Bibliográficas**

---

BOURDIEU, Pierre. A distinção: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007. 560p.

---

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. 154 p. (Coleção Leitura)

---

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

## **"A cidadania do espetáculo: a concepção de cidadania no ensino de ciências a partir de uma análise bourdieusiana"**

1Diogo Bacellar Sousa, doutorando da Universidade de Brasília,  
diogo\_bacellar@yahoo.com.br

2Graciella Watanabe, professora da Universidade Federal ABC, graciawat@gmail.com

3Andrea C. Versutti, professora da Universidade de Brasília, andrea.versutti@gmail.com

Com o objetivo de legitimar as diversas conceituações da 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 em um encapsulamento em sua essência.

Analisamos as publicações ocorridas no marco histórico de 1996 até 2017 que constavam as palavras-chaves relacionadas à cidadania, tais como: cidadania, cidadania crítica, cidadão, cidadania participativa e democracia. Os repositórios pesquisados foram: Ciência & Educação, ENSAIO, IENCI e RBPEC. A decisão por esses repositórios ocorreu pela acessibilidade proporcionada virtualmente, por seu reconhecimento nas pesquisas científicas educacionais, bem como avaliação da Qualis/Capes na área de Ensino de Ciências. Após coleta dos artigos, selecionaram-se doze artigos que apresentaram uma concepção a respeito de cidadania por autores do Ensino de Ciências e relacionou-se com a espetacularização defendida nesse trabalho.

Segundo Oliveira (2006), a palavra cidadania chega ao português 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 uma única determinação, 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).

Segundo as análises de Oliveira (2006), o dicionário Aurélio, em suas três edições (1975, 1986, 2000), elucida que cidadão é aquele que habita uma cidade; um indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos dum Estado, porém não apenas pelos direitos, mas também pelos deveres. Deveres do cidadão devido ao período ditatorial vivido pelo Brasil.

Interessante que o memorável dos deveres sejam 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), na edição de 1986 do Aurélio, traz o conceito de "cidadão do mundo" e "cidadão do Universo", ou seja, "homem que põe os interesses 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 (OLIVERIA, 2006, p. 88-89).

Então, no dicionário de Aurélio nota-se a qualidade de cidadão vinculado juridicamente ao Estado, ou no tocante ao que esse cidadão pode romper seu vínculo e se permite o pensamento de ações do interesse da humanidade. Também se observa na análise de Oliveira (2006) é que a partir no século XXI, a cidadania passa a ser definida no próprio verbete, sem a condição necessária ao termo cidadão, e deixa de ser uma concepção, apenas, etimológica e passa a ter seu significado a partir de sua própria circulação.

A respeito da cidadania incutida no Ensino de Ciências, 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. Santos, Bispo e Omena (2005) enfatiza 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.

Alicerçado pelas contribuições dos autores apresentados podemos organizar suas ideias a um cidadão espectador, passivo frente às práticas sociais, ratificando uma 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 tornar-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 que diz respeito às informações, cabe à 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, no universo espetacular.

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. Esse controle político do que será ou do que foi transmitido e da forma que é transmitida é uma espécie de conformismo que, nas palavras de Bourdieu (1997), "as pessoas se conformam por uma forma consciente ou inconsciente de autocensura, sem que haja necessidade de chamar sua atenção" (BOURDIEU, 1997, p.19).

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" (p.21).

A cidadania do espetáculo concerne com as características citadas pelos autores, como uma espécie de cidadão passivo frente às práticas sociais; têm-se o conhecimento dos direitos e deveres, porém sob uma perspectiva conformista, acrítica no sentido de práxis transformadora; os problemas sociais são observados, refletidos e discutidos, não numa perspectiva ativa, mas numa perspectiva informativa.

Espera-se que, o ensino de ciências e a compreensão dos conhecimentos científicos seja propulsores para a transformação e melhoria de uma sociedade pelo aumento da consciência crítica e da ação transformadora, portanto não necessariamente cabe o debruçar nos conhecimentos científicos avançados, mas mínimos. Encontra-se o questionamento de quais conhecimentos mínimos são necessários no Ensino de Ciências para uma tomada de decisão de interesse social. As

diversas concepções a respeito de cidadania levam-nos a uma análise da função do professor no conjunto de competências e habilidade que é atribuído nos documentos norteadores nesse ambiente de mudança, instabilidade, incerteza e de grande imprevisibilidade do século XXI.

### **Referências Bibliográficas**

BOURDIEU, P. Sobre a Televisão. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

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) [online]. 2011, vol.17, n. 4, pp.789-805.

SANTOS, P. O.; BISPO, J. dos S. e 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) [online]. 2005, vol.11, n.3, pp.411-426.