

PIERRE BOURDIEU

E OS ESTUDOS DO CAMPO EDUCACIONAL

Organizadores:

Cláudia Valente Cavalcante

Hellayny Silva Godoy de Souza

Iúri Ribeiro

Dayane Camelo Silva



Pedro & João
editores

PIERRE BOURDIEU E OS ESTUDOS DO CAMPO EDUCACIONAL



Pedro & João
editores

**Cláudia Valente Cavalcante
Helayny Silva Godoy de Souza
Íuri Ribeiro
Dayane Camelo Silva
ORGANIZADORES**

**PIERRE BOURDIEU E OS ESTUDOS
DO CAMPO EDUCACIONAL**



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Cláudia Valente Cavalcante; Hellyny Silva Godoy de Souza; Iúri Ribeiro; Dayane Camelo Silva [Orgs.]

Pierre Bourdieu e os estudos do campo educacional. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 152p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-872-2 [Impresso]
978-65-5869-874-6 [Digital]

1. Pierre Bourdieu. 2. Estudos em Educação. 3. Teoria da Prática. 4. Epistemologia bourdieusiana. I. Título.

CDD – 370/410

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
Hellayny Silva Godoy de Souza Íuri Ribeiro Christiane Marques Moisés Cardoso	
1. MUDIATIZAÇÃO E PROCESSO FORMATIVO NO BRASIL: SOBRE A TELEVISÃO, INTERNET E AS JORNADAS DE 2013	11
Vinicius Oliveira Seabra Guimarães Luís Antonio Groppo	
2. CAMPO POLÍTICO: UM OLHAR BOURDIEUSIANO PARA A COMPREENSÃO DA PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DA JUVENTUDE CONSERVADORA BRASILEIRA	29
Gessione Alves da Cunha Cláudia Valente Cavalcante	
3. JOVENS BOLSISTAS TRABALHADORES E SUAS ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	51
Daniella Couto Lôbo	
4. A EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA DE SURDOS COMO CAMPO EM CONSTRUÇÃO	67
Denielli Kendrick Gilmar de Carvalho Cruz	

- 85 **5. ANÁLISE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR
PARANAENSE EM CONTEXTO PANDÊMICO:
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DE BOURDIEU**
Michéle Barreto Justus
Mary Ângela Teixeira Brandalise
- 103 **6. DA TEORIA DA PRÁTICA DE PIERRE BOURDIEU
À PROPOSTA DA TEORIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA**
Brunna Thaís Reis Sales
Cláudia Valente Cavalcante
- 117 **7. ESTADO DA ARTE SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO
HABITUS PROFESSORAL DO BACHAREL EM
ENFERMAGEM DOCENTE**
Dayane Camelo Silva
- 133 **8. A PARTICIPAÇÃO FEMININA NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR E AS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS
QUE INTERFEREM NO PROCESSO DE ESCOLHA DO
CURSO SOB A ÓTICA BOURDIESINA DA
DOMINAÇÃO MASCULINA**
Hellayny Silva Godoy de Souza

APRESENTAÇÃO

O livro *Pierre Bourdieu e os Estudos do Campo Educacional* articula as produções acadêmicas de pesquisas desenvolvidas em três campos da epistemologia bourdieusiana - cultura, ciência e educação, embora suas produções tenham coberto muitos outros campos.

Há 20 anos, o filósofo e o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002) partiu e deixou um conjunto de obras instigantes e questionadoras que foram sendo apropriadas por diversos campos do conhecimento. Por suas posições enervantes e audazes, confrontou a Sociologia cunhando um lugar entre os clássicos e, ao mesmo tempo, criou um corpo teórico-conceitual e metodológico próprio, o que lhe conferiu notoriedade no campo científico. A sua posição de um intelectual provocador suplantou as divisões da cultura acadêmica e inovou em muitos aspectos, o que, também, foi intensamente criticado por suas audácias.

As antinomias históricas nas Ciências Sociais (conhecimento objetivo e subjetivo; material e simbólico; prática e teoria) foram questões de preocupação de Bourdieu e que o levou a propor rompimentos com as fronteiras disciplinares e metodológicas investigando os mais distintos objetos: camponeses, arte, linguagem, políticas, escola, literatura, ciências, a partir de um ângulo imprevisto e com argumentos teóricos e filosóficos dos mais abstratos a modelos estatísticos.

A recepção da sua obra, nos anos de 1970, no campo da educação, no Brasil, foi provocadora e suscitou críticas acirradas, em princípio, por conta das suas análises ao papel dual da escola enquanto, também, instância reprodutora das desigualdades sociais e escolares. A despeito das críticas, no entanto, o seu legado proporcionou reflexões com grande contribuição, a partir dos conceitos sistêmicos da sua teoria, para a leitura do mundo contemporâneo em que as formas simbólicas de disputas e lutas concorrenciais evidenciam-se nos estudos das relações sociais em distintos espaços sociais.

A ideia do Dossiê é trazer à luz novos conhecimentos elaborados a partir do legado bourdieusiano e registrar a importância dos estudos com base nesse legado em um momento em que se homenageia o autor. Desse modo, o livro contém oito artigos de pesquisadores da área de Educação ou que se articula com este campo que tem como referencial teórico Pierre Bourdieu, objetivando, passadas algumas décadas de sua formulação, atualizar os debates sobre os fenômenos sociais da atualidade, mas também aqueles que problematizam seus limites objetivos. Cada autor, deste livro utilizou Bourdieu em suas próprias pesquisas e produções, aceitando o desafio de tratar os conceitos bourdieusianos a partir de suas perspectivas.

Para auxiliar na leitura, os capítulos foram organizados a partir das dimensões que os mesmos englobam e podem ser lidos individualmente ou em conjunto. Individualmente, debatem temáticas diversas como os jovens e a juventude, a educação e a própria construção do objeto a partir dos conceitos presentes na teoria de Bourdieu. Em conjunto, nos permitem visualizar os modos que estes conceitos se interconectam a partir de um pano de fundo e da história.

O capítulo 1, *Midiatização e o processo formativo no Brasil: sobre a televisão, internet e as jornadas de 2011*, do Prof. Dr. Vinicius Oliveira Seabra Guimarães e do Prof. Dr. Luís Antonio Groppo propõe compartilhar o resultado dos estudos e pesquisas desenvolvidas pelos autores a partir da compilação dos textos produzidos por Pierre Bourdieu em 1996, em duas transmissões realizadas no Collège de France. Apresentam suas preocupações sobre os mecanismos invisíveis de censura presentes na televisão e suas reflexões quanto à influência desse mecanismo na sociedade, educação e cultura e como esta vem, gradativamente, sendo substituída por outros recursos comunicacionais em massa.

O capítulo 2, *Campo político: um olhar bourdieusiano para a compreensão da participação política da juventude conservadora brasileira*, do Me. Gessione Alves da Cunha e da Professora Dr^a. Cláudia Valente Cavalcante traz análise do conceito bourdieusiano de campo, articulado com a participação política da juventude brasileira conservadora na contemporaneidade. Por meio da pesquisa bibliográfica, busca-se refletir os conceitos teóricos de Bourdieu (1989,

1997, 2002, 2014) sobre a definição e caracterização do campo e sua correlação com os demais conceitos como *habitus* e capitais.

O capítulo 3, *Jovens bolsistas trabalhadores e suas estratégias de permanência no Ensino Superior*, a Professora Doutora Daniella Couto Lôbo apresenta o relato dos dados encontrados em uma pesquisa que investiga os jovens como agentes de transformação social, e busca compreender as estratégias empregadas por estes jovens enquanto alunos e trabalhadores na condição de bolsistas do Programa Bolsa Universitária, com a finalidade de permanecerem no ensino superior pesquisa.

O capítulo 4, *A educação escolarizada de surdos como campo em construção*, a Professora Me. Denielli Kendrick e o Professor Doutor Gilmar de Carvalho Cruz nos trazem importantes contribuições sobre o pensamento relacional de Bourdieu a partir da discussão do conceito de campo. Este estende a perspectiva do conceito de campo, já abordado pelos demais autores a partir da reflexão a respeito das homologias estruturais e funcionais que são nele encontradas e que são similares em outros campos.

O capítulo 5, *Análise da educação escolar paranaense em contexto pandêmico: contribuições da teoria de Bourdieu*, elaborado pela doutoranda Michéle Barreto Justus e pela Professora Dr^a. Mary Ângela Teixeira Brandalise aborda as diferentes ações educacionais implementadas nas diferentes redes de ensino no contexto da pandemia de acordo com as regras dos campos que compõem o espaço social. Analisa, ainda, o trabalho dos pedagogos no contexto da COVID-19, tendo como ponto de partida a avaliação dos pedagogos paranaenses acerca de seu próprio trabalho e das implicações da política educacional adotada nesse período de transição do ensino presencial para o ensino remoto e/ou híbrido.

O capítulo 6, *Da teoria da prática de Pierre Bourdieu à proposta da teoria da Educação Física*, da doutoranda Brunna Thais Reis Sales e da Professora Dr^a Cláudia Valente Cavalcante é fruto de pesquisa de doutorado em desenvolvimento e apresenta os conceitos da Teoria da Prática, da Sociologia bourdiesiana, para que possa auxiliar na estruturação de uma Teoria da Educação Física, fundamentada na intenção de acrescentar novos saberes para as discussões, de maneira que, possam vir à ser, superados os entraves que o dualismo acarreta.

O capítulo 7, *Estado da arte sobre a constituição do habitus professoral do bacharel em enfermagem docente*, da Professora doutoranda Dayane Camelo Silva trata-se da construção do objeto de pesquisa de uma tese de Doutorado em Educação em andamento e apresenta o Estado da Arte sobre as produções acadêmicas em relação a constituição do *habitus* professoral do (a) bacharel em Enfermagem docente. A autora apresenta um mapeamento dos dados disponíveis na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses das produções acadêmicas que possuem como objeto o *habitus* professoral do bacharel em Enfermagem docente.

O capítulo 8, *A participação Feminina na Educação Superior e as desigualdades educacionais que interferem no processo de escolha do curso sob a ótica bourdiesina da Dominação Masculina*, da Professora Dr^a Hellyny Silva Godoy de Souza, resulta das discussões da pesquisa de doutorado situada na linha “Sociedade, Educação e Cultura”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC - GO), decorrente do projeto investigativo maior, denominado Diversidade Cultural e Educação: Estudos comparados e debate as relações que se estabelecem entre gênero e a educação superior, a partir da sociologia bourdiesiana e das obras *A Dominação Masculina* (2005), a fim de mostrar a importância dessas relações no contexto das transformações ocorridas na sociedade contemporânea.

O dossiê possibilita observar a contribuição de Bourdieu no campo da educação no que se refere à diversidade dos estudos, das temáticas e de procedimentos de modo a inspirar novos (as) pesquisadores (as) a se enveredarem no campo da pesquisa em educação sob o enfoque teórico-metodológico bourdiesiano, a partir da riqueza do seu legado não somente à Educação, mas em distintos campos do conhecimento. Fica o convite para a leitura dos textos dessa obra.

Hellyny Silva Godoy de Souza
Íuri Ribeiro
Christiane Marques Moisés Cardoso

MIDIATIZAÇÃO E PROCESSO FORMATIVO NO BRASIL: SOBRE A TELEVISÃO, INTERNET E AS JORNADAS DE 2013

Vinicius Oliveira Seabra Guimarães¹

Luís Antonio Groppo²

1. Introdução

O livro *Sobre a Televisão - seguido de a influência do jornalismo e os Jogos Olímpicos* (BOURDIEU, 1997) é uma compilação de textos produzidos por Pierre Bourdieu em duas transmissões televisivas realizadas no Collège de France em 1996. De forma sintética, a obra demonstra os mecanismos da censura invisível que estão presentes na televisão, assim como tenta explicar como a televisão alterou significativamente o funcionamento de outros universos aparentemente distantes da suposta influência televisiva, como é o caso da arte, da filosofia, da política e da ciência, entre outras. É verdade, os tempos mudaram e a televisão vem sendo gradativamente substituída pela internet como recurso comunicacional de maior capilaridade junto à sociedade. Portanto, usaremos as reflexões de Bourdieu, antes, como introdutórias à temática da midiatização, de modo a que elas possam ajudar a fazer contextualizações e aplicações ao mundo do século XXI.

A metodologia de análise que adotamos nesse artigo se baseia na perspectiva histórico-dialética e relacional e se alinha tanto à Sociologia Reflexiva de Pierre Bourdieu aos Estudos Culturais desenvolvidos na Escola de Birmingham. Dessa maneira, será considerado o movimento

¹ Professor. Mestre e Doutor em Educação (PUC Goiás). Atualmente desenvolve estágio pós-doutoral em Educação pelo PPGE da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). E-mail: vs.seabra@gmail.com

² Professor. Doutor em Ciências Sociais (UNICAMP). Professor da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), em Alfenas/MG, Brasil. Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: luis.groppo@unifal-mg.edu.br

social inserido na história como fator determinante nas mudanças percebidas nas práticas cotidianas. Então, usaremos esse mesmo princípio para avaliar a obra de Bourdieu (1997), porém associaremos esses elementos com o processo formativo intrínseco à prática da midiaticização no Brasil. Logo, compreende-se que a realidade social e a percepção midiaticizada da realidade são permeadas pela dialética das oposições, conflitos e contradições, que são inerentes às próprias relações sociais do mundo moderno do século XXI.

Do ponto de vista dos pioneiros da Escola de Birmingham, a cultura é um fenômeno que perpassa todas as esferas da sociedade e se fixa como a base dos processos de produção e reprodução social, incluindo, portanto, a função social do jornalismo, da televisão, da mídia e agora mais recentemente da internet. Nesse viés, na perspectiva de Williams (2011), o ser humano não deve ser analisado apenas a partir de uma noção histórica abstrata, pelo contrário, deve ser compreendido em consonância com sociedade e o tempo em que vive, sendo que essas percepções da realidade são mediadas pelo veículo de informação e comunicação predominante em cada tempo histórico.

O artigo se subdivide em três seções. Na primeira se faz uma análise descritiva acerca da televisão, do jornalismo e da audiência a partir de Bourdieu (1997); no segundo momento se constrói um percurso teórico-metodológico que analisa o processo formativo da midiaticização partindo da televisão e, posteriormente, contextualizando esse processo junto ao cenário das ciberculturas; na terceira etapa são feitas análises preliminares do processo formativo de midiaticização no Brasil a partir da Jornadas de 2013. As principais categorias bourdieusianas (BOURDIEU, 1997) a serem analisadas são “circulação circular da informação”, “ocultar mostrando”, “o efeito de real”.

2. Sobre o modo de compreensão da realidade social, a televisão, o jornalismo e a audiência a partir de Bourdieu

A proposta de Pierre Bourdieu, na obra *Sobre a Televisão - seguido de a influência do jornalismo e os Jogos Olímpicos* (BOURDIEU, 1997), é analisar os possíveis imbricamentos entre a televisão e o jornalismo, dando ênfase ao processo formativo e político inerente a essa relação

mediatizada. Para esse autor, a televisão, a partir de vários mecanismos e estratégias de funcionamento, acaba, de certa maneira, prejudicando as várias esferas da produção cultural, da arte, da literatura, da ciência, da filosofia, do direito e da história, entre outras dimensões, pois a televisão é refém da audiência e do mercado como critério balizador da relevância, da autenticidade, da veracidade e da realidade. Isso afeta diretamente a percepção da vida social, a concepção da ordem democrática e as mobilizações coletivas.

O foco do livro (BOURDIEU, 1997) está no jornalismo, o autor pouco fala sobre entretenimento em geral e quando fala, normalmente, é para demonstrar como esse entretenimento também virou refém da necessidade de audiência e da dinâmica do mercado. Na crítica de Bourdieu (1997), supostamente, a dinâmica do mercado deveria favorecer a diversidade da concorrência, o que propiciaria uma variedade de percepções, com ações distintas e públicos variados, ou seja, deveria haver pluralidade e múltiplos olhares sobre a realidade social. Entretanto, o autor denuncia que o que acontece com o jornalismo e a televisão é exatamente o inverso, pois apesar de haver vários canais concorrentes entre si, as notícias e o tom das reportagens são muito parecidas, quando não são idênticas.

A similaridade de notícias e reportagens gera uma uniformização da percepção da realidade, favorecendo o surgimento de uma ilusão (*illusio*) acerca da realidade dos fatos (BOURDIEU, 1989; 1996). Esse processo se consolida no que Bourdieu (1997, p. 30) chamou de “circulação circular da informação”, que consiste na ideia de que os jornalistas leem uns aos outros e analisam o que os concorrentes acabaram de fazer antes de vincular/publicar uma nova edição. Dessa maneira, a cada nova edição os jornalistas têm que necessariamente acompanhar o que se noticiou por último nos meios de comunicação concorrentes, avaliando a continuidade da vinculação a partir do índice de audiência e popularidade.

A crítica de Bourdieu (1997) à “circulação circular da informação” é que ela cria uma regra tácita no jornalismo televisivo em que, para se saber o que vai ser dito, é preciso saber o que os outros já disseram. Dessa maneira, a percepção da realidade mediatizada se torna homogeneizada e uniformizada, causando a sensação no telespectador

de que, se vários meios de comunicação estão afirmando a mesma coisa, então, isso deve ser verdade e deve ter certo grau de importância. Logo, há uma legitimação de um único discurso que é enfaticamente repetido por emissoras rivais, dando equivocadamente a sensação de neutralidade e imparcialidade por parte da reportagem televisada, além de favorecer a construção de uma única percepção da realidade.

Outra crítica que Bourdieu (1997, p. 24) faz é que, por vezes, a televisão se ocupa do papel de “ocultar mostrando”. Para esse autor, a televisão apresenta relativa facilidade em mostrar algo diferente do que deveria mostrar; ou até mostra o que deve ser mostrado, porém de um jeito que faz com que o acontecimento em si pareça insignificante; ou ainda que seja construído uma narrativa ao redor do fato que muda o sentido daquilo que está sendo mostrado de forma a que ela não corresponda à realidade.

A realidade, nesse contexto, não é mais uma representação de si próprio, mas uma projeção midiática, mesmo que essa projeção possa ser totalmente destoante da realidade objetiva e das condições formativas de um determinado coletivo. O “ocultar mostrando” gera uma sensação de suspensão e de desconexão social entre a realidade e a mídia, o que pode contribuir para o processo de alienação e dominação por parte daqueles que detém a legitimação dos discursos nos meios de comunicação. O pensamento dominante nessa conjectura só precisa ser maciçamente reproduzido e pedagogicamente ilustrado fazendo com que a realidade objetiva seja gradualmente substituída por uma realidade subjetiva mediada pelos diversos canais de veiculação das reportagens.

O resultado estético desse processo de projeção da realidade é o que Bourdieu (1997, p. 28) chamou de “o efeito de real”, ou seja, a televisão pode fazer com que os telespectadores vejam algo e acreditem naquilo que estão vendo. Dessa maneira, a televisão pode fazer existir ideias ou representações, assim como atribuir sentidos políticos éticos a algo, promovendo certas interpretações aos eventos do cotidiano e desencadeando reações na opinião pública. Para Bourdieu (1997), a construção social da realidade intermediada pela mídia é capaz de exercer efeitos sociais de mobilização e/ou de desmobilização coletiva e política.

Bourdieu (1997) também critica a lógica de a televisão atribuir autoridade a si mesma nos mais diversos assuntos da vida cotidiana, sendo que essa é a razão de periodicamente se ter algum acadêmico dando entrevistas televisivas. A percepção formativa que se tenta construir é que, se a notícia apareceu na televisão e se alguma pessoa, geralmente com grau acadêmico, aparentemente isenta e neutra, validou tal notícia, logo, essa é verdadeira. Esse processo, segundo Bourdieu (1997), visa atender aos interesses internos com objetivos pautados pela audiência, pelo dinheiro e pelos interesses políticos das notícias. Portanto, o que há na televisão é uma instrumentalização da política e uma mercadologização do conteúdo cultural.

A televisão, o jornalismo e a audiência são a tríade que norteia a análise de Bourdieu (1997), sendo que esses não agem de forma neutra ou isenta no processo formativo de midiaticização da realidade social. Por essa razão, é razoável questionar qual a posição de determinado veículo de mídia no mercado e qual a posição de um determinado jornalista na hierarquia interna daquele veículo de mídia. Ou seja, o que se escreve, o como se escreve e o porquê se escreve, ao final, se converte em estratégias de jogo dentro do campo do jornalismo, que afeta diretamente a análise social, coletiva e mobilizadora da sociedade que a ela se integra e a que se refere.

Para Bourdieu (1989; 1997; 2008), a realidade social pode ser compreendida a partir dos processos de categorização, disputa e legitimação. A proposta de análise social de Pierre Bourdieu (1989; 1997) se constituiu sob o empenho de se entender o *como se compreende* os objetos e os sujeitos de investigação, isto é, como se dão as relações práticas em uma determinada realidade social. Na perspectiva desse autor, para se compreender a realidade social se requer a capacidade de entender as estruturas simbólicas que se estabelecem e que dão significado às ações coletivas; isto nos tornaria capazes de desvelar como se mantém as estruturas de poder e de dominação em um determinado grupo.

A televisão exerce um poder simbólico na sociedade moderna, isso porque, na perspectiva bourdieusiana, as relações sociais modernas não mais estão unicamente ligadas ao campo econômico, mas estão agora entremeadas ao simbólico, ao cultural e às estratégias

de disputas nas mais variadas esferas da vida cotidiana. Na lógica de Pierre Bourdieu (1989; 2007), as instituições e as instâncias socializadoras/educativas exercem um papel importante de alinhamento dos discursos para se reafirmar os padrões sociais aceitos como legítimos e que mantêm o processo de dominação frente à estrutura social.

A noção de poder simbólico é importante na análise, pois para Bourdieu (1989, p. 09) “o poder simbólico é um poder de construção da realidade”, e sendo assim, os sistemas simbólicos são estruturantes e classificatórios em uma determinada sociedade. A partir dessa perspectiva, a noção de violência simbólica foi uma das grandes denúncias sociais feitas por Bourdieu (1989; 1997) e que se reproduz com relativa naturalidade no jornalismo televisivo, cerceando a percepção coletiva e homogeneizando as informações acerca da realidade social. Esse processo de dominação se dá por meio dos discursos, representações coletivas e construções imagéticas da realidade.

3. Sobre o processo formativo da midiatização: da televisão à internet

As duas primeiras décadas do século XXI têm sido marcada por uma forte midiatização das lutas sociais e têm apresentado conexões com as novas formas de mobilização coletiva, em especial, dos grupos etários juvenis, como se percebe no caso brasileiro, mais especificamente nas Jornadas de 2013, conforme destacam Fonsêca (2013), Intervezes (2014), Grohmann e Souza (2014), Bezerra (2016), Lima (2018) e Pinheiro-Machado (2019). Essas nuances político-sociais que se entrelaçam aos processos formativos midiáticos já haviam sido sinalizadas por Manuel Castells (1999, p. 423) quando ele apresenta o que ele chamou de “a cultura da virtualidade real”, que se caracteriza, segundo o autor, pela integração da comunicação eletrônica, o fim da audiência em massa e o surgimento de redes interativas. Isso aponta para uma transição da televisão para a internet como plataforma midiática, e sendo assim, reconfigura o processo formativo midiatizado que fora denunciado por Bourdieu (1997).

Na perspectiva de Thompson (1995), Guareschi, Amon e Guerra (2017) e Guareschi e Biz (2017), a mídia na modernidade tardia se

ocupa de produzir e disseminar as formas simbólicas de dominação, poder e alienação, estabelecendo a pós-verdade como sentido da representação social. Os citados autores recorrem aos estudos da Escola de Frankfurt atuantes no século XX para analisar o processo de mercantilização das representações culturais na era do pós-capitalismo industrial. Essa teoria crítica foi denominada de Industrial Cultural, tendo entre outros, dois autores em destaque: Theodor W. Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973).

A crítica de Adorno e Horkheimer (1995; 2009) se fundamenta em uma análise na qual a arte, outrora uma das expressões da vida com maior liberdade e autonomia, inclusive para o enfrentamento crítico das estruturas de dominação, já não mais era assim; agora, a arte era apenas um produto que seria comercializado, não apreciado ou refletido, a ponto de se tornar semicultura. Nesse sentido, os filmes, o teatro, a música, a televisão, as revistas, a poesia, os jornais e o rádio não mais detinham a autossuficiência necessária para dialogar com a vida das pessoas de forma a provocar consciência, enfrentamentos e reflexões críticas. Agora, seria apenas mais um elemento da sociedade midiaticizada que assiste o coroar do “príncipe eletrônico” (IANNI, 1999).

As contribuições de Adorno e Horkheimer (1995; 2009) foram importantes para se compreender um determinado momento da história da produção midiaticizada, especialmente a era da Televisão, que também foi objeto de análise de Bourdieu (1997). Todavia, a análise desta era midiaticizada deve considerar as importantes mudanças na estruturação e nas interações das mídias ao longo dos anos: se na concepção Adorno e Horkheimer havia uma relativa passividade social frente às representações televisivas, no cenário *on-line* do século XXI tal pressuposto precisa ser revisto e compreendido frente às novas formas de se interagir e mobilizar via mídias sociais.

Por essa razão, recorreremos à Escola de Birmingham como metodologia de análise neste texto, pois essa Escola já demonstrava que, mesmo na era da televisão, o espectador não era exatamente passivo, assim como era importante conhecer as formas de representação midiaticizadas dos saberes populares, assim como os enfrentamentos, as resistências e os movimentos sociais que surgem como seu contraponto e que se tornam imprescindíveis para a

construção das identidades histórico-culturais. Entretanto, reconhecemos que, por vezes, esses dispositivos de resistência - como os “rituais de resistência” das subculturas juvenis (HALL; JEFFERSON, 1982) - são insuficientes para erigir autores, cientistas e pesquisadores capazes de, lendo a realidade, contrapor-se à opressão e derrubá-la. Na verdade, isso se torna mais difícil, pois na sociedade midiaticizada, quer seja pela televisão ou pelas mídias *on-line*, é possível se criar imageticamente uma falsa consciência.

A percepção que se tem é que a consciência não mais seria produzida a partir de uma releitura da prática cotidiana, ou a partir de uma realidade vivida, nem seria historicamente construída, mas, agora, seria mediada pela representação imagética, romanceada e, por vezes, fictícia. Assim sendo, a construção de uma falsa consciência poderia advir de uma realidade inventada, idealizada, imaginada, romanceada e/ou midiaticizada. Nesse cenário, surge o que Octávio Ianni (1999, p. 19) chamou de “príncipe eletrônico”, (...) “no qual todos estão representados, refletidos, defletidos ou figurados, sem o risco da convivência nem da experiência. Aí, as identidades, alteridades e diversidades não precisam desdobrar-se em desigualdades, tensões, contradições, transformações”. Logo, a partir de uma consciência enfraquecida e de uma realidade não percebida, a verdade dos fatos se torna mais distante da compreensão, o que favorece o surgimento do conceito de ‘pós-verdade’ como um dos principais distintivos desta sociedade midiaticizada no século XXI.

Na perspectiva de Guerra e Barbosa (2017, p. 127), baseado nos estudos de Ralph Keyes, a pós-verdade é um afrouxamento da ética em que se “nos permite dissimular sem nos considerarmos antiéticos”. Para esses autores, a mentira, a afirmação falsa, a alienação e a intenção de enganar são mais suscetíveis quando a realidade, a verdade e a consciência são relativizadas ou restritas à percepção imagética, quer seja televisiva ou *on-line*. Dessa forma, eles consideram que “a era pós-verdade é a era da banalização da mentira” (*ibidem*). Os autores associam esse cenário com a crise de credibilidade da imprensa tradicional (jornais impressos, rádios e televisão), o que favoreceu a aceitação de outras formas de comunicação, nomeados de mídias alternativas, como *YouTube*, *Facebook*, *Instagram*, *Twitter*, *WhatsApp* e

TikTok, entre outras. Contudo, as novas mídias também não se mostraram isentas ou neutras no processo de construção midiaticizada da realidade, sendo acometidos pelas mesmas limitações que Bourdieu (1997) demonstrou sobre a televisão, a saber: há circulação circular da informação, se mostra ocultando, se produz o efeito de real e se atribui autoridade/legitimidade a si mesmo. Além disso, estas novas mídias têm as informações e vinculação da audiência atreladas a patrocínios, à lógica do mercado e a sensacionalismos, elementos esses que aparentemente eram peculiares à televisão, mas que também se fazem presentes no mundo *on-line*.

Da televisão à internet o problema permanece, pois ambas tensionam os limites de percepção imagética da realidade, possibilitando construções dos fatos que podem ou não serem verídicos, podendo ser coincidentes ou não com a realidade, sendo que esse processo privilegia uma construção social midiaticizada que visa encontrar no receptor a adesão, a coesão e a disseminação de determinadas ideias, ideologias e ideais. Por essa razão, segundo Guerra e Barbosa (2017), a pós-verdade deve ser considerada como uma dinâmica da realidade atual e não como um elemento específico em si, de forma isolada. Nesse viés, a pós-verdade é o movimento de sustentação da ideologia na lógica midiática de dominação da sociedade em rede do século XXI.

Para que a pós-verdade seja cogitada como verdade para algum grupo é preciso que haja mentiras, ou distrações tantas, que o indivíduo não consiga mais produzir consciência social sobre algo, pois não se saberia qual é a verdadeira imagem da realidade ou qual é a falsa informação, restando apenas se apegar credulamente a uma interpretação ou distorção da realidade por pura convicção e alinhamento ideológico. Por essa razão, em tempos de midiaticização, o falso é facilmente aceito, pois faltam instrumentos reflexivos para se conhecer o verdadeiro, bastando dar visibilidade a uma perspectiva que logo lhe será creditada o atributo de veracidade, conforme já criticava Thompson (1995).

O estado de inércia, aceitação e acomodação das ideias é o estágio máximo da ideologia, pois como considera Chauí (2008, p. 85), “a ideologia é o processo pelo qual as ideias da classe dominante tornam-

se ideias de todas as classes sociais, tornam-se ideias dominantes”. Nesse viés, a ideologia “é uma ilusão necessária à dominação” (CHAUI, 2008, p. 94). Por isso, Bosi (2010) considera que a ideologia não é uma particularidade de um grupo específico ou de uma classe social, pelo contrário, qualquer pessoa pode estar a defender uma ideologia, bastando-lhe apenas uma compreensão equivocada da realidade e um apego irracional a uma pseudoverdade, em uma espécie de docilização dos discursos e das representações imagéticas frente ao processo de dominação, ideologização e alienação.

A falsa consciência, a perda da noção de realidade e a pós-verdade se mostram no cenário atual intermediadas pelas mídias sociais e por uma sociedade em redes *on-line* que oportunizam o imediatismo das opiniões. Para tanto, em um contexto com desconhecimento sobre a construção histórico-social de sua própria realidade, o que resta é o apego crédulo a uma realidade teatralizada e imagética, que é reproduzida, comercializada e midiaticizada pelas redes sociais e a internet. Nesse viés, o que há é uma visível “mídiação da cultura moderna” (THOMPSON, 1995, p. 12).

Essa perspectiva está em convergência com os estudos recentes de Guareschi, Amon e Guerra (2017) e Guareschi e Biz (2017), que consideram que a mídia, na modernidade tardia, se ocupa de produzir e disseminar as formas simbólicas de dominação, de poder e de alienação, estabelecendo a pós-verdade como forma de representação social das ideologias no mundo midiaticizado. Compreende-se, portanto, que essas novas formas de participação político-social são midiáticas e disputadas pelos grupos dominantes que, por vezes, são detentores dos meios de reprodução e produção das mídias. Assim sendo, buscam legitimizar os discursos.

A cultura moderna é essencialmente midiática e se ressignifica em redes. Compreende-se, portanto, que o mundo midiático moderno e suas representações nas ciberculturas do século XXI se ressignifica a partir das plataformas digitais, denominadas de redes sociais, como *YouTube*, *Facebook*, *Instagram*, *Twitter*, *WhatsApp* e *TikTok*, entre outras, que ocupam, intencionalmente ou não, um papel fundamental na produção das ideias dominantes e funcionam como catalisadoras/formadoras sociais, especialmente entre os grupos juvenis. Para tanto, a análise do subtópico

seguinte se concentrará nas aplicações das categorias bourdieusianas (BOURDIEU, 1997) e suas aproximações com o mundo da internet sendo cotejadas junto ao processo de midiaticização das Jornadas de 2013. Dessa forma, será dado ênfase à representação imagética da participação político-social juvenil e a influência dos ciberespaços no engajamento dos movimentos estudantis.

4. Jornadas de 2013: análises preliminares do processo formativo de midiaticização no Brasil

A televisão só chegou ao Brasil em 1950, enquanto a internet só começou a se popularizar no território nacional no final da década de 1990. Portanto, para se compreender a historicidade, influência e o processo formativo midiático do jornalismo no Brasil, é necessário resgatar, ainda que brevemente, o jornal impresso. Esse ocupou papel de grande importância no processo de formação da opinião pública e na socialização das discussões acerca da política, sociedade, cultura e educação no Brasil no início do século XX. Nesse período, de acordo com Duarte, Cavalcante e Guimarães (2020), a história do jornalismo se inter-relaciona com outras instâncias socializadoras, em especial com a educação. Um exemplo visível disso foi o caso de Julio de Mesquita Filho, que esteve à frente do jornal “O Estado de S. Paulo”, entre os anos de 1927 a 1969.

As aproximações e influências entre o jornalismo e a educação, no caso de Julio de Mesquita Filho, se destaca no cenário nacional, pois no dia 19 de Março de 1932, ele assina e publica no jornal “O Estado de S. Paulo” o Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova, que juntamente com outros 26 educadores defendiam uma educação pública, laica e gratuita; ainda, junto a Fernando de Azevedo (1894-1974), ele articulou a criação da Universidade de São Paulo (USP), que foi efetivamente fundada em 25 de Janeiro de 1934.

Uma das grandes contribuições de Julio de Mesquita Filho foi usar o jornalismo como um elemento de mobilização da opinião pública, demonstrando ser essa mídia uma instância educativa, socializadora e provocativa da própria realidade histórico-social do Brasil, sendo o Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova um destes marcos

históricos sacralizado pela mídia, pelo jornalismo, pelo jornal impresso. A passagem do jornal impresso para o jornal televisivo foi gradual, dentro de um processo de expansão da comunicação e midiática nacional, especialmente a partir da segunda metade do século XX. De lá para cá, já no século XXI, a passagem da televisão para o mundo da internet se intensificou e ressignificou a função social do jornalismo, da informação, da notícia e da construção imagética da realidade. Todavia, como propõe Fonsêca (2013), ao contrário do que se possa deduzir precipitadamente, os ciberespaços não estão descolados das 'velhas' formas de mídia como televisão, jornal impresso e rádio. Desse modo, isolar as redes sociais *on-line* na análise das mídias é um equívoco interpretativo.

No intento de destacar as categorias analisadas até o momento, vamos concentrar preliminarmente a análise nas Jornadas de 2013, pois esse foi um momento histórico-social no Brasil que teve repercussão jornalística nas três formas de mídia: impressa, televisiva e via internet, além o que se trata do tema da atual pesquisa dos autores deste texto. Para tanto, reiteramos que, desde o jornal impresso até as redes sociais *on-line*, o jornalismo ocupa papel central na percepção da realidade social.

Dos registros jornalísticos das Jornadas de 2013 é possível dimensionar a representação midiática da participação político-social dos jovens e seus possíveis desdobramentos na formação social e política das juventudes brasileiras. De semelhante maneira, é possível elucidar acerca do papel social e político da internet (redes sociais) nas novas formas de mobilizações juvenis no século XXI. As Jornadas de 2013 é nomenclatura que se deu para as manifestações, protestos e as reivindicações que aconteceram em junho de 2013 no Brasil. Essas manifestações foram encabeçadas, majoritariamente, pelas juventudes.

Os protestos foram múltiplos e com pautas diversas, ganhando maior projeção midiática quando começaram os atos em São Paulo contra o aumento da passagem de ônibus, no dia 07 de junho de 2013; depois os atos se intensificaram contra a Copa do Mundo FIFA que estava prevista para 2014; paralelamente, as manifestações se convergiram contra o então governo da presidenta Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores - PT), tendo como motivação uma pretensa repulsa à política partidária e contra as formas tradicionais de política.

As Jornadas de 2013 foram amplamente divulgadas pelos jornais impressos, pela televisão e, na ocasião, com grande evidência e mobilização via internet.

De acordo com Arantes (2014, p. 378), as Jornadas de 2013 foram o “maior protesto de massa da história brasileira”, tendo reunido “entre 10 e 15 milhões de manifestantes em mais de 500 cidades” em todo território nacional. Todavia, apesar dessa grande dimensão e adesão populacional, há ainda várias interpretações controversas acerca do movimento e das razões que o impulsionaram, especialmente por se questionar o papel das mídias e do jornalismo nas referidas mobilizações, assim como se faz necessário arrazoar sobre as construções imagéticas entorno das Jornadas de 2013.

Em estudo coordenado pelo professor Sivaldo Pereira da Silva (INTERVOZES, 2014), da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) e da Universidade de Brasília (UnB), juntamente com uma equipe de pesquisadores do Centro de Formação e Extensão em Comunicação, Democracia e Direitos Humanos (Coscentro) da Ufal, analisaram 964 matérias jornalísticas veiculadas no início de junho de 2013 em três veículos de jornalismo *online*, a saber: O Estado de S. Paulo, Folha de S. Paulo e O Globo. Na percepção geral desses pesquisadores, as Jornadas de 2013 podem ser pensadas como parte dos novos processos de ação coletiva, que apresentam novos modos de organização e de mobilização social no século XXI. Ações essas que agora se dão, majoritariamente, por meio da conexão de diversos atores em rede que se valem das tecnologias da comunicação, da internet, dos ciberespaços, das ciberculturas e das redes sociais como elementos catalisadores e mobilizadores, assim como constituem em si mesmos uma teia de dramas e tramas acerca da percepção da realidade social e das lutas coletivas.

A pesquisa do Intervozes (2014) reitera os pressupostos bourdieusianos (BOURDIEU, 1997), em especial quando demonstram que há, intencionalmente, uma “circulação circular da informação”, pois os meios de comunicação reproduziram praticamente a mesma notícia e com as mesmas fontes de informação acerca das Jornadas de 2013. Reafirma também o efeito de “ocultar mostrando”, ou seja, a pesquisa mostra que um número considerável de título das notícias

trazem termos depreciativos em relação às manifestações, induzindo o telespectador/leitor a ter uma percepção pré-concebida dos fatos de forma negativa. Dessa maneira, confirma igualmente o pressuposto do “o efeito de real”, em que se constrói uma percepção da realidade, agora, intencionalmente midiaticizada, sendo por vezes, emaranhada com pós-verdades, ideologias e narrativas de reafirmação das estruturas de poder.

Na conclusão desse estudo, os pesquisadores ponderam que:

[...] é possível afirmar que o estudo traz elementos suficientes para colocar em evidência diversas fragilidades do jornalismo brasileiro atual. Embora seja necessário ampliar pesquisas desta natureza para pintar um quadro maior destas distorções, os dados demonstram que não há apenas equívocos textuais ou técnicos a serem resolvidos no jornalismo brasileiro, mas os problemas encontrados também apontam para violações éticas e impactos políticos relevantes, uma vez que os meios são parte inevitável da sedimentação de valores e da própria construção da realidade compartilhada socialmente (INTERVOZES, 2014, p. 75).

A partir dessas considerações, analisando o processo formativo de midiaticização no Brasil, é sensato ponderar ainda sobre outro aspecto que traz implicação direta na relação entre política e mídia, pois de acordo com Fonsêca (2013, p. 15), no ano de 2013, “grande parte dos concessionários de rádio e televisão é, também, formada por políticos – cerca de 30% dos senadores e de 10% dos deputados”. Dessa maneira, há uma certa intencionalidade entre projetos econômicos, políticos e midiáticos no Brasil, gerando cumplicidade e interesses escusos. Isso torna “difícil a tarefa de distinguir os interesses imediatos dos donos dos meios dos fins de parlamentares e chefes de governo na cobertura jornalística” (FONSÊCA, 2013, p. 15).

Outro aspecto que merece atenção no processo formativo das Jornadas de 2013 é o grande número de reportagens jornalísticas veiculados na mídia que não foram assinadas por algum autor, o que é no mínimo curioso e duvidoso. Por exemplo, a partir dos dados do Intervozes (2014), no ‘O Estado de S. Paulo’ foram 46 matérias não assinadas; na ‘Folha de S. Paulo’ foram 179; no ‘O Globo’ foram 136 matérias que não foram assinadas por algum autor. Logo, seria incoerente pressupor que um texto jornalístico de cobertura de um dos

maiores eventos nacionais dos últimos anos não seria reivindicado em sua autoria, especialmente se compreendermos o jornalismo como um campo no sentido bourdieusiano.

A ausência de autoria pode corroborar a interpretação de que havia uma percepção frágil dos fatos da reportagem, além de pôr em dúvida a credibilidade e a intencionalidade do autor. Todavia, em tempos de jornalismo de internet, o que se diz parece ser mais importante do que quem diz, ou seja, o enredo da narrativa se desloca do narrador. Para acalmar os que se incomodam com tal deslocamento narrativo, Bourdieu (1997) já dizia que basta aparecer um acadêmico ou personalidade na TV (ou na internet) e reproduzir as mesmas falas para trazer legitimidade ao discurso jornalístico. E isso foi algo muito comum na cobertura jornalística das Jornadas de 2013.

Considerações finais

O objetivo geral deste artigo foi fazer uma introdução às contribuições de Pierre Bourdieu (1997) acerca do processo formativo de midiaticização, assim como apresentar as possíveis aproximações ao atual cenário brasileiro no século XXI. Nesse viés, propomos fazer aproximações preliminares que indicam a transição do processo formativo midiaticizado da televisão para a internet e contextualizar a análise a partir das Jornadas de 2013 no Brasil. Para tanto, entendemos que o percurso teórico-metodológico atendeu adequadamente ao proposto trazendo apontamentos que descortinam um pouco mais acerca das metamorfoses do “príncipe eletrônico” (IANNI, 1999) no cenário brasileiro.

A tese de Bourdieu (1997) é que o mundo do jornalismo é um campo que está sob constante pressão do campo econômico, que por consequência se submete ao índice de audiência como norteador da construção da representação social da realidade. A televisão, de acordo com Bourdieu (1997), poderia ser um grande veículo para promoção da democracia, porém, é comumente utilizado como um instrumento de opressão simbólica, o qual permite, simultaneamente, saber e ignorar do que se trata verdadeiramente" (BOURDIEU, 1992, p. 60).

Da televisão para a internet muita coisa mudou, porém as categorias bourdieusianas (BOURDIEU, 1997) ainda se mostram no horizonte do processo formativo midiático, especialmente se considerarmos que há uma “circulação circular da informação”, em que se noticia de forma a “ocultar mostrando” e que há uma intencional produção imagética de “efeito de real”. Ao que parece, as Jornadas de 2013 colocaram os jovens brasileiros no epicentro desse turbilhão que inter-relaciona política, mídia, ciberespaço, audiência, pressão econômica, cibercultura, pós-verdade e ideologia.

Além disso, é preciso considerar, como pondera Pinheiro-Machado (2019), que as Jornadas de 2013 foram um momento de ‘revoltas ambíguas’. Isso, pois do ponto de vista da tipologia clássica ‘esquerda versus direita’, elas foram de enorme complexidade neste entroncamento entre esferas da vida social (política, mercado, meios de comunicação e ideologia), temporalidades (o tradicional, o moderno e o emergente), grupos etários (jovens e adultos) e classes sociais.

No que mais interessa a esse trabalho, as formas da mídia, as Jornadas de 2013 se apresentam, ao mesmo tempo, como enigma e como chave para compreensão da atualidade, tanto no seu início progressista - quando jovens anunciam suas pautas e denunciam as violências por canais alternativos das redes da internet, disputando a narrativa com as mídias eletrônicas e impressas que chamam os rebeldes de ‘vândalos’ - quando na massificação dos protestos que os tornam realmente ambíguos - quando há uma certa confluência entre as mídias eletrônicas e muitas mensagens na internet em torno da ideia de uma manifestação antipartidária, anticorrupção e nacionalista.

Para elucidar esta análise das formas da mídia, como vimos, as categorias de Pierre Bourdieu (1997), pensadas para a televisão, novamente se apresentam como profícuas para a análise atual, agora de um cenário complexo e desafiador em que mídias, protestos e sujeitos confluem e se entrecrocam as margens das Jornadas de 2013. Desta maneira, há notórios rastros de imbricamentos investigativos entre midiática, movimentos estudantis e processo formativo no Brasil.

Referências

- ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **A dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.
- ARANTES, Paulo. Depois de junho a paz será total. In: ARANTES, Paulo. **O novo tempo do mundo e outros estudos sobre a era da emergência**. São Paulo: Boitempo, 2014.
- BEZERRA, Patrícia Rangel Moreira. Mídia-tização e circulação de sentidos nas manifestações de junho de 2013: as contradições das colunas de Arnaldo Jabor na Rádio CBN. **Revista ALTERJOR**. São Paulo: Grupo de Estudos Alterjor: Jornalismo Popular e Alternativo (ECA-USP), Ano 07, Volume 02, Edição 14, Julho-Dezembro de 2016.
- BOSI, Alfredo. **Ideologia e contraideologia: temas e variações**. São Paulo/SP: Companhia das Letras, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel: 1989.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **Sobre a Televisão - seguido de a influência do jornalismo e os Jogos Olímpicos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, v. 1, 1999.
- CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo/SP: Brasiliense, 2008.
- DUARTE, Aldimar Jacinto; CAVALCANTE, Cláudia Valente; GUIMARÃES, Vinicius Oliveira Seabra. Julio de Mesquita Filho. In: TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes; NETO, João Oliveira Ramos. **Intelectuais da modernização: biografia dos 26 signatários do manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932**. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.
- FONSÊCA, Daniel. *Não dá para não ver: As mídias nas manifestações de junho 2013*. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert, 2013. Disponível

em: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/10419.pdf>, acesso em 20 de Dezembro de 2014.

GROHMANN, Rafael; SOUZA, Livia Silva de. A midiatização das jornadas de junho: o consumo na rede. **Ciberlegenda**. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Cinema e Audiovisual da Universidade Federal Fluminense, n. 31, 2014.

GUARESCHI, Pedrinho; AMON, Denise; GUERRA, André (orgs). **Psicologia, comunicação e pós-verdade**. Florianópolis/SC: ABRAPSO, 2017.

GUARESCHI, Pedrinho; BIZ, Osvaldo (orgs). **Mídia, Educação e Cidadania** – para uma leitura crítica da mídia. Porto Alegre/RS: Evangraf, 2017.

GUERRA, André; BARBOSA, Claudia. Crítica e pós-verdade. *In*: GUARESCHI, Pedrinho; AMON, Denise; GUERRA, André (orgs). **Psicologia, comunicação e pós-verdade**. Florianópolis/SC: ABRAPSO, 2017.

HALL, Stuart; JEFFERSON, Tony (orgs.). **Resistance through rituals**. Youth and subcultures in post-war Britain. Londres: Hutchinson, Birmingham: Universidade de Birmingham, 1982.

IANNI, Octávio. O príncipe eletrônico. **Perspectivas** - Revista de Ciências Sociais da Universidade Estadual Paulista, v. 22. p. 11-29, 1999.

INTERVOZES – Coletivo Brasil de Comunicação Social. **Vozes Silenciadas: mídia e protestos: a cobertura das manifestações de junho de 2013 nos jornais O Estado de S. Paulo, Folha de S. Paulo e O Globo**. São Paulo: Intervezes – Coletivo Brasil de Comunicação Social, 2014.

LIMA, Bruno Moraes Avelar. **As manifestações de junho de 2013 e a representação política**. 2018. 182 f. Dissertação (Mestrado em Direito e Justiça) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito e Ciências do Estado da Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana. **Amanhã vai ser maior: o que aconteceu com o Brasil e as possíveis rotas de fuga para a crise atual**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

CAMPO POLÍTICO: UM OLHAR BOURDIEUSIANO PARA A COMPREENSÃO DA PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DA JUVENTUDE CONSERVADORA BRASILEIRA

Gessione Alves da Cunha³
Cláudia Valente Cavalcante⁴

1. Introdução

Este capítulo tem como objetivo discutir o conceito bourdieusiano de campo, mais especificamente sobre o campo político, articulado com a participação política da juventude brasileira conservadora na contemporaneidade. Apoiando-se na literatura do sociólogo francês Pierre Bourdieu, compreende-se o campo e suas propriedades como um microcosmo social, com suas regras (*nomos*) e consensos (*doxas*), em que os agentes localizados no espaço social disputam objetos de interesse. Os pressupostos e fundamentos teóricos do autor em relação à política auxiliam na reflexão sobre a conjectura contemporânea da política brasileira e dos coletivos juvenis conservadores.

Por meio da pesquisa bibliográfica, busca-se nas obras de Bourdieu (1989, 1997, 2002, 2014) organizar o texto a partir da definição e caracterização do conceito campo e sua correlação com os demais

³ Graduado em ciências e humanidades clássicas pela Universidad de Salamanca, Espanha. Licenciado em filosofia e graduado em teologia pela Università Europea di Roma, Itália. Pós graduado em Educação e família pela Universidad de Los Andes, Chile. Pós graduado em docência universitária pela Faculdade Católica de Anápolis. Mestre em Educação pela PUC Goiás. Acadêmico de Ciências Sociais, IFG Anápolis. Doutorando em Educação pela PUC Goiás. Contato: g-dacunha@hotmail.com . Este texto é um recorte da dissertação de mestrado e foi financiada pela Capes (2019-2021)

⁴ Professora Adjunta da Escola de Formação de Professores e Humanidades e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da PUC Goiás. Graduada em Comunicação Social, Letras e Pedagogia. Mestre e Doutora em Educação. Coordenadora do grupo do Diretório de Pesquisa do CNPq Juventude e Educação e do GT Sociologia e Filosofia da Educação da ANPED Centro-Oeste e coordenadora do PPGE da PUC Goiás. Contato: clavalente@pucgoias.edu.br

conceitos de *habitus* e capitais. A partir da retomada da definição geral se avança para o campo específico da política e conclui acenando uma reflexão para a disputa do campo político por parte da juventude conservadora brasileira na contemporaneidade.

Campo Social: uma possível teoria explicativa do mundo social e da política

Compreender o conceito de Campo Social pressupõe articulá-lo a uma teoria social mais ampla do conhecimento. Bourdieu, na tentativa de romper com a dicotomia entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo, em que se travava uma disputa da posse dos discursos explicativos dos fenômenos sociais nas Ciências Sociais, recupera o conceito aristotélico de *habitus* e propõe uma articulação dialética entre o mundo objetivo e subjetivo mediado pelo *habitus*. O autor entende esse conceito como disposições duradouras e modificáveis que atuam como mediadoras e orientadoras das práticas sociais e que se constituem no grupo social de origem, mas que se atualizam com novas sociabilidades.

Nessa busca de construir uma sociologia moderna, amplia o conceito de capital econômico da tradição marxista para capital cultural, social e simbólico na análise da realidade social, sendo estes conceitos importantes na análise multidimensional do espaço social e que, ao mesmo tempo, definem as posições que os agentes ocupam nele pelo volume e pela estrutura dos distintos capitais.

O social para Bourdieu é constituído por campos ou espaços de relações objetivas que possuem uma lógica própria. É, portanto, um campo de forças e de lutas; é uma estrutura que constrange os agentes envolvidos, que atuam de acordo com suas posições relativas no espaço social, conservando ou modificando sua estrutura. Os campos são produtos históricos e flexíveis. Seus limites são demarcados por interesses específicos, cujos investimentos econômicos e psicológicos são essenciais para a atuação dos agentes, dotados de determinado *habitus*, no campo (CAVALCANTE, 2014, 2017). Bourdieu diz que “um campo é um microcosmo autônomo no interior do macrocosmo social” (BOURDIEU, 1999, p. 195). Sua autonomia consiste em reger-se por leis

próprias que valem para o seu campo e não para o campo vizinho. O agente pertencente a esse campo precisa de uma mudança de pensamento e uma adaptação para jogar as regras do jogo sob pena de exclusão, fracasso ou escândalo.

As estratégias que os agentes lançam para conservar ou transformar o campo social relacionam-se ao conhecimento da história das disputas de um campo específico, bem como das ações práticas diante de situações que requerem do jogador conhecimento das regras e dos consensos do campo. Grenfell (2018, p. 84) esclarece que “a relação entre *habitus* e campo é central para como o *habitus* funciona enquanto ferramenta explicativa [...] tanto o *habitus* quanto o campo são estruturas relacionais e é a relação entre essas estruturas relacionais que fornece a chave para a compreensão da prática”. As relações são contínuas, dinâmicas e parciais. Não são perfeitamente encaixáveis porque cada uma tem sua lógica interna e sua história (GRENFELL, 2018). Destaca-se a correlação entre os conceitos *habitus* e campo:

Falar de *habitus* sem campo e afirmar que se analisa o “*habitus*” sem analisar o “campo” é, portanto, transformar o *habitus* em fetiche, abstrai-lo dos próprios conceitos que lhe dão significado e nos quais ele funciona. Qualquer tentativa de explicar a prática utilizando apenas o *habitus* não é bourdieusiana. O *habitus* é uma estrutura relacional cuja importância está em suas relações com campos relacionais. Portanto, o conceito de *habitus* e o objeto que ele busca conceituar são ambos de intenção completamente relacional (GRENFELL, 2018, p. 89).

Nos distintos campos sociais, diferentes agentes disputam seus espaços em uma luta concorrencial pela posse dos capitais. Esse jogo é competitivo e as estratégias utilizadas pelos agentes são das mais variadas possíveis a fim de conservar ou transformar as regras do campo. Buscam permanecer ou melhorar suas posições. A acumulação de ‘capitais’, econômico, cultural, social e simbólico, é o que está em jogo nessa disputa. Os capitais são tanto o processo num campo quanto o produto dele. Os campos vão se moldando distintamente de acordo com o jogo que é jogado neles (GRENFELL, 2018).

Cada campo é hierarquizado, contudo há ação e mudança dentro dele. Diferentemente do campo da força física, com leis imutáveis, no campo social atuam agentes que conduzem e conhecem, dotados de

senso prático, um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão e de esquemas de ação (GRENFELL, 2018). Em outras palavras:

Um campo social estruturado, um campo de forças – há dominantes e dominados, há relações constantes, permanentes, de desigualdade, que se exercem no inteiro desse espaço – que é também um campo de lutas para transformar ou conservar esse campo de forças. Cada um, no interior desse universo, empenha em sua concorrência com os outros a força (relativa) que detém e que define sua posição no campo e, em consequência, suas estratégias (BOURDIEU, 1997b:57 apud GRENFELL, 2018, p. 104).

Dentre os diversos campos dentro do espaço social, destaca-se o campo político com narrativa discursiva e disputas próprias:

O discurso político é, por excelência, o lugar de um jogo de máscaras. Toda palavra pronunciada no campo político deve ser tomada ao mesmo tempo pelo que ela diz e não diz. Jamais deve ser tomada ao pé da letra, numa transparência ingênua, mas como resultado de uma estratégia cujo enunciador nem sempre é soberano (CHARAUDEAU, 2018, p.8).

Para Bourdieu (1989), o que está em jogo na política é o conhecimento do mundo social. Luta teórica e prática pelo poder de conservar ou de transformar o mundo social e as categorias de percepção desse mundo. Para Charaudeau (2018, p. 23), a política deve ser debatida entre “uma *verdade do dizer* e uma *verdade do fazer*, uma verdade da ação que se manifesta por meio de uma palavra de decisão e uma verdade de discussão que se manifesta mediante uma palavra de persuasão” (grifo do autor).

Os agentes políticos ocupam posições determinadas no espaço social e estão igualmente em posições dominadas no campo de produção simbólica. Eles possuem o poder de nomear (BOURDIEU, 1989). A política se torna, dado o desejo de organizar a vida dos indivíduos em comunidade, um campo de ação que dependerá dos espaços de discussão e de persuasão. Para serem validados devem ser separados em domínios, já que a sociedade necessita de reconhecimento e de classificação das trocas realizadas (CHARAUDEAU, 2018).

Os responsáveis políticos devem constantemente enfrentar os imperativos práticos, contraditórios, que surgem na luta no seio do campo político. Precisam provar sua representatividade e mobilizar grande número de votos ou de mandatos em relação a outros mandatários. Resolvem o problema que se põe a qualquer grupo preocupado em conhecer e fazer reconhecer sua força (BOURDIEU, 1989).

A estrutura do campo político – as relações com os ocupantes das outras posições e com as tomadas de posição concorrentes – determina as tomadas de posição, a oferta de produtos políticos (BOURDIEU, 1989). No campo político há uma certa relação de oferta-demanda. As tomadas de decisão dos votantes são produto de todas as lutas anteriores. A política se constitui no lugar da “eficácia simbólica”. É uma ação que produz coisas e grupos sociais (BOURDIEU, 1989).

A análise da luta política fundamenta-se nos determinantes econômicos e sociais da divisão do trabalho político. O campo político é um campo de forças e de lutas. É o lugar onde se gera, na concorrência entre os agentes, produtos políticos. Ao cidadão comum, reduzido a consumidor, resta apenas escolher, com alta probabilidade de erro, já que pode estar mais ou menos afastado do lugar de produção (BOURDIEU, 1989).

É preciso apontar, no campo político, o que Bourdieu chama de monopólio dos profissionais da política. A falta de tempo livre e de capital cultural dos simples aderentes faz com que a concentração do capital político se restrinja nas mãos de um pequeno grupo. Os produtos oferecidos pelo campo político dependem dos instrumentos de percepção e de expressão do mundo social bem como o seu acesso por parte dos diferentes grupos (BOURDIEU, 1989). O microcosmo do campo político está separado do resto do mundo. Nele se distingue claramente os que são profissionais dos que são profanos. Há uma tendência da concentração política nas mãos de poucos profissionais, criando-se as oligarquias.

Segundo Charaudeau (2018), o discurso político não esgota todo o conceito político. Contudo, não há política sem discurso. Bourdieu aponta igualmente os limites do discurso político:

[...] O campo político exerce de facto um efeito de censura ao limitar o universo do discurso político e, por este modo, o universo daquilo que é pensável politicamente, ao espaço finito dos discursos susceptíveis de serem produzidos ou reproduzidos nos limites da *problemática* política como espaço das tomadas de posição efetivamente realizadas no campo, quer dizer, sociologicamente possíveis dadas as leis que regem a entrada no campo. A fronteira entre o que é politicamente dizível ou indizível, pensável ou impensável para uma classe de profanos determina-se na relação entre os interesses que exprimem esta classe e a capacidade de expressão desses interesses que a sua posição nas relações de produção cultural e, por este modo, política lhe assegura (BOURDIEU, 1989, p. 165).

O mercado da política, denuncia Bourdieu, é o menos livre que existe. Há um grande oligopólio e monopólio de políticos profissionais. O monopólio da oferta de produtos políticos fica nas mãos de um corpo de profissionais, ou seja, uma pequena unidade de produção controlada pelos próprios profissionais. Nessas condições do jogo no campo político as opções dos consumidores são limitadas e ficam condenados à “*fidelidade* indiscutida às marcas conhecidas e à delegação incondicional nos seus representantes quanto mais desprovidos estão de *competência social* para a política e de instrumentos próprios de produção de discursos ou actos (*sic*) políticos” (BOURDIEU, 1989, p. 166. Grifos do autor).

Entram no jogo político os profissionais que possuem competência específica. O *habitus* do político exige (deveria) uma preparação especial. Consiste na apropriação do *corpus* de saberes específicos produzidos e acumulados pelo trabalho político dos profissionais do presente e do passado. Bourdieu (1989) cita os principais saberes de um agente político: teorias, problemáticas, conceitos, tradições históricas, dados econômicos, domínio de uma certa linguagem e de uma certa retórica política, capacidade de debater.

A primeira acumulação de capital político é característica de pessoas dotadas de um excedente econômico que lhes possibilita subtrair-se às atividades produtivas, o que lhes permite colocar-se na posição de porta-voz. Além do tempo livre, há este outro fator que é a educação (BOURDIEU, 1999, p. 196).

Os agentes que atuam no campo político precisam dominar o sentido do jogo político para prever as posições tomadas pelos outros políticos. O político avisado é o que consegue dominar o sentido objetivo e o efeito

social das suas decisões atuais e potenciais. Isso lhe permite escolher decisões convenientes e convencionadas e evitar aquelas comprometedoras (BOURDIEU, 1989). Um político previsível seria então aquele competente, sério, digno de confiança, preparado para assumir “com constância e sem surpresas nem traições o papel que lhes cabe na estrutura do espaço do jogo” (BOURDIEU, 1989, p. 172).

A adesão ao próprio jogo político é exigência *sine qua non* para participar do jogo. Este jogo é produto do jogo, ao mesmo tempo, é a condição de funcionamento do jogo. Aqueles que possuem o privilégio de investir no jogo aceitam o contrato tácito que implica participar no jogo. Reconhecem que vale a pena ser jogado e estão unidos a todos os outros participantes por uma espécie de “*conluio originário*” mais poderoso do que todos os acordos abertos ou secretos (BOURDIEU, 1989, p. 173). Charandeu (2018, p. 46) esclarece que “a política é um campo de batalha em que se trava uma guerra simbólica para estabelecer relações de dominação ou pactos de convenção. Consequentemente os discursos das ideias se constroem mediante o discurso do poder, o primeiro pertencendo a uma problemática da verdade [...] e o segundo a uma do verossímil [...]”.

As lutas que se travam dentro do campo político são disputas pela conservação ou transformação do mundo social conservando ou transformando a própria visão do mundo social e os princípios que dividem esse mundo. Os agentes políticos disputam entre si por manterem ou mudarem as divisões estabelecidas entre as classes e o sistema que estabelece a classificação. Eles legitimam ou contestam as instituições que contribuem para a classificação da sociedade (BOURDIEU, 1989). Neste jogo político há um combate pelo “monopólio da elaboração e difusão do princípio de divisão legítima do mundo social e, deste modo, da mobilização dos grupos e, por outro lado, o monopólio da utilização dos instrumentos de poder objetivados” (BOURDIEU, 1989, p. 174).

Para Bourdieu (1989), os principais agentes desta luta política são os partidos. São organizações combatentes que mobilizam o maior número possível de agentes dotados da mesma visão de mundo social e do seu futuro. Os partidos elaboram e impõem sua representação de mundo social no intuito de adquirir adesão da maior quantidade

possível de cidadãos e conquistar postos para garantir o poder. Nesse sentido, percebe-se uma onda de manutenção dos privilégios de uma classe e fração de classe dominante no campo político, não somente brasileiro, mas de ordem mundial em que o protagonismo juvenil na política, que historicamente busca romper com práticas políticas hegemônicas, alinham-se aos discursos dominantes conservadores.

Neoliberalismo e conservadorismo no campo político brasileiro

A doutrina neoliberal, ideologia econômico-política, foi de tal modo imposta universal e unanimemente que nos dias atuais está quase fora de discussão e de contestação. Contudo, não foi o resultado de um acontecimento espontâneo. “É produto de trabalho prolongado e constante de uma imensa força de trabalho intelectual, concentrado e organizado em verdadeiras empresas de produção, difusão e intervenção” (BOURDIEU, 2001, p. 7).

Para Chauí (2014), o que hoje é denominado neoliberalismo nasceu de uma reunião de economistas, cientistas políticos e filósofos, reunidos em Mont Pèlerin, Suíça, em 1947. Os principais expoentes desse grupo foram o austríaco Friedrich Hayek (1899-1992) e o estadunidense Milton Friedman (1912-2006). Hayek é considerado o mais importante representante da Escola Austríaca do pensamento econômico, enquanto Friedman foi um dos líderes da escola de economia de Chicago.

No seleto grupo presente na reunião convocada por Hayek estavam presentes ainda outros ilustres representantes das ideias neoliberais: Karl Popper (1902-1994), Lionel Robbins (1898-1984), Ludwig Von Mises (1881-1973), Walter Eucken (1891-1950), Wallter Lippmann (1889-1974), Michael Polanyi (1891-1976), Salvador Madariaga (1886-1978). Todos eles tinham em comum o fato de serem

adversários do Estado de Bem-Estar⁵ europeu e inimigos férreos do *New Deal*⁶ americano (ANDERSON, 1995).

O neoliberalismo pretendeu, em sua origem, substituir o *status quo* reinante do capitalismo até meados dos anos 1970. A sociedade era guiada por dois princípios: keyesiano de intervenção do Estado na economia por meio de investimentos e endividamento para distribuição da renda e promoção de bem-estar social, procurando com isso diminuir as desigualdades. O segundo princípio que balizava a sociedade capitalista era o fordismo, organização industrial planejada, funcional, trabalho industrial, a longo prazo, com centralização e verticalização das plantas industriais e grandes montagens concentradas num único espaço, grandes estoques, com uma política de aumento da capacidade de consumo dos trabalhadores (CHAUÍ, 2014).

Para a filósofa, as propostas dos neoliberais pautaram-se no fortalecimento do Estado no sentido de fazer frente ao poder dos sindicatos e dos movimentos operários; no controle do dinheiro público e cortes nos encargos sociais com a finalidade de estabilizar a moeda e restaurar a taxa de desemprego necessária para formar uma massa de reserva; na reforma fiscal para incentivar os investimentos privados, reduzindo os impostos sobre capital e fortunas, aumentando os impostos sobre a renda individual (o que se observa no Brasil atual: os ricos pagam menos impostos que os pobres), os impostos incidem sobre o trabalho, o consumo e o comércio; e no afastamento do Estado na regulação da economia, deixando o mercado à mercê de sua própria (i)rrracionalidade.

Para Perry Anderson (1995), as propostas neoliberais para a crise foram a de enxugar o Estado nos seus investimentos sociais e estabilizar a economia, sobretudo, baixando as taxas de inflação. Os grandes expoentes desse período áureo neoliberal da década de 1980

⁵ Estado de bem-estar, Estado de bem-estar social, Estado-providência ou ainda Estado social, é um tipo de organização política, econômica e sociocultural que coloca o Estado como agente da promoção social e organizador da economia.

⁶ Em português: novo acordo. Programas implementados nos Estados Unidos entre 1933 e 1937, sob o governo do presidente Franklin Roosevelt (1882-1945), com o objetivo de recuperar e reformar a economia estadunidense. Visava igualmente auxiliar os prejudicados pela Grande Depressão, 1929.

foram Thatcher (1925-2013) na Inglaterra e Reagan (1911-2004) nos Estados Unidos da América. A prioridade neoliberal era deter a grande inflação dos anos 1970. Nesse sentido o neoliberalismo teve sucesso. Cresceu também nesse período a taxa de desemprego, considerado como “mecanismo natural e necessário de qualquer economia de mercado eficiente” (ANDERSON, 1995, p. 15). Cresceu igualmente o grau de desigualdade. Enfim, em se tratando de deflação, lucros, empregos e salários, o programa neoliberal foi realista e aparentemente exitoso (ANDERSON, 1995).

Tanto na análise de Chauí (2014) quanto na de Anderson (1995), no que tange à reanimação do capitalismo avançado mundial, o neoliberalismo fracassou. A desregulamentação financeira criou condições muito mais propícias para a inversão especulativa do que produtiva. Houve, nos anos 1980, um enorme crescimento dos mercados de câmbio internacionais. As transações monetárias diminuíram o comércio mundial de mercadorias reais. Igualmente pífio foi o resultado do enxugamento do Estado, apesar de todas as medidas para conter os gastos sociais.

O capitalismo avançado entrou em recessão novamente em 1991. Contudo, nesse período o neoliberalismo ganhou um novo impulso. A queda do comunismo na Europa Oriental e na União Soviética constituiu um segundo alento para o neoliberalismo. Para Anderson (1995), a vitória do Ocidente na Guerra Fria sobre o comunismo não foi o triunfo de qualquer capitalismo, mas sim a vitória do neoliberalismo liderado e simbolizado por Reagan e Thatcher nos anos 1980. “Não há neoliberais mais intransigentes no mundo do que os ‘reformadores’ do Leste (ANDERSON, 1995, p.17). As consequências foram as típicas do neoliberalismo: deflação, desmonte de serviços públicos, privatizações, crescimento da corrupção e desigualdades sociais.

O neoliberalismo chegou também à América Latina. O pioneiro do ciclo neoliberal da história latino-americana foi o Chile, sob a ditadura de Augusto Pinochet (1915-2006). Neste país observou-se a concretização de um dos ideais de Hayek: a liberdade e a democracia “podiam facilmente tornar-se incompatíveis, se a maioria democrática decidisse interferir com os direitos incondicionais de cada agente

econômico de dispor de sua renda e de sua propriedade como quisesse” (ANDERSON, 1995, p.19).

Seguindo o percurso histórico do capitalismo em sua versão neoliberal atual pode-se afirmar com Salama (1995) que o futuro do capitalismo é o próprio capitalismo. Pode ser um capitalismo neoliberal mais selvagem ainda, um capitalismo liberal ou social democrata. “O neoliberalismo fracassa e, quando o faz, as razões não são atribuídas ao próprio programa de ajuste, mas à aparente ausência do mercado e à onipresença do Estado (SALAMA, 1995, p. 51). Os êxitos aparentes e efêmeros do neoliberalismo foram à custa das políticas sociais. A dominação absoluta do mercado, como única alternativa oferecida pelos neoliberais para a crise, consiste numa das suas debilidades.

No Brasil houve um neoliberalismo à brasileira (OLIVEIRA, 1995) e está novamente ganhando forças no governo Bolsonaro (2019 -). Apesar de a ditadura não se caracterizar por políticas econômicas liberais, mas no incentivo da acumulação privada (SADER, 1995), durante a ditadura brasileira (1964-1985) iniciou-se a dilapidação do Estado brasileiro, que prosseguiu no mandato de José Sarney (1985-1990). Naquele período a pregação antissocial neoliberal encontrou terreno fértil em solo brasileiro. Fernando Collor (1990-1992), com seu discurso de caça aos marajás, deu prosseguimento às políticas neoliberais. Infundiu-se na população o desespero, que via no Estado desperdiçador a causa da má distribuição de renda e depredação da saúde, da educação e demais políticas sociais.

O neoliberalismo à brasileira, “avacalhado e avacalhador” (OLIVEIRA, 1995, p.26), continuou nos demais governos pós redemocratização. Contudo, a sociedade civil organizada ainda possui forças para barrar seu avanço. O incipiente neoliberalismo brasileiro não podia contar com a força repressora do Estado como no caso chileno, deparava-se com uma forte burguesia industrial protegida pelo Estado e com um movimento social e político de esquerda com capacidade de resistência. Nisso consiste, segundo Sader (1995), a especificidade do neoliberalismo brasileiro. No governo ponte de Itamar Franco, a hiperinflação foi administrada paulatinamente para ser lançada em seguida a ideologia neoliberal como solução. “O receituário do Plano Real

possuía letalidade entre nós por duas facetas: enquanto a economia se recuperava, o social piorava” (OLIVEIRA, 1995, p.26).

Para Oliveira (1995), o grande mal que o neoliberalismo provocou no Brasil dos anos 1990 foi o ataque à esperança. Atacou os movimentos populares e enfraqueceu os sindicatos e movimentos operários. Ao destruir o princípio da esperança dos progressistas abriu caminho para uma onda conservadora de que o Brasil não tinha memória. Nos dias atuais essa onda conservadora voltou a subir e se observa sua ressaca nas mais diversas esferas da sociedade brasileira.

No Brasil contemporâneo, a hegemonia neoliberal e sua expressão política por meio do neoconservadorismo é observada com mais nitidez conforme o enxergava Borón (1995). O resultado mais visível foi o enfraquecimento do Estado e dos direitos trabalhistas. O Estado está cada vez mais submisso aos interesses das classes dominantes e aos pés das instituições guardiãs da grande burguesia internacional: o FMI, o Banco Mundial e o regime econômico em torno ao dólar. “O Banco Mundial e o FMI se converteram em um gigantesco *think tank*⁷ do neoliberalismo” (BORÓN, 1995, p. 95).

Pode-se fazer uma tentativa de conclusão dessa primeira parte tomando como empréstimo a análise da filósofa Marilena Chauí:

O neoliberalismo não é uma lei natural nem uma fatalidade cósmica, nem muito menos o fim da história. Ele é a ideologia de uma forma histórica particular assumida pela acumulação do capital, portanto, algo que os homens fazem em condições determinadas, ainda que não o saibam, e que podem deixar de fazer se, tomando consciência delas, decidirem organizar-se contra elas (CHAUÍ, 2014, p.111).

O berço do neoliberalismo é um fato histórico conhecido, seu local, seus autores e sua propagação. Contudo, o percurso histórico não está acabado. As políticas neoliberais estão em curso e faz-se necessária uma contínua observação e posteriores pesquisas para acompanhar seus desdobramentos.

A visão política e social do neoliberalismo, segundo Bourdieu (2011), reveste, em sua essência, como racionalizações econômicas os pressupostos mais clássicos do pensamento conservador de todos os

⁷ Instituições que se dedicam a produzir e difundir informações sobre temas específicos. Objetiva influenciar ideias na sociedade e decisões na política.

tempos e de todos os países. Baseando-se em muita propaganda midiática, o neoliberalismo se apresenta sob as aparências de “inevitabilidade” (BOURDIEU, 2011, p. 44). Apresenta-se, na contemporaneidade, como uma ideologia hegemônica.

Bourdieu (2011) aponta alguns pressupostos que são impostos como óbvios pelo neoliberalismo: admite-se que o crescimento máximo é o fim último único das relações humanas, faz-se um corte radical entre os campos econômico e social, deixando esse último de lado, e abandonado aos sociólogos, propaga-se um léxico comum, composto em sua essência por eufemismos que, à força da propaganda, entram no inconsciente coletivo sem ser ajuizado: flexibilização, desregulamentação, competitividade, eficiência, sustentabilidade, gestão, reformas, etc.

Contudo, o neoliberalismo não consiste só na fé no mercado e sua racionalidade e nem mesmo no enxugamento do Estado e no desaparecimento do fundo público, mas na decisão deliberada de investir o dinheiro público nos investimentos exigidos pelo capital (normalmente, como se observa no Brasil atual, nos grandes bancos e nas grandes empresas). “O neoliberalismo é o encolhimento do espaço público dos direitos e o alargamento do espaço privado dos interesses de mercado (CHAUÍ, 2014, p. 88).

O neoliberalismo é um reflexo da sociedade capitalista pós-moderna⁸. Observa-se no cenário atual que o desemprego e a terceirização tornaram-se estruturais, o monetarismo e o capital financeiro constituem “o coração e o centro nervoso do capitalismo” (CHAUÍ, 2014, p.89), a ciência e a tecnologia se converteram em agentes de acumulação do capital, os direitos vão se tornando serviços privados regulados pelo mercado, o centro político, jurídico e econômico já não é em cada país, mas no FMI (Fundo Monetário Internacional) e no Banco Mundial, que ditam inclusive, como será explicitado adiante, as políticas educacionais dos países.

⁸ O pós-modernismo corresponde a uma forma de vida determinada pela insegurança e violência institucionalizada pelo mercado. Essa forma de vida possui quatro características: insegurança, dispersão, medo e sentimento do efêmero (CHAUÍ, 2014).

Assim como as características universais do capitalismo é um reflexo do neoliberalismo, observa-se na configuração da sociedade brasileira os traços da ideologia neoliberal ou o resultado de anos de propaganda e políticas neoliberais. Chauí (2014) aponta os seguintes traços em relação à cultura brasileira: relações sociais hierárquicas ou verticais; relações sociais e políticas baseadas em contatos pessoais, tendo como resultado a tutela, o clientelismo, o paternalismo, o populismo e o mandonismo; desigualdades sociais e econômicas abismais; leis percebidas como inócuas e inúteis abrindo espaço privilegiado para a corrupção. Em suma, “a sociedade brasileira é violenta, sua violência tende a aumentar com o avanço neoliberal, que fortifica carências e privilégios” (CHAUÍ, 2014, p.103).

Quanto à perspectiva de Anderson (1995), o neoliberalismo é um movimento ideológico. Sua escala é mundial, fenômeno jamais produzido pelo capitalismo noutras épocas históricas. “Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional” (ANDERSON, 1995, p. 22).

Nos campos da economia e da política, que vêm andando de mãos dadas na contemporaneidade, observa-se o abismo social que o neoliberalismo vai abrindo. O jogo que se joga no liberalismo não possui regras iguais para todos. Bourdieu (1989, p.204) explica como se dá esse movimento: “Há, no campo político, lutas simbólicas nas quais os adversários dispõem de armas desiguais, de capitais desiguais, de poderes simbólicos desiguais”.

Em suma, o panorama mais realista e visível das consequências da doutrina neoliberal é o Estado à deriva de suas incumbências sociais. Assim, há depreciação da coisa pública, exaltação da eficiência da iniciativa privada em detrimento do serviço público, como se o empreendedorismo – palavra cara aos neoliberais – só fosse possível nas empresas privadas. Dessa forma, o indivíduo torna-se o único responsável por sua infelicidade, e subjacente a esse discurso, há um outro, a meritocracia. (BOURDIEU, 1998).

No Brasil contemporâneo observa-se uma movimentação peculiar que Bourdieu já descrevia há mais de 20 anos: “de forma geral, o neoliberalismo faz voltar, sob as aparências de uma mensagem muito

chique e muito moderna, as ideias mais arcaicas do patronato mais arcaico” (BOURDIEU, 1998, p. 49). A nova revolução conservadora tem como bandeira o progresso, a razão e a ciência (que no caso se trata da economia). O neoliberalismo conservador, ainda segundo Bourdieu (1998), exalta a lei do mercado, que consiste na lei do mais forte, da concorrência desigual, glorifica a volta a um capitalismo radical, sem freio, com novas técnicas de manipulação, como podem ser o *marketing*, a publicidade comercial, as pesquisas de mercado, etc.

Há no neoliberalismo uma espécie de “neodarwinismo social” (BOURDIEU, 1998, p. 58). É apresentada uma sociedade em que os melhores e mais brilhantes são os que triunfam. Não há nada de mais conservador e arcaico nessa visão. A inevitabilidade histórica que se fundava no primado das forças produtivas, sem outra regulação a não ser as vontades concorrentes dos produtores individuais. O programa neoliberal encontra sua força político-econômica naqueles cujos interesses ele representa: acionistas, operadores financeiros, industriais, políticos conservadores ou socialdemocratas, etc. (BOURDIEU, 1998).

Enfim, trata-se de um discurso e de uma prática que se resume na redução do custo da mão de obra, cortes das despesas públicas (veja-se no Brasil o Projeto de Emenda Constitucional do teto dos gastos públicos em 2016, congelados por 20 anos, sendo tão bem nomeada pela oposição de “PEC da morte”), flexibilização do trabalho (reforma trabalhista do governo Michel Temer de 2017, então Presidente do Brasil). Em sua maioria, essas políticas vêm ditadas pelo FMI e outros organismos internacionais. Um programa que destrói metodicamente os coletivos e a visão coletiva da sociedade, visando lidar apenas com o indivíduo, ainda que se trate de empresa, sindicato ou família (BOURDIEU, 1998).

Jovens, conservadorismo e as disputas no campo político

Bourdieu (1999) registra que pode ocorrer uma revolução que recoloque as fronteiras do campo político, normalmente elitizado e de difícil acesso. A partir disso “novos ingressantes mudam de tal maneira os princípios de pertencimento ao campo que pessoas que

antes faziam parte dele agora já não fazem mais, são desqualificadas, e pessoas que dele não faziam parte agora fazem” (BOURDIEU, 1999, p. 202). O pleito eleitoral de 2018, no Brasil, redesenhou as fronteiras políticas. Observou-se uma guinada à direita, extrema direita e ao conservadorismo. Ascenderam a cargos eletivos novos agentes políticos, oriundos do campo dos profanos na política. Embora historicamente seja próprio da tradição de esquerda progressista a participação de coletivos juvenis militantes no campo político, houve noutros momentos da história brasileira ondas de conservadorismo. Pesquisa-se aqui e será aprofundado em ulteriores trabalhos quais as novidades e as repetições das manifestações dos movimentos conservadores do atual cenário brasileiro.

Para Bourdieu (1999) tal situação se explica devido a que o campo político nunca se autonomiza por completo. Ele se refere sempre à sua clientela, os eleitores, já que eles têm a palavra final na disputa entre os membros do campo. O que está em jogo nas lutas simbólicas e políticas é a hegemonia da enunciação, da narrativa dos fatos sociais. Segundo Bourdieu “a política é uma luta em prol de ideias, mas um tipo de ideias absolutamente particular, a saber, as ideias-força, ideias que dão força ao funcionar como força de mobilização” (BOURDIEU, 1999, p. 203). As ideias-força que venceram na luta política brasileira recente foram as ideias de anticorrupção, de valores conservadores da família, da moral, da religião e do Estado, os princípios neoliberais capitalistas reformistas.

Observamos no cenário brasileiro o que Bourdieu (1999) chama de luta pelo monopólio da manipulação legítima dos bens políticos, parafraseando Max Weber. O que se disputa é o poder sobre o Estado. Contudo, notamos que os agentes políticos tendem a extravasar o seu campo específico. Os principais agentes políticos brasileiros atuais tentam agir diretamente sobre os campos da ciência e da educação, por citar alguns exemplos, desrespeitando as regras próprias de cada campo.

É notável no campo político brasileiro a consideração de Bourdieu (1999) sobre a dupla vertente das disputas no campo político. Por um lado, são combates por ideias, por outro são combates por poderes, já que estas ideias só são completamente políticas se se tornarem ideias-força. O sociólogo denuncia também os “irresponsáveis políticos”, que

são os novos na política, ou velhos que ganharam um maior capital político atualmente, e na verdade são demagogos. Esses são demagogos populistas que não trazem, ao entrar no campo, novas e interessantes ideias, mas falam de coisas sem conhecer e que não veem as consequências daquilo que propõem e são utopistas ou até mesmo distopistas, porém se tornaram populares entre as massas (BOURDEIU, 1999).

Gropo (2018) indica que no atual cenário nacional surgiu uma série de sujeitos sociais coletivos que são (auto) identificados com um perfil ideológico conservador. Há dificuldade em se nominar tais movimentos. De pronto se designa, enquanto se aprofunda na pesquisa, de liberal-conservadores. O principal campo de disputa dos movimentos sociais conservadores é o da educação:

Considerando que a hegemonia política só é possível com consenso e força, ao se pensar sobre a conjuntura brasileira atual, é sempre oportuna a avaliação da correlação de forças entre os grupos e os movimentos sociais, as classes e as frações de classe. E o que se observa neste cenário é que é no plano da política e da cultura que as forças da reação se organizam na ofensiva liberal-conservadora e reacionária que empreendem (GROPPO, 2018, p. 4).

É apontado por Gropo (2018) que as manifestações à direita no cenário político ideológico percebidas na contemporaneidade brasileira não constituem um fenômeno novo. A “onda conservadora” esconde e revela muitos elementos, que estão sendo investigados e que aqui são mencionados de maneira incipiente. Existe no Brasil uma tradição de ideologias, movimentos e intelectuais que se destacaram por ideais de tradição, ordem, autoridade e nacionalismo reativo e conservador (GROPPO, 2018).

Observa-se no cenário nacional certo avanço de forças conservadoras lideradas por grupos juvenis de ativistas políticos minarquistas, como o MBL (Movimento Brasil Livre), instituições confessionais de grupos fundamentalistas religiosos e por uma ampla ala de um governo “novo-velho”. Todos eles estão marcados por tradições políticas liberais-conservadoras. Na disputa do campo político, na guerra de narrativas sobre fatos sociais, atuam por desmontar políticas públicas com viés democrático e no âmbito da

educação ocorrem os maiores esforços de entrada e permanência (GROPPO, 2018).

Os coletivos juvenis conservadores que atuam no campo político utilizam o espaço público e as redes sociais digitais como meio de difusão de ideologia e das suas pautas políticas. As redes sociais se constituem como um novo campo de disputa pela narrativa dos fatos sociais. As principais marcas do conservadorismo observadas no discurso são: centralidade da tradição, família e na proteção da propriedade, condenação de práticas que valorizam a diversidade sociocultural, identidades e relações de gênero, distanciamento de práticas pautadas por sujeitos e ações coletivas, exaltação da meritocracia e da individualidade descolada de sua classe ou grupo social (BATISTA; SOUZA, 2018).

As novas agrupações juvenis conservadoras se apresentam, diferentemente dos clássicos movimentos sociais, como organizações que funcionam como *lobbies* de defesa de interesses burgueses e da economia capitalista no plano internacional:

São organizações que se movimentam para a ocupação do espaço público e do espaço político legislativo, com projetos de Lei. Defendem a lógica empresarial no campo educacional em nome da incompetência governamental para gerir a coisa pública. Pautam seus discursos por moralismo e constroem uma simbologia de ataques à coisa pública, atraem famílias e jovens descontentes com a política nacional. Constroem ações coletivas a partir das redes sociais digitais e são distantes das características dos movimentos sociais populares que se pautam pelas necessidades concretas dos trabalhadores e pelos direitos sociais. Constroem ações coletivas de modo virtual, portanto, marcadas pela recepção de informação de modo individual e com pouca ou nenhuma margem para problematização coletiva dos problemas que são reais e sociais (BATISTA; SOUZA, 2018, p. 10).

Movimentos ou organizações conservadoras, tais como o Movimento Brasil Livre, aderem ao modelo de Estado mínimo, suprimindo as funções do Estado no âmbito social e econômico, propõem a privatização da oferta de serviços de saúde e educação, desregulamentação trabalhista e ambiental. Trata-se de um coletivo sem vínculo com a classe trabalhadora e de perspectiva conservadora e moralista. Não se observa uma luta pelos direitos sociais, em

benefício dos direitos individuais (BATISTA; SOUZA, 2018). Observou-se no V Congresso Nacional do MBL, realizado na capital paulista nos dias 14 e 15 de novembro de 2019, uma predominância juvenil, masculina, branca, de classe média. A pauta política neoliberal viu-se expressada em toda a temática do evento.

Os movimentos e organizações conservadores que surgiram nos últimos cinco anos no Brasil expressam disputas políticas de forças em relação a projetos societários. Por um lado, há um projeto de maior participação social, um “alargamento da democracia” (DAGNIINO, 2004), por outro, um projeto de Estado que deve se distanciar do seu papel de “garantidor de direitos” (BATISTA; SOUZA, 2018).

Observa-se, num primeiro olhar, que os movimentos neoliberais conservadores, cujas ideias são difundidas nas redes sociais por coletivos juvenis, são movimentos políticos e trabalham em difundir ideias que, na aparência, atendem às aspirações sociais. Seus discursos fortalecem os grupos empresariais e a ideia de que a educação precisa ser gerida em consonância com os princípios do mercado e da meritocracia (BATISTA; SOUZA, 2018).

A política vem sendo percebida a partir de uma visão heterogênea que expressa a diversidade de possibilidades de ser e vivenciar a juventude e que a inserção dos jovens nos distintos grupos diz muito sobre as compreensões de política e seus ideais de participação (MESQUITA; BONFIM; PADILHA; SILVA, 2016). A participação política da juventude não pode estar desvinculada das condições subjetivas que darão forma ao sentimento de pertencimento à coletividade por parte de jovens. No V Congresso Nacional do Movimento Brasil Livre observou-se empiricamente o sentido de pertença dos jovens ali presentes. Pertença e adesão a um movimento juvenil que apresenta seus ideais políticos conservadores de maneira convincente, atraente e lúdica.

Considerações

Considerando o conceito bourdieusiano de campo como espaço simbólico na organização social, observou-se que dentro deste espaço se dão as lutas por parte dos agentes pertencentes ou dos recém-

chegados ao novo campo. Tais disputas, com suas regras próprias de cada campo, validam, determinam ou legitimam as representações dentro do campo.

Dentro do macro campo social existem diversos sub-campos, como pode ser o da política, analisado na pesquisa. O campo político se apresenta como um microcosmo, um pequeno mundo social, relativamente autônomo no interior do grande mundo social. Ele possui regras próprias do jogo de pertença, relações, ações e processos. Observou-se que, no cenário político dos últimos anos, as disputas de narrativa, de visão da educação e de projeto de sociedade, tornaram-se cada vez mais acirradas e polarizadas.

Acerca da juventude, apresentou-se uma compreensão de uma categoria social plural. Sua percepção da política e participação nela são igualmente heterogêneas e expressam a diversidade de possibilidades de se vivenciar as juventudes. Uma das maneiras de se manifestar e pertencer trata-se de coletivos juvenis neoliberais conservadores. Através de organizações, diferentes em sua estrutura e propósitos dos movimentos sociais, com forte cunho político, estão se articulando através das redes sociais e difundindo projetos políticos neoliberais conservadores, presentes inclusive no parlamento.

Referências

- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir. **Pós-neoliberalismo**: as políticas e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.
- BORÓN, Atilio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir. **Pós-neoliberalismo**: as políticas e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 63-118.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.
- _____, Pierre. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Trad.: Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- _____, Pierre. **Contrafogos 2**: por um movimento social europeu. Trad.: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

_____, Pierre. **O Campo Político**, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n5/a08n5.pdf>>. Acesso em: 02 fev 2020

CAVALCANTE, Cláudia Valente. A teoria da prática e a sociologia reflexiva de Bourdieu: uma abordagem para se pensar a realidade e o método de pesquisa. In: PAIVA, W. A. de. (Org.) **Reflexões sobre o método**. Curitiba, CRV, 2017, pp.109-130.

_____, Cláudia Valente. **Educação superior, política de cotas e jovens**: das estratégias de acesso às perspectivas de futuro. 2014. 215 f. Doutorado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Goiânia, 2014.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia neoliberal e universidade. In: _____ **Ideologia da competência**. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014, p. 85-111 (Coleção de escritos de Marilena Chauí; v.3).

GRENFELL, Michael, editor. **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GROPPO, Luís Antônio. MARTINS, Marcos Francisco. RODRIGUES, Jefferson. **Apresentação do dossiê temático “movimentos sociais conservadores e educação**. Disponível em: <<http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/366/392.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2020

MESQUITA, M. R., BONFIM, J. Padilha, E.; SILVA, A. C. (2016). **Juventudes e participação: compreensão de política, valores e práticas sociais**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v28n2/1807-0310-psoc-28-02-00288.pdf>>. Acesso: 8 mar. 2020.

OLIVEIRA, Francisco de. Neoliberalismo à brasileira. In :GENTILI, Pablo ; SADER, Emir. **Pós-neoliberalismo: as políticas e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 24-28.

SADER, Emir. A hegemonia neoliberal na América Latina. In :GENTILI, Pablo ; SADER, Emir. **Pós-neoliberalismo: as políticas e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 35-37.

SALAMA, Pierre. Para uma nova compreensão da crise. In :GENTILI, Pablo ; SADER, Emir. **Pós-neoliberalismo: as políticas e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 51-53.

SILVA, André Luiz Batista da. SOUZA, Maria Antônia de. **Movimentos conservadores no âmbito da educação no Brasil**:

disputas que marcaram a conjuntura 2014 a 2018. Disponível em:
<<http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/353/393.pdf>>. Acesso em: 7 mar. 2020.

JOVENS BOLSISTAS TRABALHADORES E SUAS ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Daniella Couto Lôbo¹

Introdução

Este artigo apresenta o relato de uma pesquisa que tem como objetivo investigar os jovens como agentes sociais na perspectiva de Bourdieu, compreendendo as estratégias empregadas pelos alunos e trabalhadores na condição de bolsistas do Programa Bolsa Universitária², com a finalidade de permanecerem no ensino superior³.

Por que o interesse pelos jovens bolsistas, especificamente dos cursos de Engenharia e Ciência da Computação da PUC Goiás? Para essa definição foi feita a análise de uma pesquisa da PUC Goiás, que demonstrou que 90% dos ingressantes traziam a expectativa de um curso universitário voltado para o mercado de trabalho. Esses dois cursos foram criados na década de 1990, em meio à expansão do ensino superior privado e a emergência de novas áreas de formação profissional, especialmente a tecnológica.

Para esclarecer a temática abordada foram utilizadas a pesquisa qualitativa bibliográfica e a pesquisa de campo, tendo como

¹ Professora Doutora em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Faculdade Inhumas (Facmais). Professora do curso de pedagogia da Escola de Formação de Professores e Humanidades da PUCGOIÁS. Membro do grupo de pesquisa Juventude e Educação (PUCGOIAS).

² A organização das voluntárias de Goiás (OVG) continua coordenando o programa de seleção de bolsistas universitários e na atual gestão recebeu o nome Programa Universitário do Bem (Probem). De acordo com o site da OVG, no ano de 2021 o programa abriu cinco mil novas vagas, concedendo bolsas parciais e integrais que variam de seiscentos e cinquenta reais a cinco mil e novecentos reais para alunos dos cursos de medicina e odontologia, de instituições privadas.

³ O presente artigo faz parte das reflexões trazidas na dissertação de mestrado cujo título “Condição juvenil e estratégias de jovens bolsistas no ensino superior, defendida no Programa de Pós- Graduação em educação da PUC Goiás em 2007.

instrumentos um questionário e a entrevista semiestruturada. Para compor a amostra da pesquisa era preciso atender a três critérios: primeiro, ser bolsista do PBU; segundo, estar entre a faixa etária de 18 a 24 anos; e o terceiro, estar trabalhando. Foram aplicados 14 questionários e seis destes aderiram à pesquisa.

Os cursos de Ciência e Engenharia da Computação são percebidos pelos jovens alunos como uma estratégia para aquisição de conhecimentos, mas, também, de títulos que instituem a permissão de adentrar ao mundo do trabalho. Segundo Bourdieu (1994), é necessário que os agentes conheçam a estrutura do campo científico a qual almejam fazer parte.

A estrutura do campo científico se define, a cada momento, pelo estado das relações de força entre os protagonistas em luta, agentes ou instituições, isto é, pela estrutura da distribuição do capital específico, resultado das lutas anteriores que se encontra objetivado nas instituições e nas disposições e que comanda as estratégias e as chances objetivas dos diferentes agentes ou instituições (BOURDIEU, 1994, p. 133).

Na busca de identificar e compreender quais estratégias os jovens pesquisados lançam mão para frequentarem os cursos de Ciência e Engenharia da Computação, concluímos que a sua formação universitária acontece em cursos novos e que no imaginário social obedecem a interesses da sociedade em mudança. É a partir do domínio de um instrumento de trabalho - o computador, e uma área do saber - a informática, que as possibilidades de ingresso no mercado de trabalho tornam-se múltiplas e de acesso quase inexorável. Outro fato é que os jovens alunos fazem parte de uma área de formação que emergiu com o movimento de expansão do ensino superior privado, principalmente a partir da década de 1990, que, para atrair uma clientela jovem, criou cursos supostamente adequados às ocupações do futuro, no século XXI (SAMPAIO, 2000).

Os cursos de Ciência e Engenharia da Computação, campos dessa pesquisa, pertencem à Pontifícia Universidade Católica de Goiás e os seis jovens envolvidos neste estudo, que vivem a condição objetiva de estudantes, trabalhadores e bolsistas do PBU, traçam diversificadas estratégias para permanecerem no ensino superior.

Algumas considerações sobre as estratégias dos jovens universitários bolsistas

Uma das estratégias desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa relacionou-se ao desempenho no curso. Os jovens desse estudo tiveram, no decorrer do curso, inúmeras dificuldades em diversos conteúdos das disciplinas, como por exemplo, aquelas relacionadas à programação e ao cálculo, que reprovam muitos alunos. Um estudante que teve reprovações no decorrer da formação, acabou entendendo que para superar as dificuldades, deveria dedicar-se mais aos estudos. Nesta época, o aluno não desfrutava do benefício da bolsa que, em seus requisitos, não admite reprovações.

-Já reprovei três vezes em introdução da ciência da computação I, sequência dela, a introdução à ciência da computação II, e, em pesquisa operacional, no semestre passado. Em todas as matérias de programação eu tenho dificuldade. Eu tento estudar mais, sempre peço pro colegas me ajudar, sempre reuno com eles. Não procuro os monitores (Entrevista - Aluno1 - 23 anos - 6º período).

O aluno disse que “tenta estudar mais” e que recorria aos colegas. No lugar de solicitar a ajuda de monitores, evidenciou a importância da interação grupal como estratégia de superação das dificuldades.

No curso, as disciplinas que envolvem o cálculo e o algoritmo são consideradas de difícil compreensão para grande parte dos jovens. Um deles revelou que, a fim de desabafar sua angústia com as reprovações, recorre ao afeto familiar.

-Muita [dificuldade]. Principalmente na parte do algoritmo. Ali é o ponto forte do curso, logo no segundo mês, se a pessoa não entender aquilo e não gostou daquilo, ela já pode largar o curso ali mesmo. O que foi mais difícil foi aprender algoritmo e também as matérias de cálculo. Consegui superar e consigo até hoje [ri]! Ainda têm outras [matérias] pra superar ainda. Eu contei para minha família que eu tava com muita dificuldade e tava querendo desistir (Entrevista - Aluno 2 - 21 anos - 7º período).

Diferentemente dos outros relatos, um jovem expôs que encontra dificuldades nas disciplinas que, segundo ele, não são da área do curso de Ciência da Computação, como “ética, filosofia, português”. Para

superá-las, buscava professores, colegas e monitores que possam sanar suas dúvidas.

-Nas disciplinas da área nunca tive dificuldade. Tenho dificuldade nas disciplinas fora da minha área: ética, filosofia, português. Porque não dou importância para elas, na época de prova tenho que estudar. Eu pego os monitores e peço que esclareçam as dúvidas. E, também, peço aos professores, eles são sempre acessíveis. Reúno com os colegas só quando tem trabalho (Entrevista - Aluno 4 - 21 anos - 10º período).

O esforço realizado para não reprovar nas disciplinas foi percebido no relato de um jovem, ao expressar o quanto se desdobrou para não abandonar o curso.

-Fiquei mais dedicado e passava a noite sem dormir pra estudar se precisasse, levava material pro trabalho para estudar na hora do almoço, foi superação total! Mesmo assim, ainda reprovei em introdução da ciência da computação II e cálculo II (Entrevista - Aluno 2 - 21 anos - 7º período).

Os diferentes mecanismos para superar as dificuldades nas disciplinas do curso e evitar a reprovação, também são acionados pela condição de bolsista do PBU, pois, como mencionou-se, uma das exigências para permanecer com o benefício é a aprovação em todas as disciplinas ao final do semestre. As estratégias utilizadas para melhorar o desempenho escolar, juntamente com o benefício podem ser qualificadas como “jogadas casadas”, uma dependente da outra. Nesse sentido, Bourdieu (1990) entende que o “jogo é um lugar de necessidade imanente, que é ao mesmo tempo uma lógica imanente. Nele não se faz qualquer coisa impunemente” (BOURDIEU, 1990, p. 83).

Em relação ao currículo do curso, os alunos ainda afirmaram existir disciplinas tão inusitadas, que seus conteúdos não são facilmente identificados no cotidiano, e lhes causam dificuldade, porque “pesa por esse lado”.

-Nossa! Sinto [dificuldade] até hoje nas áreas de programação. Os outros cursos a gente lida com coisas do dia-a-dia como [no curso] de Administração, Contabilidade. Já Computação, é algo novo, tem coisa que você nem imagina que existe e pesa por esse lado. Eu nem imaginava como era feito um programa, nada. Era tudo muito novo e isso é a maior dificuldade. Não consegui superar, ainda tenho muita dificuldade (Entrevista - Aluno 1 - 23 anos - 6º período).

A dificuldade “de raciocínio” foi notificada pelo jovem que a justificou com a seguinte assertiva: “esse curso exige muito raciocínio lógico, você tem que entender toda uma estrutura”.

-A dificuldade foi mais de raciocínio, esse curso exige muito raciocínio lógico, você tem que entender toda uma estrutura. A área de computação a cada dia você tem dificuldades novas e tem que superá-las (Entrevista - Aluno 3 - 21 anos - 7º período).

O conteúdo e a linguagem veiculados no espaço de formação dos cursos de tecnologia expressam um campo de saber relativamente novo, que exige dos jovens alunos esforços sistemáticos no sentido de adquirirem o “traquejo”, saberes e conhecimentos que lhes favoreçam condições para dominar e incorporar o modo como pensam e agem, naquele determinado espaço social - o curso de Ciência e Engenharia da Computação -, aqueles que aprenderam as regras de um bom jogo.

Ao serem indagados se costumavam se “reunir com os amigos da faculdade para estudar”, alguns jovens responderam que tinham “um grupo de estudo”, mas “que não se reuniam com mais frequência por falta de tempo”, pois dividiam o seu dia com o trabalho e a universidade. Outro aluno expôs que sanava suas dúvidas com os monitores das disciplinas.

-Sim, temos um grupo de estudo, de vez em quando, uma vez na semana a gente marca pra estudar todo mundo. Até mesmo por causa do meu trabalho (Entrevista - Aluno 1 - 23 anos - 6º período).

-Eu pego os monitores e peço que esclareçam as dúvidas. E também peço aos professores eles são sempre acessíveis. Reúno com os colegas só quando tem trabalho (Entrevista - Aluno 5 - 23 anos - 3º período).

Os efeitos dos processos de formação anteriores aparecem com toda a força, as dificuldades expressam as lacunas na formação precedente, marcando, de forma decisiva, a vida acadêmica. É relevante esclarecer que as dificuldades apresentadas no decorrer da formação universitária fazem com que os jovens procurem mecanismos para superá-las, nesse movimento percebe-se que as estratégias são manifestadas por uma lógica, elas funcionam de acordo com o sentido

e as regras do campo, no caso deles, o campo científico de formação na área de informática, no ensino superior.

No caso dos jovens desse estudo, é no espaço do curso que eles travam “lutas” para manterem-se no ensino superior. Como lembra Zago, “os efeitos da exclusão do conhecimento aparecem com toda a força na escolha do curso, e faz-se sentir igualmente quando o estudante ingressa no ensino superior, sobretudo nas primeiras fases do curso” (ZAGO, 2006, p. 232).

Na tentativa de minimizar os efeitos das relações de força determinadas pela sociedade, os jovens enquanto agentes sociais lançam mão, então, de diversas estratégias como forma de adentrar, permanecer, e até mesmo alcançar legitimidade no campo científico. No campo, o “bom jogador” deve compreender o que o jogo demanda e exige; reinventar e adaptar a variadas situações “nunca perfeitamente idênticas” (BOURDIEU, 1990, p. 81). O estudo de Zago (2006) sobre percursos de estudantes universitários de camadas populares é ilustrativo para se compreender a lógica de movimentação dos jovens que se encontram na situação dos alunos, sujeitos dessa pesquisa. Segundo a autora:

Se o ingresso no ensino superior é uma vitória, a outra será certamente garantir sua permanência até a finalização do curso. Originários de famílias de baixa renda, esses estudantes precisam financiar seus estudos e, em alguns casos, contam com uma pequena ajuda familiar para essa finalidade. Provenientes de outras cidades ou estados, [...] têm suas despesas acrescidas pelo fato de não morar com a família. Nesses casos, residem [...] com parentes, ou ainda, dividem a casa ou apartamento com os colegas [...] os jovens dão início a seus estudos de nível superior sem ter certeza de até quando poderão manter sua condição de universitários (ZAGO, 2006, p. 233).

A incerteza de manterem “sua condição de universitários”, é responsável pela busca de benefícios por parte dos jovens dessa pesquisa, que recorrem ao Programa Bolsa Universitária - PBU. É importante registrar que o benefício do PBU é um das estratégias por eles utilizadas, na luta pela permanência no ensino superior. Esse programa faz exigências de cumprimento de certos critérios. Para ser inscrito no PBU, o candidato deve atender aos seguintes requisitos: ser brasileiro ou naturalizado; ser residente no Estado de Goiás; ser

estudante universitário matriculado no seu primeiro curso de graduação; não possuir recursos para a formação acadêmica; não receber auxílio de outras fontes para o custeio de suas mensalidades; apresentar documentação que possibilite o cálculo de classificação.

O programa prevê normas para a exclusão dos bolsistas nos casos de: reprovação por falta ou por ausência de média em qualquer período em que foi matriculado; não cumprimento da contrapartida; não solicitação, em tempo hábil, da renovação de sua permanência no programa; perda da condição de carência, constatada por ocasião de sua inclusão no programa; solicitação de afastamento por iniciativa própria; apresentação de documentos e informações falsas, tanto nas inscrições quanto na contrapartida (Goiás, Lei nº. 13.918, 3 out. 2001) (GOIÁS, 2004b).

Em pesquisa feita junto ao portal *on-line* da Universidade Católica de Goiás, verificou-se os valores pagos, apenas no primeiro período, tanto para o curso de Ciência da Computação, em torno de seiscentos reais (R\$ 600,00)⁴, quanto para a Engenharia da Computação, um mínimo de oitocentos e sessenta reais (R\$ 860,00). O PBU subsidia parte das mensalidades do curso em um valor máximo de duzentos e cinquenta reais (R\$ 250,00). O pagamento das despesas pessoais e com o curso - material escolar, transporte, alimentação, moradia, complementação do valor das mensalidades e outros - é custeado por eles com a contribuição parcial das famílias.

Quando se indagou sobre como se mantinham no curso e se recebiam ajuda de seus pais, um jovem relatou que contava também com o apoio dos avós para o pagamento de suas mensalidades.

-Mais ou menos. Recebo ajuda, pra pagar a mensalidade, dos meus avós, pois anda muito caro. Mesmo com a bolsa pago quinhentos e setenta reais (Entrevista - Aluno 6 - 23 anos - 3º período).

⁴ De acordo com as informações disponibilizadas no site da instituição, a mensalidade para os ingressantes no primeiro semestre de 2022 do Curso de Ciência da Computação está em torno de um mil setecentos e oitenta e quatro reais e vinte e quatro centavos (R\$ 1.784,24) e no Curso de Engenharia um mil setecentos e dez reais e dezesseis centavos (R\$ 1.710,16).

Outro aluno ressaltou que sempre solicitava o auxílio da mãe, quando enfrentava dificuldades, no pagamento das mensalidades do curso.

-Sim. Mas, quando aperta recebo ajuda da minha mãe, que paga a minha faculdade (Entrevista - Aluno 2 - 21 anos - 7º período).

O recebimento do benefício da bolsa do PBU não acompanha o início do curso. Atendendo aos requisitos solicitados, o aluno permanece em uma lista de espera. À pergunta acerca de há quanto tempo os alunos desfrutavam da bolsa do PBU, e de como a ela tiveram acesso, um aluno, que já havia cursado quatro semestres (2 anos) do curso, sem o benefício da bolsa, assim se manifestou:

-Comecei a receber em janeiro deste ano de 2006 e antes não tinha auxílio nenhum. Minha mãe sempre pagou as mensalidades (Entrevista - Aluno 1 - 23 anos - 6º período).

O aluno que já havia sido contemplado pela bolsa, desde o 2º período do curso, revelou a situação de dificuldade financeira, vivenciada por ele e por sua família, quando conseguiu o benefício.

-Recebo o benefício desde o segundo período da faculdade. Na época que comecei a receber a bolsa eu não trabalhava, meus pais eram funcionários do estado e minha irmã estava na faculdade (Entrevista - Aluno 4 - 21 anos - 10º período).

O auxílio recebido pelo PBU não exige reembolso pelo aluno depois de formado, como acontece nos créditos educativos tradicionais. O pagamento acontece via prestação de serviço em entidades credenciadas pelo governo estadual. A contrapartida, concretizada pelo pagamento em horas⁵ dedicadas a trabalhos variados, influencia no modo de eles serem jovens, como expuseram em momentos anteriores: “não sobra tempo pra nada”. As atividades diárias como

⁵ Para o pagamento das horas, desenvolvem atividades em órgãos públicos ou entidades filantrópicas, devidamente cadastradas pela OVG, devendo cumprir uma carga horária mínima de 160 horas e máxima de 400 horas, distribuídas ao longo do semestre (Goiás, Decreto nº. 5.536, 2 jan. 2002) (Goiás, 2004a).

trabalho, faculdade e pagamento das horas da bolsa são postas por eles como estressantes.

Mesmo não expressando satisfação pela realização da contrapartida, os alunos, quando indagados sobre o que pensam do PBU, de um modo geral, levantaram aspectos positivos do programa. Ao responder, um aluno expressou, de maneira dúbia, reconhecer que o “programa é bom”, ao mesmo tempo em que considerou o benefício pouco e ainda questionou a contrapartida.

-Penso que é um programa muito bom, ajuda muita gente, infelizmente é só duzentos e cinquenta reais. E, ao mesmo tempo em que é bom, é ruim, pois, fixando o valor atende mais gente. Acho a contrapartida muito puxada pra quem trabalha e penso que deveriam rever essa regra (Entrevista - Aluno 2 - 21 anos - 7º período).

Um jovem manifestou opinião interessante em relação ao programa quando disse que a ajuda financeira, ou o benefício, contribuía com os alunos pobres, que frequentam instituições privadas, mas reconheceu que, para uma pessoa que tem poucos recursos, o acesso e permanência no ensino superior continuam sendo difícil.

-[Ficou pensativo] É ótimo [o programa]. Têm muitos jovens que não têm oportunidade de estar numa faculdade pelo lado financeiro, principalmente, numa universidade particular. A bolsa ajuda, com duzentos e cinquenta reais é pouco. Um curso aqui não custa menos que quinhentos reais, tem que pagar o resto, para uma pessoa que trabalha como vendedora, que ganha pouco, e tem que pagar suas despesas, não é suficiente (Entrevista - Aluno 3 - 21 anos - 7º período).

Ao mesmo tempo, o referido estudante questionou o fato de o benefício da bolsa atender alunos que, segundo ele, não precisam desse recurso.

-Tem também que olhar mais as pessoas que recebem o benefício, têm uns que não têm necessidade. Não pode fechar os olhos, e tem que ser mais democrático o acesso (Entrevista - Aluno 3 - 21 anos - 7º período).

Na mesma linha de raciocínio dos outros depoentes, um jovem assinalou que o valor do benefício é reduzido, argumentando que o valor das mensalidades em Ciência da Computação é alto e a exigência

da contrapartida é inadequada pelo tempo de trabalho exigido. Do mínimo de seiscentos reais (R\$ 600,00) que os alunos dispõem no curso, no 6º período, o aluno afirmou já estar pagando setecentos reais (R\$ 700,00) e o curso é de cinco anos.

-O programa ajuda, mas deveria ser mais. Esse dinheiro que sai do governo podia ser mais, ele tem condições de ajudar mais. Porque pro nosso curso ele é pouco, ele cobre só duzentos e cinquenta reais e nosso curso é setecentos reais. Isso é pouco, e a gente que ainda tem que pagar as horas, não é nem cinquenta por cento da mensalidade (Entrevista - Aluno 1 - 23 anos - 6º período).

Nos relatos sobre o que os motivaram a escolher o curso de Engenharia e Ciência da Computação, um jovem argumentou que inicialmente queria prestar vestibular para o curso de Engenharia da Computação. No entanto, em razão de as aulas ocorrerem no período vespertino, horário em que trabalhava, e de o pai ter-lhe dito não poder pagar aquele curso, o aluno teve de optar pelo curso de Ciência da Computação, que possui turmas no turno noturno. Enfim, o jovem teve de escolher um curso que lhe possibilitasse conciliar estudo e trabalho.

-Decidi fazer Engenharia porque mexia mais com *hardware*, mas eu trabalhava na loja do meu pai e ele disse que não podia pagar, o curso era à tarde e fui estudar à noite na Ciência da Computação (Entrevista - Aluno 3 - 21 anos - 7º período).

A exigência paterna de que o aluno escolhesse um curso que pudesse conciliar trabalho e estudo, levou a constatar que as famílias têm a preocupação de apoiar o acesso ao curso, mas, também, de conferir a permanência e término da formação. Mesmo não ficando totalmente satisfeito, o aluno seguiu as orientações do pai e mostrou-se conformado ao expressar que

-Depois eu vi que foi uma escolha boa, mexer com programação é muito bom (Entrevista - Aluno 3 - 21 anos - 7º período).

Segundo Bourdieu (2003), as estratégias escolares são traçadas de acordo com o lugar ocupado pelas famílias, na estrutura social, pela quantidade de capital cultural por elas disposto, e também pelo entendimento de que haverá a reconversão dos investimentos. As

famílias, no caso desses jovens, confiam, mesmo sem disporem de muitas informações sobre o curso, que a formação na área de tecnologia propicia a ocupação de posições de ascensão na sociedade. Na concepção de Bourdieu (2003), o capital cultural perpassa três estados: o incorporado, o objetivado e o institucionalizado:

[...] no *estado incorporado*, ou seja, sob a forma das disposições duráveis do organismo; no *estado objetivado*, sob forma de bens culturais - quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que se constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no *estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao *certificado escolar*, ela confere ao capital cultural - de que é supostamente a garantia - propriedades inteiramente originais (grifo do autor) (BOURDIEU, 2003, p. 74).

De acordo com os estudos de Canezin et al (2007), os investimentos em educação relacionam-se às diferentes estratégias empregadas pelas classes e frações de classe com o propósito de disputar lugar na estrutura social, configurando o *quantum* de capital cultural adquirido. Bourdieu (2003) explica que:

A entrada de frações, até aí fracas utilizadoras da escola, na corrida e na concorrência pelo título escolar, tem tido como efeito obrigar as frações de classe, cuja reprodução era assegurada principal ou exclusivamente pela escola, a intensificar seus investimentos para manter a raridade relativa de seus diplomas e, correlativamente, sua posição na estrutura de classes; nesse caso, o diploma, e o sistema escolar que o confere, tornam-se assim um dos objetos privilegiados de uma concorrência entre as classes que engendra um crescimento geral e contínuo de demanda por educação e uma inflação por títulos escolares (BOURDIEU, 2003, p. 148).

A verificação da necessidade de os jovens lidarem com diversos mecanismos para manterem-se no curso superior, remete ao significado do trabalho na vida deles, que no caso desses jovens acontece mediante estágios remunerados e empregos em sua maioria informais. Ao serem perguntados se trabalhavam e há quanto tempo, um jovem declarou que começou a trabalhar num estágio em um comércio na área da informática.

-Meu primeiro emprego [estágio] foi num atacadista de alimentos e eu tinha 18 anos. Fazia a manutenção de máquinas, dava suporte no servidor da empresa e comprava acessórios de informática e foi um amigo que me indicou. A minha mãe disse que se eu não quisesse trabalhar ela tentaria bancar tudo, mas eu, vendo a situação difícil que não ia dá, comecei a trabalhar (Entrevista - Aluno 2 - 21 anos - 7º período).

O mesmo jovem manifestou entender que estagiar na área de seu curso poderia ajudá-lo, depois de formado, a entrar no mercado de trabalho com mais facilidade, a fim de não correr o risco de ficar desempregado, como é o caso de outros alunos, seus colegas, que “nem sabem como está o mercado de trabalho”. Atualmente, esse jovem estagia numa empresa que faz programas de informática.

-Mas, também já queria entrar na área pra não correr o mesmo risco de outros colegas que formam e nem sabem como está o mercado de trabalho. E foi uma boa idéia. Depois ela [a mãe] me incentivou (Entrevista - Aluno 2 - 21 anos - 7º período).

Um jovem que trabalhava na área administrativa relatou “que levava a sério o trabalho” que realizava, sendo avaliado positivamente, pelos seus superiores, segundo ele mesmo informou. Esse aspecto tornou-se relevante porque o aluno enfatizou a seriedade com a qual encarava as atividades profissionais, visto que foi até mesmo notado pela chefe por “ser perfeccionista”.

-Eu trabalho no departamento de contas a receber, sou assistente administrativo, faço quase nove horas por dia para compensar o sábado. Lá na empresa eu sou outra pessoa, não brinco, presto conta para minha chefe, sou profissional, sou perfeccionista. A minha chefe me critica porque eu não confio quando passo coisas pros outros fazer, acho que está mau feito. Não sei se isso é defeito ou qualidade. A minha irmã mais velha também é perfeccionista (Entrevista - Aluno 4 - 21 anos - 10º período).

Outro jovem que realizava programação em web, como autônomo, no período da pesquisa, evidenciou que estava à procura de estágio remunerado, porque, no trabalho que fazia como autônomo, não tinha nenhuma estabilidade financeira e isso lhe causava insegurança, haja vista que, “desde os dezoito anos”, o jovem, “por vontade própria”, começou a trabalhar com a intenção de ser independente.

-Trabalho desde os dezoito anos e comecei a trabalhar por vontade própria pra ter independência financeira. Não gastando o da minha mãe, acabo ajudando ela. Estou à procura de um estágio remunerado numa empresa de informática porque, como autônomo, tá difícil. É assim, tem mês que é bom, mas, têm outros que num faço quase nada e aí aperta (Entrevista - Aluno 6 - 21 anos - 4º período).

Com base no depoimento dos jovens, trabalhadores e bolsistas universitários, pode-se refletir sobre sua condição juvenil frente às dificuldades de inserção no mercado de trabalho. Sabe-se que esses jovens são oriundos de camadas populares, com famílias que possuem poucos recursos materiais e escassas condições simbólicas para o entendimento da importância da formação do cientista e engenheiro da computação. Eles investem em títulos que carregam consigo a “patente” que atende a uma sociedade organizada, e globalizada. Nesse contexto, os “detentores” de conhecimentos na área de informática podem fazer a diferença.

Por essa ótica, entender o jogo utilizado pelos jovens universitários para manterem-se no curso superior é também compreender a situação juvenil no Brasil, na qual apenas 10,9% dos jovens, com idade entre 18 a 24 anos, estão no ensino superior. Essa perspectiva os situa numa condição supostamente privilegiada, pois mesmo com tantas adversidades conseguiram adentrar no ensino superior. Cabe ressaltar, como pontua Zago (2006), que a presença das camadas populares no ensino superior não oculta as reais diferenças sociais na composição dos cursos e no exercício da vida acadêmica, bem como reforçar que os percursos escolares de longa permanência na escola e o ingresso tardio no mercado de trabalho são ainda privilégios de poucos.

Considerações finais

O objetivo deste estudo é compreender a condição juvenil, bem como as ações utilizadas por jovens bolsistas universitários de camadas populares para manterem se nos cursos de Ciência da Computação e Engenharia da Computação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

No decorrer da pesquisa, pôde-se elucidar que os jovens universitários investigados possuem recursos simbólicos que atuam

positivamente na superação das dificuldades de realização e permanência no ensino superior, o que pode ser percebido pelas expressões: “vontade de dar certo na vida”, “desejo de superação”, “querer domar as tecnologias”, “se não fizesse esse curso preferiria não estar estudando”, “parece que está na veia”. Essas expressões levam ao fenômeno do *fetichê* pelo quais os jovens são envolvidos ao escolherem uma formação na área tecnológica, muito valorizada no contexto das mudanças das sociedades contemporâneas.

A escolha por um curso de graduação que habilita trabalhar com tecnologia faz parte de um ideário que se constituiu nas últimas décadas do século XX. Esse ideário é movido por inúmeras transformações tecnológicas, entre elas, a invenção do computador, a internet, aparelhos de ultrassom e tantos outros, e surgiu simultaneamente a novos modelos produtivos que passaram a influenciar diversas instâncias da sociedade. Essas mudanças estruturais impactaram o campo educacional e, a expressão recorrente, que mobiliza os diferentes agentes educativos, passa a ser a necessidade da formação de um trabalhador qualificado, flexível, criativo e disposto a constantes processos de atualização.

A partir dos dados coletados, por intermédio da técnica da entrevista, pôde-se elencar: a dedicação aos estudos; a colaboração simbólica da família; o recebimento do benefício do PBU; e o trabalho. Essas estratégias podem ser identificadas na presença de expressões recorrentes como “a vontade de dar certo na vida”, “o desejo de domar as tecnologias”, “o desejo de ser bem-sucedido profissionalmente”, “a necessidade de superação das dificuldades”. Elas explicitam o ideário que sustenta e move os jovens estudantes no espaço do ensino superior, engendrando condições para nele permanecerem.

Em relação às estratégias desenvolvidas, destacam-se a dedicação aos estudos como uma maneira de superar as dificuldades que os jovens vão encontrando nas disciplinas do curso. Verificou-se que essa dedicação decorria da necessidade de manter a bolsa. Pode-se dizer que se trata de *jogadas casadas*. A bolsa, por sua vez, subsidia parte das mensalidades, mas, por outro lado, exige que o aluno disponha de uma *força de trabalho*: a contrapartida é vista como estressante porque as atividades são compulsórias. Num âmbito oposto ao lazer está o

trabalho, outra estratégia que corrobora com o pagamento das mensalidades e despesas pessoais, subtraindo parte do tempo que seria dedicada aos estudos e, possivelmente, ao ócio.

Nos relatos dos jovens desse estudo, constatou-se que as dificuldades na consecução do curso, a necessidade de lançar mão de estratégias de permanência e todos os *malabarismos* utilizados para vivenciarem a condição de universitários não foram convertidos, de modo geral, em desânimo ou em sentimento de fracasso. Os jovens creem que, por meio do título na área tecnológica, no futuro gozarão de sucesso profissional e de independência financeira. E, pelo título, é válido correr todos os riscos, empenhar esforços e lançar mão de estratégias.

No exercício de compreender o modo como os jovens universitários, originários de camadas populares, vivenciam a condição juvenil, pôde-se identificar anseios, expectativas e dificuldades. Passados quinze anos da presente pesquisa entende-se que na atualidade os jovens universitários continuam compondo e mudando suas estratégias para terem acesso à educação superior.

Dados do Censo da educação superior de 2020 mostram que apenas 18.11% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos estão matriculados no ensino superior e somente 17,4% dos jovens com 25 anos ou mais concluíram o curso. Nas últimas décadas as instituições privadas investiram em cursos de curta duração e na modalidade à distância que estão em franca expansão (BRASIL, 2019). Muitas ações governamentais vêm sendo desenvolvidas, ampliando o número de vagas nas instituições públicas com o intuito de democratizar o acesso. No entanto, dados demonstram que o índice de ingresso e permanência está longe de cumprir a meta 12, que prevê 33% de jovens de 18 a 24 anos até o final da vigência do Plano Nacional de Educação (2014 - 2024). Reafirma-se, desse modo, que os resultados da pesquisa compuseram a reflexão que se pretendeu realizar sobre a situação juvenil brasileira, focalizando a temática da juventude no ensino superior.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- _____. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- _____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Trad. Mariza Corrêa: Campinas: Papyrus, 2003.
- BRASIL. Plano Nacional da Educação (2014-2024). Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 22/02/2022
- BRASIL. Dados do Censo Escolar (2019) Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/10/censo-da-educacao-superior-mostra-aumento-de-matriculadas-no-ensino-a-distancia#:~:text=Os%20dados%20do%20censo%20apontam,foi%20de%2043%2C8%25>. Acesso em: 22/02/2022
- CANEZIN, MARIA TEREZA. **Jovens, educação e campos simbólicos**. Goiânia: Ed. da UCG, 2007.
- GOIÁS. Decreto Lei n.5.536 de 21 de janeiro de 2002. Regulamenta a Lei nº 13.918, de 03 de outubro de 2001, que dispõe sobre o Programa de Bolsa Universitária. Disponível em: <http://www.gabcivil.go.gov.br/decretos2003/decreto_5811.htm> Acesso em: 15 de março de 2004a.
- GOIÁS. Lei nº 13.918, 3 de outubro de 2001. Dispõe sobre o Programa Bolsa Universitária. Disponível em: <http://www.gabcivil.go.gov.br/decretos2003/decreto_5811.htm> Acesso em: 15 de março de 2004b.
- SAMPAIO, Helena. **O ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Hucitec, FAPESP, 2000.
- ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006. p. 226-236.

A EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA DE SURDOS COMO CAMPO EM CONSTRUÇÃO

Denielli Kendrick¹

Gilmar de Carvalho Cruz²

1. Introdução

O pensamento relacional (BOURDIEU, 2007; 2011) é ponto de partida ao exercício ao qual nos lançamos. Bourdieu (2011) ao explicar a gênese do conceito de campo pontua que a ciência moderna exige do pesquisador esse modo de pensar, que é necessário para interpretar o mundo social a partir da ruptura com a percepção comum, linear. Para o sociólogo, o modo de pensar relacional permite afirmar que os fatos sociais não são analisáveis ou explicáveis em si mesmos, mas são trazidos à luz pelas relações objetivas construídas e vividas no mundo social, são, assim, forjados nas relações objetivas e que há homologias estruturais e funcionais entre os campos. Em outras palavras, existem semelhanças entre os campos de ordem estrutural e funcional, por isso, o pensamento relacional opera desvelando estruturas, funcionamentos e agentes nos diversos campos. Dessa forma, analisar um campo exige considerar as homologias estruturais e funcionais que são nele encontradas e que são similares em outros campos. A esse exercício mental, Bourdieu denomina “pensar de modo relacional”. Ou seja, é considerar a “relação entre relações que deve ser conquistada contra as aparências e construída por um verdadeiro trabalho de abstração e por

¹ Mestre em Educação, professora intérprete do Centro de Apoio ao Surdo e aos Profissionais da Educação de Surdos do Paraná – CAS Guarapuava/PR. deniellik@yahoo.com.br

² Doutor em Educação Física, professor do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO/Irati, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG e do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – UNESPAR/Paranaguá. gilmailcruz@gmail.com

meio da comparação conscientemente operada” (BOURDIEU; PASSERON; CHAMBOREDON, 2007, p. 69).

O conceito de campo foi construído por Bourdieu tendo o pensamento relacional como base para investigar as estruturas que o compõem e como elas se entrelaçam com outros campos. Mais que uma ideia teórica, campo se apresenta como um método, um conceito aberto para ser utilizado empiricamente. Por isso, Bourdieu conseguiu aplicar análises sobre diferentes objetos e fatos sociais muito distintos, como a fotografia, a arte, a educação, a televisão, etc. Para isso, não basta observar os agentes dentro campo, deve-se identificar o que não está aparente, para compreender as posições que cada um ocupa e como o campo é construído nas relações entres os agentes, seja para conservá-lo ou para alterá-lo; quais os capitais estão em disputa, quem os possui em maior quantidade; e, quais as estratégias fazem parte do jogo. As lutas simbólicas são travadas sem grandes alardes, com capitais mobilizados, *habitus* constituídos e em ação. O jogo acontece com a ideia de naturalização das ações como se não fossem articuladas seguindo as regras do jogo impostas pelo campo, a *illusio*, que é a noção que Bourdieu atribui à ideia de interesse no jogo, no campo. E “quando digo interesse me refiro sempre a interesse específico, um interesse socialmente constituído e que só existe em relação a determinado espaço social, no qual certas coisas são importantes e outras não” (BOURDIEU, 1989, p. 14). A *illusio* carrega em si, semântica e conceitualmente a noção de engajamento no campo, acato e identificação às regras que nele são impostas.

Nesse sentido, agrega-se o conceito de *habitus*, que desempenha um papel importante no e para os agentes no campo, sendo uma condição específica que se constrói e ao mesmo tempo se “adquire” no mundo social. O *habitus* é “inscrito nos corpos pelas experiências passadas: tais sistemas de esquemas de percepção, apreciação e ação permitem tanto operar atos de conhecimento prático, fundados no mapeamento e no reconhecimento de estímulos condicionais e convencionais a que os agentes estão dispostos a reagir, como também engendrar” (BOURDIEU, 2001, p.169). Por isso, ele é estruturado (construção passada) e estruturante (representado nas ações presentes) nos agentes, conduzindo às ações, escolhas, decisões, estratégias

orquestradas sem serem o resultado do trabalho organizado pelo maestro (BOURDIEU, 2009).

Outro conceito importante para o pensamento relacional é o capital. Cada campo tem seus capitais específicos, que podem ser de diferentes ordens, como capital econômico, cultural, social ou simbólico. O sentido atribuído à capital extrapola o entendimento comum de capital relacionado a lucro monetário. Para Bourdieu o sentido de “lucro” pode ser mantido, mas não se restringe ao capital econômico. Emprega o conceito de modo mais amplo e os “bens” são trocados e transformados dentro de circuitos complexos, nos diferentes campos e entre eles (MOORE, 2018). Esses conceitos bourdieusianos, assentados no pensamento relacional, nos auxiliam na compreensão das relações objetivas que têm composto a educação de surdos no Brasil. Portanto, nos apropriamos do conceito de campo (BOURDIEU, 2001) para analisar a educação de surdos e seu *locus* na educação brasileira como um campo em constituição.

2. A educação escolarizada de surdos

Os estudos de Stokoe (1960), nos Estados Unidos, sobre a Língua de Sinais Americana (ASL) trouxe às línguas de sinais *status* para serem tratadas e consideradas como línguas, com gramática e funcionalidade comunicacional que não se diferenciam das línguas orais, mas se distinguem por serem e acontecerem em outra esfera de percepção e produção, a visual e gestual. No Brasil, as pesquisas na linguística da Língua Brasileira de Sinais (Libras) ganharam força na década de 1980 (FELIPE, 1998; KARNOPP, 1994, 1999; QUADROS, 1997). Os estudos sobre a Libras como língua, seu *status* linguístico e sua relevância para a grande maioria de surdos não oralizados, para o seu desenvolvimento integral como sujeitos surdos, adquiriu maiores proporções com a organização dos surdos em espaços como associações, por todo o Brasil, fortalecendo o que chamamos de Movimento Surdo (KENDRICK; CRUZ, 2018).

Para Perlin (1998, p. 71) o movimento surdo diz respeito a todas “as instâncias que afirmam a busca do direito do indivíduo surdo ser diferente nas questões sociais, políticas e econômicas que envolvem o

mundo do trabalho, da saúde da educação do bem-estar social”. E de acordo com a Federação Nacional de Educação de Surdos “o movimento surdo pode ser entendido como movimento social articulado a partir de aspirações, reivindicações, lutas das pessoas surdas no sentido do reconhecimento de sua língua, de sua cultura” (FENEIS, 1995, p. 10). Se por um lado as causas em comum de um grupo ganham força ao serem reivindicadas, articuladas e construídas por esse mesmo grupo, de outro lado as relações sociais acontecem no mundo social. E são as ações dos agentes às relações sociais que dão significações e sentidos e são significadas pelo mundo social, ao mesmo tempo o *habitus* como meio de descrever, compreender e relacionar-se no mundo social. Desse modo, os surdos trazem e compartilham suas experiências do mundo social e buscam alternativas de subverter o que lhes parece ausência de direitos, com a finalidade de alteração da estrutura social.

No contexto de entidades representativas, destaca-se a Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (Feneis), como a principal organização do Movimento Surdo, no Brasil, fundada em 1987 por ativistas surdos, com membros surdos e ouvintes compondo a diretoria. Cabe destacar que “além disso, membros surdos e ouvintes da sua diretoria ocupavam cadeiras permanentes nos colegiados de órgãos públicos federais, estaduais e municipais, assegurando a representação política do movimento nessas instâncias” (BRITO, 2013, p. 87).

Brito (2013) relata algo que é muito pontual nesse percurso para entendermos, o *locus* da educação de surdos e a importância das inter-relações entre os campos, no caso dos surdos, os campos político e de poder. Muito rapidamente, os surdos compreenderam que não basta se organizarem isoladamente como um grupo de reivindicações, é necessário circular por outros campos, criar uma rede de contatos que lhes sejam pertinentes. Isso é o que Bourdieu chama de capital social: “o conjunto de recursos atuais e potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e inter reconhecimento” (BOURDIEU, 2015, p. 75).

A principal luta do movimento surdo, referente à educação, é a educação bilíngue, na qual a Libras seja a primeira língua (L1) das crianças surdas e o português escrito a segunda língua (L2). Há uma

grande mobilização para que o espaço de escolarização dos surdos seja bilíngue. Há, na mesma intensidade, a refutação da escola comum e a inclusão escolar dos surdos, por se compreender que nela ocorre a concessão ao uso da Libras e a língua não circula por todos os espaços (LACERDA; GURGEL, 2011; CASTRO JR.; PROMETI, 2018). Assumese, portanto, a defesa de escolas de/para surdos. Isto é, escolas bilíngues de surdos como o lugar adequado para a escolarização e constituição de um espaço linguisticamente propenso a oferecer o pleno desenvolvimento dos surdos (FENEIS, 2011; 2012; CAMPELLO; REZENDE, 2014; FERNANDES; MOREIRA, 2014).

O campo político se apresenta como um espaço importante aos surdos e às suas reivindicações, é “o lugar em que se geram – na concorrência entre os agentes que nele se acham envolvidos – produtos políticos, problemas, programas, análises, comentários, conceitos, acontecimentos, entre os quais os cidadãos comuns, reduzidos ao estatuto de ‘consumidores’, devem escolher” (BOURDIEU, 2011, p. 164). O ordenamento legal é constituído neste microcosmo, hierarquizado, com embates e disputas muito bem delineadas que fazem sentido aos agentes que estão no campo político.

Desse modo, com uma pauta muito bem elaborada de reivindicações e uma “caderneta de contatos” no campo político, o movimento surdo, através dos líderes da Feneis conseguiram conquistas importantes para a educação de surdos: Lei nº 10.436, de abril de 2002, que dispõe sobre a Libras, reconhecendo-a como língua de comunicação e expressão de surdos (BRASIL, 2002); Decreto nº 5626, de dezembro de 2005, que regulamenta a lei supramencionada (BRASIL, 2005); Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras (BRASIL, 2010); a Lei nº 13.005 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, com a Meta 4 (estratégia 4.7) para criação de escolas bilíngues de surdos (BRASIL, 2014); a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que altera a Lei nº 9.394, de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021).

Cabe agregar ao contexto o campo acadêmico, que também é um espaço de lutas e mobilizações importantes, e se inter-relaciona com o

campo político e o movimento surdo. As pesquisas acadêmicas têm sido uma referência para fundamentar as pautas da Feneis. Ilustra-se a assertiva ao apontarmos que, ao final da década de 1990, o Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (NUPPES/UFRGS), contou com pesquisadores, profissionais, familiares e líderes surdos de diferentes continentes e mostrou a força da mobilização política da comunidade surda, sendo um dos primeiros grupos de pesquisa que apresentou trabalhos de relevância científica na área (KENDRICK, 2017). O Movimento Surdo tem se valido dos estudos acadêmicos, do campo científico, para fundamentar suas falas e reivindicações junto ao campo político. Percebemos nessa relação entre os campos a porosidade que existe neles e a necessidade de inter-relação.

Outra particularidade sobre o campo da educação de surdos é a formação dos líderes surdos, que tem crescido exponencialmente na última década. Em carta aberta ao Ministro da Educação em 2012, 7 doutores surdos abordavam a importância das escolas bilíngues em detrimento das escolas comuns para os surdos. Em 2020, em Carta Aberta ao Superior Tribunal Federal (STF), 44 doutores surdos assinavam-na sobre a mesma temática, defendendo a manutenção do Decreto Federal nº 10.502, de setembro de 2020 (BRASIL, 2020). As principais áreas de formação e pesquisas dos doutores surdos são educação, linguística e estudos da tradução. Vale considerar que é pertinente um estudo sobre o que esses doutores surdos têm produzido no campo acadêmico e a repercussão de seus estudos para a área, as redes construídas entre os pares, bem como os espaços de atuação que ocupam nas Universidades.

Atualmente, a educação de surdos, preconizada pelo Movimento Surdo, ganhou maior força com a criação da modalidade da educação de surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 2021). A educação de surdos estava contemplada na modalidade da educação especial que, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e LDB (BRASIL, 1996), perpassa todas as outras modalidades de ensino e níveis de ensino. Uma das principais bandeiras erguidas na modalidade de educação de surdos é a criação de escolas bilíngues. A fundação das

escolas bilíngues já era requerida no Decreto nº 5626/05 (BRASIL, 2005) e no Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014), mas pouco exequível pelas secretarias municipais, esbarrando sempre em questões como as de orçamento (ALBRES, 2017). Com a nova modalidade, a União compromete-se com o financiamento para a implementação das escolas bilíngues (BRASIL, 2021). Salientamos que a escola inclusiva ainda é um dos espaços, legalmente reconhecidos, para a educação e escolarização dos surdos.

A tarefa de criar escolas bilíngues exige lidar com questões que vão além das orçamentárias, como: compor um grupo de profissionais bilíngues (todos os profissionais que atuam na escola) com fluência comprovada; criar um espaço que a Libras seja a primeira língua para aquisição natural pelas crianças surdas; ter um currículo específico; produzir práticas pedagógicas coerentes com a proposta bilíngue; engajar a família das crianças surdas para também serem bilíngues. Cada item elencado é um desafio à escola bilíngue, e as alterações conquistadas no campo político devem reverberar nas práticas e relações no espaço escolar. No entanto, o ordenamento legal, não necessariamente, garante a efetividade das práticas pedagógicas instantaneamente. As significações históricas, linguísticas, políticas e pedagógicas são matizadas e coexistem com diferentes perspectivas sobre a surdez. Por conseguinte, é pertinente sempre fazermos uma análise relacional e epistemológica sobre a surdez, sem analisá-la de forma polarizada, linear e interrompível.

3. Educação de surdos: um campo em construção

O campo não se apresenta na obra de Bourdieu como teorização, mas como posição analítica, pois é a partir dele que se analisam as relações objetivas constituídas/construídas no mundo social, em microcosmos muito particulares, cada um com suas regras e especificidades. Nesse sentido, “a noção de campo não é nem uma tese, nem o que normalmente chamamos de teoria”, mas “uma maneira de pensar, uma espécie de termo mnemotécnico que, diante de um problema, fornece técnicas de construção do objeto” (BOURDIEU, 2021, p. 297).

A possibilidade de analisar diferentes campos, como Bourdieu fez, se dá pela sua compreensão estruturalista do mundo social. Cabe destacar que seu estruturalismo se diferencia do clássico.

Eu diria que tento elaborar um *estruturalismo genético*: a análise das estruturas objetivas - as estruturas dos diferentes *campos* - é inseparável da análise da gênese, nos indivíduos biológicos, das estruturas mentais (que são em parte produto da incorporação das estruturas sociais) e da análise da gênese das próprias estruturas sociais: o espaço social, bem como os grupos que nele se distribuem, são produto de lutas históricas (nas quais os agentes se comprometem em função de sua posição no espaço social e das estruturas mentais através das quais eles apreendem esse espaço) (BOURDIEU, 2004, p. 26).

O estruturalismo bourdieusiano pode ser chamado de estruturalismo genético ou cognitivo ao trazer o agente, não como epifenômeno do meio, mas como construtor também do meio, ele age sobre a estrutura, mas é ao mesmo tempo, irremediavelmente, influenciado pela estrutura. O *habitus* é imprescindível para assumirmos o estruturalismo de Bourdieu como genético. E, as homologias entre os campos permitem encontrar “as transferências metódicas de modelos baseados na hipótese de que existem homologias estruturais e funcionais entre todos os campos” (BOURDIEU, 2011, p. 67). A relação entre *habitus*, capital(is) e campo resulta na prática, sendo ela, fruto dessa relação inconsciente. Bourdieu (2015a) sintetiza: “[*habitus*).(capital)] + campo = prática” (p. 97). A partir dessa “fórmula” é possível compreender como e porquê os agentes agem como agem.

As propriedades dos campos descritas por Bourdieu (1983a; 2021) permitem-nos observar o que podemos chamar de características que são encontradas nos campos, ou melhor dizendo, que os constituem. Vale pontuá-las para melhor entendimento: o campo é microcosmo do mundo social; cada campo tem regras e desafios específicos; é um sistema estruturado de posições ocupadas pelos agentes, e para se entender as estratégias dos agentes é necessário saber a posição que ele ocupa no campo; o campo apresenta concorrência, lutas, competição entre os agentes; o(s) capital(is) do campo são o mote para as lutas, para manter ou alterar o campo; o(s) capital(is) está/estão

desigualmente distribuído, e varia(m) pela posição dos agentes e as hierarquias que são estabelecidas (dominantes e dominados); as lutas legitimam a própria existência do campo, para conservar sua existência há “a cumplicidade objetiva subjacente a todos os antagonismos” (BOURDIEU, 1983a, p. 90); o sistema de disposições incorporadas é o *habitus* de cada campo, e quem o tiver incorporado terá maiores condições na disputa, em entender o funcionamento do campo e acreditar na importância dele; há uma lógica própria nas lutas, em cada campo, uma autonomia relativa.

Essas características de campo permitiram que Bourdieu refletisse sobre a educação como um microcosmo, sendo ela objeto recorrente nas suas investigações. O currículo, a cultura escolar, as disciplinas, em diferentes níveis de ensino e as relações veladas que são naturalizadas e produzidas na e pelas relações sociais, foram objetos de seus estudos.

Nesse contexto, a educação especial, como modalidade de ensino, pertence ao campo educacional, e até muito recente a educação de surdos estava vinculada a ela. Ao pertencer à educação especial, os ganhos e conquistas desse grupo foram também os ganhos e conquistas dos surdos. Com a nova modalidade de ensino, o contexto da educação de surdos é alterado (BRASIL, 2021). Alterou-se legalmente, mas ainda veremos como isso será efetivado nos espaços educacionais e nas discussões que abrangem as pessoas com deficiência. A surdez é entendida pelo povo surdo³ e pela comunidade surda⁴ como uma diferença linguística e cultural, e é a partir desse olhar que a educação deve considerar o sujeito surdo. No entanto, há uma condição biológica que não pode ser negada: a surdez. Dentro do grupo das pessoas com deficiência garantiram direitos civis, como a possibilidade de receber o Benefício de Prestação Continuada (BPC)

³ Nos termos de Strobel (2008), "povo surdo" é um conceito que define sujeitos que não habitam, necessariamente, o mesmo local, mas compartilham uma origem, tem costumes, história, tradições em comuns e constroem sua identidade e percepção do mundo visualmente.

⁴ "A comunidade surda, na verdade não é só de surdos, já que tem sujeitos ouvintes junto, que são família, intérpretes, professores, amigos e outros que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns em um determinado local que podem ser a associação de surdos, federações de surdos, igrejas e outros" (STROBEL, 2009, p.5).

(BRASIL, 1988) e outras conquistas no Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Em contraponto, cabe citar Lane (1992), que analisa a composição da surdez dentro do grupo de pessoas com deficiência. A esse respeito, o autor destaca que na década de 1960 foi difundido o termo deficiente auditivo por “instituições audistas” (LANE, 1992 p.90) as quais acreditavam que as crianças surdas seriam melhor tratadas se a terminologia deficiente fosse empregada. Nessa perspectiva, o modelo clínico de tratamento de patologia é imperativo, mas para o autor, o termo não expressa a realidade dos agentes surdos. Para ele "se os responsáveis pela criação do termo deficiente auditivo tivessem consultado a comunidade dos surdos, saberiam que 'surdo' não tem valor negativo, enquanto que 'deficiente auditivo' tem" (LANE, 1992, p. 90). Isso implica numa forma de manutenção da dominação ouvintista sobre a pessoa surda (KENDRICK, 2017).

Educacionalmente, outras conquistas das pessoas com deficiência foram sendo alcançadas a cada acordo internacional, dos quais o Brasil se fez signatário. Podemos considerar alguns marcos importantes e pontuais do movimento das pessoas com deficiência: em 1981, ano internacional das pessoas com deficiência, que ergue a bandeira da “Sociedade para Todos”, luta pelo direito à plena participação na sociedade; em 1990, na Tailândia, acontece a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1991); em 1991, a Organização das Nações Unidas (ONU) reafirma o conceito da "Sociedade para Todos", delimitando um decênio para que as mudanças fossem realizadas e pontuando como maiores transformações a aceitação das diferenças individuais e o valor da diversidade humana; em 1992, foi proposto pelo Programa Mundial de Ações Relativas às Pessoas com Deficiência que a sociedade mudasse para que os direitos das pessoas com deficiência fossem respeitados; e em 1994, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), fomenta ainda mais as discussões sobre a necessidade da sociedade inclusiva para todos.

Todo esse caminho pontua que a educação de surdos esteve vinculada à educação especial muito mais pela especificidade das suas características biológicas do que pelas questões didático-pedagógicas. No

entanto, o movimento surdo considera que as práticas pedagógicas ficaram presas à deficiência e não à diferença linguística e cultural, o que acarretou um atraso significativo na criação de espaços educacionais adequados para a escolarização e o desenvolvimento do sujeito surdo. Isso motivou as lutas surdas na exigência de escolas bilíngues e no movimento de retirada do campo da educação especial para constituir e fortificar a educação de surdos como um campo. Vemos os agentes se movimentarem no campo, articularem, com estratégia para mobilizar capitais para alterar ou manter a ordem do campo.

Assim, a educação de surdos tem se apresentado com propriedades que lhes configuram como campo, nos termos bourdieusianos (BOURDIEU, 1983a), com o Movimento Surdo, as pesquisas acadêmicas, a formação acadêmica de surdos e ouvintes pertencentes à comunidade surda, o envolvimento no campo político, o capital social construído, a produção acadêmica da área nas últimas décadas, as relações objetivas constituídas, as convergências, divergências e querelas. Essas características permitem-nos descrever a educação de surdos como um campo em constituição. O movimento de saída da educação especial necessitará consolidar-se, especialmente pela sua produção acadêmica e como essa produção repercutirá nos espaços de escolarização dos surdos na produção de práticas pedagógicas e linguísticas mais adequadas ao que é reivindicado pelos surdos, bem como pelas relações que tem com outros campos.

Nesse sentido, a representatividade e discussão que são possibilitadas pela educação especial, por exemplo, no GT 15, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no qual os estudos relacionados à educação de surdos estão alocados passariam para um GT específico, para se desvincular das produções acadêmicas da educação especial. Kendrick, Cruz e Quadros (2020) realizaram uma análise sobre as produções acadêmicas apresentadas na ANPEd, no período dos anos 2000 a 2017. Entre os objetos de estudo mais analisados pelos pesquisadores destacaram-se, por ordem de maior número de produções: a “educação bilíngue”, relacionada às práticas pedagógicas para a educação de surdos e aquisição de língua de sinais; “a inclusão do surdo em escolas comuns”, apresentando os agentes envolvidos na inclusão de surdos (intérpretes,

professores, alunos surdos, instituições e práticas pedagógicas) e as políticas educacionais que norteiam a inclusão; e, por fim “a representação do sujeito surdo”, relativa aos discursos sobre quem é surdo. Esse estudo ilustra que o campo científico tem produzido, nas últimas décadas, estudos sobre os diversos objetos possíveis que se apresentam em construção no campo da educação de surdos.

Os aspectos que destacamos sobre a educação de surdos visam apresentar o campo que se constitui, a partir das relações objetivas de disputas. As regras do jogo, estratégias, a *illusio* e o pertencimento ao campo, são algumas das noções que podemos encontrar nesse percurso e nas relações de seus agentes. Demos início à discussão e às primeiras impressões sobre esse campo que emerge e aprofundaremos nossos estudos, sempre com a perspectiva do pensamento relacional.

4. Considerações finais

Apresentamos o campo da educação de surdos como um microcosmo dentro da Educação, que tem se consolidado com um espaço de disputas, principalmente ao buscar desvincular-se da educação especial que o caracteriza como um campo dissidente. No entanto, consideramos a porosidade dos campos, as inter-relações existentes neles e ponderamos que não será possível que ao desvincular-se da educação especial não exista, em nenhum momento ou por ações, a exigência de relação com a educação especial. Seria ingenuidade imaginarmos a total isenção de contato ou de discussão entre esses campos. Eles, necessariamente estão inter-relacionados, exatamente por manterem-se dentro do campo, maior, que é a Educação e pelas tomadas de posição que outrora lhes garantiram ou não direitos e conquistas. Se pensamos em campo, a partir de Bourdieu, com suas propriedades devemos considerar que, mesmo havendo autonomia relativa dos campos, a educação de surdos não se constituirá isoladamente.

O conceito de campo (BOURDIEU, 2011) nos permite iniciarmos a discussão sobre a educação de surdos como um campo em constituição. Analisar mais rigorosamente as instituições, organizações e agentes que o compõe é exercício que o debate exige para delinear as

relações dentro do campo e com os demais campos e a posição de seus agentes. Para isso, faz-se necessário conhecer as relações que permeiam a educação de surdos, quais os capitais disponíveis e em disputas, quem são os agentes detentores destes capitais, quais estratégias e noção de pertencimento que se têm sobre o jogo. Muitas questões devem ser aprofundadas sobre o campo da educação de surdos e sua proeminência. Apresentamos, portanto, uma discussão inicial ao considerá-la como um campo. O debate, certamente se desdobrará em estudos mais aprofundados, detalhados e frutíferos para desvelarmos as relações não aparentes existentes. Nesse sentido, reiteramos que mais que um conceito, *campo* se apresenta como uma possibilidade de análise desse espaço social, e o *pensamento relacional* é fundante para o processo.

Referências

- ALBRES, N. A. Os diferentes caminhos para uma educação bilíngue (Libras/Português) na região sul do Brasil. **Revista Artes de Educar**, 3(3), 339-363, 2017.
- BOURDIEU. La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison. **Science et structure sociale**, v. 7, n.1, mai 1975.
- BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, P. Algumas propriedades dos campos. In.: BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983a.
- BOURDIEU, P. Intérêt et désintéressement. Cours du Collège de France à la Faculté d'Anthropologie et de Sociologie de l'Université Lumière Lyon 2. **Cahiers de Recherche du GRS (Groupe de Recherche sur la Socialisation)**, Lyon, n 7, 1989.
- BOURDIEU, P. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BOURDIEU, P. **O Senso Prático**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2009.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BOURDIEU, P. O capital social: notas provisórias. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (Org.). **Pierre Bourdieu**: escritos de educação. 16.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOURDIEU, P. **A Distinção**: Crítica social do julgamento. Porto Alegre, RS: Zouk, 2015a.

BOURDIEU, P. **Sociologia Geral, Vol 2**: Habitus e campo: Curso no Collège de France (1982-1983). Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C.; CHAMBOREDON, J.C. **Ofício de Sociólogo**: Metodologia da pesquisa na sociologia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 10 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Lei Nº. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.319**, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais-Libras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/LeiPNE.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de jul. de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://>

www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm.

Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2020/decreto-10502-30-setembro-2020-790694-norma-pe.html>.

Acesso em 10 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.191**, de 03 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: Recuperado em 04 de agosto de 2021 de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2021/lei-14191-3-agosto-2021-791630-norma-pl.html>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRITO, F. B. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais**. 168p. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2013.

CAMPELLO, A. L.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do Movimento Surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR. Edição Especial, n.2, p. 71-92, 2014.

CASTRO JR., G.; PROMETI, D. Acessibilidade linguística e cultural na educação de surdos: a Libras como estratégia didática no ensino/pesquisa/extensão. **Revista ECOS**, Cuiabá, MT, v. 24, n. 1, p. 314-351, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/3049>. Acesso em: 30 nov. 2021.

FENEIS. Desenvolvimento integral do surdo “enquanto pessoa”. **Revista da FENEIS**. Belo Horizonte, 1995.

FENEIS. **Nota de Esclarecimento da Feneis sobre a Educação Bilíngue para Surdos** (em resposta à nota técnica nº 05/MEC/SECADI/GAB). Brasília, 2011.

FENEIS. **Proposta para a elaboração de uma Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos**. 2012.

FELIPE, T. **A relação sintático-semântica dos verbos e seus argumentos na LIBRAS**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

FERNANDES, S. MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educ. rev.** [online]. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-0602014000600005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 jul. 2021.

KARNOPP, L. B. **Aquisição do parâmetro configuração de mão na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)**: estudo sobre quatro crianças surdas, filhas de pais surdos. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, 1994.

KARNOPP, L. B. **Aquisição Fonológica na Língua Brasileira de Sinais**: estudo longitudinal de uma criança surda. Tese de Doutorado. PUCRS, 1999.

KENDRICK, D. **A Disciplina de Libras na formação do pedagogo da Universidade Estadual do Centro-Oeste- Unicentro**: constituição, *lôcus* e contribuição. 2017, 151f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2017.

KENDRICK, D. CRUZ, G. de C.; QUADROS, S. F. Produções Acadêmicas na ANPEd: uma análise em torno da educação de surdos. **Anais...XIII Reunião Científica da ANPEd - SUL**, 2020.

KENDRICK, D. CRUZ, G. de C. Oficialização da LIBRAS: Movimento Surdo e política linguística de resistência. **Revista Trama**, v. 14, 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/18656>. Acesso em: 3 dez. 2021.

LACERDA, C. B. F.; GURGEL, T. M. do A. Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no Ensino Superior no Brasil. **Rev. Bras. Educ. Espec.** [online], v.17, n.3, p.481-496, 2011. ISSN 1413-6538. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000300009>. Acesso em: 06 nov. 2021.

LAHIRE, B. Campo. In.: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. de. (Org.). **O Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LANE, H. **A máscara da benevolência**: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

MOORE, R. Capital. In.: GRENFELL, M. **Pierre Bourdieu: Conceitos fundamentais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

PEREIRA, G. R. de M. Pensamento relacional. In.: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. de. (Org.). **O Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos. **A Surdez: olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Artes Médicas. Porto Alegre. 1997.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

STROBEL, K. **História da Educação de Surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009.

STOKOE, W. Sign Language Structure: An outline of the visual communication systems of the american deaf. **Studies in Linguistics**, n. 8, University of Buffalo, 1960.

ANÁLISE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARANAENSE EM CONTEXTO PANDÊMICO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DE BOURDIEU

Michéle Barreto Justus⁵

Mary Ângela Teixeira Brandalise⁶

1. Introdução

A realidade de uma pandemia mundial causada pela COVID-19 impôs aos governos, instituições e sujeitos a reconfiguração das relações sociais anteriormente a ela estabelecidas e sem dúvida alguma, as condições objetivas de trabalho, comunicação, estudos, formação profissional e relações pessoais se alteraram profundamente a partir da instalação da doença em diferentes países.

Esse momento histórico vivido coletivamente trouxe à tona uma característica marcante à sociedade contemporânea: mais do que nunca, a introdução de recursos tecnológicos em praticamente todos os espaços sociais se fez presente, e em muitos casos, foi a única forma de manter as atividades no referido espaço social. Os espaços sociais escolares (sejam eles da Educação Básica ou do Ensino Superior), por exemplo, foram invadidos pela necessidade do uso da tecnologia como recurso fundamental para a continuidade das aulas que haviam sido suspensas em virtude da pandemia da COVID-19, visto que o isolamento social se fez necessário em tal contexto.

Nesse ínterim, a adoção do ensino remoto emergencial como uma alternativa possível para o cumprimento dos dias letivos da rede

⁵ Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR). Mestre em Educação (UEPG, 2015). Licenciada em Pedagogia (UEPG, 2002). Pedagoga na Rede Pública Estadual de Ensino. E-mail: pedagogamichelle@yahoo.com.br

⁶ Doutorado em Educação (PUC-São Paulo, 2007), professora Sênior da Universidade Estadual de Ponta Grossa nos Programas de Pós-graduação em Educação e Ensino de Ciências e Educação Matemática. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação - GEPPEA. E-mail: marybrandalise@uol.com.br

pública estadual de ensino revelou a porosidade⁷ que há entre os campos político, educacional e de saúde. Muitas ações educacionais implementadas nas diferentes redes de ensino se fundamentaram nos dados divulgados pelas Secretarias de Saúde, com seus boletins epidemiológicos que abriam (ou não) a possibilidade do retorno às aulas presenciais. De acordo com as regras do campo da saúde, o campo político definia as ações a serem tomadas nos campos escolar, universitário, comercial, de segurança pública e de saúde, entre outros que compõem o espaço social.

A atuação como pedagoga na rede pública estadual do Paraná desde 2007 e a vivência da realidade do ensino remoto e híbrido nos anos de 2020 e 2021 durante a pandemia instigaram a realização da pesquisa de Doutorado sobre o trabalho dos pedagogos no contexto da COVID-19, com o objetivo de analisar a avaliação dos pedagogos paranaenses acerca de seu próprio trabalho e das implicações da política educacional adotada nesse período de transição do ensino presencial para o ensino remoto e/ou híbrido.

Neste capítulo trazemos resultados parciais dos dados produzidos no questionário *online*, respondido pelos pedagogos atuantes na rede pública estadual paranaense, os quais são analisados em uma perspectiva relacional como propõe Pierre Bourdieu, acreditando-se na possibilidade da construção de um conhecimento praxiológico, que, nas palavras do autor, é um tipo de conhecimento que “tem como objeto não somente o sistema de relações objetivas (...), mas também as relações dialéticas entre essas estruturas⁸ e as disposições estruturadas”. (NOGUEIRA, 2009, p.23).

À guisa da teoria de Bourdieu e de sua metodologia de análise relacional, tentaremos articular alguns conceitos com as ações empreendidas pelo campo político no campo educacional paranaense, durante a pandemia da COVID-19.

⁷ Porosidade é o termo utilizado por Bourdieu para referir-se às trocas que os campos estabelecem entre si; a articulação e a influência que um campo exerce sobre o outro campo no espaço social.

⁸ Estruturas e disposições estruturadas: referem-se às condições objetivas que organizam o espaço social; e as disposições estruturadas relacionam-se ao *habitus* incorporado pelos agentes.

O texto está organizado em cinco seções: a primeira, introdutória, contextualizando a política educacional implementada no estado do Paraná; a segunda, caracterizando o campo onde a política foi desenvolvida, articulando-se à terceira parte, com a caracterização dos agentes, em suas diferentes posições no campo (ou seja, os representantes do Estado – governador e secretário de educação, e os pedagogos atuantes nas escolas da rede estadual); a quarta seção apresenta a análise relacional dos dados selecionados para este capítulo, culminando na quinta seção, as considerações finais.

2. Contextualização do campo educacional paranaense

Levando em consideração as instituições que compõem o campo escolar (consideradas aqui como as escolas da Educação Básica – Ensino Fundamental - séries finais e Ensino Médio), podemos afirmar que os agentes que representam o Estado (governador e secretários de estado), legitimaram o seu campo de poder por meio da promulgação de dispositivos legais que determinaram as direções e ações a serem seguidas, obrigatoriamente, em toda a rede pública estadual, independente da realidade de cada campo escolar.

Bourdieu, citado por Bezerra (2015) afirma que “o poder do Estado – como metapoder capaz de intervir em diferentes campos – é objeto de concorrência entre agentes concorrentes interessados em fazer com que seu ponto de vista e seu poder prevaleçam como o legítimo” (BEZERRA, 2015, p. 491).

Pensando no espaço social como um todo, é comum associarmos a imagem das crianças, adolescentes e jovens aos aparelhos tecnológicos. No entanto, a realidade dos alunos da rede pública estadual não se constitui exatamente assim. A pandemia mostrou sua força quando muitos alunos, além de não terem recursos tecnológicos ou mesmo um aparelho celular para acessarem as aulas remotas transmitidas via plataformas digitais (com internet), não tinham sequer condições de terem suas necessidades básicas de alimentação, transporte ou habitação mantidas por seus familiares, uma vez que o desemprego dos responsáveis também se mostrou parte da realidade desses alunos.

De acordo com a teoria bourdiesiana, pode-se dizer que há nesse recorte de realidade um “arbitrário cultural”, que é quando os grupos dominantes (SEED/PR e seus agentes, no caso) impõem uma cultura particular aos demais grupos, como se a mesma fosse universal. Pode se afirmar que a realidade de muitos agentes do campo escolar (incluindo alunos, professores e pedagogos) era muito distante daquela imaginada pelo grupo dominante (Secretaria de Educação e Esporte - SEED/PR) nesse momento de pandemia, ou seja; grande parte dos alunos, professores e funcionários não fazia parte da população “conectada à internet” da era digital no ensino remoto proposto pela política educacional paranaense.

No estado do Paraná, a nova realidade de ensino remoto foi regulamentada na Deliberação do Conselho Estadual de Educação - CEE/CP nº 01/2020, com a instituição de regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná, em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo Novo Coronavírus – COVID-19, autorizando os sistemas estadual, municipal e particular a ofertar ensino remoto durante o período da pandemia do coronavírus Covid-19.

Na sequência a Resolução nº 1.016/2020 – GS (Grupo Setorial) /SEED/PR regulamentou o regime especial às atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em decorrência da pandemia causada pelo COVID-19. Essa resolução estabeleceu, em caráter excepcional, o regime especial para a oferta de atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em conformidade com o disposto na Deliberação nº 01/2020 – CEE/PR.

Considerando que no período da pandemia da Covid-19 não houve uma ação coordenada pelo governo federal, o governo do estado do Paraná, por sua vez, assumiu uma postura autônoma, porém, gerencialista, que se refletiu na elaboração de resoluções e normativas que “orientaram” as estratégias educacionais dos estabelecimentos de ensino e profissionais da educação a serem adotadas, sempre voltadas ao uso de tecnologias com ênfase no registro de dados estatísticos de frequência às aulas *online*, abandono, acesso às plataformas, tempo de acesso *online*, etc.

Desse modo, fica claro que a elaboração das ações políticas voltadas ao campo educacional atende/atendeu diferentes interesses e agentes de poder no campo educacional, assim como há conflitos e disputas próprios em cada campo envolvido. Nas palavras de Bourdieu, o funcionamento da vida social

[...] não é outra coisa senão o conjunto das ações e das reações tendentes a conservar ou a transformar a estrutura, ou seja, a distribuição dos poderes que a cada momento determina as forças e as estratégias utilizadas na luta pela transformação ou conservação e, em consequência, as possibilidades que essas lutas têm de transformar ou de perpetuar a estrutura (BOURDIEU, 2003b, p. 34).

Isto posto, faz-se necessário apresentar outros conceitos e relacioná-los com as práticas sociais do espaço social. A partir da pesquisa feita, parte dos dados aqui apresentados permitem apresentar a caracterização do campo e dos agentes (governador e secretário de educação – campo político; e pedagogos – campo escolar), e articular alguns conceitos criados por Bourdieu com a realidade educacional paranaense no período pandêmico de 2020 e 2021.

3. Caracterização do campo educacional paranaense

Bourdieu se refere ao conceito de campo afirmando que eles são “espaços de posições sociais nos quais determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado” [...] e que “no interior desses setores ou campos da realidade social, os indivíduos envolvidos passam, então a lutar pelo controle da produção e, sobretudo, pelo direito de legitimamente classificarem e hierarquizarem os bens produzidos” (NOGUEIRA, 2009, p. 31).

Campo, então, é definido como sendo,

[...] ao mesmo tempo, como um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo, assim, para a conservação ou a transformação de sua estrutura. (BOURDIEU, 2011, p. 50).

O estado do Paraná é formado por 399 municípios cuja é a capital a cidade de Curitiba, onde ficam as sedes do poder executivo, legislativo e judiciário paranaenses. A maioria de sua população (85%) vivem na zona urbana e seu IDH⁹ é considerado alto conforme o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

O poder executivo paranaense está centralizado no governador do Estado, que é eleito em sufrágio universal e voto direto e secreto, pela população, para mandatos de até quatro anos de duração, com possibilidade de reeleição para mais um mandato. Ele é o responsável pela nomeação dos Secretários de Estado, para compor o seu quadro de governo¹⁰.

O governo do Paraná divide o território estadual em regiões de gestão e planejamento, estabelecidas com o objetivo de centralizar as atividades das secretarias estaduais. Seus limites nem sempre coincidem com os das mesorregiões e microrregiões. As vinte e duas regiões administrativas do estado são as de: Apucarana, Campo Mourão, Cascavel, Cianorte, Cornélio Procópio, Curitiba, Francisco Beltrão, Guarapuava, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Laranjeiras do Sul, Londrina, Maringá, Paranaguá, Paranavaí, Pato Branco, Pitanga, Ponta Grossa, Toledo, Umuarama e União da Vitória.

No que tange à educação, o Paraná, até 2021, tem 2116 escolas estaduais, que ficam sob a jurisdição dos 32 Núcleos Regionais de Ensino (NRE), conforme a localidade da escola e modalidade de ensino, conforme dados do Quadro 1.

⁹ O IDH do estado do Paraná, conforme dados de 2010, é de 0,749. Informações disponíveis em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/pesquisa/37/30255>

¹⁰ Para outras informações sobre o Estado do Paraná, sugere-se consulta ao endereço: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pol%C3%ADtica_do_Paran%C3%A1

Quadro 1 – Total de Estabelecimentos Estaduais de Ensino alocados nos Núcleos Regionais de Educação do Paraná - 2021

Núcleo Regional de Educação	Total de Municípios	Total de Escolas
1. APUCARANA	16	61
2. AREA METROP.NORTE	14	111
3. AREA METROP.SUL	14	138
4. ASSIS CHATEAUBRIAN	7	28
5. CAMPO MOURAO	16	55
6. CASCAVEL	18	93
7. CIANORTE	12	33
8. CORNELIO PROCOPIO	19	68
9. CURITIBA	1	155
10. DOIS VIZINHOS	7	32
11. FOZ DO IGUACU	9	66
12. FRANCISCO BELTRAO	20	88
13. GOIOERE	9	31
14. GUARAPUAVA	8	59
15. IBAITI	9	33
16. IRATI	9	54
17. IVAIPORA	14	53
18. JACAREZINHO	12	47
19. LARANJEIRAS DO SUL	10	59
20. LOANDA	12	27
21. LONDRINA	19	122
22. MARINGA	25	93
23. PARANAGUA	7	61
24. PARANAVAI	21	45
25. PATO BRANCO	15	72
26. PITANGA	7	34
27. PONTA GROSSA	11	113
28. TELEMACO BORBA	7	50
29. TOLEDO	16	92
30. UMUARAMA	19	68
31. UNIAO DA VITORIA	9	46

32. WENCESLAU BRAZ	7	29
Total do Estado	399	2116

Fonte: http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geralest.jsp (2021).

Os dados apontados na tabela mostram a variedade do porte das escolas (que é o cálculo baseado na relação entre carga horária e números de alunos atendidos na escola). Evidentemente, cada escola, dependendo da região em que se localiza e do perfil institucional constitui uma realidade particular no campo educacional paranaense.

4. Caracterização dos agentes políticos

O estado do Paraná tem como seu representante máximo o governador Carlos Roberto Massa Júnior, nascido em Jandaia do Sul, em 19 de abril de 1981, e é mais conhecido no estado como “Ratinho Júnior”.

Herdeiro de um capital simbólico considerável, conseguiu facilmente vencer as eleições estaduais de 2018 em 1º turno, ganhando o posto de chefe do executivo estadual, antes reservado a membros de famílias tradicionais da política paranaense, sabidamente com capital econômico e social acumulado por gerações.

No campo acadêmico, Ratinho Junior estudou¹¹, no Ensino Fundamental, no Colégio Tuiuti, em Curitiba, e no Colégio Unidade São José dos Pinhais; o Ensino Médio no Colégio Ideal, também em São José dos Pinhais. No Ensino Superior, estudou na Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER), também em Curitiba; após isso, cursou Pós-Graduação em Direito do Estado (Incompleto), além de frequentar a Universidade Católica de Brasília - DF. Esse capital acadêmico acumulado reflete outro capital acumulado pelo governador – o capital econômico, visto que todas as instituições acima referidas são privadas.

¹¹ Informações disponíveis em: <https://www.camara.leg.br/deputados/141403/biografia>

Para Bourdieu, o capital econômico, traduzido em riqueza material,

[...] jamais funciona somente como riqueza. O reconhecimento concedido à riqueza varia segundo as sociedades e os momentos e os próprios efeitos da representação dessa riqueza fazem com que a força econômica mais bruta acabe se beneficiando de um efeito simbólico suplementar que fortalece esse mesmo reconhecimento (CATANI et al, 2017, p. 106).

Seu pai, Carlos Roberto Massa, é um apresentador de televisão, empresário, humorista, radialista e político brasileiro. Foi político no final da década de 1970 até meados da década de 1990, quando foi vereador de Curitiba e deputado federal, pelo Partido da Reconstrução Nacional (PRN).

É o fundador e proprietário do Grupo Massa, que atua nas áreas de comunicação (Rede Massa), agronegócio, gestão e licenciamento de marcas. Em 2008 Carlos Roberto Massa comprou a TV Iguazu, TV Cidade, TV Tibagi e TV Naipi afiliadas do SBT de onde nasceu a Rede Massa de Televisão.

O programa em canal aberto facilitou a divulgação da campanha de seu filho a governador e imediatamente o associou à sua figura – um sujeito “do povo”, simples, com um *habitus* muito próximo (aparentemente) das camadas populares as quais compõem a grande audiência de seu programa de TV.

Detentor de um capital simbólico significativo (especificamente o social e econômico) em decorrência da figura pública e carismática do Ratinho “Pai”, o governador paranaense, Ratinho Junior, na esteira de seu genitor, além de ser político filiado ao Partido Social Democrático (PSD), foi deputado estadual, deputado federal, secretário de Estado, é também empresário e comunicador. A partir do seu mandato em 2019, Ratinho Junior vem implementando uma política educacional com viés empresarial e gerencialista, auxiliado pelo seu Secretário de Educação, Renato Feder. Para Bourdieu (2011):

O capital simbólico é uma propriedade qualquer - força física, riqueza, valor guerreiro - que, percebida pelos agentes sociais dotados das categorias de percepção e de avaliação que lhes permitem percebê-la, conhecê-la e reconhecê-la, torna-se simbolicamente eficiente, como uma verdadeira força mágica: uma

propriedade que, por responder as 'expectativas coletivas', socialmente constituídas, em relação as crenças, exerce uma espécie de ação a distância, sem contato físico (BOURDIEU, 2011, p. 170).

O capital simbólico é a forma que qualquer um desses tipos de capital assume no momento em que é percebido pelos agentes do campo, a ponto de os agentes reconhecerem e atribuírem a isso o valor: "o capital simbólico é um capital com base cognitiva, apoiado sobre o conhecimento e o reconhecimento." (BOURDIEU, 2011, p. 150).

Por sua vez, Renato Feder, enquanto capital acadêmico, acumula a formação em administração pela Fundação Getúlio Vargas e tem mestrado em economia pela Universidade de São Paulo (USP). Segundo a Secretaria de Educação e Esporte do Paraná – SEED/PR, o secretário tem histórico de dez anos lecionando matemática em escolas e também foi diretor de instituição de ensino por oito anos¹². Publicou um livro chamado "Carregando o elefante – Como transformar o Brasil no país mais rico do mundo", no qual é possível perceber algumas concepções do secretário sobre a escola pública e o papel do Estado, como revelam os excertos:

Alunos das escolas públicas estudam com professores semi-analfabetos, tirando as piores notas de Matemática do mundo (2007-2008, p. 14).

Todas as escolas e universidades públicas devem ser privatizadas e o governo deve financiar a educação fundamental por meio de um sistema de *vouchers*. Além do valor recebido do Estado, cada escola deveria ter autonomia para determinar o preço que quer cobrar adicionalmente à verba do governo. Ou seja, se determinada escola possui mais candidatos do que vagas, ela pode cobrar um valor adicional para que se estude nela. Usando-se esse valor adicional como regulador, a demanda pela escola em questão será ajustada para a oferta disponível, equilibrando o sistema. Quem tiver condições e interesse de pagar o valor adicional o fará, enquanto os demais procurarão a escola vizinha que atenda com melhor qualidade pelo valor fixo do governo. (2007-2008, p. 93-94).

As coisas quase sempre andam pior numa instituição pública do que numa privada basicamente por quatro motivos: pouca competição, garantia de perpetuação, pouco foco no resultado e baixo nível de controle dos processos (2007-2008, p. 17).

¹² Outras informações a respeito do currículo do secretário podem ser encontradas em <https://www.escavador.com/sobre/1436707/renato-feder>

Os excertos acima demonstram a visão gerencialista e pragmática do secretário de educação, que, atualmente, afirma não defender mais o modelo proposto em seu livro.

No entanto, não é só o capital acadêmico que levou Renato Feder à posição de secretário estadual de educação. Sua trajetória profissional de maior visibilidade inicia aos 23 anos, quando aceitou o convite de Alexandre Ostrowiecki, para superar um desafio: salvar a empresa da família do amigo de infância (que tinha uma empresa de cartuchos para impressoras) da falência. Feder e o amigo de infância haviam estudado juntos desde a primeira série do ensino fundamental até o último ano de administração da FGV. Mais uma vez, é possível observar a influência do capital social nos diversos campos.

Da operação restrita aos cartuchos de impressão, a Multilaser evoluiu, gradativamente, para um portfólio de mais de 3,5 mil produtos, sempre com um apelo tecnológico e com um faturamento superior a R\$ 2 bilhões de reais.

Renato Feder se firma definitivamente como um empresário da iniciativa privada de muito sucesso. Em 2018, decidiu se dedicar integralmente à Educação. Deixou o cargo de CEO¹³ na Multilaser e passou a ser assessor voluntário da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Já em 2019, ele assumiu a Secretaria de Educação do Estado do Paraná.¹⁴

No campo do setor público, o secretário Feder deixa sua marca: o uso das tecnologias no campo educacional. Essa característica ganhou ainda mais visibilidade com a pandemia do coronavírus. Um dos projetos criados como política educacional no Paraná foi o sistema de ensino a distância chamado de “Aula Paraná”, que inclui recursos como um aplicativo com pacotes gratuitos de conexão 3G e 4G, aulas virtuais via Google Classroom e transmissão das aulas em canais de televisão aberta e no YouTube.

¹³ CEO (Chief Executive Officer) é responsável pelo sucesso geral de uma organização e possui a autoridade máxima para tomar as decisões finais. A função de CEO é mais utilizada em grandes empresas multinacionais, onde é necessária uma pessoa com habilidade e competência para estar à frente da organização como um todo.

¹⁴ Informações disponíveis em: <https://neofeed.com.br/blog/home/renato-feder-um-empresario-a-frente-do-ministerio-da-educacao/>. Acesso em 12/11/21.

Segundo dados da Secretaria de Educação e Esporte (SEED), o sistema já é usado por mais de 1 milhão de alunos da rede pública estadual e o projeto atingiu a marca de 2 mil aulas gravadas, além de 23 milhões de visualizações em seu canal no YouTube.

Pelos capitais econômico e social acumulados pelo secretário Renato Feder, é possível observar claramente o perfil economicista do secretário de educação, que tenta transpor, através da política educacional legitimada em função do cargo, a lógica empresarial para o campo da educação, inclusive adotando balizadores estatísticos que traduzem a lógica gerencialista da eficiência, eficácia e “qualidade”.

A referida dupla (Ratinho Junior e Renato Feder) esteve à frente das políticas educacionais implementadas no período de pandemia da COVID-19, e deu o tom pragmático e tecnológico às questões relacionadas à implementação do ensino remoto e híbrido nas escolas públicas estaduais, entendendo que a adoção de metodologias ativas e o uso de recursos tecnológicos colocariam o Paraná em um *status* de “educação da Finlândia”, como sempre o secretário gosta de afirmar.

5. Caracterização dos agentes escolares - Pedagogos

O campo escolar do Paraná é distribuído em 32 sedes denominados Núcleos Regionais de Educação (NRE), onde ficam lotados os 6.180 pedagogos da rede estadual do Paraná para o trabalho pedagógico de 20 ou 40 horas semanais, em escolas de Ensino Fundamental, Ensino Médio, Profissional, EJA, entre outras modalidades de ensino (Quadro 2).

Fizeram parte da pesquisa os pedagogos lotados em diversos Núcleos Regionais de Educação, como Apucarana, Área Metropolitana Norte, Área Metropolitana Sul, Assis Chateaubriand, Campo Mourão, Cascavel, Cianorte, Cornélio Procópio, Curitiba, Dois Vizinhos, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Goioerê, Guarapuava, Ibaiti, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Laranjeiras do Sul, Loanda, Londrina, Maringá, Paranaguá, Paranaíba, Pato Branco, Pitanga, Ponta Grossa, Telêmaco Borba, Toledo, Umuarama, União da Vitória e Wenceslau Braz.

Quadro 2 - Totais de Professores/Especialistas do Estado com Disciplina de PEDAGOGO - QPM/Disciplina de Concurso

Núcleo Regional de Educação	Total de Pessoas	Carga Horária	
		20 Horas	40 Horas
01 - APUCARANA	182	175	7
02 - ÁREA METROPOLITANA NORTE (AMN)	422	398	24
03 - ÁREA METROPOLITANA SUL (AMS)	428	411	17
04 - ASSIS CHATEAUBRIAN	48	36	12
05 - CAMPO MOURÃO	146	146	
06 - CASCAVEL	322	319	3
07 - CIANORTE	119	119	
08 - CORNELIO PROCÓPIO	140	139	
09 - CURITIBA	683	674	9
10 - DOIS VIZINHOS	72	65	7
11 - FOZ DO IGUACU	272	243	29
12 - FRANCISCO BELTRÃO	197	188	9
13 - GOIOERÊ	79	73	6
14 - GUARAPUAVA	214	212	2
15 - IRATI	116	115	1
16 - IVAIPORÃ	98	91	7
17 - JACAREZINHO	138	136	2
18 - LONDRINA	428	426	2
19 - MARINGÁ	340	338	2
20 - LOANDA	52	48	4
21 - PARANAGUÁ	198	197	1
22 - PARANAVAÍ	107	106	1
23 - PATO BRANCO	204	198	6
24 - PITANGA	85	75	10
25 - PONTA GROSSA	264	264	
26 - TELÊMACO BORBA	97	87	10
27 - TOLEDO	210	173	37
28 - UMUARAMA	150	148	2

29 - UNIÃO DA VITÓRIA	131	115	16
30 - WENCESLAU BRAZ	45	44	1
31 - LARANJEIRAS DO SUL	119	106	13
32 - IBAITI	74	74	
Total do Estado	6180	5939	240

Fonte: http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geralprofqpmnre.jsp?mes=02&ano=2021&coddisc=7741&descdisc=PEDAGOGO (2021).

A escolha por esses agentes do campo escolar como agentes da pesquisa se deu por reconhecer que estes foram um dos principais atores do espaço social que efetivaram, por meio de sua prática pedagógica, as ações emanadas da Secretaria Estadual de Educação e Esporte (SEED-PR) enquanto política educacional do estado paranaense, em período de pandemia. Os agentes pedagogos foram os grandes articuladores do processo de implementação de ensino remoto e híbrido na rede pública estadual de ensino.

Com os dados obtidos através de questionário *online* para a pesquisa da tese de Doutorado, é possível caracterizar o perfil dos agentes escolares – no caso da pesquisa, exclusivamente pedagogos (amostra de 100 respondentes).

Esses agentes, em sua ampla maioria, são mulheres (96%), com vínculo profissional efetivo (91%), com idade que varia de 41 a 60 anos (74%), com capital acadêmico traduzido em especialização (82%) e com pelo menos 6 anos de atuação na função de pedagogo na rede estadual.

Diante desses dados, é possível afirmar que esses agentes compartilham da mesma *illusio* (“jogo jogado, estar em jogo no campo”), visto que a função de pedagogo se sustenta nas mesmas atividades profissionais previstas nas diferentes instituições escolares (campo escolar). A *illusio* é essa relação encantada com um jogo que é o produto de uma relação de cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social” (BOURDIEU, 2011, p. 139-40). Nas palavras de Targa (2017, p. 29) “*illusio* é parte integrante da relação do agente com seu campo e com o *habitus* que compartilha com outros agentes do campo; é tanto condição quanto produto do funcionamento do campo.”

Nos dados obtidos da pesquisa, foi possível perceber que os agentes escolares questionaram determinados posicionamentos e ações dos agentes do campo político. Muitas ações do 1º ano da pandemia (2020) foram propostas pelos agentes do campo político que pareciam mostrar uma desconexão com a realidade dos agentes escolares e total desconhecimento do campo escolar, a saber:

- falta de computadores e/ou laboratórios de informática em estado de funcionamento para uso dos alunos que não tinham condições objetivas de vida para tal;

- rede de internet capaz de suportar a transferência de dados simultaneamente (transmissão de aulas – e conexão fraca);

- falta de capacitação específica para utilização de plataformas digitais propostas para as aulas;

- falta de formação específica para o uso de recursos tecnológicos;

- falta de recursos básicos (passe para transporte) e auxílio social (alimentação) para os alunos da rede pública estadual.

- demora a definição de ações de enfrentamento à pandemia e problemas sociais dos estudantes carentes;

No 2º ano de pandemia (2021), o capital científico-tecnológico adquirido compulsoriamente pelos agentes do campo, permitiram certa mobilidade na *illusio* (“jogo jogado”) de retorno ao campo escolar presencial. No entanto, fica claro que houve muitos movimentos conflituosos entre agentes, que compartilham ou não de mesmo *habitus* e estruturas sociais. Os agentes acabaram por atualizar as suas estruturas (seja para manter as características das estruturas, seja para modificá-las), em um movimento dialético, que permitiu o retorno, ainda irresoluto, dos agentes ao campo escolar original (presencial).

6. Considerações finais

As contribuições trazidas por Pierre Bourdieu, no caso inicial dessa pesquisa, trazem luz sobre alguns conceitos estruturantes de sua teoria, tais como a porosidade entre os campos, e os conceitos de campo e agentes do campo, assim como sugere a reflexão sobre a influência que o acúmulo do capital pode trazer sobre a trajetória de vida dos agentes.

Quando se faz uma análise sobre um recorte da política educacional do Paraná, como no caso da pandemia da COVID-19 em 2020-21, e os agentes que estavam à frente dessa política enquanto representantes do governo, é possível perceber o entrelaçamento (porosidade) entre os campos e como se articulam os campos de poder e a política em si, assim como traz questionamentos sobre os modos de luta que cada agente mobiliza para se mover dentro do espaço social no qual se encontra.

Foi possível observar que os agentes do campo político mostram a sua posição e seu poder dentro do campo político (e também educacional) por meio de normativas, uma vez que há porosidade entre os campos.

De outro lado, os agentes escolares (pedagogos, no caso) mostram a sua posição no campo acatando (ou não) as ordens emanadas da SEED, questionando-as e confrontando-as com os órgãos ou agentes que as representam (no caso, tutores escolhidos pelos NREs/SEED). Nessa *illusio*, é possível perceber e situar os diferentes agentes no espaço social, e entender que cada agente ocupa uma posição nesse “jogo social”.

Estabelecendo uma analogia a um jogo, num primeiro momento da pesquisa, parece que os representantes do governo estão num lado do campo, preocupados em ditar regras e acumular pontos; do outro lado do campo, estão os agentes que estão na escola, sem condições reais de jogo, sem “materiais próprios” para jogar bem. É uma disputa injusta e desigual.

Referências

- BEZERRA, Marcos Otávio. Resenha: Bourdieu, Pierre, Sobre o Estado. **Revista de História**, São Paulo, n. 173, p. 487-495, jul.dez., 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/98814/97374>. Acesso em: 15 abr. 2021
- BOURDIEU, Pierre. Trabalhos e projetos. In: Ortiz, R. (org.) **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003b.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 2011.

FEDER, Renato; OSTROWIECKI, Alexandre. **Carregando o elefante**: como transformar o Brasil no país mais rico do mundo. Editora Hemus, 2007-2008.

PARANÁ. **Total de Estabelecimentos Estaduais de Ensino alocados nos Núcleos Regionais de Educação do Paraná – 2021**. Disponível em: http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geralest.jsp. Acesso em 11 nov. 2021.

PARANÁ. **Totais de professores/especialistas do estado com disciplina de pedagogo - QPM/disciplina de concurso**. Disponível em: http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geralprofqpmnre.jsp?mes=02&ano=2021&coddisc=7741&descdisc=PEDAGOGO.

Acesso em 12 nov. 2021.

NOGUEIRA, Cláudio M. Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu & a educação**. Autêntica, 2009.

TARGA, Leandro. **Os diplomatas brasileiros sob a perspectiva relacional**: o campo dos diplomatas e o campo político. Orientador: Roberto Guin. São Carlos, 2017. Tese (Programa de Pós-Graduação em Ciência Política – PPGPol) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

DA TEORIA DA PRÁTICA, DE PIERRE BOURDIEU, À PROPOSTA DA TEORIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Brunna Thais Reis Sales ¹
Cláudia Valente Cavalcante ²

1. Introdução

O dualismo em torno dos polos teoria e prática se faz presente em diferentes espaços e discussões sociais e com certa intensidade nos meios acadêmico-científicos. Ao longo dos anos, vêm sendo realizadas pesquisas, debates e encontros explorando e expondo pontos que convergem e divergem entre os dois lados. Partindo da mencionada polarização, dois campos do conhecimento têm destinado atenção e aprofundado suas investigações, de maneira que, os dois lados apesar de serem diferentes, possam ser encarados como complementares.

Os referidos campos do conhecimento são a Sociologia, em específico de Pierre Bourdieu (1930-2002), com foco na Teoria da Prática, e o campo da Educação Física que, apesar de apresentar várias teorias, vem sofrendo com crises porque não encontra um elo que aproxime o que acontece nas práticas e que o sugerem as teorias. Assim, a proposta do texto é utilizar a Teoria da Prática de Bourdieu para auxiliar possíveis avanços, considerando uma Teoria da Educação Física.

Considerando tais debates o objetivo do texto é apresentar os conceitos da Teoria da Prática, da Sociologia bourdiesiana, para que possa auxiliar na estruturação de uma Teoria da Educação Física, fundamentada na intenção de acrescentar novos saberes para as

¹ Graduada e Licenciada em Educação Física. Especialista em Fisiologia do Exercício e Prescrição de Exercício, e em Psicomotricidade. Mestre e Doutoranda em Educação. Bolsista Capes. Professora da rede municipal em Senador Canedo. brunnasales86@hotmail.com

² Doutora em Educação, docente do Programa de Pós-graduação em Educação e do curso de Pedagogia da Escola de Formação de Professores e Humanidades da PUC Goiás, clavalente@pucgoias.edu.br

discussões, de maneira que, possam vir à ser, superados os entraves que o dualismo acarreta.

Para alcançar tal finalidade o percurso metodológico utilizado foi a revisão da literatura, disponível em textos de capítulos de livros, artigos, e outros, produzidos por Bourdieu, e por autores que têm aprofundado as pesquisas no campo da Educação Física. Podendo ser citados Daolio (1995; 2010), Valter Bracht (2000; 2005) e, em especial, Mauro Betti (1996), que chega a propor a Teoria da Educação Física, a partir da Teoria da Prática, de Bourdieu. O procedimento de pesquisa através da bibliografia facilita a reunião das informações sobre os fenômenos investigados (GIL, 1991).

A natureza da pesquisa se caracteriza como uma investigação qualitativa por destinar tempo com questões sobre o contexto educativo, recolher dados escritos dos resultados de outras pesquisas estabelecendo uma compreensão sobre o objeto de estudo, reconstruir os dados particulares à medida que vão se formando e por entender que o significado é de relevância para a formação dos objetos de estudos (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

A elaboração do presente texto se justifica por se tratar de uma produção de doutorado em andamento, cujo modo para realizar as pesquisas está fundamentado na Teoria Praxiológica e na Sociologia reflexiva de Pierre Bourdieu. Além de que 2022 é lembrado o vigésimo ano da morte do autor, que cada vez mais tem confirmado o legado inédito deixado em suas obras, que contribuiram para os diferentes campos dos saberes a partir de interrogações e objetos para novas pesquisas.

Além da trajetória acadêmica atual, faz-se necessário compreender os conceitos de Bourdieu e os relacionar com o campo de atuação profissional da pesquisadora, no caso, a Educação Física. Educação Física que foi e, de certa forma ainda é, disputada pelas ciências que objetivam e padronizam o movimento do corpo, com predominância as biológicas e as mecanizadas, e pelas ciências que têm buscado atribuir sentidos e significados quando o assunto é o movimento humano.

O texto está organizado em três partes, sendo que: a primeira é a exposição da Teoria da prática bem como os conceitos de *habitus*,

campos e os diferentes capitais; na segunda parte serão apontados os principais entraves presentes no campo da Educação Física, entre teoria e prática, e a proposta de Mauro Betti (1996) denominada de Teoria da Educação Física, que não visa resolver os problemas da área, mas, sim, indicar novos olhares e caminhos possíveis a serem trilhados com o objetivo de não reduzir uma parte e supervalorizar a outra, mas buscar uma mediação entre as duas partes. Por fim, na terceira parte serão tecidas considerações a partir do objetivo do texto para se chegar a algumas considerações, mas não o assunto.

2. A Teoria da Prática, de Bourdieu

Pierre Bourdieu (1930-2002) nasceu na França, de origem familiar humilde, se destacou nos estudos e conseguiu se formar em filosofia, na Escola Normal Superior de Paris, em 1954. Foi convocado para servir o exército e participar de uma ação militar de pacificação na Argélia, país que lutava pela própria liberdade frente a seus colonizadores. Por causa dessa experiência, despertou o interesse em pesquisar sobre o comportamento o de homens e mulheres, se aproximando dos estudos antropológicos, e mais tarde aprofundou os conhecimentos no campo da Sociologia, cujo interesse era entender a relação entre o capitalismo colonial e a busca pela independência dos argelinos, sob o domínio dos franceses.

Apesar de ser um pensador contemporâneo, Pierre Bourdieu é reconhecido como um clássico da Sociologia, especialmente, por confrontar as Sociologias positivista de Émile Durkheim (1858-1917), a idealista de Max Weber (1864-1920) e de se aproximar e contrapor às ideias de Karl Marx (1818-1883). Teve como ponto de partida as práticas e costumes sociais, além de atribuir ao campo a função de apontar os mecanismos de dominações existentes na(s) sociedade(s).

O ponto central que repousa a problemática dos estudos do sociólogo se encontra na relação entre os polos contrários presentes nas ciências humanas e sociais: sujeito e sociedade, teoria e prática, objetivismo e subjetivismo, etc. A noção dos contrários citadas, na visão do autor, não significa a exclusão de uma parte em detrimento a outra, mas a ideia de que mesmo sendo antagonicos, um complementa

o outro de maneira que um depende necessariamente do outro para existir. Pode ser citado como exemplo: as partes componentes de uma moeda, cara e coroa, ou os componentes sociais, as pessoas e as estruturas sociais.

Bourdieu reflete acerca do antagonismo entre objetivismo e o subjetivismo procurando encontrar um elo de mediação entre ambos, de forma que seja destinada igual atenção para as partes e superada a fragmentação que existe entre os extremos. Essa forma de pensar foi denominada pelo autor como Teoria da Prática ou Praxiologia, cujo objeto de estudo é

não somente o sistema de relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas objetivas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las” (BOURDIEU, 1983a, p. 46).

A Teoria da prática propõe que a ênfase da atenção ora deve ser destinada para as relações objetivas que são estruturadas nas práticas sociais, através dos valores, regras e dos conteúdos sociais objetivados nos grupos, e ora a atenção deve ser dirigida para as subjetividades que, diferente das relações objetivas, não possuem ponto fixo de partida, uma vez que as ações das pessoas dependem das motivações que as movem (CAVALCANTE, 2017).

Bourdieu procura elucidar o problema da “interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade” (1983a, p. 60), criticando as partes que o subjetivismo e o objetivismo negligenciam um do outro, na mesma proporção que valoriza os pontos que os dois polos tomam como objetos centrais de estudos em suas matrizes do conhecimento. Foi refletindo sobre o problema que encontrou o elo de mediação entre os elementos contrários (ex. teoria e prática), resgatando e reinterpretando da escolástica, a noção de *habitus*.

Habitus é definido como “sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes” (BOURDIEU, 1983a, p. 61), tendendo a orientar a ação de forma que, quando é o produto das relações sociais, tende a garantir

a conservação da reprodução das relações objetivas que o arquitetaram.

As relações objetivas se comportam como mecanismos de ações culturais previamente postas de forma que as práticas sociais de um grupo tendem a determinar os gostos, representações, comportamentos, valores, regras aceitas, e outros, influenciando as experiências subjetivas, assegurando que as ações das pessoas se adequem a realidade objetiva social.

Portanto, o “gosto não é visto como simples subjetividade, mas sim como objetividade interiorizada” (BOURDIEU, 1983a, p. 17), inclinada a reproduzir os interesses das classes que determinam as regras sociais e, conseqüentemente, seus mecanismos de dominação. As classes dominantes propendem a limitar as possibilidades de conhecimentos, gostos e acessos das classes dominadas às ferramentas e instrumentos que as possibilitam alcançar saberes capazes de subverter os objetos que são valorizados no interior de cada campo social.

Com a perspectiva da disputa de poder, Bourdieu (1983b) conceitua o termo campo como um espaço onde as posições das pessoas já se encontram definidas, de maneira que, suas propriedades dependem dessas posições, a *priori*, independente de suas características humanas. Os diferentes campos (política, religião, Educação Física, etc.) possuem leis gerais de funcionamento que não variam, o que garante a legitimidade de ideias não parecerem ser absurdas, da mesma maneira que cada campo particular possui propriedades específicas.

Além da definição das posições, os campos também se definem pelos objetos e interesses específicos que estão nas disputas, em conjunto com pessoas que estão dispostas a concorrer na luta/jogo. É importante lembrar que, nos campos onde as disputas são mais intensas, por causa dos altos prestígios destinados aos objetos, as pessoas que possuem o habitus, as práticas e conhecem as leis do jogo, levam vantagem na concorrência, ao passo que as pessoas que não conhecem as regras e não foram socializadas no interior do mesmo campo, tendem a demorar a perceber como ele funciona (BOURDIEU, 1983b).

Nessa relação de disputa os que conhecem as regras, os dominantes, as usam para defender a posse do controle das regras e

domínio, excluir as possíveis ameaças contra os próprios interesses, além de não popularizar seus produtos para não perder a exclusividade social. E aqueles que não possuem o *habitus* constituído no interior do campo, cujo objeto tem alto valor de prestígio, não conhecem as regras, ou as conhecem parcialmente, são denominados como os dominados.

Os dominados tendem a trilhar uma das duas opções: por um lado, aceitar a estrutura de hierarquização e se reconhecerem como inferiores, utilizando ou não os esforços de aproximação ou de conversão aos padrões dos dominantes ou, por outro lado, contestar as dinâmicas e entrar na disputa na tentativa de subverter as estruturas hierarquizadas presentes no campo (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016).

Bourdieu analisou o modo como a realidade social é constituída, entendendo que as pessoas necessitam estar munidos de recursos para conseguir permanecer na disputa no interior dos campos sociais e sustentar as relações de trocas desses bens. Os recursos aos quais as pessoas precisam para se manter no campo estão convertidos em capitais que se distinguem em social, econômico, simbólico e cultural.

O capital social está relacionado a uma rede durável de relações entre pessoas ou à vinculação a um grupo dotado de propriedades comuns e/ou unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDIEU, 1980). O capital econômico é a quantidade de dinheiro, bens materiais e a renda que a pessoa ou o grupo/família possui. O capital simbólico está relacionado à percepção e representação dos prestígios, reconhecimento e objetos/pessoas considerados de valor em uma sociedade (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016). O capital cultural se refere à noção do grau de conhecimento, desempenho escolar provenientes das diferentes classes sociais e pode existir em três distintas formas: no estado incorporado, no objetivado e no institucionalizado. O estado cultural incorporado está ligado ao corpo, é transmitido pela família e acumulado pela socialização; o estado objetivado é a relação entre a cultura incorporada e a apropriação materializada; e o estado institucionalizado é a cultura reconhecida na forma de diplomas, que serve para diferenciar as pessoas dos limites biológicos do estado incorporado e conferir ao portador do diploma a competência cultural (BOURDIEU, 1979).

Assim, a Teoria da Prática de Bourdieu consiste em investigar a relação, que se encontra reduzida, entre o objetivismo e o subjetivismo, teoria e prática, na tentativa de compreender como os dois polos se relacionam e são construídas suas estruturas, ao mesmo tempo, que estruturam as práticas e as representações dessas práticas. De maneira, que essas práticas não sejam vistas de forma restrita, ação pela ação, mas que possam ser conhecidas como ação-reflexão-ação.

3. À Teoria da Educação Física

Assim como no campo da Sociologia, no interior da Educação Física há a dicotomia entre os opostos, que partem da teoria, área acadêmica-científica, e da prática, campo profissional, de forma que essa fragmentação gera a tensa disputa pela legitimidade do campo. A tensão se faz presente, também, quando se inicia a discussão para alocar a Educação Física no campo da saúde ou da educação, ou por encontrar o curso dividido em dupla habilitação: bacharelado e licenciatura.

De forma breve, os graduados em licenciatura são aqueles que se denominam professores aptos para atuarem no âmbito escolar cujo foco é a educação formal. Ao passo que os bacharéis são aqueles que se denominam profissionais e podem atuar nos diversos espaços sociais, exceto a escola, tais como academia, clubes, iniciação esportiva, entre outros, e utilizam o discurso que se fundamenta na promoção da saúde e na busca da estética padrão social.

Na sociologia, Bourdieu encontrou o *habitus* como elo mediador entre os dois polos, chegando à proposta da Teoria da Prática. No campo da Educação Física autores como Jocimar Daolio, Valter Bracht, Mauro Betti, além de inúmeros outros que têm pensado sobre o assunto, vêm buscando trilhar caminhos que superem essa fragmentação e atribuem legitimidade e identidade própria para a área.

Como diz González e Fensterseifer (2009; 2010), a Educação Física escolar se encontra entre o “não mais” e o “ainda não”, ou seja, já não é mais o que a ela era destinado ser, uma simples atividade mecanizada e objetivada, mas, também, ainda não encontrou sua identidade própria, que a diferencia das demais disciplinas na escola. Ampliando

esse pensamento para outros espaços sociais, a Educação Física tem a representação de ser, também, responsável pela cura da saúde coletiva, alcance da estética, produção dos super homens e mulheres no universo esportivo, mas raramente é entendida como produtora de cultura e patrimônios sócio, cultural e educacional.

Os autores da Educação Física, acima citados, buscaram conceitos das ciências humanas e sociais, bem como da cultura e da semiótica, para enfrentar o entrave e aprofundar os conhecimentos referentes ao campo. Valter Bracht (2000) identificou a dualidade entre uma matriz científica relacionada com a produção do conhecimento teórico e uma matriz pedagógica cujo vínculo está na atuação profissional, na prática.

Na matriz científica, a Educação Física é entendida como uma ciência, ancorada em conceitos das ciências humanas e sociais, responsável por produzir conhecimentos teóricos para que sejam, posteriormente, aplicados nos espaços profissionais. Considera que a Educação Física precisa superar a visão de que o movimento do corpo seja puramente mecanicista, objetivado e biologicista.

No entanto, essa matriz esbarra em alguns limites, tais como: é abstrato o objeto de estudo proposto, uma vez que o movimento do corpo é concreto e as pessoas se movimentam intencionalmente. Outro limite é a produção de conhecimento científico teórico e não ser considerada a realidade à qual serão aplicados os resultados das pesquisas, tanto objetiva quanto subjetivamente. Mauro Betti (1996) entende que aqui se perde o objeto de estudo da área, valorizando a teoria em detrimento da prática.

A outra matriz é a pedagógica, cujo principal representante é Valter Bracht (2000), que defende parte da caracterização de que a Educação Física é uma prática pedagógica de intervenção imediata. Não atribui ao campo o *status* de ciência, mas entende que não pode renunciar do conhecimento científico para efetivar sua intervenção prática.

Mauro Betti (1996) concorda que deve haver um princípio integrador e Bracht o encontrou na “prática pedagógica”, mas argumenta que deve ser redefinido o que significa prática na Educação Física, e reconhecer que seu significado não pode ficar restrito ao âmbito escolar, ou seja, é necessário que alcance outros espaços sociais,

como as academias, as iniciações esportivas, os clubes etc. Caso contrário, reforça-se o que a Educação Física tem tentado superar, a prática sendo mais valorizada em relação à teoria.

É situado nesse dilema, investigando a literatura de outros pensadores, tanto da Educação Física quanto de outras áreas do conhecimento, e com objetivo de superar a fragmentação, que Mauro Betti (1996) propõe a Teoria da Educação Física, fundamentada, em uma diversidade de autores, e chegando nos conceitos de Bourdieu e Norbert Elias, utilizando também a fenomenologia-hermenêutica e a semiótica³.

3.1 Teoria da Educação Física

Na disputa entre os polos é possível identificar um esforço argumentativo dos pesquisadores em encaixar a Educação Física como parte de um ou parte do outro, neste ou no outro campo, pensadores até se propuseram a aproximar a teoria e a prática, mas poucos aprofundaram as pesquisas.

Mauro Betti é um exemplo que buscou relacionar as vertentes e refletiu sobre a Teoria da Prática de Bourdieu, propondo a Teoria da Educação Física como uma ideia de inter-relação entre os dois lados, teoria e prática, “respeitando as peculiaridades, as possibilidades e limites de cada um dos espaços” (BETTI, 1996, p. 101), de forma que um não negligencie o outro, mas que ora a atenção esteja voltada para a teoria, e em outro momento para a prática; ora para as estruturas objetivas, e ora para as pessoas; voltadas para os processos educacionais, produtores de culturas, sem desconsiderar a saúde e a estética.

Foi partindo da Teoria da Prática que o autor estudou de forma profunda a ideia da mediação, como um objeto de pesquisa filosófica, e a encontra em Bourdieu nos conceitos de *habitus* e *campos*, o elo entre a estrutura social e o indivíduo, para ajudar a entender e avançar as investigações de forma que a Educação Física se aproxime da possibilidade de superar a dicotomia.

³ Por não ser o objetivo e pelo espaço limitado de exposição do artigo são explorados somente os termos e conceitos ancorados na sociologia de Pierre Bourdieu.

Ao considerar a Teoria da Prática da Sociologia crítica, e fazer uma analogia com o campo da Educação Física, é possível identificar a dicotomia entre a disciplina acadêmica x profissão; a teoria x prática; corpo biológico x corpo cultural; que acaba sendo objeto de disputa em diferentes campos, como a educação, a saúde, o mercado esportivo, a estética, e outros.

Mauro Betti levanta que a reflexão sobre a ação e os conhecimentos sobre a reflexão-sobre-ação devem ser considerados como dois pontos centrais na Teoria da Educação Física, em uma dinâmica de inter-relação, com a projeção de elevar os níveis dos conhecimentos acerca de ambos os pontos.

As instituições de pesquisa (Universidades, cursos de pós-graduações, por exemplo) têm gerado a teorização e modelos de conhecimentos para serem aplicados na prática. No entanto, os profissionais e professores têm utilizado diferentes formas de saberes para legitimar suas ações no campo da prática, ou seja, professores não utilizam somente os conhecimentos científicos para desenvolver seus trabalhos, além de que seus comportamentos, falas e demandas são diferentes dos utilizados pelos pesquisadores mais teóricos.

Além das diferentes execuções de modelos na aplicação dos trabalhos, acadêmicos e profissionais, é necessário levar em consideração os interesses presentes no interior dos campos. Uma vez que a intenção em legitimar modelos próprios acaba gerando tensão na disputa pelo domínio das regras. Ao entrar nas disputas, cada grupo social se insere com determinados capitais para permanecer na luta. É necessário ter ciência de com qual capital as academias intelectuais vão entrar na disputa, quais serão os dos professores e profissionais de Educação Física, os da mídia, e dos demais.

Identificar as ligações entre os polos é necessário para compreender o que Bourdieu (1989) denominou de pensar relacional, ou seja, são os diferentes pontos que relacionam, em uma via de ir e vir, as estruturas objetivas dos campos sociais e as subjetividades incorporadas pelos *habitus*. O pensar relacionalmente significa ter ciência de que o objeto em disputa (ou investigado) não está isolado, pelo contrário, recebe influência de um conjunto de relações que atribuem propriedades particulares essenciais.

Daolio (1995) pesquisou a atuação profissional de professores de Educação Física com relação às práticas corporais que eles praticavam durante a infância. Chegou à conclusão que as brincadeiras, jogos, danças e outros movimentos do corpo, que os professores tinham acesso quando criança eram, também, dimensões responsáveis pelo desenvolvimento de suas ações como docentes. Ou seja, suas ações profissionais e pedagógicas tinham relação com as práticas corporais tradicionais que praticavam na infância.

Há uma inclinação em concordar que as pesquisas e ações profissionais na Educação Física devam partir da prática. No entanto, a noção de prática não deve ser entendida pela simples e pura execução, sendo necessário redefinir o significado do termo. Betti (1996) menciona que *prática* deve ser redefinida como “prática social das atividades corporais de movimento”, o que passa a ser quase sinônimo de “cultura corporal de movimento”.

Nesse sentido, o pensar sobre a Educação Física extrapolaria os muros da escola e alcançaria outros espaços sociais. Como, por exemplo, entender que nas academias para melhorar o condicionamento físico dos frequentadores, além dos conhecimentos fisiológicos e anatômicos, os saberes de natureza sociocultural, também, precisam estar atualizados, de forma que além da quantidade a qualidade do trabalho esteja presente.

Conhecer os interesses, as motivações, as dificuldades que os alunos nas academias enfrentam para permanecerem ativos, os motivos pelos quais atletas desistem dos esportes, não só no alto rendimento, mas, também, nos esportes como meio para a educação ou pelo prazer de se movimentar, geraria uma sociedade mais ativa, o que necessitaria de se pensar em um projeto político pedagógico para os diferentes espaços sociais.

Mauro Betti cita a fala de Bourdieu quando diz que “há condutas que se produzem aquém da consciência, que se compreendem apenas com o corpo, sem ter palavras para exprimi-lo, é um modo de compreensão particular, esquecido pelas teorias da inteligência” (BETTI, 1996, p. 102).

O autor da proposta da Teoria da Educação Física, utiliza a Teoria da Prática, da Sociologia de Bourdieu, consciente de que não resolveria

os problemas da dicotomia do campo da Educação Física. Mas, a partir das duas é possível identificar e entender como funcionam os mecanismos que estruturam e fazem funcionar o campo de atuação acadêmico e profissional e as disputas que ocorrem no interior deles.

A partir desse entendimento, não é possível projetar grandes transformações na área da Educação Física, mas é possível compreender como estão estruturadas e realizar pequenas práticas, com caráter mais qualitativo, de forma que as representações sociais possam vir a realizar novas interpretações sobre as ações dos professores de Educação Física nos diferentes espaços da sociedade.

4. Considerações Finais

O objetivo do texto partiu da pretensão de aproximar a Teoria da Prática, e os conceitos que a configura da Sociologia de Bourdieu, relacionando com a proposta de uma Teoria da Educação Física, que busca encontrar um elo entre a teoria, das ciências acadêmicas e intelectuais, e a prática, das ações executadas pelos profissionais durante suas experiências cotidianas de forma que encontre uma identidade que caracterize a função da Educação Física enquanto campo social próprio.

É necessário considerar os dois polos como importante, pois é, indiscutivelmente, uma realidade presente na vida das pessoas, nos diferentes espaços, que influência direta ou indiretamente nas relações sociais, culturais e educacionais.

A Teoria da Prática de Bourdieu é uma teoria do campo da sociologia e não deve, *à priori*, ser de forma ingênua, aplicada na Educação Física, pois esta, precisa dar conta de seus objetos de estudos específicos, além de que é perigoso acoplar conceitos de uma área sobre a outra, como uma espécie de dogmatismo, o que poderia fazer com a Educação Física perdesse suas características particulares, e é justamente o que os pensadores da área tem buscado evitar. A Teoria da Educação Física é uma proposta ainda complexa de ser compreendida, talvez, por estar no campo das ideias e ainda não ter se concretizado na prática. Mas, pode ser considerada como uma ideia que busca valorizar os dois opostos e compreender como as dinâmicas

de disputas no interior dos campos, possa vir a dar resultados positivos se implementadas nas práticas, com visões mais ampliadas.

Referências

- BETTI, Mauro. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**. Rio de Janeiro. v. 3, n. 2, p. 73-127, dez 1996.
- BRACHT, Valter. Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, v. 22, n. 1, p. 53-63, set. 2000.
- BRACHT, Valter. Cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento? In: SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2005. p. 97- 106.
- BOGDAN, Robert Charles; BIKLEN, Sari Knoop. Características da pesquisa qualitativa. In.: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 47-91.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In.: **Pierre Bourdieu: sociologia**. ORTIZ, Renato (Org.). São Paulo: Ática, 1983a.
- BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. In.: **Questões de sociologia**. Editora Marco Zero Limitada: Rio de Janeiro. 1983b.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. Paris, n. 31, p. 3-6. nov, 1979. In.: NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Afrânio Catani (Orgs.). **Pierre Bourdieu: escritos da educação**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 81-88b.
- BOURDIEU, Pierre. O capital social: notas provisórias. Paris, n. 31, p. 2-3. jan, 1980. In.: NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Afrânio Catani (Orgs.). **Pierre Bourdieu: escritos da educação**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 75-78a.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Editora Bertrand Brasil. Rio de Janeiro: RJ. 1989.
- CAVALCANTE, Cláudia Valente. A teoria da prática e a sociologia reflexiva de Bourdieu: uma abordagem para se pensar a realidade e o método de pesquisa. In.: PAIVA, Wilson Alves de. **Reflexões sobre o método**. Editora CRV. 2017.

- DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- GIL, A. C. Como classificar as pesquisas? In.: **Como fazer projetos de pesquisas**. São Paulo: MP, 1991.
- GIL, A. C. Como classificar as pesquisas? In.: **Como fazer projetos de pesquisas**. São Paulo: MP, 1991.
- GONZALEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da educação física escolar I. **Cadernos de formação RBCE**, p. 9-24. mar. 2009.
- GONZALEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da educação física escolar II. **Cadernos de formação RBCE**, p. 10-21. mar. 2010.
- NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio, M. Martins. **Bourdieu e a educação**. 4º ed.; 1 reimp.- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

ESTADO DA ARTE SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO *HABITUS* PROFESSORAL DO BACHAREL EM ENFERMAGEM DOCENTE

Dayane Camelo Silva¹

1. Introdução

O presente capítulo trata-se da construção de um objeto de pesquisa de uma tese de Doutorado em Educação em andamento e tem como objetivo apresentar o Estado da Arte sobre as produções acadêmicas em relação a constituição do *habitus* professoral do (a) bacharel em Enfermagem docente. Assim sendo, buscou-se mapear as produções acadêmicas a partir da base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses que tem como objeto o *habitus* professoral do bacharel em Enfermagem docente.

Partimos do pressuposto de que as complexas relações em torno do processo ensino-aprendizagem têm nos desafiado cada vez mais e, conseqüentemente, provocado reflexões quanto às práticas docentes. Logo, o papel do professor torna-se amplo, pois além da necessidade técnico-científica e cultural, a didática fornece elementos teóricos e metodológicos para a práxis docente.

Neste sentido, sabe-se que o (a) bacharel em Enfermagem é dotado (a) de características singulares, principalmente àquelas relacionadas à sua atuação técnica, mas, que por outro lado, a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos ao longo de sua graduação não inclui a docência como formação prévia, específica e obrigatória a fim de contribuir para a sua atuação docente.

1 Bacharel em Enfermagem pela Universidade Paulista, Especialista em Saúde Pública pelo Centro de Estudos de Enfermagem e Nutrição, Mestra em Ciências da Religião e Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Coordenadora do Curso de Graduação em Enfermagem e bolsista pela Faculdade Serra da Mesa – FaSeM. E-mail: dayaneenfermeira@hotmail.com.

Assim sendo, com vistas a sociologia de Pierre Bourdieu (2007), o *habitus* é o responsável por orientar, organizar e mediar as relações entre o mundo objetivo (Enfermeiro (a) formado (a) por um currículo bacharel) e subjetivo (escolha da docência como caminho para o exercício da prática de Enfermagem) de forma relacional e dialética passível de mudança por meio de novas sociabilidades. Logo, a proposta de investigação da tese é compreender como se constitui o *habitus* professoral do (a) bacharel em Enfermagem docente atuante em Instituições de Ensino Superior. Para tanto, considera-se que:

O habitus preenche uma função que, em uma outra filosofia, confiamos à consciência transcendental: é um corpo socializado, um corpo estruturado, um corpo que incorporou as estruturas iminentes de um mundo ou de um setor particular desse mundo, de um campo, e que estrutura tanto a percepção desse mundo como a ação nesse mundo (BOURDIEU, 2011, p. 144).

Do ponto de vista teórico-metodológico, propõe-se inicialmente, ter como base fundamental a abordagem sociológica de Pierre Bourdieu (1989; 2007), os conceitos de *habitus*, campo e capitais. Nesta perspectiva, compreende-se que o quadro teórico do sociólogo contribui para desvelar as relações inerentes às instituições de ensino (campo), seus agentes (Enfermeiro (a) professor(a)) e suas práticas (*habitus*) uma vez que são localizados no espaço social. Assim, esta será pautada na relevância de conhecer a história social dos objetos, dos instrumentos de pensamento e como estes objetos e estes modos de pensar o mundo foram se estabelecendo ao longo do tempo.

Desse modo, propor construir o estado da arte do que já foi produzido nos últimos anos acerca do objeto é ponderar de forma crítica sobre o que já se tem produzido academicamente com o intuito de verificar lacunas e possibilidades de se avançar no campo de conhecimento assinalando novas perspectivas quanto ao que já se sabe de forma relacional com vistas a ruptura com o senso comum e as noções pré-concebidas (BOURDIEU, 1983). Diante disso, cabe indagar: como está constituído o Estado da Arte sobre as produções acadêmicas relacionadas ao *habitus* professoral do (a) bacharel em Enfermagem docente?

2. O Estado da Arte e suas peculiaridades

É notório que nos últimos anos, no Brasil e também em outros países, o aumento considerável no número de estudos denominados ‘estado da arte’ ou ‘estado do conhecimento’. Vermelho e Areu (2005) discorrem que o estado da arte refere-se ao estado atual de conhecimento no que tange um determinado objeto de análise ou estudo. É por meio deste que se faz possível a realização de levantamentos do que já se conhece sobre o assunto a partir de produções acadêmicas já realizadas em um determinado campo do conhecimento. Em suma, possui caráter bibliográfico e tem como desafio o mapeamento e a discussão dos achados nos diferentes campos.

Não menos importante, busca responder quais são os aspectos e as dimensões em destaque e que têm sido privilegiados no decorrer dos anos e de acordo com o universo geográfico, bem como de que forma e em que condições têm sido construídas. Possuem ainda um caráter inventariante e descritivo delimitado por meio de categorias que se distinguem em cada trabalho sob os quais o objeto é analisado (VERMELHO; AREU, 2005).

Romanowski e Ens (2006) acrescentam que o estado da arte possui como fontes de dados artigos, teses e dissertações produzidos pela comunidade acadêmica. Destacam que este colabora para a sistematização dos dados de um determinado campo, como também para a consolidação de um campo teórico de uma área peculiar do saber, visto que, pesquisas dessa natureza mensuram toda a construção teórica.

Isto posto, a fim de fundamentar o interesse pelo estudo em questão “*Habitus* professoral do (a) bacharel em Enfermagem docente em Instituições de Ensino Superior”, cujo objeto de pesquisa é o *habitus* professoral do (a) bacharel em Enfermagem docente, propôs-se uma busca elementar do que já se tem produzido a partir da base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, utilizando os seguintes descritores para compor o *corpus* deste: *habitus* professoral, Enfermeiro (a) docente e Licenciatura em Enfermagem.

Assim sendo, o quadro 1 explicita a distribuição do quantitativo geral de pesquisas a partir das categorias selecionadas disponíveis no portal da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações sem a aplicação de filtros específicos a fim de refinar os achados teóricos.

Quadro 1 - Distribuição do quantitativo geral de pesquisas a partir das categorias selecionadas disponíveis no portal da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Categorias	Educação		Subárea	
			Saúde	
	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses
<i>Habitus</i> Professoral	430	232	41	18
Licenciatura em Enfermagem	9.001	4.211	22.920	11.917
Enfermeiro Docente	1.910	778	878	311

Fonte: Painel de Informações quantitativas da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Busca em: 2020.

O Quadro 1 evidencia os resultados numéricos quanto a busca a partir das categorias nas bases de dados supracitadas de forma geral, a partir da área da educação e da subárea da saúde. Percebe-se que o menor número de achados se refere ao objeto de estudo (*habitus* professoral). Não obstante, o quantitativo maior de achados se refere à categoria Licenciatura em Enfermagem.

Dando continuidade, a fim de refinar os resultados iniciais das pesquisas encontradas e elencadas numericamente no Quadro 1, foram aplicados alguns filtros com a finalidade de triar estas e posteriormente, relacioná-las com a pesquisa em construção. Para tal feito foram delimitados os seguintes passos: descreveu-se a categoria, selecionou-se o tipo/nível (mestrado e doutorado) de forma individualizada, a temporalidade (foram selecionadas pesquisas publicadas entre 2010 e 2019), a área e subárea de conhecimento (educação e saúde) e por fim, o nome do programa.

Assim, é explicitado abaixo o Quadro 2 com os resultados numéricos após refinamento.

Quadro 2 - Distribuição do quantitativo específico de pesquisas após filtros a partir das categorias selecionadas disponíveis no portal da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Categorias	Educação		Subárea	
			Saúde	
	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses
<i>Habitus</i> Professoral	118	66	25	21
Licenciatura em Enfermagem	04	04	28	12
Enfermeiro Docente	29	05	47	21

Fonte: Painel de Informações quantitativas da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Busca em: 2020.

A partir dos resultados contidos no Quadro 2 tornou-se possível verificar quais dos estudos listados teriam, inicialmente, alguma interface ou relação com a pesquisa em construção a partir da aproximação temática/título. Neste sentido, com o intuito de aproximar-me cada vez mais dos subsídios teóricos que pudessem fundamentar de forma provisória o estudo, foi realizada uma leitura dinâmica de todos os títulos elencados numericamente na Tabela 2 o que possibilitou alcançar 42 (quarenta e duas) obras que após refinamento, delimitaram-se em 21 (vinte e uma) obras a serem analisadas (Quadro 3).

Destaca-se que o recorte temporal foi entre 2010 e 2019 e as áreas de estudo pesquisadas foram a Educação e a Enfermagem. Para a organização dos dados foram elaborados quadros e tableas que evidenciaram a aproximação ou não do objeto selecionado para este estudo. A partir dos quadros foi possível realizar uma análise dos resumos e em alguns casos da introdução das produções e logo, criou-se um quadro no programa *Microsoft Excel* com as seguintes categorias: título, objeto, método/percurso metodológico, problema e principais resultados.

Por fim, destaca-se que a definição do objeto parte de algo que seja desafiador, alcançável e que possa contribuir socialmente uma vez que

a partir da perspectiva de abordagem torna-se um objeto ou tema 'quente' no campo que se pretende produzir a pesquisa. Ademais, para isso, há a necessidade da busca pelo que já se tem produzido em relação a este a fim de evitar repetições e avançar naquilo que já foi produzido e fundamentar teoricamente o estudo fazendo-se importante o estado da arte.

3. Produção Acadêmica acerca do Estado da Arte sobre a constituição do *habitus* professoral do (a) bacharel em Enfermagem docente

Há alguns anos tem-se aumentado a preocupação quanto às pesquisas sobre a Educação quanto à formação e ao exercício da profissão de Enfermagem no Brasil. Tal fato tem sido justificado pelo aumento desenfreado do número de instituições de ensino superior que ofertam o curso sem a devida supervisão de sua qualidade e conseqüentemente, do número de vagas disponíveis nos mesmos. Essa estratégia expansionista tem sido reflexo das exigências sociais e mercadológicas responsáveis por acentuar cada vez mais a possibilidade de formação superior no período noturno e também na modalidade a distância (TEIXEIRA *et al.*, 2013).

Neste sentido, a formação de Enfermeiros (as) críticos (as) e reflexivos (as) na assistência à saúde integral, proposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, não tem sido garantida a partir desta perspectiva expansionista (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001; TEIXEIRA; VALE, 2006). Outrora, faz indispensável considerar a necessidade de novos profissionais visto cenário destacado. Ademais, considerar ainda a insuficiência destes frente aos atendimentos assistenciais e demandas de atenção à saúde nos níveis locais, regionais e nacionais (TEIXEIRA; VALE, 2006).

Diante deste universo, o objeto de pesquisa proposto neste estudo para mapeamento do estado da arte, justifica-se fundamentalmente em alguns aspectos sendo estes: na medida em que se faz necessário aumentar o quantitativo de profissionais enfermeiros, torna-se imprescindível a cautela e o cuidado quanto aos parâmetros de qualidade acadêmica ofertados onde o *habitus* professoral do (a) enfermeiro (a) docente possui influência direta neste cenário. Diante

disso, a formação de profissionais qualificados e detentores de um perfil, de competências e habilidades indispensáveis para sua atuação assistencial e docente.

Outro aspecto considerado relevante quanto à justificativa em relação ao objeto de pesquisa delimitado, trata-se da existência de pesquisas próximas e que retratam o *habitus* professoral, mas que não envolvem de forma explícita os professores bacharéis em enfermagem atuantes em Instituições de Ensino Superior.

Justifica-se o interesse pelo objeto uma vez que a partir das rupturas, das descontinuidades, dos avanços e dos retrocessos, este possibilitará desenvolver, bem como colaborar com indicadores e reflexões que aprimorem o ensino e os processos de ensino-aprendizagem dos cursos de Enfermagem e de seus currículos a fim de ampliar os diálogos e as reflexões sobre o desenvolvimento do *habitus* professoral dos bacharéis em Enfermagem com vistas a uma formação sólida e que a partir de suas práticas alcancem as finalidades educativas.

Portanto, após a seleção das produções conforme citado no tópico anterior, tornou-se possível listar 42 (quarenta e duas) obras que se aproximavam da temática do estudo. Em seguida, foi realizada a leitura dos resumos destas, bem como, quando necessário, a leitura de sua introdução a fim de refiná-las ainda mais e relacioná-las com a pesquisa almejada. Por conseguinte, foram descartadas 21 (vinte e uma) pesquisas e as demais 21 (vinte e uma) obras foram selecionadas uma vez que se aproximam da perspectiva do estudo “*Habitus* professoral do (a) bacharel em Enfermagem docente” (Quadro 3).

Quadro 3 - Pesquisas com aproximação temática

Área / Subárea	Autores	Títulos que se aproximam do Estudo	Ano	Instituição
Dissertações				
Educação	SILVA, Silvana Sabino De Oliveira	A docência universitária na perspectiva do professor enfermeiro	2015	Universidade Federal De Goiás

Educação	FONSECA, Joao Paulo Soares	O enfermeiro docente no ensino superior: atuação e formação profissional	2016	Universidade do Vale do Sapucaí
Educação	SANTOS, Tabata Cristina Gomes dos	A licenciatura em enfermagem: uma exigência legal para a docência?	2016	Universidade Católica de Petrópolis
Educação	FERREIRA, Leticia Palhares	A constituição do <i>habitus</i> professoral virtual em um instituto federal: trajetórias docentes, modelo pedagógico e práticas pedagógicas	2017	Universidade de Brasília
Educação	MOURA, Daiana de Nez	Contribuições do PIBIC/CNPQ para a construção do <i>habitus</i> de pesquisador	2018	Universidade Comunitária da Região de Chapecó
Educação	MONTEIRO, Silvio Mauro Modesto	Músicos da noite de Fortaleza na década de 1990: formação de um <i>habitus</i> musical	2018	Universidade Federal do Ceará
Educação	OLIVEIRA, Carla Dolores Menezes de	<i>Habitus</i>, representação social e formação docente: a escolha profissional do curso de pedagogia por alunos de uma universidade federal do nordeste brasileiro	2018	Universidade Federal do Ceará
Educação	CASTILHOS, Grasiela Pereira Da Silva de	PIBID como instância socializadora: um estudo sobre a reestruturação de <i>habitus</i> das professoras supervisoras do curso de pedagogia	2019	Universidade Federal do Paraná
Educação	NASCIMENTO, Ana Lúcia Ribeiro do	<i>Habitus</i> professoral de normalistas em Morrinhos – go.: (1962-1971)	2019	Universidade Federal de Goiás

Educação	VIANA, Carla Daniele Mota Rêgo	Formação pedagógica dos docentes enfermeiros: a pesquisa como mediadora da prática professoral e da sua reflexividade crítica	2019	Universidade Estadual do Ceará
Educação	SIMÕES, Luiza Lúlia Feitosa	Saberes docentes e formação pedagógica de professores enfermeiros: um estudo de caso	2019	Universidade Federal do Ceará
Educação	GOMES, Cristiana Maria de Araújo Soares	Trajetórias de enfermeiros e experiências docentes na universidade estadual do tocantins – UNITINS, polo de Augustinópolis	2019	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Saúde	NEVES, Joice Claret	Prática pedagógica dos docentes enfermeiros do curso de enfermagem de uma instituição de ensino superior pública de Manaus – AM	2018	Universidade Federal do Amazonas – Universidade do Estado Do Pará
Teses				
Educação	SILVA, Moisés Gregório da	<i>Habitus</i> professoral do engenheiro: modos de ser e de ensinar	2017	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Educação	SILVA, Alice Felisberto da	Educação, cultura e <i>habitus</i> fronteiriço na memorialística de Hélio Serejo	2017	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Educação	SILVA, Marco Antônio.	Sinfonia da vida: narrativa sobre a constituição do <i>habitus</i> docente musical	2017	Universidade Federal do Ceará

Educação	SOUSA, Sandra Novais	Professores iniciantes egressos do PIBID da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: <i>habitus</i> e capital cultural em movimento	2018	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Saúde	MIELO, Márcio	Educação permanente na academia como estratégia de formação docente: perspectivas de docentes e preceptores	2017	Universidade de São Paulo
Saúde	BORBA, Kátia Pereira de	Desenvolvimento profissional docente: um estudo com professores enfermeiros universitários	2017	Universidade de São Paulo
Saúde	DIAS, claudia Aparecida	O processo de formação do enfermeiro e seu agir profissional	2017	Universidade de São Paulo
Saúde	GATTO JÚNIOR, José Renato	O professor-enfermeiro e a docência no ensino superior: entre teorias pedagógicas e o gerencialismo	2018	Universidade de São Paulo

Fonte: Painel de Informações quantitativas da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Busca em: 2020.

Destas 21 (vinte e uma) obras, 19 (dezenove) apresentaram aproximações quanto ao objeto de estudo, ao método e ao problema. Das 19 (dezenove) pesquisas selecionadas, no que se refere aos títulos, 08 (oito) se aproximam de forma provisória do proposto para pesquisa. Dentre esses se destaca a tese de Silva (2017) que **trata do 'Habitus professoral do engenheiro: modos de ser e de ensinar'**, porém mesmo apresentando aproximação em relação ao título, o objeto pesquisado é o professor engenheiro e não o *habitus* professoral deste ou do (a) bacharel em Enfermagem docente conforme interesse.

Nesta perspectiva, em relação ao objeto de pesquisa, apenas três estudos possuem proximidade. O primeiro é o de Nascimento (2019)

que trata sobre *habitus* e *habitus* professoral de normalistas com o objetivo de analisar o *habitus* professoral nas narrativas de normalistas. Este utilizou a Teoria Praxiológica de Bourdieu, bem como a História Oral. O segundo é o de Silva (2017), cujo objeto pesquisado foi o *habitus* fronteiriço. Este teve como objetivo compreender a constituição de um *habitus* fronteiriço nas práticas sociais, culturais, educativas e religiosas dos grupos sociais que viviam na fronteira no período retratado pelo memorialista Hélio Serejo – final do século XIX e início do século XX. Quanto ao método, esta pesquisa apropriou-se também da Praxiologia de Bourdieu e quanto ao percurso metodológico apoiou-se na revisão bibliográfica e na análise de conteúdo das obras do referido memorialista.

Já a última pesquisa, neste caso, de Sousa (2018), buscou investigar a constituição ou modificação do *habitus* e do capital cultural dos docentes em início de carreira, egressos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e do subprojeto do Pibid “Ateliês Formativos de Professores Alfabetizadores: construindo práticas eficazes”. Esta, por sua vez, teve como objetivo compreender a potencialidade do Programa em promover movimento do *habitus* e ampliação do capital cultural desses egressos que atuam como iniciantes na docência na atualidade. A pesquisa de Sousa (2018) utilizou a análise documental e do discurso com a perspectiva de abordagem bibliográfica.

Salienta-se que, quanto aos métodos e/ou percursos metodológicos foi evidenciado que parte considerável das produções utiliza a abordagem qualitativa com caráter exploratório-descritivo. Destaca-se que das 19 (Dezenove) pesquisas seis utilizaram a Teoria Praxiológica de Pierre Bourdieu. Dentre essas, destaca-se a tese de Silva (2017), que além da teoria bourdieusiana, apoia-se em sua autobiografia e em sua história de vida a fim de narrar a constituição do seu *habitus* docente musical.

Em relação aos problemas, evidenciou-se duas aproximações: a constituição do *habitus* professoral das normalistas em Morrinhos e o *habitus* fronteiriço retratado por Hélio Serejo tendo em vista as características do espaço em que vive. Apesar da aproximação, fica evidenciado que estes dois problemas não se relacionam de forma

específica com o interesse manifestado na proposta da tese em andamento conforme apontado inicialmente.

A partir do levantamento, foi possível observar que não foram encontradas produções que tratam sobre *habitus* professoral do (a) bacharel em Enfermagem docente. Ressalta-se que foram encontradas pesquisas relacionadas à constituição do *habitus* em outros contextos (*habitus* do docente no trabalho virtual, *habitus* de pesquisador, *habitus*, representação social e formação docente, *habitus* professoral do engenheiro, *habitus* fronteiro, *habitus* docente musical, *habitus* e capital cultural).

Assim sendo, a construção do objeto, bem como a sua defesa frente ao campo deve levar em consideração a sua preparação metódica de forma rigorosa e sistemática, porém, flexível e aberta a fim de transformar objetos empíricos diminutos em objetos científicos significantes. Neste sentido, como defesa do mesmo, propõem-se a fuga das armadilhas acadêmicas (rótulos), o conhecimento deste frente a sua história social com base nas relações durante a sua constituição, tal como a possibilidade de construir novos saberes a partir de saberes considerados arraigados e já existentes. Logo, há o interesse em romper com noções pré-concebidas a partir de uma dúvida que se estabelece a partir de uma problemática.

O objeto em construção, *habitus* professoral, torna-se relevante haja vista as informações primeiras encontradas e a possibilidade de uma ruptura com o que já está posto. É válido destacar que o conhecimento deste de forma pormenorizada não é o suficiente. Neste sentido, propõe-se reconstruir a história de sua constituição a partir da presente pesquisa e das pesquisas selecionadas como aporte. Faz-se importante ainda pensar neste objeto no contexto da educação, assim como ressaltar que sua construção se dá a partir do seu contexto histórico, do seu passado e do presente o que nos é permitido por meio da materialização do estado da arte.

No que se refere à defesa do objeto e aquilo que o diferencia no campo, pontos importantes que o estado da arte nos permite alcançar, argumenta-se o pensar como a lógica do *habitus* professoral se reverbera na forma de pensar o mundo, na forma de pensar a prática docente do (a) enfermeiro (a). Não obstante, destacar o modo como

olhamos este a fim de permitir pensar de forma relacional as implicações deste *habitus*.

4. Considerações Finais

Tomando como base os aspectos convergentes e que se aproximam, e partindo do pressuposto de que o objeto é algo a ser construído a partir da prática cotidiana de investigação, torna-se válido destacar que este não é um fato dado, mas sim, construído e evidenciado a partir de etapas que não se dão de maneira contínua (BOURDIEU, 1992).

A pesquisa dá-se pelo encadeamento de saberes epistemologicamente qualificados, o que permite que, ao longo da construção de um estudo, haja a possibilidade de mudança de direção, de redefinição de hipóteses e do repensar a partir das contradições. A análise das produções, por meio do aporte consentido pelo levantamento do estado da arte, é de extrema importância para o desenvolvimento da pesquisa e compreensão em relação ao já produzido na área da educação com interface na Enfermagem.

Nesse sentido, o estado da arte permite delinear algumas considerações em relação às produções no campo do estudo que tem como objeto o *habitus* professoral do bacharel em Enfermagem docente. Verificamos por fim, no que se refere ao objeto e aquilo que o diferencia no campo, que o pensar como a lógica do *habitus* professoral se reverbera na forma de pensar o mundo, na forma de pensar a prática docente do Enfermeiro não é um tema explorado no campo da Educação revelando assim, sua relevância acadêmica e social.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder Simbólico**. ed. Difel. Lisboa. 1989.
- BOURDIEU, Pierre. **Réponses: pour une anthropologie réflexive**. Paris: Le Seuil, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas** (5ª ed.). São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação** (11ª ed.). Tradução Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução CNE/CES nº.3, de 7 de novembro de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. **Diário Oficial da União**, 2001; Seção 1.

NASCIMENTO, Ana Lúcia Ribeiro do. **Habitus professoral de normalistas em Morrinhos-GO.:** (1962-1971). 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Diálogo Educ.**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 10 de jan. 2022.

SOUSA, Sandra Novais. **Professores iniciantes egressos do Pibid da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: habitus e capital cultural em movimento.** 2018. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

SILVA, Moisés Gregório da. **HABITUS PROFESSORAL DO ENGENHEIRO: modos de ser e de ensinar.** 2017. 197 f. Tese (Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO.

TEIXEIRA, Elizabeth; FERNANDES, Josicelia Dumêt; ANDRADE, Andréia de Carvalho; SILVA, Kênia Lara; ROCHA, Maria Eliane Martins Oliveira da; LIMA, Raquel Josefina de Oliveira. Panorama dos cursos de Graduação em Enfermagem no Brasil na década das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Revista Brasileira de Enfermagem**, [S.l.], v. 66 (esp.), pp. 102-110, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v66nspe/v66nspea14.pdf>. Acesso em: 17 de Abril de 2019.

TEIXEIRA, Elizabeth; VALE, Eucléia Gomes. Tendências e perspectivas do ensino de graduação em enfermagem. In: TEIXEIRA, Elizabeth; VALE, Eucléia Gomes; FERNANDES, Josicelia Dumêt; SORDI, Mara Regina Lemes, organizadores. **O ensino de graduação em enfermagem no Brasil: o ontem, o hoje e o amanhã.** Brasília: INEP, 2006.

VERMELHO, Sônia Cristina; AREU, Graciela Inês Presas. Estado da arte da área de educação & comunicação em periódicos brasileiros. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1413-1434, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/nX4rzmhnHD8yXTn88WjvBNK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 de jan. 2022.

A PARTICIPAÇÃO FEMININA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS QUE INTERFEREM NO PROCESSO DE ESCOLHA DO CURSO SOB A ÓTICA BOURDIESINA DA DOMINAÇÃO MASCULINA

Hellayny Silva Godoy de Souza¹

1. Introdução

A preocupação com as questões relacionadas à mulher e sua participação nos cursos de graduação tem sido pauta de muitos trabalhos que se dedicam a pensar as políticas de ações afirmativas na Educação Superior e também as questões de gênero. Com base nestes estudos, pode-se observar um aumento no número de mulheres no Ensino Superior, porém de maneira segmentada e com uma grande variação conforme os cursos e as áreas. Estes estudos apontam também para existência de um distanciamento na ocupação das vagas por homens e mulheres na Educação Superior: área de Humanas é mais feminina; área de Exatas, mais masculina, demonstrando que o gênero continua sendo um demarcador importante das trajetórias escolares e das escolhas profissionais.

Dessa maneira, este capítulo resulta das discussões de uma pesquisa situada na linha “Sociedade, Educação e Cultura”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC - GO), decorrente do projeto investigativo maior, denominado Diversidade Cultural e Educação: Estudos comparados e perspectivas, presente na tese intitulada *Participação Feminina na Educação Superior: os Discursos das Estudantes Ingressantes pelas Políticas Afirmativas no Curso de Agronomia do IF Goiano – Campus Urutaí*, e debate as relações que se estabelecem entre gênero e a educação superior, a partir

¹ Doutora em Educação, Coordenadora de Ensino de Graduação e Coordenadora Adjunta UAB – IF Goiano, hellayny.godoy@ifgoiano.edu.br

da sociologia bourdieusiana e das obras *A Dominação Masculina* (2005), a fim de mostrar a importância dessas relações no contexto das transformações ocorridas na sociedade contemporânea.

É importante destacar, que os processos de dominação ainda continuam evidentes e as diferenças sistemáticas nos níveis de escolaridade entre homens e mulheres fizeram parte da realidade brasileira por cerca de 450 anos (SOUZA, 2021). A autora, segue apontando que a reversão da diferença quantitativa de gênero na educação foi uma grande conquista das mulheres brasileiras, porém, estas conquistas não foram suficientes para reverter as diferenças de apropriação do espaço, de reconhecimento das diferenças no mercado de trabalho, de permissão ao acesso à renda e outros. A vitória no campo educacional, ainda, se restringe ao acesso às universidades e não se estende a outras esferas da sociedade.

A partir de 1985, a expansão do ensino no Brasil adquiriu contornos distintos, com o crescente número de vagas na Educação Superior que favoreceu, especialmente, o ingresso do sexo feminino. Desde então, as mulheres vem sendo a maioria em todos os níveis de ensino no país, principalmente, no superior e nos cursos de licenciatura, conforme Censo da Educação Superior (BRASIL, 2019). As condições gerais em que as mulheres brasileiras se encontram no início do século XXI são bem melhores do que em qualquer outro momento da história brasileira, mas ainda falta muito para que exista equidade de gênero no Brasil. Um dos maiores desafios das mulheres atualmente, porém, é o de poderem adentrar em cursos que ainda continuam sendo predominantemente masculinos e de conseguirem permanecer na universidade.

Autores, como Rosemberg (2001), consideram que, embora tenha havido um avanço feminino na educação, ainda persiste uma bipolarização de sexo nos cursos humanas-exatas, sendo que as mulheres ainda estariam concentradas em carreiras “mais fáceis” ou menos valorizadas socialmente. É neste contexto que, nas últimas décadas, o tema inclusão social no ensino superior tem se transformado em questão prioritária de movimentos sociais, especialmente do movimento negro e indígena, da mesma forma que

de políticas públicas e de políticas das instituições de ensino superior, como forma de enfrentar e superar as desigualdades.

Embora a presença da mulher no Ensino Superior tenha aumentado, a partir das políticas de democratização da Educação Superior, as discriminações ainda permanecem. Segundo Ávila e Portes (2009), os processos de exclusão não mais se caracterizam somente pelo impedimento ao acesso, mas também pelo processo de escolha das carreiras, levando à formação dos “guetos” profissionais. Esses guetos profissionais se formam a partir das possíveis escolhas feitas pelas mulheres por carreiras tradicionalmente femininas, como é o caso das licenciaturas. Os autores mencionados, seguem salientando que o processo de escolha por determinadas carreiras, pelo menos para alguns grupos de mulheres (as com maior capital escolar), passa mais pelo viés do desejo do que da falsa consciência ou da discriminação de gênero. Mesmo assim, a maioria das mulheres escolhe o curso ou a carreira diferente da desejada. Importa delimitar o perfil dessas estudantes, para que se possa, a partir dos dados coletados, analisar e discutir quais os fatores para escolha do curso, e se estes fatores interferem no processo de reconhecimento dentro do espaço de atuação do curso. A causa disso “seria mais as condições materiais de existência, consorciadas com o baixo capital escolar para concorrer a determinados cursos, do que a falta de ‘vocação’ para essa ou aquela carreira universitária” (Idem, p. 100). Assim, não estariam elas optando por uma carreira que não   a desejada, por estarem sendo induzidas por uma falsa consciência, mas por escolha própria, em consequência de sua realidade material.

A organiza o da discussão dos dados da pesquisa teórica estabeleceu os eixos de discussão, que permitiram a articula o de vários aspectos da Participa o Feminina na Educa o Superior. Assim, o capítulo que segue está organizado em duas partes: a primeira discute a História da educa o das mulheres em nível superior no Brasil e a segunda apresenta um debate sobre as desigualdades na educa o brasileira a partir das questões de gênero feminino, abordando ainda, a motiva o para escolha do curso e a constru o das subjetividades femininas a partir da perspectiva bourdieisiana.

2. História da Educação das Mulheres em Nível Superior no Brasil a partir da produção acadêmicas de 2004 a 2018

Esta discussão se baseia nos dados bibliográficos das produções científicas produzidas entres os anos de 2004 a 2018, com o objetivo de descrever e investigar a participação feminina na educação superior, para que se possa identificar, compreender as questões relativas as desigualdades de gênero com vistas a subsidiar a análise posterior sobre as motivações para escolha dos cursos superiores.

O desafio inicial da pesquisa que envolve a Participação Feminina na Educação Superior foi mapear e inventariar trabalhos com diferentes tensionamentos e questionamentos. Assim, foi realizada uma refinada e minuciosa pesquisa sobre as produções já realizadas em um determinado período de tempo entre os anos de 2014 e 2018, tendo em vista que o objeto da pesquisa estabelece a escolha da temática e das categorias essenciais ao seu desenvolvimento, que se ancorou na história da educação das mulheres em nível Superior e sua participação na Educação Superior e a escolhas dos cursos em nível Superior.

O mapeamento situa-se dentro do recorte da Participação Feminina Discente na Educação Superior, dentro do mesmo recorte temporal e do mesmo *locus* de pesquisa: produção discente dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação em nível de Doutorado. Nesse levantamento, a temática ultrapassa o limite da escola e passa a discutir as relações que envolvem a mulher enquanto discente dos cursos de Graduação, envolve, ainda, a motivação para escolha da profissão, a trajetória e a construção da subjetividade feminina em cursos reconhecidos como masculinos.

Com objetivo de realizar um levantamento das pesquisas desenvolvidas nos cursos de Pós-Graduação em Educação que levam em consideração a temática do gênero e a participação feminina na Educação Superior, foi realizada consulta ao portal de Teses e Dissertações da CAPES e Banco de Teses e Dissertações BDTD, no período de 2014 e 2018; foram utilizados os descritores: “Mulher e a Educação Superior”, “Gênero na Educação Superior” e “Participação feminina na Educação Superior”. A partir dos dados obtidos pelos descritores, foram escolhidas, para análise, aquelas que possuem em

seu objetivo discutir a relação da mulher enquanto discente dos cursos de Graduação, a motivação para escolha da profissão, a trajetória e a construção da subjetividade feminina em cursos reconhecidos como masculinos. Foram encontradas 11 Dissertações de Mestrado e 06 Teses de Doutorado que envolveram, em suas discussões a temática do gênero feminino e o diálogo com a Educação Superior.

As pesquisas em nível de Doutorado em Educação apresentam uma produção reduzida em relação à ocupação feminina nos cursos superiores, destacam-se: Alves (2014) e Gomes (2016) que analisam os discursos tradicionais que reforçam a figura de submissão das mulheres; Vieira (2018), que investiga como a educação de meninas e moças normatizava as práticas femininas dentro do espaço público e privado; Menezes (2015), que faz uma análise da trajetória e da atuação de mulheres em um curso superior de matemática, na Bahia na década de 40 do século XX, e do envolvimento dessas mulheres na articulação e fundação do IMFUB; Freitas (2018), que discutiu as questões relativas à participação e inclusão de mulheres, enquanto professoras e pesquisadoras, no universo acadêmico da Universidade Federal de Minas Gerais, a partir do enfoque das relações de gênero; e Mesquita (2017), que abordou como os estereótipos e marcadores de gênero influenciam as escolhas profissionais das mulheres, limitam suas perspectivas de carreiras e criam guetos de profissões feminizadas.

Os trabalhos analisados mostram, em primeiro lugar, que embora os direitos das mulheres, incluindo no escopo dessa pesquisa o direito à educação, estejam sendo reconhecidos, ao analisar a história das mesmas e sua atuação na educação superior, observa-se que elas enfrentam forte preconceito e ainda, são discriminadas nos círculos de produção do conhecimento, escreve Assumpção (2014), reforçado pela falta de pesquisas ou de informação sobre sua presença e sua contribuição no ensino superior.

As pesquisas relacionadas às relações de gênero apontam ainda, que o conhecimento sobre a interação e o diálogo entre homens e mulheres é essencial para analisar as relações sociais, os contextos históricos e culturais em que vivem e os níveis de exclusão. Farah (2004) ao discutir especificamente o conceito de gênero, ressalta a complexidade das questões que permeiam tal conceito, tendo em vista

que este entrelaça os costumes, práticas sociais e culturais que, além de estabelecer parâmetros para as percepções e avaliações das pessoas sobre si mesmas e sobre os outros, criam assimetrias e reforçam as diferenças entre os gêneros. Não obstante, destaca que os conceitos de gênero e raça não podem ser considerados de forma separada, pois se constituem fruto da formação social e histórica, portanto não estando relacionados à base biológica, permeiam a realidade social e a relação entre os sujeitos. Destaca ainda, que as desigualdades de gênero sempre existiram e permanecem nas mais diferentes sociedades e culturas, excluindo, subestimando e subvalorizando as mulheres nos mais diferentes aspectos da vida.

Nesse contexto em que as práticas e normas sociais reforçam continuamente a exclusão da mulher nas mais diversas áreas da sociedade, cabe à universidade, por meio da interação dialógica entre ensino, pesquisa e extensão, contribuir para o projeto de desenvolvimento político e educacional brasileiro e implementar estratégias que busquem emancipar as mulheres através da formação cultural, científica e profissional, e, ainda, promover, junto à sociedade e a região a qual está inserida, a reflexão crítica sobre si mesma, de maneira a contribuir e aprimorar as relações sociais. Entre os princípios que norteiam a universidade estão a reflexão e o debate sobre os direitos das mulheres, a inclusão das minorias e o debate sobre a diversidade.

Perrot (2005, p. 10) afirma que as mulheres, por muito tempo privadas da educação formal, estavam destinadas aos afazeres domésticos, ensinadas a serem silenciosas; “tinham que permanecer invisíveis”, tendo em vista que não possuíam papel relevante na sociedade, reiterada através da história pela igreja e pelas religiões, pelos sistemas políticos e pelo modelo de sociedade, estes impostos nos manuais de comportamento, os quais obrigaram as mulheres a se conformarem, obedecerem, se submeterem e permanecerem encerradas nesse silêncio profundo, que reforçava a desigualdade entre os gêneros.

Além dos fatores culturais, religiosos, econômicos, políticos, sociais e biológicos foram utilizados como razões e justificativas à inferioridade feminina dentro da sociedade, a violência física e

psicológica também serviu à dominação masculina, assim como à instrução formal que era institucionalizada na figura da Escola, configurando-se em um elemento essencial no processo de assimilação e reprodução de papéis sociais diferenciados, juntamente a outras duas instituições: a Família e a Igreja (BOURDIEU, 2005). De acordo com Perrot (2015), o principal papel da escola é formar pessoas que sejam verdadeiramente importantes para a sociedade, a saber: brancos e ricos das camadas sociais mais altas, sendo assim, às mulheres caberiam uma educação superficial e diferenciada, voltada às suas reais atribuições na sociedade, visto que “uma mulher culta, não é uma mulher” (PERROT, 2015, p. 93).

O Brasil promulgou a primeira lei referente ao ensino público primário, em 15 de outubro de 1827, e, apesar de autorizar a criação de escolas de primeiras letras para meninas, estabelecia que a educação da mulher deveria ter como objetivo auxiliá-la no desempenho das suas funções sociais e aprimorar suas habilidades inatas. Então, os cursos voltados à formação feminina excluíram de seus currículos aulas, como de geometria, aritmética, que foram substituídas por outras que melhor contribuíssem para a formação do capital cultural que lhe era compatível, como aulas de culinária e bordado.

A cultura acadêmica disseminada pela escola ao longo dos anos nunca deixou de reapresentar e reproduzir "modos de pensar e padrões ancestrais" (BOURDIEU, 2005, p. 104). As exigências sexuais, persistentes, intangíveis e silenciosas do mundo hierarquizado sexualmente são inseridas para preparar as mulheres e levá-las “a aceitar como evidentes, naturais e inquestionáveis as prescrições e proscições arbitrárias”. Segundo o autor, embora o mundo hoje se apresente como semeado de índices e símbolos que representam e estabelecem atitudes e comportamentos, desenhando como em alto relevo os deslocamentos possíveis e impossíveis, esses símbolos são propostos a partir do universo com diferenças sociais e econômicas, referindo-se a qualquer tipo de papel, mas são especificados de acordo com a posição de cada papel: eles se apresentam como coisas que podem ser feitas ou naturais ou inimagináveis, porém, nomeadamente, para um homem ou mulher.

Apesar das diferenças e características culturais que se estabelecem e se alteram ao longo do tempo, os conceitos a respeito da forma de educação das mulheres permaneceram de forma hegemônica nos diferentes grupos e classes, de que a ênfase na formação das mulheres deveria ser voltada para a moral e à composição do caráter, e dependendo da classe, com maiores ou menores doses de instrução sólida e bons princípios. O percurso histórico da educação das mulheres no Brasil sugere que, embora tivesse havido mudanças sociais, do regime Colonial para Império e Primeira República, estas pouco alteraram o cenário das práticas educativas direcionadas às mulheres, que preconizavam a inferioridade intelectual feminina e lhes restringiam o acesso à instrução formal.

No século XIX, a educação das mulheres limitava-se ao mínimo de conhecimentos possível, enfatizando a formação moral e religiosa e o desenvolvimento de habilidades, a fim de preparar as mulheres para o trabalho no espaço doméstico. Mesmo as mulheres de classes mais altas e abastadas, sob a orientação de professores particulares, ou em instituições de ensino de prestígio, receberam pouquíssima formação concernente ao conhecimento e, dentre eles, deveriam estar obrigatoriamente as aulas de bordado, costura, música e pintura. Além disso, o ensino superior, cujo objetivo era formar para uma profissão de prestígio e para sobrevivência no mundo político, especialmente Direito e Medicina, era restrito aos homens, visto que receber Educação Superior também significava “estudo sério” (HAHNER, 2003, p. 134).

A análise da história da Educação Superior na perspectiva de gênero requer pensar não só nas mulheres, mas também os homens, pois é a relação que se estabelece entre os gêneros que define um em detrimento do outro. Independentemente de como as diferenças de cor da pele, raça e classe distinguem as mulheres entre si, ainda há um fator comum entre as mulheres, não apenas os fatores biológicos, mas também constituído socialmente, ou seja, o poder e a dominação dos homens foram impostos a elas desde o nascimento. Nesse contexto de dominação e interdição do saber, Perrot aponta que:

Os filósofos das Luzes não pensam muito diferente. É preciso ministrar às meninas “luzes amortecidas”, filtradas pela noção de seus deveres. Assim diz Rousseau: “Toda a educação das mulheres deve ser relativa aos homens. Agradá-

los, ser-lhes úteis, fazer-se amar e honrar por eles, criá-los, cuidar deles depois de crescidos, aconselhá-los, consolá-los, tornar-lhes a vida agradável e suave: eis os deveres das mulheres em todos os tempos, e o que se deve ensinar-lhes desde a infância", ao escrever a respeito de Sophie, a companheira que ele destina a Émile e à qual ele dedica o quinto livro do romance que leva esse nome (PERROT, 2015, p. 92).

Este fato evidencia a existência de um grupo em que todas pertencem à categoria de mulher, a uma classe que não é a de dominante, mas dominada de diferentes maneiras, independente do capital social, cultural e econômico que possuam. Portanto, existe, e sempre existirá, um elemento comum que une as mulheres, e é esse lugar de inferioridade dentro do mundo dos homens, onde todas foram colocadas, que une um conjunto de pessoas a uma mesma identidade, e a forma como os grupos dominantes percebem e excluem os grupos dominados.

Destaca-se que o termo "mundo dos homens" expressa a noção de mundo onde se insere a história e a vida compostas por uma sociedade patriarcal, delineada por um conjunto de tradições que conservam as relações de poder difundidas em todas as esferas da sociedade; práticas estas, as quais Bourdieu (2005) denominou como "dominação masculina".

Nos termos de Bourdieu (2005), essa dominação seria exercida por um poder simbólico que consiste "...[n]esse poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem" (p. 7-8). Segundo o autor, estas estruturas históricas, intrinsecamente masculinas, são incorporadas sob formas inconscientes de percepção e de apreciação, de forma que os modos de pensamento são eles próprios produto da dominação. Essas estruturas são de ordem masculina, que tomamos, nesta pesquisa, como "mundo dos homens", ou seja, disposições adquiridas, que são incorporadas e reproduzidas, tanto por homens, quanto mulheres.

Dessa maneira, pensar as relações de gênero demanda a análise das estruturas sociais, do lugar das coisas, das diferenças sociais e das relações de poder. Ainda, cabe realizar a análise da condição da mulher e sua posição em uma dada sociedade e em relação aos homens,

partindo do pressuposto de que se trata do resultado de *habitus* incorporados tanto por homens, quanto por mulheres, os quais condicionam e orientam as ações dos indivíduos para a reprodução de uma dada estratificação social (BOURDIEU, 2003).

É importante que as mulheres possam discutir e compreender os motivos de sua exclusão para que:

[...] as meninas entendam porque foram colocadas na caixinha do feminino, onde existem regras bem rígidas sobre o que elas podem fazer ou não, o que devem vestir, como devem se portar, em quais profissões elas se encaixam, quais esportes podem praticar, a cor que devem usar, a sua sexualidade, tudo já foi pré-definido quando descobriram o sexo biológico delas ainda na barriga de sua mãe (MEIMES, 2018, p. 13).

Neste contexto, a educação deverá não somente incluir e fortalecer as competências individuais e coletivas, mas contribuir para o exercício da cidadania como princípio básico do reconhecimento e valorização da diversidade. As relações e a convivência com o outro são direitos que garantem o exercício da própria condição humana, da diversidade e da diferença. À universidade cabe desconstruir, junto à comunidade acadêmica – docentes, discentes e administração –, a noção de hereditariedade das diferenças, para que as mulheres possam ter a autonomia para escolher seu futuro e lutar pelas escolhas pessoais.

Meimes (2018) aponta ainda que para formar as pessoas se faz necessário incluí-las na história, na sociedade e na cultura, ao invés de educá-las em escolas e nas universidades que fortaleçam e legitimem sua exclusão. Precisam compreender que o espaço da universidade foi reservado para todos, e não para alguns, para que se vejam como parte da totalidade, como sujeitos e como profissionais. Se no meio acadêmico e na universidade ainda se pode encontrar resistência em relação à inserção feminina nos espaços acadêmicos e profissionais, por outro lado, temas antes ignorados são debatidos, porém, em momentos específicos, como o dia da mulher. É preciso perceber que a inclusão da mulher deve ser um processo diário e contínuo, que perpassa a formação de professores para que possam entender e lidar com as diferenças e não as reforçar.

Vale destacar a emergência de alguns marcos importantes no processo histórico de reconhecimento dos direitos das mulheres em todos os níveis da vida pública e privada. No plano internacional, pode-se destacar: a "Declaração Universal dos Direitos Humanos" (1948), a Conferência Mundial sobre a Mulher convocada pelas Nações Unidas-Nações Unidas (México 1975, Copenhague 1980, Nairobi 1985, Pequim 1995), os Objetivos do Milênio (2000) e a criação de uma Entidade da ONU para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres – a ONU Mulheres (2010).

As ações elencadas acima são passos significativos para a reflexão e a compreensão da situação das mulheres. Embora existam diferentes realidades no planeta, particularidades e desafios, a partir desses dispositivos, tratados em convenções, tem-se buscado, constantemente, eliminar todas as formas de discriminação e de violência contra as mulheres, e garantir direitos fundamentais, como o direito à vida, à saúde, à propriedade, à participação política e à educação. No caso do Brasil, a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher-CNDM (1985) e a criação da Secretaria de Políticas da Mulher-SPM (2003) constituem marcos importantes no debate das questões de gênero, em uma sociedade amplamente marcada pela cultura patriarcal ao longo da história. Segundo Perrot (2015), estas instituições contribuem para a reflexão de ações para implementação de políticas públicas voltadas, especificamente, para as mulheres, que abrangem diversos campos, como saúde, trabalho e educação, bem como a violência generalizada contra a mulher na sociedade brasileira.

Beltrão e Alves (2009) destacam a necessidade de melhorar o nível de escolaridade dos homens, mas não interromper a ascensão das mulheres, aumentando a qualidade da educação para ambos os sexos, e, ainda, de estabelecer um diálogo contínuo para compreender a complexa situação das mulheres entre a entrada nos níveis mais elevados de escolaridade e discriminação no mercado de trabalho. É dever da universidade não apenas melhorar a qualificação profissional das mulheres, mas também superar as barreiras educacionais no mercado de trabalho, que permitem que homens e mesmo aqueles com menor qualificação acadêmica gozem de privilégios.

3. A escolha dos cursos superiores: um percurso de desigualdades

Os temas, que se relacionam às diferenças e as hierarquias de cursos dentro do ensino superior, apresentam-se, na contemporaneidade, como um ponto de destaque para compreensão das desigualdades sociais e de gênero. Diante da expansão do ensino superior, se faz necessário compreender as diferenças de oportunidades e trajetórias educacionais de diferentes grupos de estudantes, e, ainda, aos processos pelos quais os indivíduos escolhem cursos mais ou menos seletivos e, com isso, conseguem se inserir em campos mais compensatórios econômica e simbolicamente. A escolha da carreira, através da escolha do curso superior, constituir-se-á no elo que ele possibilitará transpor o percurso de desigualdade dos anos anteriores ou estabelecerá a ligação definitiva com a nova desigualdade que se estabelece com a escolha do curso.

Não é fácil compreender, sociologicamente, o processo de escolha dos estudos superiores quando este perpassa a formação de jovens pertencentes a classes menos favorecidas, e, também, como estas escolhas interferem e modificam o olhar da desvantagem social. Tradicionalmente, as desvantagens educacionais e ocupacionais são estudadas, pelo viés da escolarização de jovens oriundos de classes desfavorecidas, porém, pesquisas apontam também a necessidade de estudar a escolarização dos jovens pertencentes a famílias favorecidas do ponto de vista social, já que, convencionalmente, é para os mais populares que a atenção dos pesquisadores se volta.

Do ponto de vista da macrosociologia, é possível descrever uma série de condições para escolha do curso, dentre elas está o *status* social, advindo do curso escolhido, o sistema social e a disputa por oportunidades e as características de mercado, que envolvem o retorno financeiro, o prestígio social da profissão. Ao contrário, pode-se analisar que o indivíduo possui uma relação mais estreita com relativas áreas de conhecimento e com os campos profissionais vinculados, que seu conjunto de planos, metas e expectativas o desloca para profissões com maior estabilidade, prestígio e retorno financeiro. Nogueira (2004) evidencia que, nestas duas dimensões de análise, o problema central ainda persiste, ou seja, carece analisar de que forma e em que medidas

as preferências, projetos, e planos são condicionados pelo seu perfil social e escolar, ainda considerando como as características do sistema de seleção das universidades e a necessidade de inserção no mercado de trabalho interferem, para que o indivíduo se adapte as condições oriundas da sua situação social. Assim, se o indivíduo apenas se adapta às condições previamente estabelecidas pelo ambiente à sua volta, esta adaptação poderia ser de forma intencional ou não intencional, e, ainda, se as condições do ambiente não interferirem na sua liberdade de escolha, outro ponto de análise nos levaria à relativa independência do deste em relação às escolhas de profissões, com maior ou menor prestígio.

Destaca-se aqui que algumas pesquisas procuram entender as motivações por detrás da escolha profissional, enquanto outras se dedicam a estimar seus impactos, como a pesquisa realizada por Oliveira; Wajnman e Machado (2003) e Beltrão e Alves (2009), a qual destaca que, no Brasil, as distinções entre gêneros, nas universidades e no mercado são perceptíveis, à medida que existem carreiras masculinas e outras onde é raro encontrar homens ocupando profissões culturalmente tidas como femininas, como o magistério no nível do ensino fundamental, em contraposição a maioria de homens docentes estão no ensino superior.

Bourdieu (1994) propôs, em uma de suas pesquisas, a existência de uma correlação entre a origem social dos estudantes, a profissão dos pais e o tipo de curso superior frequentado. O autor destaca que as pessoas de classes mais altas da sociedade frequentam os cursos de maior prestígio, ao contrário dos membros das camadas sociais mais baixas que recebem Educação Superior em cursos e universidades de menor reputação. Demonstra que esta correlação é afetada pelo sexo, idade e pela origem geográfica do estudante, rural ou urbana, interior ou grandes centros urbanos. Assim, de modo geral, a escolha do curso está diretamente relacionada com suas características acadêmicas anteriores, sua situação socioeconômica, seu gênero, sua cor/raça e sua idade. Fatores que sedimentam as mulheres em um espaço de desvalorização social e desprestígio profissional.

Em relação à dimensão gênero, Peixoto e Braga (2004) analisaram o quantitativo de candidatas, por sexo, que se inscreveram no processo

de seleção na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) no ano de 2004, evidenciando que 65,7% dos candidatos que se inscreveram eram mulheres, porém, apenas 10, 5%, escolheram cursos na área de exatas e engenharias, e que, em sua grande maioria, optaram pela formação nas áreas de letras e humanas. Em relação à raça/cor, Beltrão e Alves (2009) e Artes (2016) destacam que as relações de pertencimento a um grupo étnico podem ser consideradas como critérios de autoseleção, pois observaram que muitos indivíduos, mesmo que possuam perfil favorável, afastam-se das universidades de elite, por medo de ingressarem em um ambiente etnicamente desconfortável.

Na perspectiva dos autores já mencionados, as informações pessoais dos candidatos e estudantes variam, a depender do curso que fazem, do gênero, da etnia, idade dos estudantes e da sua origem social. Estes índices interferem, diretamente, no processo de identificação com a carreira e com o curso de preferência. Esta distribuição entre interesses comuns e escolhas dos indivíduos está, diretamente, relacionada ao processo de autoseleção determinado pelos fatores acima, em que estes parecem “saber seu lugar” na sociedade. Dessa maneira, as desigualdades escolares são acentuadas pelo fator racional de tomada de decisão por parte das famílias e estudantes ao longo da trajetória acadêmica.

Nesse momento, importa, ainda, discutir os limites e as potencialidades do referencial teórico de Pierre Bourdieu, como instrumento de interpretação do processo de escolha dos estudos superiores. Uma questão fundamental ao entendimento do processo de escolha na perspectiva dos atores, requer o entendimento do caráter estrutural das práticas sociais que atuam na intersecção entre o subjetivismo dos atores e o simples objetivismo que as reduz à execução mecânica de estruturas externas e predefinidas.

Bourdieu constrói a dinâmica das predisposições incorporadas pelo sujeito no conceito de *habitus*, que consistem em “sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a operar como estruturas estruturantes” (BOURDIEU, 1983, p. 61). A estruturação das práticas sociais mostra as características típicas do *status* social dos praticantes sociais, pois a subjetividade dos

indivíduos estaria previamente estruturada ao momento da ação. Portanto, não pode ser definida como um processo realizado por atores individuais, de forma consciente e deliberada, nem pode ser definida como um processo mecânico estabelecido de acordo com as condições sociais. A ideia básica estabelece que a incorporação progressiva das práticas faz com que as ações percam a condição de práticas estruturadas e comecem a parecer práticas naturais, constituindo-se "estruturas estruturadas estruturantes" que viabilizam a própria vida social, tornando-as assim *habitus* (idem, p. 61).

No campo da educação, Bourdieu (2007) descreve a escola, como instituição que possui, como princípio básico, a transmissão consciente de esquemas e valores a serem profundamente internalizados pelo indivíduo, o que constitui, de maneira inconsciente, sua cultura, e, portanto, seu *habitus*. Desta maneira, Bourdieu demonstra que o *habitus* está intrinsecamente ligado ao arranjo cultural de uma sociedade, ao conjunto de esquemas particulares de um grupo, profundamente assimilados e particularizados, com vistas a legitimar o processo de constituição das identidades culturais. O conceito de *habitus* enfatiza, ainda, que a percepção, o gosto e as preferências são formados pelas condições sociais e pelas relações de existência e pertencimento ao grupo social, no qual está inserido. Da mesma forma, descreve que a intensidade e a qualidade do investimento escolar do indivíduo dependem da classe social de origem, haja vista que cada grupo social possui um interesse maior ou menor no investimento escolar de seus membros.

Assim, para o autor, o maior ou menor interesse pelo investimento escolar está diretamente ligado à probabilidade real de sucesso, partindo das experiências bem-sucedidas dentro do seu grupo social, o custo em relação ao risco do investimento e a perspectiva de ascensão social em caso de insucesso. De acordo com o perfil de cada indivíduo ou grupo, as estratégias de investimento tornam-se mais ou menos ousadas, diminuindo ou aumentando o risco de acordo com cada posição social. Pertencer a um grupo é se constituir como sujeito dentro de um mundo social que reside na relação entre a consciência e as coisas, em constante ação e reflexão de sistemas e disposições duráveis e profundamente assimiladas, o que nomeou de *habitus*, fruto da ação histórica.

Observa-se que se as condições comportamentais do indivíduo não correspondem aos projetos, planos e aspirações de seu grupo social, as adequações em relação às condições de permanência ultrapassam o consciente atribuído às próprias ações, com o intuito de reorganizar as estratégias e ações rumo a objetivos considerados razoáveis. Bourdieu (1998) chamou esta estruturação de causalidade do provável, em que o indivíduo, inconscientemente, tende a abandonar o impossível e desejar aquilo possui chances reais de alcançar.

Em suma, a análise sociológica do processo de escolha do curso superior, envolve a complexa relação entre a orientação social e comportamental do indivíduo, se por um lado as pessoas escolhem o curso superior e uma profissão a partir dos seus próprios gostos, experiências, preferências, expectativas e projetos de vida, é sabido também que esta escolha sofre a interferência direta da sua trajetória acadêmica e social e da sua posição na estrutura social.

As pesquisas anteriores reforçam que a opção por um determinado curso está diretamente relacionada ao perfil socioeconômico, à trajetória escolar, ao gênero, à idade e, também a etnia dos candidatos. Uma vez que as pesquisas mostram a existência de uma forte relação entre o status social e a trajetória acadêmica anterior e o curso superior escolhido é um desafio entender como essa relação se constitui na sociedade e ainda como os processos de exclusão se constituíram ao longo da história que sentenciam indivíduos mais velhos, com perfil social desfavorável e ainda grupos étnicos e mulheres a cursos menos seletivos, e a profissões menos rentáveis.

4. Considerações Finais

Rosemberg (2001) considera que, apesar do crescente avanço das mulheres em relação à Educação Superior, permanecem as polarizações de gênero no currículo que reforçam o estabelecimento de nichos profissionais, sendo que as mulheres ainda são mais centradas na carreira mais fácil, como as humanas, sendo estas menos importantes para a sociedade. Em resumo, a situação de inferioridade intelectual creditada às mulheres se sustenta desde o Brasil Colônia, sob a justificativa de que as mulheres, pelo seu caráter dócil, gentil e sua *vocação* para o lar, não

estão preparadas para contribuir para a sociedade, portanto, são excluídas das carreiras de maior prestígio social.

No rastro dessa discussão se faz importante considerar que os diversos padrões e estereótipos, que são estabelecidos e determinados a cada gênero, moldam, profunda e permanentemente, os significados que são atribuídos dentro da sociedade às ocupações, e às carreiras, criando, nos círculos acadêmicos, o entendimento de que há carreiras mais afeitas a mulheres e carreiras propriamente masculinas. Como consequência, esses padrões e normas, simbolicamente estabelecidos, dão cor, forma e dividem sexualmente as carreiras e ocupações no mercado de trabalho, influenciam também no valor social atribuído aos espaços e currículos dentro da universidade. Dessa maneira, este capítulo não pretende esgotar as possibilidades de discussões sobre as mulheres e sua relação com o ensino superior no Brasil, mas, através e reflexões sobre a história e sua participação na Educação Superior, se tornar uma opção de consulta relevante à comunidade acadêmica sobre sua situação, e, ainda, conhecer o cenário acerca da participação feminina no ensino superior na sociedade e na universidade e os processos que as levam a escolha do curso.

Considerando a perspectiva da escolha do curso superior, antes de mais nada, o conceito de *habitus* ofereceria uma explicação palpável para o processo de definição dos possíveis campos de atuação já apontados pelos autores já citados. Essa delimitação ocorre previamente à ação de escolha, pela incorporação de disposições duráveis e pela vivência em um grupo onde o acesso à educação superior, ou aos cursos de maior prestígio são vistos como “impossíveis”, “possíveis”, que reflete a vontade latente, em contraposição a necessidade de se ajustarem ao destino provável a sua classe social. Este conceito nos permite entender em certos aspectos a necessidade de capital informacional para reconhecer as boas oportunidades no sistema educacional em tempo hábil, assim os(as) candidatos(as) oriundos(as) de meios sociais mais escolarizados tendem a estar mais preparados(as) para que possam perceber as possibilidades educacionais e realizarem as melhores escolhas em detrimento das suas expectativas e projetos para o futuro.

Cabe salientar que, o mesmo curso de educação superior pode ser selecionado de acordo com a origem social do sujeito, e suas expectativas gerais em relação ao meio, como o coroamento de uma trajetória de sucesso ou como sinal de fracasso. Resta assim, discutir a questão da equidade como instrumento de dialética com a igualdade e a justiça social, para buscar um equilíbrio em eliminar as discriminações, considerando as diferenças sociais, econômicas, culturais, étnicas e de gênero. Faz-se necessário ainda, enfatizar a necessidade de ações com vistas a combater as desigualdades herdadas, pois estas reforçam as não somente as diferenças socioeconômicas, mas a sua identidade étnico/racial e de gênero. Compreendendo que todas essas questões remetem aos desafios das políticas brasileiras para a promoção da igualdade e como estas políticas podem contribuir para eliminação das desigualdades acadêmicas e sociais, assim como, as desigualdades de gênero, recorte deste capítulo.

Referências

- ARTES, Amélia; RICOLDI, Arlene. Mulheres e as carreiras de prestígio no ensino superior brasileiro: o não lugar feminino. in: Até onde caminhou a revolução de gênero no país?: **Implicações demográficas e questões sociais**. 1. ed. Belo Horizonte: ABEP, 2016. v. 1. p. 81-93.
- ASSUMPCÃO, Andréia dos Santos Barreto Monsore. **A mulher no ensino superior**: distribuição e representatividade. Cadernos do GEA, 2014.
- ÁVILA, Rebeca Contrera; PORTES, Écio Antônio. **Notas sobre a mulher contemporânea no ensino superior**. *Mal-Estar e Sociedade*, Barbacena, ano II, n. 2, p. 91-106, Jun. 2009.
- BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do Hiato de Gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 125-156, jan./abr. 2009. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/cp/v39n136/a0739136.pdf> >, Acesso em: 31 de agosto jan. 2020.

BRAGA, Mauro M., PEIXOTO, Maria C. L. **Censo socioeconômico e étnico dos estudantes de graduação da UFMG**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica**, n. 41. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 07 de setembro de 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018 – Divulgação dos Resultados**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf. Acesso em: 10 de março 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2019: notas estatísticas**. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em: 10 de junho 2021.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres. **Regimento Interno**. Disponível em: < <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/assuntos/conselho/regimento-atualizado-do-cndm.pdf>>. Acesso em: 26 de agosto de 2020.

BOURDIEU, Pierre. **Futuro de classe e causalidade do provável**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. São Paulo: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu**. Ortiz, R. (Org.). São Paulo: Ática. (1994).

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Gênero e políticas públicas. In: **Revista de Estudos Feministas**, n. 12. Florianópolis, 2004, p.47-71.

- HAHNER, June. **Emancipação do sexo feminino**: a luta pelos direitos da mulher no Brasil, 1850-1940. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.
- MEIMES, Fernanda Telles. **A representação das mulheres no livro didático**: uma análise de gênero. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Graduação em Licenciatura Plena em História da Universidade Federal de Alagoas, 2018.
- NOGUEIRA, Cláudio M. M. **Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares**: o processo de escolha do curso superior. Tese de doutorado, Belo Horizonte: UFMG, 2004.
- PERROT, Michelle. **As mulheres ou os Silêncios da História**. Bauru – SP: EDUSC, 2005.
- PERROT, Michelle. **Minha história das Mulheres**. 2ª Edição. São Paulo, Contexto, 2015.
- PERROT, Michelle. **Gênero**: uma categoria útil para análise histórica. Recife: SOS Corpo, 1992b.
- ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo**. Revista Estudos feministas, n. 2. Florianópolis, 2001.
- SOUZA, H. S. G. **Participação Feminina na Educação Superior**: os discursos das estudantes ingressantes pelas políticas afirmativas no curso de Agronomia do IF Goiano – Campus Urutaí. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC - GO, Goiânia, 2021.
- UNESCO. **Fórum Mundial da Educação**. Dacar, 26-28 abr. 2000.
- UNICEF. **Mulher, sociedade e Estado no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948**. Disponível em: < <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 17 de julho de 2021.

“O sistema de ensino aberto a todos, e ao mesmo tempo estritamente reservado a poucos, consegue a façanha de reunir as aparências da ‘democratização’ e a realidade da reprodução, que se realiza num grau superior de dissimulação, e por isso com um efeito maior ainda de legitimação social”

(BOURDIEU, 2012, p.485)



ISBN 978-65-5869-874-6

