UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DINÂMICAS TERRITORIAIS E SOCIEDADE NA AMAZÔNIA
ÁREA: INTERDISCIPLINAR

DÉBORA DOS REIS CORDEIRO

PRÁTICA CULTURAL DOCENTE: O *HABITUS* PROFESSORAL DOS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIFESSPA

Marabá, Pará

2017

DÉBORA DOS REIS CORDEIRO

PRÁTICA CULTURAL DOCENTE: O *HABITUS* PROFESSORAL DOS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIFESSPA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, na linha Produção Discursiva e Dinâmicas Socioterritoriais na Amazônia, sob a orientação da Profa. Dra. Hildete Pereira dos Anjos.

Marabá, Pará

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Josineide da Silva Tavares da UNIFESSPA. Marabá, PA

Cordeiro, Débora dos Reis

Prática cultural docente: o *habitus* professoral dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Unifesspa / Débora dos Reis Cordeiro; orientadora, Hildete Pereira dos Anjos. — Marabá: [s. n.], 2017.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, Marabá, 2017.

1. Professores - Atitudes - Pará. 2. Educação rural. 3. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. 4. Movimentos sociais. 5. Política pública. 6. Prática de ensino. I. Anjos, Hildete Pereira dos, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. III. Título.

CDD: 22. ed.: 371.10098115

Elaboração: Alessandra Helena da Mata Nunes

Bibliotecária-Documentalista CRB2/586

DÉBORA DOS REIS CORDEIRO

PRÁTICA CULTURAL DOCENTE: O *HABITUS* PROFESSORAL DOS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO/UNIFESSPA

BANCA EXAMINADORA

Titulares:

_____

Profa. Dra. Hildete Pereira dos Anjos (PDTSA/UNIFESSPA)

Orientadora

_____

Profa. Dra. Edma do Socorro Moreira (PDTSA/UNIFESSPA)
Examinadora externa

_____

Profa. Dra. Maria de los Ángeles Arias Guevara
Examinadora externa
(Universidad de Holguín –Cuba)

Marabá, Pará

2017

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar o *habitus* docente das professoras do campo que se formou no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LPEC), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Estudamos, assim, a prática dessa "nova" docente não só a partir da influência de uma formação acadêmica, mas considerando toda a conjuntura social, econômica, de Estado neoliberal, dos movimentos sociais do campo, seus agentes, suas lutas e as políticas públicas para a Educação do Campo na região até chegar na prática do professor em sala de aula e seu entorno, suas relações interpessoais, a história de vida, os quais são condicionantes múltiplos de uma prática cultural que se desenvolve na experiência de cada um e na experiência coletiva. As bases teórico-metodológicas acerca da epistemologia da prática, residem na teoria desenvolvida por Bourdieu, que traz a noção de habitus, Foucault, nas construções cerca das formas simbólicas de poder na construção do corpo docente nas instituições de ensino, além de dialogar com os estudos de Certeau, observando a pluralidade e a resistência e Paulo Freire, contribuindo para o entendimento de um currículo para a educação popular. O método escolhido baseou-se na sociologia praxiológica, a qual considera ser a realidade um objeto mutante, visto que é feita pelo ser relacional, reflexivo e histórico. Com um estudo de caso e pesquisa qualitativa, a análise feita a partir de dados coletados por entrevistas e observação em sala de aula, postulou que os egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo através de suas práticas contribuem para o projeto em construção de um novo espaço social da educação do campo, sendo influenciados teoricamente pelos estudos e pesquisas desenvolvidas na atuação acadêmica, contudo, também definidos por *habitus* dominantes que perpassam a prática desses, constituindo-se numa prática heterogênea.

Palavras-Chave: Educação do Campo. Prática docente. Habitus docente. Resistência.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the field teacher teaching *habitus*, whose finished the Countryside Education course, delimiting for this study, three graduated agentes by UNIFESSPA. Thus, the teaching practice is being studied not only from the influence of an academic formation, but considering all the social and economic scenary, the neoliberal state, the countryside´s social movements, their agents, their struggles and the public policies for the Countryside Education in the region, until the teacher's practice in the classroom and its surroundings, their interpersonal relationships, the life history, whom are multiple constraints of a cultural practice that develops itself in the experience of each one and also collectivelly. For this purpose, the theoretical-methodological bases on the practice epistemology is supported by Bourdieu, who brings the notion of *habitus*, by Foucault, when he talks about constructions around the symbolic power forms during the construction of the teaching staff in the educational institutions, besides engage with the Certeau´s studies those observes the plurality and resistance, and by Paulo Freire who contributes about the comprehension of a curriculum for popular education. The chosen method was based on praxiological sociology, that considers the reality as a mutant case, as it is done by the relational, reflective and historical being. Using a case study and qualitative research, an analysis made from data collected through interviews and classroom observation shows that people who finished the Countryside Education course contribute for the project as far as they build a new virtual space of education through their teacher practices, being influenced by studies and academic researches, however a dominant *habitus* that permeate their practice is also defined, constituting themselves in a heterogeneous practice.

Keywords: Countryside Education. Teacher practice. Teaching habitus. Resistance.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e oportunidade de ser mais que sua filha, mas irmã e companheira de inúmeras pessoas que me fazem ser quem sou.

Agradeço meu marido Fabio Arruda que desde o momento que resolveu dar-me as mãos é coparticipante de todos os meus projetos, sendo ele meu maior incentivador, e, para essa pesquisa, colaborou em paciência, diálogos, sendo ouvinte das minhas ansiedades e dúvidas, tomando as rédeas das tarefas compartilhadas e me deixando caminhar com mais liberdade. Agradeço meu filho Dimitri, inspiração para ser melhor a cada dia, que apenas com dois anos é um ser humano iluminado, e que tem me ensinado também a ser luz em meus passos. Théo, meu filho mais novo, que com um ano de idade, me deu a oportunidade de afiar as garras para uma batalha um tanto mais difícil, que é ser mulher que trabalha estuda e cuida dos seus, mas me deu a malemolência de estar em no mais antenado, sensível e perspicaz momento de um ser humano. Com ele endureci “sem perde a ternura”.

Agradeço a minha família (pai, mãe e irmãs) pela vida e luta diária, pelo amor desprendido que me fazem continuar numa base firme em todas as minhas produções humanas, que me apoia em situações de desequilíbrio, que é em mim não tudo que sou, mas de tudo que sou. Agradeço a Vivaldo Cordeiro, meu pai, que me fez sonhar com os pés no chão, minha mãe Angélica dos Reis, que me fez alçar voos em seus braços firmes, amiga, mestre e eterna para mim. Agradeço minhas três irmãs mais velhas, que, juntas a mim, criaram as melhores aprendizagens, memórias e momentos que me foram constituintes de meus esquemas de ação por toda a vida. Renata me ensinou e ensina a pensar adiante, Carolina me ensinou e ensina a amar em primeiro plano e Juliana me ensinou e ensina a me defender, a lutar e a não esmorecer. Essa tríade (conhecimento, amor e luta) foi o melhor presente fraterno que pude receber.

Agradeço ao professor Dr. Alexandre Santos que me acolheu em primeiro momento para me orientar. Agradeço à Professora Hildete Pereira dos Anjos, minha orientadora na mais densa produção da análise da pesquisa, que em momento de crise abraçou minha caminhada. Com cuidado e dedicação me encaminhou, envolveu-se e trouxe sua vida e experiência para essa pesquisa. Sem permitir-se ocupar o lugar de professora “que sabe”, se fez a que “de repente aprende”, e isso, para mim, ensina sobre o que é ser um mestre, formando em mim uma feliz noção de ser professor que rompe e desafia as formações engessadas das práticas litúrgicas e missais docentes.

Agradeço à professora Nilsa Ribeiro que em momentos formais de aula, e informais, me fizeram dar grandes saltos epistêmicos; sempre lúcida e colaborativa, me foi inspiração. Agradeço à Ingrid Brandão, cuja amizade construída nas relações

acadêmicas extrapolou o envolvimento de sala de aula e invadiu os diversos espaços de vida. Ela, que não me deixou como estava, mas me desafiou a mudar, minha mais sincera gratidão. Estendo aos meus colegas de turma que também atravessaram minha caminhada e me deram o sabor de conviver, trocar, experenciar os momentos de aprendizagem de modo humano, onde a vida do outro atravessa a minha, o conhecimento do outro me desafia a trocar de lentes.

Agradeço à Maria Rodrigues, a menina maranhense como eu, e com 19 anos e duas filhas, foi trabalhar na minha casa como empregada doméstica, e me desafiou a pensar em tanta coisa antes solidificada, como: cultura popular, *habitus* de classe, sobre minha posição ideológica e prática em relação aos protagonistas que estavam na minha história como seres folclóricos, distantes, determinados por mim em meu imaginário liberal. Ela me fez romper preconceitos e me fez ser mais humana e isso me determinou como pessoa e pesquisadora. Agradeço à Carliane e Thatyana que também foram imprescindíveis para minha caminhada em Marabá, sendo elas família adotada, me possibilitando envolver nas atividades acadêmicas quando elas se destinavam a cuidar do meu filho Dimitri, que se tornou nosso.

Agradeço ao PDTSA da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará e a todos os professores e técnicos envolvidos, pela oportunidade de ser uma aluna que pôde receber contribuições de extremo valor na minha caminhada acadêmica, de estudante e pesquisadora; e em contrapartida, dar minha colaboração na forma de estudo aplicado à área, que pode servir de novas reflexões, avanços e luta por uma região verdadeiramente democrática e emancipada. Agradeço à CAPES, pelo incentivo em forma de bolsa destinado a mim, para que me firmasse nos estudos e continuasse de modo mais consistente.

Por fim, agradeço àqueles que me atravessaram até hoje, com boas ou más lembranças, pois se não fosse a humanidade trazida a mim nas histórias de cada um, estaria eu findada em mim mesma, e meu universo só o é, porque somos.

LISTA DE SIGLAS

PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
LPEC	Licenciatura Plena em Educação do Campo
IFMA Maranhão	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UFPA	Universidade Federal do Pará
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
STR	Sindicato dos Trabalhadores Rurais
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
MIRAD	Ministério Extraordinário para o Desenvolvimento e Reforma Agrária
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PP	Partido Progressista
PV	Partido Verde
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

SUDAM	Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
EFAs	Escolas Família Agrícola
CEPAL	Comissão Econômica para a América Central e o Caribe
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
ENERA	Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária.
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
SECAD	Secretaria Especial de Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria Especial de Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
PT	Partido dos Trabalhadores
LL	Literatura e Linguagem
PR	Partido da República
ES	Espírito Santo (estado brasileiro)
CHS	Ciências Agrárias e da Natureza
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
EJA	Educação de Jovens e Adultos

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 Educação Rural no Brasil

QUADRO 2 PRONERA Sudeste do Pará (1999 a 2006)

QUADRO 3 Egressos Turma 2009

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Cartilha de Alfabetização A 1966.....39
Figura 2 Cartilha de Alfabetização B 1966.....39
Figura 3 Componente Curricular.....70
Figura 4 Caderno de Atividades A.....149
Figura 5 Caderno de Atividades B.....149
Figura 6 Livro didático A.....155
Figura 7 Livro didático B.....155
Figura 8 Livro didático C.....159
Figura 9 Héxis Corporal Júlia.....164
Figura 10 Héxis Corporal Júlia..... 167
Figura 11 Héxis Corporal Carmem.....179
Figura 12 Héxis Corporal Carmem.....179
Figura 13 Héxis Discente..... 181
Figura 14 Trabalho em grupo.....186
Figura 15 Héxis Corporal Lúcia.....191
Figura 16 Discentes em atividade.....193
Figura 17 Tripé da base corporal docente.....194

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....16

1 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO AMAZÔNICO DO SUL E SUDESTE DO PARÁ: A TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO....23

1.1 O SUL E SUDESTE DO PARÁ: BREVE HISTÓRICO DOS MOVIMENTOS DE OCUPAÇÃO.....24

1.2. AS POLÍTICAS PÚBLICAS E OS MOVIMENTOS SOCIAIS: A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEUS ESPAÇOS DE LUTA. 34

1.2.1. A Educação do Campo e o Levante Contra a Educação Rural no Cenário das Políticas Públicas.....40

1.2.2. Do PRONERA ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo na Unifesspa. 43

2 O CURRÍCULO COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO E NORTEADOR DAS PRÁTICAS DOCENTES DO EDUCADOR DO CAMPO. 49

2.1.1. A Noção de Currículo Oculto.....52

2.2 AS ESPECIFICIDADES LEGAIS E EPISTÊMICAS DA CONSTRUÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....57

2.2.1 Os Fundamentos Curriculares do Curso LPEC/Unifesspa.....61

2.2.2 A Interdisciplinaridade e a Participação dos Movimentos Sociais como Rompimento com o Currículo Tradicional.....69

3 O PERCURSO METODOLÓGICO ACERCA DA PRÁTICA CULTURAL PLURAL TRAZIDA POR CERTEAU.....74

3.1 A CIÊNCIA ENQUANTO MÃO DISCIPLINADORA DA CULTURA 76

3.2 OS EMPECILHOS PARA UMA PRÁTICA SOCIAL EMANCIPADA NOS GRUPOS NÃO HEGEMÔNICOS: AS POLÍTICAS CULTURAIS E A VIDA COTIDIANA. 78

3.2.1 A Prática Cultural: Massificação para os Dominados, Criação para os Dominantes? 79

3.3. ANALISANDO AS PRÁTICAS CULTURAIS SEGUNDO AS RESISTÊNCIAS: ESTRATÉGIAS E TÁTICAS. 81

4 EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA DOCENTE: AS NOÇÕES DE CAMPO, HABITUS, CAPITAL E OS ESQUEMAS DE DISCIPLINARIZAÇÃO DOS CORPOS. 85

4.1 ESPAÇO SOCIAL E ESPAÇO SIMBÓLICO 87

4.2. NOÇÃO DE CAMPO, HABITUS E CAPITAL....89

4.3 HÉXIS CORPORAL: O HABITUS NA FORMA MATERIAL E A SUA RELEVÂNCIA NA DOCÊNCIA 96

4.3.1 Desenvolvendo o Conceito de *Héxis* Corporal a Partir das Colaborações de Michel Foucault: os Mecanismos de Produção de Corpos Dóceis. 99

5 O HABITUS PROFESSORAL DO PROFESSOR DO CAMPO: ESTUDO ANALÍTICO A PARTIR DA REALIDADE DE TRÊS AGENTES. 104

5.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: AGENTES, CAMPO, INSTRUMENTOS, ETAPAS E ENTRAVES DA PESQUISA. 108

5.2.1 Breves considerações sobre Júlia e seu entorno 114

5.2.2 Breves considerações sobre Lúcia e seu entorno. 116

5.2.3 Breves considerações sobre Carmen e seu entorno 118

5.3 Análise dos Dados....120

***5.3.1 Aisthesis* e *Eidos*: as Construções e Justificações Acerca da Docência. 121**

5.3.2 O *Habitus* Desenvolvido no Currículo, Sequência Didática e a Metodologia em Sala de Aula. 144

5.3.3 Corpo Social Docente: a *Héxis* Corporal na Relação Professor-Aluno. 160

5.3.4 O corpo social docente: presença na ausência....191

5.4 O ATO DE RESISTIR: AS BRECHAS NO *HABITUS* DOCENTE. 195

5.4.1 Conflito e Concordância entre Resistência e Capital Investido....197

5.4.2 A Resistência em Esfera: a Forma do Círculo e as Corridas em Perpendicular dos Papos de Porta. 203

6 CONCLUSÃO....218

REFERÊNCIAS 224

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo, movimento educacional que surgiu na década de 90 no cenário brasileiro, é um novo campo da educação advindo de uma recente agenda política surgida no país mediante complexo cenário, que foi organizado pela luta dos movimentos sociais, ascensão de um governo do Partido dos Trabalhadores (PT), e organização de instituições como as Universidades, segmentos da igreja católica, a saber, os membros da Teologia da Libertação, e alguns sindicatos. Propõe-se, desse modo, a ser uma nova educação para o povo do campo e seus trabalhadores, haja vista historicidade de exclusão e homogeneização das práticas escolares.

Tem por base uma educação libertadora, segundo os conceitos trazidos por Freire (1989), sobretudo nos moldes da educação popular, e tem galgado desde os últimos anos da década de 90 até os anos atuais caminhos e descaminhos na luta por uma educação institucionalizada e por políticas públicas estruturais que não se rendam ao ideal liberal de educação. Como conquistas, podemos citar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que se propôs a trabalhar desde a alfabetização até o magistério, ensino médio e cursos técnicos, e, um pouco mais recente a criação dos cursos superiores de Educação do Campo, por todo o Brasil.

Essas lutas se perfizeram no cenário do sul e sudeste do Pará de modo intenso e progressivo. Hoje, a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), tem em seu escopo de cursos a Licenciatura Plena em Educação do Campo (LPEC), instituído desde 2009.

Já em sua quarta turma de formação, tem sido espaço de formação docente, e dentro desse escopo, propõe-se a formar um novo agente, devendo esse responder positivamente a uma nova ordem epistêmica e metodológica, passando a ter uma prática docente pertinente às construções e bases da Educação do Campo, a qual é orientada pela luta de classes, pela emancipação humana e por uma educação feita pelo e para o povo, contrapondo-se ideologicamente à educação rural, perpetuada pelo Estado Liberal e suas vertentes.

A prática desses docentes observada no ato professoral, destarte, é passível de ser delimitada como objeto de pesquisa, visto que a práxis dos

agentes é relevante para a execução plena das estratégias desse campo educacional ao pretender uma (re)construção do seu espaço no jogo sistêmico (BOURDIEU, 2005).

O curso de Licenciatura em Educação do Campo da Unifesspa passa a se envolver diretamente com o projeto de Educação do Campo, pois além de 'enviar' um novo profissional, sobretudo para as áreas de assentamento e comunidades nos arredores da mesorregião de Marabá, passa também a fomentar a discussão teórico-metodológica desse novo paradigma educacional.

A relevância do estudo também diz respeito à compreensão mais aprofundada das estruturas sociais em sua prática, superando questões históricas lineares, e observando no presente, seus desdobramentos e singularidades, Consideramos assim que entender onde estão localizados esses agentes, quais suas práticas, *habitus* professorais, compreender a inserção desses docentes na escola após sua formação superior, e revelar sua práxis, é possibilitar novos olhares, reflexões e novas ações que aperfeiçoam, constroem/desconstroem caminhos, e assim, seguindo a luta dos movimentos sociais por uma educação não reprodutora nos moldes dos sistemas excludentes.

Além do seu valor social, o interesse pela pesquisa também surgiu quando a pesquisadora atuou como professora nos cursos de formação superior (Licenciatura em Pedagogia da Terra) e coordenadora do PRONERA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) dos cursos técnicos oferecidos em quatro polos de assentamentos no Maranhão, sendo assim conquistada pela concepção dessa educação, suas práticas, seus desafios e principalmente, sua relevância social.

Contudo, existem razões menos pontuais, mas nem por isso menos condicionantes desse aparente "gosto pessoal", ou *Ilusio*, como denomina Bourdieu (2005), pela Educação do Campo. Filha de professores, ambos iniciados em suas áreas com uma formação baseada na racionalidade técnica dos programas governamentais de formação de professores por magistérios técnicos, a tônica familiar sempre perpassou pela questão da educação, não só em momentos lúcidos, mas em ações inconscientes.

Levada a observar constantemente as atuações dos pais dentro de casa, mas ainda professores lendo, corrigindo, escrevendo as tarefas para as

filhas em quadro negro, ou dando palmadas com apagadores de madeira, constantes foram as imitações, primeiramente nas brincadeiras em casa, e posteriormente optando pela docência, sendo uma professora por diploma, alcançando o capital cultural objetivado. Apesar da familiaridade com o tema ser aparentemente um fator positivo para a pesquisa, acuso também os perigos de uma pesquisa tendenciosa, sendo assim necessário maior rigor metodológico e teórico na tentativa de desmistificar a realidade dos dogmas não só do senso comum, mas inclusive dos dogmas científicos, porventura adquiridos na formação.

Além do berço professoral, constituiu como fator circundante a escolha da pesquisa a constante inquietação paternal (também técnico em agronomia, trabalhador da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado do Maranhão (EMATER-MA) que sempre se dedicava a pensar acerca dos interiores do Maranhão, em sua perspectiva ambiental, social e econômica. Algumas conversas nos remetiam à Baixada Maranhense (lugar de origem da minha família), e como cidadão político e camponês que era, sempre se comprometia em fazer despertar e de nos fazer entender como os governos locais e nacionais e o Estado manipulavam a miséria do Estado.

Assim, a pesquisadora, apesar de ter sido educada em escolas formais da cidade feita para atender classe média e alta de São Luís (na qualidade de bolsista e filha de professores), o *habitus* de pesquisadora/professora foi também constituído por outras influências de outros campos e por condicionantes que me geraram esquemas mais parecidos com os da classe do proletariado e do homem do campo.

Destarte, a construção do objeto de pesquisa desse trabalho é fruto de uma ação consciente e inconsciente desenvolvido por uma pesquisadora, cuja história coletiva a perfez militante em prol de uma classe excluída, e que, sem pretender ser neutra, mas buscando distanciar-se de possíveis paixões e pré-noções, intenta colaborar para a construção dessa educação transformadora. O prazer da pesquisa se estendeu não só pelo fato do objeto estudado ser justificado como ‘importante’, esse prazer se estende como dever de cidadã que se orienta, mesmo que utopicamente, por uma concepção de outra realidade, uma realidade mais digna a todos os grupos sociais e que é desenhada utopicamente pelo senso de igualdade e justiça social.

O *habitus* professoral, mediante interesse científico e *habitus* pessoal, tornou-se objeto de pesquisa justificado pela relevância da prática desses agentes para a execução plena das estratégias da educação do campo ao pretender uma (re) construção do seu espaço no jogo sistêmico. Mediante exposto, questionamos: existe um *habitus* "novo" que foi desenvolvido pela formação construída e construtora dos 'saberes, práticas e culturas' do campo? E mais que isso, quais forças operam na constituição da prática cultural incorporada pelo professor do campo? Quais fatores condicionantes do *habitus* professoral?

Objetivamos, destarte, analisar o *habitus* docente das três professoras[1] do campo que se formaram no curso de LPEC da Unifesspa. Para tanto, seguimos o seguinte escopo, sendo esses os passos específicos para consecução do objetivo geral

1) Contextualizamos acerca do Estado neoliberal, os movimentos sociais do campo, seus atores, suas lutas e as políticas públicas para a Educação do Campo na região, sendo o primeiro tópico debatido;
2) Levantamos as considerações metodológicas para a construção do trabalho empírico, sobretudo nas considerações dos teóricos escolhidos.
3) Dialogamos acerca dos Documentos oficiais e a sua força ideológica que regulamentam a Educação do Campo, especificamente o currículo ofertado pela UNIFESSPA em sua proposta Político-Pedagógica, explicitado na segunda sessão do trabalho;
4) Identificamos o perfil das agentes, sua formação escolar e extra-escolar, atuação, práticas culturais na correlação com os demais agentes do campo educacional; Avaliamos a práxis dos egressos, seu *habitus* docente no âmbito do jogo social da educação do campo, sendo esses duas propostas quarto e quinto últimos tópicos.

Para execução da pesquisa foi desenvolvido trabalho de campo em três escolas na mesorregião de Marabá: duas em Vila Sororó (sendo uma no acampamento Hugo Chavez, e outra numa escola de educação infantil na BR 155) e outra na região de Apinagés, São Domingos do Araguaia. As três

[1] Situamos três professoras, no feminino, por ser o gênero das pesquisadas, o que pode sugerir posteriormente novas janelas de análise. Entretanto, não é interesse da pesquisa pontuar ou discutir as formas de inclusão da mulher na formação dos educadores e educadoras do campo.

professoras escolhidas, formadas em turmas diferentes pela LPEC, nasceram e se desenvolveram na região e têm por trajetória familiar a luta pela terra e pela educação do campo. Com roteiro de observação no local e entrevista com as agentes, podemos levantar dados acerca da prática dessas professoras.

Como arcabouço teórico metodológico para darmos tratamento às informações e material da pesquisa, levantamos os seguintes expoentes teórico-metodológicos:

Certeau (2011), com seu conceito de cultura no plural e do cotidiano, percebe nas construções históricas sempre uma inovação, apesar das opressões hegemônicas e aparelhos de Estado, consegue vislumbrar na ação das minorias modos de fazer que instauram pequenas revoluções, através de táticas de ação (não conscientes) que traduzem um querer e um agir para fora da lógica da dominação dos grupos sociais majoritários, apesar desses não se configurarem como ganho capitalizado de modo estratégico, autonomamente. Assim, o professor pôde ser visto, não como um ser que apenas reproduz um currículo, uma agenda política, um ideal educacional governamental, ele, através de suas vivências mais genuínas, consegue se desviar desses modelos prontos para consumo, reformulando as exigências imputadas a ele segundo sua própria mundividência, cabendo aí a resistência.

Em paralelo, consideramos ser essenciais os estudos de Bourdieu (2005), os quais se tornam matéria-prima do trato metodológico, quando o autor conceitua *habitus,* capital e espaços sociais; essas noções foram imprescindíveis para a compreensão do *habitus* professoral, juntando com as colaborações dos estudos de Foucault (1999) acerca dos processos de docilização dos corpos, contribuindo para a noção de *héxis* corporal.

Também foram importantes os estudos acerca das teorias do currículo, as contribuições de Freire (1997) sobre a educação popular, e os estudos sobre currículo oculto, dentro das teorias críticas do currículo.

Como síntese das contribuições desses autores para a pesquisa, podemos citar a formulação do conceito de *habitus,* o qual é entendido como esquemas mentais adquiridos nas relações sociais, e que por sua vez orientam os agentes a agir. Essa ação, advinda do *habitus*, não é algo consciente, fruto de uma reflexão imediata; entretanto, se a ação, que é fruto desses esquemas, não pode ser engendrada por mecanismos meramente autônomos, o próprio

habitus pode ser construído mediante crítica e reflexão, (porém limitados a um *modus operandi* de classe/grupo) cabendo aí a possibilidade de mutação. Esses pesquisadores acima citados, sobretudo Bourdieu, foram a base sociológica para devida análise do objeto de pesquisa, como dito anteriormente, a prática docente do educador do campo.

O professor, como todo agente social, ´é também formado por *habitus* de classe que perfazem a sua prática. Ora, mas para entender especificamente acerca da realidade empírica desse fazer profissional, forjado nas construções sociais já destacadas, lançamos mão também de ampliar a discussão para as determinações teórico-práticas da educação do campo/educação rural, sendo esses dois subcampos da Educação enquanto espaço macrossocial.

Para compreendermos as ideologias desses subcampos, a partir de sua materialidade histórica, acionamos alguns teóricos da Educação do Campo que nos dão suporte para entender a dinâmica do jogo social travado. Esses pesquisadores/autores trazem uma contribuição crítica acerca da educação rural e propõe epistemológica e teoricamente a educação do campo, lendo assim suas leis, conquistas, analisando as políticas públicas, os movimentos sociais enquanto constituintes dessa educação, além dos pressupostos educacionais como currículo aparente e oculto, infraestrutura escolar, índices de inclusão, além de lançarem propostas acerca desse novo ideal educacional.

Para esses autores, a educação do campo não possui uma fórmula pronta para imediata execução. Contudo, defendem algumas bases para ação, como: a educação popular, que dentre vária considerações prevê uma escola humanizada que faz o mundo social dos alunos o mundo escolar e assim, formal, partindo das vivências do alunado as nuances do curricular; noção de pertencimento e valorização da história local e individual através das memórias e narrativas das vivências dos agentes envolvidos; a inclusão do debate crítico acerca das dinâmicas sociais e relações de poder, sobretudo, da luta de classes; a queda da hierarquização dos conhecimentos e também da verticalização professor-aluno; círculos de cultura no lugar das salas de aula no modelo fordista; descentralização dos modos de aprendizagem; desconstrução da cultura livresca e suas metodologias baseadas na racionalidade técnica; educação que forme trabalhadores não para atendimento da classe burguesa, mas para uma formação cultural reflexiva que vê no trabalho a condição de

vida de toda humanidade e não como condição de exploração para usufruto de uma classe e consumo de seus produtos em níveis massificados, dentre outras ideias que fomentam a educação do campo.

Nacionalmente, as pesquisas acerca da prática dos professores do campo, após institucionalização dos cursos de formação, são ainda escassas, e, sobretudo, dentro dessa perspectiva sociológica, que traz o *habitus* como carro-chefe da análise. Assim, mobilizamos os teóricos citados acima para compreender nosso objeto. A pesquisa, uma vez realizada, teve o tratamento mediante as incorporações das concepções metodológicas referentes à epistemologia da prática social, quanto das construções epistêmicas educacionais do campo.

Por fim, mediante tratamento da pesquisa, temos como resultado ainda em construção, que as professoras se deparam com situações sistêmicas estruturantes e estruturadas, sendo trazidas e construídas pelas intermediações dos campos circunvizinhos de outras ordens ideológicas, estando essas situações não somente em ações externas e alheias à vontade do professor, mas em ações internas disponibilizadas em esquemas históricos e ontológicos das práticas culturais docentes, e, sendo assim, também definidos por *habitus* dominantes que perpassam a prática desses. No limite da formação de um novo campo social, analisamos que a prática dos egressos da LPEC/UNIFESSPA constitui-se numa prática heterogênea, em menor medida, já desenvolvem ações táticas que ensejam uma resistência, tanto em nível de discurso, quanto em nível prático, contribuindo assim nos primórdios do desenvolvimento de novos *habitus* docentes de cunho emancipador, que só serão fortalecidos mediante avanço estratégico dessa educação nos microespaços sociais.

1 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO AMAZÔNICO DO SUL E SUDESTE DO PARÁ: A TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO.

Nessa primeira seção analisamos como as políticas públicas para a educação do campo foram se desenvolvendo nos limites das ideologias de Estado e das ideologias da educação preconizada pela sociedade civil, especificamente engendradas pelos movimentos populares. Objetivamos perceber como as conjunturas econômicas, políticas e sociais desenvolvidas nos espaços e nos processos de exercício de poder nessa determinada base territorial (produto social físico e simbólico), delimitada multidimensionalmente, demarcam/estruturam a educação, entendendo assim que esse é um subcampo daqueles (BOURDIEU, 2002).

Inicialmente, o estudo busca contextualizar acerca do Estado burguês Republicano (liberal e neoliberal) dentro da realidade da expansão colonialista do Brasil a partir da década de 70, quando a Amazônia passou a ser visada para fins de desenvolvimento econômico, tendo como fronteira o sudeste do Pará. Contudo, sem monopolizar a história, narrada somente pelo ponto de vista do "desbravador colonialista", pretendemos contextualizar o embate oriundo dessa mobilidade social, precisamente entre o Estado, a elite econômica, o trabalhador, os povos e comunidades do campo, além dos movimentos sociais do campo, seus atores, suas lutas.

Focalizamos posteriormente na reflexão acerca das políticas públicas educacionais para o campo dentro desse traçado histórico, destacando as que perfizeram a formação de professores na região sul e sudeste do Pará a partir do advento do paradigma da Educação do Campo, até abordar a constituição do curso da LPEC, como política pública permanente.

Para tanto, contamos com o levantamento e análise de documentos e estudos já desenvolvidos, realizados tanto na esfera nacional quanto os aplicados na área, sudeste do Pará, especificamente na mesorregião de Marabá. Esse levantamento histórico feito numa linha de progressão temporal aponta o caminho socialmente construído para uma educação transformadora; é elucidado assim, as possíveis nuances históricas que intervêm nas práticas

professorais do educador do campo na atualidade, e que podem ter sido instauradas mediante o novo contexto do cenário sócio-político.

1.1 O SUL E SUDESTE DO PARÁ: BREVE HISTÓRICO DOS MOVIMENTOS DE OCUPAÇÃO.

Entender uma região geográfica distante de sua formação social é deslocar-se de toda complexidade do movimento humano de ocupação territorial, tanto quanto deslocado de um estudo interdisciplinar, o qual visa dentro de várias áreas de conhecimento com raízes afins, estudar um determinado problema (ALVARENGA *et al*, 2011). Desse modo, para tratarmos desse traçado histórico dentro da mesorregião de Marabá, contamos com as reflexões de Santos e Haesbaert (2012), acerca do território enquanto categoria de análise.

Santos (2009) traz para o debate uma nova percepção acerca do Espaço enquanto lócus constituinte de uma ação dialética (e não pura ou dada como discutida na primeira Modernidade) do homem com a natureza, onde a ação técnica do homem sobre e sob a natureza são responsáveis por modificar, criar e inaugurar os espaços, que segundo ele se direcionam cada vez mais por uma ação mecanizada e não natural:

> No começo era a natureza selvagem, formada de objetos naturais, que ao longo da história vão sendo substituídos por objetos fabricados, objetos técnicos, mecanizados e, depois, cibernéticos, fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar como uma máquina. Através da presença desses objetos técnicos: hidroelétricas, fábricas, fazendas modernas, portos, estradas de rodagem, estradas de ferro, cidades, o espaço é marcado por esses acréscimos, que lhe dão um conteúdo extremamente técnico. (SANTOS, 2009, p. 63).

> [...]O espaço seria o conjunto indissociável de sistemas de objetos, naturais ou fabricados, e de sistemas de ações, deliberadas ou não. A cada época, novos objetos e novas ações vêm juntar-se às outras, modificando o todo, tanto formal quanto substancialmente. (SANTOS, 2008, p. 46).

Assim, o espaço é tanto formado pelo resultado material acumulado das ações humanas através do tempo quanto pelas ações atuais que lhe atribuem um dinamismo e uma funcionalidade. Os movimentos da sociedade, ao

atribuírem às formas geográficas novas funções, transformam a organização do espaço. Essas formas, tornadas formas-conteúdo, participam então de uma dialética com a sociedade. Somente a sociedade atribui às formas espaciais, os seus conteúdos.

Para Haesbaert (2012), o território é o espaço de reprodução do ser humano, o qual busca estabelecer uma dominação (político e econômico) e apropriação (cultural e simbólica) mediante ação dos grupos sociais. De posse dessas definições de espaço e território, Souza (2012), problematiza:

> O território, [...] é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder. A questão primordial, aqui, não é, na realidade, quais são as características geoecológicas e os recursos naturais de uma certa área, o que se produz ou quem produz em um dado espaço, ou ainda quais as ligações afetivas e de identidade entre um grupo social e seu espaço. [...] o verdadeiro Leitmotiv é o seguinte: quem domina ou influencia e como domina ou influencia esse espaço? Esse Leitmotiv traz embutida ao menos de um ponto de vista não interessado em escamotear conflitos e contradições sociais, a seguinte questão inseparável, uma vez que o território é essencialmente um instrumento de exercício de poder: quem domina ou influencia quem nesse espaço, e como? (SOUZA, 2012, pp. 78-79; grifo no original).

Compreender assim uma região observando apenas um recorte temporal/ fronteiriço é desinteressante para uma visão ampla, mas aprofundada, do nosso objeto, além de não dar conta de entender como os conflitos entre classes que favorecem nas irrupções e transformações do cenário educacional, viés de nosso estudo. Partindo da premissa que o espaço territorial é constituído por múltiplos movimentos concomitantes, pontuamos as mais significativas dinâmicas da mobilidade humana para uma análise da construção socioterritorial do sudeste do Pará a partir da década de 70:

- A entrada de famílias e empresas oriundas do sul, sudeste e centro-oeste através da intervenção e planejamentos estatais devidamente engendradas para explorar a nova área de desenvolvimento do capital, mas sob o apelo de dar terras para os que não as possuíam;
- O êxodo de homens em grupos ou individualmente, vindos, sobretudo do nordeste brasileiro, buscando oportunidades para sobrevivência, sem organização estatal e com organização civil ainda diminuta;

- Grupos de famílias organizados por movimentos sociais, que pleiteavam diretamente e sistemicamente com o Estado por direitos civis, não só terras, mas da emancipação política do povo do campo. (HEBÉTTE, 2004).

Primeiramente, antes de passarmos a demonstrar o embate entre o capital e o trabalho, por grupos que chegaram até essa região, é interessante compreender que, como toda região brasileira, a região Amazônica contava com habitantes genuínos, os índios[2], alguns milhões deles distribuídos em grupos diferentes, fazendo uso do solo, da água e da fauna sem se utilizar de técnicas predatórias ou de monopólios de terras. (VELHO, 1972).

No restante do Brasil, os índios foram sendo exterminados, escravizados e expulsos de suas terras pelos grupos de colonização (portugueses, holandeses, franceses), contudo na região norte, por sua geografia mais densa e pela distância dos portos e litorais, esse processo foi sendo desenvolvido paulatinamente, onde houve menor avanço do estrangeiro com relação ao movimento de colonização, sendo possível observar até meados do século passado formas de ocupação indígenas genuínas.

> Faz poucas décadas – uns 60 anos, mais ou menos - a área do leste do Médio Tocantins estava ainda predominantemente ocupada nos moldes profusos de ocupação e na forma coletiva de apropriação típicos de seu modo de produção, por tribos indígenas, notadamente os Gavião. (HÉBETTE, 2004, p. 60)

Essa colonização “tardia” se deu no sul e sudeste do Pará de maneira mais intensiva primeiramente com a atividade da extração da castanha. Essa atividade econômica, desenvolvida no início do século XX, contou primeiramente com uma exploração livre, dentro das práticas de aviamento[3]

[2] Atualmente a população brasileira é composta por 900 mil índios de 305 etnias, segundo a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). No cenário do sul e sudeste paraense, esses remanescentes perderam seus domínios, sobretudo com as aberturas da Belém-Brasília, BR 010, BR 222, sendo postos em reservas (Disponível em: www.funai.org.br Acesso em: setembro de 2016).

[3] O sistema consistia no “acordo” entre o extrativista e aviador, onde esse último concedia-lhes o empréstimo de materiais arcaicos de serviços, e apoio em barracões no meio da mata, devendo ser devidamente pagos após início do seu recebimento. Entretanto, ao pagar a esses um preço ínfimo pela castanha colhida, os trabalhadores nunca conseguiam superar seu

desenvolvidas nos seringais no norte do país, onde a extração era feita por comerciantes. Contudo, mediante pressão da elite local, a exploração do uso terra passou a ser centrado em grupos reduzidos e família detentoras dos poderes políticos regionais, os quais exerciam seu poderio através do "arrendamento" das terras (perpétuos, adquiridas em grande parte por compras te terras de baixíssimo valor, ou grilagem e pelo uso da força, com suas milícias armadas), além da exploração do trabalho dos extrativistas.

Famílias oligárquicas, como a família Deodoro de Mendonça (1920-1940) e a família Mutran (1950 em diante), segundo Emmi (1999), desenvolveram durante anos a exploração dessa região, com o apoio político dos seus correligionários, na apropriação das terras, e com o sistema de aviamento que oportunizou a escravidão de trabalhadores locais e migrantes. Destarte, as primeiras formas da exploração predatória do trabalho humano passaram a ser discutidas e legalizadas.

Apesar da maquinaria política/econômica/social montada no coronelismo dos castanhais, os conflitos fundiários passam a ser frequentes, inclusive em terras indígenas. Os trabalhadores rurais e índios pleiteiam o uso das terras, nalgumas vezes obtendo vitória, todavia, tais vitórias eram devidamente desarticuladas pela intervenção da justiça na reapropriação das mesmas por parte dos oligarcas, quando superando os arrendamentos tradicionais surgem e se generalizam, a partir de 1954 com a Lei nº 913, "os aforamentos que vão garantir a apropriação real e permanente dos castanhais". (EMMI, 1999, p. 97).

O território nacional, dividido desigualmente em terras desde as sesmarias e capitanias hereditárias, mantém a concentração fundiária e devida estrutura de latifúndio, contudo, o poder sobre a terra e o seu uso passam a receber novas configurações/determinações: nasce o uso especulativo da terra. Não são mais os coronéis e a política local que definem exclusivamente

---

déficit, ficando presos àquela atividade sem lucro algum, gerando assim um trabalho escravo. Entretanto, o Banco da Amazônia, na década de sessenta, apoia esse modo de financiamento, ao explicar que "no sistema de aviamento o comerciante ou aviador adianta bens de consumo e alguns instrumentos de trabalho ao produtor, e este restitui a dívida contraída com produtos extrativos e agrícolas. É, pois, uma forma de crédito - mais eficiente que o sistema financeiro formal, incapaz de chegar aonde o produtor está. Mas esses dois sistemas de crédito, o formal e o informal, não são excludentes. Ao contrário, o sistema bancário alimenta as firmas aviadoras com créditos, de modo que o sistema informal não poderia subsistir sem a injeção creditícia do capital financeiro" (BANCO DA AMAZÔMIA citado por AMBURU, 1992).

sobre as posses de terras e as atividades econômicas que dela podem surgir, mas o capital, em parceria com o Estado Nacional.

Esse cenário de transformação social e agrária foi paulatinamente iniciado em contexto nacional desde o final do século XIX, com as reformas econômicas e com o processo de industrialização brasileiro. Apesar de parecer contraditório, o processo de industrialização não foi o que impediu o processo de reforma agrária no Brasil, inclusive, a expansão do capitalismo aliada à estrutura escravocrata se deu historicamente em boa parte do nordeste brasileiro, contudo, podemos destacar exemplos pelo mundo onde existiram políticas de redistribuição de terra e democratização do espaço rural para conter o inchaço das cidades, agora grande atrativo para a população rural, como a Inglaterra, França e norte dos Estados Unidos.

O que impediu a reforma agrária no Brasil foi manutenção de uma elite agrária que migrou facilmente para a nova ordem econômica, através de mecanismos legais e de acordos políticos que mantiveram seus privilégios. Em muitos estados, como o Maranhão, o feudalismo foi mantido mesmo em vias do processo de industrialização nacional, uma vez que o coronelismo nesse estado encontrou forte guarida política, com o ex-presidente Sarney[4].

Nacionalmente falando, nesse momento de expansão do capital, a tensão entre os latifundiários e os trabalhadores rurais culminou nos gritos por Reforma Agrária[5]. Desde então as lutas por reforma agrária estiveram na pauta da política brasileira. As políticas públicas orientadas econômicas e agrárias, na tentativa de mediar as questões referentes à terra, são devidamente orientadas pela égide da expansão territorial. Com um slogan bem definido, passam a marchar pra Amazônia, inaugurando assim a macha “Rumo para o oeste” (HÉBETTE, 2004).

---

[4] Foi o 31º presidente do Brasil (1985-1990) pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Anteriormente, fora governador do Maranhão (1966-1971) e senador pelo mesmo estado (1971-1985). Deixou um legado político a sua família que até os dias atuais ocupa espaços de controle no estado do Maranhão e no cenário nacional, a exemplo de sua filha Roseana Sarney do Partido Progressista (PP), três vezes governadora do estado, hoje atuando como senadora, e seu filho Sarney Filho, do Partido Verde (PV), atualmente deputado federal.

[5] Cabe salientar que os conflitos agrários no Brasil começaram com a promulgação da Lei de Terras de 1850. Essa lei ao estabelecer a compra e venda como forma padrão de aquisição da propriedade, limitou fortemente o acesso a terra, sobretudo para a classe despossuída de capital. (ONOFRE, SUZUKI, 2008, p. 1020).

Em 1966, com o Decreto nº 59.456, foi instituído o primeiro plano de Reforma Agrária, mas que não foi efetivado. Quatro anos mais tarde foi criado o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), através do Decreto nº 1.110. O Ministério Extraordinário para o Desenvolvimento e a Reforma Agrária (MIRAD) foi criado para executar as metas de reforma agrária. Esse arcabouço de órgãos e leis dão sustento para a execução dos planos de expansão/reforma agrária.

A construção da Rodovia Belém-Brasília entregue no início da década de 1960 e, da via de acesso entre Marabá e a Belém-Brasília em 1969 (rodovia PA-70) foram as primeiras formas de facilitação da penetração de migrantes, mesmo que iniciada antes da marcha, favoreceu na colonização, uma vez que foram estimuladas, ampliadas e reorientadas (HEBETTE, 2004) para atender os interesses dessa expansão. “Antes do término da rodovia (PA-70), suas margens estavam tomadas por migrantes trabalhadores rurais, especialmente maranhenses. E, logo em seguida, a área foi ocupada por fazendeiros baianos, mineiros e capixabas”. (MICHELOTTI, 2007).

Como plano operacional o governo do então presidente Juscelino Kubitschek (1956 - 1961), passa a incentivar a “colonização” da Amazônia, ou parte dela, apresentando-a como um espaço vazio, abrindo as portas pelo sul e sudeste do Pará com a culminância da criação da Rodovia Federal Transamazônica. Segundo Hébette (2004), essa colonização previa a entrada de famílias que imigravam em busca de terras, devidamente assentadas pelo governo (colonização dirigida) em lotes equivalentes a 100ha, e a entrada de empresas, as quais receberam incentivos fiscais para grandes projetos agropecuários, além de madeireiras e construtoras. O capital em expansão encontra-se com a realidade da região de Marabá e seus arredores, e toda a região passa a ser orientada pela lógica do capital globalizado.

Aliados a essas formas de “colonização” de gabinete, um movimento espontâneo de imigração do povo nordestino ajudava a compor o cenário de expansão da fronteira, uma vez que imigravam ao norte em busca de melhores condições de vida (colonização espontânea). Esses últimos, questiona Hébette (2004), vieram tentar uma nova vida não espontaneamente, mas forçosamente, expulsos de suas terras exatamente pelos processos de exclusão fundiária. Esses migrantes, uma vez vindo ocupar o território em grupos e

autonomamente, “amansavam” a terra, criavam as condições de entrada, além de montar o exército de trabalhadores a serem cooptados pelas empresas e indústria agropecuária.

Conforme o autor supracitado esclarece, a fronteira de entrada para a Amazônia foi palco de interesses de classe, engendrado por um sistema social, tendo nos conflitos ideológicos e sociais o mote de sua constituição. Sobre a fronteira, entende que ela “faz parte de uma totalidade social que a transcende, ela é a franja de um sistema em expansão e, portanto, não pode em hipótese nenhuma, ser entendida dissociada dele”. (HEBETTE, 2004 p. 76).

As terras então passam a ter uma dinâmica bem definida no papel, porém conflituosa e obscura, socialmente. Resumidamente, os latifundiários continuaram a ter domínio sobre a terra, as famílias oligarcas não foram submetidas a leis que as fizessem desprender-se de suas posses. A colonização oficial desenvolvida em pequenos trechos em São Joao do Araguaia e em Itupiranga não ameaçaram o domínio das famílias oligárquicas. (EMMI, 1999).

Os latifundiários, acumulando terra por posse indevida desde os castanhais, por favorecimento de leis de aforamento, ou embargos que não oportunizavam os posseiros em conquistar sua terra legalmente, além da compra arbitrária das terras dos colonos por preços irrisórios (uma vez que esses, os da colonização planejada, não contaram com estruturas mínimas para manter-se no local, variando as intempéries acerca de questões de saúde, de adaptação ao local ou, como em sua maioria, condições de infraestrutura de produção para sobrevivência e comercialização), desenvolvem a expansão de suas atividades rumo ao novo ideal de colonização brasileira.

O processo de expulsão de suas terras (seja por vias legais ou forçosas, ambas violentas) culminou na facilitação da entrada do serviço assalariado nas fazendas ou na formação do baixo terciário, o qual Hebette (2004, p. 90) afirma ser “um setor que representa um espaço particular da expansão do modo de expansão capitalista”, que se antagoniza com a concepção do mercado de trabalho capitalista, por ser autônomo e sem utilidade nas ditas estratificações da produção. É o serviço obsoleto, feito à margem do sistema produtivo, mas que abriga seu exército de reserva.

A entrada nas fazendas, ao contrário de parecer uma emancipação, com garantia de direitos e de vida, operou sobre os trabalhadores dentro da perspectiva da exploração do trabalho. Esses assalariados rurais, historicamente no cenário nacional, têm dificuldade no enfrentamento organizado e sindical contra os seus patrões, como esclarece Martins (1984), principalmente os trabalhadores temporários. Lutam, em grande parte, pelo respeito às leis e não pela transformação dessas leis.

Entretanto, os povos que migraram “espontaneamente” constituíram o maior público de resistência na região de entrada da Amazônia, nos primeiros momentos de expansão, e esses sim conseguiram desestruturar em parte o domínio dos castanhais.

> [...] a chegada de imigrantes e de trabalhadores de todos os horizontes mudou a composição desse povo e o transformou. Esse novo povo ganhou uma força incontrolável pelos instrumentos do poder oligárquico – daí a necessidade de quartéis na região. Por meio de suas lutas inicialmente tímidas e muito limitadas, e graças a seus sucessos esse povo descobre sua força e seu alcance [...] conseguem criar em 1980 o Sindicato dos Trabalhadores Rurais. (EMMI, 1999, p. 67).

Hébette (2004), em sua pesquisa, aponta que desse público surgia ações de enfrentamento que culminaram em associações e movimentos sindicais que puderam dar aos homens condições de luta. Enfrentando grandes empresas, e fazendeiros, muitos posseiros viram suas terras destituídas através de títulos falsos, e diversos conflitos foram instaurados na região. Não à toa, segundo os mesmos autores, o ano de 1985 foi marcado por chacinas em áreas de castanhais.

Os posseiros, historicamente excluídos do direito à terra, explorados em seu serviços e trabalhos, enfrentaram em lutas armadas a alarmante violência (física e simbólica) dos latifundiários; como destaque, Hébette (2004) pontua o fator da solidariedade marcante entre esses grupos, mostrando que o senso de coletividade se tornou essencial para a resistência, seja na resistência da desocupação forçada, seja na tomada de novas terras. Aliados a esses grupos estavam a Igreja Católica, Comunidades Eclesiais de Bases (CEBs), a UFPA, que além de tratar das questões agroambientais, também se preocupava das

questões educacionais, como o analfabetismo crescente entre os trabalhadores.

O Estado, por sua vez, desenvolvia ações que minavam as lutas dos trabalhadores, aplicando legislações cada vez mais restritivas à luta. Ora, esse embate é compreendido dentro de uma lógica dialética, advinda dos estudos de Marx e Engels, que delimitam previamente a função do Estado em assegurar a continuidade da exploração do trabalho e de preservar a cisão da coletividade em classes antagônicas.

É certo que o Estado, como todo campo de poder, tem em seu bojo ações de grupos majoritários, que culminam seus interesses dentro da sua estrutura. Porém, é ele também um espaço de luta e de conflito, como sugere Bourdieu (2002), que entende que não existe apenas um grupo homogêneo dentro dos campos de poder (infraestrutura). Sem refutar seu caráter opressor, acrescenta que nele se organizam e se reorganizam diversas entidades/classes/grupos, e mediante as situações dadas, podem enfrentar-se ou aproximar-se para obter lucros, e ocupar os espaços de status dentro da esfera sócio-política e econômica.

Dessa forma, o Estado, mesmo que braço da elite, é concomitantemente o palco máximo das batalhas ideológicas, configurando-se espaço a ser alcançado na forma de políticas públicas.

Mesmo em grupos devidamente organizados, os posseiros ainda empreendiam suas ações contra um inimigo mais visível, o fazendeiro, por exemplo; fugiam assim do enfrentamento com o Estado, classificando-o como uma mão invisível, uma “besta fera” que devia ser evitada. Segundo Hébette (2004), mesmo que suas lutas não tivessem atingido as discussões sistêmicas, atuando apenas numa perspectiva local, esses grupos possibilitaram no estabelecimento de uma luta tática, e, ao longo dos anos 80 o cenário das lutas populares na região reconfiguraram-se.

Enquanto os posseiros adentraram no território amazônico pela fronteira do sudeste do Pará de modo espontâneo, se organizaram em grupos isolados, escondidos dentro de matas, em sua maioria homens em busca de lotes na luta contra os “proprietários”, o Movimento Sem Terra entrou no cenário do sul e sudeste do Pará através da ocupação planejada, em assentamentos do INCRA, dialogando com o Estado dentro da perspectiva da

Reforma Agrária (institucional), propondo que famílias fossem asseguradas pelos seus direitos através da proposta de novas leis.

É um grupo visível, assentados em beira de estrada, sem precisar se esquadrinhar em matas (MICHELOTTI, 2007). Esse tipo de assentamento planejado, diferentemente dos primeiros colonos dirigidos (onde houve uma enorme debanda das famílias que não estavam alinhadas dentro de uma mesma perspectiva política e nem se viam enquanto categoria), favoreceu no amplo debate das questões agrárias, além de pleitear por um conjunto de direitos circundantes, como acesso ao crédito, saúde e educação.

De 1988 a 1992, a criação de assentamentos foi possível, não somente pela luta incessante dos posseiros e agora do MST que acampando nas terras forçam uma ação imediata do Estado, mas também foi oportunizado mediante certo fracasso na revolução burguesa brasileira, que “encolheu, murchou... Não soube – e não sabe – ler a história, discernir os momentos, engrandecer-se. Aderiu mesquinhamente ao latifúndio. A burguesia industrial financeira de 1988 não avançou em comparação com a burguesia compradora do II Império”. (HEBETTE, 2004, p. 261).

Uma vez assentados, a forma de uso da terra passou a ser a questão central que alarmava a nova realidade dos trabalhadores rurais da mesorregião de Marabá; a falta de técnicas, instrumentos, e a forte disputa no mercado, sem intermediações dos barracões dos castanhais ou das casas comerciais dos fazendeiros, ameaçavam o projeto de emancipação.

Um grupo de professores e estudantes da Universidade Federal do Pará (e posteriormente a UNIFESSPA, criada por desmembramento da UFPA), atuou junto aos movimentos no intuito de dialogar e apresentar alternativas de técnicas de cultivo, de utilização do solo, comercialização dos produtos, relação com os recursos naturais.

Nessa inserção da Universidade dentro das atividades socioeconômicas do homem do campo, desde os primeiros anos, surgiram algumas importantes parcerias no campo educacional, sobretudo na tentativa de sanar ou mitigar os índices alarmantes de analfabetismo. Partindo de projetos como Logos I e II, Projeto Gavião, à implantação do PRONERA, e, nessa década presente, com a oficialização do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo, o qual marca uma nova participação da Universidade,

sendo ela mesma o espaço configurado como terreno de conquista do povo, tendo ali não mais um auxílio externo, mas o próprio instrumento de emancipação.

No intento de debatermos acerca dessas políticas púbicas para a educação, trataremos a seguir dos percursos nacionais e regionais que perpetraram políticas de educação de diferentes matrizes ideológicas, tendo como resultado um salto qualitativo no que tange uma educação plural, diversificada e que funciona para uma maior democratização dos espaços de ocupação humana, tanto físicos, quanto simbólicos.

1.2. AS POLÍTICAS PÚBLICAS E OS MOVIMENTOS SOCIAIS: A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEUS ESPAÇOS DE LUTA.

As políticas públicas para o campo, historicamente, estão repletas de ausências, o que na verdade não significa falta de ação, mas sim uma omissão orientada pelo Estado em tratar as questões do campo para resolução dos seus conflitos; oportuniza, assim, um desenvolvimento nos moldes do sistema econômico, o qual, conforme vimos anteriormente, é marcado pelo acúmulo fundiário por uma pequena elite e expansão das empresas pecuárias e agrícolas. O Estado facilita e age para execução desse processo, tornando o campo uma extensão da mão industrial.

O campo, visto como lugar de carência na ótica dos ideários dominantes, de distância e precariedade, é comumente classificado como a periferia da cidade; seu modo de vida e cultura, atrelado ao atraso, é tido como dependente e desarticulado do progresso. Segundo Vilhena (2013), esse quadro se agrava em relação à Amazônia, que é mais “distante” ainda da dita “civilização” e nem chega a receber o título de periferia do progresso político, social e econômico dos grandes centros, sofrendo um processo diferenciado dos espaços rurais das demais regiões brasileiras. Contudo, segundo o mesmo autor, a Amazônia, mesmo em face às suas particularidades e diversidade, também está sob a ordenança do capital e seu modelo de globalização:

> O Brasil e, em particular a Amazônia em função da dimensão territorial, das especificidades, características populacionais e potenciais econômicos de cada região, conservam um componente de “igualdade”, que é o modo capitalista de exploração das comunidades tradicionais e dos recursos naturais locais aos quais essas populações estão diretamente ligadas. E a forma de cada uma responder aos efeitos da globalização e da competição capitalista, apontando para o aprofundamento das desigualdades socioeconômicas a qual leva a uma disputa federativa, expondo assim os equívocos das políticas públicas e do modo padronizado e homogeneizante de tratar as questões sociais. (VILHENA, 2013, p. 28).

Desse modo, é relegada ao campo a concepção de depósito de sobras das políticas e da cultura das regiões urbanas. Recebe assim uma política educacional padronizada e que tenta alcançar o nível do desenvolvimento dos grandes centros.

Além dessa construção material e imaginária do campo como local de atraso, a concepção de educação nesses espaços também foi orientada dentro lógica e ideário escravocrata de que o trabalhador rural não deveria receber nada além que uma educação rasa e superficial, haja vista que, dentro dessa concepção, as atividades laborais do trabalhador do campo, tais como trabalho braçal de plantio, atividades extrativista, de pesca, artesanato, não necessitavam de saltos intelectuais, apenas os necessários para mantê-los em seu status social.

A escola rural é assim pensada como apêndice da educação urbana, é tida como a “escolinha” para o “jeca”. É proposta uma educação que vê o povo de modo folclórico, desconsiderando os processos humanos: sociais, políticos e culturais da vida do homem e mulher do campo. (CALDART, 2000).

Contudo, com a ascensão do Estado burguês Republicano, a preocupação em atender ao público do campo torna-se instrumental, dando-lhes uma educação que possa servir de “desenvolvimento” para a nova ordem econômica. Essa educação instrumentalizada foi estendida em diversas ações do Estado por anos, porém sempre recaíam na máxima educacional da burguesia, com uma educação de elite e uma a educação para o trabalhador nos moldes tecnicista e homogeneizante.

Com base no estudo de Oliveira (2012), construímos um quadro histórico explicativo que observa as políticas públicas para a educação dentro dessa perspectiva:

Quadro 1. Educação Rural no Brasil

EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL		
Período	Temática	Caracterização
República Velha (1889 – 1930)	Educação Rural fundida ao ideário oligárquico	Ainda folclórica, de cunha escravocrata, e com modelos importados da educação de elite. Contudo, é nesse momento que "abre mão" de uma educação exclusiva para a elite, porém o controle da oferta não avança para programas de educação de caráter específico.
Revolução de 1930 (Era Vargas)	A hegemonia do grupo industrial urbano e Ruralismo Pedagógico.	Educação voltada em dois pontos de apoio: fixar o homem e a mulher no campo e conter o fluxo migratório para as cidades que estão em vias de grande industrialização; qualificar a mão de obra para atender á economia industrial. Manifesto Pioneiro[6] (1932) impulsiona a Campanha de Alfabetização da Zona Rural (1933) e em seguida a implantação das escolas ambulantes através da criação da Sociedade Brasileira da Educação Rural (1937)
Estado Novo (Era Vargas – 1937 a 1945)	Crescente nacionalismo e educação como instrumento do Estado.	Crescente índice de analfabetismo, evasão e fluxo migratório. Inaugurada a Campanha Nacional de Educação Rural em 1952: com objetivo de atender aos organismos internacionais e conter as disparidades entre a educação urbana e rural. Destinava-se a treinar professores leigos e preparar filhos de agricultores

[6] O manifesto feito em 1932 contestava as bases da educação tradicional que aumentava as diferenças entre classes, logo promove uma tentativa de fazer uma escola mais democrática, contudo para isso, tende a homogeneizar as diferentes classes e povos, partindo da premissa que todos tem os mesmos direitos, e mesma origem biológica. Apoiam-se nas orientações escolanovistas advinda do pensamento estadunidense. A seguir um extrato do manifesto: "Ora, se a educação está intimamente vinculada à filosofia de cada época, que lhe define o caráter, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagógico, a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação perde o "sentido aristológico", para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um "caráter biológico", com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar "a hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação" (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932).

		para atividades agrícolas.
Período da Ditadura Militar (1960 a 1970)[7]	Programas de atendimento à carência rural.	Ainda intentavam conter o fluxo migratório rural-urbano; criação de órgãos voltados em exclusividade para essa atividade fim, como SUDAM e INCRA. Os currículos oficiais passam a ser elaborados sob a égide da cultura tecnicista, incidindo sobre o Programa Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral)[8] o qual recebe destaque como ataque ao analfabetismo. Aqui é importante pontuar que a educação popular é desenvolvida nas práticas pedagógicas pensadas por movimentos de cultura popular no início da década 1960, mais precisamente entre 1960 e 1964.

Fonte: Elaboração da autora

Nos anos 80 houve um levante popular por reforma agrária e direitos do povo do campo, conforme já pontuamos, exigidos através dos movimentos populares, associações clericais, universidades, os quais oportunizaram a construção de uma concepção que distava dos programas até então praticados pelo Estado.

> Nesse ambiente político, aliando mobilização e experimentação pedagógica, passam a atuar juntos sindicatos de trabalhadores rurais, organizações comunitárias do campo, educadores ligados à resistência à ditadura militar, partidos políticos de esquerda, sindicatos e associações de profissionais da educação, setores da igreja católica identificados com a teologia da libertação e as organizações ligadas à reforma agrária, entre outras (...) destacam-se nesse momento as ações educativas do Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e do Movimento Eclesial de Base (MEB). (BRASIL, 2007, p. 12).

7 Nesse mesmo período, algumas resistências e tentativas de coibir esse ideário e o massacre educacional no campo podem ser vistas com algumas iniciativas da sociedade civil e organizações populares, como o caso das Escolas Familiares Agrícolas (EFAs), as Casas Familiares Rurais (CFRs) e os Centros de Formação de Alternância (CEFAs) em 1969, que criadas no estado do Espírito Santo e inspiradas em modelos franceses, como aponta o caderno BRASIL (2007, p. 12), "tentavam associar o conhecimento técnico com o conhecimento crítico do cotidiano comunitário. A proposta pedagógica, denominada Pedagogia da Alternância, operacionalizada a partir da divisão sistemática do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente familiar".

8 "Programa criado em 1970 pelo governo federal com objetivo de erradicar o analfabetismo do Brasil em dez anos. O Mobral propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida. O programa foi extinto em 1985 e substituído pelo Projeto Educar". (MENEZES; SANTOS, 2016, p. 23)

Essas exigências, porém, ainda não estavam articuladas à agenda política institucionalizada. Apesar desse público estar galgando por novas perspectivas, a expansão do sistema econômico vigente no Brasil não favorecia atividades e políticas públicas que emancipasse o povo do campo. Nesse sentido, os índices de desenvolvimento humano chegam à década de 90 de modo precário, incidindo no aumento do índice do êxodo rural, o qual, para Vilhena (2013), não implica num movimento de grupos de maneira autônoma, mas num movimento forçoso em busca de qualidade de vida.

> Para minimizar o dito “êxodo rural”, os governos a partir dos anos 90 do século XX, lançaram mão de programas e projetos que estão no bojo das políticas para o Brasil rural que vão desde: financiamentos e fomento à agropecuária (sementes, fertilizantes, ferramentas, maquinas e implementos agrícolas), créditos agrícolas (PRONAF10, FNO11), até o perdão das dívidas dos agricultores. No entanto, as maiores partes desses benefícios ficam com os grandes produtores, que bem organizados e representados nas esferas políticas, conseguem usufruir confortavelmente desses benefícios. (VILHENA, 2013, p. 29).

Conforme o autor supracitado, mesmo com políticas engendradas, os resultados dessas tendiam a favorecer grupos de elite, uma vez que o Estado, mesmo que com programas de cunho social, permanecia na incumbência fim de trabalhar para o mercado, sendo a mão política que sustenta o capital. Os programas governamentais para a educação do Campo, desde a República Velha até os anos 70 (ver quadro 1), chegando aos anos 90, quase sempre estavam formulados para atender à classe econômica vigente, para formar trabalhadores, para dar-lhes técnicas, ou para suprir minimamente as condições de inserção do povo do campo na dinâmica imperialista.

Logo, pode-se afirmar que essas políticas eram, sobremodo, excludentes, o uso da educação apenas para conter o povo do seu êxodo (expulsão) ou para instrumentalizá-lo, decerto, apontava a ação de políticas mais hegemônicas (para grupos de elite) que políticas socioculturais e educacionais, ou, se encaradas como políticas pedagógicas, essas estavam sob a égide de uma ideologia que permitia a exclusão social dos sujeitos do campo, além de serem pensadas e articuladas somente para garantir o fomento da mão-de-obra e do consumo passivo, assumidamente e dissimuladamente, em respectivo.

A adoção das cartilhas de alfabetização (ver figuras a seguir) e os livros adotados, por exemplo, continham como conteúdo ideológico a segregação social que excluía os alunos e o corpo docente dos processos de aprendizagem significativa, logo, estavam excluídos não só em termos de identificação, mas da própria construção dos saberes, uma vez que nas escolas as aprendizagens cotidianas eram rebaixadas a um conteúdo sem importância para esses agentes.

Figura 1. Cartilha de Alfabetização A 1966

Fonte: blog anos dourados[9]

Figura 2. Cartilha de Alfabetização B 1966

[9] http://www.anosdourados.blog.br/2012/07/imagens-escola-livros-escolares.html

Fonte: blog anos dourados[10]

O povo do campo despossuía essa cidadania; eles estavam constantemente em “carência”, sendo grupo social que necessitava de intervenção externa para progredir; deles não emanava cultura e nem se produzia conteúdos significativos, sendo o povo do campo apenas os destinatários de uma educação bancária[11] (FREIRE, 1981), e, com isso, a participação na vida pública era arbitrariamente descartada.

1.2.1. A Educação do Campo e o Levante Contra a Educação Rural no Cenário das Políticas Públicas.

A década de 90, entretanto, foi sem dúvidas um divisor de águas. É nessa década que os movimentos de redemocratização da educação começaram a se estabelecer no cenário nacional e na agenda política. O Brasil passa a se integrar nos processos de reformas da educação na América Latina, os quais “foram influenciados pela realização de eventos mundiais marcando o período como um período de revolução na educação”. (CORDEIRO, 2008, p. 39).

O Brasil participou da Conferência de Educação para Todos, na Tailândia, em março de 1990 onde o propósito fundamental da reunião foi o de gerar um contexto político favorável à educação e orientar as políticas educacionais para o fortalecimento da educação básica, proporcionar maior atenção aos processos de aprendizagem e buscar satisfazer as necessidades fundamentais de aprendizado. Foi realizado o Seminário Internacional organizado pela Unesco também em Santiago do Chile. Outro evento chave no âmbito das reformas foi a 24ª Reunião da CEPAL[12], em Santiago no Chile, em 1992, convocando os Ministros da Economia e Finanças dos países da região.

Essas ações de cunho global acabaram por influenciar na construção do texto da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB), lei nº 9394/96, que

[10] http://www.anosdourados.blog.br/2012/07/imagens-escola-livros-escolares.html
[11] Freire (1981, p.66) explica que “Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los”.
[12] Comissão econômica para a América Central e o Caribe.

por sua vez passou a compreender a educação rural como um campo específico que deve ser contemplado mediante suas necessidades socioculturais, conforme artigo 28, o qual se inscreve na perspectiva de uma adequação da escola à vida do campo, questão ainda não proposta nem executada no cenário nacional.

A precariedade dos serviços educacionais, a educação rural mantenedora da lógica do capital, o alto índice de analfabetismo e a escassa formação em nível superior e profissional dos trabalhadores rurais foram os argumentos para que os movimentos sociais (formados por grupos tais como os pescadores, ribeirinhos, agricultores familiares, quilombolas, assentados e acampados), juntamente com pastorais da terra e instituições de ensino pressionassem o governo de Fernando Henrique Cardoso (1994 – 2002), em 1997, com o I Encontro Nacional de Educação na área de Reforma Agrária (ENERA)[13], e com a I Conferência Nacional da Educação do Campo em 1998, cujo tema enunciava “Por uma educação do campo”.

Arroyo (1999) ao tratar sobre as políticas públicas para a educação do campo, afirma que as questões tratadas transitaram para a esfera pública a partir do momento que ela passou a ser vista como direito de todos os trabalhadores e cidadãos do campo, não só uma educação exigida e praticada entre os movimentos; aponta que essa concepção sistêmica pôde ser vista na demarcação ideológica e do enunciado adotado no II Conferência Nacional da Educação do Campo em Goiás, no ano de 2004, cujo tema foi “Por uma educação pública do Campo” e slogan “Educação; direito nosso, dever do Estado”. Esse salto duplo, direito de todos e dever do Estado, colocou a educação do campo no campo das políticas públicas, permitindo assim possível a exigência de transportes, professores, recursos públicos, e demais atividades que garantem a educação digna para o povo do campo.

A educação do campo, enfim, foi debatida nesses encontros de modo a serem propostas ideias de educação para fora do ideário capitalista, sendo pensada pelos grupos historicamente excluídos para os grupos historicamente excluídos; exigiam-se, nas oportunidades do debate, não só uma educação

[13] Realizado MST, Universidade de Brasília (UNB), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) entre outros. (VILHENA, 2013)

para formar mão de obra, mas uma educação que oportunizasse a cidadania e a inserção política desse público na agenda do Estado; assume assim caráter de oposição paradigmática da educação praticada até então. Urgia a luta por uma formação humana que combatesse a exclusão e a opressão social sofrida por esse público.

Caldart (2000) propõe que, destarte, a educação do campo seja uma demarcação ideológica oposta à educação rural, a qual é ditada pela lógica dos saberes hegemônicos instituídos, e que seja essa a base para as novas políticas a serem pensadas e executadas. Esse jogo de palavras rural/campo não está desarticulado de uma concepção ideológica. A palavra "rural" só é desconstruída epistemologicamente e combatida em debates acadêmicos, leis, textos científicos na proporção que ela se torna signo (BAHKTIN, 1988) de uma política educacional excludente.

A palavra "campo", do mesmo modo, se torna palavra que evoca emancipação, se contrastada com a primeira e contextualizada na ideologia advinda dos movimentos sociais e da educação popular. Bahktin (1988), explica que "a representatividade da palavra como fenômeno ideológico e a excepcional nitidez de sua estrutura semiótica já deveriam nos fornecer razões suficientes para colocarmos a palavra em primeiro plano do estudo das ideologias".

O termo "Educação do campo" nasce então não como uma proposta de educação fechada (CALDART, 2000), mas como arcabouço epistêmico-reflexivo, que parte das construções materiais e das necessidades dos trabalhadores, com vistas à transformação da realidade. É uma concepção de educação que "nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo". (CALDART, 2008, p.4).

É fundamentalmente uma educação pautada na especificidade da luta pela terra, como sugere o Caderno Didático sobre a Educação do Campo:

> A educação do campo se fundamenta nos princípios da pedagogia socialista – formação humana integral, emancipatória -, vinculada a um projeto histórico que busque superar a sociedade de classes – e a uma teoria do conhecimento, que o concebe como imprescindível e voltado para a transformação social. (BRASIL/MEC, 2009, p. 10).

A educação nos moldes da educação do Campo preza assim, por uma ideologia prática-reflexiva que desconstrua a reprodução do sistema excludente, e que, mais que inclusão, haja autonomia e poder de decisão nas mãos do povo do campo, sendo necessário para isso uma educação emancipadora e um currículo que permita a "elaboração da própria identidade e de projetos coletivos de mudança social a partir das próprias experiências". (SADER, 1988, p. 53).

A luta oriunda das pressões populares pela melhoria de vida, ganhou força e legitimidade, através de leis e decretos que não só criam novas escolas e cursos de formação, como pretendiam garantir objetivamente que as bases ideológicas desse movimento sejam operacionalizadas.

Como resposta a essa crítica, no ano de 1999 o governo apresentou o PRONERA através da Portaria nº 10/98 do Ministério Extraordinário da Política Fundiária. que foi formulado como política pública educacional para atender primeiramente a Alfabetização no Campo, e, nos anos decorrentes foram inclusos no currículo a Formação de Professores e a Formação Profissional. Somente no ano de 2001 o PRONERA foi incorporado ao INCRA. No governo Lula (2002-2006; 2006-2010), a educação do campo ganhou corpo, através de políticas emergenciais para alfabetizar jovens e adultos, para ampliar o grau de formação dos povos do campo através de cursos técnico-ensino médio, e com cursos de formação de professores.

Desde então o arcabouço jurídico tem aumentado (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 103 de 2002 Diretrizes Operacionais; RESOLUÇÃO nº 2, de 28 de abril DE 2008; Novas normas e princípios complementares PORTARIA nº 1.374 DE 03 de junho 2003), garantindo à educação do campo maior espaço no cenário político.

1.2.2. Do PRONERA ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo na Unifesspa.

A educação rural no território do sudeste do Pará possui características um tanto peculiares em relação ao restante do país, sobretudo, pela entrada tardia dos processos de colonização e expansão do capital. Contudo, apesar dos aspectos contextuais, preserva a linha de progressão histórica, da

educação de elite nas oligarquias, passando à educação feita para o trabalhador em algumas políticas públicas que adentaram o cenário amazônico não maciçamente, e chegando aos programas e políticas oportunizadas pela luta dos movimentos.

As ocupações do território, desde as primeiras campanhas de colonização da Amazônia, oportunizaram nesse espaço um grande abismo nas conquistas dos direitos civis, começando pelo direito à terra, e ramificando-se nos demais aspectos da vida cidadã, como saúde e educação. Conforme aponta Hébette (2004, p. 216) o trabalhador rural (posseiros especificamente), mantinha uma posição marginal, “formando uma classe sem participação na riqueza nacional”.

A saúde pública, precária tanto pelo contato com vetores de doenças das áreas de a mata, como doença de chagas e leishmaniose, quanto pelos desequilíbrios causados pela ocupação humana e ocupações sem saneamento mínimo (HÉBETTE, 2004), era marcada pelo descaso do Estado em relação aos povos do campo. A educação, assim como no cenário nacional, também possuía índices alarmantes de analfabetismo e escolaridade, além da precarização do serviço nos assentamentos, acompanhada da falta de planejamento dessa esfera pública do Estado.

Alguns projetos educacionais, a partir da década de 80, entretanto, predispuseram-se a colaborar para um aumento da escolaridade do povo do campo do sudeste do Pará, como o caso dos Projetos Logos I e II e o Projeto Gavião, nas palavras de Anjos (2012, p. 16):

> O projeto Logos I e II realizados em âmbito nacional na década de 1970, pelo governo federal e no Pará a partir de 1985. Tinha como objetivo oferecer escolaridade aos professores leigos que estavam em exercício em escolas do campo ou da cidade. Funcionou em regime supletivo, os professores estudavam em módulos e participavam de encontros presenciais. O Projeto Gavião foi implantando em 1984 em Castanhal - PA e expandido em 1994 para mais de cinquenta municípios do Pará, numa parecer UPFA, SEDUC e prefeituras municipais e estava organizado em dois subprojetos: o Gavião I, que ofereceu escolaridade de quinta a oitava série, e o Gavião II, que abarcava o curso de magistério.

A situação social e educacional, entretanto, perpetuou-se, chegando à década de 90 ainda em condições de extrema precariedade. No ano de 1996, em pesquisa no sudeste do Pará na região de Marabá, Hébette aponta que:

> [...] nenhum dos14 assentamentos possui hospital, o que não provoca estranheza no cenário Amazônico [...] não existe nos assentamentos escolas de segundo grau; existem duas escolas de 1º grau maior (5ª a 8ª série) e, em todos, pelo menos uma escola de 1º grau menor (1ª a 4ª série); o número dessas últimas varia muito nas declarações de um para outro entrevistado. Relacionamos o número de escolas declarado com tamanho da população recenseada no respectivo assentamento, sem encontrar nenhuma correlação, como 4 escolas para um assentamento com 40 beneficiários e 1 escola em três assentamentos com mais de 600 beneficiários cada um. (HÉBETTE, 2004, p. 231).

Contudo, é nessa década que as conquistas advindas dos movimentos sociais e, posteriormente, das políticas públicas ofertadas pelo Estado mediante pressão desses grupos, foram estendidas e executadas no cenário Amazônico do sudeste do Pará, na macrorregião de Marabá. O primeiro programa que passou a contemplar a lógica da educação do campo foi o PRONERA em 1999.

Essa política pública de educação para o campo, como já elucidado, foi resultado da resistência da classe trabalhadora e de movimentos sociais que historicamente enfrentam latifundiários, defensores do agronegócio, grileiros, e a classe que explora o trabalhador do campo. Tendo por base essa realidade, o programa apresentou uma proposta educacional divergente da lógica do capital, firmando-se numa Pedagogia Socialista, com currículos, objetivos e metodologias consonantes com a realidade camponesa, pensada, planejada e consentida pelo povo do campo.

O programa foi desenvolvido pela UFPA a partir de 1999, segundo o estudo de Anjos (2009), no primeiro projeto desenvolvido pela universidade, o PRONERA deveria ter por objetivo maior ser desenvolvido nos assentamentos e contemplar os jovens e adultos para a alfabetização desses, uma vez que o índice de analfabetismo era o maior mote de mobilização socioeducacional. Entretanto, segundo a mesma autora, a formação e capacitação de professores já estavam sendo concomitantemente planejadas como sugerido em folder do Seminário PRONERA Sudeste do Pará. Um segundo projeto foi aprovado, o

PRONERA Sudeste Pará continuou sendo ofertado em assentamentos do MST, porém, passou a contemplar a formação de professores na modalidade ensino médio normal. Como destaque, Anjos (2009, p. 47) elucida que foi solicitada aos alunos desse projeto a construção de um memorial[14]:

> [...] no qual os estudantes fizeram uma relação, a parti da sua experiência de vida, entre a experiência anterior e a formação e a vivência no PRONERA do sudeste do Pará. Fazendo leituras em outros projetos financiados pelo PRONERA que foram desenvolvidos no âmbito regional e nacional, parece ser essa mais uma especificidade deste projeto do curso do ensino médio normal.

O PRONERA/EJA feito no primeiro projeto, teve continuidade num terceiro projeto, ofertando assim aos agricultores já formados no primeiro a terceira e quarta série do ensino fundamental. A seguir um quadro que resume as etapas do PRONERA na região:

Quadro 2: PRONERA SUDESTE DO PARÁ (1999-2006)

PERÍODO	FORMAÇÃO	LOCAL	CARACTERÍSTICAS
1999 – 2000	Alfabetização EJA Monitoria	Assentamentos MST	A demanda nacional solicitava que fosse o projeto contemplasse formação de 5ª a 8ª série, porém sem aplicabilidade na região pelo nível de escolaridade do público, o projeto trabalhou a base da alfabetização.
2001 – 2004	Alfabetização EJA (1ª e 2ª série) Monitoria Docência ensino médio	Assentamentos e na Universidade, para a docência.	08 etapas que contemplavam tanto o já discente na educação básica quanto o monitor, além dos que pretendiam formar-se professor.
2004 – 2006	Ensino fundamental em 3ª e 4ª série	Assentamento e Alguns encontros na Universidade.	Para o público já atendido nos projetos passados. Porém, conforme acusa Anjos (2009), houve desistências e trocas de monitores, logo, não há continuidade de todos os alfabetizados nos primeiros projetos.

[14] O memorial é um marco no construto curricular das escolas do campo, uma vez que passa a valorizar a história local a partir da narrativa do próprio aluno, suas vivências e experiência de vida, o que marca ideologicamente uma ruptura com o currículo tradicional que preconizava experiências e conteúdos advindos de outras realidades, os quais deveriam ser assimilados para devida formação.

Fonte: Elaboração da autora

Nacionalmente o projeto galgou caminhos diversos desde 1999, e teve, em números uma abrangência significativa.

> os dados levantados no site do INCRA (2011) confirmam essa afirmação ao evidenciar que até 2010 o Programa havia atendido um total de 346.629 estudantes nos diversos níveis de ensino, sendo 299.277 na Educação de Jovens e Adultos, 46.891 no Ensino Médio e Superior e 461 estudantes em nível de especialização. (HAGE, 2014, p. 145)

O acúmulo dessas lutas e das políticas públicas para o povo do campo adentrou o espaço oficial institucionalizado, a exemplo os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, hoje ofertado em mais de cinquenta Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), como fruto da promoção da política nacional por uma Educação do Campo, promovida pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). O curso em LPEC da UNIFESSPA, desde 2009, é construto da luta regional e nacional pela terra e pela dignidade do povo do campo, assim também como vem a ser um construtor da realidade.

No ano de 2009 o curso passou a ser institucionalizado pelos Institutos e pelas Universidades Federais. Nesse momento histórico, o que antes se configurava numa política pública emergencial passou a ser política pública permanente, sendo incorporada ao discurso oficial.

> Em 2011, a LPEC insere no Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica (PARFOR), instituído pelo governo federal em 2009. O objetivo dessa inserção da Educação do Campo nesse programa foi principalmente construir a legitimidade social do curso, no reconhecimento junto às prefeituras municipais de educação e problematizar a formação para o campo; já que muitos dos estudantes vinculados ao PARFOR são atuantes nas localidades rurais e a maioria dos cursos ofertados são formações generalistas. (ANJOS, 2012, p. 2).

O curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo foi inaugurado no ano de 2009, quando ainda Universidade Federal do Pará (UFPA), - e atualmente pela UNIFESSPA criada por desmembramento da UFPA, através

da lei nº 12. 824, de 05 de junho de 2013 - por intermédio da Portaria nº 72, de 21 de Dezembro de 2102, da SECADI.

A conquista da implantação e institucionalização desse curso é um marco e de notória relevância, uma vez que ratifica o pensamento emergente da educação do campo, abre espaços para repensar a prática pedagógica tradicional, engessada em conteúdos, e favorece o acesso à educação superior à parcela da população historicamente excluída desse ensino.

A forma de ingresso de discentes no curso se dá Processo Seletivo Especial (PSE) em duas etapas no Campus Universitário de Marabá, com primeira fase realizada através de prova de conhecimentos gerais e redação, e segunda fase com entrevista presencial. São passíveis ao teste pessoas pertencentes aos “povos e populações viventes do e no meio rural” (UNIFESSPA, 2014, p.14).

O curso é desenvolvido segundo modalidade de oferta mista, sendo por atividades acadêmicas presenciais (TE – Tempo Escola) e atividades de docência e pesquisa (TC – Tempo Comunidade). Essa modalidade de oferta respeita o tempo de produtividade local, e está de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 1/2006, sobre das letivos para aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância.

Dentro dessa realidade, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) está em sua segunda produção, sendo a primeira executada para fins de aprovação do curso, e a segunda versão, contando com os ajustes oriundos dos debates e das avaliações institucionais.

Formou sua primeira turma com 13 alunos no ano de 2014. Os alunos/professores que saíram egressos recebem, assim, a missão de voltar às comunidades para fazer o novo, a partir de uma formação sócio-educacional diferenciada, dessa vez distante da racionalidade técnica.

2 O CURRÍCULO COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO E NORTEADOR DAS PRÁTICAS DOCENTES DO EDUCADOR DO CAMPO.

Essa seção se refere às questões curriculares que orientam a ideologia da educação do campo. Para tanto, será revisto como o currículo é construído nos ambientes educacionais e debatido dentro das fundamentações teóricas que o segmentam, desenvolveremos as reflexões acerca do currículo oculto (preconizado pela teoria crítica do currículo), o qual reúne epistemologicamente as bases para análise do *habitus* professoral que serão abordados nas análises desse trabalho.

Posteriormente, serão detalhados, em breve histórico, as transições epistêmicas e legais para um currículo próprio para a educação do campo, como as diretrizes, leis e os projetos de formação superior para o professor do campo, especificamente na LPEC, e como esses pilares curriculares (políticos e educacionais) traduzem esse movimento. Faremos uma breve análise de como as ideologias dos movimentos e educação popular permeiam e pleiteiam espaços juntamente com a ideologia oficial, sendo necessário para isso compreender as bases ideológicas do último governo, o qual, de posse das discussões internacionais[15], apresenta em seu escopo de políticas públicas a diversidade, sendo possível assim uma leitura do currículo dentro desses ditames. Entender o currículo e suas teorias requer uma orientação ideológica para perceber essas teorias dentro de uma rede de análise. Assim, optamos

[15] **"**Segundo a Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais (MONDIACULT, México, 1982), a Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento (Nossa Diversidade Criadora, 1995) e a Conferência Intergovernamental sobre Políticas Culturais para o Desenvolvimento (Estocolmo, 1998), a cultura deve ser considerada como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças". (CORDEIRO, 2008, pág. 37).

por discorrer acerca das teorias que tangem nosso objeto de estudo. Primeiramente, pontuamos que Silva (2010, p. 15-16), diz que:

> O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados.

Atentaremos para a seletividade teórico metodológica do currículo crítico, que traz em especial a noção de currículo oculto, além da contribuição de Freire (1981) para a noção de um currículo de acordo com a cultura do povo.

2.1 TEORIA CRÍTICA DO CURRÍCULO

Conforme pontua Pedra (1997), Bourdieu, Passeron, Althusser e Gramsci, não desenvolveram propriamente uma teoria crítica do currículo, mas foram pilares da discussão por um currículo que estivesse alinhado às concepções da sociologia crítica, contra a concepção técnica, no final dos anos 60 do século XX, onde movimentos sociais e culturais passaram a ser travados nos meios político, acadêmico e em demais instituições. Silva (2010, p. 30) destaca ainda que é necessário separar essas contribuições mais gerais das que realmente se aprofundaram na questão do currículo:

> É preciso fazer uma distinção inicialmente, entre, de um lado, as teorizações críticas mais gerais como, por exemplo, o importante ensaio de Althusser sobre Ideologia ou o livro conjunto de Bourdieu e Passeron, *A reprodução,* e, de outro, aquelas teorizações centradas de forma mais localizada em questões de currículo, como, por exemplo, a “nova sociologia da educação” ou o “movimento da reconceptualização” da teoria curricular.

Dentro das visões mais gerais do currículo, a corrente marxista teve grande colaboração para a teoria crítica. Entre os autores, podemos destacar Althusser, o qual definia o sistema escolar como um Aparelho Ideológico do Estado; Estado esse que, por sua vez, funciona como lócus de congruência da força simbólica e material da classe hegemônica.

Bowles e Gintis, segundo trata Silva (2010), corroboram com essa visão marxista, quando garantem que as relações sociais vividas na escola correspondem às relações sociais do local de trabalho. Sobre as colaborações trazidas por aqueles, Silva (2010, p. 33) pontua que:

> A escola contribui para esse processo, não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espelhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho [...] Num primeiro momento, a escola é um reflexo da economia capitalista ou, mais especificamente, do local de trabalho capitalista. Esse reflexo, por sua vez, garante que, num segundo movimento, de retorno, o local de trabalho capitalista receba justamente aquele tipo de trabalhador que necessita.

A escola, segundo Bourdieu e Passeron (1996), perpetua as ordens sociais existentes, porém o fator de diferenciação dessa interpretação das tendências críticas marxistas reside em duas noções: a) de que a escola produz uma economia própria e não mais as relações de produção do trabalho somente e essa economia diz respeito a uma reprodução cultural, onde o capital cultural da classe dominante é prestigiado e perpassado como a cultura válida e que funciona como espécie de passaporte para ocupar lugares e grupos de igual prestígio, dando assim o domínio aos portadores de determinados códigos e capitais culturais; b) na noção de que esse domínio simbólico não se dá pela imposição, inculcando através do currículo escolar a ideologia dos grupos hegemônicos, é antes um processo silencioso, oculto e que se desentranha na prática através de modelos de exclusão.

Em *A reprodução*, Bourdieu e Passeron (1996) observam que é com a preocupação de dar aos alunos o acesso ao conhecimento que “vale”, que a escola se desocupa da função de contemplar as manifestações culturais heterogêneas e passa a oferecer um conteúdo homogêneo e que se refere à cultura dos dominantes; esse conteúdo, uma vez não vivido seu cotidiano pelo aluno de classe social mais baixa, não encontra suporte nas disposições estruturadas por esses agentes, ou seja, não estão alinhados aos códigos de percepção para ver, sentir e realizar o mundo, ou seja, não estão alinhados à cultura desses. Sendo assim, esse tipo de educação passa a ser um arbitrário cultural, impondo sem coerção explícita ou consciência, um sistema de padrões estrangeiros à prática da classe popular.

Bourdieu conclui ainda que essa arbitrariedade desenvolvida pela ação pedagógica, onde se nivela os desiguais, em termos fictícios, para excluir os das classes mais baixas, é um dos fatores que tornam a sociedade desigual, pois protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios. (BOURDIEU, 1998, p.53).

A teoria crítica do currículo propõe para o currículo escolar um resgate dos conhecimentos excluídos pela seleção arbitrária, e que seja revelador desse sistema estruturado e dissimulado, o desnaturalizando, tornando-se imprescindível partir da própria cultura das classes historicamente dominadas.

2.1.1. A Noção de Currículo Oculto

Destacar a noção de currículo dentro da perspectiva crítica significa para esse estudo um aporte às questões do *habitus* professoral, posteriormente tratados. Essa noção, mesmo não se configurando em teoria é importante dentro da teoria crítica, pois retira da concepção de currículo a perspectiva de uma prática mecanizada, meramente verificável em níveis superficiais, e explícita em documentos, como sugere SACRISTÁN (1998, p. 43):

> A acepção do currículo como conjunto de experiências planejadas é insuficiente, pois os efeitos produzidos nos alunos por um tratamento pedagógico ou currículo planejado e suas consequências são tão reais e efetivos quando podem ser os efeitos provenientes das experiências vividas na realidade da escola sem tê-las planejado, às vezes nem sequer ser conscientes de sua existência. É o que se conhece como currículo oculto.

Currículo oculto é, como o próprio nome sugere, algo não revelado em sua aparência, mas que está implícito e que colaboram para a aprendizagem dos agentes envolvidos. Há que distinguir o currículo oficial, que está determinado no papel, em programas, prospectos, do currículo real denota aquilo que se faz na prática, existindo entre ambos um distanciamento entre o que é intenção e ação. Silva (2010) trata que o currículo oculto, para a perspectiva crítica é:

> constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes (...) e ensina através

> de rituais, regras, regulamentos, normas, aprende-se também através das diversas divisões e categorizações explícitas ou implícitas próprias da experiência escolar: entre os mais “capazes” e os menos “capazes”, entre meninos e meninas, entre um currículo acadêmico e um currículo profissional”. (p. 78-79)

Salienta também que o que é desenvolvido dentro do currículo oculto é, para os estudiosos do currículo dentro dessa tendência, algo indesejado, pois os conteúdos ensinados por esse modo tendem a ser geridos por mecanismos de ação que propiciam a reprodução das estruturas e relações sociais capitalistas.

Forquin, em seus estudos acerca do currículo compreende, nessa mesma direção, que:

> O currículo oculto designará estas coisas que se adquirem na escola (saberes, competências, representações, papéis, valores) sem jamais figurar nos programas oficiais ou explícitos, seja porque eles realçam uma "programação ideológica" tanto mais imperiosa quanto mais ela é oculta..., seja porque elas escapam, ao contrário a todo controle institucional e cristalizam-se como saberes práticos, receitas de "sobrevivência" ou valores de contestação florescendo nos interstícios ou zonas sombrias do currículo oficial. (1993, p.23).

Desvelar o currículo oculto é, nesse sentido, compreender quais ações inconscientemente realizadas, ao serem deflagradas, se tornam conteúdos que, uma vez assimilados, garantem o desenvolvimento dos processos mentais pelos quais moldam nossa subjetividade.

Silva (2010), entretanto, critica essa noção em três aspectos: não haver possibilidades de transformá-lo; ninguém se torna responsável pela ocultação e por ter “escondido” o currículo oculto; e em terceiro plano, afirma que, com a ascensão do neoliberalismo nada ficou mais implícito, tudo é assumidamente capitalista.

Contudo, é importante frisar que, o processo de ocultação não é determinante, os estudos do currículo oculto devem se atentar ao recorte dado, em que condições se está sendo visto, e se o intuito é o de desmistificar os processos de ocultação, claramente existe uma tentativa, mesmo que não desemboque numa mudança radical, mas de reflexão, cabendo espaço aí de resistência.

Podemos afirmar que, não é por não ser algo planejado e estrategicamente explícito, que não exista um grupo socialmente favorecido e

que se interessa em manter essas ações ocultas, inclusive, apesar de percebê-las endossam e reforçam a noção de que é algo natural. Como exemplo, podemos citar a escola sem partido[16], presente hoje nas discussões do Governo Temer[17], que mesmo assumidamente neoliberal, não reconhecem que determinados conteúdos e formas simbólicas de aprendizagem são ideologias de classe, a hegemônica, nesse caso; fazem, ao contrário, parecê-las oriundas da essência humana, são assim legitimas por serem universais e "'naturais". O conteúdo político assim, se torna oculto: a obediência, subserviência, a não criticidade passam a ser conteúdos escolares.

O neoliberalismo ainda prescinde da dissimulação para barbárie, mesmo que pareça assumir discursivamente a sua filosofia e práticas de ação. Outro ponto que precisamos salientar é que a escola, enquanto sistema, mesmo que assumidamente neoliberal reserva em seu interior outros poderes em correlação, inclusive da classe dos professores, que lutam historicamente por uma educação diferente do ideal capitalista, os professores da educação do campo, configuram-se num exemplo tácito. Desse modo, os estudos do currículo oculto se tornam imprescindíveis para a reflexão desses agentes, e que, uma vez mobilizados em classe, podem enfraquecer as determinações

---

[16] Escola em partido é um movimento de partidos da direita brasileira, que, através de um projeto de lei 193/2016, de autoria do Senador Magno Malta (PR – ES), visa conter o "abuso da liberdade de ensinar", supostamente desenvolvido por professores que buscam "doutrinar" os alunos com ideias progressistas e de cunho ideológico de esquerda. Segundo, nas palavras do próprio texto do projeto, asseguram que: "Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias. 2 - O Professor não favorecerá, não prejudicará e não constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas. 3 - O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas. 4 - Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito. 5 - O Professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. 6 - O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula". (BRASIL, 2016).

[17]Governo assumido em 2016, através de um Golpe Estado, onde forjando-se crime de responsabilidade, supostamente cometido pela então presidente Dilma Rousseff (2011-2016), passou a tomar as decisões do país juntamente com outras camadas de poder de diversos grupos sociais hegemônicos, tais como o judiciário, midiático e religioso (cristão). Com o apoio, inclusive, da classe média, o golpe foi possível e o governo Temer se mantem até os dias atuais, desenvolvendo uma política austera contra os direitos da população.

objetivas e subjetivas da ordem mundial para a educação, não somente presentes no currículo oficial ou explícito.

2.1.1.1. As contribuições de Paulo Freire.

Freire (1998), apesar de não desenvolver uma teorização específica, discorre sobre temas que atravessam o currículo e que trazem implicações importantes para os estudos na área.

O autor não parte da realidade das escolas capitalistas oriundos dos países "desenvolvidos", vê a escola, outrossim, pela ótica das relações de classe, na sua subordinação à ordem mundial do capital. Percebe destarte, que as escolas se articulam epistêmica e metodologicamente, semelhante aos modelos da racionalidade técnica. Educação bancária é o termo usado especificamente pelo autor para explicar como esse processo ocorre. As principais características dessa concepção se baseiam nas seguintes questões:

> a) O educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
> b) O educador é o que sabe; os educandos os que não sabem;
> c) O educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
> d) O educador é o que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente;
> e) O educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
> f) O educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;
> g) O educador é o que atua; os educandos os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
> h) **O educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele**;
> i) O educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daqueles;
> j) O educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (FREIRE, 1981, p. 68-69. Grifo nosso).

A educação bancária deveria ser então desconstruída para que uma educação libertadora pudesse ser instaurada no seio da escola, onde o corpo discente pudesse ser enfim um sujeito autônomo, e que direcionasse sua própria história no processo de aprendizagem. Isso só é possível à medida que Freire considera que o ato de conhecer não é um ato isolado, mas necessita ser um ato dialógico, atuando na intersubjetividade, essa autonomia é assim

caracterizada por uma atividade que pressupõe o ser coletivo, criado subjetivamente nas determinações materiais.

Nessa perspectiva, o currículo de uma escola libertadora deve ser um construto coletivo e não mais fundamentado num “verbalismo vazio, oco (...) desligado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer”, como estava disposto no currículo tradicional. (SILVA, 2010, p. 59).

Para que o currículo fosse de fato desenvolvido por uma e para uma autonomia do aluno, com conteúdos pertinentes a seu círculo de atividades e de experiência de vida, Freire (1974) observa que os especialistas podem e devem organizar as unidades programáticas, entretanto o conteúdo a ser trabalhado deve ser sempre o “resultado de uma pesquisa experiencial dos próprios educandos”. (SILVA, 2010, p. 61-62).

Assim, a seleção dos conteúdos passaria exclusivamente pelo filtro da mundividência dos sujeitos que vivem determinada realidade. Ou seja, os conteúdos deveriam surgir a partir da cultura do povo, determinada nos espaços da atividade humana. Aqui cabe a noção plural de cultura, desenvolvida por Certeau (2011) e posteriormente debatido nesse estudo. Uma vez elevando as multiculturas como saberes reconhecidos e oficiais, a homogeneização dos conteúdos como prática de subordinação das classes desprivilegiadas não encontraria espaços nas atividades escolares.

Freire traz ainda grandes colaborações acerca do método de alfabetização. A partir da realidade do educando, Freire propõe que sejam orientados todos os estudos de leitura de mundo, e não somente de codificação-decodificação dos signos linguísticos, postula isso, pois defende que:

> A memorização mecânica da descrição do elo não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso, é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala. (FREIRE, 1989, p.12).

Como ganho metodológico, destacamos a introdução das palavras-geradoras, as quais devem vir da realidade dos educandos, presentes no contexto social e histórico dos sujeitos escolares, garantindo que, a partir delas, existam meios de conversação arraigados num real possível e não numa

realidade alheia àqueles, podendo ser possível, na aprendizagem das letras, uma reflexão crítica do seu próprio mundo, cabendo nisso uma práxis de transformação. Propõe os círculos de cultura, indo de encontro com a educação bancária, que verticaliza as relações, e direcionando num fazer democrático, horizontalizado, favorecendo a fluidez da construção dos saberes. Por princípio norteador, o desenvolvimento do Círculo de Cultura consiste de três momentos:

> [...] a) a investigação temática, pela qual os componentes do círculo e o animador buscam, no universo vocabular dos participantes e da sociedade onde eles(as) vivem, as palavras e temas centrais de suas biografias; b) a tematização, mediante a qual eles(as) codificam e decodificam esses temas; ambos buscam o seu significado social, tomando assim consciência do mundo vivido; e c) a problematização, por meio de que eles(as) buscam superar a primeira visão mágica por uma visão crítica, partindo para a transformação do contexto vivido. Constituindo uma estratégia da educação libertadora, o Círculo de Cultura é um lugar onde todos têm a palavra, onde todos leem e escrevem o mundo. É um espaço de trabalho, pesquisa, exposição de práticas, dinâmicas, vivências que possibilitam a elaboração coletiva do conhecimento. (LIMA, 1965, p. 180).

Por fim, é a educação libertadora que tem sido a base, em grande medida, da educação do campo. Segundo Freire (1981), são imprescindíveis, para essa educação: a ação dialógica, a união da classe popular, a organização, que é o momento pedagógico e a síntese cultural, que se apresenta como instrumento de superação da própria cultura alienada e alienante.

2.2 AS ESPECIFICIDADES LEGAIS E EPISTÊMICAS DA CONSTRUÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Com o movimento por uma educação do campo, em ascensão, os mecanismos legais passaram a contemplar a lógica da educação do Campo dentro da esfera política. Antes, porém, das grandes decisões legais na educação do campo, a legislação educacional brasileira dava a brecha necessária para se fazer a resistência. Previa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB), em seus artigos 23 e 26 para a Educação do Campo, uma educação básica em grupos não seriados e por alternância

regular. Definia currículos que não se atrelavam somente à base comum, mas contavam também com a base diversificada, de acordo com as características regionais e locais das redes de ensino.

A especificidade da Educação do Campo, nunca antes garantida em constituições, pode ser percebida minimamente desenhada na mesma lei:

> **Art. 28.** Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
> **I** - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
> **II** - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
> **III** - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

A brecha na LDB foi primordial para a construção das Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo, onde foi possível ratificar a lógica de seleção do saberes, passando a legitimar conteúdos oriundos do povo do campo em sua heterogenia, quando afirma:

> Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, Parágrafo único, p.1).

E conforme o Art 6º do Decreto 7.352 (2010), que resolve:

> Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários, destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar **conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios da comunidade**, em diálogos com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação do campo contextualizadas.

Arroyo e Fernandes (1999, p. 31), dando sustento a diferenciação da matriz-cultural do povo do campo, levantam o argumento de que “nem tudo que está no currículo urbano é saber social, há muitos saberes nos programas que são inúteis”. E ampliam a discussão, quando Arroyo pontua que:

> Enquanto as experiências sociais, humanas, de vida e trabalho não forem reconhecidas como conformantes de conhecimento, das ciências e dos saberes e dos processos de ensino-aprendizagem não serão reconhecidas e valorizadas as experiências sociais, humanas, de luta, de trabalho e de vida dos profissionais do conhecimento e dos seus aprendizes. (ARROYO, 2010, p117).

O currículo da escola do campo, dessa maneira, prevê tanto legalmente, quanto teoricamente, o atendimento às especificidades do campo, levando em conta as características econômicas, sociais, ambientais, culturais. A realidade que o aluno vive e constrói na sua prática deve estar contemplada no currículo, desconstruindo a fórmula do currículo prescrito.

O currículo assume, dessa forma, não só a contemplação de conteúdos específicos, mas em sua dimensão política, adota a ideia de construção demandada coletivamente, não feito apenas *para* a população do campo, mas pensado e realizado *pelo* povo.

Essa noção de construção democrática e horizontalizada só é possível numa concepção de currículo que compreenda não só o documento escrito como fonte de seleção do saber, mas a própria prática dos envolvidos. Como entende Lopes (2004, pág.111) ao afirmar que “as políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação”.

E legalmente previsto, na CNE/CEB Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, artigo 10, quando trata do planejamento da Educação do Campo: “§ 1º É indispensável que o planejamento de que trata o caput seja feito em comum com as comunidades e em regime de colaboração, Estado/Município ou Município/Município consorciados”.

O currículo, segundo o Caderno didático sobre a educação do campo (2002, p. 138, grifo nosso) não deve se distanciar da:

> **Construção de uma visão de mundo**: neste caso, compreendemos que é tarefa específica da escola contribuir na construção de um ideário que oriente a vida das pessoas, o que inclui ferramentas culturais para uma leitura precisa da realidade em que vivem os sujeitos que constituem.

Interessante pontuar que na mesma linha que debate a ‘visão de mundo’, o caderno situa que essa visão de mundo não está desatrelada do

“**Cultivo das identidades”** a qual “(....) segundo Caldart, deve estar atrelada a três aspectos, no mínimo: à autoestima, à memória e resistência cultural e à militância social”. (2000, p. 139). Entretanto, volta a conceber a formação humana, não generalista, mas heterogênea. E continua:

> Socialização e produção de diferentes conhecimentos: A escola tem a responsabilidade de, na realização de seu trabalho pedagógico, ligado aos elementos anteriores, pôr em movimento, **socializar e produzir diferentes tipos de conhecimentos, fornecendo, assim, as ferramentas culturais necessárias para a formação humana nas várias dimensões que exige a educação do campo.** (grifo nosso).

Ou seja, concepção de currículo qual garante uma visão ampla de mundo, não se opõe à primeira concepção, da especificidade, como se pode pensar ligeiramente. A busca pela especificidade e identidade cultural é um marco essencial dentro das falas legais e nos debates científicos para a educação do campo, mas o currículo que prevê uma formação integral situando o homem do campo no mundo e com o mundo (Freire, 1981) não pode deixar de colocar a questão da especialidade em estado de atenção, uma vez que educação que vislumbra a formação cultural não é coerente com uma educação que vise apenas às questões particularizadas de um universo sistêmico. A especialização nela mesma acaba por limitar a própria noção de reflexão, criticidade e produção cultural (LLOSA, 2013).

Sobre essa segunda versão, nos deteremos no intuito de discorrer acerca das diretrizes do currículo do curso de formação de professores do campo e para o campo. O currículo, além de ser orientado por uma ideologia, orienta os novos professores a desenvolver uma prática, num processo dialógico e dialético, não de modo mecanizado ou objetivado, mas a aplicação do currículo constitui como um dos elementos que permitem as relações de aprendizagem desenvolvidas, logo adquiridas como esquemas internalizados (BOURDIEU, 2002), que poderão ser acionados e percebidos nas estruturas objetivadas, ou seja, na prática docente.

Ver a prática docente, nesse sentido, requer uma reflexão acerca do currículo formador desses profissionais, o que nos encaminha a discutir as bases que operam sobre esse currículo, as prioridades e as inclinações epistêmico-metodológica que surgem no Projeto de Curso do curso LPEC–Unifesspa.

2.2.1 Os Fundamentos Curriculares do Curso LPEC/Unifesspa.

Para compreensão acerca do currículo da LPEC, fundamentamos nossas análises na segunda versão do Projeto Pedagógico do curso. Avaliamos, entretanto dois tópicos, sendo eles o tópico 4: “Diretrizes Curriculares do Curso” se encontra dividido em cinco tópicos, sendo eles: Fundamentos Epistemológicos, Éticos e Didático-Pedagógicos; Objetivos; Perfil do Egresso; Competências; Procedimentos Metodológicos; e o tópico 5: “Organização Curricular do Curso” conta com a seguinte estrutura: Estruturas do Curso; Áreas de Conhecimento; Eixos temáticos; Matriz Curricular da Licenciatura em Educação do Campo; Tempo Espaço-Universidade; Tempo-Espaço-Localidade; Grupos de Estudo, Pesquisa e Trabalhos Acadêmicos (GEPTA); Trabalho de Conclusão de Curso; Estágio Supervisionado/Pesquisa socioeducacional/ Estágio Docência; Atividades Complementares; Política de Pesquisa; Política de Extensão; Política de Inclusão Social.

O currículo do curso é dividido em áreas de conhecimento, onde cada aluno de desenvolverá numa área, sendo elas: Linguagem e Literatura (LL); Ciências Humanas e Sociais (CHS); Ciências Agrárias e da Natureza (CAN); Ciências Matemática (MAT). Todas essas áreas estão submetidas aos eixos, e dentro desses eixos deverão prever as suas especificidades. Os eixos são cinco: Sociedade, Estado, Movimentos Sociais e Questão Agrária; Educação do Campo; Saberes, Culturas e Identidades; Sistemas Familiares de Produção; Campo, Territorialidade e Sustentabilidade.

Iniciaremos tratando do tópico 4. A concepção de currículo está bastante explícita logo no seu primeiro subitem, quando afirma:

> promoverão uma sólida formação que prestigie **as diferentes formas de produção e construção do conhecimento** inserindo os sujeitos do campo no centro do processo de ensino aprendizagem, o que epistemologicamente indica a orientação do curso pela opção da pedagogia da práxis e da **valorização da experiência dos sujeitos como formas concretas de produção e geração de conhecimentos** com vistas à transformação da realidade”. (UNIFESSPA, 2014, p.21. grifo nosso).

Ora, esses dois fundamentos estão trazendo à tona as duas perspectivas da Educação do Campo, a questão pela busca da identidade e sua consequente especificidade do currículo; gerar conhecimentos a partir da experiência dos alunos, ao mesmo tempo em que amplia essa formação, angariando para si múltiplos conhecimentos. Ratifica esse movimento ao continuar nos "objetivos", quando pretendem "valorizar os diferentes saberes dos povos e das comunidades rurais" (UNIFESSPA, 2014, p.22) e se estende no item "competências" quando incitam que os educadores devem estar "formados nos princípios éticos e sociais (...) capazes de ter compreensão teórica dos processos de formação humana". (UNIFESSPA, 2014, p. 24).

A preocupação de uma formação distante da racionalidade técnica pode ser observada no trecho que trata do perfil do egresso "Prepara educadores para uma atuação profissional que vá além da docência e dê conta da gestão dos processos educativos na escola e no seu entorno". Como elucida Pucci et. al (1994, p. 69) citando Hokheimer:

> Não nos tornamos cultos, formados, pelo que 'fazemos de nós mesmos', mas unicamente, mediante uma dedicação à coisa, seja na consciência individual, seja na práxis consciente de si mesma (...) uma exteriorização que implica fixar-se em um outro, objetivo, distanciando-se e reapropriando-se nele, pela sua elaboração. A formação é tanto a formação do todo exterior, como por esta via, a formação de si mesmo.

Aparentemente, o PPC da LPEC pretende partir da especificidade para uma formação humana mais ampla. Entretanto, a marca mais presente nesse tópico do projeto não é a de uma formação integral ampla, mas de uma formação crítica-reflexiva específica. Apesar de conter trechos que subentendem minimamente esse movimento epistemológico, a maioria das falas remete-se apenas às questões particulares do Campo. Objetivando uma leitura crítica da realidade, o projeto se vê capaz de desenvolver uma formação que vislumbra a capacidade criativa do ser, mas para isso, conta com seus objetivos em sua maioria que atendem a currículo particular:

> Valorizar os diferentes s**aberes dos povos e comunidades rurais** como possibilidade de produção conjunta do conhecimento; **Resgatar a história das práticas e vivências sociais dos sujeitos do campo**; Evidenciar o conflito **e a experiência de vida como elementos estruturantes da formação de educadores do campo**;

> Aprofundar a compreensão e análise das diferentes formas e expressões sócio-culturais, políticas e econômico-produtivas das comunidades rurais; Fomentar a análise e compreensão acadêmica interdisciplinar sobre as características sócio-culturais e ambientais que demarcam o território de existência coletiva destes sujeitos; Fortalecer a interdisciplinaridade com vistas à assegurar uma formação crítico-reflexiva aos sujeitos do campo. (UNIFESSPA, 2014, p. 3. Grifo nosso).

O apelo à especificidade não está em desacordo com as leis e decretos que normatizam a educação do campo forjados a partir dos anos 2000, os quais vimos anteriormente, receiam uma formação universalizante, e por isso mesmo, acatam com grande veemência a questão da especificidade. De certo, o projeto que se compromete em desconstruir uma lógica hegemônica acerca da cultura e dos saberes legítimos, precisa de fato, devolver ao cidadão do campo a sua voz e a sua identidade, dessa vez com status social, ou seja, somente através da valorização dos saberes e conhecimentos do povo do campo é possível praticar uma educação justa.

Entender que a diversidade cultural é o ponto de quebra com o paradigma curricular que desvaloriza as diferenças para fins de dominação de classes, é primordial para a construção de um novo *habitus,* não só de alunos, mas também dos professores. Bourdieu e Passeron (1996) assinalam que as disposições incorporadas pelos professores enquanto esses eram alunos das escolas básicas tendem a orientar a sua prática em sala de aula.

A questão que é levantada nesse momento é, se a identidade específica do povo do campo é a condição para se fazer um currículo democrático (em seu conceito mais utópico), por que clamar pelo acesso aos bens culturais historicamente excluídos? Ou esses bens se referiam apenas à cultura do povo do campo? Logicamente que a cultura de uma classe não é produzida unicamente pelo surgimento genuíno dos seus integrantes na relação com a natureza, sabe-se que a cultura é miscigenada (BURKE, 2008) e os processos de integração das manifestações culturais não podem ser desatrelados.

A cultura que foi negada não foi somente à do campo, mas a de toda a humanidade, dessa forma não pode ser vista sem diálogo com as suas bases comuns, sem a base da formação humana. É incoerente clamar apenas por uma educação que vislumbre uma cultura isolada. Se há extremos na

concepção de diversidade cultural (tendendo ao purismo) corre-se o risco de viver um paradoxo. Por isso alerta Caldart (2003, p. 75):

> Se é verdade que vemos o mundo de acordo com o chão em que pisamos, então um professor ou uma professora que nunca saia dos limites de sua escola terá uma visão de mundo do tamanho dela, e não terá as condições humanas necessárias para fazer a leitura das ações educativas que acontecem fora, e nem sempre assim tão próximas, da escola.

Conforme debate teórico anteriormente tratado, podemos compreender um duplo ataque ao povo do campo no que se refere à educação, uma vez que esses têm historicamente recebido modelos educativos tanto dissimulados quanto excludentes. De modo dissimulado, pois retiram das construções pedagógicas o embate político em que essa minoria se encontra, a partir de um currículo "neutro", onde as relações de poder sociais presentes e suas consequências sobre os povos do campo não são vistos. Excludente por negar a própria cultura desse povo, mas, além disso, por negar também os códigos de acesso às culturas devidamente apossados por uma classe, porém em nada significando que somente a ela pertence.

Iniciaremos alguns apontamentos acerca do PPC, e devido destaque do tópico 5, no que se refere aos eixos temáticos e a ementa nelas tratadas quando nos temas comuns a todas as áreas. Observando aparentemente, os referidos eixos deixam claro em sua proposta, a questão da especificidade do currículo. Os temas neles abordados remetem-se às questões do Campo, e inauguram de fato uma nova organização curricular, diferenciada das demais formações para professores.

É fato que o currículo se organiza não em saberes instituídos previamente, são antes, problemas e questões sociais presentes na dinâmica social e pertinentes à vida dos homens e mulheres do Campo. Durante a análise da pesquisa, todavia, pontuaremos como esse construto foi experenciado pelos alunos.

No Eixo I, "Sociedade, Estado, Movimentos Sociais e Questão Agrária", a proposta é a de ver de maneira sistêmica a problemática da disputa de terra, envolvendo dialeticamente os atores e seus papéis na sociedade. Ao passo que 'desperta' para uma análise regional, e de si mesmo, orienta essa análise

dentro do universo que é a sociedade, ou seja, em seu contexto. A leitura que se faz é a crítica e reflexiva, desnaturalizando o estado das coisas, desconstruindo os discursos que perpassam a cultura hegemônica. A ementa do eixo 1 prevê “Oficina História de Vida; Seminário Sociedade, Estado Movimentos Sociais e Questões Agrárias; e Epistemologia Geral”.

No Eixo II, sobre ‘Educação do Campo’, conta com uma ementa que sai das questões mais amplas, como a Filosofia e Psicologia educacional, passando pela constituição sociohistórica da educação do Brasil e na Amazônia para questões mais específicas, como Participação social e currículo integrado à Educação do Campo. Ao discutir sobre os Saberes Culturas e Identidades no Eixo III, trata de retalhar a ciência e suas afinidades de acordo com as culturas, como expõe:

> A ideia central desse eixo se baseia em elementos que instrumentalizem o educando na compreensão do sistema de conhecimento e cognições típicas de uma dada cultura, ou seja, a construção do conhecimento será fundamentada nas especificidades do saber local. Nesse sentido, as etapas desse eixo temático serão organizadas a partir da abordagem da etnociência, entendida como um campo interdisciplinar e transdisciplinar de valorização dos conhecimentos, saberes e práticas produzidas por um determinado grupo social e identitário (indígenas, caboclos, quilombolas, ribeirinhos, seringueiros, camponeses). Esse eixo buscará articular elementos da cultura local. (UNIFESSPA, 2014, p.77).

Apesar de parecer colocar a ciência numa redoma, a preocupação de fato reside em retirar da ciência o seu aspecto neutro e imparcial. Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1996) chamam atenção para o caráter relacional da pesquisa, apontando aparente caráter neutralidade e acusa o envolvimento dessa com doutrinas que compõem o senso comum erudito, ou seja, teorias e metodologias que não são questionadas, revistas, revalidadas e viram pré-saberes dogmatizados. A pesquisa, assim como demais atividades humanas, deve ser estudada para tentar ao máximo escapar das amarras das categorias naturalizadas do senso comum, que o atravessam.

Termina, entretanto, mais uma vez observando que seu o objetivo fim é o de problematizar a ciência para a cultura local. O Eixo IV, intitulado de “Sistemas Familiares de Produção”, busca fomentar a reflexão das relações sociais com a natureza a partir do trabalho das redes familiares e sua relação

com as redes mercantis e as políticas públicas de apoio à produção familiar. Conta, contudo, com um resgate histórico desde as elites coloniais, formulando a história social do campesinato. Por fim, o eixo V, que problematiza o 'Campo, Territorialidade e Sustentabilidade', busca "elementos para a construção de um projeto camponês de desenvolvimento regional" (UNIFESSPA, 2014, p. 120) tendo a educação do campo como mola propulsora desse projeto.

Independente de estar fundamentado numa formação específica, observando as ementas e até os teóricos trabalhados[18], pode-se afirmar que o curso não se limita às questões culturais genuínas do campo. Antes o projeto faz um resgate teórico-metodológico de produções científicas amplas, mas que lhes cabem num axioma comum com a questão da Educação do Campo; a partir de uma base de formação humana, trabalha problemas específicos, uma vez que a educação do campo surge como crítica e como prática de uma nova realidade, tendo que para isso direcionar os esforços para a pretendida mudança.

Os dois primeiros eixos, sobretudo, discutem temas amplos, como psicologia educacional, ou como as teorias do conhecimento. Para a formação do professor do campo, que outrora não se cabia reflexões fora os manuais, existe aqui um ganho epistemológico e teórico significante em demasia.

Apesar de no discurso do projeto, nas suas falas diretas e que pretendem elevar um ideal, constar uma supervalorização do saber local e uma exaltação dos mesmos, o que se vê no currículo é uma articulação inteligente entre a formação para identidade e a formação para o saber sistêmico. Longe de ser universalizante, prima pelo currículo que se desprende dos conteúdos engessados e homogêneos para se ancorar na vida do povo do campo. Trata assim da diversidade, sem desconsiderar que essa multiplicidade não se encontra em pontos focais isolados, é antes interdisciplinar.

Brandão (1986), ao tratar da educação popular sugere que mais que levantar um conteúdo apropriado, crítico e que resgate a identidade, é

[18] Os teóricos trabalhados no eixo Educação do Campo, por exemplo, vão de: Skinner a Piaget, Vygostky e Wallon. Estão presentes também Tomaz Tadeu da Silva, Pedro Demo, Carlos Brandão e Paulo Freire. Ou seja, diversas epistemologias e construções do saber, circundando as bases de estudo de uma realidade, a do campo. Entretanto, é importante salientar que esse é o eixo de menor abrangência, dentro da formação de professores do campo, sobressaindo muito mais os eixos que tratam da educação não formal, dos sistemas sociais e relações de poder.

necessário entender como o saber é difundido nas populações, ou seja, não somente o conteúdo, mas as formas de operação.

No Caderno Didático sobre a educação do campo, a seguinte questão foi levantada:

> É necessário esclarecer que não se trata de a educação do campo estabelecer uma teoria pedagógica exclusiva para as escolas do campo. Isso expressaria uma separação da escola com a vida real, e assumiríamos uma separação que devemos combater, que é a separação e a oposição históricas entre campo e cidade. (BRASIL, 2009)

É necessário observar a metodologia tratada nesses eixos. Observemos o trecho extraído no tópico 4, quando na sua primeira seção explica que: “um plano de formação desses profissionais precisa basear-se numa metodologia particular que seja indutora e experimentadora das escolas do campo que se deseja construir/transformar”. (UNIFESSPA, 2014, p. 20).

A particularidade pode ser vista, desse modo em algumas ações curriculares, como a alternância, sistema que dá oportunidade dos alunos estarem em comunidade, aplicando pesquisa e trabalhando nas suas atividades da área; o Tempo Escola trabalha os eixos já discutidos, mas é no Tempo-Comunidade que existe uma riqueza metodológica.

Os alunos são dispensados para suas comunidades sempre com atividades de pesquisa participante, o que Brandão (1986) bradou como de suma importância para o educador fazer um novo tipo de ciência, uma vez que esclarece que falta ao educador descobrir e entender as formas já instituídas de ensino-aprendizagem presentes nas práticas populares, ou seja, formas endógenas de transmissão do saber, para assim chegar a se fazer na escola uma educação orgânica de classe.

A história oral, contida constantemente como método de diagnóstico e análise da realidade, também deve ser analisada como metodologia que avança na questão de se construir não só um levante dos saberes do povo, mas também em como esse saber se reproduz na educação informal. A história oral resgata não só o saber contido no conteúdo das falas, mas valoriza também a maneira pela qual a educação do povo é elaborada:

> Para a primeira turma do curso de LPEC no *Campus* Universitário de Marabá, em 2009, essa preocupação ganhou corpo a partir da escolha da história de vida como elemento inicial do processo formativo, logo a partir da primeira etapa vivenciada no Tempo Comunidade. Ou seja, a história individual dos educandos estaria na base do processo reflexivo sobre suas vivências e trajetórias, dando para eles uma espécie de ponto de partida, intransferível e autoidentificável, a partir do qual poderiam ir construindo, aos poucos, a intercalação e interpolação com os conhecimentos advindos da relação *vis-à-vis* com os elementos teórico-metodológicos discutidos em sala de aula durante a primeira etapa. (SILVA, 2014, p.80)

Através da História Oral também é proposta a elaboração da linha de tempo para identificar a história de vida de cada depoente. A pesquisa se configura como forte metodologia de estudo, sendo exigida em todas as etapas, desde pesquisas exploratórias a pesquisas documentais. É de grande valia que o PPC prevê que as pesquisas realizadas pelos estudantes sejam 'devolvidas' para a comunidade, comunicando resultados e propondo ações, ou seja, é o momento onde a extensão universitária se realiza, mas de uma maneira orgânica, sendo realizada por integrantes da comunidade, os professores e professoras formandos.

Está previsto também nas metodologias curriculares produções artístico-culturais, como peças teatrais, peça radiofônica, literatura de cordel, grafitagem, vídeos, desenhos e pinturas com exposição educacional, imagens, fotografias, festival de música, artigos científicos, entre outros.

A diversidade das produções culturais presentes no escopo curricular do curso rompe as formações da racionalidade técnica, alçam formas de produções culturais genuínas, e desenvolvidas segundo a realidade da relação do homem no seu trabalho. Ou seja, a desconstrução da semicultura pela desmistificação dos produtos para pronto consumo (currículo urbanocêntrico) e valorização da cultura popular (ADORNO, 1996), através de manifestações culturais que são frutos não de uma classe, mas da formação humana, que se guia pela ciência, pela arte e pela literatura.

As viagens de trabalho de campo também se fazem presentes como metodologia que aproxima os estudantes da sua realidade, às vezes oculta, e dá possibilidade dos mesmos de fazerem um diálogo mais contundente entre os problemas do campo e as teorias de análise.

Os memoriais, que deve conter narrativas dos processos das pesquisas realizadas, também são instrumentos curriculares que mobilizam os professores e professoras formandos no sentido de fazer uma memória da sua própria trajetória de pesquisador e enquanto sujeito do campo; tais memoriais também podem servir de análise para entendimento do comprometimento de suas filiações nos momentos em que se deve 'descobrir-se' do senso comum e dos obstáculos epistemológicos e empíricos que tendem a dificultar a ação do pesquisador (BACHELARD, 1996).

2.2.2 A Interdisciplinaridade e a Participação dos Movimentos Sociais como Rompimento com o Currículo Tradicional.

A interdisciplinaridade é um dos vocábulos mais presentes nesse novo discurso na formação docente do educador do campo. De fato, a organização do curso é sem dúvida diferenciada em relação aos demais da Universidade. Organizar um curso interdisciplinar baseando-se em fatos sociais e não em áreas de saber já é suficientemente notável para termos a atenção de observar a possibilidade de existência de um acontecimento discursivo[19], podendo ser tratado como hipótese de pesquisa. Contudo, o discurso no projeto apresenta pontos a serem avaliados, alguns discursos que filiam o curso ao novo, mas também ao tradicional, dualmente. Observemos trechos das seções habilitação, perfil do egresso e competências, em sequência:

> O curso está estruturado em quatro áreas do conhecimento, tendo o exercício e a busca da interdisciplinaridade como princípio pautado para a formação dos educandos (...) Pretende-se com isso formar um profissional capaz de: (I) exercer a docência multidisciplinar a partir de uma das quatro áreas de conhecimento propostas. (UNIFESSPA, 2014, p. 27).

> Ter capacidade de organizar o trabalho pedagógico e de gestão escolar de maneira interdisciplinar (incluindo dentro das possibilidades também a docência multidisciplinar) de modo que os estudantes-educadores possam vivenciar na prática de sua formação a lógica metodológica para a qual estão sendo preparados. (UNIFESSPA, 2014, p. 29).

[19] A noção de acontecimento discursivo é desenvolvido por Foucault quando assinala que existem discursos que revelam irrupções, quebras paradigmáticas, que não estão dando simplesmente uma continuidade ou reproduzindo outros discursos, mas que instauram nova ordem (GREGOLIN, 2007).

A interdisciplinaridade é relativizada em trechos do projeto, ora é princípio fundante, ora pode ser trabalhado com “flexibilidade”. Jantsch citado por Alvarenga *et al* (2011, p. 39), observa que a multidisciplinaridade é a “variedade de disciplinas que são propostas simultaneamente, mas sem a aparência explícita das relações que podem existir entre elas”. Contudo, trabalhar a interdisciplinaridade consiste em “trabalhar com um grupo de disciplinas conexas, de axiomas comuns, com níveis hierárquicos bem definidos”. (ALVARENGA, 2011, p. 40).

O discurso da interdisciplinaridade foi fortemente interditado por outro discurso, o da multidisciplinaridade. Formar alunos dentro da interdisciplinaridade para atuarem na multidisciplinaridade sugere que esse novo pode se render ao antigo, ou seja, forma-se para o novo, mas também para atuar numa realidade que já existe nas escolas, ou seja, há de formar também para o ‘velho’. É possível de ser percebido um desvio no currículo ‘subversivo’, que se orienta pela interdisciplinaridade, mesclando-se assim com o da multidisciplinaridade, assumindo rapidamente sua inscrição numa outra formação ideológica.

A seguir uma tabela contendo algumas disciplinas do curso de Pedagogia da UNIFESSPA:

Figura 3 – Componente Curricular

Componente Curricular	CH Detalhada	Natureza
PD07111 DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL NA INFANCIA - 60h (4cr)	60h (4cr) aula 0h (0cr) lab.	OBRIGATÓRIA
PD07112 PSICOGENESE DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA - 60h (4cr)	60h (4cr) aula 0h (0cr) lab.	OBRIGATÓRIA
PD07115 CURRICULO E FTM DO ENSINO FUNDAMENTAL - 60h (2cr)	30h (2cr) aula 15h (0cr) lab.	OBRIGATÓRIA
PD07147 HISTORIA DA EDUCACAO E INFANCIA - 60h (2cr)	15h (1cr) aula 30h (1cr) lab.	OBRIGATÓRIA
PD07148 CURRICULO E FTM DA EDUCACAO INFANTIL - 60h (3cr)	30h (2cr) aula 30h (1cr) lab.	OBRIGATÓRIA
PD07150 PESQUISA E PRATICA EDUCACIONAL IV - 45h (1cr)	15h (1cr) aula 15h (0cr) lab.	OBRIGATÓRIA
PD07195 FUNDAMENTOS DA EDUCACAO ESPECIAL - 60h (0cr)	0h (0cr) aula 15h (0cr) lab.	OBRIGATÓRIA
CH Total: 405hrs. 5º Nível		

Fonte: https://www.unifesspa.edu.br/index.php/graduacao/55ensino/graduacao/maraba/170-pedagogia.

A formação docente proposta pelo currículo do curso supracitado, somente nesse período, dispõe de pelo menos três áreas distintas que auxiliam a educação, como exemplo, a Psicologia, Letras e História. Podendo ser avaliado como um curso interdisciplinar segundo conceito trazido por Jantsch e Bianchetti (1995), uma vez definido hierarquias e desde que essas disciplinas tenham axiomas comuns. Seria esse também um curso interdisciplinar, pois mantêm relações explicitas entre as disciplinas selecionadas e não são postas em simultaneidade com mesmo valor hierárquico. O que isso traz de análise para o currículo da LPEC? Observemos o seguinte trecho:

> Dimensão pedagógica – **o curso subverte os cursos de Licenciaturas tradicionais**, incorporando a **interdisciplinaridade** e **'novos' elementos pedagógicos**, como, por exemplo, **a alternância pedagógica** de tempos e espaços formativos tidos como uma espécie de formação contínua e articulada **pela pesquisa e pelo trabalho** como princípios educativos e curriculares. (UNIFESSPA, 2014, p. 35).

O curso de Pedagogia, desse modo, pode ser enquadrado como curso de Licenciatura tradicional, apesar da recente configuração das ciências educacionais. Ora, à medida que o curso se propõe a subverter as bases curriculares já instauradas na Universidade (como já exposto no tópico anterior, sobre as ideologias de grupos) é também salutar compreender como demais atividades curriculares são desenvolvidas, a fim de salientar as devidas irrupções/continuidades. Primar pela especificidade do campo, pelo currículo identitário, pelos saberes amazônicos é sem dúvida uma quebra paradigmática na formação docente. Entretanto, a análise não pode estar comprometida apenas com o que está descrito nos documentos oficiais, deve ser comparada e parametrizada aos campos de concorrência/diálogo.

Conforme podemos observar no trecho anterior, essas lutas entre os campos (educação tradicional x educação do campo) não são veladas ou discutidas sem materialidade empírica, é antes fala expressa e pré-noção para desenvolvimento das ações no espaço de formação docente. O uso dos termos 'subversão' e 'tradicionais' já exprimem que o curso surgiu pela negação de uma realidade (tradicional), pela oposição (subversão) e pela mudança (novos elementos pedagógicos e alternância pedagógica).

O caráter de novidade curricular também se dá pela forte presença dos movimentos sociais na construção do ideal de educação do campo. Podemos destacar a voz dos movimentos como fator inédito na constituição de um currículo de um curso superior de formação docente. A formação docente, que o referido programa se propõe, está fortemente ligada à atuação dos movimentos sociais, desde a indicação do alunado a coordenação local pelos representantes do movimento, os quais dialogavam com as universidades, apontavam caminhos, lugares, dificuldades, discutiam a educação na concomitância da formação docente. Avaliemos os seguintes trechos:

> Dentro da perspectiva da educação do campo, as atividades dos Projetos se orientam pelo princípio de que não basta assegurar a oferta da escolarização 'no' campo e 'para' as populações do campo, mas no sentido de garantir o direito a uma educação 'do' campo, construída com/pelos sujeitos deste contexto sócio-cultural – daí a importância da parceria com os movimentos sociais – e afirmando um currículo que considere tal contexto e suas características como conteúdo fundante do processo de formação. (UNIFESSPA, 2014, p. 22).

> Diante desse desafio, **os profissionais da UNIFESSPA envolvidos na organização dos projetos** têm buscado incessantemente forma de **pensar o desenvolvimento dos sujeitos ligados à vida do campo,** provocando novas contribuições sobre a constituição da educação do campo no geral, para além do PRONERA. (UNIFESSPA, 2014, p. 31. Grifo nosso).

> Diante disso, o curso vem centrando esforços em duas frentes de articulação e mobilização (...) como **o 'reconhecimento social do curso' tanto por parte das organizações e movimentos sociais organizados do campo presentes na nossa região**, como também na divulgação e realização de eventos, seminários e reuniões de trabalho com as Prefeituras, Secretarias Estadual e Municipais de Educação e do próprio MEC. (UNIFESSPA, 2014, p. 32).

A necessidade de que o curso seja feito com os sujeitos do campo exprime/indica parceria, como explicado no aposto, indica agir em conjunto com algo/alguém, e um desses participantes pode assumir liderança. Ser feito pelos sujeitos já indica responsabilidade pela feitura, assinam o projeto não só como colaboradores, mas como autores. É esse jogo de preposições que permite que a expressão "DO campo" se materialize.

Entretanto, no trecho subsequente, a feitura do projeto é delegada somente aos profissionais da UNIFESSPA e os agentes do campo não estão mais refletindo sobre si mesmos e construindo o projeto como autores, são

agora os profissionais da Universidade que se ocupam do ofício de pensar sobre eles, os sujeitos do campo são na verdade, objetos do estudo, estudo esse que deverá render novas ações.

Mas, no mesmo discurso revela que o curso necessita pleitear reconhecimento tanto das instituições oficiais (o que está coerente com a situação do curso, que vem da luta e pressão popular, que tem por objetivo construir uma nova realidade, que tem por ideal noção de comunidade e não da lógica do capital), quanto dos movimentos sociais. Um dos fatores principais do curso parece ser desconstruído nesse trecho. Os movimentos sociais estão em desacordo com a formação desses docentes? Ou não estão sendo representados pela Universidade/curso de Licenciatura em Educação do Campo? E, por fim, como os professores da LPEC estão reiterando essa dinâmica em sala de aula? Tentaremos debater essas questões mais adiante, nas análises, quando trataremos da resistência como prática docente no acampamento Hugo Chavez.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO ACERCA DA PRÁTICA CULTURAL PLURAL TRAZIDA POR CERTEAU.

Certeau (1998) trata das questões da prática cultural numa filosofia existencial, mas que extrapola as bases do materialismo histórico. O historiador escapa das tentações de um estudo linear passado-presente e busca, sobretudo compreender o passado a partir das operações do presente. Colabora assim com uma visão histórica diferente da etnologia preponderante da época, assim como também da dos linguistas, que analisavam obras num viés estruturalista, passando a classificar épocas, lugares, povos, e suas respectivas culturas dentro de uma metodologia que, segundo ele apenas só era possível dissecando o seu objeto, ou seja, imputando uma história que precisava morrer para então ser analisada. Essa morte, dizia, era a morte das relações sociais, das relações políticas, da vida surgida mediante as oportunidades de existência.

Observa que a cultura elitista, a qual sempre esteve na grande maioria das vezes direcionando os estudos científicos das áreas supracitadas, tendem a observar, classificar, rotular a cultura e as práticas dos povos segundo as suas concepções, matando as legitimas formas de existência de grupos não hegemônicos, transformando-as numa cultura una, singular, homogeneizada.

É nesse ensejo, que o autor contribui com um estudo interessado num resgate dessas práticas, lançando assim “A cultura no plural” (2011) e em seguida, numa linha perceptível de continuação lógica, “A invenção do Cotidiano” (1998). Ambos os livros trazem contribuições pontuais para o debate acerca da prática cultural, e que serão oportunizados na discussão da prática docente dentro desse estudo.

Tratamos de discutir o que significa uma prática cultural dentro desse estudo. O autor compreende a cultura não como bem a ser nomeado ou recebido passivamente, e desenvolve a noção de uma cultura viva que é feita no presente e de maneira ativa pelas pessoas, onde não se pode simplesmente consumir, é antes fruto da ação significativa do homem no meio. Por essa concepção de cultura, introduz a noção de pluralidade da cultura como base para entendê-la nas suas circunstâncias de existência, desviando-

se de pré-noções elitistas homogeneizantes e principalmente retirando-se do legado desenvolvimentista, que preconiza a divisão das sociedades segundo a hierarquização da cultura entre as classes/sociedades. Segundo afirma:

> A etnologia não é inocente. Ela representa uma das formas de colonização (...) o interesse que a etnologia tem pela cultura popular tem como postulado uma relação de forças entre a burguesia à qual pertencem esses etnólogos e a massa ou meio que se tornam o objeto de seu olhar observador. Toda posição de saber que estabelece como objeto uma categoria de homens implica, para seu funcionamento, uma relação de força e dominação. (CERTEAU, 2011, p. 156).

Para uma emancipação das culturas dos diferentes povos e grupos sociais desprivilegiados é necessário, portanto, luta, não simplesmente para ter acesso aos bens materiais e patrimoniais dos grupos excluídos, pois essa luta recai no folclorismo[20], desse modo, para que haja verdadeira emancipação das culturas, ela deve se dar no campo das relações de forças políticas, as quais devem ser travadas mediante "consciência" dessa dominação.

Entretanto, é possível verificar em sua obra uma abordagem crítica dessa prática cultural na sociedade moderna. É evidente, que nega a passividade pura, ou a manipulação cega, como os defensores da escola de Frankfurt, contudo, não é um entusiasta da consciência subjetivada, nem desenvolve seu pensamento acerca da resistência sem compreender os mecanismos de impasse e supressão das tentativas do homem de libertar-se da ordem hegemônica, conforme entende que "não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas tenham significado para aqueles que os realiza". (CERTEAU, 2011, p. 141).

Ora, se não basta ser autor de práticas sociais, o que definiria tais ações das ações dos que resistem, e que, portanto, são passíveis de serem aclamadas culturais? Antes de respondermos a essa pergunta, devêssemos nos perguntar o que nos impede de ser agentes plenos e livres, e é nessa ótica que discutiremos alguns pontos.

---

[20] Ação de perceber e definir uma cultura segundo suas manifestações estéticas, artísticas e que residem num passado que deve ser preservado apenas pelo intuito de manter a diversidade entre os povos, mas que corrobora com o pensamento de que as diferenças devem ser mantidas apenas no imaginário e não no cenário político, não instrumentalizando as minorias para uma luta política pela participação desses nas decisões coletivas, com autonomia para pleitear por sua emancipação social.

A ordem sistêmica que opera na sociedade moderna é a grande norteadora de práticas estruturadas que tendem a reproduzir, ou seja, a relação de forças entre as classes atinge níveis não meramente econômicos, mas, como relação ideológica entre as classes, favorece a preponderância e a dominação de uma sobre outra. As ciências, a mídia, a escola, a política institucionalizada são meios de propagar essa ordem dominante, entretanto, Certeau observa que não são determinações meramente arbitrárias que subjugam as práticas sociais, existem ordens não institucionais, visto que estão internalizadas, que entram no imaginário da coletividade e se ramificam nas relações sociais em forma de estratégias de ação adotadas pelos agentes.

3.1 A CIÊNCIA ENQUANTO MÃO DISCIPLINADORA DA CULTURA

Em “A beleza do Morto” (2011), Certeau expõe como a cultura popular passou a ser estudada, e para tanto, morta. Aponta três momentos da análise linguística de obras/ livros populares, na França. A primeira ainda em 1647-1653, quando M. Soriano propôs-se a analisar o “populacho”. Ridicularizando os escritos dos irmãos Perrault, tratavam da literatura popular como zombaria aos clássicos, sendo a comicidade e a curiosidade as bases da cultura do povo. Não era a ser temido, nem levado à sério.

No fim do século XVIII e nos anos 1850-1890, nasce o que Certeau chama de exotismo do interior. Entende-se o povo pela sua relação com o campo/natureza, é puro, fiel e fácil de se domesticar, é “uma criança cuja pureza original convém resguardar, preservando das leituras perniciosas”. (CERTEAU, 2011, p. 62). Os patoás, impressos, ou manuscritos foram, por exemplo, condenados em nome da ordem.

Em meados do século seguinte, continua-se a coletar obras populares para devidas análises literárias. Charles Nissard, incumbido de tais análises, debruçou-se sobre as obras do *colportage* - época em que a aristocracia se encontrava interessada pelas literaturas populares, sobretudo as citadas – classificando os ‘livrinhos”, como perniciosos, uma vez que incitava o povo à rebeliões e não à fraternidade e união. Mais uma vez, o povo, débil, necessita

de alguém dotado de razão (que não pertence ao povo) para lhes dar orientação.

Na terceira fase, do folclorismo, vinte e cinco anos após a segunda fase, tem-se por cultura popular tudo aquilo que se faz “longe dos centros urbanos” (p. 64), capaz de fornecer o DNA da cultura erudita. Nessa fase, a cultura popular é vista como o princípio de toda cultura, entretanto, ainda desenvolvida na forma bruta, devendo ser lapidada até se chegar a sua forma mais elevada. Sem a prática de exorcizar os demônios do povo, para mantê-lo puro, o folclorismo tende a restringir o povo e sua cultura a museu natural da cultura, um patrimônio a ser preservado.

Nas três fases, há três modelos de análises diferentes, métodos, objetos, livros e recursos de análise diferenciados. Para o autor, entretanto, não são as objetividades da ciência que são capazes de nos fazer definir (se isso é possível) a cultura popular em sua essência, pois a ciência não é em si fundadora de sua prática, é antes a ideologia que as funda que orientam a ação política da ciência, que, por sua vez, irá dirigir qualquer análise sociológica da cultura. Essa ação política não é neutra, nem inerte.

Chama atenção para duas questões: a primeira que não se pode encontrar uma realidade desprezando “o traço da organização política que a organizou”; – ou seja, é necessário responder de onde se observa, de onde se fala, quem é o analista/cientista e a sua função social? – a segunda questão refere-se ao ato de calar o povo para falar do povo, sendo esse sequestro seguido de morte, um caminho político e epistêmico que a cultura erudita faz para construir a cultura popular. Não é um objeto vivo e dinâmico, mas corpo fúnebre, pronto para ser dissecado. Não ouve, não fala, nem reage, apenas recebe, sem dar.

> Do acontecimento político, a própria ciência recebe seus objetos e sua forma, mas não a sua condição; ela não se reduz a ele. Sem dúvida será sempre necessário um morto para que haja fala; mas ela falará de sua ausência ou da sua carência, e explicá-la não se limita a apontar aquilo que a tornou possível em tal ou tal momento. (CERTEAU, 2011, p. 82).

É necessário que exista, um olhar sobre as culturas na sua dinâmica sociopolítica, não só distinguindo a popular da cultura de elite, mas

percebendo-as na relação dinâmica (e violenta) que uma exerce sobre a outra. O poder de reconhecer, autorizar, classificar, censurar uma cultura é um ato violento, sobremodo político. Não há espectador, há assim, fundadores arbitrários de saberes ditos populares, que “legitimados” pelo poder que os autorizam - a saber, outra cultura, a erudita – negam a cultura popular antes de postulá-la.

Somente levando-se em conta que a ciência que busca entender a cultura popular é feita por um ato político - logo, interessado em fazer do outro, *lócus* que propague/corrobore com suas crenças - é que a ciência, na ambiguidade de descobrir/inventar a verdade, pode tentar uma coerência, a partir da consciência de sua incoerência. Para tanto, sempre haverá um morto, e somente seus vestígios poderão ser levados, deixando assim um vazio pela ausência de si mesmo.

3.2 OS EMPECILHOS PARA UMA PRÁTICA SOCIAL EMANCIPADA NOS GRUPOS NÃO HEGEMÔNICOS: AS POLÍTICAS CULTURAIS E A VIDA COTIDIANA.

Plastificaram o sentido de cultura, quando as políticas culturais passaram a ver o povo apenas como uma massa amorfa e passiva, que tende a ser manipulada pelo capital e seus modos de dominação, antes desconsiderando suas práticas, realidades e vivência no cotidiano. As políticas culturais, desse modo, estabelecem modelos a serem seguidos, como nas escolas, ao selecionar os saberes e cursos e profissões que servirão de filtro e de hierarquização social; as políticas do *mass media* ampliam o fosso entre cultura de elite e a massa, que não acompanha certamente as determinações do que é o saber e do que é cultura, decididamente, não porque são inapropriadas ou sem vida, mas por já terem sua prática de vida.

Certeau (2011) demonstra que existe vida nessa massa, e mesmo que as políticas culturais estejam cada dia mais trabalhando para o capital, as gerações acabam por se reinventar apesar dessa e a partir dessa realidade. Considera sim a repressão historicamente sofridas e as vividas pelas classes mais baixas por uma realidade específica, mas não busca um fatalismo dessas

repressões, fadando a “felicidade” da humanidade a ausência desses mecanismos de dominação, tampouco revoluções prescritas, a exemplo do que esse teórico vislumbrava como solução. A resistência contra a repressão é definida pelo autor como silenciosa e que é manifestada nas próprias estruturas sociais e nos seus conflitos.

O autor confia ao cientista social Marcuse, entretanto, a credibilidade de ter desafiado as ciências humanas como parte dessa revolução, quando considera que o resultado e o sentido de uma crise (realidade) consiste em revelar as articulações e coerências latentes, sem fragmentar o problema segundo as limitações das especialidades; as ciências devem por missão, portanto, dar luz a uma situação histórica sem deslocá-la culturalmente, enclausurando-as em disciplinas. Isso permitiria que as políticas culturais que negam as relações de poder e a pluralidade cultural fossem confrontadas a ponto de orientar uma reorganização.

Denuncia com bastante veemência como a sociedade do espetáculo deturpa o sentido de cultura. Com o imperialismo econômico, a cultura deixa de ser valor a ser inculcado (através da vulgarização da cultura de elite) e passa a ser produto a ser consumido, entre ambas formas de imposição, mantem-se a tentativa de homogeneizar as culturas, os povos, suas práticas.

A cultura perde seu sentido político, passando a ocupar um lugar neutro, o “cultural” assume assim formas de facilitar essa difusão de práticas e ideologia “desinteressada”, contudo essas mesmas políticas ditas neutras, selecionam, hierarquizam, financiam grupos, espaços e pessoas conforme a inserção dessas nos ambientes de maior rentabilidade, conforme as relações econômicas, como o caso dos cursos universitários que recebem incentivos e parcerias de iniciativas privadas, dando a esse público o poder de “criação” e deixando aos marginalizados à missão de apenas serem depositários dos produtos culturais produzidos.

3.2.1 A Prática Cultural: Massificação para os Dominados, Criação para os Dominantes?

Mesmo nessa determinação sistêmica, cuja estrutura e políticas sociais que preveem lugares e ações marcadas para cada agente (atividade ou

passividade), os grupos sociais excluídos estariam de fato inertes, como uma massa alienada à vontade dos grupos de elite? Certeau (2011) acredita que mesmo com os discursos sufocados, a capacidade de se exprimir sobrepõe-se a qualquer reordenamento cultural. Por isso, destina uma reflexão sobre “o lugar onde se discute a cultura”.

É lúcido afirmar, segundo o estudo das suas obras, que não existe uma massa completamente passiva, sem voz, sem criação ou sem força, o que existem são olhares exclusivistas sobre a cultura, o que acaba por desconsiderar as manifestações daqueles cuja ação não está sob os holofotes nem da sociedade, nem da ciência. Essa preocupação torna-se objeto de estudo em “A invenção do cotidiano”.

Olhar a cultura e defini-la sempre será tarefa demarcada pelos limites de quem olha, a circunscrição da pessoa está comprometida involuntariamente com o lugar que ela ocupa, ou seja, sua posição social, o tempo em que está inserido, além das suas formações acadêmicas, vivências individuais e coletivas que permearão o que é possível falar. Essa reflexão é imprescindível para que exista lucidez de que não há nada que transponha esse limite que não morra ao atravessar, ou seja, o que fazemos com os objetos de estudos sobre a cultura são recortes de um todo dinâmico, e que não sobrevive sem estar inserido no próprio meio. Dito isso e sabido isso, é pelo menos eliminada a pretensão de definir e conceituar uma realidade cultural como se ela estivesse fixada no objeto de análise.

Outro ponto saliente sobre o lugar do qual falamos, é a tentativa dos pesquisadores reconstruírem a cultura sempre numa visão unitária, buscando coerência, homogeneidade, e eliminando os desvios e as particularidades, como se elas fossem anomalias. Destarte, elimina-se, com essa postura, a cultura no plural e é instaurado um modelo totalitário. Para o historiador, vê-se no seu lugar é ponto de partida para ver a sociedade e deixar a falsa neutralidade de lado, além de, a partir disso, dispor-se a visitar o lugar do outro, o que seria possível através alteridade, e, ao situar-se com relação ao outro, perceber a singularidade dentro da coletividade.

Ver os grupos excluídos apenas a “resistir” também não é opção para Certeau, pois antes de resistir, existem, negar isso significaria que as ações seriam somente orientadas para aceitar ou se opor à ordem estrangeira,

ratificando que a massa ora escapa, foge da sua condição natural, ora se apresenta consuetudinariamente inerte. O próprio conceito de resistência depende do lugar de onde se fala. A resistência entendida por ele é silenciosa, ela desafia a lógica do permanente, ela é um ato criativo, que obviamente, distancia-se das criações eruditas, visto que são obliteradas pela ordem vigente. Não se encontra a cultura plural do cotidiano nos estudos e obras validadas e ratificadas pela erudita, é necessária uma ciência politizada e autônoma em relação aos meios de produção e da sua racionalidade técnica, é necessário uma ciência que olhe para a invenção do cotidiano.

3.3. ANALISANDO AS PRÁTICAS CULTURAIS SEGUNDO AS RESISTÊNCIAS: ESTRATÉGIAS E TÁTICAS.

Torna-se essencial discriminar aqui algumas concepções trazidas pelo autor, no que concerne à ação humana na realidade. Se ele considera, como afirmado anteriormente, que a massa não é simplesmente uma massa reprodutora que está disciplinada pela vigilância generalizada dos aparelhos, mas é capaz de agir não só contra essa ordem, mas inclusive agir de maneira alheia à ordem, por estarem obedecendo às suas próprias determinações culturais. O ponto crucial de questionamento de sua pesquisa centra-se em descobrir:

> que procedimentos populares (também minúsculos e cotidianos) jogam com os mecanismos de disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que “maneiras de fazer” formam a contrapartida do lado dos consumidores (ou “dominados”?) dos processos mudos que organizam a ordenação política. (CERTEAU, 1998, p. 41).

É lúcido afirmar que não é uma tentativa do autor de imputar uma consciência autônoma dos agentes, ele se se distancia do apriorismo quando afirma que essas práticas de maneiras de fazer que não submetidas a uma ordem, só são possíveis no momento que são forjadas numa arte de utilizar, o que sugere que também existe nelas uma formalidade material, encontrada e criada na relação do homem com o outro, em ocasiões reais.

Entender quais as condições que essas práticas insurgem e que desafiam a maioria como limite de ação desses grupos, é o que faz com que sua pesquisa ganhe relevância e notoriedade no cenário científico, uma vez que estava instaurado nos estudos sociais apenas análises que tornavam visível os meios de dominação. É importante que esses meios de dominação sejam revelados, mas permanecer neles é um perigo quando se faz uma ciência engajada com a transformação social, por sugerir imutabilidade, generalidades, e uma cultura no singular.

Analisar a fronteira do outro quando recebe as mensagens, signos e ordenanças de uma ordem maioritária, é ter oportunidade de observar uma ação cultural que irrompe com os sincronismos, com as homogeneizações. Não há nada que transponha o limite do outro que permaneça intacto (CERTEAU, 2011).

Uma mensagem jornalística não é uma apenas, ela é o mundo dos que a narram submetido ao mundo dos que a ouvem, fazendo a leitura ativa de seus signos, reinterpretando segundo suas convicções, seus conhecimentos, sua vivência. Mesmo que essa mensagem alcance uma possível massificação estrutural, não a alcança apenas, mas como “efeito colateral”, reverbera em sentidos diversos, e até opostos ao desejado, em grupos ou indivíduos onde as fronteiras ideológicas se opuseram e entraram em conflito com a mensagem destinada a eles.

Esse ato de produção de consumo desenvolvida na “individualidade onde atua uma pluralidade incoerente”, e essas operações “fragmentárias e multiformes” tornam-se objeto de estudo do historiador. Para tanto, conta com a distinção de dois conceitos: estratégia e tática.

> Chamo de estratégia o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é “isolável’ em um ambiente. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta [...] Denomino, ao contrário, tática, um cálculo que não pode contar como um próprio, nem portanto que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro (...) ela não dispõe de base pra capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. (CERTEAU, 2011, p. 46).

Em outras palavras, as noções de estratégia e táticas referem-se, respectivamente, às práticas que estão enraizadas numa estrutura reprodutiva e, de outro modo, práticas que fluem sem bases pré-definidas, e cabe nessas últimas a resistência, uma vez que contam com a criatividade do homem nas chamadas decisões. Essas decisões, por sua vez, podem burlar a ordem dominante. Na tática existe um espaço real que ultrapassa o acúmulo do tempo, é o agora operando, e o agora tem em si uma carga de inventividade que auxilia as pessoas a serem mais que reprodutoras, mas sobreviventes dentro das condições que estão imputadas.

Uma cadeirante, que deseja assistir uma peça teatral, que não encontra acessibilidade nas calçadas, nem nos teatros ou nos transportes públicos, ou seja, se encontra impossibilitada de sair de casa, permanece em clausura por estar agindo estrategicamente com a sua colocação na sociedade, a de segregação, é um ato coerente, esperado, e até induzido pelas políticas, pelo urbanismo, pela história em relação às pessoas em situação de necessidades especiais.

Em contrapartida, quando essa cadeirante, resolve ler peças de teatro num grupo de literatura, baseando-se não nas estruturas dadas, mas pelas suas predileções, rompe com o seu atomismo, mesmo que não esteja ainda contemplada politicamente, que seus direitos não estejam assistidos, ela, silenciosamente, traz para si o mundo que se julga pertencer.

Nas pesquisas feitas, o autor pôde estar junto de pessoas e grupos que se encontravam exatamente na posição de dominados, como no sertão nordestino pernambucano, e acompanhando as lutas da vida diária pôde além de compreender as forças dominantes pertinentes àquela sociedade, observar também as tomadas de posição e criatividade que burlavam as leis. Em meio à opressão dos coronéis e da polícia, que se valiam de toda sorte de instrumentos para exercerem o poderio sobre os mais pobres e até mesmo com censuras ao ato de dizer, o historiador em sua preocupação por trazer à tona uma cultura que é de fato popular e manifestada pelas suas próprias criações, sem necessariamente ser algo que só existe para se opor, percebe que o povo desenvolvia maneiras de fazer que desafiavam a inércia das relações impostas.

Daí o sentido de dizer que a tática se utiliza dos objetos disponibilizados para outros meios de fazer, o que só é possível mediante as diversas interpretações e produções de consumo, que variam de grupo para grupo, como a concepção de um santo, que transitou da pregação de harmonia e paz e milagres individuais para um santo vingativo, santo que atendia a um grupo minoritário, e que atendia orações para oprimir os opressores. “Os crentes rurais desfazem assim uma fatalidade da ordem estabelecida” (CERTEAU, 1998, p. 78).

Mesmo que na ordem do imaginário, desfaz-se com essa crença militante a sensação de que a cultura popular está morta, ou em estado latente, mesmo que utópica a mudança, a prática cultural é real, viva e operante, e que, se não for cerceada, poderá evoluir para uma organização menos silenciosa e menos dispersa. A ciência que se ocupa das práticas sociais, destarte, não pode deixar de ouvir os burburinhos, seria tão empobrecida a sua análise como seria a de um geógrafo que ao estudar um rio ignora a observação de seus afluentes, que se ramificam fragmentariamente e que, em seus desvios, enfraquecem a fluidez e o volume do rio principal.

Como analisar então a ação do professor em sala de aula segundo esses dois movimentos: tática e estratégia? Como perceber as irrupções ou desvios desses agentes? Ora, Certeau contou muito com as bases epistemológicas da linguagem para compreender essas nuances. Passou a perceber como a fala, a postura, e algumas práticas como cozinhar, conversar, traziam dentro de si o nascimento do novo. Assim, para tanto, e diferentemente dessas bases metodológicas do discurso, trataremos de nos apoiar no estudo sistêmico desenvolvido por Bourdieu para nos servir de metodologia, e, juntamente com as contribuições desse, observar as práticas culturais docentes no limiar das reproduções e das criações/rompimentos.

4 EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA DOCENTE: AS NOÇÕES DE CAMPO, HABITUS, CAPITAL E OS ESQUEMAS DE DISCIPLINARIZAÇÃO DOS CORPOS.

Bourdieu (2005), trata das práticas culturais com substancial propriedade, a partir de algumas construções teóricas de suma relevância, como *habitus* e campo, os quais serão devidamente explanados a seguir. Colabora com um estudo praxiológico das relações sociais, desenvolvido segundo uma linha de estudo eclética, porém coerente, tendo absorvido conceitos sociológicos de Durkheim, estudos filosóficos de Bachelard, ao mesmo passo que os reformula. Constrói um ator sociológico que foge das determinações subjetivistas, mas também que não está associado às determinações objetivistas, oriundas das discussões estruturais.

A prática social entendida e defendida por Bourdieu (2005), é uma prática das relações. O real é forjado nas interações do eu com o outro, orientando o agente a agir de modo inconsciente, tomando posições mediante estruturas internas e mediante realidade; é assim uma prática correlacional.

Dentro da perspectiva de uma filosofia da ação e de uma sociologia reflexiva, parte do princípio, que tanto as questões de natureza subjetiva, quanto as objetivas são construídas na relação do homem-homem, homem-mundo, ou seja, em sociedade, num determinado contexto. Objetivamente tratando o primeiro preceito do método, o autor considera que o real deve se desvencilhar do caráter puramente pragmático, desmistificando a percepção de que o real são fatos quantificados em fórmulas causais ou de caráter substancialista, todavia apregoa sua relação social e temporal.

Articula assim, com propriedade, o conceito de estrutura das categorias sociais/mentais, trazido de Durkheim[21], dando-lhe nova configuração. Em

[21] Propõe a origem social das categorias. O que Kant chamava de razão prática (inatista) e Locke de empiria (tabula rasa), Durkheim preconiza , todavia, que as categorias são abstratas por meio de internalizações mentais dos produtos de fatores sociais. Esses fatores são divididos em estruturas binárias, como sol/lua, terra/ar, morte/vida. Assim os homens também agrupam, classificam conforme os pares e mentalizam o que já foi exposto antes concretamente. Bourdieu apegando-se a esse conceito positivista, retrabalha as categorias dialeticamente, desenvolvendo a noção do campo, *habitus* e capital escapando do determinismo coercitivo presente nos postulados de Émile Durkheim, mas conferindo às estruturas a complexidade das relações sociais, quando explica que "o *habitus* não é destino, como se vê às vezes. Sendo produto da história, é um sistema de disposição aberto, que é incessantemente confrontado por experiências novas, e assim, incessantemente afetado por elas. (SETTON citando BOURDIEU, 2002, p. 64)

suma, os pares que se opõem entre si não são necessariamente vistos de maneira bipolares, como sol/lua, terra/ar, mas são múltiplos e organizam mentalmente as categorias que os homens concebem abstratamente. As estruturas externas orientam dialeticamente estruturas internas. Assim, “seria possível afirmar que a coerência das disposições sociais que cada ser social interioriza dependeria da coerência do princípio de socialização aos quais os indivíduos estão submetidos” (SETTON, 2002, p. 61).

Os conceitos de *campo* e *habitus* são marco na teoria de Bourdieu, pois permitem “fugir da representação metafísica do tempo e da história como realidades nela mesma, exteriores e anteriores à prática” (SETTON, 2002, p.63). Dito isso, é mister tratar desses conceitos detalhadamente, no sentido de elucidar como eles trazem corpo arcabouço teórico-metodológico construído por Bourdieu acerca das práticas sociais.

O objetivo de Bourdieu se complementa ao do Michel de Certeau; o que pode parecer superficialmente oposições metateóricas, são na verdade, nichos e pontos focais da prática social que não estão antinômicas, mas estão em justaposição.

Enquanto o primeiro autor tratado debruça-se nas práticas cotidianas que tendem a ser fragmentárias e dispersas, para aí observar práticas culturais de resistência, Bourdieu passa a formular uma teoria que se ocupa das estruturas invariantes, tendo como base uma região cultural, variante observada, mas que se torna possível de ser base para outros espaços sociais.

Aliar esses dois teóricos na pesquisa acerca da prática cultural docente, é, decerto, atender às nuances da reprodução/rompimento que, em hipótese, não estão separadas por uma consciência autônoma na prática dos indivíduos, mas estão em diálogo, conflito e, sobretudo, em coexistência.

Adiante, trataremos de introduzir as concepções trazidas por Michel Foucault, especificamente acerca da sua obra “Vigiar e Punir” (1999), que orienta o referido trabalho nas questões acerca da disciplinarização e docilização dos corpos dos agentes, tanto dos professores, quanto os alunos. Foi necessário esse estudo para ampliar e enriquecer as análises da pesquisa, uma vez que favorece no entendimento da héxis corporal, conceito visitado em Bourdieu. Comunga com os autores anteriores, pois aponta por um caminho epistemológico que se debruça numa prática como fundamento da teoria,

retiram assim a noção de uma consciência subjetivista, mas que é forjada na interpretação do mundo. Foucault, assim como Certeau e Bourdieu, não se absteve na institucionalização dos poderes, mas adentrou no cotidiano, nas relações na microfísica do poder.

Desse modo trataremos de notar algumas noções, como as de vigilância, exame, punição, docilização, disciplina. Esses conceitos serão interligados aos demais nas análises desse trabalho, e observados mediante a realidade da sala de aula.

4.1 ESPAÇO SOCIAL E ESPAÇO SIMBÓLICO

Os espaços sociais e simbólicos são espaços criados em determinadas circunstâncias onde os agentes[22] se relacionam de maneira pertinente às regras relativas às condições objetivas e às orientações subjetivas, ou suas disposições (BOURDIEU, 1996). Espaços, desse modo, não são meramente definidos por linhas limítrofes, não podem ser assim estanques, são antes as inter-relações existentes que criam os espaços. É necessário, portanto e para tanto, criar o espaço social e simbólico através de um recorte metodológico para estudá-lo como objeto.

> As noções de espaço social, de espaço simbólico ou de classe social não são, nunca, examinadas em si mesmas; são utilizadas e postas à prova [...] o meu empreendimento científico se inspira na convicção de que não podemos capturar a lógica mais profunda a não ser submergindo na particularidade de uma realidade empírica, historicamente situada e datada, para construí-la, porém como "caso particular do possível". (BOURDIEU, 1996, p. 14-15).

O espaço social, nessa medida, é forjado mediante as posições dos agentes segundo uma realidade específica, esses agentes formam um conjunto de posições distintas que coexistem, se opondo e/ou se aliando, conforme as disposições (*habitus*) de cada agente. O espaço social é definido "por sua exterioridade mútua, e por relações de proximidade, de vizinhança ou de distanciamento" (BOURDIEU, 1996, p. 18); é assim multifacetado em muito

[22] Bourdieu substitui a noção de sujeito por agente, frisando que agir não é meramente executar, mas lançar mão de esquemas geradores, adquiridos no espaço social e simbólico, que orientam as atitudes possíveis diante de determinadas situações. (BARROS, 2013).

mais ordens que a simples ordem econômica, esses espaços estão distribuídos em campos, conceito posteriormente desenvolvido.

Ora, esse espaço externo mútuo, que é o “espaço de posições sociais” (BOURDIEU, 1996), orienta e retraduz os espaços de disposições internas, originando de modo subjetivo e simbólico disposições internas, o qual dará conta de desenvolver no agente o seu estilo, suas predileções, afinidades, e predisposições para agir, segundo uma “consciência” forjada na materialidade social.

Os espaços simbólicos e sociais não parecem ter, assim, uma separação dicotômica, uma vez que é o mundo social incorporado nos agentes que geram suas representações simbólicas e numa inversão, é o mundo social o conjunto das disposições simbólicas dos agentes, sendo esse último o produto daquele ao mesmo passo que o produz antes. É mais complexo que a simples separação entre o objetivismo e o subjetivismo e menos atomizado, como a ideologia nos faz crer.

> Dito isso, se o mundo social, com suas divisões, é algo que os agentes sociais têm a fazer, a construir, individual e, sobretudo, coletivamente, na cooperação e no conflito, resta que essas construções não se dão no vazo social [...] Para resumir essa relação complexa entre as estruturas objetivas e as estruturas subjetivas, situada além das alternativas comuns do objetivismo e do subjetivismo, do estruturalismo e do construtivismo, e até do materialismo e do idealismo, costumo citar, deformando-a ligeiramente, uma forma célebre de Pascal: “o mundo me contém e me engole como um ponto, mas eu o contenho”. O espaço social me engloba como um ponto. Mas esse ponto é um ponto de vista, princípio de uma visão assumida a partir de um ponto situado no espaço social, de uma perspectiva definida em sua forma e em seu conteúdo pela posição objetiva, a partir da qual é assumida. O espaço social é a realidade primeira e última, já que comanda até as representações que os agentes sociais podem ter dele. (BOURDIEU, 1996, p. 27).

Com base nessa concepção, Bourdieu (1996) faz um movimento de ampliação às questões teóricas de Marx, já que não desenha a sociedade dividida em classes econômicas historicamente construídas somente, mas observa que as relações sociais se estendem às diversas formas de produção do homem, ou seus espaços sociais. Estende o conceito de economia, produção, consumo, distribuição e estrutura de troca, presente no sistema econômico previsto por Marx, aos demais campos, sendo esses também

construídos pela estrutura das relações dadas através das economias de trocas simbólicas (BOURDIEU, 2005).

4.2. NOÇÃO DE CAMPO, HABITUS E CAPITAL

A partir do esclarecimento acerca dos espaços sociais e simbólicos, derivam-se deles as noções de campo, *habitus* e capital. Numa breve compreensão, o campo é o espaço de distribuição de capital específico onde os agentes lançam mão de aquisições materiais e simbólicas para se posicionar em relação aos pares (BOURDIEU, 2002).

Diversos são assim os campos, e variam mediante agrupamentos dos agentes que se organizam em torno de uma atividade, de uma produção social, a qual possui suas próprias regras, que devem ser seguidas, ou em algumas situações, quebradas. O campo é um espaço onde são travadas batalhas entre os grupos para o seu controle, hegemonia e para obtenção de status hierárquicos.

O autor não horizontaliza as relações e os campos delas derivados, como se possuíssem mesmo valor simbólico e prático. Na verdade, considera que, assim como as relações entre os agentes**,** os campos são espaços de dominação de uns em relação aos outros, de conflito e luta por posições, feita através da aquisição de capital. Existem, destarte, níveis hierárquicos entre os campos, repartindo-se em vários subcampos. A economia, por exemplo, é um macrocampo, e dela se derivam subcampos, esses por sua vez, estão submetidos às leis gerais daquele, e apesar de terem certa autonomia, não são independentes.

O campo do poder, por sua vez, é a reunião daqueles que em cada campo, possuem instrumentos de dominação e de diferenciação na aquisição do capital e que lhes permite engendrar as tomadas de decisões, ora se aliando, ora se enfrentando, conforme é explanado a seguir:

> O campo do poder (que não deve ser confundido com o campo político) não é um campo como os outros; ele é o espaço de relações de força entre os diferentes tipos de capital ou, mais precisamente, entre os agentes suficientemente providos de um dos diferentes tipos de capital para poderem dominar o campo correspondente e cujas

> lutas se intensificam sempre que o valor relativo dos diferentes tipos de capital é posto em questão. (BOURDIEU, 2002, p. 52).

Esse conjunto de agentes, por sua vez, contam com mecanismos de reprodução para perpetuar a dominação. Um dos mecanismos é a escola, além da família, a mídia, as instituições políticas, dentre outras, que tendem a selecionar os capitais adquiridos no espaço social, filtrando os que são aptos ou não, possíveis de se tornarem moedas, ou não, no comércio das trocas simbólicas nos campos e entre os campos.

> o capital cultural é ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da 'pessoa', um habitus. Aquele que o possui 'pagou com a sua própria pessoa' e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo. Esse capital 'pessoal' não pode ser transmitido instantaneamente (diferentemente do dinheiro, do título de propriedade ou mesmo do título de nobreza) por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca. (BOURDIEU, 2005, p. 74-75).

Esse capital simbólico passa a ser moeda de troca, e, no imaginário coletivo, passa a ser visto como o único capital que deve ser perseguido, torna-se modelo, homogeneizando assim culturas e práticas. Apesar de o sistema homogeneizar as produções, entende que os consumos desses capitais só são possíveis à medida que os agentes possuem disposições inconscientes (*doxa*) e de seu interesse e envolvimento (*Ilusio*) para adquiri-los, é o que o autor explica ao afirmar que "cada campo impõe um preço de entrada tácito". (BOURDIEU, 2005, p. 141).

A cultura popular, para o autor, é vítima do processo de homogeneização das práticas e do capital investido. O que surge como prática cultural desses é tido como inferior no mercado de trocas simbólicas. Ora essa inferioridade é ditada exatamente pela classe dominante que já instituiu o seu próprio capital como pressuposto para ocupar os espaços de privilégio.

> O culto da cultura popular (cujo paradigma histórico é o *Proletkult)* é uma espécie de essencialismo do mesmo tipo que o racismo de classe que reduz as práticas populares à barbárie – e do qual, frequentemente ele é apenas uma inversão, falsamente radical: ele busca, de fato, os ganhos da subversão ostentatória, do radical chic, deixando as coisas como estão, uns com sua cultura realmente cultivada, capazes de absorver seu próprio questionamento, e outros com sua cultura decisiva e ficticiamente reabilitada. (BOURDIEU, 1996, p. 211)

O capital é, destarte, estrutura de formação de disposições internas, assim como também é resultado das práticas incorporadas, ou seja, do *habitus*[23]. O *habitus* é um conceito-chave dessa pesquisa, pois é visto dentro da teoria do autor como a noção que compreende a prática cultural para além da intencionalidade/animismo. Consegue explicar diferentes práticas culturais entre as manifestações humanas, geralmente atrelando os agentes que "optam" ou "escolhem" a partir de esquemas subjetivos que são criados e deflagrados as determinações das relações sociais, ou seja, são disposições internas que geram e orientam as ações/gostos de acordo com o capital simbólico adquirido/investido no campo. (BOURDIEU, 1996).

> Cada classe de posições corresponde a uma classe de *habitus* (ou de gostos), produzidos pelos condicionamentos sociais associados à condição correspondente, e pela intermediação desse habitus e suas capacidades geradoras, um conjunto de bens e de propriedades, vinculadas entre si por uma afinidade de estilo. (BOURDIEU, 2001, p. 21)

> *Habitus* são sistemas de posições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, quer dizer, enquanto princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações que podem ser objetivamente 'reguladas' e 'regulares', sem que, por isso, sejam o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu objetivo sem supor a visada consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-las e, por serem tudo isso, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação combinada de um maestro. (BOURDIEU, 2001, p. 94).

Partindo dessas considerações, entendemos que o *habitus* é passível de ser estudado, mesmo que essas disposições que orientam as práticas se deem na condição simbólica, haja vista que as ações dos agentes manifestam estratégias que estão em concordância com os signos adquiridos no meio.

O operário, que come sem as etiquetas da classe burguesa, não o faz apenas por que está de acordo com uma maneira de fazer da classe operária, sendo assim apenas uma prática distinta, existe nessa ação uma prática de diferenciação, e por isso não inclusa pacificamente e não aceita como capital legítimo. É na verdade uma linguagem que funciona como signos distintivos, e

[23] Segundo o autor é uma reativação de uma noção de Aristóteles (*hexis*) aliado a ideias *lançadas em "Teses sobre Feuerbach", por Karl Marx sobre o "lado ativo" do* conhecimento.

é importante para as classes dominantes que essas práticas estejam em distinção, exatamente para que as posições dos agentes possam ser delimitadas pelos seus *habitus* distintos. "Assim como as posições das quais são os produtos, os *habitus* são diferenciados; mas são também diferenciadores. Distintos, distinguidos, eles são também operadores de distinções" (BOURDIEU, 2001, pág. 22). Isso não significa uma passividade, pois não é o espaço social apenas o meio de fornecimento, é também o meio que recebe essas manifestações dos agentes, configurando-se assim como espaço de ações coletivas.

É complexo, pois ao passo que necessita dessas distinções para fazer as diferenciações, a classe dominante preconiza um modelo a ser seguido para se "saber fazer", para alcançar status e para estar de acordo com as regras do jogo. Entretanto, não conta que a classe menos favorecida desenvolva o *habitus* dominante (pelos motivos já expostos), dando assim a esses a ilusão de um combate.

Desvaloriza as práticas sociais das demais classes para legitimar os seus, preconiza um modelo a seguir, mas conta com a falência desse alcance, enfraquecendo assim duplamente as práticas e as percepções e visões de mundo dos que não estão no campo do poder. Isso gera, por consequência, diversas manifestações de autonegação das classes dominadas, rejeitando as próprias manifestações intrínsecas às suas práticas/valores/aparência.

Não à toa, moldes de beleza se encontram no perfil europeu, modelos de educação estão nas etiquetas francesas, modelos de empresas estão nas administrações estadunidenses, modelo de música, de arte, de danças, etc., residem em lugares alhures aos mapas da cultura popular, gerando nos agentes desprivilegiados de se verem contemplados como normalidade, além de ser forjada a necessidade de estar em outro lugar que não o seu; fabricam assim subjetivamente gostos e predileções que parecem ser fruto de uma decisão individual, mas é coerente com as determinações simbólicas estruturadas e estruturantes, reproduzidas no espaço social, pelas relações entre os agentes.

Se optarmos por exemplificar as religiões africanas, como manifestação de prática cultural, verificamos resistência do público brasileiro que tende a classificá-las como obscuras, estranhas e proibidas. Com base nos estudos de

Bourdieu, podemos afirmar que, esses gostos são, na verdade, enraizados no imaginário coletivo de maneira inconsciente, de modo a criar um *habitus* que é orientado a não gostar, a sentir medo, a ver como prática sombria, que ameaça a sociedade.

Ora, esse "não gostar" não é um *habitus* oriundo de uma consciência autônoma, mas é deliberadamente criado pela relação material, a saber, a língua falada, escrita, olhares, currículo escolar e até leis, como o caso da proibição de cultos a deuses africanos no contexto escravocrata.

Essas externalizações são reproduzidas, passando desde os ensinamentos em família, o currículo escolar, a publicidade massificadora e as políticas públicas excludentes, e passam a ocupar simbolicamente as estruturas internas que se dispõe em esquemas geradores que orientam as práticas individuais. Percebe-se aqui, que o indivíduo é ser, sobremodo, coletivo e a cultura, é dessa maneira, bem mais que o patrimônio adquirido, é também um conjunto de esquemas de percepções do mundo, sendo assim, um modo de compreendê-lo, interpretá-lo, a partir das referências e princípios inconscientes de ação.

Apesar de no sistema de trocas simbólicas, o lucro ser a razão e objetivo perseguido por todos (BOURDIEU, 2005), ele observa que esse lucro nem sempre é algo lógico ou de fato entendido conscientemente, fazendo com agentes, por vezes, e muitas vezes, invistam no mundo social de modo a ter perdas: nas conquistas sociais, de status, ou na luta por emancipação. Dispõe antes de *habitus* que reproduzem, e assim, garantem, pelo menos, a manutenção das coisas. É o caso de um empregado que é contra a existência de um sindicato militante, ou é a favor de políticas que favorecem as determinações liberais, e, portanto, favorecem as classes dominantes.

> Entre os agentes e o mundo social há uma relação de cumplicidade infraconsciente, infralinguística: os agentes utilizam constantemente em sua prática, teses que não são colocadas como tais. Uma conduta humana tem sempre como objetivo, como finalidade, o resultado, que é o fim, no sentido do termo, dessa conduta? Acho que não. Então, que relação bizarra é essa, com o mundo social ou natural, na qual os agentes visam certos fins sem coloca-los como tais? Os agentes sociais que têm o sentido do jogo, que incorporaram uma cadeia de esquemas práticos de percepção e de apreciação que funcionam, seja como instrumentos de construção da realidade, seja como princípios de visão e divisão do universo no qual eles se movem, não têm necessidade de colocar como fins os objetivos de sua prática.

> Eles são como *sujeitos* diante de um objeto (ou, menos ainda, diante de um problema) que será constituído como tal por um ato intelectual e conhecimento; eles estão, como se diz, envolvidos em seus *afazeres. (*BOUDIEU, 2005, p. 143).[24]

O próprio autor se percebe adquirir novos *habitus* que foram possíveis de serem desenvolvidos mediante sua inserção no campo científico, alguns e importantes *habitus* trouxeram contribuições críticas e de rompimento, outras, entretanto, o próprio autor observa que passaram a reproduzir outras ordens que não estavam internalizadas anteriormente, como é o caso do dialeto da sua região natal, que passou a ser ouvido e classificado por ele como “feio”, após estar “acostumado” com a língua e a forma de falar nos espaços e campos que passou a pertencer. Dito isso, não existe espaço para um *habitus* imutável. (SETTON, 2002).

Além de poder cambiar-se de uma posição para outra, opondo-se em sentido de posições e tomadas de posições no mesmo indivíduo em épocas e contextos diferentes, não é incomum também, o mesmo indivíduo adotar *habitus* diversos em concomitância. Ora, isso torna a noção de *habitus,* um conceito para além de uma defesa ideológica de classes, Bourdieu, apesar de fazer claramente uma sociologia não neutra, tenta explicar as práticas sociais sem as amarras de uma militância interessada em dicotomias, antes como cientista social, tenta escapar dos perigos de uma polarização tendenciosa.

É possível que esses *habitus* difiram entre si, não só em diversidades de ação, conforme espaços ocupados, mas em oposições ideológicas nos mesmos espaços, isso dependerá, entretanto, das diferentes estratégias e posições que os agentes ocupam, além do capital que deverá ser investido para a troca dos bens simbólicos (Bourdieu, 1996). Cada campo social dita

[24] Nesse momento, é possível perceber que existe uma brecha para inserir as noções de resistência em Certeau, ou podemos encarar a prática sem objetivos definidos, e logo, sem percepção de lucro, como uma contraposição ao historiador, já que é perceptível o forte apelo de reprodução das práticas cotidianas. Teremos, pois, a noção de brecha, ou lacuna que atende à metodologia adotada, que é a de ter lentes rigorosas, porém não rígidas. Essas práticas inconscientes podem **tender** a reproduzir, como entende, Bourdieu, na percepção de que o *habitus*, uma vez incorporado, tende a favorecer/seguir às leis externas. Entretanto, seguindo a linha da noção do espaço social apresentado por Bourdieu, as relações sociais não podem ser vistas de modo universal, é necessário, portanto ampliar a noção de prática para além das leis externas dominantes, a exemplo de Bahktin (1999) que observa que a ideologia do cotidiano, mesmo que sem estruturação, sem guarida nos aparelhos, é capaz de ter um movimento de transformação, resistência e produção criativa de cultura na classe dita dominada.

suas regras, e o *habitus* dará os esquemas de ação necessários para manter ou subverter o jogo.

Antes que pareça uma esquizofrenia social (ou seria?), é mister afirmar que as disposições internas tendem a estar aos pares com os campos de pertencimento dos agentes, existindo assim *habitus* correlatos, favorecendo posições correlatas, inclusive na identificação dos agentes nas diferentes situações/contextos/campos em que se encontram; essas disposições internas não são desfeitas pela flutuação das áreas frequentadas, é, pois, constante e media as ações nos campos com certa coerência. Os campos, econômico e político, por exemplo, estão em correlação imediata e os *habitus* desenvolvidos nesses espaços são também similares, haja vista a familiaridade dos capitais investidos.

Quando existe ascensão de um agente dentro de um campo, ou de um grupo, é possível perceber que os capitais investidos podem tender a desvios (diferentes daqueles apontados na própria história do autor, que notadamente assumiram conformidade à sua nova posição). Diferentes, pois acabam por manter *habitus de* pertencimentos heterogêneos, no mesmo agente. O presidente Lula, por sua vez, mesmo estando numa posição de status e pertencendo enfim ao campo de poder político, não se desfaz do seu corpo socializado, onde a língua popular é a sua materialidade histórica, e, portanto, sendo o seu *habitus* linguístico[25] remanescente nele.

Para o autor, essa é uma via de mão dupla, pois à medida que os agentes são orientados pelo campo, eles também reorientam o espaço social em que se encontram. E isso é um jogo por posições. A posição do agente lhe confere no campo o desenvolvimento de determinada educação, postura, visão de mundo, gosto/preferência, e como cita o autor tende a orientar seu interesse (*Ilusio*). Uma vez manifestos os interesses em ações práticas, os quais nãos

[25] O autor entende que o capital linguístico investido nos diversos espaços sociais é apenas desenvolvido materialmente à medida que é incorporado antes, através de esquemas, que uma vez internalizados, são manifestos não somente numa língua que segue estruturas gramaticais, mas é uma prática social, advinda de uma experiência social, e que serve de distinção entre os agentes, onde o vocabulário, a entonação, os estilos de fala são signos que uma vez manifestos nas oportunidades de socialização simbolizam pertencimento à alguma classe, campo, lugar. O *habitus* linguístico, assim, não pode ser encarado como simplesmente diversificado, mas são esses enunciados fator de diferenciação entre os agentes e, por isso mesmo, é passível de ser classificado pelas classes dominantes como falho, correto, errado, feio, certo ou inadequado.

são destarte produto puros da consciência, o agente se (re)posiciona no campo.

4.3 HÉXIS CORPORAL: O HABITUS NA FORMA MATERIAL E A SUA RELEVÂNCIA NA DOCÊNCIA

Trataremos, quando nas análises da pesquisa, de tipificar e explicar como os corpos das professoras, na relação com os alunos, apresentam dispositivos de ação que são, na verdade, formas incorporadas de conhecimentos produzidos socialmente. Esses corpos socializado demonstram os modos de se inserir nos campos sociais nas relações de poder que os agentes estão submetidos, e que caracterizam a externalização de saberes e experiências dispostas materialmente no corpo desses agentes. Desse modo, os professores podem resguardar em seus corpos, enquanto profissionais, posturas, vocabulários, gestos, modos de se locomover, se erguer, se impor, que sugerem modos de reprodução comum entre a classe, não necessariamente homogêneos, haja vista as diversas e múltiplas situações em que essas agentes estiveram envolvidas particularmente, mas que podem, se agrupadas, ser observadas em suas congruências.

Enquanto o *éthos* é a interiorização das estruturas mentais constituindo-se em valores e princípios em estado prático (Bonnewits, 2003), a *héxis*, dentro desse conceito bourdiesiano, corresponde à exteriorização desses princípios já assimilados inconscientemente e internalizados. O habitus é em si a *héxis*, que se observa pelo corpo (SILVA, 2011), constituindo-se em expressões, gestos, posturas, sotaques que são adquiridos no meio social. Tanto a *héxis* quanto o éthos (além da *aesthesis* e do *eidos*, gosto/estilo e dimensão lógica, respectivamente), compõe o *habitus*. Essas construções teóricas ajudam na noção que serve para se “referir ao funcionamento sistemático do corpo socializado” (BOURDIEU, 1989, p. 62).

Esse corpo socializado age através de ações “conscientes”, porém, em muitos e determinados momentos, age conforme um improviso tático, desenvolvendo no corpo esquemas aprendidos em noções pré-reflexivas, e

que emergem no esteticamente num habitus que não é visível à consciência, sendo possível de mostrar como as formas simbólicas de aprendizagem foram inculcadas. É vendo o corpo que podemos perceber os modelamentos de toda uma estrutura ideológica.

> Só se consegue descrever verdadeiramente a relação entre os agentes e o mundo sob a condição de colocar em seu centro o corpo, e o processo de incorporação ignorado tanto pelo objetivismo fisicalista como pelo subjetivismo marginalista. As estruturas do espaço social (ou dos campos) modelam os corpos inculcando-lhes, por meio dos condicionamentos vinculados a uma posição nesse espaço, as estruturas cognitivas que esses lhes aplicam". (BOURDIEU, 2001, p. 222)

A incorporação das estruturas, modelando e disciplinando um corpo "selvagem", orienta não só a ação docente, como também a ação discente, uma vez que dentro da dinâmica das relações de poder, o corpo dará comandos e sinalizará ordens, tanto como sujeições/rebeldias. Dentro dessa observação, constatamos que o corpo fala, diz, sinaliza, indica caminhos e descaminhos. É esse corpo socializado um construto e um construtor de uma cultura escolar/docente.

> a *hexis* corporal fala imediatamente à motricidade, enquanto esquema postural que é ao mesmo tempo singular e sistemático, pois é solidário de todo um sistema de técnicas do corpo e de instrumentos, e carregado de uma miríade de significações e de valores sociais: as crianças são particularmente atentas, em todas as sociedades, a esses gestos ou essas posturas onde se exprime, a seus olhos, tudo aquilo que caracteriza um adulto, um caminhar, uma postura de cabeça, caretas, maneiras de sentar-se, de manejar instrumentos, cada vez associados a um tom de voz, a uma forma de falar e – como poderia ser de outra forma? – a todo um conteúdo de consciência. (BOURDIEU, 2002, p. 87)

Segundo a explicação acima e demais estudos aceca da construção do *habitus*, sugerimos que os professores adquiram a héxis corporal em sua primeira forma de relação professor-aluno, na escola. Silva (2005), afirma que os saberes da experiência (acumulada anteriormente) tem prioridade sobre os saberes da formação acadêmica, pois nas circunstâncias que necessitam de uma ação mais imediata/desafiante, os saberes da experiência incorporam-se à prática docente, passando a ser esses saberes, uma vez incorporados em

disposições mentais, o conjunto de esquemas de ação acionados mediante a estrutura objetiva.

Salientamos, destarte, que existem condições operantes externas ao momento formal de aprendizagem, a aprendizagem informal, oculta, feita no seio das relações cotidianas acumuladas e imediatas, seriam essas, em conjunto, o principal meio pelo qual o professor age.

A aprendizagem formal não consegue impedir que ações inconscientes oriundas de outros espaços simbólicos intervenham nessa prática, uma vez que as tomadas de decisão feitas pelo professor em sala de aula não seguem regras externas pré-estabelecidas, mas contam com a habilidade de improvisação e rapidez, contando para isso com seus esquemas internos para responder aos fatores externos não que surgem sem passar pelo controle do planejamento, é o agir espontâneo na urgência e o decidir na incerteza. (PERRENOUD, 2001).

Ora, a ação advinda da espontaneidade nem é uma ação inata do espírito, nem é somente uma reação ao meio, essa ação do agente em face ao inesperado contará com aquelas referências já construídas materialmente, contará com os esquemas mais profundos de percepção e apreciação, porém construídos pelo real já experienciado, e que darão, por sua vez, as coordenadas necessárias para a ação.

> [...] sugerem que os professores vivem permanentemente numa situação de dualidade ideológica. Tal dualidade não significa que os professores veiculam simultaneamente, em sala de aula, duas ideologias docentes de conteúdo diverso e, sim, que eles podem oscilar de um pólo ideológico a outro, como se cada variante de ideologia docente fosse uma arma suscetível de ser utilizada, alternadamente, no trabalho pedagógico. (SAES, 2007, p. 169).

O *habitus* professoral, desse modo, poderá ser visto materialmente, através da héxis corporal. Essa héxis por sua vez, não é aleatória, mas intimamente orientadas pelas bases ideológicas. O gesto é também uma ideologia materializada, assim como a palavra, quando dita. Esse apanhado de gestos, posições, disposições corporais compõe uma cultura docente. A cultura docente, percebida pelo *habitus,* é assim possível de ser entendida dentro da concepção de cultura para Bourdieu, o qual elucida que:

> A cultura não é apenas um código comum nem mesmo um repertório comum de respostas a problemas recorrentes. Ela constitui um conjunto comum de esquemas fundamentais, previamente assimilados, e a partir do quais se articula, segundo uma “arte da invenção” análoga à da escrita musical, uma infinidade de esquemas particulares diretamente aplicados a situações particulares. (Bourdieu, 2009, p. 208).

Nesse sentido, quando se coloca uma mão na cintura, ou se ergue um dedo para explicar, o professor não está ali simplesmente criando um gesto para ser professor, mais que isso, ele recria a partir de situações assimiladas análogas às vividas já em sua experiência de vida, e que, uma vez assimiladas tornam-se incorporadas e sinalizam modos de ser/agir orientados por uma cultura particular e que, por sua vez, orienta as relações imediatas, vividas em sala de aula e nos demais espaços escolares.

4.3.1 Desenvolvendo o Conceito de *Héxis* Corporal a Partir das Colaborações de Michel Foucault: os Mecanismos de Produção de Corpos Dóceis.

Ao compreendermos que adquirimos gestos, posturas, sotaques de acordo com a nossa posição nos campos sociais ocupados, e que, dessa forma, passamos a compor em nossos corpos os esquemas de domínio-submissão resultantes das relações de poder (econômicas, políticas, culturais, religiosas, etc.), podemos nos aprofundar como as técnicas de controle da sociedade passam a ordenar a ordenar esses corpos, e daí a instaurar um poder invisível de dominação e sujeição dos indivíduos, conforme pontua Foucault (1999).

Para compreendermos o exercício do poder sobre o corpo do indivíduo, primeiramente tratemos do conceito de poder em Foucault. Para o autor, além de existirem os poderes em suas formas macrossociais, como o poder econômico, jurídico, político, e por fim, o poder epistemológico. Os poderes oriundos das macroestruturas decerto não foram vistos pelo autor sem a sua necessária importância, contudo, deslocou os seus pontos de análise para as ramificações do poder, que para filósofo francês significavam uma dispersão desse poder nas relações sociais, e bem mais que ordenamentos

hierarquizados, a sociedade passava por processos múltiplos, fragmentados e concomitantes de exercício do poder. Foucault (1979, p. 183) pontua que:

> Trata-se de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações (...) captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam [...] Em outras palavras, captar o poder na extremidade cada vez menos jurídica de seu exercício.

Essa descentralização do poder sugere que não há o ser que possua o poder, mas que o exerça, ou seja, o poder pode ser representado por títulos, pessoas, fardas, ocupações, porém não emanam de uma consciência pessoal, mas é sim disseminado em toda a estrutura social a partir de uma rede de dispositivos. (Foucault, 1979).

O autor passa por três fases distintas acerca da sua profundidade analítica sobre o poder sobre o indivíduo e esse em sua relação com o mundo, segundo Veiga-Neto (2003). É o poder epistemológico que o inquieta de início e a partir dele outras análises são derivadas, observando assim em sua primeira fase o “ser-saber”. Para autor é necessário “admitir que o poder produz saber (...); que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber”. (Foucault, 1999, p. 27).

Em seguida, Foucault aprofunda-se acerca do indivíduo na sua relação com o outro, e os efeitos de ordenamentos oriundos dessa relação, adentrando no “ser-poder”, é exatamente nessa fase que nos asseguramos teoricamente para construirmos as análises segundo os objetivos desse trabalho. Por fim, Foucault, debruça-se sobre o indivíduo e a sua capacidade de autonomia, instaurando uma fase que busca compreender o “ser-consigo”.

Destinamo-nos a compreender, entretanto, como as tecnologias de poder são capazes de ordenar corpos, e assim, formular héxis corporais. Para tanto, observaremos como a relação corpo-organismos-disciplina-instituições produz efeitos individualizantes, através de seus mecanismos de reprodução.

Na sua obra Vigiar e Punir, Foucault faz uma análise a partir da Idade Média, das formas de poder disciplinar em presídios, que é exercido através das relações sociais dos indivíduos envolvidos; enuncia em primeiro plano que “os corpos dos condenados” e sua devida punição, funcionam não somente

para condenar pessoas mas para instaurar uma fornalha onde se acende a violência. É através da execução pública que a o controle sobre os corpos sai da aparência visível para a consciência abstrata, e a justiça exerce a punição não mais para uma simples violência física, mas funciona como coação, privação dos demais.

> Uma técnica que é centrada no corpo, produz efeitos individualizantes, manipula o corpo como foco de forças que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo. E, de outro lado, temos uma tecnologia que, por sua vez, é centrada não no corpo, mas na vida; uma tecnologia que agrupa os efeitos de massas próprios de uma população. (FOUCAULT, 1999, p. 297)

A ação punitiva do corpo, manipula não somente individualmente os indivíduos, como também criam na sociedade dispositivos que funcionam como estratégia de efeito de dominação, ultrapassando as fronteiras das instituições, e adentrado no que Foucault chamou de “vida”. A punição pública produz nos indivíduos uma vigilância automatizada.

Essa vigilância, contudo, foi possível de ser analisada de modo mais preciso a partir das violências simbólicas das prisões; o autor compreende e mostra como os mecanismos de vigilância e controle, e não somente de punição, funcionam de modo permanente em seus efeitos, uma vez que a vigilância continua a ser exercida mesmo quando não existe um agente externo, a visibilidade constante passa a modelar na consciência dos detentos um poder de controle onde é o próprio indivíduo o portador.

Foucault (1999), contando com esse conceito de vigilância, e panoptismo, mostra que os corpos passam a ser controlados de modo invisível e velado. Sobre esse controle não material, e de controle capilarizado consentido de forma não objetiva, mas inconscientemente pelos indivíduos, que os fazem agir segundo as determinações dos grupos de dominantes, instaura-se um corpo social, que é o efeito individual dos sistemas de dominação dos poderes em exercício. O Panoptismo em Foucault, que é uma referência ao panoptismo de Bentham, mostra que “(...) o panótico é uma máquina maravilhosa, que a partir dos desejos mais diversos, fabrica efeitos homogêneos de poder”. (Foucault, 1999, p. 167).

Sendo assim, podemos construir, segundo o próprio autor denota, o entendimento que outras instituições de poder, como escolas, hospitais, mídia efetivam modos de punição/controle/vigilância que modelam os corpos dos indivíduos. Conforme em suas palavras:

> É polivalente em suas aplicações: serve para emendar os prisioneiros, mas também para cuidar dos doentes, instruir os escolares, guardar os loucos, fiscalizar os operários, fazer trabalhar os mendigos e ociosos. É um tipo de implantação dos corpos no espaço, de distribuição dos indivíduos em relação mútua, de organização hierárquica, de disposição dos centros e dos canais de poder, de definição de seus instrumentos e de modos de intervenção, que se podem se utilizar nos hospitais, nas oficinas, nas escolas, nas prisões. Cada vez que se tratar de uma multiplicidade de indivíduos a que se deve impor uma tarefa ou um comportamento, o esquema panóptico poderá ser utilizado. (FOUCAULT, 1999, p. 170)

A escola é seguramente uma instituição de poder que tem por incumbência desenvolver nos indivíduos determinados tipos de comportamento e pensamentos. Nesse sentido, observamos essas estruturas e técnicas/mecanismos de poder e de saber-poder, na relação da sala de aula. É a escola um *lócus* habilitado a produzir corpos dóceis. O corpo docilizado é o que se tornou-se útil e adestrado, segundo o desenvolvimento de algumas técnicas, como: a arte da distribuição dos corpos no espaço; o controle das atividades; a organização da gênese; e por fim, a composição das forças (FOUCAULT, 1999), sendo esses dois últimos explicados da seguinte maneira:

> As técnicas disciplinares, fazem emergir séries individuais: descobertas de uma evolução em termos de gênese. Progresso das sociedades, gênese dos indivíduos, essas duas descobertas do século XVIII são talvez correlatas das novas técnicas de poder e mais precisamente, de uma nova maneira de gerir o tempo, e torna-lo útil, por recorrente, segmentar, por seriação, por síntese e por totalização. (FOUCAULT, 1999, p. 136).

> A tática, arte de construir, com os corpos localizados, atividades codificadas e as aptidões formadas, aparelho em que os produtos das diferentes forças se encontra majorado por sua combinação calculada é sem dúvida a forma mais elevada da prática disciplinar. (FOUCAULT, 1999, p.141).

Em suma, o filósofo francês desenvolve o pensamento de que, a partir dessas quatro técnicas disciplinares, corpos podem ser produzidos e podem ser devidamente controlados. Desde a repartição espacial indo às

determinações de tarefas até a segmentação dos corpos segundo a “evolução” de um e de todos em etapas progressivas, chegando à economia do corpo disciplinar, que é a combinação de forças que passam a produzir indivíduos que agem segundo o interesse de um “coletivo”, a partir de um comando estratégico.

Observamos os modos de controle e vigilância e demais técnicas disciplinares nos habitus linguísticos, na héxis corporal, e na estética da sala de aula, o que sinalizava não somente um poder de um indivíduo sobre outro, como professor-aluno, supostamente, mas como esse poder passa a ser incorporado inconscientemente no corpo social desses atores, indicando não serem os indivíduos/agentes os detentores do poder, mas os portadores em exercício, ou os despossuídos desse, dependendo do local ocupado e do saber adquirido.

5 O HABITUS PROFESSORAL DO PROFESSOR DO CAMPO: ESTUDO ANALÍTICO A PARTIR DA REALIDADE DE TRÊS AGENTES.

A escolha da metodologia não é feita por acaso, já que é a partir dela que o trabalho pode ser desenvolvido segundo as suas particularidades. Para trabalhar com o tema que envolve formação e prática de professores do e no campo, é necessário optar por uma metodologia que contribua para a compreensão objetiva e subjetiva da realidade, analisando suas estruturas sociais estruturantes, compreendendo o objeto estudado no seu contexto, e sem desvincular-se dos aspectos históricos que subsidiam o objeto.

O método de observação das estruturas do campo estudado deve ser relacional, reflexivo e histórico. Relacional, pois entende que as constituições dos fatos não se dão meramente por uma linearidade histórica, mas pelo jogo de relações ente os campos sociais:

> [...] torna-se presente o primeiro preceito do método, que impõe que se lute por todos os meios contra a inclinação primária para pensar o mundo social de maneira realista ou, para dizer como Cassirer, substancialista: é preciso pensar relacionalmente. Com efeito, poder-se-ia dizer, deformando a expressão de Hegel: o real é relacional. (BOURDIEU, p.27-28, 2012).

É reflexiva, pois o objeto de estudo deve descamado ao ponto de desvencilhar a sua construção do senso comum[26]; é histórica por compreender

[26] O termo senso comum não é utilizado como conhecimento produzido sem nenhum tipo de validade ou oposto ao produzido pela ciência. Chamamos senso comum às noções

que os problemas são socialmente construídos. Nessas bases de entendimento, afirmamos que a metodologia não é algo engessado que determina rigidamente como apreender qualquer tipo de realidade. É antes a realidade que mobiliza a metodologia, deslocando-se, obviamente, dentro de um axioma comum. "A escolha de uma determinada forma de pesquisa depende antes de tudo da natureza do problema que se quer investigar e das questões específicas que estão sendo formuladas". (ANDRÉ, 1995, p. 52).

Essa rigidez que não comunga com o rigor metodológico é apontada por Bourdieu:

> Em suma, a pesquisa é uma coisa demasiado séria e demasiado difícil para se poder tomar a liberdade de confundir a *rigidez*, que é o contrário da inteligência e da invenção, com o *rigor*, e se ficar privado deste ou daquele recurso entre os vários que podem ser oferecidos pelo conjunto das tradições intelectuais da disciplina – e das disciplinas vizinhas: etnologia, economia, história. Apetecia-me dizer: "É proibido proibir" ou "Livrai-vos dos cães de guarda metodológicos". (BOURDIEU, 1999, p.26).

Bourdieu (1999) elucida que não se pode prever o jogo antes que ele seja jogado, o que ele chamou de *tentação de profetismo*, ou seja, até mesmo para avaliar se um *habitus* tende a reproduzir, é necessário ir a campo e observar com lentes rigorosas, senão corre-se o risco de:

> não romper com o atomismo substancialista e os exageros de certos estruturalistas que transformam agentes em meros suportes de estruturas investidas com o poder assaz de determinar outras estruturas. (Bourdieu, 2005, p.296).

Daí que, pensar a estrutura na perspectiva da sociologia reflexiva, é pensar o real na sua contextualização, para que não seja o real, vítima de dogmas científicos e que os agentes não sejam meros reprodutores, mas que a metodologia científica e as leis e as teorias estruturais sejam antes de tudo um modo de ver o mundo.

Desse modo, prever a prática pedagógica baseando-se nas determinações externas ou somente pelas determinações internas é uma tarefa inócua, visto que entendemos que a formação do *habitus* não é orientada pelo

---

incorporadas *a priori,* cujo efeito de verdade provém do trabalho social de dotá-las de auto-evidência. (Bourdieu, 2002).

acesso reflexivo autônomo do homem com o mundo das ideias, nem pela intervenção material imediata dos fatores externos (tornando-nos passivos).

Bourdieu (2002) compreende que essas relações não se dão de maneira aleatórias nem com níveis plenos de consciência/autonomia. Existem, assim, estruturas que orientam essas relações, estruturas essas que além de estarem numa interface macrossocial, estão internalizadas em cada indivíduo a ponto de se manifestarem em suas práticas cotidianas. A filosofia da ação rompe assim tanto com o empirismo tanto quanto o substancialismo, inclusive com algumas noções quase jargões dentro das ciências para designar as práticas sociais, como ator, sujeito, objetivo/subjetivo, dentre outros; a filosofia da ação chamada de disposicional, "atualiza as potencialidades inscritas nos corpos dos agentes e nas estruturas das situações nas quais eles atuam, ou mais precisamente, em sua relação". (BOURDIEU, 1996, p. 10).

A prática docente, uma vez tornada objeto de estudo, é, nesse capítulo, esmiuçada, observada, analisada no intuito de discutir sobre esse conceito dentro das categorias utilizadas pelos autores diferentes que orientam esse estudo. Contaremos com as teorias já expostas, contudo, observamos que "uma teoria não é o conhecimento; ela permite o conhecimento. Uma teoria não é uma chegada, é a possibilidade de uma partida". (MORIN, 2003, p. 335).

A teoria da ação sustentada por esses conceitos que orientam a análise da pesquisa, que a partir desse momento, contará sobretudo com a análise da ação docente em sala de aula, entrelaçando aos discursos contidos nas falas das entrevistadas.

Apesar de ter com clareza os objetivos da pesquisa, a metodologia foi sendo construída paulatinamente, a partir da configuração e reconfiguração do objeto. O que desde o início foi travado é que a pesquisa é direcionada a três agentes que não são necessariamente a representatividade de um grupo: professores do campo. Para tanto, teríamos que ampliar quantitativamente a coleta dos dados e dispor de maior tempo para as devidas análises. É antes uma análise centrada nas figuras individuais de três agentes, mas sem lançar mão do contexto sócio-histórico que as construíram como professoras do campo e egressas do curso de LPEC da Unifesspa, atuantes na mesorregião de Marabá/PA.

Essas congruências não são aleatórias. São derivadas do objeto de estudo, por isso permanecem nas características comuns. Entretanto, não existe aqui a tentativa de formar um perfil desses egressos em seu coletivo, mas o de fomentar a discussão de como a educação do campo está sendo construída nas microrrelações em sala de aula.

A delimitação nas três agentes de modo aprofundado, deve-se ao fato de que, ao reduzir o número de agentes passíveis de observação, produz em sentido oposto o aumento das possibilidades de análises qualitativas críticas, ou seja, no aprofundamento necessário para ser desenvolvido um estudo sobre o *habitus.*

A delimitação geográfica dessas agentes também é oriunda das demandas do objeto de estudo, possibilitando que a pesquisa de campo pudesse compreender a inserção não só do campo educacional dessas agentes, e seu posicionamento profissional, mas também da inserção socioterritorial.

Delimitar as agentes em reduzido número e geograficamente, também permitiu à pesquisadora desobrigar-se de ampliar os dados estatísticos no afã de perseguir padrões de comportamentos dessa classe. Apesar de algumas considerações acerca do conceito de *habitus* residirem na crítica de uma epistemologia estruturalista, compreendemos que, mesmo conhecendo o potencial de perceber unidades, a teoria permite ver as descontinuidades e a diversidade entre os padrões de comportamento.

O que torna interessante a possibilidade de estudos comparados com outras pesquisas que podem ter se se aprofundado em estudos de casos similares, mas que estavam devidamente sitiadas em outros contextos tanto regionais, quanto econômico, político etc. Ou até mesmo essa pesquisa, sugira outras em sequência, como continuidade e janela a ser vista a partir desse estudo.

Apontamos, nesse sentido, que essa pesquisa se trata de um estudo de caso, que não passa necessariamente por uma circunferência de tempo-localidade ou fenômeno educacional, mesmo que esses três bem definidos, não podem ser essas delimitações materiais, o caso a ser estudado.

Trata-se, porém, de um caso de deslocamento dessas três categorias históricas a partir do advento de uma ideologia em emancipação, realizadas na

figura do indivíduo/agente, enquanto profissional. O deslocamento sugere, nesses termos, não simplesmente um avanço, retrocesso ou mudanças de rupturas, mas um deslocamento epistêmico-social, ou, de um deslocamento de um novo grupo social dentro do campo educacional: a educação do campo. Nesse jogo, a educação do campo, devidamente em confronto com a educação rural, está como um saber-poder que busca legitimar-se no jogo pelo poder hegemônico.

Esse saber-poder, em paralelo às construções simbólico-materiais do então grupo hegemônico, são devidamente incorporado nos limites do indivíduo/agente, o qual exerce o poder de um grupo ou de outro conforme reflexão ou mera reprodução. É no corpo social do professor que a análise do estudo de caso é feita, e sendo isso possível de ser estudado, a partir do momento que forjamos um espaço flexível, suspenso e disperso do objeto de estudo, mesmo que historicamente e socialmente delimitado.

O estudo de caso é um método de análise que tem por objetivo mostrar de modo individual uma realidade, sendo “apropriado para pesquisadores individuais, pois dá a oportunidade para que um aspecto de um problema seja estudado em profundidade dentro de um período de tempo limitado”. (VENTURA, 2007, p. 384). Além disso, permite focar detalhadamente numa realidade que é forjada por diversos fatores e fenômenos sociais, dando objetividade ao estudo. O estudo de caso favorece também ao buscar

> casos típicos (...) selecionar casos extremos (para fornecer uma ideia dos limites dentro dos quais as variáveis podem oscilar); encontrar casos atípicos (por oposição, pode-se conhecer as pautas dos casos típicos e as possíveis causas dos desvios). (VENTURA, 2007, p. 385).

Consideramos, *a fortiori* que, a pesquisa, que oscila entre o padrão do *habitus* e as disparidades/desvios possíveis dentro de um universo múltiplo que é a cultura docente, teve como suporte essa modalidade de estudo analítico, para não perder de vistas as particularidades do objeto pesquisado.

5.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: AGENTES, CAMPO, INSTRUMENTOS, ETAPAS E ENTRAVES DA PESQUISA.

A necessidade de um corte temporal-espacial para maior inserção da ação investigadora na realidade de estudo, favoreceu na construção e na opção por uma pesquisa qualitativa, a qual é adequada para compreender com maior profundidade o fato, elucidado a partir de dados tanto quantitativos quanto qualitativos. Tendo por tipo, o estudo de caso, por compreender que esta realidade está efetivada num contexto específico dos egressos da primeira turma do curso de Educação do Campo/ Unifesspa.

Bourdieu substitui a noção de sujeito por agente, frisando que agir não é meramente executar, mas lançar mão de esquemas geradores, adquiridos no espaço social e simbólico, que orientam as atitudes possíveis diante de determinadas situações. Nesse sentido as agentes investigadas são as três egressas do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Unifesspa.

Já o campo de pesquisa “que não é outra coisa senão um espaço de inteligibilidade traçado progressivamente pelo olhar teórico do pesquisador” (LESSARD, TARDIF, 2008, p. 39) serão os espaços objetivos e subjetivos que esses docentes estão incluídos na prática de sua profissão, sendo assim a sala de aula um local físico, mas que não se resume no espaço campo da pesquisa, antes se entende às demais demarcações ocupadas pelas agentes: campo da educação do campo, campo da educação superior, campo dos movimentos sociais, campo econômico, ou seja, os campos pelos quais esses se condicionam e, em concomitância, orientam a realidade.

Primeiramente foram levantados e devidamente estudados todos os documentos relevantes para a pesquisa, como leis, diretrizes, cadernos, além do projeto político pedagógico, currículo, metodologia e avaliação institucional. Em seguida, dados quantitativos sobre os egressos, o território de atuação, as escolas envolvidas dentre outras delimitações espaço-territoriais. Num terceiro momento foi realizada a observação em sala de aula, sendo dois encontros com cada agente escolhido.

Através de entrevista semiestruturada, foram levantadas as memórias e experiências do passado e do cotidiano de cada uma, levando-se em conta mais que a história de vida, mas a história vivida no presente, em vista de formar uma rede de imbricações das relações sociais que constituem a prática docente.

O roteiro semiaberto de entrevista contendo perguntas quantitativas e qualitativas, resumiu-se em oito perguntas ao total. Segundo Triviños (1995, p. 68), a entrevista semiestruturada consiste em uma técnica que valoriza a presença do investigador e permite que o entrevistado alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação e favorecendo não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também a explicação e a compreensão de sua totalidade.

Para que fosse possível o intercruzamento analítico entre os documentos e práticas educacionais, fizemos as análises dos materiais colhidos a partir da noção do *habitus* docentes, já apresentado, levando em conta desde a sequência didática trabalhada em sala de aula até a postura corporal (*héxis*) e as relações formais/informais, tendo em vista que o trabalho docente é “flexível e codificado, controlado e autônomo, determinado e contingente”. (LESSARD, TARDIF, 2008, p. 45).

Como instrumentos de coletas de dados foram escolhidos o roteiro de observação sendo registrado no diário de campo. Com o auxílio de uma planilha (apêndice 2) para organizar as informações, até então, aleatórias, as quais foram interpretadas posteriormente. Também foi utilizada máquina fotográfica para aquisição de fotos e áudio-imagem.

Para trabalharmos dentro da objetividade e objetivação da pesquisa e mantendo assim maior discrição em relação aos agentes pesquisados (mesmo com devida liberação das informações captadas), optamos pelo uso de nomes fictícios das três professoras, denominadas de Júlia, Carmen e Lúcia. Pontuaremos em seguida a realidade das escolas de cada uma, bem como, brevemente suas histórias de vida, e por fim, sua trajetória acadêmica e profissional.

Cada agente foi observada duas vezes, totalizando seis idas a campo. Intentamos englobar mais agentes para devida análise, contudo, após debates acerca do projeto, que previa cinco alunos, foi reduzido esse número para que pudessem ser feitos aprofundamentos qualitativos, que mais se aproxima à proposta da pesquisa, que é a de analisar o *habitus* docente do professor do campo que se formaram no curso de LPEC da Unifesspa. Pontuamos, doravante, que o número de idas ao campo de pesquisa foi reduzido por limitações externas, mas que não desfavoreceram nas análises do *habitus*

professoral, haja vista que a noção de *habitus* não recai num entendimento de repetição de ação pelo mesmo indivíduo, não sendo um esquema mental e prático válido somente na sobrecarga e sobreposição das mesmas práticas, é antes o imediato flagrado já estruturado ontologicamente nos indivíduos, e esse, dependendo do trato teórico-metodológico, pode ser observado e analisado devidamente.

Observar o habitus não implica não em levantamentos meramente quantitativos, mesmo que eles sirvam de base em determinados momentos. Recai, outrossim, nas observações dos esquemas mentais que orientam a realidade dessas agentes, desembocando numa perspectiva mais intimista aprofundada do real, o que sugere, pela sua natureza, uma redução dos aspectos meramente quantitativos para que a pesquisa qualitativa e de estudo de caso pudesse ser feita a contento, uma vez que, como toda pesquisa institucional, conta com limitações de prazos e agendas.

Desse modo, em dois dias consecutivos em cada cenário, descrito a seguir, pudemos observar e coletar algumas informações acerca do tema proposto. Para tanto, desenvolvemos um esquema de análise que conta com as seguintes lentes para análise:

- *Aisthesis* e *eidos* docente: as construções e justificações acerca da docência;
- *Habitus* de resistência tática e *habitus* de estratégia de classe;
- O *habitus* desenvolvido no currículo, sequência didática e a metodologia em sala de aula e;
- Corpo social do professor: a *héxis* corporal na relação professor-aluno.

Esses pontos de análise foram base para a construção do roteiro de entrevista e análise em sala de aula. Porém, nas entrevistas foi também proposto que se investigasse o grau de “consciência” acerca da sua prática, o que significa a reflexão acerca da prática, não no ato em flagrante, mas após ele, que uma vez verbalizada poderia ser comparada com a realidade observada em sala de aula.

Dentre o percurso da pesquisa, a maior dificuldade é relativa à comunicação e contato com os agentes. De posse da lista dos egressos da turma 2009, conseguida por outra pesquisadora da educação do campo no mestrado, passamos a construir uma rede de contatos. Tentamos estabelecer

comunicação via telefone, redes sociais e até pelo velho “boca-a-boca”, podemos dizer que não chegamos a selecionar os agentes, mas eles nos foram dados segundo as possibilidades de acesso.

Espalhados em áreas onde não possuem condições mínimas de telefonia e internet, a maioria dos contatos feitos foram respondidos meses depois, através de e-mails ou nas redes sociais. Contudo, pelo mapa que conseguimos fazer, a turma de 2009 tem atuado em diversos modos, uns em sala de aula no campo, outros na cidade, outros não atuam nas áreas de formação. A seguir, tabela onde localiza esses agentes, para preservar as entrevistadas, os alunos serão definidos por números:

QUADRO 3. EGRESSOS TURMA 2009

,NOME	ANO	HABILITAÇÃO	MUNICÍPIO	ATUAÇÃO PROFISSIONAL
1	2009	LETRAS	Baião - Tucuruí	Professora 4º ano
2	2009	AGRÁRIAS	Marabá	Professora zona urbana (2º ano)
3	2009	AGRÁRIAS	Palmares	Professor
4	2009	AGRÁRIAS	Marabá	Trabalha com Movimentos sociais
5	2009	AGRÁRIAS		
6	2009	AGRÁRIAS		
7	2009	HUMANAS E SOCIAIS		
8	2009	HUMANAS E SOCIAIS		
9	2009	HUMANAS E SOCIAIS	Marabá	Professora
10	2009	HUMANAS E SOCIAIS		
11	2009	HUMANAS E SOCIAIS		Vilá Sororó
12	2009	HUMANAS E SOCIAIS		
13	2009	HUMANAS E SOCIAIS		

Fonte: Elaboração da autora

Infelizmente, a pesquisa conta com a realidade que em diversas vezes se posiciona contrariamente ao proposto em projetos. Desse modo, a flexibilidade e a capacidade inventiva se tornam necessárias. Para superar esses entraves, selecionamos duas professoras da turma de 2009, contudo, pelo acesso mais facilitado e por se tratar de uma professora em um assentamento, incluímos uma aluna da turma de 2010. Obter os dados da turma pioneira foi uma decisão de recorte espacial, contudo, a presença de outra aluna da outra turma não foi fator de empecilho, pelo contrário, pudemos verificar algumas permanências e, em certa medida, algumas diferenças.

Ainda sobre as maiores dificuldades para pesquisa, podemos citar a presença da pesquisadora dentro da sala de aula como maior entrave para uma observação que não estivesse comprometida com os possíveis desvios das ações por parte dos envolvido.

O que foi observado é que essas dificuldades se mantiveram nos primeiros momentos da observação, contudo, as ações começaram a ser mais fluidas a partir do instante em que a presença da pesquisadora foi incorporada e “naturalizada”. Mesmo sem participar de nenhuma atividade, os alunos e professoras passaram por três momentos distintos: o do engessamento, em seguida o da tentativa de comunicação com a pesquisadora, e por fim, o momento da aparente exclusão do “estranho objeto”, onde os discursos e comportamentos passaram a ter um componente novo, o da inconsciência da ação, sendo esses os de maior relevância e peso para a pesquisa, já que se livraram dos novos limites externos e passaram a ser engendrados por esquemas internos e pelas determinações externas de rotina.

5.2 A PESQUISA EM SUA PROFUNDIDADE: DESCRIÇÃO DOS AGENTES E CENÁRIO DE ATUAÇÃO.

As análises foram feitas mediante tabulação dos dados oriundos das observações em sala de aula e pelas entrevistas. Ora, por se tratarem de realidades diversas, apesar de suas afinidades e semelhanças, não é feito um perfil único das práticas analisadas, nosso intuito é o de apontar sim as estruturas que formam padrões de ação docente do educador do campo entre as pesquisadas, contudo, sem deixar de perceber as nuances, as táticas e os

fatores de heterogeneidade, o que só se torna possível a partir de narrativas discorridas e não compactadas em índices.

5.2.1 Breves considerações sobre Júlia e seu entorno

Nascida em 1966 em São Domingos do Araguaia, filha de pai de múltiplas profissões garimpeiro, agricultor e borracheiro; e mãe professora, ambos alfabetizados pelo Mobral. O pai estudado até a quarta série e a mãe até o ensino médio pelo projeto pelo Gavião.

Júlia estudou regularmente até a sexta série, quando aos quatorze anos parou para casar e teve três filhos, permanecendo casada até hoje. Aos 28 anos voltou pra 6ª série e supletivo 7ª e 8º. Toda a trajetória escolar feita em escola da rede pública. Aos trinta e oito anos tentou fez cursinho comunitário. Tentou vestibular de Letras, Pedagogia e Biologia. Em 2009 entrou para a turma do LPEC/, formando-se em 2015, especialização em Humanas e Sociais.

Seu primeiro emprego foi aos quarenta e cinco anos como professora na escola municipal de Educação Infantil, escola onde a encontramos para a pesquisa. Sua inclusão tardia no mercado de trabalho deu-se, sobretudo, pela baixa idade com que teve que se submeter ao casamento, o seu trabalho, até então, foi o de dona de casa. Com filhos já em suas formações e empregos, Júlia resolveu perseguir o antigo sonho de se formar e trabalhar na área da educação.

O contato com a Júlia, assim como das demais agentes, foi feito mediante rede de relações. Sem fácil acesso à lista de contatos dos egressos, pegamos a ponta do fio através de um aluno e daí passamos a escavar quem eram e onde estavam os alunos dessa primeira turma. Nosso primeiro contato com ela foi via telefone. Na oportunidade, nos explicou que morava em Marabá – cidade, aos fins de semana, porém de segunda a terça-feira permanecia em Vila Sororó, com casa alugada, construída em área de “invasão”, para poder permanecer perto da escola onde trabalha e não fazer o trajeto de 35 km até à cidade de Marabá.

Júlia é receptiva, tem traços de timidez, mas parece superar com uma fácil comunicação. Não costumava olhar nos olhos durante a entrevista quando

tratava de sua vida particular, somente nos momentos que falava de sua atuação profissional. Após o dia de observação em sala de aula, foi realizado um dia para além desse espaço, onde adentramos na rotina dessa agente, no intervalo e pós-aula. Nesses momentos podemos perceber um envolvimento com a comunidade, a vizinhança e com os pais de alunos, seus vizinhos.

O bairro onde mora em Vila Sororó, como dito anteriormente, é um local de ocupação, mas a maioria das casas é alugada, segundo Júlia. O fenômeno é que, algumas pessoas com posse (fazendeiros, políticos etc) dos terrenos fizeram casas em série e constituíram esses bairros, usando a terra como bem imobiliário. A comunidade vive de pequenas agriculturas de subsistência, comércios pequenos e, sua grande maioria atuando em fazendas, como temporários.

5.2.1.1 O campo de atuação docente de Júlia

A escola Nei-Quésia da Silva Souza (Vila Sororó – zona rural de Marabá) tem uma entrada vigiada por uma funcionária; sem placas de identificação, ou qualquer aparência externa de escola, e com uma infraestrutura precária, abriga seis turmas de Educação Infantil. Júlia é professora de uma turma com vinte e um discentes de quatro anos de idade pela manhã e vinte e dois discentes da mesma idade pela tarde, ambas turmas Infantil II. Recém-contratada (ainda sem o diploma de graduada, exercendo como docente com magistério ensino médio, durante a pesquisa em 2015), afirmou não ter se adaptado à turma Jardim I, por isso no ano de 2015 passou a trabalhar com crianças do Jardim II.

A escola funciona em dois turnos, matutino e vespertino, conta com seis turmas cada turno, num prédio cedido à prefeitura para aluguel. A infraestrutura sobremodo precária foi uma das grandes preocupações da diretora (três anos de gestão, sendo dois anos pelo modelo de indicação e o último ano por eleição democrática), que não pretendia entrada para pesquisa e se disse “bastante incomodada com minha presença da estranha na escola”.

As salas eram extremamente escuras e com pouca ventilação, aparente mofo nas paredes e sem estrutura para brincadeiras externas. Contava com uma cozinha e um corredor largo que servia de refeitório. Os banheiros ficavam do lado externo e sem acesso coberto, ficando inacessível em caso de chuva. Outro banheiro somente na sala da diretoria, mas não dava acesso a professoras e nem alunos.

Foi cedida entrada e permissão para a pesquisa apenas com a condição de visitarmos as novas instalações, dessa vez em prédio público, que estava na sua fase final de construção. A verba destinada era federal, por conta da parceria entre o município e o governo através do Programa Nacional de Reestruturação e Aparelhagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) O salto qualitativo da infraestrutura, sem dúvida, seria salutar.

Os alunos contam com café da manhã (mingau e biscoito) e lanche (sopa). A prefeitura, segundo a diretoria, é bastante comprometida com a merenda, que não falta e nem se altera em qualidade.

5.2.2 Breves considerações sobre Lúcia e seu entorno.

Nascida em Itaituba na mesorregião do sudeste do Pará, no ano de 1990, Lúcia peregrinou durante a sua infância conforme o deslocamento de seus pais, ambos lavradores. Sua mãe, além de lavradora era professora. Seu pai primeiramente saiu da de uma fazenda em Itaituba, onde trabalhava como “peão” migrando para Serra Pelada/PA; retornou a Itaituba em 1990, e de lá, junto com sua família (esposa e dois filhos), chegou à cidade de Marabá, onde adquiriu terra pelo INCRA, abandonando o local em seguida, para unir-se ao MST em acampamento na região. O abandono da terra se deu, segundo a agente, pela falta de estrutura do local, sobretudo por não contar com escolas próximas ao lote, o que representou fator decisivo para a migração dos seus pais. Assentaram-se no 26 de Março.

Lúcia participou desde seus oito anos de idade de escolas do MST, intitulando-se “sem terrinha”, migrando de escola em escola para acompanhar conforme o grau ofertado. Terminou seus estudos no tempo regular, reside até hoje no mesmo assentamento.

Lúcia explica que não gostava de ir para escola, gostava mais de ficar com os bichos e no campo, com seus pais, entretanto, seus pais eram bastante rígidos com a educação, e nunca permitiram que faltasse aula para auxiliar em casa, no trabalho de plantio. Sempre leu bastante, ficando com diversos livros da biblioteca da escola.

Quis cursar veterinária, por seu gosto por animais. Porém, desde que formada no ensino básico, passou a lecionar em escolas do campo. Soube do curso da LPEC pelo movimento, e incentivada pelos seus companheiros, resolveu cursar interessada pela formação em “agrárias”, mas acabou cursando “letras”, em suas palavras. “O que acabou não sendo tão ruim, já que sempre li muito e as leituras eram sobre a vida que tive, aí acabei me identificando muito, e apaixonando cada vez mais”.

5.2.2.1 O campo de atuação docente de Lúcia.

Lúcia passou a atuar no Acampamento Hugo Chavéz, seletivada como docente em dois turnos, onde leciona Matemática para alunos do fundamental maior, e Ciências para os alunos do EJA, mesmo sem diploma superior. A pesquisa foi apenas realizada no período vespertino. A escola de educação infantil e fundamental Carlos Marighela, que funciona em parceria com a SEMED, fica no meio das casas dos assentados, e como as casas, as escolas são todas de taipa.

A estrutura física é grande, apesar de precária. São dois galpões que se dividem em partes para a disposição dos alunos em série. As salas de aula contam com algumas cadeiras e quadro branco. Possui uma sala de professores que também funciona como biblioteca para os alunos, um computador para as professoras.

As salas não têm ventilação e a iluminação é parca. Os discentes não possuem fardamento. Os alunos faltam bastante, muitos deixam de ir à aula, mesmo acampados ali. No caso das turmas de EJA, quando de noite, a evasão aumenta. A justificativa nas palavras da diretora da escola é que “o sistema de ensino que se aplica à EJA hoje ele não contempla a realidade dos educandos”.

A mesma diretora conta que tem bastante abertura com a Diretoria de Educação do Campo da SEMED e que estão em constante parceria, porém, afirma que a escola possui autonomia para reformulação dos conteúdos e práticas curriculares para a educação do campo, conforme o movimento se baseia. A professora Lúcia, também aponta a Secretaria como um local de apoio, porém não tem acesso a ela, até a data da entrevista não havia participado de formação continuada, nem teve acesso aos planejamentos institucionais, relata, outrossim, que recebera da secretaria livros paras as aulas devidas.

Explica que possui grande afinidade com as demais professoras e planeja suas aulas junto com elas. Questionada se os planos de aula de Matemática são discutidos junto com as professoras de Português, ela retrocede e explica que apenas em casos de projetos elas sentam para definir o planejamento. Explica que não existe nenhum empecilho com a diretoria, e que sempre tem apoio de todo o corpo escolar. “Funciona como uma comunidade, aqui ninguém é maior que niguém, não tem essas hierarquias, porque acreditamos que todos são importantes”, explana.

Se professa militante e que exerce em sala de aula uma educação do campo, porém com os problemas históricos já conhecidos. Explica que a formação da LPEC foi um complemento à educação já introduzida nas escolas do campo pelo MST, “uma educação mais teorizada”, conforme aponta. Casou-se e teve um filho no decorrer da pesquisa.

5.2.3 Breves considerações sobre Carmen e seu entorno

Nascida na cidade de Tocantinópolis/TO em 1972, Carmen, filha de lavradora atualmente aposentada, com escolaridade até quarta série do ensino fundamental. Migrou para a cidade de Araguaína do mesmo estado com dois anos de idade e para São Domingos do Araguaia no estado do Pará aos doze anos, com seus três irmãos para morar com sua tia e primos, onde permanece até os dias atuais. Conheceu o pai tardiamente, com 35 anos de idade, o que para ela, em suas palavras, “não fez diferença”, pois a ausência significativa na infância não poderia ser mais suprida. Nunca trabalhou no campo após a fase

adulta, apenas quando na idade escolar, quando auxiliava sua mãe nos plantios.

Segundo a agente, o tempo na escola eram difíceis, pois tinha determinados meses que eles permaneciam em casa para ajudar a mãe, que era sozinha. O que provocou, segundo ela algumas intempéries na caminhada escolar. Reprovou na sétima série do ensino fundamental, terminou o ensino médio aos 19 anos. Fez magistério concomitante ao ensino médio. No ano de 1992 começou a trabalhar num escritório de contabilidade.

No ano de 1998 começou a trabalhar como professora do ensino fundamental em escolas privadas e, posteriormente, em escolas públicas, por contrato. Tinha um sonho de trabalhar como advogada, mas não cursou Direito. Influenciada também pelo seu trabalho no escritório de contabilidade, quis cursar faculdade para ser contadora, mas não conseguiu passar no vestibular.

No ano de 2011 cursou letras pela faculdade privada, levada pelo seu gosto por leituras, apesar de, em suas palavras, “não ter acesso a livros nem em casa e nem na escola” e apesar de não ter frequentado biblioteca em sua infância, outrossim, lia panfletos em rua, livros que conseguia emprestado dos primos que a visitavam nas férias; em 2013 cursou Pedagogia também pela iniciativa privada, mas interrompeu para iniciar em 2015 o curso da LPEC (UNIFESSPA).

Apesar de prestar vestibular para três cursos de licenciatura, a agente relatou que nunca quis lecionar, pois acredita que não é uma profissão que remunere bem, contudo, foi no último curso que descobriu o amor pela sala de aula; apontou teria uma “missão, assim como um advogado, que tem uma causa”. Resolveu abandonar Pedagogia pela LPEC por se tratar de uma educação pública e na federal, o que para ela representa um *status* na sua caminhada estudantil. Também a possibilitaria economizar nos gastos com a educação superior. Não se casou ou teve filhos.

5.2.3.1 O campo de atuação docente de Carmen.

Atua como professora em São Domingos do Araguaia há quinze anos, e em Apinages (zona rural de São Domingos do Araguaia), há cinco anos , sendo esse último o local das observações.

A escola Municipal de Ensino Fundamental Exupero Seixas possui salas amplas, contendo uma sala de professores, uma biblioteca e uma área grande externa. As cadeiras são de madeiras, diversas dessas quebradas. Os discentes não possuem fardamento. A escola possui uma sirene que determina o fim de cada aula, como uma sirene militar.

A diretora não quis participar da entrevista. A professora, contudo, afirma que a diretoria:

> é fraca, a gente não conta com ela para planejar, fazer projetos, ou ter apoio de ideias, essas coisas. O que ela mais faz é falar com a secretaria, mas a Secretaria mesmo não faz nada com a gente, então, eu acho assim, né, que ela deveria se voltar pra gente aqui, que tá trabalhando diretamente com as crianças. (CARMEM, 2015).

A escola para alunos de ensino fundamental de 6º ao 9º ano dispõe de seis salas. Nos dias observados, a professora permaneceu apenas no 9º ano, na turma com dezessete alunos, pois estavam com atraso nas atividades e ela necessitava adianta-las. Negociou com os demais professores para ficar dois dias consecutivos com a mesma turma.

Nunca atuou em movimentos sociais do campo, mas acredita ser importante para todo cidadão do campo se engajar. Acredita que essa visão veio apenas com o curso realizado pela Unifesspa, o que ampliou sua “consciência de classe”. Segundo a agente, apesar de esta no campo, a sua escola não tem características de uma Educação do Campo, mas ainda rural, afirma isso dentro do entendimento teórico trazido através curso da LPEC.

5.3 ANÁLISE DOS DADOS

As análises a seguir serão feitas baseadas na entrevista e questionário, além da observação em sala de aula, feitos em campo, onde, através de um roteiro semiaberto, pudemos selecionar os pontos de interesse formulados e orientados em perguntas e de um roteiro de observação, no qual pudemos

focar nas atividades realizadas no local, que interessavam à pesquisa. A entrevista com a professora Júlia foi feita em dois lugares distintos, na escola municipal onde atua e em sua casa, em Vila Sororó/PA.

A professora Carmen teve a entrevista realizada numa lanchonete perto à escola, e a professora Lúcia acolheu o diálogo na biblioteca da escola do acampamento onde trabalha. O roteiro de entrevista contava com 77 perguntas, entretanto na efetivação da entrevista, algumas foram suprimidas e outras expandidas, surgindo as nuances em acordo com as respostas dadas.

5.3.1 Aisthesis e *Eidos*: as Construções e Justificações Acerca da Docência.

Buscamos assim investigar os aspectos constituintes desse *habitus* docente nas três etapas primeiras, através da entrevista. Com devido tratamento das informações da entrevista com a professora Júlia, Carmen e Lúcia, alcançamos três bases que serão tratadas a seguir, sendo elas: docência, a profissão não escolhida, dicotomia entre escola e vida; resistência da imposição.

Nesse sentido, dispomos dos conceitos de *aisthesis* e *eidos* dentro da construção do habitus bourdiesiano. A *aisthesis* refere-se ao gosto, segundo Bourdieu (2005), preferência e estética, sugeridos pelo autor que surjam mediante *sens pratique* de classe, ou seja, que se remetam à uma construção histórico-social e não a um entendimento único e pessoal caracterizando um indivíduo atomizado.

Já o conceito de *eidos* refere-se “à dimensão propriamente cognitiva do habitus como sistema de esquemas mentais de ordenação categorial e compreensão interpretativa dos fenômenos mundanos com os quais os agentes se deparam em sua experiência cotidiana”. (PETERS, 2009, p.19). Esse conceito será tratado no que tange as justificativas das ações e escolhas pela docência, na tentativa de lançar algumas análises sobre a reflexão dessas agentes acerca do seu caminho professoral.

Compreendendo que o agente é formado mediante relações sociais, desenvolvendo (empírica e subjetivamente) o *habitus* segundo os espaços

ocupados nos campos, é mister analisar as redes de relação de professor. Antes, de adentrarmos nas relações imediatas na docência, trataremos das vozes coletivas que permeiam as influências e a “escolha” pela docência. Quando questionada se pensava em ser professora, na infância, afirma:

> [...] eu sempre quis, eu sempre fui apaixonada por animais; a minha paixão. Ou então... eu tinha duas.... Não, não por que o povo diz que profissão boa é a de médico, é a de advogado, juiz... Eu queria muito fazer a área medicina veterinária justamente por causa disso... por causa da área dos animais e a área de direito também mais na causa social, socialista, porque era mais assim pra ajudar as pessoas menos favorecidas.. então [...] é assim a perspectiva não porque é uma área boa, ganha muito não... a área de educação veio mesmo com o tempo, quando eu terminei o ensino médio e aí logo depois me falaram ... que está tendo esse instituto de educação do campo que era bom me inscrever.. Foi até a minha mãe quem me inscreveu até mesmo uma forma de não ficar parada e tentar... e aí foi quando eu passei, não assim, de início, eu não me identificava muito, mas depois eu me apaixonei, e pude aproveitar tudo de bom, né? (LÚCIA, 2015).

Já a professora Júlia e Carmem, em respectivo, explicam quando foi que optaram pela docência:

> Eu, como disse, queria ser borracheira (risos), a profissão do meu pai que eu acompanhava.. mas aí depois de adulta... Já foi a partir do momento que eu comecei na educação do campo, acho que foi a forma dos professores, deles ser, deles interagir, deles nos estimular né, a pensar, né? A leitura, como a gente vê, como é que a gente vê o mundo. Eu acho que isso, eles não chegavam a dizer “é assim e assim e assim”, né? Eles não inseriam conhecimento na mente da gente, na cabeça [...] hoje eu amo o que faço! (JÚLIA, 2015)

> [...] eu nem sei. Acho que me decidi mesmo porque foi onde eu pude trabalhar de imediato, assim, podendo crescer, porque trabalhei num escritório de contabilidade, mas passei no vestibular de letras, então, resolvi dar aulas pra poder ser, assim..., como eu digo, igual, né, ao que eu estudava [...] mas no curso da LPEC eu criei gosto mesmo porque consegui me ver ali, aí foram outras quinhentos! [...] Na verdade, queria ser advogada, mas Deus quis de outro jeito, né? (CARMEM, 2015)

Dentre as três pesquisadas, nenhuma optou em primeiro plano pela docência. Todas desejavam seguir carreiras segundo seus gostos (*aisthesis*) pessoais, construídos segundo as particularidades de vida de cada. Segundo a história de cada uma. Júlia e Carmen desejavam seguir as carreiras dos pais, Carmen, mesmo sem conhecer o pai pessoalmente, lançou sua predileção na carreira semelhante a dele. Ela afirma ter conhecimento do ofício do pai,

mesmo antes de conhecê-lo. Lúcia, com mãe professora, possuía o ensejo de se dedicar aos estudos veterinários.

Impossível a pesquisa adentrar aqui nos porquês dessas primeiras escolhas, nesses imaginários construídos pelas agentes, mas podemos nos centrar nos discursos de justificação, no *eidos* operante, podemos compreender alguns pontos em comum que orientavam a escolha pela não-docência.

Questionamo-nos: a escola e o professor são o ambiente de trabalho e a profissão de maior apresentação/significação na infância, não seria "normal" ser uma carreira desejada? Para tanto, alguns percalços precisam ser observados. Em primeiro plano, salientamos que a docência não é o local imediato do prazer. Tanto Júlia, quanto Carmen e Lúcia, apontaram "não gostar de ir à escola". Essa dicotomia entre vida x escola será analisada com maior propriedade nos tópicos a seguir. Contudo, já podemos compreender aqui que existe em todos os discursos um atrelamento entre o prazer, o lúdico e o gosto pessoal na primeira escolha pelas profissões.

Júlia relata seu prazer em ajudar seu pai nas oficinas. Carmen almejava o que caracterizava uma lacuna, e Lúcia, queria dar continuidade a sua paixão infantil por animais, certamente desenvolvida no contato direto com eles. Essas relações entre o gosto e a escolha da primeira docência e o prazer só podem ser vistas no ato da fala de cada uma, não é, pois, uma análise psicológica, assim, notemos os seguintes trechos acima, os grifos indicam as justificações que direcionam as agentes pela não docência.

"Acho que me decidi mesmo porque foi onde eu pude trabalhar de imediato". Essa afirmação de Carmen parece não possuir sentido, uma vez que ela já trabalhava num escritório de contabilidade, entretanto em sua explicação, a agente informa que desejava ter formação superior na carreira que desejasse seguir, como não se aventurou em Direito, nem passou no vestibular de Contabilidade, resolveu trabalhar no curso que conseguiu estudar, tanto pelo valor que poderia pagar (Letras- numa faculdade particular), tanto por ser um curso em que conseguiu aprovação. Lúcia, por sua vez, além de veterinária, pelo seu amor aos bichos, desejava também o direito, para continuar sua militância. A docência ficou de fora como possibilidade de exercer sua militância, pelo menos em primeiro plano, por "não ganhar muito".

A carreira docente não é cogitada pela agente Júlia, nem quando estudando na área:

> Na verdade eu não estava pensando na profissão, né. Eu tava estudando sempre só para aprender. Eu queria estudar pra adquirir conhecimento, né? Que eu não tava pensando em trabalhar, dois anos depois foi que eu fiz o concurso público só por fazer e acabei sendo aprovada, né? Aí eu digo então "já que eu fui aprovada eu vou ter que encarar agora". (JÚLIA, 2015).

Observemos que ela revela "não pensar na profissão", e precisou "ter que encarar" a profissão quando passou num concurso público para dar aulas. Nota-se que o gosto pela docência, *aisthesis,* não foi construído na agente até esse momento de sua vida acadêmica/profissional.

Objetivamente, o que as levou para a sala de aula foram: as oportunidades de se empregarem, terem uma carreira acessível, recursos compatíveis com a situação financeira para devido investimento, estarem numa classe social que concebe a docência como possibilidade real de carreira, aceitabilidade e direcionamento por parte dos familiares (mãe da Lúcia e, sobrinha da Júlia matriculando as alunas no PSE).

O desejo parece ser imprescindível para estar numa carreira, se não para entrar, mas decerto, permanecer, ao menos entra como condição *sine qua non* para ser professor. Objetivamente, o que as levou para a docência não foi o desejo pessoal, porém esse desejo aparecerá no decorrer da trajetória do formar-se/ser professor, pelo menos, discursivamente. Essa constatação foi feita por elas mesmas no momento das entrevistas; ao fazerem esse exercício de reflexão no momento com a pesquisadora, as três entrevistadas tratam de sanar essa aparente "falha" em seu percurso profissional e introduzem o passional no decorrer da sua caminhada.

O reposicionamento na docência deve extrapolar as questões sociais, político-financeiras, mas adentrar no gosto pessoal. Esse reparo pode ser visto discursivamente, quando as três entrevistadas passam a professar esse laço afetivo: "hoje eu amo o que faço", "mas depois eu me apaixonei, e pude aproveitar tudo de bom", "criei gosto".

Podemos situar o momento da formação superior na LPEC da UNIFESSPA como um divisor de águas dentro da perspectiva da *illusio* docente. Ora, se até então, as professoras recorrem às atribulações da carreira docente ou às memórias de sua vida estudantil para formar um não-gosto pela docência, o curso passa a ofertar uma reelaboração acerca da profissão.

Em primeiro plano, por se tratar de um curso que parte do princípio de uma educação centrada no conhecimento do educando, na cultura popular, o que pode ser possível inaugurar um novo senso prático, a ser desenvolvido pelos professores. Um senso prático que permite encontrar a vida dos alunos no processo de criação escolar, desse modo, atrelando o referido prazer. Em segundo momento, o curso oferece uma possibilidade de inovação, rompendo com as memórias do passado, surge assim um novo olhar sobre uma possível docência, uma que escape da supressão dos agentes enquanto cidadãos, enquanto seres que produzem, trabalham e criam sua própria materialidade.

Nessa perspectiva, podemos compreender que exista nesse diálogo com o curso da LPEC/Unifesspa uma formulação de um vir a ser que desenvolve nas agentes uma afetividade com a docência. Esse gosto, contudo, continua sofrendo um não-planejamento individual, o que significa dizer que, apesar de passarem a adotar a docência conscientemente, a construção da carreira continua a ser uma não-escolha, não assertivamente, que sai do agente em relação ao seu mundo de modo tático, parece ser o mundo, sua realidade e as condições objetivas que direcionam esse profissional, mais uma vez, forçando-o a agir estrategicamente:

> Então assim... porque quando a gente fez o LPEC, a turma, só abre uma turma na época em que fiz, que era a segunda turma, só abria uma turma nas quatro áreas especificas se tivesse cinco alunos no máximo. Eu queria ir pra Letras. Contradição. Até brinco até hoje. Queria ir pra Letras aí só tinha 4 pessoas e aí eu fui e escolhi agrárias justamente por causa da biologia, né, mais por causa da biologia porque amo bichos. Mas acabei dando aula de matemática, foi muito engraçado porque... é uma historia muito engraçada: eu trabalhava... ano passado eu trabalhei com o terceiro e quarto ano do primeiro ciclo. Aí esse ano comecei trabalhando também com quanto e quinto ano. E aí ocorreu que começou abrir umas turma a noite aí falaram assim... não... [...] aí eu fui pra noite. E A professora que também faz educação do campo, é da turma 2011, assumiu o quarto ano. E aí eu saí já do quanto ano e fui pra noite pras etapas justamente porque um dos professores que era pra assumir matemática ele também não tem formação na área. Ele sempre trabalhou com séries iniciais então ele disse assim: “olha, eu não me acho apto, então eu abro mão”. Aí foi

> quando a diretora me convidou. Perguntou se eu não toparia. Aí como já tinha dado o andar da carruagem *tava* muito difícil achar um professor de matemática, eu falei “aceito”. É um desafio, até porque eu nunca tinha trabalhado nessa área. Então aceito e sempre deixei muito bem claro, né; pros educandos: assim, “olha: não é minha área ... mas aí sem dizer que sei tudo, porque não sei. Não é minha área específica. (LÚCIA, 2015).

Os caminhos profissionais dessa agente são marcados fortemente pelo ajuste, pelo enquadramento, oriundo de uma ordem superior a sua vontade. Obviamente que, longe da passividade, a agente passa a reformular seus caminhos de ação, seguindo assim uma trajetória praxiológica de sua carreira, porque joga tanto com sua formação teórica, quanto com seu senso prático (BOURDIEU, 2002).

Isso quer dizer que, ao querer Letras, mas ser impossibilitada, e optar por ciências agrárias, ela lança mão da sua estética pessoal para deliberar uma segunda opção, uma que se assemelha à sua primeira opção anterior, que era a da medicina veterinária. Em seguida, já sendo professora, passa a atuar dando aulas de Matemática; o que ela chama de “contraditório” é exatamente atuar numa área, tendo quisto um campo tido como oposto, mas estudado uma terceira opção.

Esse entrelaçado de opções que se sobrepõe à agente, mas que a faz reinventar sua prática (mesmo que acionando esquemas de reprodução, como veremos adiante), demarca nela uma característica de resistência.

Resistência essa que marca a trajetória e a justificação pela docência também em Júlia e Carmen. Carmem, questionada se a trajetória escolar e seus professores da escola a influenciavam na prática em sala de aula, responde:

> Sim, por que, influencia sim. Não! Não, porque eu não quero trabalhar igualmente, né? É isso, é nesse sentido, né? Influencia, porque aprendi lá muita coisa, mas não quero repetir os erros. (CARMEM, 2015)

A resistência também se dá em nível ideológico, logo material. A fala da de Carmem demonstra que a docência que inspirou o desejo pessoal é interditada pela docência não-quista. Esse ser-fazer docente é uma demarcação não dicotômica, mas dialética. “Eu não quero trabalhar igual” é o

eidos que explicita o não-desejo. O gosto pela docência se rompe nesse momento, é necessário se recriar para a partir das aprendizagens passadas, no advento das novas aprendizagens, quando no ensino superior. A carreira docente dessas agentes é um conflito não só desenvolvido em nível pessoal, mas reproduz os conflitos de ordem socioeconômica dos grupos e classes sociais, nelas mesmas. Nesse sentido, investigaremos um tanto mais a fundo as construções do gosto, desejo e da dialética escola x vida na seção seguinte, observando como esses esquemas mentais surgem no imaginário do professor.

5.3.1.1 As formações das estruturas e disposições mentais em situação de trajetória discente.

Perceber como as professoras entendem a escola e sua função, compreender as bases que circundam a ideologia que orienta a noção do espaço escolar se faz necessário para a reflexão de uma prática que não está constituída na própria ação, de modo imediato, puro, mas nas estruturas que orientam essa ação (BOURDIEU, 2002), logo, a razão prática desenvolvida nas trocas simbólicas em sala de aula, estão enraizadas em lugares alhures ao imediato. Dessa forma, investigar a infância e a atividade escolar do professor não se remete a uma tentativa de trazer à tona aspectos meramente psicológicos, mas materialidades que podem ser detectadas nas falas das professoras e assim avaliadas como constituidoras do corpo social desse agente que se manifesta em suas práticas.

Nessa seção priorizaremos as falas da professora Júlia. Essa escolha é um modo de aprofundar as análises dentro de uma racionalidade, entretanto, as demais agentes ainda estarão sendo citadas, mediante necessidade.

A professora Júlia narra sua infância com entusiasmo; relata que viveu sempre em contato com a natureza, e suas obrigações não se remetiam a trabalhos feitos por remuneração, apenas nas atividades domésticas e auxílios à família. Não considera ter uma infância empobrecida, nem ter passado dificuldades, apesar de viverem em condições simples de vida em São Domingos do Araguaia/PA. Com mãe professora e pai garimpeiro, depois

agricultor e posteriormente borracheiro, Júlia viveu em sua infância, através dos percursos laborais de seus pais, claramente as etapas de produção/atividades de economia da região.

O pai, formado até a quarta série, não obtendo o sucesso em Serra Pelada, permaneceu na região, dessa vez tentando viver pela agricultura familiar e, ainda não obtendo o devido sustento, passa a compor o setor terciário, que agrega trabalhadores com baixo nível de escolaridade e sem oportunidade de serem integrados nas bases econômicas do sistema capitalista, desse modo, passam a circundar as cidades com atividades autônomas, sem vínculos empregatícios, e sem valores referenciais na sociedade.

Júlia, como criança, desenvolve-se dentro da dinâmica sociocultural da região do sudeste do Pará. Porém, percebe com naturalidade sua condição social, como se a vida que a circundava fosse uma condição *a priori*, logo aceita com facilidade. Questionada sobre a educação que recebeu na escola e suas condições, Júlia considera:

> Assim, que acho que foi uma boa educação, por que a gente não era pessoa rica, mas também não era assim, pelo menos eu não ouvia nenhuma queixa de falta de nada, né? Eu me considerava uma pessoa assim bem de... Financeiramente eu nem sei, por que ninguém pensava nisso né, naquele tempo. Era tudo muito bom, né? Não faltava nada pra gente. (JÚLIA, 2015).

Compreendemos que a fala que elucida certa inocência ou inércia “ninguém pensasse nisso naquela época” (apesar de ser um pensamento normal para uma criança, sua reflexão acerca das dificuldades e da condição social de sua família, na correlação de forças social), permanece a mesma, após adulta, ainda na perspectiva do “não falta nada”. Essa reflexão permanece mesmo ao se se considerar classe baixa nesses anos, conforme aponta em questionário e, mesmo nessa “classificação social” não se vê como agente social destituída de posses ou direitos, ou apossada de infortúnio e mazela. Essa noção, que de imediato parece alienada, representa muito mais que uma alienação, é decerto, uma resistência do povo à pobreza. A imposição das condições operantes, mesmo que não desfeitas, transformadas, são reformuladas.

Essa resistência é essencial para que o mundo dado por seja recriado segundo as necessidades, modo de vida e percepção pessoal/coletiva daqueles que estão “assujeitados”. Essa resistência pode ser vista claramente quando Júlia trata de se desobrigar das imposições da vida na sua infância, segundo os trechos a seguir, narrando sua infância. Questionada se em sua infância haviam regras que determinavam permissões ou proibições explícitas, Júlia narra:

> Eu acho que eu nunca tive isso? Às vezes... não, ninguém dizia que podia ou que não podia alguma coisa. Só que a gente parece que já crescia com aquilo né? Sabendo que não podia passar muito tempo fora de casa à noite, que não podia ir muito longe, tinha que avisar pro pai pra onde é que tava indo, se saísse à noite. Não precisava meus pais ficar falando, por que logo naquele tempo não precisava mesmo de pai ficar dizendo faz isso, faz aquilo. Eu tinha que lavar louça, lavar roupa e tinha que deixar a casa, tinha que deixar o quintal limpo, era essa a minha responsabilidade. Foi uma infância muito feliz, graças a Deus; como o meu negócio era a natureza, era andar, era correr no sol, na chuva.... Começava a chover se tivesse no tempo, eu ficava, mergulhava naquelas poças no meio da rua cheias de cocô de rato (risos). Ninguém adoecia não naquele tempo, lá no lugar que eu... nós estava lá no São Domingos, no lugar que nasci, que me criei até os quatorze anos de idade quem terminou de me criar foi meu marido – (risos). É, eu tinha acabado de fazer quinze anos quando me casei, mas fui conhecer ele já com ele com quatorze anos. Eu vivi assim intensamente a natureza, sabe? A natureza (...) eu não gostava muito de ir pra escola, mas brincar... eu fazia tudo pra ir pro córrego que tinha lá no açaizal, por causa dos pés de açaí né que a água era muito fria a água, e eu queria ficar lá o dia todo de tão bom que eu achava, eu ia em casa pela manhã depois do café eu enchia aquela bacia de louça e corria pra lá, eu ficava lá enrolando, gastava um pacote de Bombril todinho pra ariar, pra deixar aquelas vasilhas brilhando pra não segurar ne um pingo de água. Mas não por que eu era caprichosa não, era por que eu queria demorar mais tempo lá (risos). Aí que chegava em casa e pegava roupa pra lavar, “eita, menina esperta!”, que nada, eu queria era tá mergulhando lá água... chegava em casa já de tarde. (JÚLIA, 2015).

Tratando das responsabilidades, ela se situa como não obrigada. Essa não obrigação é percebida na perspectiva que ninguém da sua família as impõe; as atividades são acertadas num contrato coletivo e assim “cada uma sabe o que deve ser feito”. A partir disso, quando executa atividades de sua responsabilidade, percebemos que, em vez de praticá-las para adquirir possíveis tributos de um bom trabalhador, ela as pratica vislumbrando outro benefício; ou seja, as atividades que ela cita como positiva nela mesma, como lavar a louça bem, pegar a roupa por conta própria para lavar, não estão ali para formar numa lógica formal características de uma trabalhadora, as quais,

poderíamos supor, deveriam gestar nela o poder de decisão, proatividade ou empenho. Essas atividades, entretanto, eram realizadas como condição para chegar noutro ponto: tomar banho no rio, brincar, entrar em contato com a natureza, sendo esse o lugar que ela desejava ocupar. Buscava o trabalho árduo, não pela imposição externa feita a ela, mas sim pelo prazer encontrado na fuga da ação, fora do escopo das motivações pertinentes à atividade. Daí a resistência.

> A uma produção racionalizada, expansionista, além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de consumo: esta é astuciosa, dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não faz notar produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem economicamente dominante. (CERTEAU, 2011, p. 35).

Ela, diferentemente do pensamento homogeneizante, ao reproduzir as atividades de uma infância vivida no campo e pertencendo a uma classe que não a hegemônica, não se furta de recriar a situação imposta (não ter tempo para brincar, estudar, ler livros, passear), e a remaneja dentro da sua particularidade. Não é uma ação capaz de ser inaugurada por ela com obtenção de lucro estratégico, mas é um movimento de consumo ativo, não passivo.

Outra situação narrada pela professora mostra sutilmente como a partir da situação dada pelo campo inserido e pelo outro, são forjadas táticas que são deferidas, como situa o autor acima, “golpe a golpe”; ou seja, são feitas mediante a ação do outro e assim “aproveita as ocasiões e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade ou prever saídas” (CERTEAU, 1998, p. 100). Questiona-se: em futuras situações de imposição, serão reativados os esquemas mentais da resistência?

A mesma agente então mostra como essas táticas surgiram em outras situações, detalhadas a seguir. Questionada se era seu costume ler na infância, explica: ”de jeito nenhum! (risos). Queria nadar no córrego. Eu sou da natureza mesmo”. Em seguida, questionamos se durante a infância desenvolveu algum talento para música, arte, poesias, danças, responde:

> Só pra borracharia mesmo. Eu ajudava meu pai, na borracharia. Meus irmãos nenhum gostava os homens, aí minha mãe sempre me

> escalava pra ir né? “Quem vai é você”, aí eu ia com todo gosto. Três quilômetros que eu tinha que andar, deixar comida pra ele, e eu ia feliz da vida. Quando eu chegava lá eu não queria ir embora. Eu tinha que voltar, me botavam num carro que me botavam lá pra poder voltar. Toda ferramenta que ele precisava ele me pedia e eu sabia, dava pra ele, tava lá prestativa ajudando. Eu acho que eu não tinha tempo pra fazer isso aí não, era assim, trabalhar brincando, que eu trabalhava, mas sempre brincando. Tanto é que eu trabalhava no córrego, mas pra mim era brincar, até quando vinha chuva todo mundo corria porque vinha aquela enxurrada, né? Enchia lá córrego com aquela água suja, mas eu ficava e brincava. (JÚLIA, 2015).

No mesmo sentido, Cláudia narra:

> Eu brincava assim, na roça, né? Eu acabava achando cansativo, mas não esse cansaço de quem ta sendo explorado, né? O sol, muito quente, às vezes não ajudava, mas o caminho todo era uma alegria. Corríamos muito, eu e meus irmãos, brincávamos de tudo indo pra roça. Subia nas árvores, subimos pra pegar e comer lá mesmo, as frutas, né? Era assim, acabava sendo divertido. (CLÁUDIA, 2015).

A infância, culturalmente definida como espaço-tempo da criação e formação educacional, em grande medida é, para os filhos dos trabalhadores rurais e para a classe baixa e média baixa, também um espaço tempo de trabalho, remunerado ou não. O espaço para que atividades reais possam ser desenvolvidas através do lúdico, do jogo e assim, criarem sem necessariamente estarem envolvidas numa atividade “pesada” ou de imediato resultado, geralmente, fica destinado às famílias que ocupam os espaços sociais dominantes no campo econômico; podem assim instruir e delimitar à infância apenas a um capital cultural formal (Bourdieu, 2002), de diploma, aceito na cultura hegemônica, fazendo isso inclusive de modo lúdico, por brincadeiras. Contudo, pensar na infância generalizando-a é cair no risco de se pensar em infância no singular. Formação cultural no singular. Práticas cotidianas no singular. Mais que isso, é aniquilar as produções feitas por outras culturas, povos e classes sociais.

Não existe cultura rígida nas relações das sociedades, isso quer dizer que, mesmo que haja um sistema estruturado e que predispõe os grupos sociais a se reproduzirem, não há uma estagnação capaz de barrar a invenção (CERTEAU, 1998). A cultura é aquilo que permanece, mas não permanece

sem as flexibilizações e criações silenciosas do dia-a-dia. Existe no interior do sistema uma irrupção, um desvio, que não necessariamente é uma resistência em relação à cultura erudita, apenas é a cultura em sua pluralidade existindo.

Destarte, mesmo em tempos de trabalho “imposto”, Júlia brinca. Cláudia se diverte. Mesmo andando três quilômetros para dar a comida para o pai na borracharia, Júlia vê ludicamente o espaço do trabalho e aprende um ofício, formando assim um capital cultural distante dos modelos tratados pelas academias, decerto. Cláudia encontra tempo para se relacionar e brincar com os irmãos. Essas formas de compor o mundo são posteriormente excluídas do currículo escolar e das universidades.

Destacamos, contudo, a dicotomia como gerador do *habitus* escolar e docente. A relação dicotômica, a não vida da escola é a consequência do descarte da aprendizagem adquirida na vida cotidiana. A educação informal trata das coisas “felizes”, livres e lúdicas; a formal, das “necessárias”, porém enfadonhas. Os momentos de prazer da escola eram quando estavam fora escola. Os trechos revelados a seguir, mostram na fala da Júlia como os espaços da escola não reservam a ludicidade e a aprendizagem significativa. Após ser questionada se os pais a incentivavam a ir para a escola. Em seguida, foi perguntado se ela possuía boas lembranças do ensino escolar. Júlia afirma:

> Eles matriculavam, a gente ia. Mas quando eu disse “não, não vou mais”, ninguém insistiu, né? Se insistisse não ia adiantar muito. Eu já ia pra escola só por ir mesmo, imagina se eu... não, depois que eu dissesse não, aí que eu não ia mesmo. (JÚLIA, 2015).

> Eu tenho, tenho sim. Principalmente quando a gente saia da escola, quando tinha atividades fora da classe, essas sim que eu gostava! A gente ia pra fazenda também, piquenique que a gente fazia, cada um levava sua contribuição e lá a gente ficava... a gente ficava embaixo de árvore, levava roupa pra tomar banho, era a parte que eu mais gostava. (JÚLIA, 2015).

Questionada se no ensino médio essas atividades se mantiveram, diz:

> Não, continuou aquela mesma aula, aquela coisa né? Aquelas de aulas de fazer- responder - escrever – responder e não tinha muito assim de sair não. Era mesmo aquela forma... Eu sabia o que tinha que fazer, por que já era mais consciente, né? Mas não que seja aquela coisa prazerosa, não. Teve muitos momentos negativos, eu tô te falando que quando gente vai pra escola porque tem que ir?

> Porque parece que você tá só recebendo, recebendo, recebendo, você não interage, você não compartilha né? Aí a gente nunca vai com gosto, nunca vai, né? Acho que era isso que eu ficava assim empacada, né, igual uma mula (risos). (JÚLIA, 2015).

A dicotomia entre a vida cotidiana e a escola reside no fato de que na vida cotidiana o aluno tem espaço para as táticas de reação, mesmo que ainda dentro do perímetro do campo dominante. É espaço de inventividade, criatividade, prazer. O prazer, inclusive, nas atividades laborais. A escola tradicional reservava assim um engessamento dessa inventividade, típica da educação que via o aluno passivamente para “receber, escrever, fazer” sem “interagir e compartilhar”. Era visto como uma “mula”, tal qual Júlia se sentia.

Quando se destaca na fala da Júlia o “não gostar de ir pra escola” ou “vai porque tem que ir” indica que é a escola um local de reprodução e inatividade. O fato de na educação informal ela ter a possibilidade da inventividade gera no indivíduo estranheza ao ensino bancário, desconstruindo a noção de que o aluno recebe passivamente o conteúdo, sem se questionar, resistir. Cria, entretanto, uma cisão entre o prazer e o aprender, dispondo nos alunos esquemas mentais docentes que preconizam que a educação formal é orientada pela não atividade do alunado e pela homogeneidade. Lúcia, por sua vez, endossa esse pensamento quando declara:

> Meus pais me obrigavam a ir para a escola, sabe? Eu resistia. A única coisa que eu gostava era de pegar livros na biblioteca para levar para casa. Mas não tinha prazer, gosto não. Em casa a gente não podia chegar com nota baixa, por isso a gente estudava, mas porque era o jeito. (LÚCIA, 2015).

Com currículos alheios à prática e à cultura do povo do campo, da região amazônica, da classe trabalhadora, esse não pertencimento só era destravado quando a escola se fazia presente nos espaços fora dela, ditos por Júlia como “piqueniques”. Piqueniques não são aulas, ou seja, não estavam atrelados a um momento curricular; assim, localizam a educação fora da escola como não relevante, é um recreio estendido, uma pausa para sair da sufocante rotina da escola tradicional. Daí o alívio de Júlia.

Essa educação tradicional é apenas possível de ser realizada quando está longe dos espaços e campos ocupados pelo povo. Nessa medida, entendemos que a introdução da diversidade e do pluralismo democrático se

tornou importante, pois contemplou os ambientes, as práticas e as ações dos povos em sua heterogeneidade, revelando suas vivências, experiências, dando-lhes destaque nos currículos, dando acesso à educação institucional através das cotas e sistemas de avaliação que se espelhavam não só na cultura de elite, permitindo que o movimento da Educação do Campo assumisse, nas palavras de Hage:

> [...] um papel efetivo para impedir a reedição das tradicionais políticas assistencialistas e compensatórias que mantêm a precarização das escolas rurais e reforçam o atraso e o abandono da educação dos povos que vivem da agricultura, do extrativismo e da pesca, ao reivindicar que as experiências político-pedagógicas acumuladas nesse processo de luta e mobilização, de tomada de posição nos confrontos entre concepções de agricultura, de projetos de campo, de educação e de lógica de formulação das políticas públicas, sejam reconhecidas e legitimadas pelo sistema público em suas várias esferas. (HAGE, 2014, p. 134)

Essa dicotomia entre a educação formal e a vida foi sumariamente reduzida na educação superior com a LPEC, que em seu escopo curricular busca promover a interrupção desse sistema excludente e assistencialista e inaugura outro momento da formação do professor do campo, como já discutimos anteriormente. Júlia, na condição de aluna, faz essa comparação e revela um rompimento na sua trajetória discente.

> A graduação, aí já foi diferente! Pra mim já foi totalmente diferente. Logo a educação do campo é diferente [...] Que aí a gente começou a ver e até entender de forma diferente outras maneiras de se aprender, de adquirir o conhecimento [...] todos os momentos foram marcantes, principalmente no início, foi tudo muito bom. Eu aprendi que antes eu não sabia de nada, né? Quando eu cheguei na faculdade, pra fazer a educação do campo, eu vi que eu sabia de muita coisa, os meus professores também eles sabiam, eles sabem de muita coisa, só que eles também precisavam conhecer a gente. Então a gente tem que falar quem que é a gente, de onde a gente veio. Então a gente vai descobrir que tem muito, muito, muito o que ensinar. Na verdade a primeira turma foi um aprendizado não só pra nós, mas pra eles também, né? E os professores ficavam tudo juntos, por que uns queriam entender e aprender também, né? Um pouco do que o outro também tava passando, transmitindo, tava falando. (JÚLIA, 2015).

> Eu finalmente vi que o que eu estudava fazia sentido. Tive um professor, o Bruno, ele sempre dizia pra gente que a gente já sabia sim de muita coisa, mas não sabíamos que aquilo era importante, sabe? Quando eu vi que podemos conhecer mais e mais, mas sem

> ter que cortar, eliminar o que já tinha, as coisas ficaram assim, maravilhosas, né? É como se pela primeira vez, assim, como se aquilo que eu já soubesse não era imprestável. A pesquisa na universidade também foi uma grande coisa importante demais, demais mesmo, assim, porque ali eu podia me desenvolver de verdade, me sentia fazendo algo importante e na escola não era assim, era só ler, copiar e fazer prova (CLÁUDIA, 2015).

Dois rompimentos conceituais foram instaurados na fala de Júlia e Carmem: a metodologia uniforme passou a ser heterogênea, ou seja, várias formas de aprendizagem e que, tendo um ensino orientado a partir das experiências, ambas perceberam que possuíam conhecimentos já construídos e que esses possuíam valor. (2011) colabora no entendimento dessas duas funções da escola e currículo. Para o autor, a escola necessita superar a dicotomia entre conteúdo e relação pedagógica, ou seja, modificar e introduzir novos conteúdos que contemplem a diversidade cultural sem que a relação pedagógica permaneça em segundo plano, mas que seja coerente com os novos conteúdos, que se desloque junto com eles, concretizando na prática a ideologia de uma nova práxis professor-aluno.

Essas duas bases da educação escolar tradicional, engessamento das metodologias e exclusão dos conteúdos e conhecimento dos povos, comunidade e alunado, são os pressupostos da escola reprodutora em Bourdieu e Passeron (1996), e são práticas que uma vez manifestadas representam uma violência simbólica, visto que são arbitrariamente impostas. O campo da educação tradicional, por exemplo, tem uma forte tendência a valorizar a escrita em detrimento da comunicação oral, o que desde já, prioriza culturas com essas práticas.

O ato de valorar determinados conteúdos e ocultar outros, legitimar saberes, desconstruir outros, elevar práticas sociais como padrões e apontar outras como vulgares, define o currículo escolar, que obedecendo a essa lógica, se torna instrumento de dominação simbólica, selecionando arbitrariamente uma cultura (a dominante) para que ela tenha status social e se reforce de autoevidência para a tomada do poder, não só intelectual, mas social, econômico, político.

> A classificação escolar é sempre, mas particularmente nesse caso, um ato de ordenação, no duplo sentido da palavra. Ela institui uma diferença social de estatuto, uma relação de ordem definitiva: os

> eleitos são marcados por toda a vida, por sua pertinência (antigo aluno de...); eles são membros de uma ordem, no sentido medieval do termo, e de uma ordem nobiliárquica, conjunto nitidamente delimitado (pertence ou não a ela) de pessoas separadas dos comuns mortais por uma diferença de essência, e assim, legitimados para dominar. (BOURDIEU, PASSERON, 1996, p. 38).

Os alunos, assim, que não possuem esses códigos de acesso, são excluídos do jogo das trocas simbólicas, ou seja, não dispõe daquele capital cultural para acompanhar a sala de aula, assim, os que possuem (os que vivem aquela cultura em casa, nas rodas de vivência, na família) são destacados e avaliados como alunos de sucesso, e podem assim ser inseridos na sociedade e no jogo do seu campo de atuação.

O *habitus* construído na discente manifestava-se pela dicotomia educação formal x vida o que formula mentalmente a seguinte premissa: a aprendizagem que interessa não passa pelos modos e nem pelas formas de conhecimento do aluno do campo. Isso é enraizado de tal forma que, quando solicitada na oportunidade de professora, a mesma aluna que sofreu com essa violência, é capaz de reproduzi-la.

Entretanto, quando Júlia adentra numa educação também formal criada pelo povo e para o povo, se utilizando de um capital cultural do qual se vê e se assemelha, ela passa a compreender novos esquemas para ação. Nesta direção, é interessante evidenciar que o *habitus*, apesar de durável, pode ser também flexível, haja vista que com a relação com o meio esses podem se reesquematizar. (SETTON, 2002).

Júlia se manifesta, inclusive, nesse sentido, de abandono das práticas tradicionais e de acolhimento da nova proposta da educação do campo. Questionada se a sua trajetória escolar e seus professores da escola a influenciava, diz: “sim, por que, influencia sim. Não! Não, porque eu não quero trabalhar igualmente, né? É isso, é nesse sentido, né? [...] Eu tenho uma referência, mas de como, como aluna”. Porém, ao ser indagada se a formação tida na LPEC a influenciava na conduta pessoal, no teu comportamento, esclarece: “Muito, demais. Mudei bastante. Mas não sei explicar como”.

Júlia reconhece que os professores da escola são primeiramente referência, mas postula: do que não ser ou fazer! Depois que eles são sim referência, quando ela está na situação de aluna, não professora. Como separar o *habitus* docente do discente em dois esquemas antagônicos? Em

seguida acredita que sofreu uma mudança, o que sugere um reesquema, dentro do novo campo educacional, o do campo, que luta no campo contra a educação tradicional. Esse reesquema, em forma de *habitus* professoral, só poderá ser avaliado posteriormente, quando em situação de sala de aula.

A diversidade, uma vez contemplada nas escolas e universidades, no intento de funcionar como estratégia assim determinar “um tipo específico de saber, aquele que sustenta e determina o poder de conquistar para si um lugar próprio” Certeau (1998, pág. 100), também são responsáveis por instaurar e constituir ambientes “neutros” e “independentes”, entretanto, a cultura hegemônica sim consegue fingir neutralidade, porque age por arbitrariedade.

Ora, essa realidade foi forjada por táticas e táticas são forjadas na relação de poder, só existem dentro do “campo do inimigo” e não se acumulam, visto que estão à mercê do outro. Porém, se para Certeau (1998) as táticas não são formadoras de acúmulos de capital possíveis de serem jogados no jogo das trocas simbólicas (BOURDIEU, 2002) - já que a ordem hegemônica as traga – é inegável que elas são ações capazes de serem assimiladas inconscientemente e então passam a ser formadoras de esquemas mentais que uma vez lançados não promovem transformação, podendo ser apenas jogadas pelo imediatismo.

Seria, desse modo, somente uma formação docente que vise estratégias de ação, e não mais táticas, capazes de serem formuladas como esquemas de disposição duradouros que possam promover uma nova estrutura no campo educacional/sócia? Como essas estratégias advindas das minorias organizadas, dispostas em esquemas mentais, impactam/dialogam/confrontam as estruturas mentais já adquiridas pela reprodução de uma ordem hegemônica?

Esses questionamentos deverão ser base para reflexão da prática de Júlia em sala de aula, uma vez que sua formação acadêmica passou pela educação inclusiva, da diversidade e da especificidade do campo, ou seja, por estratégias que deveriam formar *habitus* para além da resistência tática, mas para um devir de transformação.

5.3.1.2 Dialética dos ensaios de ação e tomadas de posição

Ao tratarmos de um habitus de um grupo, devemos compreender primeiramente em qual classe social esse grupo está inscrito; também é preciso compreender quais outros campos circundam a formação desse grupo. Contudo, nesse estudo, entendemos que para tanto necessitaríamos de uma pesquisa ampliada, com maior número de agentes pesquisados, a fim de desenvolver um estudo estatístico-analítico sobre quais áreas e campos estão a fundamentar as práticas desse grupo, passando pelos campos religiosos, institucionais, sociais entre outros.

Daremos prosseguimento a outra questão necessária para se obter uma análise mais aprofundada sobre o habitus professoral dessas agentes, professoras do campo, formadas pelo curso da LPEC/Unifesspa. Observaremos em suas falas e nas suas práticas, em sala de aula, a formação desse *habitus* em sua materialidade imediata, ou seja, onde estão os momentos que alimentam a introspecção dos esquemas mentais capazes de orientar as relações em sala de aula.

Desse modo, trataremos da dialética professor-aluno em sala de aula e de como os agentes percebem-se agentes sociais a partir da sua tomada de posição, e uma vez em suas posições, como esses agentes dialogam entre si a ponto de forjar esquemas complexos de ensino-aprendizagem.

Primeiramente, tratemos de definir quais as posições dentro do sistema escolar que permeiam de modo pragmático as relações imediatas. Existem três posições em torno das quais se organiza o sistema escolar: aluno-professor-gestor.

E dentre essas, existe sempre uma relação dialética que exprime uma peculiaridade comum dentre as realidades pesquisadas, que é a da posição de dominante-dominado. Essa relação não é dicotômica e prevê deslizes entre elas, pelo mesmo agente, mediante contexto em que se encontra; é nesse deslizamento que existem as possibilidades de brechas e até de uma possível autonomia das posições, umas em relação às outras, apesar de somente serem possíveis à medida que o outro ocupe seu lugar, como dinâmica de jogo coletivo.

Apontamos de imediato que o *habitus* docente preponderante é o vivido na formação escolar. Para tanto, refutaremos em parte uma definição em

Silva (2005) quando defende que enquanto o aluno está em sala de aula na condição de aluno desenvolve apenas o habitus discente, contando que a constituição do professorado só pode ser forjado na prática profissional:

> Ou seja, durante a formação os discentes estruturam o habitus estudantil, e não o habitus professoral, pois o último será desenvolvido somente no e com o exercício da docência. E é exatamente por isso que se afirma que o ato de ensinar na sala de aula denomina-se habitus, e não prática docente, sobretudo quando o que está em jogo é a constituição do objeto das investigações sobre o ensino na sala de aula. (SILVA, 2005, p. 161).

Segundo essa definição o discente mantém sua posição de aprendiz, no momento em que é discente, educando, desenvolve assim os esquemas mentais pertinentes a essa posição. O que de fato, não discordamos, porém, ao compreender que o habitus professoral é apenas desenvolvido na docência temos nessa afirmação um contraponto: verificamos diversas vezes, nos momentos de aula, os alunos num processo pleno de imitação da professora, seja no momento em que mostra um livro para uma leitura coletiva; solicitando silêncio ou dando palavras de ordens para outros alunos; mostrando letras para que os demais identifiquem, indo ao quadro para poder falar, demonstrar, se fazer ouvir.

Pontuamos, sobretudo, que na sala de educação infantil esse fenômeno ocorre com maior facilidade. Existia naquela sala de aula uma maior liberdade dos alunos em agir para fora da sua posição de aprendiz, ou do que deve receber uma educação. Os alunos saiam de seus lugares e ocupavam do professor de modo lúdico, o que nos leva a compreender, que a brincadeira para a criança é o momento não só do treino, mas o de vivenciar.

A experiência de “dar aula” depende sim do local que se ocupa, entretanto, essas experiências não são monolíticas, existe um intercâmbio dos papeis desenvolvidos entre os agentes no ambiente escolar, logo uma gama de momentos oportunizados para se ensaiar/viver as maneiras de fazer a relação ensino-aprendizagem.

Assim são dispostos mentalmente esquemas de ação professoral no aluno ao mesmo tempo em que incorporam as ações discentes. Não ocupam, entretanto o mesmo local simultaneamente, pois quando ensaiam agir como professores saem imediatamente do corpo social discente: são os mentores, os

que questionam e requisitam respostas, os que apresentam o conteúdo e solicitam ordem. Em seguida, após esse momento, voltam a responder, a ter que prestar silencia e atenção e movimentar-se como aluno. Os corpos transitam de lugar, e ora desenvolvem ações cujos *habitus* são pertinentes à docência, outrora pertencentes ao alunado.

Esse esquema de ocupar o lugar do saber somente quando está se ocupando do professorado, nos permite compreender que o aluno está reproduzindo educacional específico, onde a voz do aluno não é ativa, mas passiva, a voz do professor, entretanto é a que pensa, comanda, delega, é a voz que age.

O poder do exemplo subjetivo não pode ser subestimado pelo poder da experiência/empirismo. O aluno ao observar os comportamentos do professor toma para si quais procedimentos podem ser incorporados no momento em que se ocupar o espaço docente. É aqui que entra a noção de que a estrutura externa se funde à estrutura interna mediando as práticas, ou seja, subjetiva-se e objetiva-se as materialidades numa dialética organizada coletivamente. Confirmamos o pensamento de Silva (2005), quando compreende que o *habitus* docente não se torna prática docente, mas pelo motivo oposto, pois é justificado exatamente por esse ser constituído e elaborado aquém da experiência profissional.

Nossa defesa é de que o aluno aprende o ofício de ensinar também nas situações de aprender, pois é uma relação dialética de ensino-aprendizagem que instaura esquemas mentais diversos. O que se pode diferençar é que existem situações onde o currículo, a sequência, a metodologia, a postura e as determinações ideológicas em determinadas situações de ensino-aprendizagem podem variar as articulações desses esquemas: de reprodução ou de emancipação.

Nesse sentido, a concepção de cultura popular preconizada por Freire (1999), por exemplo, que prevê a participação do povo e do aluno nos processos de decisão da escola, na escolha do currículo, na forma de definir o que e como deve ser feito, comunga com a noção de que o processo de ensino aprendizagem é invariavelmente dialético e, por esse pressuposto, pode sofrer alterações que garantam a constituição de *habitus* que passe de uma educação bancária e se reordene num *habitus* emancipador, sendo necessário

para isso a inclusão da vida do aluno nas decisões estratégicas da escola, não só na arte de se defender taticamente da violência imposta pela educação tradicional.

Em sua fala, a professora Lúcia, apesar de afirmar que a educação popular a influencia muito, parece demonstrar incerteza quanto ao que a educação popular preconiza. Indagada se acredita que é uma professora que pratica a educação popular, responde: “Educação Popular? [...] Ah, tá, sim! Eu acho que assim, eu acho que Paulo Freire me influencia muito, eu gosto muito de ler Paulo Freire, gosto muito das ideias dele, eu acho que me ajuda muito, sabe?”. (LÚCIA, 2015).

Ora, mesmo que em seus estudos reflexivos e conscientes, a educação popular lhe fora apresentada e devidamente aceita, não foi assimilada, pelo contrário, como exposto acima, ainda prevalecem práticas tradicionais, e que entendemos que foram incorporadas em situação discente, já que a professora ainda não havia praticado o oficio docente e nem se formado por cursos acadêmicos ditos tradicionais. A assimilação passaria então por qual processo?

Para que se forme objetivamente as predileções de ação (*ilusio*), é necessário passar por processos de inconscientes de assimilação. Destarte, é o que há de fato são esquemas que inconscientemente são formados nos alunos o e que servirão de base nos processos ensino-aprendizagem em sala de aula; Esses esquemas só serão emancipados se enquanto aluno o seu papel sair da condição de recebedor e passar ao de construtor da sua realidade. Caso contrário, quando em situação de docência, a prática requisitará que os lugares ocupados permaneçam no mesmo *modu operandi* quando em situação escolar.

Ora, somente mudando a forma como o aluno está inserido subjetivamente e objetivamente nos processos de ensino aprendizagem é possível chegar ao objetivo da cultura popular que, segundo seus grupos de concepção e mobilização, é, em primeiro plano, o de formar “*uma cultura de classe: consciente*, crítica, politicamente mobilizadora, capaz de transformar tanto os símbolos com que se representa e ao seu mundo, quanto a sua própria dura realidade material”. (BRANDÃO, p. 32; grifos do autor).

Essa criticidade e consciência não são forjadas então, num âmbito idealista, mas material e, sobretudo, pela experiência aluno-

professor/professor-aluno que nutre os esquemas mentais. Se o intento da educação do campo é o de formar professores que superem a escola tradicional, há que se atentar que enquanto esses alunos estão na sala de aula na condição de aprendizes também estão formando seu *habitus* docente, não somente nos momentos de pesquisa ou tempo-localidade. Talvez nos momentos de sala de aula existam ainda mais predisposições para se arquitetar estruturas mentais a serem disponibilizadas posteriormente em sua prática na sala de aula, uma vez que não estão sendo orientados por esquemas de reflexão "conscientes", mas estão adquirindo inconscientemente, assim como o *habitus* é formado.

As ilusões do saber-fazer reflexivo recai na qualificação pela execução consciente: "se sei, sei fazer". O risco dessa premissa está fundamentado exatamente nas considerações críticas de Bourdieu quando trata das práticas sociais, inconscientes. Saber-fazer, advindo de uma reflexão ativa é um terreno perigoso e deve ser sempre posto em cheque. Se distancia, assim, das correntes da prática reflexiva do professor, conforme defende Pimenta (1997, p. 86) ao entender que "a práxis é uma atitude teórico-prática humana de transformação da natureza e da sociedade". E completa afirmando que:

> A prática do professor estaria sendo constantemente reelaborada pela "reflexão sobre a ação", isto é, pela reflexão empreendida antes, durante e depois da sua atuação, tendo em vista a superação das dificuldades, experenciadas no cotidiano escolar. (GARRIDO, PIMENTA & MOURA, 2000, p. 91).

Dentro da concepção de *habitus*, a reflexão não está distanciada de um esquema já adquirido. O antes e o depois podem se orientar por novos esquemas e tratar de aparar as arestas de um fazer acrítico. Entretanto, a maior dificuldade está no "durante", visto que é solicitado ao professor respostas rápidas, e ele busca nas estruturas análogas àquela situação e que esteja mais solidificada na sua formação.

Esse labor reflexivo que tende à reflexão "consciente" pode ser visto como epistemologia central do curso de formação do educador de campo da Unifesspa, conforme preconiza o Projeto Pedagógico do Curso, o qual prevê

que à medida que o aluno exerce a docência, é capaz de refletir uma nova prática de ensino.

> O tempo-localidade é o tempo da Pesquisa Sócio-educacional, onde mais que um mero exercício de coleta de dados buscar-se-á (...) fomentar o estudo e a **reflexão sobre as possibilidades de ação pedagógica no desenvolvimento dos processos formativos** e na produção de conhecimentos (...) **O exercício da docência como estratégia** para imersão no cotidiano das escolas e realização de tal investigação, tendo como perspectiva a pesquisa-ação **por meio da prática de ensino.** (UNIFESSPA, 2014, p. 30; grifo nosso)

Tratemos então de avaliar o seguinte trecho da entrevista, que corrobora com essa concepção de reflexão na ação docente, e distante da formação do *habitus* discente enquanto formador do docente: indagada se, dentro da LPEC, existia a possibilidade de construir o currículo do curso, debater sobre os planos de aula que seriam feitos no tempo escola, junto com os professores e colegas: “sim, sim. Fizemos o planejamento em sala de aula. Inclusive tive isso também no magistério, mas não trabalho dessa forma”. Auxiliando a compreender a pergunta, questionamos quem discutia/definia o currículo e o plano das aulas quando atuavam como discente, se havia meios de realizar esses planejamentos com os professores e coordenação. A qual esclarece:

> A gente discutia, inclusive as aulas sobre currículo, né? Mas não opinava que fosse daquele jeito, era um momento de fazer pra treinar pra fazer depois na escola, não ali no curso. Lá no curso já veio pronto, só que cada aula, término de cada disciplina, a gente debatia os pontos positivos e negativos. (JÚLIA, 2015).

O lugar que ocupo, dialeticamente orienta o lugar que o outro ocupa. Essa dupla determinação é aprendida como normas e regras a serem seguidas dentro do jogo simbólico das relações de poder. Se faço o programa de curso, sou professor. Se recebo o programa, sou aluno. Se planejo aula, sou professor, se executo as atividades, aluno. Se faço as perguntas, sou professor, se as respondo, aluno. Esse binômio é forte e mesmo quando intentamos rompê-lo com uma educação que vise o aluno, suas experiências, seu mundo objetivamente, subjetivamente o modo de ação indica que a relação de poder professor-aluno obedece às mesmas demandas de outrora.

Quando jogo a atividade de professor apenas nos espaços professorais reforço a fórmula da educação tradicional, e me distancio da prática da educação popular, democrática, que inclui não só o agente ideologicamente no escopo das ações, mas o inclui nas tomadas de decisão.

5.3.2 O *Habitus* Desenvolvido no Currículo, Sequência Didática e a Metodologia em Sala de Aula.

Avaliaremos a partir desse tópico não somente as falas em entrevista, mas as práticas em sala de aula de modo mais aprofundado. São três professoras em situações diferentes, logo corroboramos com o pensamento de Silva (2005, pág. 160) a qual elucida que “não se pode desprezar o fato de que a estética do *habitus* professoral apresenta características específicas em cada nível de ensino e, ainda, entre grupos de professores no âmbito desses níveis”. Analisaremos de acordo com as especificidades, para não correr o risco de generalizações forçadas e assim perder observações segundo cada nuance da ação docente.

Júlia, cujo trabalho é com a educação do campo, segundo a sua visão, entretanto, nas palavras da diretora da escola, ali, por ser escola infantil, “não se trabalha educação do campo”, haja vista que “as necessidades das crianças são outras”, e que “aqui o que vale é a professora ter perfil”. E por perfil, ficou claro na entrevista com a mesma que é “maternal”. De imediato, existem dentro da mesma escola duas preocupações distintas quanto à natureza do trabalho pedagógico. A da professora, e a da diretora.

Existe também a preocupação demandada pela Secretaria Municipal de Educação de Marabá, que tem a diretoria de ensino do campo, a qual tem sido envolvido as escolas rurais dentro de programas de formação que resultem em práticas pedagógicas orientadas pela concepção da educação do campo. Inclusive, num recente diálogo foi feito o encontro de Formação com Diretores, feito pela SEMED, onde foram tratados temas como o currículo integrado, tema gerador e eixo temático.

A construção da rede de relações de Júlia é assim feita em três níveis imediatos: a sua prática e conduta individual (formados tanto pela sua

educação familiar, educação escolar e acadêmica), as demandas e preocupações do corpo administrativo da escola, sobretudo a diretora, e a nível estatal, as orientações da secretaria municipal de educação que responde ao MEC. Essa rede é costurada num mosaico e diversas outras ordens podem atravessar a prática docente das professoras: outras ações de docentes em sala de aula (as quais surgem como parceiras, mentoras), pedidos e conversas com os pais dos alunos; a fé religiosa etc., influência da mídia etc.

Não temos a pretensão de esgotar quais estruturas estruturantes estão a embasar a ordem da ação de Júlia em sala de aula (Bourdieu, 1999), além de pretensioso seria um trabalho equivocado, uma vez que as estruturas mentais de um agente não podem ser mensuradas e determinadas rigidamente; são passíveis de investigação, entretanto com grande margem para flexibilização dos resultados, uma vez que contamos com a complexidade da estrutura humana.

A rotina de Júlia no primeiro dia seguiu a seguinte ordem: acolhida, café da manhã em sala de aula, roda de conversa e música, jogo das letras, lanche, brincadeira, leitura individual, leitura coletiva, vídeo educativo. No segundo dia de observação, feito uma semana após a primeira, a sequência permaneceu quase que intacta. Apenas a inclusão de atividades xerocopiadas no lugar do jogo das letras. Partiremos da breve descrição de cada atividade para em seguida tratarmos dos temas surgidos para devida análise.

A acolhida: é o momento de chegada dos alunos, a partir das 8h da manhã. A professora Júlia permanece na porta de entrada onde recepciona os alunos do maternal um a um, e trata de algumas conversas com os pais. Os alunos chegam e se sentam nas cadeiras dispostas em sala de aula. A maioria entra sem conversar com a professora ou com os demais. Ficam calados esperando “começar a aula”. Após quinze minutos chega o café da manhã. Fecha-se a porta e a professora entra para dar início às atividades.

Roda de conversa e Música: Os alunos levam suas cadeiras para o canto da sala, onde a professora faz perguntas do cotidiano, desinteressadamente. Pede pra contarem números, falarem as letras, cantam algumas músicas e oram.

Jogo das letras: Sentados no chão, os alunos pegam em letras de feitas de material emborrachado. A professora pega e pede para que eles

identifiquem. Pede também que forme nome com elas, ouras vezes pede procurar a letra que inicia determinado nome.

Brincadeira: São dados quebra-cabeças de EVA, formam blocos, mas a maioria tem a finalidade de encaixar letras e números em suas formas. Os alunos senados em grupos manipulam os objetos.

Leitura individual: São dados livros didáticos e paradidáticos aos alunos, onde cada um deve ler o que lhe interessar. Os alunos permutam muito de livro, disputam principalmente os paradidáticos. Alguns chegam a rabiscar os livros didáticos.

Leitura coletiva: A professora escolhe um livro e senta no chão com as crianças. Alterna sua fala com a deles, pedindo-lhes que contém as estórias através da leitura das imagens do livro.

Atividades xerocopiadas e nos cadernos: A professora distribui individualmente as atividades. Onde os alunos devem seguir as instruções do enunciado. A professora lê e explica o que está sendo pedido e os alunos devem responder individualmente.

Vídeo educativo: Os alunos, ao fim do dia, sentam de frente para o computador (notebook) da professora que está em cima da cadeira posta em cima da mesa, e assistem vídeos educativos. Geralmente em seu conteúdo ensinam sobre letras e números em forma de repetições dos grafema e fonema, outras vezes em vídeos com músicas e imagens diversificadas.

De imediato, pontuamos que as rotinas nos dois dias foi sobremodo semelhante, sem alterações significativas. Contudo, mediante não termos rotinizado a pesquisa, ou seja, estendido por dias seguidos, não podemos afirmar pela observação direta que essas rotinas escolares são uniformes, porém de posse das falas em entrevistas e de posse de documentos tais como o diário de classe, e de cadernos de atividades, podemos compreender existe no *habitus* docente uma ação anterior a ele, que a do planejamento didático conservador, ou seja, a cultura escolar preconiza a rotina e a homogeneização das práticas, as quais funcionam como ações duradouras e que favorecem na construção de uma ordem disciplinante. Essa ordem, interiorizada através de esquemas mentais, passam a ordenar ações inconscientes do professor, age assim como currículo oculto.

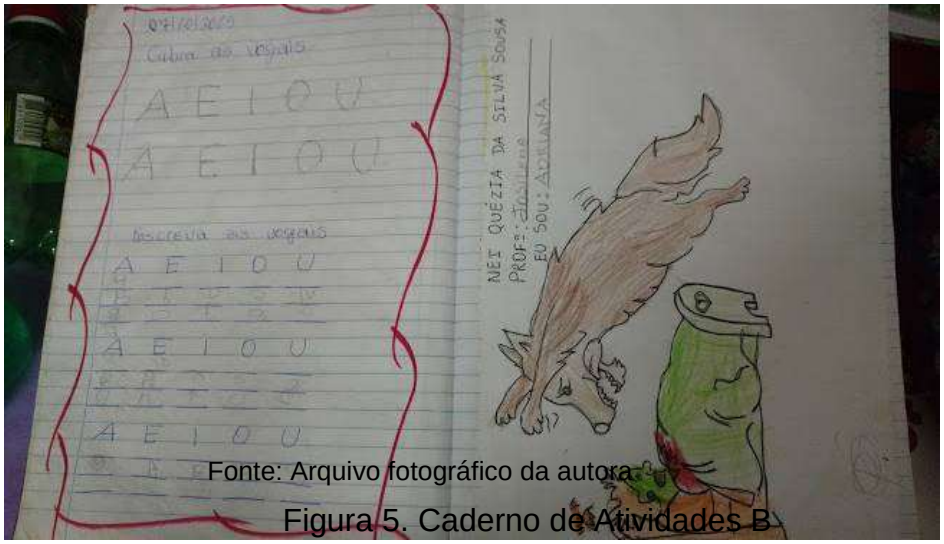
No primeiro dia de observação em sala de aula da professora Júlia, a mesma seguiu exatamente a sequência didática narrada. Contudo, essas atividades pensadas, que constituem um currículo vidente, não são o que classificamos como *habitus* docente, conforme os estudos sobre currículo na seção anterior. Sobre o planejamento, a professora Júlia afirma que não o faz coletivamente, mas sozinha, não há demanda de um protótipo de atividades pela Secretaria de Educação de Marabá, e que nunca participou de uma formação continuada, nem ao menos existe uma demanda por parte da diretoria.

Desse modo, avaliamos que, quando as formas de planejamento e reflexão sobre o trabalho pedagógico não são coletivas, existem assim formas antagônicas à dialogicidade, que deveria estar presente desde a elaboração do conteúdo programático para uma educação humanizadora (FREIRE, 1999); prevalecem um trabalho individual e alienado do professor em seu ofício. Ora, nesse momento atomizado de sua função pedagógica, que é a de planejar, existirá, de qualquer modo, mesmo que inconsciente, um fazer dentro de uma base teórica.

É certo que a cultura livresca dogmatiza a educação e traz códigos alheios à cultura escolar em sua diversidade. Freire (1999), de fato, pontua que a cultura dos livros em sala de aula auxilia no processo de engessamento dos conteúdos, trazendo saberes alheios à vida do educando, de modo arbitrário, desconectados das suas construções históricas, humanas. Doutro modo, quando o professor passa a trabalhar com temas geradores, tendo em sua base metodológica o diálogo, favorecido nos círculos de cultura, o professor pode praticar uma educação contrária às práticas de dominação, que “implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo” (p. 40).

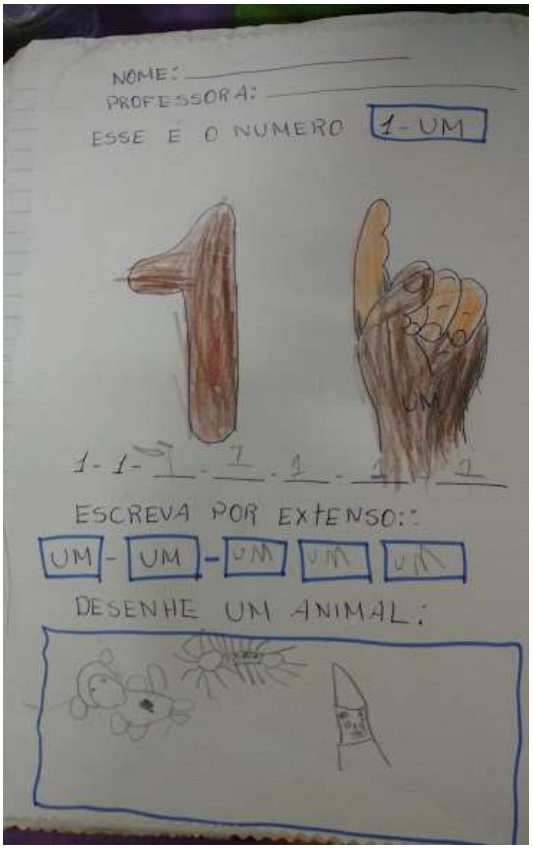
Bourdieu (2005), argumenta que, as escolas capitalistas, em sua estrutura, disponibilizam um *ethos* científico/cultural que deve ser disposto a todas as classes e grupos sociais, porém apenas a classe dominante domina os códigos, haja vista que são pertinentes a ela. Podemos concluir que, em muito se deve ao livro, o qual ordena quais conteúdos e como esses conteúdos devem ser apresentados em sala de aula, gerando assim uma tensão entre os valores das classes populares e os valores das classes dominantes. Observemos assim, as seguintes atividade em caderno:

Figura 4. Caderno de Atividades A



Fonte: Arquivo fotográfico da autora.

Figura 5. Caderno de Atividades B



Fonte: Arquivo fotográfico da autora.

As tarefas dos cadernos dos alunos são uma das propostas dos planos de aula da professora. Verifica-se nele um modelo de ensino pelo método fônico, a repetição da escrita, em termos caligráficos e sonoros, desconectados de um contexto, mas que geram na criança os esquemas estruturais para se aprender a codificar o decodificar o alfabeto. Muito semelhante, inclusive com a cartilha de ensino tradicional apresentada anteriormente.

> Chegar ao nível alfabético, portanto, pressupõe a compreensão de que os sons da fala transformam-se em letras, e que as letras representam sons. Graças a este entendimento são gerados os mecanismos de leitura (letras transformam-se em sons e de escrita (sons transformam-se em letras). (ZORZI; CAPELLINI apud SALINA, 2015, p.11)

Essas tarefas, observadas nas fotos anteriores, são padrão de todas as atividades no caderno, e não somente no caderno, mas nas atividades coletivas em sala de aula, que primam pelo ensino das letras (grafema e fonema) de modo desarticulado do texto, contexto, que introduza uma leitura de mundo (Freire, 1989) à medida que se ensina a leitura/escrita mecânica.

Em contraponto a esse modo de alfabetizar, as teorias educacionais acerca do letramento rompem com o caráter mecanicista traduzido nas aulas da professora Júlia. Essas atividades, por sua vez, em muito se assemelham às atividades dos livros em geral, e seguem assim, um modelo diferente do método de alfabetização preconizado por Paulo Freire, que apesar de prever uma alfabetização com adultos, traz bases para uma metodologia emancipadora em todos os níveis, explicitando que “agora já não é possível texto sem contexto” (FREIRE, 1989, p. 18). A alfabetização/conscientização baseada em Paulo Freire:

> (...) era realizado por um método eclético, analítico-sintético, a partir de uma série de palavras geradoras, escolhidas por meio do levantamento do universo vocabular da população a ser alfabetizada. Cada palavra era introduzida por uma situação existencial que lhe dava concretude. (FÁVERO, 2013, p. 59).

Dentro dessa perspectiva, de alfabetização por uma leitura de mundo, inclusiva e que garanta que o universo dos aprendizes sejam ponto de partida, a professora Júlia traça na entrevista o seu entendimento de como ela deve

proceder em sala de aula. Ao ser perguntada se estivesse atuando em sala de aula somente com o magistério, sua prática seria outra, responde:

> Com certeza! Porque eu estaria usando o livro didático, eu ia tá pegando sempre aquelas “tarefinhas” que vem pra fazer, eu não ia levar em conta a vida do aluno, da criança, eu não ia procurar saber quem é ele, né? Da onde ele vem, a família dele, o lugar que ele mora. Porque o livro didático já vem uma coisa pronta, né? Então eu não ia sair dali, é muito cômodo, não é? E dá muito trabalho também (risos), mas eu acho assim, pra mim foi mais fácil também porque como eu nunca tinha entrado numa sala de aula como professora e eu já entrei como é, depois que eu comecei fazer educação do campo, eu acho que pra mim foi mais fácil trabalhar assim do que eu já trabalhasse antes e passasse a trabalhar com outra visão, que eu ia ter que desconstruir tudo aquilo, né? E fazer de uma outra forma diferente, ia ser bem mais difícil pra mim. Como eu já comecei já, e eu ainda tenho que de certa forma desconstruir, mas não como professora, mas como aluna, né? Que eu vi que era daquele jeito, aí eu vejo também como aluna, o que eu não gostaria de ser, de estudar daquela forma, de como professora que eu não gostaria que acontecesse mais. (JÚLIA, 2015).

A professora Júlia afirma estar de acordo com os pressupostos da educação popular, do campo, porém, o seu planejamento exercido em sala de aula dá notas de outro fazer. Não quer executar um trabalho semelhante ao que vivenciou enquanto aluna, mas realiza.

A professora Lúcia, por sua vez, também idealiza em sua atividade professoral maior liberdade para agir, ou seja, sem imposições que possivelmente engessariam o processo de ensino-aprendizagem, conforme a fala abaixo:

> Eu comecei, né, a me afeiçoar e também a me identificar com as práticas e tudo... até porque nas escolas que eu trabalhei a gente tinha o livre arbítrio de trabalhar como quisesse não uma coisa dada, imposta. Era uma coisa livre. Até hoje é uma coisa livre, então... (LÚCIA, 2015).

Importante voltar a salientar que essa é a agente, dentre as pesquisadas, que está inserida dentro de uma realidade educacional orientada pelos movimentos sociais, sobretudo o MST. É também a agente que foi criada dentro da realidade dessa organização da sociedade civil, onde ela mesma se intitulou de “sem-terrinha”.

O que a agente apresenta no diferencial em relação às demais é o seu círculo de atuação dentro dos movimentos, adentrando a sua realidade familiar

e sendo incorporado ao seu discurso com maior fluidez palavras de ordem e de luta. Num pensamento analítico linear, poderíamos destacar de pronto, que essa agente teria maiores condições de apresentar um habitus diferenciado, ou, com maiores distanciamentos em relação à educação tradicional.

A rotina da professora Lúcia, no assentamento Hugo Chavéz, entretanto, pouco mostra a liberdade da professora em agir para fora das situações educacionais já enrizadas na cultura da educação proposta pela ordem hegemônicas, traduzidas nas correntes do currículo tradicional. Quando narra que começou a se “afeiçoar” e se “identificar” com as práticas, refere-se às práticas das escolas onde trabalhou/trabalha em comparação aos estudos acadêmicos da Educação do Campo.

Decerto, só de se aproximar dessa escola entende-se de imediato que existe ali outra cultura escolar. A começar pela Diretoria que é eleita sem interferência ou indicação da secretaria de Educação, as salas de aula e a escola em si que se assemelham em sua estrutura às casas ao redor, e que fica no centro dos assentados, é uma escola da comunidade.

As vestes dos alunos são mais simples ainda que os das demais escolas. Não possui fardamento. A diretora estava deitada numa rede, conversando com as professoras que chegavam na porta de sua casa antes de irem para a sala de professores. A diretora explica para a pesquisadora que ali tudo é compartilhado. Ninguém é maior que ninguém. O cargo dele não indica superioridade, e que eles é que conversam com a secretaria da educação para serem atendidos segundo as suas demandas.

De fato, a professora ex-sem-terrinha possui nessa realidade profissional uma extensão da sua cultura vivenciada nos anos enquanto era aluna do ensino fundamental/médio. Ensinando Matemática, apesar de formar-se na área de Agrárias, dentro da Educação do Campo, recorre em sua memória à prática de sua professora da oitava série para embasar-se, segundo a agente, em suas palavras:

> Me baseio numa professora de matemática no fundamental. Então, ela, ela... assim... tudo o que sei hoje é o que ficou dela. Então, sempre quando eu começo a recordar [...] Sétimo e oitavo ano. E foi o que marcou mesmo e tudo o que eu sei, assim, a facilidade, devido a ela. Até porque eu nunca tive, né, então com ela, assim, facilitou mais e então... Ela explicava tudo e repetia. E fazia exercício pra

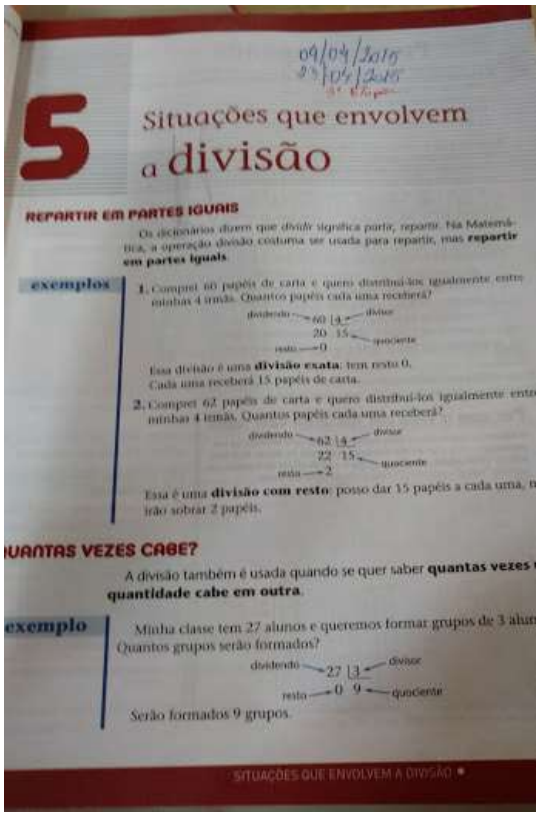
> repetir até a gente acertar. Isso me marcou porque ela não deixava a gente ter dúvidas, tudo era mastigado até a gente entender. Eu tento fazer igual! (LÙCIA, 2015).

Existe como parâmetro para atuação da professora Lúcia tanto os esquemas mentais incorporados em sala de aula e apreendidos na postura e na construção da docência de suas professoras, quanto existe em seu discurso (e da sua comunidade escolar) o fazer de uma educação transformadora, mas que não deram base suficiente para atuação na área em que ela se encontra atualmente.

Um breve resumo de suas rotinas. Em sua sala da tarde no primeiro dia, a professora entra em sala de aula, pede para que os alunos retirem os livros, abra na página em que eles pararam na aula passada. Pede para que deixem abertos em cima da mesa. Revisa um por um para ver quem fez, quem não fez a atividade; em seguida revisa as regras básicas para se resolver equações que envolvem todas as operações, de soma à divisão. A explicação é no quadro branco, com exemplos, ou seja, é escrito no quadro uma equação e resolvida em voz alta, explicada passo a passo; por fim, escreve atividades no quadro para copiarem e resolverem sozinhos. Enquanto copiam a professora faz a chamada.

Figura 6. Livro didático A

Figura 7. Livro didático B



Fonte: Arquivo fotográfico da autora.

No segundo dia de análise, na mesma turma, a professora entra na turma e faz uma breve conversa sobre a recuperação. Explica que alguns já estão de recuperação e que as aulas iniciarão na semana seguinte; por volta de dez minutos faz um apelo aos alunos que estudem em casa, pois ela também sentia dificuldade em Matemática, mas foi um caso vitorioso, pois sempre se dedicou e hoje atua como professora de Matemática. Após essa conversa, passa a escrever o quadro diversas equações, as que foram copiadas aula passada, só que dessa vez para a resolução/correção, entretanto não é feito nenhum tipo de explicação em voz alta, apenas existe a transposição da resposta de um livro que ela utiliza (e que não é livro dos alunos) em silêncio, enquanto os alunos copiam do quadro. A professora passa a aula em tom de repreensão pois nenhum aluno havia feito a atividade solicitada.

O que verificamos que a prática de sua professora da oitava série, pelo descrito, era o da memorização, repetição dentro de um esquema abstrato de resolução de problemas, desarticulado dos problemas reais, sobretudo dos problemas que embasam a construção da Matemática enquanto ciência feita pela humanidade. Não à toa, é essa a mesma proposta dos livros, conforme, vimos nas fotos anteriores.

Com o título “situações que envolvem divisões” e sua aula prática, com as regras e os signos que envolvem a divisão, o livro dá, sem preocupar-se com uma linha de raciocínio apurada, sem contar com um processe de construção por parte dos alunos, sem prever um diálogo de como a divisão está nas relações do homem-homem e homem-objeto, uma aula de divisão estrita, descontextualizada e mecânica.

É esse o modelo repetido pela professora em sua explicação/aula. Nesse caso, não existe um deslize, uma prática que escapa inconscientemente e surge de modo oculto, ou sem estar no planejamento. A ação da professora é tanto consciente que a mesma persegue esse padrão, quando diz tentar imitar sua professora. Quando questionada se ela tinha como fundamento uma prática emancipadora, a professora Lúcia argumenta:

> Tipo, se a gente trabalha com mandioca eu ensino matemática na venda desse produto, a economia, essas coisas. Fizemos um projeto sobre lixo, fizemos muitas artes recicladas também e todas as áreas tiveram que fazer atividades de reciclagem e arte e foi muito bom.
> Ensinei assim, explicando como devemos economizar... É sim, ensinei sim, pois Matemática não é só a continha, né? Eu levei o tema pra sala de aula, entende? Fiz probleminhas que envolviam esse tema, eles copiavam no caderno e a gente resolvia lá. Foi interessante, assim, não deu pra continuar muito, porque precisou a gente voltar pra terminar o livro mas eu sempre lembrava eles desse projeto. (LÚCIA, 2015).

Ao expor que trabalhou Matemática no projeto sobre reciclagem, quando entende que não é “só continha”, ou seja, ampliando o universo dos conteúdos da matemática, volta a reduzir a sua aula à sala e a tarefa de pergunta-resposta e ao livro quando, haja vista que trabalhar um projeto interdisciplinar foi algo fora do cotidiano, fora da sala de aula e necessitou ser levar “o tema para sala de aula”, e ter que parar o projeto para voltar ao livro ou seja, a professora do sexto ano precisara escolher entre os modelos educacionais com que trabalha, sendo o ensino livresco o normal e os projetos interdisciplinares como os esporádicos e que deveriam ser “lembrados” .

Questionamo-nos. Como existe essa conciliação intermitente pode ser vista dentro das justificativas apresentadas pela professora? Como essas formas aparentemente contraditórias estão lançadas como esquemas mentais na professora?

Pedra (1997), aponta que Giroux defende que, na verdade, exista um currículo dinâmico, que é também fruto de uma amálgama de ideologias, uma vez que a própria cultura é o resultado dessa correlação de forças, o currículo também o é. Pedra (1997, pág. 60) cita, apoiando-se em Giroux:

> O currículo escolar, tanto como os demais aspectos da vida social, está impregnado e modelado por ideologias. Nada há de estranho, assim, em considerar que as ideologias dominantes nos conteúdos curriculares reflitam as formas ideológicas dominantes na cultura de uma sociedade. No entanto, o fato de serem dominantes indica que existem outras ideologias com as quais devem concorrer e lutar para se manter como tais (...) é neste sentido que a seleção dos conteúdos curriculares não poderá ser adequadamente compreendida senão como um processo no qual participa todo o conjunto da sociedade (alguns com mais ou menos poderes).

Em nossas análises das aulas, também apresenta a aparente dicotomia educação bancária x educação libertadora; avaliamos não como uma prática monolítica, mas pertinente ao processo de desfiliação do campo educacional da educação rural para a filiação da educação do campo, sendo assim uma prática híbrida, complexa, conflitante, concomitante.

Essa contradição, revela assim, um *habitus*, uma vez que, seu pensamento reflexivo a orienta para um fazer dentro da teoria libertadora, entretanto, sua prática em sala de aula, revela uma fazer tradicional. O habitus aqui se institui à medida que não é a ação da professora uma prática puramente consciente, mas é *práxis* que é orientada não só pela sua posição de professora do campo, mas por sua posição de reprodutora de práticas.

Postulamos assim que o *habitus* docente é percebido não somente em situação de "deslize", quando é posto à tona como currículo oculto, o habitus docente pode ser visto não somente nas tais atividades que escapam do consciente, mas até nas atividades ditas reflexivas, existem ações inconscientes engendradas pelos esquemas mentais de reprodução, são estratégias.

Por que são estratégias, se, ao que parecem, são inconscientes? Ora, a professora entende que seu lugar na sala de aula é o de promover uma educação a mais próxima possível de uma educação desejável. O desejo é, segundo o que dispõe como prática de fé, de uma educação transformadora.

Prática essa que também se remonta aos estudos na educação superior, que supõe um trabalho voltado para a interdisciplinaridade, valorização da cultura local, história oral, trabalhos de pesquisa desenvolvidos na comunidade e seleção dos conteúdos a partir da realidade dos discentes e previamente acertados com os diversos atores sociais da escola, sugerindo uma gestão democrática. Está aqui, em suma, um roteiro básico de uma educação que busque transformações.

Entretanto, a ação não é o que se deseja executar, não sumariamente, mas é o resultado de um senso prático. A professora é uma jogadora que deve agir estrategicamente afim de fazer "a todo instante o que deve ser feito, o que o jogo demanda e exige. Isso supõe uma invenção permanente, indispensável para se adaptar às situações indefinidamente variadas". (Bourdieu, 2002, p.81).

Desse modo, as três professoras legitimam seu discurso como profissionais que se assentam dentro dos postulados da educação do campo, porém agem segundo que lhe é exigido de fato e o que elas de fato podem desempenhar, segundo as suas condições objetivas: educar, em grande medida, segundo os moldes tradicionais.

Ora, dizemos que ela de fato pode desempenhar, segundo suas condições objetivas, pois a mesma não dispõe nem de formação continuada, nem planejamento coletivo, nem de recursos em sala de aula. Como boa jogadora, Júlia percebe que necessita dar respostas à sua formação acadêmica, mas, ao mesmo tempo que ela é demandada a agir segundo esse modelo educacional, outras ordens a imputam a agir segundo uma economia que lhe assegura a estabilidade, tanto na ordem da segurança em agir conforme um modelo já aprendido, tanto quanto pela praticidade de ter nesse modelo a legitimidade de uma determinada cultura escolar.

Essa aparente “contradição”, que na verdade é um limiar tênue e frágil entre os campos sociais que o professor se filia, pode ser observado em seu discurso, quando afirma que, como não possui livros, a mesma usufrui da “liberdade” de agir segundo os modelos de educação do campo. Existe dentro do arquétipo de professor do campo x professor tradicional uma clara distinção para a professora Júlia. A distinção é na verdade um sistema de traços que instauram em seus detentores uma determinada filiação ideológica. Desse modo, de forma dicotômica, a professora justifica que sua atuação só pode ser uma e não outra, haja vista que sua orientação acadêmica lhe deu base para determinada ação. Atribui assim, a sua segunda formação à adoção de metodologias emancipadas, fora da lógica da educação rural/tradicional.

Assim, a fala da professora SE baseia nesses postulados, nessas teorias sociais acerca da educação, o que é um indício de um rasgo em sua formação inicial, oportunizado pela sua formação acadêmica. Concebe, outrossim, que não tem influência do ensino tradicional na sua prática docente, pois não a exerceu. Apenas teve experiência em sala de aula após ter iniciado sua formação acadêmica que está em oposição a esse tipo de escola, logo, sua única e exclusiva estrutura fundante de sua prática é a da educação do campo.

Contudo, sua prática revela em diversos momentos maior proximidade com as construções de uma educação tradicional, conforme podemos perceber em três eixos: Perguntas retóricas, sem desenvolvimento de diálogo, atividades de alfabetização pelo método fônico, repetição/memorização da fala/escrita.

O *habitus* professoral ainda está enraizado nas construções tradicionais de educação, entretanto, pontuamos que, mesmo que em nível de discurso, já foi iniciado um processo de conscientização que poderá ser desenvolvido a longo prazo, não somente individualmente nas agentes enquanto professoras, mas enquanto classe, e enquanto luta dessa classe para estabelecer seus parâmetros educacionais dentro dos sistemas educacionais.

Ora, essa conscientização estará em constante prova, sobretudo se a encararmos dentro da perspectiva bourdiesana, a qual não a vê como um fenômeno de esclarecimento instantâneo, verticalizado e que se pode alcançar apropriando-se se conceitos. De outro modo, essa consciência, dentro do entendimento do autor francês, perpassa pelo entendimento de que a ação, enquanto práxis, que se utiliza tanto de um senso empírico quanto de um *senso ideal*, é forjada enquanto esquemas e esses esquemas, por sua vez se perfazem mediante as situações em que lhe são demandadas, ou seja, mediante múltiplas situações, infinitos esquemas podem ser construídos, e mesmo que esses lancem mão de uma memória social, é capaz de se reinventar.

> Assim, considero possível pensar o habitus do indivíduo da atualidade formulado e construído a partir de referências diferenciadas entre si. Isto é, um habitus produto de um processo simultâneo e sucessivo de uma pluralidade de estímulos e referências não homogêneas, não necessariamente coerentes. Uma matriz de esquemas híbridos que tenderia a ser acionada conforme os contextos de produção e realização. Considero ser esta a realidade do mundo contemporâneo. Creio poder pensar o habitus do indivíduo moderno sendo forjado pela interação de distintos ambientes, em uma configuração longe de oferecer padrões de conduta fechados. Assim abre-se a possibilidade de pensar o surgimento de um outro sujeito social, abre-se espaço para se pensar a constituição da identidade social do indivíduo moderno a partir de um habitus híbrido, construído não apenas como expressão de um sentido prático incorporado e posto em prática de maneira “automática”, mas uma memória em ação e construção. (SETTON, 2002, p.66).

Esse habitus híbrido pode ser construído, por exemplo, nos alunos de Carmen que pratica em sua sala de aula tanto metodologias mais tradicionais, quanto se esforça, conscientemente para romper com elas e introduzir atividades que desenvolvam uma leitura de mundo, e uma construção sócio-política crítica de seus alunos.

A rotina de Carmen demonstrou ser a mais ousada, no trato metodológico. A professora seguia um esquema meio que pessoal de chegar em sala de aula, requerer a atenção dos alunos com uma chamada, e passar a descrever a atividade que deveria ser realizada. Nesse momento os alunos permaneciam sem nenhuma movimentação ou voz. Após a explicação, dividia a turma em grupos. A atividade dos dois dias era a produção de um jornal, que deveria ser construído pelo grupo segundo a sua seção: esportes, política, cultura/lazer.

Os alunos levaram para casa a missão de colher dados reais, entrevistar pessoas, fazer coletas jornalísticas para então escrever em sala de aula o texto. Em nenhum momento o livro foi utilizado, apesar de contarem com o material específico.

O livro, segundo a docente, foi esgotado, podendo ser feitos projetos que escapassem dos conteúdos propostos por ele. O livro, avaliado nos momentos de pesquisa em lócus, não traz conteúdos ou possibilidades de serem tratados conteúdos pertinentes à realidade daqueles alunos/escola. Até quando trata de “diversidade cultural”, não prevê e seu escopo nada relacionado ao homem/mulher do campo:

Figura 8 – Livro didático C

Fonte: Arquivo fotográfico da autora.

Para que a professora pudesse produzir uma atividade coletiva de acordo com a realidade dos alunos, foi necessário antes esgotar a ordem dos ensinos livrescos.

Miotelo (2005) afirma sobre essa concomitância e confronto entre ideologias, e aqui nessa ação de “correr com o livro” para dar tempo de realizar uma atividade fora do seu escopo, vemos uma brecha. Essa brecha é uma atividade consciente, planejada, mas não significa dizer que na trajetória dessa atividade todas as ações professor-aluno as ações serão reflexivas, outrossim, serão tomadas por improvisos e ações inconscientes, representando assim o seu habitus professoral enraizado em esquemas anteriores a ação planejada

Desse modo, durante a atividade, a professora, por possuir apenas um computador em sala, passou a digitar os textos trazidos dos alunos, e ao digitar, traduzia para uma linguagem mais formal, e corrigia os alunos a próprio punho. Os alunos ficavam sentados, participando da atividade em torno dela, falando das suas pesquisas, porém no momento da produção para o jornal, a professora filtrou, modelou, definiu palavras, interferiu no texto de maneira vertical, oportunizada pelo seu saber-fazer (FOUCAULT, 1999).

Nos discentes, ao mesmo tempo que essa atividade produz um sentido de criação (pesquisa em torno da comunidade, com produção de um jornal local, feito por eles), existe um outro sentido da criação parca, não autorizada para o formalismo e padrão desejado.

> Rua esburacada fica feio, né? Vamos colocar assim, ‘as ruas estão sem asfaltamento e com buracos por todas as estradas, sendo necessária uma ação de infra... como é mesmo? Infratestrutura! Isso, infraestrutura no local’. Gente, vocês precisam escrever com uma linguagem mais bonitinha... deixa tudo nas minas costas, isso vai demorar demais. (CARMEM, 2015).

Nesse momento um aluno questiona o significado de infraestrutura. “Cadê seu dicionário? Não é possível que você não conheça. É a estrutura do lugar, a sua construção, entende?”

Em seguida, continua: “Esse trabalho é de vocês, são vocês os autores, se trata da cidade de vocês. Vamos lá, vocês podem fazer do jeito que

sabem, o importante é fazer". A professora alterna em sua metodologia e forma de atuar como docente entre o profissional que interdita o outro com "fica feio" e o profissional que media o conhecimento do aluno com "podem fazer do jeito que sabem".

No mesmo movimento de realizar uma prática pedagógica emancipadora, a professora, pela palavra, desenvolve em sua prática um habitus de reprodução de uma pedagogia tradicional. É nesse sentido que, não corremos a tentação de determinar o habitus professoral a meros esquemas reprodutores, mas lançamos luz à pequenas brechas de um habitus flexível, que já passou a ser (re)ordenado, ainda em nível de discurso, mas que já representa uma materialidade, múltipla, decerta, como pontua Miotelo (2005, p. 170): "O signo verbal não pode ter um único sentido, mas possui acentos ideológicos que seguem tendências diferentes, pois nunca consegue eliminar totalmente outras correntes ideológicas de dentro de si".

O que não pode ser eliminado, e o que é prática de resistência também pode ser observado no corpo social dos agentes, em seu gesto, postura, na sua héxis corporal. A héxis corporal, que compõe o entendimento de habitus também é entendida como um esquema adquirido a partir do jogo do agente em sua relação com o mundo objetivo e por isso pode ser externado através d seu senso prático, de modo inconsciente, que escapa da ação reflexiva, mas que demonstra nele todo um arcabouço cultural de reprodução em sociedade que busca a distinção entre os agentes, o controle desses e seu devido adestramento (FOUCAULT, 1999). A seguir adentraremos com maior propriedade nas análises acerca da héxis corporal docente.

5.3.3 Corpo Social Docente: a *Héxis* Corporal na Relação Professor-Aluno.

No tópica anterior, tratamos dos currículos desenvolvidos em sala de aula tanto formal, quanto real. Entretanto, vimos que o *habitus* professoral, mesmo em situações de planejamento, recorre à ações inconscientes, flagrando um currículo oculto. No tópico, do qual trataremos do corpo social do professor, aprofundaremos a questão do currículo oculto, pois não estão sendo observados a sequência ou rotina didática elaborada nos planejamentos

escolares, outrossim, serão observados e analisados os comportamentos, gestões, posturas e linguagem que escapam da rede das ações reflexivas.

Apesar de entendermos que existe um padrão, ampliamos essa noção ao perceber que não existe um padrão único do *habitus* docente, nem, desse modo, de uma *héxis*; Segundo Wacquant (2005), o *habitus* não é desenvolvido linearmente ou de modo coerente, homogeneizado, mas é construído em condições múltiplas e complexas, de modo a resultar ações diversificadas, e em grande proporção, incoerentes à "evolução" dos agentes no meio social. O que nos atentaremos a seguir, destarte, irá denotar, não uma planificação dos corpos, mas como as estruturas mentais podem estar visíveis no corpo social desses docentes, permitindo assim que a cultura em sala de aula não esteja sendo construída somente nas ações pedagógicas, mas também se forjando socialmente nos corpos. Atentaremos em compreender as internalizações feitas inconscientemente dos modos de ser professor dispostos esteticamente.

Sobre essas reproduções a nível do indivíduo/agente, consideramos importante destacar que, essas ações inconscientes traduzidas pela héxis corporal constituem também modo pelo qual reprodução é feita, ou seja, de modo oculto, disposta nos corpos dos agentes, replicando e forjando uma ordem mediante as suas relações de poder. Porém, para entendermos essa dinâmica, passamos também a coadunar com o conceito de disciplina em Foucault (1999); afirmamos, assim, que essa reprodução não seria possível sem um poder disciplinar, o qual não está apenas nos mecanismos de vigilância direta, mas se estende e se internaliza a tal ponto que se torna um poder "capilar", produzindo sujeitos dóceis e produtivos:

> O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. (FOUCAULT, 1999, p. 62).

É nessa perspectiva que analisaremos a *héxis* do corpo social do professor em situação de sala de aula. Ora, é importante frisar que a realização dessas análises conta com as limitações da pesquisa, que apesar de tentar ampliar as observações levando em conta as múltiplas relações sociais do

professor e suas respectivas facetas, necessitou priorizar geograficamente (físico e político) essas relações. Desse modo, a sala de aula, suas conversações, rotinas e construções de relacionamento entre os agentes serviram para ser base de análise.

Apontamos, decerto, que não pretendemos esgotar nesse estudo as considerações acerca da estética corporal docente, sobretudo pela noção de que nessa circunstância, foram instauradas apenas mínimas situações em que pudemos ver o investimento e a estratégias dispostas nas relações professor-aluno. Ponderamos também que é esforço constante perceber o sentido das trajetórias dos agentes em suas diferenciações, porém, dentro de uma proposta que percebe as ações dos agentes dentro de uma estrutura de mundo social.

Bourdieu (2002, p. 82) afirma que “o *habitus* como sentido de jogo é jogo social incorporado, transformado em natureza [...] o *habitus* como social inscrito no corpo, no indivíduo biológico, permite produzir infinidade de atos de jogos”, desse modo, não é objetivo da pesquisa tipificar esses atos, porém reuniremos alguns traços externados pelo corpo social do professor a partir de alguns pontos: postura, gestos explicativos e voz.

Apresentaremos, assim, o conceito de *héxis* corporal atrelado à pesquisa. A novidade se refere ao tratamento específico à realidade professoral, tendo para isso, com fins didáticos e, após análises segundo os padrões de ação das professoras, a organização das principais disposições estéticas, sendo elas: *héxis* de representatividade maternal, *héxis* magistral, *héxis* de fiscalização e por fim, *héxis* de coerção. Detalharemos uma após outra, segundo as observações da pesquisa.

A partir desses pontos analisaremos as três agentes e suas respectivas turmas, segundo as disposições posturais percebidas nas fotos e pela observação em sala de aula. A sala de aula de Júlia é dividida em três blocos de mesas organizadas em grupos de seis a oito cadeiras. Ao chegarem na turma os alunos entram e assentam no bloco que deseja, sem lugar marcado. Nos dois dias de observação foi percebido que os meninos se sentavam juntos num bloco e as meninas em outro, sem que houvesse orientação da professora.

A sala de aula da professora Lúcia, no acampamento Hugo Chavéz, por sua vez, está disposta em fileiras sem muito alinhamento, os alunos buscam sentar em duplas aos poucos, alterando a formação linear disposta. Na sala da professora Carmem não existia um padrão. A sala era composta segundo a movimentação dos discentes, que ora estavam em grupos, ora estavam enfileirados, ora estavam em duplas; a movimentação dos alunos era intensa e não podíamos perceber uma estrutura rígida ali. As três professoras guardaram alguns aspectos similares quanto à sua disposição corporal em relação ao aluno, sendo avaliados a voz, a fala, o posicionamento do corpo e os gestos explicativos. Esses pontos de observação variavam segundo as propostas educativas e resposta dos alunos, o que sugere no professor um comportamento flexível, que se forja relacionalmente, atendendo à dinâmica em sala de aula.

Figura 9. Héxis Corporal Júlia

Fonte: Arquivo fotográfico da autora [27]

[27] As fotos estarão desfocadas para preservar a identidade das docentes.

Para melhor entendimento, narraremos a cena: professora Júlia, sentada ao chão junto com os alunos, conta uma estória, sem lê-la integralmente, necessariamente. Solicita aos alunos que leiam para ela, através das gravuras. Recorre à memória das crianças, que já a ouviram ler esse mesmo livro em outras situações, fazendo, desse modo, perguntas sobre o enredo. Os alunos disputam para ver as gravuras em seu redor e cada um conta um pouco, alguns seguem o roteiro do livro, outros fazem construções alhures à estória, sendo corrigidos pela professora de imediato.

A professora Júlia senta-se ao chão diversas vezes durante o dia. Essa prática não foi vista entre as professoras do fundamental maior, sendo exclusiva da professora do maternal. Ao se sentar ao chão, Júlia remonta a ideia de que ela, enquanto professora dessa faixa etária, deve seguir a *héxis* do alunado, que é a de sentar-se constantemente ao chão para brincar, ler, conversar. Outras vezes, a mesma professora acocora-se ao chão para conversar com os alunos que estão de pé, sugerindo também, que ela deve estar em pé de igualdade ao aluno, olhando-os nos olhos, ouvindo-o de perto. Apenas nos momentos em que ela está protagonizando uma atividade coletiva que Júlia recorre ao canto da sala no chão.

A voz da professora nesses momentos torna-se suave. Para que os alunos continuem atentos, por vezes sussurra bem baixinho para que eles parem e se esforcem para ouvi-la. Quando a professora se encontra nessa postura os alunos tendem a pedir para sentar no seu colo, ou apenas sentam, fazem carinho em seu cabelo, olham-na fixamente em seus olhos. Não é incomum a acertada devolutiva dessas ações por parte da professora, a qual acolhe, acarinha e permanece sentada de modo sereno.

Roda de conversa, leitura de livro, ensino sobre letras e números, e roda de cantigas foram os momentos em que Júlia manteve essa posição e foram também os momentos em que os alunos interagiram de modo mais íntimo com a Júlia, o que nos indica que a sua posição para lecionar, protagonizar a atividade pedagógica, está ligada à essa postura. São nos momentos didáticos, em que a professora é figura central, que os alunos se centram em seu corpo. O corpo da professora, nessas atividades, não é um corpo disciplinador, mas

afetivo, e dá o direcionamento para que os alunos respondam adequadamente, segundo as necessidades daquele momento.

Chamaremos na pesquisa, esse conjunto de postura, voz e gestos como *héxis* de representatividade maternal. Essa estrutura de sala de aula, oportunizada pela construção corporal da professora, possibilita uma constante evocação: “mãe”. Os alunos, riem quando trocam inconscientemente o “tia” pelo “mãe”, entretanto não é uma troca incoerente, se compreendemos que o corpo social da professora se flexibiliza ao ponto de incorporar as supostas características socioafetivas de uma mãe, não necessariamente as características da mãe dos alunos, mas das construídas no imaginário coletivo.

Entretanto, nos momentos em que Júlia necessita chamar atenção da turma, acompanhar o desenvolvimento da turma ou de algum aluno, assim como fiscalizar as atividades, o corpo da professora altera-se: permanecendo em pé, mãos na cintura, e voz que se sobrepõe à do aluno e aluna. Júlia, algumas vezes necessitou recorrer a essas posturas, assumindo essa posição deliberadamente, nos momentos em que os alunos produziam sozinhos, assim, a professora em sentido de fiscalização (mãos na cintura, observação por cima), controlava a turma, que não se encontra mais no chão, ou em contato direto com o seu corpo, o qual não é mais o epicentro das atividades, é antes um corpo que se extradita das atividades para exclusiva função de vigia. Chamaremos essa postura de *héxis* de fiscalização.

Figura 10. Héxis Corporal Júlia

Fonte: Foto Arquivo fotográfico da autora.

Não existe, em ambas situações, uma ação consciente, escapa sim do controle dessa agente. São inevitáveis, desse modo, podendo ser observados em flagrante, haja vista que não há premeditação no momento em que o copo se posiciona. Essa exteriorização nos permite aprofundar numa nova *héxis* professoral, que diz respeito de um corpo militarizado, com caraterísticas de ordem e alinhamento.

A ordem sobre o corpo do aluno também pode ser observada em momentos dispersos na prática em sala de aula. Um aluno ao correr pela sala, faz com que a professora Júlia fale quase que instintivamente, em tom altivo, “não pode correr! não pode correr!”; em outros momentos, é recorrente o termo “é feio” para impedir alunos de chupar dedo ou roer unhas. Não é incomum também a professora pegar pelas mãos e braços dos alunos para que eles voltem a se sentar, para que eles façam a atividade ou somente para disciplinar, sem necessariamente indicar uma execução de tarefa.

Aqui existe uma alteração em sua voz, que aumenta em volume, seu rosto demonstra contrariedade, suas mãos apontam, mas não em sentido didático, mas repreendendo. Outras vezes, após repreender, sugere punição: “você hoje não vai pro lanche, não vai não, não está merecendo!” ou “hoje mesmo converso com a diretora sobre você, quer ir pra sala dela?” e ainda “Será o que seu pai vai dizer quando eu contar o que seu filho faz na escola? Essa estrutura de gesto-fala que se altera em termos de convivência, chamaremos de *héxis* de coerção.

Foucault (1999, p. 174) explica que a disciplina além de neutralizar os perigos, e aumentar a “utilidade máxima dos indivíduos”, falando em termos escolares (institucional), também tem uma tendência a se desinstitucionalizar, e se ramificar, observando que “a escola tende a constituir minúsculos observatórios sociais para penetrar até nos adultos e exercer sobre eles um controle regular”. Ou seja, a instituição escolar, e seu sistema de vigilância, é incorporado pelo professor, assimilado por suas disposições mentais, traduzido num *éthos* professoral e materializado em sua *héxis*. Ao ser controlado, também controla, como representante máximo da instituição na sala de aula, chegando a propiciar uma disciplina que molda não só alunos e alunas, mas é antes um poder que deve se estender aos pais e comunidade em geral.

Quando a punição para o aluno é “ir até à diretora”, observamos que a disciplina, apesar de não se identificar como uma instituição, é construída organicamente, tem hierarquia e técnicas e níveis de aplicação (FOUCAULT, 1999), mas além disso, que é um poder que estendido na sociedade, assegurando uma “distribuição infinitesimal das relações de poder” (p. 178).

“O que o pai vai dizer” da indisciplina do filho? Ou seja, como os processos disciplinares estão incorporados pelo pai? Se esses já estão incorporados pelo pai, esse servirá para vigiar/repreender também o aluno. Se não estão ainda, a escola/professora, ao delatar o comportamento do aluno, passa a ser formadora dessa consciência, funcionando como instrumento que se encarrega por um policiamento velado, não só nos limites escolares, mas fora dele também. O professor, em seu *éthos* de vigilância/coerção também tem a incumbência de distribuir para o aluno os seus observadores, formando uma rede de “visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder” (p. 166).

A *héxis* de coerção traduzida em gestos e na linguagem, é, desse modo, forma tática de distribuição de um controle/poder. A professora trabalha assim para conter os estímulos corporais que possam divergir da proposta de ordem da escola, e, quando necessário recorrer à punição. Ao impedir que o aluno chupe seu dedo ou roa sua unha, ao estender a mão para levar o aluno de modo involuntariado ao lugar destinado e em posição desejada (geralmente sentado), a professora age na extremidade do controle humano, que é o controle sobre o corpo, porém, não ensina esses alunos apenas a se modelarem esteticamente, a sua ação sobre o corpo age em superfície até ser incorporado pelo aluno como disposição mental, gerando neles, pensamentos (inconscientes) de ordem.

Esses pensamentos internalizados, entretanto, não serão passivos como veremos em análises futuras, mas serão acionados sem necessariamente haver diálogo ou reflexão.

Partindo da fala da professora em entrevista e posteriormente com a fala em sala de aula, podemos fazer algumas análises acerca da prática docente de recompensa e punição, não como prática feita pela simples execução ou entendimento reflexivo, mas como *habitus* professoral adquirido e assimilado. Indagada se a professora algum prêmio como troféus, certificados ou elogios públicos por parte dos professores na escolarização, explica:

> Premiação não, assim, de certa forma sim, né? Porque sempre aquela coisa assim, que eles não chegam e falam, né? Não, tem esse negócio de chegar e falar que, esse negócio de dizer que “ah um é melhor e que outro é assim”, mas sempre tem que ter alguma coisa de uns né, tem que ter alguma coisa positiva. Mas não tinham troféus, não, isso aí não! Desde minha infância não me lembro de ter essas premiações não. (JÚLIA, 2015).

A professora Júlia executa o sistema de recompensa nos mesmos moldes que os praticados. Não por força do hábito, já que tem pouco tempo de trajetória como professora, mas por força do *habitus*, que age dissimuladamente. Não reconhece o sistema de recompensa enquanto aluna, mas “deixa escapar” que apesar de não haver premiações explícitas, existem sempre aqueles que têm “alguma coisa”, mas os professores não “chegam e falam”. Ora, essa noção de que uns tem algo positivo e outros não só é

acessado pela turma quando alguém legitimado a avaliar faz uso de sua função para destacar os que ‘rendem”, no caso, o professor. Isso se traduz em algumas falas em sala de aula: “Olha o que eu vou dar aqui pra criança que se comportar, depois, olha? Só pra quem se comportar direitinho. Pra quem não se comportar direito eu não vou dar bombom, viu?”, ou ainda, “quer dizer que você não vai querer brincar, né? Você não tá querendo estudar, né? Vou ter que falar para o seu pai não lhe trazer mais para a escola!”, e quando completava, “eu só vou dar para as crianças que estiverem comportadas (um brinquedo de encaixar). Só elas vão brincar”. (JÚLIA, 2015)

Podemos compreender, segundo Torres Santomé (1996, p. 34), que:

> Las modalidades de premios y castigos, en una palabra, de incentivación, que utiliza el sistema escolar propician un etiquetado de aquellas características personales indispensables para las necesidades de la esfera económica. Es así como las mujeres y los hombres asumen la «necesidad» de una sociedad jerarquizada, estratificada y disciplinada en la que quien lleva la peor parte son las clases y colectivos sociales con menor poder económico.

No momento da roda de conversa, após cantar “o sapo não lava o pé”, solicita aos alunos que identifiquem a letra “S” no mural de letras, pregados na parede. Um aluno se levanta e mostra. Fica em pé esperando outra solicitação. A professora dá os parabéns e estimula a turma a bater palmas, alguns batem, outros não. O menino permanece em pé querendo outra atividade, mas a professora completa, como se num lapso da lembrança de haver um estranho na turma, a fizesse acessar, de modo não mais inconsciente, alguma questão que a reprovasse, e completa: “E palmas para todo mundo, porque todo mundo merece, né?” Em seguida afirma, voltando à força do *habitus* do sistema de recompensa: “Mas vocês agora vão falar, né?”. Ou seja, se merecem, devem responder corretamente.

Quando solicita, ainda na roda de conversa que os alunos identifiquem a letra D e depois o número 10, os alunos não conseguem finalizar a tarefa a contento. A professora então passa a dar dicas, mas ainda não conseguem identificar corretamente. Então Júlia pede para eles sentarem e explica: “Acabou, já dei minha dica”.

Nesse exato momento, o aluno que havia acertado anteriormente, aponta para uma letra e pergunta para os colegas: “que letra é essa?”. Dois

respondem concomitantemente, e disputam pra ver quem tinha acertado. A professora manda sentar. Isso demonstra duas situações: o *habitus* docente no discente (a ser debatido posteriormente) e como essas situações de premiação podem estimular as noções de quem acerta, quem erra; quem é louvado ou não; quem merece reconhecimento ou não.

Pede para contarem quantos meninos há na sala. Totalizam sete, e em seguida solicita para identificarem o número sete. O mesmo aluno do acerto anterior levanta-se e aponta, a professora completa: “Muito bem, palmas para o Renan. Só eu que bati palmas? Não tomaram café hoje? Só ele que fala, gente... Vocês também têm que... Só o Renan está ganhando parabéns e palmas”.

Esse sistema de reforço pelo acerto é desenvolvido dentro da pedagogia tradicional cuja tendência educacional foi colher suas bases na psicologia de Skinner e Pavlov. A escola tradicional já fez uso de diversas formas de reforços positivos, prêmios, estrelas, diplomas, pontos etc. Contudo, existem os reforços negativos que são impetrados no momento em que o agente não corresponde da maneira desejada. O aluno, nesse caso, pode sofrer retaliações que variam desde a punição física até à exclusão dos ambientes sociais.

Esse mecanismo também foi observado na prática docente de Júlia. Quando, chamando os alunos para atividade do jogo das letras, questiona:

> - Quem mais vem para o círculo? – pergunta Júlia
> -Ninguém! – reponde um aluno
> - Olha, você não tá me obedecendo. Quer dizer que você não vai querer brincar, né? Você não tá querendo estudar, né? Vou ter que falar para o seu pai não lhe trazer mais para a escola. Tudo é não, não, não. O que vocês vieram fazer na escola, o que foi?
> - Estudar! – alguns respondem.
> - Então, não podem ficar dizendo não, não é? Quem veio estudar, levanta a mão?
> - Eu! – a maioria levanta a mão.

Numa breve conversa, alguns pontos para a análise. Aquela sensação de aluna que ela tinha na sua época de escola volta em forma de pergunta, dessa vez, na sua fala docente. “O que vocês vieram fazer na escola?”. Ora, ela se utiliza da mesma noção de estudante de que quem não gosta de fazer as atividades escolares não deveria estar lá, entretanto, dessa vez ocupa o lugar da que pune, não da punida. Escola é lugar de fazer atividade. Os que

não se enquadram devem agir pela arbitrariedade imposta ou então não se encaixam.

A professora sai da reposta negativa do aluno e passa a construir argumentos para que alcance a resposta positiva. Entretanto, a explanação dos motivos é orientada por uma simples questão: não se pode negar o que é solicitado. E se não se pode negar, refaz a pergunta “Quem veio pra escola estudar?”, dessa vez acata a reposta positiva da maioria.

A ideia de estar sempre a postos para conter, vigiar e modelar o corpo discente, está no escopo das tarefas a serem desenvolvidas, sendo cumprida assim uma tarefa docente. Essa ação/função docente nos faz aprofundar na análise do *ethos* professoral, que constitui um trabalho pedagógico feito subliminarmente e que age como fluido condutor das atividades. Por não estar disposto nos programas e planejamentos escolares, nem orientados nas academias, passa a compor a performance de atuação docente e compõe seu *seu habitus* professoral por meio do processo de assimilação, e da reprodução, como foi desenvolvida a ideia de currículo oculto trazido por Bourdieu (1992), já debatido nesse estudo.

Assim, como modo de alinhamento, homogeneização e disciplina dos corpos, destacamos também a presença única de uniforme dentre as realidades pesquisadas, usado tanto pelas professoras quanto pelos alunos da educação infantil. O fardamento dos discentes é dado pela secretaria do estado, enquanto o fardamento das professoras, é de exigência e feitura da diretoria, dado para uso imprescindível.

Os corpos nesse sentido, sofrem um ordenamento externo, mas não indicam de imediato, que se docilizaram[28] para agir somente e segundo as determinações impostas. O uso do fardamento indica, em termos gerais, a existência de uma cultura onde os corpos devem responder às normativas dos grupos/instituições a que estão enquadrados, é assim, norma que, simbolicamente, implica na disciplinarização dos corpos. Obviamente, que, a

[28] Retomando o conceito, corpos dóceis, nesse sentido, em Foucault, é um corpo disciplinado. E para ele, “um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente” (FOUCAULT, 1999, p.130), desse modo, é essa eficiência que a professora busca em seus alunos. A professora, entretanto, não é aqui o poder de disciplinar, mas o indivíduo com poder-saber necessário e autorizado a agir com os alunos. Inclusive é o professor, exercendo esse poder, que se torna o indivíduo que também deverá conter/coordenar a “articulação do corpo-objeto (...) e estabelecer cuidadosamente uma engrenagem entre um e outro”. (FOUCAULT, 1999, p.130).

padronização extrapola o fardamento, assim como também a disciplinarização, contudo, a partir dele é gerado algumas propostas de ação e de *héxis* corporal.

Em pontuados momentos, a professora Júlia demonstra cuidado com o fardamento dos alunos. Frases soltas durante todo o processo de ensino-aprendizagem remetiam a uma tentativa de salvaguardar a vestimenta de possíveis desordens ocasionados pelos estudantes. “Não estique sua blusa”, “cuidado para não sujar sua farda com o lanche” e “não limpe seu nariz na ‘manga’ da sua farda” foram recomendações frequentes da professora ao corpo discente.

Ao mesmo tempo em que isso sugere certo grau de cuidado que passa pela afetividade, também demonstra o cuidado sobre a estética, não apenas pelo corpo do aluno em seu sentido biológico/sanitário, mas cuidado também pela sua vestimenta que traduz uma proposta de ordem.

O fato de o fardamento estar presente somente na creche indica que, quanto menor a idade maior é a produção de disciplina externa. Nas idades posteriores, apesar de também existir esse ordenamento externo, cobra-se para além do cumprimento das regras exógenas, sendo assim a autodisciplina uma exigência que denota a uma vigilância interiorizada pelos alunos.

Podemos compreender esse processo com a observação das aulas com a professora Carmem e Professora Lúcia. Pelas fotos expostas a seguir, apontamos a existência de um mesmo movimento dialético que já discutimos: o espaço que o corpo do aluno ocupa prescinde da ocupação do espaço do professor, e esse, agindo no reordenamento do corpo docente, reelabora a estética do corpo do professor, configurando assim numa *héxis* flexibilizada pela sua capacidade relacional.

Na escola em Apinages, na aula de Português do nono ano do ensino fundamental, selecionamos três momentos diferentes e chamaremos de cena, escolhidas segundo critérios de análise, ou seja, as que nos auxiliam num entendimento mais aproximado em relação à postura do corpo docente.

Figura 11. Héxis Corporal Carmen

Fonte: Arquivo fotográfico da autora.

Figura 12. Héxis Corporal Carmem

Fonte: Arquivo fotográfico da autora

Cena 1. As fotos acima foram registradas no mesmo momento, onde a professora Carmen, posicionada frontalmente e em pé, ocupa o espaço docente. A professora Carmen está explicando à turma de adolescentes as propositivas de um trabalho a ser continuado pelos alunos, a saber, um jornal que será distribuído na escola. Em detalhes, ela explica como será a apresentação desse jornal (já em andamento), e como eles deverão se comprometer em entregar as seções do jornal digitadas ou escritas à mão, no tempo hábil para que ela organize o trabalho em seu aspecto final. A turma foi dividida em grupos na semana anterior, e todos já haviam realizado a sua tarefa de campo, feito entrevistas, tirado fotos, etc como explicado no tópico anterior.

A professora Carmem palestra no primeiro momento sobre a importância do jornal. Para explicar, seu corpo se posiciona de pé. Os braços e dedos erguem-se constantemente, apontam para a turma. Quando precisa determinar algo, bate com o dorso de uma mão na palma da outra, com assertividade. Gesticula bastante com as mãos, ao passo que explica. A sua voz é limpa e tem uma boa nitidez.

Não está andando pela sala, nem chama os alunos para um diálogo, não está envolvida por nenhuma questão que possa surgir pelos alunos, a interação é mínima. É o seu momento como epicentro. A sua construção estético-corpórea é a que passaremos a nomear de *héxis* magistral, é o seu momento de agir como professora, na sua mais óbvia e esperada função: a que professa, explica, a que tem o poder da palavra enquanto mestre e tem assim o poder de condução da turma.

A sua fala que lembra, na verdade, um discurso oratório, é por vezes pausada, pois nesse momento, a professora busca conscientemente falar palavras adequadas. Mostra eloquência e busca atrelar a sua fala um discurso pedagógico, que incita uma educação que busque a relação do ensino com a comunidade.

> [...] é simples, mas é de importância né, pra vocês. Ao mesmo tempo que é difícil, pra mim também, mas é... necessário. Porque ao mesmo tempo que vocês estão produzindo, né, estão se inserindo na comunidade e inserindo a comunidade na escola, como a gente aprende na universidade, né, que é sempre nesse contexto, tem que tá relacionando a escola com a comunidade. (CARMEM, 2015).

A linguagem travada aqui tem um grande esforço por ser formal, e por vezes, o esforço contido nessas falas, pareceu ser um obstáculo de pesquisa, visto que, o maior receptor pelo qual os olhos da professora buscavam era a pesquisadora inserida em sala de aula.

Ainda sobre a linguagem, a professora, nascida e criada na região do sudeste do Pará, assim como as demais, apresenta forte sotaque. Ora, apesar de parecer "natural", isso nos remonta a uma particularidade dos professores do campo desta região, mas mais que isso, nos remonta a um capital cultural que, uma vez disponibilizado em outras regiões, não alcance poder de troca simbólica, pois significa ser uma *héxis* corporal de determinada classe, com determinada origem, assim, com determinado valor na economia das trocas linguísticas:

> É preciso tratar os traços fonológicos próprios a cada classe como um todo, enquanto produto de uma informação sistemática que encontra seu princípio no habitus (e a héxis corporal) e onde se exprime uma relação sistemática com o mundo. A origem de classe comanda a relação com a linguagem, pelo menos em parte, por meio da relação com o corpo. (BOURDIEU, 1998, p. 24)

Boudieu (1988, p. 110) explica que "o discurso regionalista é um discurso performativo" e que "a eficácia do discurso performativo que pretende fazer o que enuncia no próprio ato de enunciá-lo é proporcional à autoridade daquele que o enuncia". O mapeamento da língua é uma distinção de poder.

Dentro da sala de aula, todos os alunos também dispõem dos mesmos traços fonológicos, o que permite uma comunicação baseada num mesmo código que orienta o *habitus* linguístico de cada um. Em contrapartida, nas situações de deslocamento regional-político de algum aluno ou da própria professora, essa *héxis* corporal seria capital cultural disposto como moeda de troca, e pelo seu valor de mercado, seria fator de distinção; é antes de tudo um discurso que auxilia na formação de fronteiras (Boudieu, 1998), entre os que estão familiarizados e os que estranham a partir de sua inserção numa outra região linguística, dominante em relação àquela.

Existe, dentro da *héxis linguistica* professoral, centenas de variações fonológicas e delas não podemos extrair uma padronização dentro desse grupo

profissional, porém podemos perceber construções linguísticas similares entre as pesquisadas. Como ponto de partida para futuras pesquisas, destacamos aqui a possibilidade de ver a economia das trocas linguísticas dentro dessa categoria, o que não foi possível de ser concretizado nessa pesquisa, haja vista que não foram coletados dados que permitissem parametrizar com outros habitus linguísticos. Porém, outras questões que envolvem a linguagem serão tratadas por conseguinte.

Após esse breve parêntese, voltemos à cena. Além do protagonismo docente, os alunos também se movimentam: cruzam os braços, mantem a mão no queixo, batem a caneta na cadeira. São expressões que denotam, aparentemente, passividade.

Nesse jogo onde o professor está autorizado a falar e os alunos se organizam como ouvintes, Bourdieu (2002), percebe como uma relação de poder baseada nas tomadas de posição dos agentes, onde o professor, ou seja, aquele que professa, aglutina em sua figura todo um coletivo ou grupo de homem que lhe dá uma identidade, é ele mesmo o coletivo (centrado em si mesmo), que lhe autoriza a coagir o grupo, traduzindo em violência simbólica.

O corpo do professor traduz esse domínio simbólico (BOURDIEU, 2002), assim como o corpo docente também se figura na atividade de dominado, haja vista que age não para lucro de sua classe, mas mantem uma ordem ditada por outros campos sociais, hegemônicos e que agem de maneira introjetada e sutil na cultura escolar, no *ethos* escolar e no habitus professoral e estudantil, através de “normas rotinizadas e homogeneizadas que é exigida pela ação duradoura de inculcação necessária” (BOURDIEU, 2002, p 253).

Ao explicar o que era um jornal, a importância, como deve ser a escrita, as seções e até sobre quais regras gramaticais os alunos deveriam se encaminhar, a professora, em seu discurso, faz com que a turma perceba um rol de códigos diferentes dos praticados usualmente, deixando inclusive, ser professado que era algo difícil (para ele e para ela), mas “necessário”. Aqui o coletivo veio com força simbólica não só contra os alunos, mas contra a professora.

Ora, é difícil para ela, cuja formação escolar veio com uma herança de defasagem, é difícil para eles, o quais não têm, rigorosamente, a cultura da leitura de jornal impresso. Questionada se existia circulação de jornal na

cidade, todos apenas citaram os que são vendidos nas vendas em estrada, quando há. Logo, não estavam familiarizados com esse tipo de mídia, mas se tornava “necessário” por estar dentro do currículo organizado mediante conteúdos dispostos nos livros adotados.

O que existe nessa imposição é um jogo duplo. Ao mesmo tempo em que o professor numa relação de dominação com os alunos, sugerindo ser ele o “nós” arbitrário ao “eu” discente, ele mesmo se torna “eu” à medida que o “nós” é um coletivo que escapa dos limites do campo social pertinente ao professor. O lugar que ele ocupa não é o lugar que ele professa. Por isso o esforço. Por isso o duplo arbitrário.

A *héxis* magistral exige um discurso magistral, existe assim uma disposição do corpo para exercer a autoridade a ela delegada, legitimada pela sua função, pelo seu diploma, pelo seu capital cultural ali desprendido, porém, mesmo que reproduzindo uma estética de ordem dominante, seu linguajar reticente permite analisarmos que a agente em sua profissão, ao mesmo tempo que ocupa lugar de prestígio na sala, é, enquanto cidadã, agente que não possui os códigos que valem nas trocas simbólicas, sendo ela assim dominante/dominada, na mesma ação.

Aqui, ao compreendermos a luta pela educação do campo já debatidos em capítulo anteriores, estabelecemos que, a formação de um novo *habitus,* seu *éthos* e *héxis* profisssonais*,* dentro de uma proposta de educação crítica e transformadora, necessita ultrapassar a formação acadêmica do agente, do professor, que, mesmo em consciência de sua “nova missão docente”, não consegue romper com a estrutura cujos códigos estão alhures à sua formação de vida. Isso porque:

> a estrutura objetiva da relação entre o sistema de ensino e as classes dominantes (relação de dependência/independência) domina os mecanismos pelos quais o sistema de ensino se reproduz ao reconhecer os que reconhecem e ao consagrar os que a eles se consagram, que se verifica esta espécie de coincidência estrutural entre o ethos que os agentes devem à sua classe de origem e de pertinência e as condições de atualização desse ethos objetivamente inscritas no funcionamento da instituição e na estrutura de suas relações com as classes dominantes. (BOURDIEU, 2002, p. 266).

Dito isso, esclarecemos que a relação da professora com o sistema de ensino, seu conteúdo e sua estrutura entram em choque pois ambos estão circunscritos em campos que ora se assemelham ora se distanciam. O estilo, gosto, as memórias, e o meio em que a professora foi criada ainda estão alheios às práticas da escola, assim como as professoras delataram que foram a relação de suas infâncias na escola. Eis a ordem a dominante da escola, que traduz em seu bojo, o que o autor explica como sendo objetivamente inscritas em seu funcionamento. A cultura letrada, ainda é, principalmente nos interiores do norte e nordeste brasileiro, privilégio de alguns, sobretudo das classes maiores economicamente, daí o distanciamento da professora com relação a esse tipo de literatura. Como podemos observar no extrato a seguir:

> A gente tá nessa luta né, de construir o jornal, mas vamos fazer uma apresentação, então tem que sair bem feito. Vamos falar de esporte, lazer e da parte social da cidade, né? [...] É nosso primeiro trabalho de jornal, né, então é difícil pra mim e pra vocês, mas vamos fazer. (CARMEM, 2015).

Em sua fala ela utiliza palavras como “luta” e “difícil”, o que já bastam pra entendermos o estranhamento com esse estilo literário, não só para ela, mas para os próprios alunos. A expressão facial da professora Carmem traduzia seu esforço. A luta estava também seu corpo. Testa franzida, e olhar vago, mas voz altiva e bem colocada. Entre a legitimidade “natural” do professor, que deve ocupar o espaço do saber, e a dificuldade social desencadeada pela não familiaridade com o texto jornalístico, pelo menos não em sua produção.

Nesse sentido, apesar de não dispor de um “saber prático” ou de um “saber/poder” (FOUCAULT, 1979), e de contar apenas com resquícios de saberes compatíveis, a professora joga com a habilidade de fazer em situações de dificuldade. Essa habilidade de inventar um cotidiano (CERTEAU, 1998), sem necessariamente portar os passaportes para acesso aos conteúdos que valem (BOURDIEU, 2005), garante ao processo de educação a sua continuidade. Desse modo, como vimos anteriormente, as atividades de produção foram realizadas, dentro de uma dinâmica própria.

Assim como a estética professoral que ocupou um jogo duplo (arbitrário-dominado) afirmamos que o corpo discente, nesse mesmo movimento, ocupou

apenas o espaço de submissão, apesar dessas expressões serem externadas sem constituir “voz ativa”; o aluno ao se posicionar enfileirados, apaticamente, ouvindo as palavras da professora que ensinava e se questionava sobre seu ensino, demonstram estar agindo estrategicamente, sendo hábil em estar disciplinado no momento preciso, atendendo ao discurso professoral, mas além disso, de reservar o lugar de ação quando a estrutura por ordem afrouxar. Ou seja, agem segundo um senso prático (BOURDIEU, 2002), uma estratégia de ação.

> O bom jogador, que é de algum modo o jogo feito homem, faz a todo o instante o que deve ser feito, o que o jogo demanda e exige. Isso supõe uma invenção permanente, indispensável para se adaptar às situações indefinidamente variadas, nunca perfeitamente idênticas. O que não garante uma obediência mecânica à regra explícita, codificada (quando ela existe). (BOURDIEU, 2002, p.81).

Foucault também colabora nesse sentido ao enunciar que uma das principais nuances do poder disciplinar refere-se à distribuição dos indivíduos dentro do espaço. Conforme o autor, os procedimentos disciplinares ficam cada vez mais minuciados. A clausura, o ordenamento de filas, são assim técnicas que distribuem esses indivíduos no espaço por serem modos de disciplinarização desses corpos.

É um pacto selado sem palavras explícitas. Se é ela a que explica, delega a atividade, os alunos necessitam responder como ouvintes, em tese. Ao responder enquanto alunos, seus corpos se dispõe em fileiras, corpos eretos, postura aceita por eles como correta para ocupar o lugar de aluno, fazendo sem necessidade de ordem externa. Os corpos assim adquiriram a autodisciplina, estimulada pelo processo de escolarização? Estão assim mecanizados e atendem ao chamado externo ao ponto de disporem seus corpos a uma modelagem imposta?

Não existe um tabuleiro de xadrez nessa relação, não há nessa dinâmica, uma movimentação simplesmente condicionante, onde apenas quando uma “peça” se move que as demais passam a ocupar os espaços precisos ou estratégicos. Seria coerente pensar que a *héxis* corporal dos alunos é condicionada e condicionante da do professor uma vez que afirmamos existir diversas camadas que ordenam a construção do *habitus* nos agentes, e

essas se expandem ou se reprimem como uma sinfonia, que deixa vir à tona os conjuntos e notas musicais que ao se encontrarem, se harmonizam.

Porém, o mundo harmonizado não é o mundo que entendemos. Destacamos como ponto de análise o desvio, a flexibilidade dessas ações, que ocasionaram desarmonias; é que cada agente encontra em sua construção simbólica diversos meios de ser/estar em sociedade. A história de cada um não pode ser vista apenas em simetria, mas nas dispersões, que agem como corruptores dessa padronização.

Figura 13. Héxis Discente

Fonte: Arquivo fotográfico da autora.

Cena 2. A foto acima flagra os jovens da mesma turma doutro modo. Enquanto a professora Carmem digita o texto para o jornal coletivo e se relaciona diretamente apenas com um grupo, os demais alunos saíam das propostas educativas, para permanecerem em atividades paralelas àquela. Nesses momentos, existe um afrouxamento das regras, e também de seus corpos.

Contra essa fuga dos padrões normativos nos momentos em que o professor é o epicentro da atividade, a professora Carmem utiliza-se de uma postura explicativa e argumentativa, utilizando-se de perguntas. A voz no imperativo cede, primeiramente, à voz da conscientização; é um apelo que recorre ao valor moral de cada um, valor esse que deveria estar em uniformidade com os princípios gerais já preestabelecidos: Vocês não são crescidinhos para isso?", "vocês não estão preocupados com a apresentação do jornal? Querem fazer feio no dia? A escola toda vai ver" ou "eu não preciso falar que o trabalho é para todo mundo, só vejo uns fazendo.

Estar crescido, preocupar-se com a autoimagem, além do fato de que ela "não precisa lembrar", passam pelo discurso de que essa disciplina não é mais similar (ou não deveria) às propostas da educação infantil, quando supostamente as crianças ainda não desenvolveram ou internalizaram esses princípios e é necessário que a professora discipline de modo mais elementar, pegando pela mão. Analisamos, destarte, que o sentido de uma ordenação dos corpos mediante juízo individual só é possível de ser observado, quando, mesmo sem regulamentos específicos, as atitudes são previamente esperadas pelos agentes, segundo um rol moral do que é possível de ser feito.

Ora esse relaxamento foi oportunizado também por uma questão de infraestrutura. A escola não dispõe de computadores suficientes para o trabalho de todos, a professora conta então com o seu computador pessoal para ir atendendo os grupos.

Se afirmamos ser a disposição da sala um fator cultural que atua esteticamente na modelagem dos comportamentos, podemos avançar nessa discussão, percebendo que a ausência de recursos também auxilia na construção das atividades precarizadas em sala de aula, que por sua vez propiciará no desenvolvimento de um *éthos* escolar, e de uma *héxis* corporal. A ociosidade durante a aula foi o ponto que despertou corpos sem um trabalho, sem uma produtividade, por isso, descansados, indisciplinados.

> O controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e de rapidez. No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. (FOUCAULT, 1999, p. 129-130)

Entretanto, a cena observada pela pesquisadora, apesar de parecer ser um momento onde não exista um controle, ou um controle mínimo oportunizado pela não-atividade, traduz-se em outra perspectiva: a impossibilidade de existir um ócio que garanta a liberdade de produção segundo as individualidades dos alunos, nem ao menos para que eles, enquanto de jovens, exerçam autonomia numa ação desinteressadas de uma ordem dominante.

Essa impossibilidade diz respeito a um subjugo de um outro controle, que se forja na precarização dos espaços públicos escolares, sobretudo, das escolas do campo. Esse controle feito por vias inversas, dessa vez, não mais imediatizado pela figura da professora/diretora/agentes escolares, é oriundo de uma ordem ideológica já debatida nos capítulos anteriores, quando tratamos da educação rural/do campo.

A ociosidade dos corpos, nesse caso, produz disposições estético-mentais que se desarticulam de uma ordem de homogeneização das ações, e nesse sentido, promove uma ruptura; porém ao mesmo tempo que reorganizam seus corpos, se inscrevem numa outra articulação corpo-objeto que favorece a construção de um corpo marginalizado dos processos e técnicas educacionais. Ou seja, apesar da fuga, os alunos caem noutra realidade dominante. A ideologia, segundo os conceitos de Bourdieu, é assim, passível de ser reproduzida, não somente institucionalmente, mas em grupos e nos corpos dos próprios agentes, formando disposições de ação, mesmo quando não estão modelados automaticamente, e apesar de ocuparem um não-lugar, a ideologia é materializada, como preconiza Torres (1996, p. 27):

> Las ideologías se construyen, funcionan y se transmiten en situaciones sociales concretas, circunscritas en espacios ecológicos y tiempos específicos, mediante prácticas y medios de trabajo y de comunicación determinados. Es así como puede verse su grado de eficacia y la necesidad o no de su alteración, transformación o sustitución.

O que destacamos aqui é que, ao estarem sem trabalho, sem recursos e sem atividade, pela falta de infraestrutura, seus corpos passam a se modelar mediante o ideário que preconiza uma educação do campo marginalizada, sem

tecnologias ou avanços científicos. Essa indisciplina, em certos termos, só avança contra a figura da professora, porém não é resistência capaz de formar novos corpos que, apesar da ausência de artefatos pedagógicos, cria e recria suas próprias objetividades no ato de produzir conhecimento.

Essa ordem dominante, materializada em políticas públicas alheias à educação de qualidade do homem do campo, se circunscreve na estética corporal discente, que passa então a traduzir esse ócio em novas formas de se relacionar consigo mesmo, com os colegas e com a professora.

Os alunos passam a sentar sem compromisso com a postura ereta, as fileiras são desconstruídas, os risos aumentam em frequência e em sonoridade, meninas sentam nos colos uma das outras e alguns casais de namorados se formam, trocando toques moderados, brincadeiras com os cadernos simulando um brinquedo, uma intensa mobilização para saída e entrada da sala de aula, brigas, pequenos beliscões, tapas, e interações violentas também se formam, ou seja, os corpos saíram do *script* escolar, estavam assim “indisciplinados”.

Analisamos assim, duas perspectivas diferentes de disciplinarização, uma a partir de uma vigilância diluída em todo o sistema escolar, inclusive no corpo social da professora, quando essa demonstra a sua *héxis* professoral de modo direto; outra quando essa se desfaz, quando não há a vigilância direta, mas se refaz na perspectiva de outra ordem, ocasionada pelo ócio não-criativo, criando disposições mentais de insurgem pela diferenciação e exclusão das condições objetivas de produção, que sugerem a inclusão de jovens na periferia do desenvolvimento.

Essa sujeição dos alunos noutra ordem é assimilada pela professora que passa a reorganizar sua fala, aqui é reintroduzido o controle, porém sem estar oportunizado através da modelagem dos corpos pelo trabalho, é antes a homologação dos agentes nos lugares que ocupam. Assim, o seu vocabulário com os alunos que não estão em atividade passa a ser coerente com a subscrição deles no mundo da exclusão:

- Gente, Miriam o que é isso? Vai te sentar um pouquinho, não faz nada e ainda atrapalha! Que falta de educação. – Carmem, solicita.

- O que foi que eu fiz? – aluna.

- Batendo nos colegas!

Termos como “saliente”, “maluco”, “preguiçoso”, “atentado” e “perturbado” passam a tipificar os alunos. Quando a turma se encontra demasiadamente fora do controle, ela solta num tom altivo de voz: “eu quero ver se na vez de vocês apresentarem vão estar assim, nessa conversa, sem concentração, eu quero é ver, viu?”, outras vezes, solicita que as meninas tenham um comportamento determinado "para de correr atrás de meninos, que menina é essa?" ou até sugere punição "deixa ela, vou tirar meio ponto".

Para tanto, a voz se altera, aumentando o volume. O rosto também demonstra seriedade, contrariedade, mesmo que ainda sentada. Por vezes se levanta, dando batidas na cadeira, para chamar atenção. Essa postura que busca repreender, com possibilidades de punição, já reconhecemos como *habitus* durante a observação da professora Júlia, a qual intitulamos de *héxis* de coerção.

Os alunos cessam para ouvir, pois se trata de um chamativo extremo da figura com maior autoridade na turma, mas de imediato, voltam à reorganização feita por eles mesmos. Não existe uma padronização nesse momento, cada um age segundo seus interesses e seus corpos movimentam-se acompanhando a liberdade de ação de cada um. É visível na *héxis* corporal do aluno que a autodisciplina só é acionada como esquema mental nos momentos estratégicos para que o aluno continue no jogo social ali jogado (Bourdieu, 2012).

A sinfonia é essa, o jogador lança mão de suas estratégias adequadas para que esteja apto a permanecer nos espaços sociais. Em termos gerais, podemos afirmar que o local de aluno é, assim, ordenado implicitamente pelo espaço ocupado pelo professor, e para os estudantes possam ocupá-lo segundo as regras do sistema escolar é necessária uma disciplina do corpo, sendo essa interiorizada e automatizada pelos estudantes (construída primeiramente por ordens externas, quando na educação infantil).

A *héxis* corporal, desse modo, é construída mediante relação de poder conferida pelos campos e subcampos ocupados pelos agentes. Essa organização social dos corpos dos agentes é acionada tanto diretamente, quanto silenciosamente.

Figura 14. Trabalho em grupo

Fonte: Arquivo fotográfico da autora.

Cena 3. Os alunos que interagem diretamente com a professora, realizando a digitação dos dados pesquisados e dispondo em texto jornalístico. Esse momento é concomitante à foto anterior. O grupo que se senta com a professora permanece devidamente voltado à atividade, olhos atentos, sentados na cadeira ou em pé para visualizarem, sem riso, sem batuque ou toques mais afetivos entre eles, porém, concomitantemente, com os alunos que não estão em contato direto ou sendo ordenado diretamente pela professora em sua *héxis* magistral, prevalecem outras disposições mentais de ação, inclusive a própria estética da sala se altera, quando as cadeiras já não obedecem enfileiramento e a uma ordem preestabelecida.

Com os alunos da cena anterior, a professora deixa de interagir de modo direto, e prevalece a “liberdade” de cada um. Contudo, com o grupo em que há interação direta, a professora mantém um diálogo ativo. Constantemente, seus olhos se fixam nos olhos dos alunos quando deles suscitam dúvidas, o diálogo é bastante informal, sem preocupações com oratória, como no primeiro momento.

Determinado momento, o seu *habitus* linguístico chocou-se com seu posto de poder, agravando-se por ser professora da língua portuguesa. As “falhas” eram notadas e repreendidas pelos alunos. Quando necessitou

escrever a palavra “gol” na seção de esportes do jornal que construíam, a professora ficou reticente e perguntou:

- Como se escreve gol, meninos?

- Professora! A senhora é professora de Português e não sabe? (risos)

- Eu não sei tudo não, tô aqui pra aprender também!

– É gê, ó, ele (soletram)

– Ah sim, eu não vejo futebol não. E essa palavra é de origem estrangeira, por isso.

A linguagem, como *héxis* corporal assume, além de técnica do corpo, lugar de competência, indica não só o pertencimento a uma classe como se torna fator de distinção. Logo, na relação professor-aluno, a língua atua como fator de diferenciação entre esses atores, supondo que, sendo professor, maior seu capital linguístico, maior sua competência e assim, maior seu poder. Bourdieu (1977, p. 144) discute o conceito de capital linguístico, afirmando que, “a linguagem é uma técnica do corpo e a competência propriamente linguística, especialmente a fonologia, é uma dimensão da *héxis* corporal, onde se exprime toda relação com o mundo social”.

A quebra dessa autoridade oportunizada pelo capital linguístico transgredido em sua norma, causa vigilância não só dos destinatários, como também da locutora, que após se vigiar para escrever o correto, se justifica, se explica, necessitando retornar ao seu posto de produtora legítima dos enunciados. Conforme trata Bourdieu:

> A disposição que leva a "se vigiar", a "se corrigir", a procurar a "correção" através de correções permanentes nada mais é que o produto da introjeção de uma vigilância e de correções que inculcam, senão o conhecimento, pelo menos o reconhecimento da norma linguística; através desta disposição durável (que, em certos casos, está no princípio de uma certa insegurança linguística permanente), se exercem continuamente, sobre aqueles que a reconhecem mais do que a conhecem, a vigilância e a censura da língua dominante. "Vigiando-se", os dominados reconhecem na prática, senão a vigilância dos dominantes (ainda que eles nunca "se vigiem" tanto quanto em sua presença), ao menos a legitimidade da língua dominante. Essa disposição com relação à língua é, 'em todo caso, uma das mediações através das quais se exerce a dominação da língua dominante. (BOURDIEU, 2005, p. 17).

A professora não se vigia por si, mas porque já tem assimilada a vigilância dos dominantes que ditam regras *a priori*, não só de um adequado

vocábulo, como também dentro das regras gramaticais validadas pela cultura erudita; os alunos, por sua vez, estranham que o vocabulário dominante não esteja dominado pela figura de autoridade da sala. É possível tratar aqui como a língua age como instrumento de dominação, de distinção e de controle, inclusive em relação ao docente.

O corpo socializado do professor não é somente o corpo que opera em autoridade, na verdade, sua autoridade é uma reprodução de outras ordens macroestruturais, sendo representado pelo corpo do professor, que ao estar como profissional deve refletir essas estruturas. O professor, assim, quando não cumpre seu papel *ex officio* de controle da sala através do seu poder legitimado nas relações professor-aluno, passa a ser vigiado não só por ele mesmo, mas pelos outros com quem ele se relaciona.

Antes mesmo de se tornar profissional, o professor ´passou pelo processo de escolarização enquanto aluno e já possui os arquétipos docentes. Assim, além de exercer o controle, é antes, em certa medida, controlado. Ora, não é o professor enquanto indivíduo quem dita a disciplina dos corpos, mas antes dele, é o sistema escolar como está construído que oportuniza a elaboração de um *modu operandis* nos corpos dos agentes.

A língua, como *héxis* corporal, também faz parte dessa macroestrutura. Contudo, o modo como é construída, nas bases de uma educação verticalizada, homogênea e estruturante, ao mesmo tempo que ordena, abre a possibilidade para a tática (CERTEAU, 2011), que é o modo de fazer do homem/mulher que busca inconscientemente forjar caminhos para além dos ditames sociais, desse modo, apontamos as brechas de resistência.

A professora, ao se justificar, ao mesmo tempo que revela que ela mesma se vigia, traz em sua justificativa um discurso não-tradicional, que faz conscientemente a quebra das normativas da relação de poder professor-aluno instaurando na sala, assume assim uma nova ideia sobre a legitimidade da figura do professor.

Quando Carmen, em tom explicativo, afirma: “eu não sei tudo não, tô aqui pra aprender também!”, demonstra com seu argumento que o local do professor não é apenas o local de poder, mas ela também cede esse lugar ao alunado, quando necessário. De imediato os risos cessaram, mostrando que os alunos aceitaram o a validez do argumento.

Contudo, apesar desse aparente deslocamento do posto de poder, o discurso de justificativa imediatamente aceito e validado pelos alunos, demonstra que, mas que a gramática, o discurso que legitima poder não se encontra apenas na técnica; ela ainda tinha o poder da fala pelo seu capital de autoridade, e para além da norma gramatical, ela possuía a vontade de verdade (FOUCAULT, 2003), devendo assim valer sua competência linguística.

> A estrutura da relação de produção linguística depende da relação de força simbólica entre os dois locutores, isto é, da importância de seu capital de autoridade (que não é redutível ao capital propriamente linguístico): a competência é também portanto capacidade de se fazer escutar. A língua não é somente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder. Não procuramos somente ser compreendidos mas também obedecidos, acreditados, respeitados, reconhecidos. Daí a definição completa da competência como direito à palavra, isto é, à linguagem legítima como linguagem autorizada, como linguagem de autoridade. A competência implica o poder de impor a recepção. Vemos aqui, novamente, o quanto a definição linguística de competência é abstrata: o linguista tem por assente o que, nas situações da existência real, constitui o essencial, isto é, as condições de instauração da comunicação. Ele se outorga o mais importante − a saber, que as pessoas falam e se falam (estão em speaking terms), que os que falam consideram os que escutam dignos de escutar e os que escutam consideram os que falam dignos de falar. (BOURDIEU, 1977, p. 6).

Esse poder que se desloca de um poder técnico-instrumental para um poder simbólico, nos faz compreender que, se por um lado a legitimidade técnica da língua foi prejudicada, em sua norma, a competência linguística se manteve, isso é, o lugar de onde a professora fala a autorizou a continuar uma comunicação, pois sua posição lhe confere autoridade.

Passaremos a analisar as estruturas estético-corporais da professora Lúcia. A docente, como explicamos anteriormente, se dispõe a fazer uma atividade no quadro branco. São expressões matemáticas copiadas na aula anterior para serem feitas em casa. Contudo, nenhum aluno executou a tarefa e ela passa a fazer a “correção”, mas o que termina sendo a feitura da atividade.

Figura 14. Héxis Corporal Lúcia

Fonte: Arquivo fotográfico da autora

O livro numa mão, e o pincel na outra. Copia-se item a item sem um discurso sequer. A turma tem pequenos barulhos, mas não chega a ser ruído que impeça o trabalho. Os alunos se encontram enfileirados, assim como na sala de aula da Carmem. Lúcia mesmo de costas, incita solicita à turma que copiem sem conversas paralelas. Sua comunicação durante os exercícios era sobremodo de duas maneiras. De costas, enquanto copiava: - Estão copiando? Vamos!; ou nessa mesma posição, mas com a cabeça virada de lado, para ver e chamar algum aluno em específico: - Tá acompanhando, Lucas?.

Essa postura docente, que serve de base estética para pequenas falas (uma comunicação decididamente de costas), é também oportunizada pela disposição das cadeiras em sala de aula. Os alunos estão de costas um para outro. O corpo dos alunos e da professora está impedido de construir um diálogo aberto. Esse modo de disposição do grupo cria uma relação hierarquizada, e mais que isso, é um modo estratégico de calar possíveis interações na rotina escolar.

Não há um desenvolvimento da oratória acerca da disciplina, não há uma explicação do que se é colocado no quadro, o exercício é de cópia, somente. Essa dinâmica não mudou em nenhum dia de observação.

Questionada sobre como a explicação dos conteúdos ocorriam, a professora pontuou que tinham duas etapas, a primeira com aulas expositivas, as demais com aulas de exercícios. Infelizmente, as aulas expositivas não puderam ser observadas.

Figura 15. Héxis Corporal Lúcia

Fonte: Arquivo fotográfico da autora.

A professora está andando pela sala de aula e passando de aluno por aluno para ver se os mesmos estão copiando as respostas das atividades de matemática à contento, nesse momento, ela corrige e chama à atenção dos que estão atrasados, pede celeridade na cópia do que está exposto no quadro branco.

A voz é branda, mas firme. Ou se posiciona no quadro branco copiando as respostas do livro, ou está andando pela turma, numa visão por cima das atividades e também um olhar por cima das possíveis distrações surgidas nesse processo. A professora, como relatado anteriormente, não possui

licenciatura especificada na área de Matemática, e se baseia no que foi aprendido com uma professora da oitava série. O diploma a licencia como capital institucionalizado, mas a sua formação na sua mais profunda constituição foi dada mediante inserção no espaço escolar na qualidade de aluno, como no esforço reflexivo durante a entrevista, a professora argumenta: “a maioria do que sei hoje, ficou dela”.

Sem dúvidas, a professora Lúcia não só reproduz o *modus operandi* didático da sua professora da oitava série, mas reproduz também a sua estética em sala de aula, que está intimamente atrelada à performance pedagógica, que se harmonizam como o *éthos* e a *héxis.*

5.3.4 O corpo social docente: presença na ausência

Quando estava no quadro branco, a professora Lúcia, de costas, sem ainda estar na posição de vigilância, mas na sua héxis magistral, recomenda: “estou de costas, mas sei quem está acompanhando e quem não está, eu vejo tudo”. Esse discurso que indica uma ação quase que onisciente, se estendeu durante toda a aula, com suas devidas variações. Entretanto, seu poder de ação ampliava quando a professora se ausentava da turma, geralmente, ao sair recomendava: “continuem a atividade, em silêncio, não quero conversa paralela. Assim que eu chegar apago o quadro”.

O efeito que causava era letárgico. Nesses momentos a turma permanecia num ritmo acelerado para que pudesse desenvolver a atividade, poucos eram os que se dispersavam, como na foto abaixo, onde um aluno passa a conversar com os alunos da turma ao lado. O restante da turma se mantinha nas fileiras e disposta a cumprir a ordem dada pela professora.

Figura 16. Discentes em atividade

Fonte: Arquivo fotográfico da autora

Ao retornar, questionava: “terminaram? Já posso apagar? Quem não terminou, vai ficar sem a resposta”. A saída da professora era constante, justificado para ceder o tempo necessário para que os alunos concluíssem a cópia do que estava exposto no quadro, as respostas das expressões matemática retiradas do livro didático.

A ausência da professora nesses pequenos intervalos nos leva a uma construção do corpo social do professor, que não é flagrado na materialização de gestos, mas no controle que a ausência promove. O corpo se ausenta, mas o imaginário docente se concretiza na ordem dada.

A ordem das fileiras não se altera, não existe mobilidade ou grande movimentação. Permanecem dispostos em sua configuração original, pois o poder de coerção está implícito no discurso de saída. E confirmado no discurso da volta. Apagar o quadro significa que aquele que não esteve disciplinado e célere o suficiente será penalizado. Nesse momento, alguns pedem para esperar, e a professora Lúcia completa: “você precisa cuidar, ainda temos questões para resolver, só mais dois minutos”.

A figura hierárquica da professora não está apenas materializada em seu corpo, quando em pé, frontalmente ou escrevendo no quadro, na sua explicação. A *héxis* magistral, a *héxis* de vigilância e a *héxis* de representatividade maternal fornecem poder de condução da turma, porém o

sistema de punição/recompensa também funciona como disciplinadores e atuam como *éthos* professoral.

Aqui pontuamos a tríade necessária para uma vigilância panóptica possa ser forjada em sala de aula. Cobrou sim que esses alunos dispusessem de uma introjeção dos padrões, mas executou uma rotina de vigilância/punição para garantir essa introjeção.

Júlia e Lúcia, entretanto, nos dias observados, tiveram um *habitus* que se assemelhou aos estudos comportamentais behavioristas, o estímulo para que os alunos se comportassem vinha mediante recompensa ou punição/não punição.

Abaixo, em síntese, formamos uma tríade da estética professoral que favorece na arquitetura de uma modelagem dos corpos docentes. Esses corpos modelados através dos esquemas/atuações inconscientes, são, porém, adquiridos no meio, através dos processos de socialização tanto nas escolas enquanto alunos, quanto nas academias:

Figura 17. Tripé da base corporal docente

onte: elaboração da autora

A héxis de representatividade maternal, desenvolvida no corpo social da professora, em contexto de educação infantil, é uma construção social incorporada pela docente mulher, cuja exigência desse perfil é lugar comum no imaginário da comunidade escolar e, inclusive, prerrogativa de perfil a ser desenvolvido, segundo a administração (diretoria) escolar.

O corpo docente, em vias de regra, já tem incorporado como “natural” o agir segundo um substituto de um ente familiar, quando seu título passa de professora para “tia”; contudo, a figura materna surge como uma habilidade docente que vem para ultrapassar a noção de uma educação meramente conteudista, mas uma educação afetiva. Assim, essa *héxis* desenvolvida, além de cumprir a função de suprir a necessidade afetiva dos alunos, surge também como *modus operandi* que facilita o comando de uma turma ainda não disciplinada pela cultura escolar . A mãe, transfigurada na professora, deverá manter a turma em disciplina, visto que está revestida de legitimidade, simulando as características de um agente que ocupa o posto mais imediato de poder com qual os alunos já se relacionaram em sua primeira socialização, a familiar.

A *héxis/éthos* magistral, comum a todas as professoras, confere ao professor a autoridade conferida pelo saber conteudista, considerado o modo de apresentação mais intrínseco à atividade docente. Essa estética professoral indica uma posição hierárquica que revela superioridade, advinda do acúmulo de conhecimento que vale nas trocas simbólicas escolares (BOURDIEU, 1999). Ao vigiar, o professor se extradita das atividades como locutor, para que fiscalize a ação dos alunos diretamente, é quando exerce a sua legitimidade de mestre para alcançar outro exercício, que o de verificar, constar, testar, uma vez que, é nessa relação professor-aluno, o agente autorizado a agir nesses termos.

O sistema de recompensa/punição, *héxis* de coerção, vem para fechar o ciclo de *héxis* docentes, após a explicação e a fiscalização. Júlia, que atua na base da escolarização, foi a docente dentre as pesquisadas que mais se utilizou desse recurso para disciplinar os corpos e moldar o comportamento discente.

Dentro desse sistema, o professor poderá estimular os alunos a manter a ordem, mediante necessidade forjada pelo controle exercido, não por uma necessidade advinda das questões pessoais/coletivas da turma.

O *habitus* docente, através de sua héxis, demonstra uma perpetuação não somente dos trejeitos e do exercício corporal dos professores da coletividade em que as discentes pesquisados estiveram envolvidas; além das vozes professorais coletivas de um passado recente/longínquo, dispostas

mentalmente nessas, existe outrossim, um alinhamento entre as professoras, no hoje, o que indica um recorte meramente temporal, mas que garante, a construção de uma cultura na urgência do agora, não apenas um museu interno, mas um agir coletivo do presente, na instantaneidade das produções docentes. O que isso acarreta é que não há simplesmente um “velho” atuando sobre o “agora”, há uma “agora” reinventando o “velho”.

Essa reinvenção permite o construir das estruturas histórico-sociais no cotidiano, fazendo assim com que a cultura escolar perpetue práticas com a habilidade de adaptar-se ao momento, forjando assim sua própria realidade, por vezes, distante das praticadas para fora dos muros da escola, porém pro lado de dentro das fronteiras dos corpos sociais.

O agente, enquanto professor, passa a ter um novo corpo “natural”, dentro da sala de aula, como explica Foucault (1999, p. 132), “o corpo tornando-se alvo dos novos mecanismos do poder, oferece-se a novas formas de saber” e nesse espaço circundo de sua atuação profissional, o docente passa a exercer modos de estar e se relacionar segundo os poderes sobre ele ordenado; é o corpo do professor também um corpo disciplinado e que, nessa mesma ordem, é um corpo disciplinado a disciplinar, haja vista que é esse o saber a ele imputado.

5.4 O ATO DE RESISTIR: AS BRECHAS NO *HABITUS* DOCENTE.

O sentido de reunir outras as ações docentes que se remetem à resistência, de modo mais aprofundado, e para além daquelas que estão espalhadas no decorrer dessa dissertação, é não somente uma tarefa de preciosismo, mas de ação militante. Ora, é na medida que avaliamos as ações de resistência que podemos compreender os modos pelos quais podemos caminhar. O *habitus* de reprodução, outrossim, nos faz refletir naquilo que devemos evitar, transformar, desconstruir, descolonizar nossos corpos. Ver as resistências, em outro plano, nos faz firmar passos.

Ver a resistência em concomitância às macro e microestruturas de poder, é possível não só para mantermos uma esperança frente aos severos mecanismos de opressão; antes disso, é um exercício científico, em específico

do cientista social, que se dispõe a perceber/demonstrar a realidade em suas mais profundas materialidades, superando o senso comum (BACHELARD, 1996). Concordamos de antemão que ver as resistências num trabalho que se propõe analisar o *habitus* é uma tarefa árdua, por sua natureza silenciosa que se melindra nas grandes estruturas de ação, mas que podem ser desveladas mediante trato teórico e metodológico.

Existem nas professoras, desde a infância, mecanismos de resistência tática, contudo não foram capitalizadas de modo a se transformarem em modos de ação estruturadas, conforme situa Certeau (1998), só são deflagradas no imediato, sem gerar uma economia capaz de fazer trocas significativas nas chamadas relações de poder. Entretanto, o espaço da LPEC, ao acolher essas três professoras e ser construído pela vida delas e demais discentes, foi capaz de construir nas mesmas um novo ideal de educação.

Mesmo que as três egressas tenham adentrado o espaço acadêmico perseguindo um capital em estado institucionalizado ou objetivado, como possíveis crescimentos na carreira ou diplomas, passaram a destituir-se de um objetivo meramente individualizado para assumir uma responsabilidade coletiva, um ideal materializado dialeticamente na práxis de sua docência; se permitiram fazer parte de um projeto de transformação social, o projeto da educação do campo. Deu início assim a um capital cultural, que, com investimentos devidos, e tempo de aquisição, poderá ser incorporado, fazendo "parte integrante da "pessoa", um *habitus*, conforme Bourdieu (1999, p. 72).

Contudo, outros modos de resistir estão presentes no cotidiano e na prática cultural dessas professoras, que, ainda não estão estruturadas num habitus, mas que já estão no processo de incorporação, uma vez que, lançadas "golpe a golpe", tendem a se aglutinar em esquemas estruturados. Esses 'golpes', não são estratégias plenas, mas ações táticas.

Alguns estudiosos defendem que a tática, segundo Certeau (1998), é um fazer na ausência do poder. Entretanto, não partilhamos dessa concepção, partindo do princípio de que o poder não se ausenta para que haja a ação dos grupos sem autonomia, o que é deflagrada é, outrossim, uma subversão a esse poder, sendo essa silenciosa, ramificada, realizada perante um consumo não

passivo das realidades impostas. Também não entendemos que é uma arte de fazer fraca, é sobremaneira forte, pois irrompe com estruturas maciças, opressoras e arquitetadas não só sistemicamente como são geradas nas microrrelações de poder, nos próprios agentes.

As táticas são, assim, modos de ser/existir na realidade da luta de classes. São forjadas pelos agentes a partir de uma política implantada, gerando em seu processo as possibilidades ou interdições, e, nessas demandas de poder de criação ou de recusa, é inventado um cotidiano (Certeau, 1995). Essas táticas, desferidas desde a vivência na infância ou experienciadas na LPEC, são as que passaremos a pontuar a seguir, vendo em outras lentes.

5.4.1 Conflito e Concordância entre Resistência e Capital Investido.

Em primeiro plano, podemos pontuar a relação de conflito e concordância entre resistência e capital investido, constituindo numa prática cultural das professoras do campo; dá-se à medida em que as relações de poder são desenvolvidas nas concretudes da educação, ou seja, nas políticas públicas, nas ações legais e nos direcionamentos em gestação que revelam as disputas entre as diversas classes e grupos dentro da universidade.

Ora, com a entrada de discentes provenientes das diversas camadas da sociedade, e com a LPEC, dos povos do campo, a política de investimento das empresas privadas dentro do universo acadêmico se destinou a crivar mais uma vez o público internamente. Foram desenvolvidas formas de diferenciação para além do possuir ou não acesso à universidade, e ter ou não uma promissora carreira de status social, mediante hierarquização social dos cursos.

O investimento do capital financeiro dentro dos espaços públicos passou a demarcar de maneira endógena o território e o campo da educação. Campo esse, onde a educação do campo teve que mais uma vez disputar seu espaço.

Empresas e multinacionais fixadas nas redondezas da mesorregião de Marabá, por exemplo, financiam cursos, cuja intenção é a de formar mão-de-

obra dentro da racionalidade técnica (Adorno, 1996), e que, prontos para assumir funções nessas corporações, facilitem os processos de empregabilidade dentro da lógica do capital. Isso, dentro das universidades, significa um novo gargalo, onde cursos comprometidos com a transformação e enfrentamento do projeto liberal de desenvolvimento são deixados à mingua, sem investimentos. Apesar dessa determinação econômico-social, pontuamos, entretanto, que os cursos de humanas e sociais, mantêm-se pela resistência.

Cursos das áreas de interesse se elevam assim em diferenciação dos demais pelo "interesse" do capital. Na II Semana Acadêmica de Engenharia Mecânica da Unifesspa, no ano de 2016, por exemplo, o diretor executivo do Instituto Tecnológico Vale (ITV), Sandoval Carneiro, da empresa Vale S/A, em sua declaração para um site local, afirma que "a Unifesspa está na região **de nossas operações**. É importante que a gente mantenha esse contato, incentive e contribua com a formação dos alunos e com mais conhecimento para os professores também". (CARNEIRO, 2016, grifo nosso).

Na fala, pode ser vista a apropriação do espaço acadêmico pelo interlocutor, que na qualidade de representante da empresa privada, forja um capital "pedagogo", legitimado pela presença da universidade no território[29] de "comando" da empresa, ou seja, é a universidade um subcampo de dominação do capital, espaço demarcado como fronteira entre a força criadora humana e a demanda do capital. Obviamente, que como todo território, são as correlações de forças que determinam o que é valorado e o que é expurgado. É um território construído segundo as demandas de um projeto de desenvolvimento de instituições privadas e não segundo um projeto da sociedade civil. A

[29] Para fins de entendimento e rememoração do conceito, dentro de uma epistemologia crítica, compreendemos que o território, "[...] é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder. A questão primordial, aqui, não é, na realidade, quais são as características geoecológicas e os recursos naturais de uma certa área, o que se produz ou quem produz em um dado espaço, ou ainda quais as ligações afetivas e de identidade entre um grupo social e seu espaço. [...] o verdadeiro Leitmotiv é o seguinte: quem domina ou influencia e como domina ou influencia esse espaço? Esse Leitmotiv traz embutida ao menos de um ponto de vista não interessado em escamotear conflitos e contradições sociais, a seguinte questão inseparável, uma vez que o território é essencialmente um instrumento de exercício de poder: quem domina ou influencia quem nesse espaço, e como? (SOUZA, 2012, p. 78-79).

universidade, nesses termos, assume sua subordinação a esse projeto hegemônico.

Ao ser fomentado o investimento em cursos selecionados dentro do espaço acadêmico para atender o interesse da empresa, faz-se novo gargalo epistêmico, à medida que retira a autonomia da universidade na sua produção científica. O campo da educação do Campo se situa em duplo enfrentamento: o da ordem educacional, jogando contra as correntes tradicionais de educação, e contra uma ordem maior, macrossocial, a saber, a econômica.

Nessa mesma jogada entre agentes de diferentes campos educacionais, econômico e social, podemos perceber quais capitais investidos estão imbuídos nas trocas materiais e simbólicas pelos agentes do curso da LPEC. Enquanto os cursos com conteúdo "mercadológico" recebem investimentos da esfera privada, a aluna da LPEC, Carmem narra:

> [...] a gente assim, não tinha sala de aula nossa, nossa mesmo, tinha que ficar pedindo, né? A gente se sentia menor, porque todos tinham um local, mas a gente era assim, meio nômade. O que era bom só porque a gente aprendeu que pra ter uma aula não precisa de muito, podemos criar com o que temos, e isso é verdade, porque é o homem que produz as coisas, não são as coisas que fazem a gente (CARMEM, 2015).

Na narrativa acima, percebe-se que, mesmo o curso sendo oficializado e estando debaixo das estruturas institucionais, pleiteia um lugar para fixar-se no jogo pelo espaço de produção acadêmica, até em relação ao nível mais básico, a começar pela infraestrutura. O espaço acadêmico é também um espaço determinado pelas relações de força entre grupos sociais (Bourdieu, 2012) e o resultado dessas correlações em grande medida recai num abismo significante entre os cursos de cunho liberal e os cursos progressistas, dentre eles a LPEC; é esse fosso um espaço em que se forjam as desigualdades e diferenciações, sendo um problema um tanto complexo de se resolver.

A resistência tende a ser operacionalizada à medida que existem investimentos do capital que oportunizam a diferenciação entre os grupos envolvidos, o que nos sugere entender nessa direção é também a noção de que "onde há poder, há resistência" (Foucault, 1985, p. 91).

A mesma condição social que preconiza a distinção e exclusão do grupo de educadores do campo, é, dialeticamente, a mesma oportunidade que lança para os discentes a tática de ação, que se configura em resistência. É quando o currículo é criado, não a partir de uma estratégia previamente definida e capitalizada, mas forjada a partir da própria experiência e vivência na academia.

Um golpe deferido contra uma ordem sistêmica. Estruturas que sistematizam diferenças, mas que oportunizam retomadas de ação. Na fala de Carmem, é possível de ser percebido claramente o intento da educação popular, preconizada por Freire (1999), e que em situação de sala de aula foi mais uma vez orientador de sua prática.

Ao se “correr com o livro” e esgotá-lo, Carmem tem pressa de concluir as determinações oficiais para recorrer à criatividade e autonomia que lhe é pertinente, como docente. Para recorrer ao processo de criação a ser desenvolvido também pelos alunos, em forma de produção de jornal, com atividades extra sala, com entrevistas e temas pertinentes à região de moradia, trazendo assim, a partir de uma relação pedagógica inventiva (Certeau, 2011), um fundamento de uma educação que privilegie a pesquisa e corrobora com a cultura do povo, sem intervenções exógenas, limitações livrescas, e homogeneização de conteúdos.

Mesmo com um computador apenas, o da docente, é possível também de ser revelado que existe nessa ação um intento de rompimento com a estrutura da educação municipal, que exclui os discentes dos processos de inclusão da tecnologia contemporânea. Castro e Mota (2012, p. 107) pontuam que, segundo Freire (2003), “não se pode esquecer da sensibilização para a ativação da curiosidade epistemológica”, e isso, segundo os autores, pode ser “propiciada através do uso das tecnologias que cercam os ambientes sociais e escolares”. E completam:

Trata-se de aliar a formação ético-humanística aos desafios tecnológicos-científicos, sob pena de construir uma sociedade produtiva e, ao mesmo tempo, agressiva, racional e desumana, acentuando os problemas e as injustiças sociais. O homem precisa se apropriar da técnica e colocá-la a seu

serviço, buscando uma melhor qualidade de vida para si e seus semelhantes (CASTRO, MOTA citando BEHRENS, 2012, p. 108).

Pontuamos, entretanto duas questões ainda acerca da atividade do jornal desenvolvida nas aulas da professora Carmem. A primeira diz respeito à não-responsabilização docente pelos avanços e rompimentos estruturais da educação na sua individualidade, ou seja, apesar de engajada e envolvida com os ideais da educação popular, educação do campo, o ato solitário de desenvolver ações de rompimento não interessam ao projeto. Assim, levar um computador, pagar um DVD, ou tirar xerox de atividades como faz a professora Júlia na educação infantil, podem ser golpes que por vezes oprimem a figura do professor, que carrega na construção da identidade docente o estigma de ser único responsável por uma educação de qualidade, arcando com tarefas e dispondo até de economias para obter esse resultado.

O projeto da educação do campo é antes um projeto coletivo, e de direito social, logo, a luta é por reconhecimento e angariação dos deveres do Estado devidamente pagos.

Em segunda análise, destacamos que mesmo sem a presença da tecnologia presente no recurso disposto pela docente, outra forma de resistência foi forjada, mais assemelhada à educação popular. Na falta do recurso por parte dos alunos, individualmente, as ações puderam ser coletivas, permitindo que os alunos tratassem dos assuntos pertinentes à matéria em conjunto com a professora em torno de único notebook presente na sala de aula. Desde discussões de ortografia às discussões acerca da realidade local foram possíveis em sala de aula, uma vez que os alunos que produziam o texto permaneciam juntos, em círculo, em pé ou sentados, o que não seria possível com carteiras equipadas individualmente com tabletes e afins.

Observemos essa conversa extraída das gravações em sala de aula:

> - Mas o prefeito fez a ponte, né? Isso é um ponto positivo, não é mesmo, meninos? – indaga a professora
> - Fez mais ninguém passa, porque tá caindo aos pedaços, né professora? – diz uma aluno
> - Ah, é? Não sabia desse detalhe – Carmem explica.
> - Sim, e tem mais de ano que era pra ele ter entregado, enrolou, enrolou e ainda entregou assim.
> - Tacaram fogo nela, professora, a população ficou com raiva – diz uma aluna.

- Foi? Não, sabia disso, pois coloquem no jornal.

A narrativa acima supera toda e qualquer tentativa livresca de traduzir o mundo. Os fatos recortados são trazidos pelos discentes, vividos por eles, experienciados por eles. Eles se tornam agentes com autonomia de produção, a relação pedagógica, passa, assim, em sua essência, pela participação ativa dos adolescentes aprendizes. Ao trazer dados para a escola, reelaboram. Reelaboram mediante diálogo, onde a professora notadamente sai do lugar do saber legítimo, e passa a construir sua visão de mundo, visão de Apinagés, mediante conversação com os alunos.

É lúcido discorrer, então, que os embates de como se escrevem determinadas palavras, como a gramática dita ou como é possível desenvolver os estilos literários passam a ser desarrolhados não numa lógica subjetivista da língua, mas material, oportunizada dialeticamente pelo diálogo. Nem o conteúdo (jornal), nem a estrutura (gramática), são, desse modo, responsáveis por ditar a relação pedagógica ali presente, por mais que haja reprodução nos modos de ação, existe uma desordem implantada, desordem contra a educação tradicional. As finalidades, conteúdos e formas presentes em sala de aula foram condições materiais de produção de resistência.

Não ter uma sala de aula fixa, ou, não ter equipamentos tecnológicos, destarte, não configuram impedimentos para que fragmentações possam ser instauradas. São decerto, meios cruéis de exclusão. Entretanto, existem, mesmo que de forma inconsciente, modos de ação capazes de burlar os ordenamentos operantes das macroestruturas, inclusive, as estruturadas nos corpos dos agentes. Certeau (2011), percebendo essa capacidade inventiva, entende que prática cultural na verdade, é exatamente a oportunidade de exercer ações que estejam coerente com os modos de vida dos povos, mas não os praticados forçosamente (como o preenchimento de atividades em livros arbitrários), conforme preconiza, “para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza”. (p. 142).

5.4.2 A Resistência em Esfera: a Forma do Círculo e as Corridas em Perpendicular dos Papos de Porta.

Júlia relata que entrou na universidade (LPEC) por uma inscrição forçada de sua sobrinha, mas, uma vez cursando, entendeu que estava diante de uma educação que mudaria sua vida, como narrou “mudou alguma coisa aqui dentro”. Ou seja, fez sentido. Desenvolveu um estudo pertinente a sua história de vida, realizou assim uma prática cultural, enquanto discente.

Entretanto, nas observações em sala de aula, por diversas vezes, recorreu aos modelos tradicionais de educação, como já desenvolvemos nos textos e seções anteriores; Júlia então não desafiou modelos impostos?

Nossa conclusão é que, apesar de diminutas, existem rompimentos nas condições de aula e no desenvolvimento da prática dessa agente. Duas pontuações: organização dos alunos e disposição em sala de aula, discursos de resistência que flutuam os espaços escolares.

Em primeiro plano, destacamos que os alunos, desde a entrada em sala de aula, e em nenhuma atividade no decorrer dos dias se dispuseram em ordem de enfileiramento. Todas as atividades foram desenvolvidas em círculo. A turma era quase que um redemoinho, se bem pensarmos, pois era um círculo dinâmico, ou seja, assumia sua forma geométrica dinâmica, e rodava, girava, movia-se em diferentes gravitações, ora em torno da figura docente, ora em frente à TV, por vezes para ler um livro ou para brincar à mesa.

Nessa ciranda, as produções individuais também foram desenvolvidas em atitude de colaboração, por vezes surgiam brigas entre os alunos que disputavam materiais no chão ou dispostos nas mesas, mas não pontuamos essas desavenças como entraves no processo de aprendizagem, pelo contrário, deles surgiam oportunidades de mediação da docente nas zonas de desenvolvimento proximal (VIGOTSKY, 1998) nos alunos.

Também, nesses círculos que flutuavam no chão, nas mesas ou em pé ao redor da professora, existiam constantes diálogos entre os discentes. Seus corpos são tocados, os olhares se entrecruzam, conflitos são gerados, trocas também.

No currículo de uma educação tradicional, entretanto, a disposição em ordenamento de fileiras impossibilitaria esses modos de se relacionar docente-discente, discente-discente. Os círculos, como meio de disposição em sala de

aula traduzem a horizontalidade entre os parceiros escolares. Tendem a favorecer inclusive, os círculos de cultura, preconizado por Freire (1999). Contudo, não depende apenas desse aspecto, dessa disposição permitida pelo profissional da sala de aula para democratizar os espaços escolares, é antes um processo coletivo, com participação de pais, funcionários, docentes, gestores, e que envolve uma amálgama de ações pertinentes à democratização.

Contudo, entramos no segundo aspecto de ruptura/resistência observado nas práticas da professora Júlia, e que pontuaremos também nas demais agentes: os discursos de resistência que flutuam os espaços oficiais.

Antes de adentrarmos em profundidade nesse quesito, acreditamos que é interessante destacar os porquês de ser ver no discurso (e não na prática docente) os meios de resistência.

Em primeiro plano, destacamos que utilizar como recorte teórico-metodológico o trio de Bourdieu, Foucault e Certeau, para essa pesquisa, que parecem se digladiar, funciona, em grande parte, na consecução de uma árdua tarefa científica: não ser mero entusiasta, nem mero um simplório reprodutor. Não que esses autores o fossem, mas, pelas suas óticas de estudo e limitação de tempo (o homem é um ser notadamente limitado pelo tempo, espaço e contexto histórico), dedicaram-se a ver um viés, e longe de estarem simplesmente certos ou errados, lançaram para os pesquisadores do social a tarefa de ampliar o real, vê-lo no caos. Funcionam os três, dentro das formulações filosóficas da *práxis* humana, como um balizador de antíteses, que juntas, pelo contraditório, se aproximam de uma análise pretensiosamente madura.

Enquanto Bourdieu (2005) e Foucault (1998) atendem a esse estudo nas análises dos esquemas estruturados e estruturantes da prática docente, Certeau (1998), contudo, nos faz ver as lacunas onde a prática cultural dessas agentes são possíveis de serem forjadas, para além desse controle.

> [...] há uma acusação forte de que o cotidiano sempre ficou à margem de concepções totalizantes que remetem a explicação da realidade social às estruturas que modelam e cristalizam a sociedade global. [...] Mas a crítica mais contundente acho que vem de Lukás, que procura criticar três abandonos fundamentais do marxismo: a noção de totalidade, a de dialética e a de mediação, pelas quais as questões concretas da vida acabam se perdendo, caso não forem resolvidas (CHIZZOTTI, 1992, p. 97).

Assim, a língua, e as conversas “desinteressadas”, que compõem um discurso sem intervenção da pesquisadora também serão destacadas aqui, como forma de perceber como outros enunciados perfazem a prática cultural dessas agentes. Nesse sentido, destacaremos momentos um tanto menos “formais” que traduzem também a prática dessas professoras. Foram nesses momentos deflagrados algumas conversas indicativas da capacidade do diálogo para além do mero exercício do controle/vigilância, mas de resistência.

Ver o discurso em sublimação, suspenso do real, como se ele fosse uma não-materialidade contradiz assim o que entendemos de prática, a qual é uma zona mista entre a força material e as construções mentais, não dadas *a priori*, mas inauguradas em concomitância àquela. Segundo Brait (2005), nos estudos em Bahktin, não há palavra (discurso) sem que essa tenha sido antes construída por um contexto social, e nem há palavra dita sem que essa inaugure um novo contexto, mediado por sujeitos, espaços, ideologias, e imbricado em enunciados anteriores. Esse mosaico histórico-social é a nova ‘natureza’ do enunciado concreto.

Firmamos, contudo, que dos discursos analisaremos seus conteúdos, mantendo a metodologia de análise desse estudo. Isto posto, destacamos que os discursos que tratam de uma nova concepção de educação e que surge não de uma ordem hegemônica, mas é instaurada pela ideologia do cotidiano (BAHKTIN, 1988), tem se estruturado paulatinamente e recentemente atingiu as esferas das políticas públicas, sobretudo na formação oficial do professor do campo. Mediante essa realidade, afirmamos que não é possível ver os discursos das professoras apenas como uma parca evidência de transformação. Evidenciamos, que a educação do campo já está no discurso docente, o que antes não era notado nem em práticas nem em falas. Se já está no discurso, é, de modo efetivo, uma concretude, mesmo que ainda não seja uma estratégia de ação.

É no discurso que também vemos as redes dispositivas que tangem à educação (FOUCAULT,1999), em suas nuances, e não no fatalismo do estruturalismo rígido, imutável. Desse modo, como modelo praxiológico de pesquisa em Certeau (1998, p. 45), entendemos que ver as falas dessas docentes é:

> acompanhar alguns procedimentos – multiformes, resistentes, astuciosos e teimosos – que escapam à disciplina sem ficarem mesmo assim fora do campo onde se exerce, e que deveriam levar a uma teoria das práticas cotidianas, do espaço vivido e de uma inquietante familiaridade da cidade.

Esses procedimentos foram em certa medida vistos nas falas de Júlia e no depoimento de sua infância, nos discursos de Carmem, em sala de aula, na fala de Lúcia em entrevista. Destacamos, então, algumas novas falas que nos levam a ver as ações que estão fora das disciplinas dos corpos. Destacaremos os papos de porta e as conversas da sala de professores.

Júlia ao encerrar a aula inaugurou um novo momento. Seu corpo torna-se menos tenso, ela ouve a sirene e ri, e avisa: “vamos, turminha, se organizar para a saída”. Seria esse relaxamento a velha memória da dicotomia vida x escola? Entretanto, permanece na sala, esperando que os pais ou responsáveis busquem os alunos. Desencadeiam-se, a partir de então os que chamaremos, a partir de então, de “papos de porta”. Essas conversas informais se estendem com professoras que passam por ali e com os devidos responsáveis que entram no ambiente escolar.

Entre os “papos de porta”, os seguintes temas foram abordados e alguns, estendidos por mais de cinco minutos: paralisação dos professores, os festejos da comunidade para o fim do ano e conversas acerca da última tomada de ações da diretoria, esse último com professoras da escola.

Nenhum tema sugere um conteúdo “lícito” dentro das estruturas da educação rural. Desconstroem, outrossim, a separação dicotômica entre escola e vida. Entre escola e manifestação e cultura popular. Entre escola e luta de classes, escola e embates pelo poder tanto nos aparelhos de Estado, quanto nas relações imediatas. Os muros simbólicos da escola, ao que parece, cercearam a professora até o ponto da sirene. A sirene de encerramento permite uma entrada de conteúdos impensados nos arautos do rol escolar tradicional.

Numa das conversas, o pai de aluno questiona acerca da paralisação, Júlia dá informações de data e em seguida completa: “e se não formos atendidas, virá greve!”. Outra responsável conversa com Júlia acerca da

paralisação. A mãe, ao ouvir a afirmação da Júlia, completa: “sim, eu entendo, vocês precisam mesmo, não é justo tanto atraso, esse prefeito é um desgosto”.

O pai do aluno para um pouco e avalia o calendário escolar. “E as férias?”. Júlia completa: “sim, mas as férias é daqui a quinze dias, vai depender do resultado lá né, da reunião”.

Num outro dia, a conversa:

> Vó: - E a festinha lá?
> Júlia: - Sim, vai sair, né?
> Vó: - É. Ah, os meninos tão empolgados, tão ensaiando a dança todo dia.
> Júlia: - Vai ser ciranda infantil, as músicas. Vai ficar bonito.
> Vó: - Parece que é carimbó, pra mais velha.
> Júlia: - Ih, dancei muito quando era nova (risos).
> Vó: - Eu já disse lá na turma, pra gente apresentar ano que vem, tu ensaia nós.
> Júlia: - Eu dou apoio, mas chama a Lucinha pra ensaiar, ela é boa nisso, tu não viu ano passado?
> Vó: - Ah é? Olha, então é ela mesma (risos)

Questionada se a escola tratou no ano letivo algo referente às manifestações culturais, como as danças, a culinária, a história local, a professora responde que “às vezes a gente quer, mas não temos recursos, e a direção não valoriza”.

A entrada “pela janela” de temas e assuntos diversos, políticos e culturais, pode ser entendido como uma subversão do espaço escolar tradicional, o qual não introduz em seu conteúdo essas formas de vida. Tal entrada surge a partir do afrouxamento das regras, e inaugura a possibilidade de emergir um cotidiano que mais se assemelhe à prática cultural desenvolvido por Certeau (2011). O sistema escolar se mantem o mesmo, as regras também, as estruturas são iguais, porém é percebido de modo inconsciente pela agente uma brecha de ação onde não está sendo exigido um arquétipo professoral, logo, o que surgem à porta são outras vivências e outros conteúdos descortinados através de novas relações sociais que a docente experimenta. Bernstein, segundo Silva (2010), observa as estruturas entre os diferentes tipos de conhecimentos que constituem o currículo. Para ver como o currículo está estruturalmente organizado, Bernstein lançou mão de dois termos: classificação e enquadramento.

A classificação refere-se ao nível dos limites postos entre as disciplinas. Sendo assim, se um currículo é tradicional, com forte apelo pela disciplina isolada, maior é sua classificação, se se trata de um currículo interdisciplinar, a sua classificação é tida como fraca (SILVA, 2010). Para o autor, a classificação é “uma expressão de poder: a classificação diz o que é legítimo ou ilegítimo incluir no currículo (...) se estamos falando de coisas que podem e coisas que não podem, estamos falando de poder” (SILVA, p. 73, 2010).

Ora, por estar debaixo de uma educação tradicional, por ser interditada pelos conteúdos que podem ou não estar classificados como legítimos, a professora em contrapartida a esse poder desenvolvido dentro da dinâmica de dos saberes curriculares, escapa dos xerocopiados e reinventa seu vocabulário. Não estamos apostando que Júlia se utilizasse dos mesmos conteúdos e nem dos mesmos modos de diálogo em sala de aula, mas compreendemos que as amarras da agente, nos espaços cronometrados de aula, só se forjam pelo arquétipo de uma educação que se dicotomiza em relação à vida, assim, sua atividade em sala de aula mais parece um vôo solo, desconectado.

A falta dessa veia coletiva em sua atuação em sala de aula não é estranha, à medida que não planeja em coletivo com as demais professoras, não recebe formação continuada, é limitada em relação às suas concepções acerca da educação do campo uma vez que é desacreditada pela própria diretora, a qual postula não ser uma escola possível de desenvolver os preceitos dessa educação, com a justificativa de ser uma escola para o público infantil e que além de não conceber essa educação, a exige desenvolver um perfil maternal (mãe no imaginário burguês), e não um perfil de engajamento político-social.

Entretanto, Júlia resiste. Ao concluir os protocolos do que lhe é exigido no ato de “dar aula”, pode deixar ecoar em si as vozes coletivas nela, organizadas mentalmente a partir dos meios de produção social dos saberes em que ela se circunscreve: a academia, a sala de professores, as reuniões da classe, os sindicatos, inclusive outra docência, apontada pela avó de um aluno, ao remeter-se à Júlia como professora do EJA, o que de fato exerce à noite.

Na porta da sala de aula ela ainda exerce sua docência, mas com menos mecanismos de controle, tanto os externos, quanto aqueles introjetados. A figura docente se estende às demais figuras do universo escolar, porém a capacidade de Júlia de diálogo na porta da sala só pode ser flagrada com muito esforço.

A conversa sobre a paralisação, por exemplo, era quase sussurrada. Inevitavelmente era posto entre as duas agentes da conversa, a consciência do inaudito escolar. Não é pertinente à cultura da escola apoiar seus professores em greves e manifestações de classe? Não é cultura escolar debater a gestão de seus governantes? Mesmo em face à eleição democrática do gestor escolar, o que sugere no referido diálogo é a impossibilidade de ser um enunciado legítimo, a causa política.

A festa da paróquia, que aconteceria para a população, numa mistura de sagrado e profano, entusiasma tanto a avó quanto a professora. Reparamos que a escola foi rapidamente convidada pela avó (aluna da Educação de Jovens e Adultos - EJA, onde a professora já havia lecionado à noite), para participar do evento, em vezes futuras. Deslocando o sentido de uma escola que está alheia às manifestações do povo. É preciso extraditar a escola do seu círculo isolado.

Apesar da turma de Júlia ser circular, não houve nem uma música cantada que fosse orientada pela formação de ciranda, não houve a partir da música de ciranda um construto de um conteúdo para alfabetização, como uma palavra geradora, não houve entrelaçamento entre o lúdico e a aprendizagem sistematizada. Mas no papo da porta, é percebido, talvez porque a avó que está inserida na EJA, e essa ser orientada pela base epistêmica-metodológica da educação popular, um estreitamento ou, pelo menos, uma aproximação ideal entre a escola e os conteúdos populares que estão sendo desenvolvidos nos espaços anteriores e fora da escola.

A escola recebe, em sua zona de afrouxamento, uma conversa desinteressada acerca da manifestação cultural, mas, mais que isso, recebe em seu bojo uma crítica, da sua ausência, dito melhor, do seu desinteresse por essas formas cotidianas de difusão do conhecimento. É na mesma medida, de crítica, que a sirene ao ser soada oportuniza outro momento de “sussurro” e

crítica. É no corredor que flui as conversas travadas e podadas pelos rituais escolásticos.

Uma das outas quatro professoras da escola, chegando à porta, solicita a presença de Júlia com mais aproximação. Impossível de ser entendida a conversa ao pé do ouvido. Em seguida Júlia resolve falar com maior nitidez: “a gente faz assim mesmo, né? Eu não vejo problema!”, a outra professora responde: “mas como será isso? Aqui na sala?”. Júlia a interrompe para chamar um aluno que subia na mesa, em seguida conclui: “pode ser, mas vamos chamar as outras pra decidir”. Questionada se a conversa se referia a alguma programação escolar, Júlia explica:

> É não, quer dizer era pra ser... (risos). É uma confraternização que queremos fazer antes do fim da aula. Como esse ano trabalhamos um projeto da Chapeuzinho Vermelho, a gente ia fazer assim, sabe, uma festinha com as meninas com uma capa vermelha e os meninos com máscara de lobo. Pedimos pra diretora alguma colaboração pros lanches, mas ela negou, porque só tem dinheiro pra comprar o computador dela, a impressora dela, o resto a gente tira do nosso bolso, mesmo, né? Aí a gente tá se juntando, alguns pais querem dar assim uma ajuda de comida, mas nem todos podem. A diretora não quer não, mas a gente vai fazer sim, porque é pelos meninos, né? A escola não funciona não é pra eles? (JULIA, 2015).

“Era para ser” caso fosse aprovada pela diretora eleita com 97% de apuração, segundo ela mesma. Não obstante, teve reprovação de todas as professoras da escola (cinco ao total), inclusive na urna, segundo Júlia.

Os recursos orientados para a os itens de escritório e não para a festa de confraternização entre os alunos indica não só discordância na relação das prioridades, o que gera de fato a tensão entre essas agentes escolares e a diretoria é a ação verticalizada das decisões escolares. Não há um debate da gestão dos recursos entre os agentes escolares, segundo a professora; existe assim uma democracia na representatividade escolar, já que eleita democraticamente, mas uma ruptura dessa estrutura democrática nos procedimentos e meios de decisão cotidiana. Daí o embate de forças entre as docentes e a gestora.

Essa ruptura democrática, oportunizada pelo não diálogo, esse poder verticalizado vindo da gestão escolar, não permite a obtenção de ações estratégicas capazes de instaurar uma nova ordem, mas orienta as professoras

à tática, cuja natureza de emergência Certeau (1998) compreende só ser possível mediante o agir do outro hegemônico. Assim, o outro, sendo a figura da diretora, possibilita um fazer de resistência que é engendrado perpendicularmente ao poder vertical.

A interdição a uma ação que merecia ser realizada com os aparatos oficiais escolares acaba por reunir as professoras nos corredores, após a sirene, para reelaborarem a proposta do encerramento do ano letivo. Não se trata, pois, de uma ação explícita, nem audível, é sobretudo um sussurro.

Sobre esses "sussurros", destacamos a análise feita por Certeau (1998) acerca do modo de resistir do povo nordestino, quando esses em cantos cristãos entoavam uma insurgência velada dentro da estrutura formal da igreja. O santo padroeiro servira como promotor de milagres que recaiam contra a figura dos coronéis. Em sua função de garantir a justiçar, a o santo se tornava o vingador pessoal dos crentes rurais. Esse uso não legítimo dos espaços religiosos acarretava num desvio dos mecanismos de coerção e vigilância:

> Os crentes rurais desafazem assim a fatalidade da ordem estabelecida. E o fazem utilizando um quadro de referência que, também ele, vem de um poder externo (a religião imposta pelos missionários). Reempregam um sistema que, muito longe de lhes ser próprio, foi construído e propagado por outros e marcam esse emprego por "super-ações", excrescências do miraculoso que as autoridades civis e religiosas sempre olharam com razão, de contestar às hierarquias do poder e do saber, sua "razão". Um uso ("popular") da religião modifica-lhe o funcionamento. Uma maneira de falar essa linguagem recebida a transforma em um canto de resistência (CERTEAU, 1998, p. 78).

Certeau (1998, p. 76-77) narra o modo de resistir desse povo:

> Por outro lado, distinto desse espaço polemológico, e que apresentava à perspicácia dos lavradores, uma rede inumerável de conflitos, escondida sob o manto da língua falada, havia um espaço utópico onde se afirmava em relatos religiosos, um possível por definição milagroso: Frei Damião era o centro quase imóvel sem cessar qualificado pelas histórias sucessivas dos castigos do céu que atingiam seus inimigos [...] mas para afirmar a não-coincidência entre fatos e sentido, era necessário um outro cenário, religioso, que reintroduzisse, ao modo de acontecimentos sobrenaturais, a contingência histórica desta "natureza" e, com referenciais celestes, um lugar para esse protesto.

Ora, fica evidente que os espaços de manifestação populares eram restritos, fica evidente também que além de restritos eram censurados, logo, é perigoso terreno para se desenvolver uma análise que apenas considera a reprodução, trazendo assim para dentro da pesquisa um dos obstáculos

epistemológicos o qual Bachelard (1999) cita, que é o de pré-conceber generalidades, aquém do fenômeno.

O fato relevante é que o povo ao ter para si narrativas religiosas de cunho libertador, utiliza-se de um meio o qual também foi ofertado arbitrariamente, uma vez entendido que a religião católica foi incorporada às práticas populares mediante imposição de uma ordem dominante no Brasil, desde a colonização. É possível, mediante essa análise, atermo-nos na seguinte reflexão: uma vez a formação de professores do campo institucional e oficializada, logo sendo lugar legítimo de ações estratégica, não é suficiente para autorizar as docentes a agir explicitamente?

Os espaços da escola forjados na cultura da educação rural, logo liberal, não estão formalizados e prontos para receber os ideais da educação do campo, apesar da política pública da qual tratamos se permitir oficial e institucional, as estruturas escolares em seu cotidiano não se tornam aptas automaticamente para receber as novas demandas que lhes são imputadas, pelo contrário, continuam a funcionar segundo as forças hegemônicas dos diversos campos que lhes constitui hierarquicamente em lugar de privilégio. Esse ganho histórico da educação rural sobre a educação do campo é que produz os tentáculos da reprodução de modo material e simbólico nas realidades das agentes.

Seria inocência compreendermos que as professoras formadas pelo viés ideológico da educação do campo, uma vez lançadas em campo de atuação docente (dentre muitos lugares, a sala de aula), não deveriam se utilizar mais de táticas e somente de estratégias autônomas, como se, das agentes, pudessem surgir uma *práxis* engendrada pelas reflexões-ações.

Apesar da formação docente está dentro de uma (recente) estrutura oficial, a docência do campo ainda está pleiteando seus espaços em sala de aula, sendo justificada a resistência silenciosa como a mais recorrente nas ações dessas agentes. Daí os sussurros, que modificando programação planejada de aula, que reformulando os espaços escolares, trata de permitir um fazer concorrente e, mais que isso, um fazer “indisciplinado” da ação docente.

A disciplina do corpo docente, que já se encontra introjetada simbolicamente pelo professor ao mesmo passo que limita suas ações e funciona como dispositivo externo servindo para disciplinar os corpos dos

demais agentes, não é a único modo de ser/constituir-se professor. Certeau (1998) demonstra que são esses burburinhos os sinais de uma vida para além de uma ordem sistêmica de formação das culturas ditas “populares”.

5.3.4.3 Os problemas que envolvem a subjetividade e a materialidade da resistência: o caso da resistência no acampamento Hugo Chávez.

A sala de aula de Lúcia foi decerto a mais “tradicional”. Tanto pela metodologia de trabalho, quanto pela postura professoral, até em níveis discursivos, quando a professora egressa da LPEC opta conscientemente por reproduzir os modos operacionais de uma professora da sua infância, que claramente se apoiava numa aula verticalizada e memorativa.

Essa realidade foi a menos esperada na pesquisa. Pois, se tratando de uma escola fixada num assentamento e que vive a pedagogia do MST, além disso, por se tratar de uma docente envolvida nesse movimento desde criança, a hipótese era de que encontraríamos os melhores avanços teórico-metodológicos da educação do campo devidamente implantados enquanto estratégia, onde os preceitos da educação popular poderiam ser observados.

Segundo a fala da diretora e da docente em questão, essa já é uma realidade:

> O que eu acho é que aqui a gente pode fazer como tem que ser feito, sem ninguém pra mandar, pra dizer que não pode. Eu acho que as práticas teóricas, ler os textos da teoria e depois colocar na prática. Então... isso me ajudou muito pra sala de aula hoje (LÚCIA, 2015)

A fala da professora sobre não ter “ninguém pra mandar”, decerto deveria ser um ganho na autonomia e criatividade docente. Ela assim, faz o movimento de lembrar a teoria e a põe em prática. Num movimento de cima para baixo, recebe iluminação e põe em prática. A diretora escolar, por sua vez, professa que é o movimento que dá as diretrizes da educação, é a secretaria a sua adjutora nesse processo e não a mandante.

Estão, nesse sentido, liberadas as ações estratégicas de ganho capitalizado mediante investimentos educacionais. Está liberado, mas não está

desenvolvido nas práticas professorais de Lúcia. A fala da diretora e da professora remetem a uma gestão democrática, a uma liberdade de ação. Existe diálogo nas decisões, segundo ambas. Os planejamentos são coletivos. Nem a secretaria é a que decreta ali, segundo as agentes, as ordens da educação, senão elas mesmas.

A realidade precisa ser descamada até que não nos sobrem ilusões. Voltemos à frase de Foucault (1985, p. 91), que sabidamente nos orienta dizendo que “onde há poder, há resistência”; ora, é por essa via de luta que a escola ali assentada junto com os sem-terra existe. Se não existem mais mecanismos educacionais que lhes imputam uma ordem hegemônica, se não há mais estruturas de poder que arbitram sobre os agentes escolares nesse assentamento, se não há meios simbólicos e materiais que destituem as identidades dos trabalhadores rurais e que impetram arbitrariamente modos de ser e viver alheios à sua realidade, não há mais poder que os reoriente a resistir, pelo menos em seus imaginários.

A plenitude de uma educação libertadora, entretanto, é desafiada pelo silêncio dos discentes. De todas as realidades, ali estavam os mais quietos, calados, retraídos. A correria de copiar do quadro e a pressão para o término das atividades favorecia num vácuo educacional. Entretanto, cheio de mecanismos de opressão. Freire (1989), considera que:

> Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros - não importa se alfabetizandos ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas do primeiro grau ou se membros de uma assembleia popular - o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. De escutá-los corretamente, com a convicção de quem cumpre um dever e não com a malícia de quem faz um favor para receber muito mais em troca. Mas, como escutar implica falar também, ao dever de escutá-los corresponde o direito que igualmente temos de falar a eles. Escutá-los no sentido acima referido é, no fundo, falar com eles, enquanto simplesmente falar a eles seria uma forma de não ouvi-los. (p. 17).

Foi a realidade pesquisada com menor incidência de diálogo. Isso indica, para a análise, que de fato, Freire (1989) estava postulando em suas teorias que a base de toda transformação começa pelo ato de troca, de conversa, de ouvir o outro. Foi, dentre as realidades estudadas também, a única que em nenhum momento formou círculos, mas fileiras em todo o tempo. Mesmo que

as demais não se utilizassem propriamente da metodologia dos círculos de cultura, apenas em se dispor dessa formação, modos mais democráticos de educação já puderam ser instaurados.

A reflexão aliena-se numa pretensa utopia do hoje. Como se as práticas de educação vividas no hoje estivessem em plena execução do projeto de emancipação humana, tornando as ações de cunho reprodutivista em ações estratégicas para a causa da educação do campo. Nesse sentido, o discurso acaba por colocar os agentes num senso comum de segundo nível, que é o do alcance da consciência idealista, apriorística, à medida que é percebido pelos agentes os entraves e obstáculos epistêmicos subjetivamente, mas incompreendidos nos atos praticados materialmente.

Júlia e Carmen, mesmo em situações análogas, ou seja, de execução de práticas reprodutivas sem uma consciência que lhes permita interromper essas ações no imediato, têm a noção de que estão debaixo de uma ordem arbitrária, e observando o outro hegemônico, buscam brechas para realizar as táticas de resistência. Lúcia, ao que parece, se situa está num ambiente de pleno poder horizontal, e permanece “livre” para agir, haja vista que não há nenhum agente que a esteja subordinando.

Essa ingênua liberdade inconsciente/consciente possibilita a plena reprodução, tanto pelos meios do *habitus*, tanto pela presença de uma criticidade deturpada. Ora, os esquemas e mecanismos de controle estão ali presentes de modo opressor e operante. Desde a estética da sala em fileiras, a atividades individuais, livros com problemas matemáticos de cunho memorativo e alheio ao real, a prática de copiar do quadro, de espiar se os alunos copiam em vigilância coercitiva e todo um arquétipo de sala de aula tradicional; entretanto, isso inexiste no imaginário das agentes, já que são e estão debaixo de uma pedagogia do movimento, sem agentes externos que lhes determinam. Ou seja, o falseamento da realidade impede não só a resistência estratégica, como a tática.

Certeau (1998), alerta exatamente para uma análise das táticas sempre comprometida com as estruturas, uma vez que são inevitáveis e base das direções que nos formam e dos possíveis caminhos que podemos tomar:

> Deixando de lado a arqueologia multimilenar das astúcias, bem como a possibilidade de seu futuro formigueiro, o estudo de algumas táticas

> cotidianas presentes não deve no entanto esquecer o horizonte de onde vêm, de onde vieram, e no outro extremo, nem o horizonte para onde deveriam ir. (p. 105).

É na crítica das estruturas, tanto como modo de geração das práticas, quanto pelo que produzem (possibilidades de estudo tanto em Bourdieu, quanto em Foucault, respectivamente), que podem ser forjadas ações estratégicas. Se dizemos observá-las, mas as ignoramos em suas materialidades, reduzimo-nos à “segunda natureza”. É necessário assim, fazer o movimento crítico constante para que não se corra o risco de esquecer os horizontes de onde vieram e para onde são orientadas a ir a prática docente.

A educação do campo, que poderia estar “correndo por fora”, sentou-se ao banco de frente para o quadro, já que é aquilo ali o seu real alcançado pela luta, já não é o resistir, mas o agir, se perfazendo como plena estratégia de ação.

Perceber esse movimento de redução do ideal num simulacro do real, nas construções da educação do campo é de suma importância para as nossas análises que se pretendem fomentar os projetos de resistência e luta. Quando entendemos que já conquistamos a autonomia, o poder de ação, e as plenitude política, baixamos guarda e deixamos não só de seguir na direção das conquistas, como também abrimos os espaços para o poder hegemônico se instaurar na mesma medida que a ingenuidade filosófica-científica nos vem. O outro hegemônico existe e precisa ser desvendado tanto em níveis estruturais quanto em suas ramificações, nas microestruturas, para que haja resistência.

Aqui, voltamos à questão tratada acerca da participação dos movimentos na academia, no reconhecimento do curso, observando o movimento final: a egressa do curso dentro do movimento.

Ora, ao delegar somente aos especialistas do curso a elaboração do Projeto e do Currículo de curso, esses especialistas não estariam privando um diálogo capaz de favorecer na aprendizagem/desenvolvimento de uma consciência menos distanciada do idealismo revolucionário e mais coerente com a reflexão que desvela os mecanismos materiais e simbólicos de poder vividos cotidianamente nas escolas? Não seria um movimento dialógico mais aprimorado capaz de oportunizar numa instrumentalização crítica e não numa

simples atestação de reconhecimento/aceitação, que tem urgido na luta por uma educação emancipatória?

São questionamentos que, longe de darem respostas, podem nos fazer refletir em caminhos mais assertivos para a luta da educação do Campo. Para a resistência que extrapole os meios das táticas, mas que avancem em estratégias capazes de indicarem maior proximidade com a transformação da educação desejada.

6 CONCLUSÃO

As contribuições empreendidas no presente trabalho devem ser tomadas como resultado de uma pesquisa que teve como objetivo principal analisar o *habitus* docente do professor do campo em situação de egresso do curso de Licenciatura em Educação do Campo, delimitando-se para esse estudo três agentes formadas pela UNIFESSPA.

Chegamos, entretanto, ao final desse trabalho com um sentimento de poder realizar mais. Desde o início, melhorar a pesquisa, refazer perguntas, desdobrar objeto de estudo. Muito ainda deve ser submetido à reflexão, porém, não se teve em nenhum momento a intenção de se esgotar o tema debatido, mas de lançar para o diálogo, mesmo em meio aos déficits da pesquisa.

Aqui, além de pontuar os aspectos mais importantes das análises e chegar a responder às questões trazidas pelas perguntas de pesquisa e pelos objetivos traçados, temos a preocupação de sugerir novas formas de trabalho, análises, caminhos epistêmicos e científicos que podem ser possíveis desdobramentos dessa pesquisa.

A proposta da pesquisa remeteu para uma investigação da prática docente dessas três professoras, sobretudo no que tange seu habitus, ou seja, as disposições esquematizadas inconscientes dessas agentes, que se permitiram passar por uma graduação que busca romper com um ensino tradicional, a educação rural.

Questionamo-nos inicialmente: existe um *habitus* “novo” que foi desenvolvido pela formação construída e construtora dos ‘saberes, práticas e culturas’ do campo? E mais que isso, quais forças operam na constituição da prática cultural incorporada pelo professor do campo? Quais fatores condicionantes do *habitus* professoral?

Buscamos para tanto, retratar as relações dos campos sociais que fizeram não só o contexto sócio-histórico de fundo da análise, mas que permitiram uma análise desenraizada do imediatismo. Assim, contextualizamos acerca do Estado neoliberal, os movimentos sociais do campo, seus atores, suas lutas e as políticas públicas para a Educação do Campo na região, sendo

o primeiro tópico debatido; Dialogamos acerca dos Documentos oficiais e a sua força ideológica que regulamentam a Educação do Campo, especificamente o currículo ofertado pela UNIFESSPA em sua proposta Político-Pedagógica, explicitado na segunda sessão do trabalho. Levantamos as considerações metodológicas para a construção do trabalho empírico, sobretudo nas considerações dos teóricos escolhidos; e por fim, identificamos o perfil dos agentes (egressos), sua formação escolar e extra- escolar, atuação, práticas culturais na correlação com os demais agentes do campo educacional e avaliamos a práxis desses agentes, seu *habitus* docente no âmbito do jogo social da educação do campo, sendo esses duas propostas quarto e quinto últimos tópicos. Analisamos diversos itens, mas que se entrelaçam de maneira harmônica e até simbiótica na construção das análises do objeto.

Salientaremos ponto a ponto e como essas ações de estudo se relacionam na construção do habitus docente.

Apontamos de imediato uma primeira conclusão, a de que o cenário social educação no campo propiciou um novo campo intelectual e assim um campo de poder, que se imbuiu de toda a luta histórica no contexto da luta por terras, trabalho e dignidade humana. Esse campo intelectual e de poder só foi possível por que antes migrou para um campo político, buscando através de políticas públicas assentar seu discurso numa materialidade que pudesse ser reproduzida sistematicamente.

O Estado Neoliberal Pluralista, claramente oportunizado nos governos do Partido dos Trabalhadores, antes de sofrerem Golpe de Estado em 2016, passaram a dialogar com essa minoria (trabalhador do campo), garantindo a ascensão de políticas públicas que favoreceram na construção do curso da LPEC da UNIFESSPA e de outras Licenciaturas do Campo pelo país.

A partir das leis e debates acerca do currículo, das diretrizes, das leis a serem aplicadas, o campo social da educação do campo, burocratizou-se, exatamente para promover um sistema de ações que garantissem o direito a essa população de construir uma educação distinta da educação rural, historicamente lócus de reprodução institucional da classe hegemônica.

A institucionalização da educação do campo favoreceu diretamente na formação de um agente que capaz de promover transformações, pelo menos em hipótese. Essa hipótese foi a que construímos: as agentes que se

formaram no curso de Licenciatura em Educação do Campo, através de suas práticas contribuem para o projeto em construção de um novo espaço social da educação do campo, sendo influenciados teoricamente pelos estudos e pesquisas desenvolvidas na atuação acadêmica, contudo, também definidos por *habitus* dominantes que perpassam a prática desses, constituindo-se numa prática heterogênea.

É aqui que nos fixamos na segunda parte do trabalho. Apontamos em segunda instância que a hipótese traçada foi notada como verdadeira, observada através da pesquisa em campo e devidas análises, apenas com um adendo. As práticas não são heterogêneas distribuídas igualmente nas aquisições e assimilações docentes, no que tange o habitus. O habitus docente, o que é realizado através de um senso ´prático e que não conta com a reflexão consciente para a ação, é sobremaneira definido por ideologias de ordem dominante, e somente quando as professoras podem agir mediante reflexão, o que não é e não será nunca garantido como totalidade de nossas ações, avançam na direção de um fazer/discursar emancipador.

Essa ordem dominante foi adquirida em toda sua construção e história de vida, desde a infância na escola e por isso, são cristalizadas, e voltam à tona em recorrentes vezes, mesmo quando a proposta é agir segundo outro modelo ideológico. A emersão dessa ordem dominante pôde ser vista em três níveis de superfície: métodos de aula: maioria expositiva, com prática de perguntas retóricas; relacionamento professor-aluno hierarquizado, do modo de distribuição dos conhecimentos verticalizado, e com cultura livresca, sendo essa prevalecente até em situações onde não há livros, como na educação infantil; e por fim, técnicas de controle e vigilância social onde o corpo docente ocupa o local do saber-poder e desenvolve esteticamente gestos e mecanismos que remontam a uma postura de ensino centrada na ordem de adestramento, evocada pela instituição de ensino.

Contudo, reiteramos, o campo social da educação do campo só pôde entrar no domínio das microrrelações de maneira maciça e ordenada, a saber, da sala de aula, e buscar reorientar os esquemas mentais docente, quando se institucionalizou, ou seja, consideramos a importância de que as ideologias não dominantes busquem meios de se desenvolver através de políticas que garantam o seu alcance macrossocial, se ramificando e se revisitando nas

microrrelações, e essas em seguida, reorientando as políticas públicas, conforme sua atuação, necessidade, realidade. Exatamente porque é nas microrrelações que o poder simbólico das ideologias dominantes se perfaz, através do seu currículo oculto, da violência simbólica e meios de reprodução dissimulados.

Saindo da primeira análise que, afirmamos que o habitus docente é construído de modo heterogêneo, no que tange as ideologias em confronto, mas que essa dispersão de esquemas não está distribuída de modo igual, mas que operam substancialmente os esquemas de ação dominante, desdobramos essa análise na seguinte compreensão: as aprendizagens desenvolvidas no âmbito da educação superior, por se tratarem de ações “conscientes” ou que passam pelo filtro da reflexão, não atingem ou não se forjam nas mesmas bases de pensamento que orientam o habitus do professor. Isso sugere que o habitus não pode ser formado por uma análise crítica, mas por assimilação. Desse modo, em vantagem ainda se encontram os modos velados de aprendizagem.

É nesse sentido que entendemos que o grande ganho dos cursos superiores na formação do habitus reside na seguinte lógica: ao entrarem em sala de aula com uma prática mista, alternam, misturam, desenrolam ações tanto do senso prático inconscientes) quanto conscientes (reflexivas). Ambas formarão o habitus do alunado que receberá as duas formas do mesmo modo, assimilando formas de ser professor, tanto nas ações engendradas por um planejamento, quanto nas ações que escapam dessa vontade.

Essas ações que serão forjadas na reflexão, passarão a ser formadores de habitus dos discentes, em fase de idade escolar, juntamente com as ações oriundas do habitus professoral. O que postula nessa conclusão é que aumentando as formas de ação conscientes em sala de aula, mitigam a extensão dos habitus oriundos de ordem dominante, passando a formar habitus menos severos, no que trata da ordem dominante, nos discentes, e assim por diante, mitigando cada vez mais uma reprodução de cunho hegemônico.

Pontuamos, contudo, que não descartamos que os professores possuam também em seu habitus esquemas de resistência, mas só puderam ser observados nas falas que remontam os espaços fora da sala de aula. Desse modo, o habitus docente de resistência nas três agentes foram emergidos em

situações de afrouxamento das técnicas institucionais de controle, quando não precisam assumir uma ocupação de poder, vigilância e controle, ou seja, quando não corporificam em seu habitus o papel do dominante.

Contudo, mesmo nessa realidade opressora, observamos que o habitus é flexível e habita o tangível de nossas ações, mesmo que não controlados no ato imediato, pode ser estrategicamente orientado, não na emergência, mas quando passamos a ver a educação como um vir a ser, logo num construto a longo prazo, que pode, entre perdas e ganhos ir somando, ponto a ponto, mudanças significativas.

A fronteira existe em cada agente pesquisada. Afirmamos isso pela seguinte justificativa: foram elas que passaram por uma educação tradicional em sua educação básica e em seguida foram lançadas (sem passar pelo desejo pessoal) para uma educação superior que buscava exatamente o contrário de sua formação (e que decerto deve sofrer das mesmas incongruências teórico-práticas que as agentes). Elas eram a linha de frente, pioneiras a entrar numa sala de aula com a missão da transformação, desse modo, existe nesse limite entre o ser e precisar ser, o caos.

A fronteira entre os campos ideológicos divergentes, convergiram nelas mesmas. Qual o campo ocupar? Qual tomada de decisão ter? O lugar que se ocupa virou uma questão de terra, território físico e suspenso. Dentro do jogo, o dominado passa pelo cruel destino de ser ele seu próprio opositor, ou de desempenhar funções e papéis que não lhe são lucro no jogo das trocas simbólicas. Isso aflige as três professoras, que lutam com a recente consciência forjada nas situações de educação superior.

Mesmo a agente Lúcia, que teve uma formação dentro dos movimentos dos trabalhadores sem-terra, em assentamento e escolas do MST, não escapa de desenvolver os esquemas de reprodução escolar. Isso sugere outra pesquisa, mas que já apontamos de antemão que também os movimentos sociais se encontram nessa luta do vir a ser.

O fato de viverem o caos não se remete na competência individual, nas habilidades ou performances de cada uma, o caos significa nesse contexto a urgência de ir, sem estar definido seu lugar, e sem ter para si as estruturas necessárias para se vencer a batalha. A pesquisa sugere que essa falta de estrutura, que passa tanto pela infraestrutura chegando a uma superestrutura,

ou de rede sistêmica de pessoas e práticas da educação do campo, favorece no fortalecimento dos habitus de reprodução hegemônica nas empreitadas das professoras em sala de aula.

Entendemos que as três agentes trazem um perfil ainda carregado de práticas tradicionais, mas sem dúvida, com a habilidade de ir adiante (mesmo nas condições objetivas precárias e desestimulantes), com coragem para perseguir um amanhã que revolucione elas mesmas, e a sala de aula.

Consideramos também que a pesquisa possa ser desdobrada, para maior aproveitamento desse estudo, uma análise discursiva das oratórias em sala de aula, tanto no curso superior quanto nas escolas básicas onde os professores estão atuando; é necessário acurar com maior profundidade as relações desses agentes com as comunidades envolvidas, para destacar como o habitus docente pode ser forjado nas várias instâncias de atuação desse agente; identificar, por exemplo, a forma pelo qual o PSE começou a recrutar seus alunos e como hoje funciona essa seleção, haja vista que percebemos nessa pesquisa uma tendência pelo não-desejo de fazer carreira ou mesmo de estar envolvida com a educação, mesmo após os estudos; poderá ser desenvolvido uma investigação também com maior número de agentes, mas dessa vez num estudo comparado entre a primeira e última turma, observando os avanços das microrrelações em sala de aula, acumulado pelas lutas travadas no interior das universidades e dos movimentos sociais, levantando dados que possam fortalecer o encaminhamento das políticas públicas que galgam a educação do campo, sendo esse nosso dever cidadão de pesquisadora favorecendo num diálogo produtivo para tomadas e retomadas de ação que possam insurgir numa maior ampliação de políticas que possam sustentar a luta pela autonomia política e cidadã dos grupos minoritários.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Teoria da semicultura**. Educação e Sociedade, ano 17, n. 56, p. 24-56, 1996.

ALVARENGA, A. T. PHILIPPI JÚNIOR, A.; SOMMERMAN, A.; ALVARES, A. M. de S.; FERNANDES, V. **Históricos, fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade.** In.: PHILIPPI Jr, A; NETO, A.J.S. Interdisciplinaridade em Ciência, tecnologia & inovação, Barueri-SP, Manole, 2011.

ANJOS, M. P. **Experiência de formação de professores no PRONERA Sudeste do Pará.** 201 f. Dissertação (Mestrado em Agriculturas Amazônicas), Programa de Pós-Graduação em Agriculturas Amazônicas. Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Rural, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

AMBURU, M. **O poder dialógico.** Etnografias sobre relações de trabalho na Amazônia. 1992. 342 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) Programa de Pós-graduação em Antropologia Social. Universidade Estatual de Campinas. Campinas, 1992.

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar.** 14 ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ARROYO, M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma educação básica do campo, 1999.

_____. Políticas educacionais e desigualdades: a procura de novos significados **Dados**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17.pdf>. Acesso em setembro de 2016.

ARROYO, M. FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica Do Campo.1999. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 2.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução de Esteia dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARROS, R.R. C. **Uma história sobre o discurso jurídico crítico no Maranhão.** EDUFMA: São Luís, 2015.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

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

_____. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: Bourdieu, P. **O poder Simbólic**o. 5.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Esboço de uma teoria da prática** – precedido de três estudos sobre etnologia cabila. Oeiras: Celta, 2002.

_____. **Meditações Pascalianas**. Tradução de Sérgio Miceli. RJ, Bertand Brasil, 2001.

_____. **O ofício de sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. Reprodução Cultural e reprodução Social. In: _____. **Economia das trocas simbólicas**. Trad. Sergio Miceli. 6.ed. São Paulo: 2005.

_____. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996. p. 137-159.

_____**. A Escola conservadora:** as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI. Afrânio (orgs). Escritos de educação. Petrópolis, Vozes, 1998.

_____. **Lições da aula**. São Paulo: Ática, 1994.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1996

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Trad. De Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. Ed. rev. e amp. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

BRAIT, B. Enunciado, enunciado concreto, enunciação. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005, p.61-78.

BRASIL. Ministério Da Educação. Conselho Nacional de Educação. Do parecer no tocante às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **PARECER CNE/CP 9/2001.** Publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002.

_____. Ministério Da Educação. Conselho Nacional de Educação. Do parecer no tocante dos dias letivos para aplicação da pedagogia da alternância nos centros familiares de Formação por alternância. **Parecer CNE/CEB nª 1/2006**. Publicado no Diário Oficial da União de 15/03/2006.

_____. **Ministério da Educação e Cultura. Cadernos Didáticos sobre Educação no Campo/** Universidade Federal da Bahia. In: Taffarel, Celi Nelza

Zülke. Santos Júnior, Cláudio de Lira. Escobar, Micheli Ortega (orgs). Salvador, 2009.

_____. **Ministério da Educação e Cultura**. Secad. **Documento de apresentação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade** (SECAD). Brasília, 2004.

_____ . Ministério da Educação. Secad. **Documento de apresentação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade** (SECAD). Brasília, 2007.

_____. **Educação do Campo e Pesquisa II:** questões para reflexão / Mônica Castagna Molina, organizadora. – Brasília: MDA/MEC, 2009.

_____. **Projeto De Lei Do Senado Nº 193**, DE 2016

BURKE, P. Modernidade, cultura e estilo de vida. In: BUENO, M. L. & CAMARGO, L. O. L**. Cultura e Consumo:** estilos de vida na contemporaneidade. São Paulo: SENAC, 2008 (p. 25-39).

CALDART, R. **Pedagogia do movimento sem terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **A Escola do Campo em Movimento**. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003.

_____. **Sobre Educação do Campo**. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (org.) Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação. Brasília, DF:INCRA/MDA, 2008.

CARMEM. **Entrevista de Pesquisa do Habitus Docente** [novembro, 2015]. Entrevistadora: Debora dos Reis Cordeiro. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá. Veículo de coleta: Áudio MP3.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **A Cultura no Plural**. Papirus, 2011.

CORDEIRO, M. A. R. **Formação continuada de professores alfabetizadores**: um repensar sobre os saberes pedagógicos. 2009. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2009.

CHAUI, M. **Cultura, Democracia e Socialismo**. In: CHAUI, Marilena. Cidadania Cultural*:* o direito à cultura. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006. p. 129-147.

EMMI, M. F. 1999. 2. ed. **A oligarquia do Tocantins e o domínio dos castanhais**. Belém: UFPA/NAEA.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Conscientização, teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1974.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1999.

FORQUIN, J. **Escola & cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.

_____. Conferência 1 In: **A Verdade e as Formas Jurídicas**. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro. NAU Editora, 2003.

_____. **História da Sexualidade I:** a vontade de Saber. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

GALIAN, C. V. A. LOUZANO, P. B. J. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014.

GONÇALVES, M. F. C. Uma contribuição para pensar as políticas públicas de educação: a burocracia como sujeito do processo de políticas públicas. **Revista de Políticas Públicas**. São Luís, v. 12, n. 1, p. 93-98, jan./jun. 2008.

GREGOLIN, M. do R. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso**: diálogos & duelos. 3. ed. rev. São Carlos: Claraluz, 2007.

HÉBETTE, J. **Cruzando a Fronteira**: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia. Belém: ADUFPA, 2004

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 7° ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004/2012.

HAGE, S. M. Movimentos sociais do campo e educação: referências para análise de políticas públicas de educação superior. 2014 **. Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 1, p. 133-150.

JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.

JAPIASSU, H. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 5 ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1934.

JÚLIA. **Entrevista de Pesquisa do Habitus Docente** [novembro, 2015]. Entrevistadora: Debora dos Reis Cordeiro. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá. Veículo de coleta: Áudio MP3.

LÉFÈBVRE, H. **Lógica Formal, Lógica Dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975, Cap. III, p. 131-169.

LESSARD, C.; TARDIF, M. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão das relações humanas. 4ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. ISBN 978-85-326-3165-7

LIMA, L. de O. **Tecnologia, educação e democracia.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e Didática – o campo investigativo no Brasil: o esboço histórico e suas buscas de identidades epistemológicas e profissional. In.: PIMENTA, Selma Garrido(org).**. Didática e Formação de Professores**: percursos e perspectivas no Brasil em Portugal. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos. On-line version ISSN 1809-449X. **Rev. Bras. Educ.** nº.26, Rio de Janeiro Mai/Ago. 2004. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-2478200400020000. Acesso em: 25.04.2016.

LLOSA, M.V. **Breve discurso sobre a cultura**. In: MACHADO, C. E. *Pensar a Cultura.* Porto Alegre: Arquipélago editorial, 2013 (p. 11-31).

LÚCIA. **Entrevista de Pesquisa do Habitus Docente** [novembro, 2015]. Entrevistadora: Debora dos Reis Cordeiro. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá. Veículo de coleta: Áudio MP3.

MARTINS, M. F. A. et al. Desafios e possibilidades da área de Ciências Sociais e Humanidades na formação para a docência no campo. In: ANTUNES-ROCHA, M. I; MARTINS, A. A. (orgs.) **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

MARTINS, J. de S. **A Militarização da Questão Agrária no Brasil**. 2a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

MENEZES, E. T. SANTOS, T. H. Verbete Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/mobral-movimento-brasileiro-de-alfabetizacao/>. Acesso em: 16 de mai. 2016.

MICELI, S. Introdução, *in* BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**, São Paulo, Perspectiva, 2001.

MICHELOTTI, F. **Luta pela Terra e Assentamentos no Sudeste do Pará.** 2007. Acesso em: 20 de agosto de 2016. Disponível em: **http://www.ufpa.br/campusmaraba/index/cache/publicacoes/fernando_michelotti_fcam_1.pdf**

MIOTELO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005, p. 167-176.

MOREIRA, A. F. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Cortez, 2003.

MOLINA, V. N. SANCHOTENE, M. U. **Práticas Pedagógicas:** entre a Reprodução e a Reflexão**.** Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 31, n. 3, p. 59-78, maio 2010.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932): a Reconstrução Educacional no Brasil - ao Povo e ao Governo. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf Acesso em: 20 mai 2016.

OLIVEIRA FILHO, J. J. Reconstruções metodológicas de processos de investigação social. **Revista de História** (FFCL H-USP) nº 107, vol LIV, ano XXVII, jul-set. 1976, p. 263-276.

OLIVEIRA, A. O. O MDA-Ministério do Desenvolvimento Agrário e a educação "do" campo: elementos para entender a questão agrária e a política educacional do Estado brasileiro para o meio rural na atualidade. IN: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 35, 2012, Ipojuca/Porto de Galinhas. **Anais eletrônicos**... ANPED, 2012. Disponível em http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-1507_int.pdf Acesso em 25 out 2016.

ONOFRE, G. R. SUZUKI, J. C. **Reflexões sobre a reforma agrária no Brasil**. 4º ENCONTRO NACIONAL DE GRUPOS DE PESQUISA – ENGRUP, São Paulo, pp. 1013-1034. Disponível em http://www.geografia.fflch.usp.br/inferior/laboratorios/agraria/Anais%204ENGRUP/trabalhos/onofre_g_r.pdf Acesso em Acesso em 25 out 2016.

PEDRA, J. A. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 2011.

PETERS, G. Configurações e reconfigurações na teoria do habitus: um percurso. In: **Humano, demasiado mundano**: a teoria do habitus em retrospecto. XIV Congresso Brasileiro de Sociologia; Rio de Janeiro, 2009.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência.. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.15-34.

PUCCI, B. **Teoria Crítica e educação**: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SACRISTÁN, J. G. **Currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Tradução Ernani Ferreira da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SADER, E. **Quando novos personagens entraram em cena**: experiência, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo (1 970- 1980). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SAES, D.. A ideologia docente em A reprodução, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. **Educação & Linguagem**, Ano 10, Nº 16, p. 106-125, Jul.-Dez. 2007.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 2ªd. Porto, Afrontamento, 1988, 60p. (p. 01 a 35).

SANTOS, M. O Espaço geográfico, um híbrido**.** In: **A natureza do espaço**. 4° ed. São Paulo: EDUSP, 2009.

_____. **Técnica, Espaço, Tempo**: Globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SAVIANI, D. História da Formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista do Centro de Educação**. n.2, v. 30, 2005.

SETTON, M. G. J.. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 60-70, maio - ago. 2002. Disponível em:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27502005> ISSN 1413-2478. Acesso em: 30 jul. 2015.

SILVA, T. T. **Documentos e Identidade**: uma introdução às teorias do currículo.3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, M. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**. Maio /Jun /Jul /Ago, n 29, 2005.

SILVA, M. J. A. BRANDIM, M. R. L. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. **Diversa** : Ano I, nº 1. jan./jun. 2008. p. 51-66. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed1ano1-artigo4_mariasilva.PDF Acesso em: maio de 2016.

SOUZA, M. J. L. de. O Território: Sobre Espaço e Poder, Autonomia e Desenvolvimento. In: CASTRO, Iná E. de; GOMES, P. C. da C.; e, CORRÊA, R. L. **Geografia: Conceitos e Temas**. 15ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

TONUCCI FILHO, J. B. M.. Espaço e território: um debate em torno de conceitos-chave para a geografia crítica. **Revista Espinhaço**, 2013 2(1): 41-51

TORRES SANTOMÉ, J. **El curriculum oculto.** 4. ed. Madrid: Morata, 1996.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1995.

UNIFESSPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional** – Pro tempore. 2014. Disponível em: www.unifespa.edu.br/imagens/documentos/PDI_PRO_TEMPORE_2014.2016_PARA_PUBLICAÇÃO_DO_SITE_DA_UNIFESSPA_30.03.15.PDF Acesso em: 18.07.2015.

_____. **Tabela de disciplinas do curso de Pedagogia**. Fonte: https://www.unifesspa.edu.br/index.php/graduacao/55ensino/graduacao/maraba/170-pedagogia. Acesso em maio de 2015.

_____. **Projeto Político do Curso.** Licenciatura em Educação do Campo. Marabá, 2014.

VEIGA-NETO, A. Foucault e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VELHO, O. G. **Frentes de Expansão e Estrutura Agrária**: estudo do processo de penetração numa área da Transamazônica. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1972.

VENTURA, M. M. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. n. 20, v. 5, p. 383-386 setembro/outubro. **Pedagogia Médica**. Rev. SOCERJ. 2007.

VILHENA, W. M. J. **A Política De Educação Do Campo entre o Pensado e o Praticado**: um estudo sobre convênio UEA/INCRA/PRONERA (2004/2008). Manaus, 2013. Disponível em: http://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/3175/1/Waldemar%20Moura%20Vilhena%20Junior.pdf Acesso em: 05.2016.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZIMERMAN, A. Relatório de Campo: Conhecendo a questão agrária por seus atores. **Revista Nera**, ano 17, n. 24, jan/jun 2014.

WACQUANT, L. **Habitus**. In J. Beckert & M. Zafirovski (Eds.). International encyclopedia of economic sociology. Londres: Routledge, 2005.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM SALA				
ASPECTOS PEDAGÓGICOS	INTERAÇÃO PROFESSOR - ALUNO	PROFESSOR - PROFESSOR	ESTRUTURA DA SALA	OBSERVAÇÕES EXTRAS
Avaliar: Sequencia didática; conteúdo; metodologia; avaliação; recursos.	Avaliar: Conversações na aula; conversações paralelas; afetividades, posturas, gestos, sotaques, vocabulário.			
PONTOS DE INTERSEÇÃO COM A EDUCAÇÃO POPULAR	PONTOS DE INTERSEÇÃOEDUCAÇÃO TRADICIONAL	PROFESSOR X COMUNIDADE	PROFESSOR X SECRETARIA	
PROFESSORA:				
LOCALIDADE:				

APÊNDICE B

Roteiro de entrevista semi-estruturada

1. Conte-me a respeito de sua infância.
2. Como seus pais educaram os filhos?
3. Como era a questão da disciplina em sua casa?
4. Qual era o valor atribuído à escola e aos estudos em sua casa?
5. Quais condutas eram aprovadas e quais eram reprovadas em sua família?
6. Você e sua família costumavam sair para passearem? À que lugares iam?
7. Você se lembra de ter ido ao teatro com seus pais ou familiares?
8. Quais eram as expectativas de seus pais com os estudos?
9. Você tinha alguma obrigação ou responsabilidade a ser realizada na infância?
10. Você costumava ler durante sua infância e juventude além do que era solicitado na escola?
11. Você manifestou algum talento durante a infância, por exemplo, para a música ou para as artes cênicas ou para as artes plásticas?
12. O lugar em que você morava durante a infância e juventude oferecia algum espaço para lazer cultural? Tinha biblioteca? Se sim, você a frequentava?
13. Durante a infância você pensava em se tornar professora? Por quê? Se não, qual (is) profissão (ões) almejava.
14. Quais esforços seus pais fizeram para garantir a permanência dos filhos na escola? Algum filho precisou trabalhar na infância para ajudar no sustento familiar?
15. Quais as expectativas para ingressar na escola? Este era um momento esperado com ansiedade ou transcorreu naturalmente?

Trajetória escolar e acadêmica

16. Você tem boas lembranças do ensino fundamental, como passeios, festas, momentos felizes? E a respeito do Ensino Médio? E do magistério? E quanto à graduação?
17. Você se lembra de ter participado de alguma festa escolar, como festa junina, formatura ou feira de ciências?
18. Você era uma aluna estudiosa?
19. Há algum momento negativo que tenha marcado sua escolarização?
20. Como foi a passagem da 4ª para a 5ª série do Ensino Fundamental? Houve alguma mudança significativa?
21. Algum professor marcou seu período de escolarização, tanto positiva quanto negativamente?
22. Há alguma lembrança de momentos marcantes como dança, música ou apresentação teatral durante sua escolarização? Como foi a preparação para essa apresentação?
23. Durante sua escolarização, sua postura parecia-se mais com uma líder de classe ou com uma pessoa discreta?
24. Como era seu relacionamento com professores, alunos, funcionários e direção escolar?
25. Você tinha preferência por algum professor? Não se relacionava bem com algum(a) professor(a)?
26. Você recebeu algum prêmio e/ou elogios por parte dos professores?
27. Como era a participação da sua família nos assuntos escolares? A presença de seus pais era mais frequente apenas nas reuniões escolares?
28. A respeito de seu rendimento escolar, como era? Como era sua participação nas aulas?

29. Qual era sua disciplina preferida na educação básica? Por quê?
30. Em qual disciplina você apresentava mais dificuldade? Por quê?
31. Você considera que teve bons professores? Quem? Por que esse professor foi considerado um bom professor?
32. Você teve algum "mau" professor? Quem? Em que ele falhou? Você evita cometê-las?
33. A prática pedagógica deles influenciou sua prática? Se sim, há alguma lembrança que confirme sua resposta?
34. Como e quando você se decidiu pela profissão docente?
35. Quais foram os elementos-chave que influenciaram sua escolha?
36. As condições financeiras e geográficas foram importantes para essa tomada de decisão?
37. Em sua cidade havia a opção por outras profissões além do magistério? Tanto para profissões consideradas como tipicamente femininas ou masculinas?
38. Algum familiar influenciou sua escolha? Como e em quê medida?
39. Ao optar pelo magistério você pensou que não fosse ser bem-sucedida nessa profissão?
40. Atualmente, se você pudesse escolher outra profissão para recomeçar, o faria ou permaneceria nessa profissão?
41. Logo que você se formou, no caso, em nível médio com o magistério, você sentiu necessidade de ir trabalhar?
133
42. Como você ingressou na profissão docente? Por meio de concurso? Contratação temporária?
43. Você trabalha na educação básica somente em escolas públicas?
44. Você trabalha (trabalhou) em escolas particulares? Se sim, conte-me a respeito de suas experiências.
45. No curso de formação (magistério e graduação) quais são as lembranças agradáveis e quais não são agradáveis em relação a esse período?
46. Você encontrou alguma dificuldade para cursar o ensino superior?
47. Você considera que com a frequência a um curso de graduação sua prática pedagógica melhorou qualitativamente? Como? Por quê?
48. Quais são as mais importantes mudanças que você percebeu no âmbito profissional? Algumas dessas mudanças refletem mudanças também no plano pessoal?
49. Sua formação profissional influencia sua conduta pessoal (comportamentos, ideias, tomada de decisões, opiniões, participação na comunidade, etc.)?

Formação Profissional

50. Com o exercício da docência, você considera que tenha mais acesso a bens de consumo assim como a bens culturais do que outrora?
51. O início na profissão foi difícil? Como e em que medida?
52. Como você foi superando dificuldades apresentadas cotidianamente na sala de aula?
53. Quais práticas realizadas nos cursos de formação (magistério e graduação) que você considera mais importante para sua prática em sala de aula?
54. Ter o nível superior representou melhorias em seu trabalho? Houve alguma mudança em relação ao que você fazia quando não tinha o nível superior?
55. Houve alguma ajuda de colegas mais experientes no início de carreira? Você foi amparada ou sentiu-se sozinha dentro de sua sala de aula?

56. Hoje você nota permanência/regularidade entre o seu modo de agir de outrora com sua prática pedagógica? Há semelhanças? Após a formação acadêmica, as práticas e rotinas em sala de aula foram alteradas? Exemplifique.
57. Quais momentos foram mais marcantes durante o início da docência?
58. Quais momentos você considera importante em sua trajetória profissional?
59. Você optaria novamente pelo magistério depois dessa experiência em sala de aula?
60. Houve melhorias em suas condições financeiras com o trabalho de professora?
134
61. Você considera necessário que o professor tenha mais acesso aos bens culturais?
62. Quais mudanças pessoais você percebe em si mesma a partir do exercício da docência?
63. Você acredita que algum acontecimento/aprendizagem em sua vida pessoal influenciou sua prática pedagógica? Como?
64. O convívio com outras pessoas, como docentes, funcionários e direção, influenciou mudanças em seu fazer pedagógico assim como mudanças de ordem pessoal?
65. Você acredita que suas experiências escolares e a maneira como seus antigos mestres lecionavam influenciaram a sua conduta em sala de aula como professora e não mais como estudante?
66. É possível que seu modo de agir marque a vida de seus alunos?
67. O que você acha que falta na escola em que atua para realizar um bom trabalho?
68. Quais atributos pessoais você indicaria para ser professor?
69. Quais atributos profissionais deve ter um professor?
70. Em relação às condições materiais e de infraestrutura que se têm nas escolas públicas é possível que o professor realize um bom trabalho?
71. Você considera a relação professor-aluno como sendo uma relação delicada?
72. A afetividade é importante para a relação professor-aluno?
73. Como é feito o planejamento das aulas?
73. Relação com os demais professores?
74. Relação com diretoria?
75. Relação com SEMED?
76. Relação com Comunidade?

APÊNDICE C

Prezado professor,

Através desse questionário de perguntas abertas e fechadas, a pesquisa acerca da "Prática cultural docente: o *habitus* professoral dos egressos do curso LPEC/Unifesspa" poderá ser desenvolvida dentro do Mestrado em Dinâmicas Territoriais e Sociedades da Amazônia pela pesquisadora Debora dos Reis Cordeiro, bolsista PDTSA/CAPES. Solicito assim sua colaboração nas respostas, no compromisso de manter todas as informações em sigilo, sendo identificado anonimamente no momento das produções escritas. Favor, devolver as respostas em vermelho e gravar em PDF.

Marabá, 23 de novembro de 2015.

QUESTIONÁRIO

Turma 2009 – Licenciatura em Educação do Campo/Unifesspa

A. Dados pessoais:
1. Nome completo:
2. Cidade e Data de nascimento:
3. Cidades onde morou:
4. Cidade onde reside:
5. Idade que cursou a pré-escola e o ensino fundamental:
6. Idade em que cursou o ensino médio:
7. Idade em que cursou o magistério (se cursou):
8. Idade em que cursou o ensino superior:
9. Com que idade começou a trabalhar? Onde?
10. Exerceu outras atividades sem ser a docência? Por quanto tempo?
11. Frequentou escolas públicas e particulares?

B. Origem social:
12. Qual a profissão de seus pais? Atualmente eles trabalham?
13. Quais profissões você se lembra que seu pai já exerceu?
14. Qual o nível de escolaridade dele? Até que série ele estudou?
15. Sua mãe trabalha atualmente? Qual é o seu nível de escolaridade?
16. Você tinha contato com livros durante a infância? Com que frequência?
17. Havia biblioteca em todas as escolas que frequentou?
18. A que classe social sua familiar nuclear pertence?

C. Carreira acadêmica
28. Além da LPEC algum outro curso superior foi realizado? Se sim, qual?
29. Existiu algum tipo de bolsa de estudo ou inserção em grupos de iniciação científica?
30. Participação em congressos, seminários, jornadas?
31. Viajou para participar ou apresentar trabalhos?
32. Participou de DCE ou organizações estudantis?
33. O curso dispunha de boas condições estruturais para desenvolvimento das aulas. Se não, por quê?
34. Como era sua relação com o corpo docente?

35. Existia participação na elaboração do currículo ou do planejamento das aulas da LPEC?
36. Quais aspectos da educação popular podiam ser vistos dentro da dinâmica em sala de aula?

D. Carreira Profissional
19. Quais profissões você já exerceu antes de se tornar professora?
20. Você trabalha na docência no campo?
21. Se sim, em qual localidade, escola e de qual rede?
22. Em que condições você trabalha? ( ) temporário ( ) eventual ( ) efetivo.
23. A respeito de sua remuneração, você a considera adequada?
24. Em que medida seu salário contribui para a renda familiar?
25. É preciso complementá-la com outras atividades informais?
26. Há perspectiva de progressão na carreira docente?
27. Você gostaria de trabalhar na área administrativa? Por quê?