

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

Aliny Tinoco Santos

**A RELAÇÃO ENTRE O CAMPO ESCOLAR E CAMPO
UNIVERSITÁRIO NA FORMAÇÃO INTEGRADA INICIAL E
CONTINUADA DE PROFESSORES: O LICENCIANDO
FORMADOR EM FOCO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

UFG

GOIÂNIA

2019

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

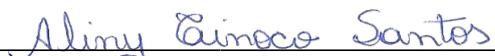
Nome completo do autor: Aliny Tinoco Santos

Título do trabalho: A relação entre o campo escolar e campo universitário na formação integrada inicial e continuada de professores: o licenciando formador em foco

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 20 / 01 / 2020

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

ALINY TINOCO SANTOS

**A RELAÇÃO ENTRE O CAMPO ESCOLAR E CAMPO
UNIVERSITÁRIO NA FORMAÇÃO INTEGRADA INICIAL E
CONTINUADA DE PROFESSORES: O LICENCIANDO
FORMADOR EM FOCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Orientador: Prof. Dr. *Luiz Gonzaga Roversi Genovese*

GOIÂNIA

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Tinoco Santos, Aliny

A relação entre o campo escolar e campo universitário na formação integrada inicial e continuada de professores [manuscrito] : o licenciando formador em foco / Aliny Tinoco Santos. - 2019. 119 f.

Orientador: Prof. Luiz Gonzaga Roversi Genovese.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Pró reitoria de Pós-graduação (PRPG), Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Goiânia, 2019.

Bibliografia.

Inclui siglas, abreviaturas, gráfico, tabelas.

1. Pequeno Grupo de Pesquisa. 2. formação integrada. 3. licenciando formador. I. Gonzaga Roversi Genovese, Luiz, orient. II. Título.

CDU 51:37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

GERÊNCIA DE CURSOS E PROGRAMAS INTERDISCIPLINARES

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata da sessão de Defesa de Dissertação de **Aliny Tinoco Santos**, que confere o título de Mestre(a) em **Educação em Ciências e Matemática**, na área de concentração em **Qualificação de Professores de Ciências e Matemática**.

Ao/s 26 dias do mês de setembro de 2019, a partir da(s) **09:00 horas**, no(a) Pátio da Ciência do Instituto de Física - UFG, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada “**A relação entre o campo escolar e o campo universitário na formação integrada inicial continuada de professores: o licenciando formador em foco**”. Os trabalhos foram instalados pelo(a) Orientador(a), Professor(a) Doutor(a) Luiz Gonzaga Roversi Genovese (UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor(a) Doutor(a) Lizete Maria Orquiza de Carvalho (UNESP), membro titular externo; Professor(a) Doutor(a) Cinthia Letícia de Carvalho Roversi Genovese (UFG), membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido(a) o(a) candidato(a) **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo(a) Professor(a) Doutor(a) Luiz Gonzaga Roversi Genovese (UFG), Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) **26 dias do mês de setembro de 2019**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Lizete Maria Orquiza de Carvalho, Usuário Externo**, em 28/09/2019, às 15:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luiz Gonzaga Roversi Genovese, Professor do Magistério Superior**, em 02/10/2019, às 09:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cinthia Letícia De Carvalho Roversi Genovese, Professor do Magistério Superior**, em 02/10/2019, às 09:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0869831** e o código CRC **40EF9EFF**.

ALINY TINOCO SANTOS

**A RELAÇÃO ENTRE O CAMPO ESCOLAR E CAMPO
UNIVERSITÁRIO NA FORMAÇÃO INTEGRADA INICIAL E
CONTINUADA DE PROFESSORES: O LICENCIANDO
FORMADOR EM FOCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

BANCA EXAMINADORA:

Presidente Prof. Dr. Luiz Gonzaga Roversi Genovese

Instituição UFG/Goiânia-GO

2º Examinador Profa. Dra. Lizete Orquiza de Carvalho

Instituição UNESP/Ilha Solteira-SP

3º Examinador Profa. Dra. Cinthia Letícia de Carvalho Roversi Genovese

Instituição UFG/Goiânia-GO

Goiânia, 26 de setembro de 2019

Dedicatória

Aos meus pais, Paulo e Rosângela, por sempre acreditarem em mim e por se dedicarem em prol das realizações e da felicidade de suas filhas.

À minha irmã Patrícia, por sua preocupação, carinho e incentivo.

À Thiago, meu amor, por ser minha inspiração, meu apoio, por não desistir de mim e não me deixar desistir.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças à colaboração direta e indireta de muitas pessoas. Manifesto minha gratidão a todos e de forma particular:

ao Professor Doutor Luiz Gonzaga Roversi Genovese, orientador e exemplo profissional e de vida, pelo apoio e confiança que dispensou ao longo deste longos anos de parceria;

à Thiago Vasconcelos Ribeiro, parceiro de vida e de caminhada, por todo amor, paciência, apoio e ajuda neste trabalho e em todos os outros que realizamos;

aos meus colegas, parceiros e amigos do Grupo de Pesquisa em Sociologia da Ciência e da Tecnologia na Formação de Professores e no Ensino de Ciências, cujas discussões muito contribuíram para os resultados aqui apresentados;

aos meus colegas dos Pequenos Grupos de Pesquisa que formam o Grande Grupo de Pesquisa, por proporcionarem uma experiência única de atividade colaborativa, fundamental para minha formação;

aos Licenciandos formadores que participaram do Pequeno Grupo de Pesquisa João Barbosa Reis, em especial, Ângelo, Letícia, Ualyson e Victor, meus amigos, por me apoiar e permitir que esse grupo existisse;

aos professores e alunos do Colégio Estadual João Barbosa, por todos esses anos de acolhida e parceria, especialmente aos alunos pelos quais busco sempre me tornar uma professora melhor.

A todos que participaram e contribuíram em mais esta importante etapa de minha vida, muito obrigado!

SANTOS, A. T. ***A relação entre o campo escolar e campo universitário na formação integrada inicial e continuada de professores: o licenciando formador em foco.*** 2019. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiânia, 2019.

RESUMO

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa que busca refletir acerca de um modelo de formação de professores baseado na perspectiva de formação integrada inicial e continuada, desenvolvida dentro do contexto de um Pequeno Grupo de Pesquisa, constituído na interface do campo escolar com o campo universitário. Procurou-se ressaltar as atuações dos licenciandos formadores, graduandos do curso de licenciatura em física da Universidade Federal de Goiás, e mais especificamente daqueles que desenvolvem suas atividades em uma escola da cidade de Aparecida de Goiânia. A atenção a esses agentes se deve a suas disposições, que lhes permitem mobilizar seus *habitus* para propor e propiciar mudanças de capitais predominantes no campo da escola e no campo universitário em que atuam. Para desenvolver o estudo, fez-se necessário evidenciar inicialmente a perspectiva em que o trabalho seria analisado. Optou-se por apresentar historicamente a gênese da expressão “Pequeno Grupo de Pesquisa”, e a apropriação que diferentes grupos fizeram dela, dando destaque a dois desses grupos. Aprofundando o estudo gradualmente, passou-se a caracterizar o Grande Grupo de Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, tendo em vista os campos que o constituem, ou seja, caracterizar individualmente o campo da escola, representado pelo Colégio Estadual João Barbosa Reis e o campo da universidade representado pelo Instituto de Física da Universidade Federal de Goiás. E então os quatro licenciandos escolhidos para essa pesquisa puderam ser analisados, a partir da compreensão mais amplo do contexto que os cercavam. A partir da análise dos dados construídos nos anos de existência do Pequeno Grupo de Pesquisa, pode-se concluir que os licenciandos formadores conquistaram progressivamente uma posição de relativa autonomia, à medida em que foram reconhecidos pelos agentes dominantes dos campos em que atuaram, mas tiveram que, em boa medida, abrir mão de suas convicções em troca da possibilidade de interferência nesses campos. Por fim, destaca-se a importância do diálogo que o licenciando é capaz de estabelecer, por meio do Pequeno Grupo de Pesquisa. Todas

as intervenções e negociações que eles realizaram, propiciaram-lhes uma formação significativa, uma vez que todos os agentes estão cientes de que são responsáveis pela formação uns dos outros.

Palavras-chave: Pequeno Grupo de Pesquisa, formação integrada, licenciando formador.

SANTOS, A. T. ***A relação entre o campo escolar e campo universitário na formação integrada inicial e continuada de professores***: o licenciando formador em foco. 2019. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiânia, 2019.

ABSTRACT

The present work is a qualitative research that seeks to reflect on a model of teacher formation based on the perspective of initial and continued integrated formation, developed within the context of a Small Research Group, at school field interface with the university field. We sought to emphasize the performances of the formers intern, undergraduate students the course of the degree licentiate in physics at the Goiás Federal University, and more specifically those who develop their activities in a school in the city of Aparecida de Goiânia. The attention to these agents is due to their dispositions, which allow them to mobilize their *habitus* to propose and promote changes of prevailing capitals in the field of school and in the university field in which they operate. To develop the study, it was necessary initially to highlight the perspective in which the work would be analyzed. It was decided to present historically the genesis of the expression “Small Research Group”, and the appropriation that different groups made of it, highlighting two of these groups. Deepening the study gradually, came to characterize the Large Research Group of the Federal University of Goiás, considering the fields that constitute it, that is, to characterize individually the school field, represented by the João Barbosa Reis State School and the university field represented by the Institute of Physics of the Federal University of Goiás. And then the four undergraduates chosen for this research could be analyzed from a broader understanding of the context surrounding them. From the analysis of the data built in the years of existence of the Small Research Group, it can be concluded that the graduating graduates progressively achieved a position of relative autonomy, as they were recognized by the dominant agents of the fields in which they participated but they had to, in good measure, give up your convictions in exchange for the possibility of interference in these fields. Finally, stands out the importance of the dialog that licensing can to establish through the Small Research Group. All the interventions

and negotiations that they held, provided them with significant formation, since all agents are aware that they are responsible for formations each other.

Keywords: Snall Seacher Group, formation integrated, formers intern.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Prerrogativas da pesquisa – justificativas e contextos.....	013
---	-----

CAPÍTULO I

Campo, <i>habitus</i> e capital: Bourdieu e Genovese.....	021
---	-----

CAPÍTULO II

História da construção do Pequeno Grupo de Pesquisa	036
2.1 A origem do PGP e os trabalhos da UNESP	037
2.2 Parceria Colômbia-Brasil para uma experiência de PGP	040
2.3 O GGP na UFG	041
2.4 Semelhanças e distinções entre os GGP-UNESP e GGP-UFG	053
2.4.1 métodos e categorias	053
2.4.2 Análises e considerações	057

CAPÍTULO III

Relação entre o campo universitário e o campo da escola no GGP-IF-UFG	066
3.1 Caracterização do campo universitário	067
3.2 Caracterização do campo da escola	073
3.3 O PGP no Colégio Estadual João Barbosa Reis	079

CAPÍTULO IV

O licenciando formador na intersecção do campo escolar e do campo universitário	082
4.1 O papel do licenciando formador no campo escolar	083
4.2 O papel do licenciando no campo universitário	086
4.3 Os bens simbólicos pelos quais os licenciandos disputam e os capitais que mobilizam	089

CAPÍTULO V

Caminhos percorridos na pesquisa	093
5.1 A construção do objeto de pesquisa	094
5.2 Análise de campo	095
5.2.1 Analisar a posição do campo em relação ao campo de poder	096
5.2.2 Mapear a estrutura objetiva das relações entre as posições ocupadas por agentes que competem pelas formas legítimas de autoridade específica das quais o campo é um local	096
5.2.3 Analisar os <i>habitus</i> dos agentes; os sistemas de disposição que eles adquiriram ao internalizar um tipo determinado de condição social e econômica	097
5.3 Objetivação participante	098
5.4 O uso do software IRAMUTEQ na análise de dados	099

CAPÍTULO VI

Decorrências da longa prática investigativa	103
6.1 Hierarquia Descendente	106
6.1.1 Classe 1: Autoanálise	106
6.1.2 Classe 2: Arte suscitando o conhecimento científico	107
6.1.3 Classe 3: Promoção da aprendizagem	109
6.1.4 Classe 4: Autonomia do campo da escola	110
6.1.5 Classe 5: Dialogo como ferramenta de ensino	111
6.2 Análise fatorial de correspondência.....	112
6.3 Apreciações na perspectiva da professora formadora do campo escolar	116

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas considerações finais	126
------------------------------------	-----

BIBLIOGRAFIA

Referências	130
-------------------	-----

INTRODUÇÃO

PRERROGATIVAS DA PESQUISA – justificativas e contextos

No âmbito da pesquisa em educação em ciências, as universidades são espaços formais que possuem oficialmente a finalidade de promover a formação docente, uma vez que cabe a estas instituições certificar os professores de todos os níveis de ensino e nas mais diferentes áreas do conhecimento. Entretanto, essa formação não é restrita a este espaço, pois ela é carregada de diversos valores oriundos de espaços sociais diferentes. A formação docente pode, então, ser compreendida como um processo que abrange elementos de diferentes lugares e tempos (TARDIF, 2002) e umas das formas de interpretar esses diferentes espaços e das trajetórias sociais, é por meio da noção de campo¹ e mais especificamente de campo educacional brasileiro² (GENOVEZ, 2008).

O campo educacional brasileiro é formado por instituições que constantemente travam lutas simbólicas, a fim de ter o direito de determinar o que deve ser compreendido como a verdade acerca das ideias e valores da educação (GENOVESE³, 2014). Por esta razão, faz-se necessário compreender as influências de tais espaços, por meio da análise das relações estabelecidas por essas instituições e por seus agentes, através de suas ações e tomadas de posição sobre os valores em disputa entre eles, além da forma com que todas essas relações se refletem no contexto escolar e universitário.

Tal análise não busca menosprezar a importância da aprendizagem e das experiências vivenciadas pelos professores e futuros professores no interior das

¹ O campo é um dos principais conceitos da teoria desenvolvida pelo sociólogo Pierre Bourdieu e é utilizada para identificar microcosmos sociais dotados de certo grau de autonomia, com leis e regras específicas. É um lugar de luta entre os agentes que o integram e que buscam manter ou alcançar determinadas posições hierárquicas.

² O conceito de campo educacional brasileiro surge da tentativa do físico Luiz Genovese de identificar o microcosmo social que circunscrevem a educação brasileira, buscando relacionar os espaços que interagem entre si em torno do conceito de educação, como por exemplo as secretarias de educação, as escolas, as universidades e os sindicatos. Tais conceitos serão retomados no decorrer deste escrito.

³ Luiz Gonzaga Roversi Genovez e Luiz Gonzaga Roversi Genovese são a mesma pessoa. A mudança no sobrenome ocorreu judicialmente a pedido da família, para voltarem a utilizar o sobrenome Genovese, alterado no processo de imigração.

instituições formativas, mas sim destacar situações nas quais elas são influenciadas por diferentes campos. O estágio, em particular, pode ser compreendido como uma das oportunidades de tal integração, não só por garantir dentro da matriz curricular dos cursos de nível superior um encaminhamento mais adequado à transição, também tida como “choque de realidade” que o professor iniciante, ou neste caso, os estagiários, enfrentarão em um contexto escolar real (VEENMAN, 1984, p.143), mas também por estimular a identificação e problematização de modelos de docência que são construídos, sistematizados, disseminados e incorporados, tanto por estagiários como por professores, dentro do contexto do estágio (VILLANI; FRANZONI, 2000; CARVALHO, 2001; PIMENTA; LIMA, 2012; GENOVESE; GENOVESE, 2012).

Para além da universidade e da escola, elementos externos contribuem e podem interferir na formação de professores, como foi sinalizado no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e em outros estudos da autora desta pesquisa, que sinalizam algumas das demandas exercidas por diferentes campos em seu processo formativo, enquanto estagiária (SANTOS, 2014; SANTOS; RIBEIRO; GENOVESE, 2014; SANTOS; RIBEIRO; GENOVESE, 2015). A análise realizada acerca das práticas desenvolvidas – durante o período de estágio em uma escola pública de Goiânia – evidenciou a relevância do processo de compreensão do *habitus*⁴ de uma futura professora durante o estágio, cuja ação mobiliza conhecimentos práticos, gostos e afinidades (manifestações do *habitus* pessoal). Com isso, foi possível dar encaminhamento a alguns conflitos gerados nessa prática, decorrentes de demandas desveladas durante a pesquisa, que se impõem sobre a prática docente da futura professora durante o seu estágio.

A autorreflexão, utilizada nos trabalhos destacados anteriormente, também baliza esta pesquisa. Para tanto recorreremos à concepção de reflexividade (BOURDIEU, 2004c) enquanto conceito metodológico, que atravessa duas áreas de pesquisa inter-relacionadas: um método social-científico relacionado à sociologia e um discurso crítico relacionado à filosofia.

⁴ Bourdieu define *habitus* como um conjunto de “sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes (BOURDIEU, 2011, p. 87).

A noção de reflexividade está na origem e também ocupa um papel central na obra de Pierre Bourdieu e, enquanto método científico, ela pode ser compreendida como uma abordagem epistemológica crítica, que consiste em objetivar a própria conceituação e o processo da objetivação científica. Sendo assim, não é apenas o objeto de pesquisa que precisa ser examinado, mas também a própria elaboração do objeto de pesquisa e as condições de sua elaboração merecem a mesma atenção (DEER, 2018).

A reflexividade surge com o intuito de superar o problema percebido como obstáculo ao conhecimento científico, tanto em metodologias baseadas na “observação participante” – devido à proximidade excessiva para uma familiarização artificial com o ambiente estranho – quanto em metodologias distantes demais do objeto de estudo, baseada numa compreensão intelectual pertencente à doxa⁵ escolástica. A reflexividade, portanto, deve contribuir para a construção de um objeto de pesquisa destituído de qualquer projeção inconsciente da relação do cientista com ele e para tanto, todos os produtores de conhecimento devem se esforçar para reconhecer sua própria posição objetiva no campo intelectual acadêmico (DEER, 2018). A epistemologia da objetivação participante é importante, pois deve permitir ao cientista social a realização de uma análise metodológica sobre os elementos pré-reflexivos de seu método, qualificação e observação.

Tendo em vista que a autora deste trabalho também é uma das agentes analisadas, se faz necessário compreender sua trajetória. Nascida na cidade de Goiânia, de família de classe baixa, teve nessa origem social a constituição de suas disposições e as oportunidades de futuro que lhe foram apresentadas. Durante toda formação básica estudou em escolas públicas, e a educação foi apresentada como a única possibilidade de mudar a situação econômica em que se encontrava. Procurando satisfazer suas necessidades e interesses, buscou por meio de condutas práticas – e nem sempre racionais – realizar seus sonhos e expectativas, que em boa medida eram ajustadas ao seu *habitus*. Isso se traduz em suas estratégias para a

⁵ Doxa pode ser compreendido, a partir da teoria de Bourdieu, como o conjunto de crenças a determinado campo e que alimentam o *habitus* dos antes que operam em seu interior. A doxa se refere ao conhecimento intuitivo pré-reflexivo moldado pela experiência, a predisposição física e relacionais inconscientes que são herdadas (DEER, 2018, p.156).

atuação no campo em que sentia maior afinidade e percebia que teria maior chance de alcançar sua meta.

As práticas podem encontrar-se objetivamente ajustadas às chances objetivas [...] sem que os agentes procedam ao menor cálculo ou mesmo a uma estimação, mais ou menos consciente, das chances de sucesso. Pelo fato de que as disposições duravelmente inculcadas pelas condições objetivas [...] engendram aspirações e práticas objetivamente compatíveis com as condições objetivas e, de certa maneira, pré-adaptadas às suas exigências objetivas, os acontecimentos mais improváveis se encontram excluídos, antes de qualquer exame, a título do impensável, ou pelo preço de uma dupla negação que leva a fazer da necessidade virtude, isto é, a recusar o recusado e amar o inevitável (BOURDIEU, 1994, p.63).

Pessoas próximas e familiares diziam que se a mesma não se esforçasse e conseguisse vaga para continuar os estudos em uma universidade pública, não seria possível cursar o ensino superior. E mesmo depois de ingressar na universidade, algumas pessoas continuavam a se referir a seu ingresso como algo raro, o que indica que pessoas com trajetórias sociais semelhantes dificilmente conseguiriam repetir o feito (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2012). Apesar disso, não se enxergava na condição de dominada, mesmo que estivesse nesse estado constantemente.

Na universidade, participou do grupo de pesquisa denominado “Formação Crítica de Pesquisadores, Professores e Alunos no Ensino da Tecnociência e a Sociologia da Tecnociência”. Esse grupo proporcionou um ambiente de questionamento crítico sobre a realidade, sobre o ensino de ciências nas escolas e nas universidades e sobre a própria formação enquanto professora. Essa preparação foi muito importante porque permitiu a tomada de consciência e a compreensão, ainda que limitada, de sua posição dentro do espaço social no qual estava inserida e tornou possível fazer reflexões e críticas às relações de força e violência simbólica que se faziam presentes nas práticas, tanto na escola quanto na universidade e além.

Durante o estágio, teve a oportunidade de participar da construção de um Pequeno Grupo de Pesquisa – PGP (ORQUIZA-DE-CARVALHO, 2005; GENOVESE; GENOVESE, 2012). O PGP tinha como um dos pressupostos a abordagem e o encaminhamento de problemas relevantes ao professor supervisor de estágio e à escola em que atuava. Este foi um dos primeiros PGPs construídos na dinâmica de estágio desenvolvida no Instituto de Física da Universidade Federal de Goiás. Tal prática permitiu perceber:

- A importância do trabalho em equipe;

- A relevância de levar em consideração as demandas já existentes na escola;
- Que a formação do professor é influenciada pelos diversos campos que constituem o campo educacional brasileiro;
- Que essas demandas atuam sobre o futuro professor e influenciam na formação de seu *habitus* de *Homo magister* (SANTOS; RIBEIRO; GENOVESE, 2014; SANTOS; RIBEIRO; GENOVESE, 2015).

Atualmente leciona física na escola pública em regime temporário, recebendo estagiários do curso de licenciatura em Física da Universidade Federal de Goiás (UFG), que são encaminhados ou procuram a escola para realizar suas atividades de estágio. Neste espaço, portanto, a professora, mesmo contratada em regime temporário, trabalha em conjunto com os licenciandos e, por isso mesmo, tiveram a oportunidade de estruturar um PGP, o PGP-JBR⁶.

A partir da reflexão das estratégias adotadas para enfrentar as dificuldades que surgem durante sua prática docente, percebe como o *habitus* construído ao longo de sua trajetória social, orienta grande parte de suas práticas docentes, uma vez que busca sempre apresentar explicações contextualizadas dos fenômenos físicos, no intuito de que os alunos percebam a relação das teorias apresentadas com seu dia a dia. Também promove aulas práticas, sejam experimentais ou demonstrativas, a fim de estimular habilidades não apenas teóricas, mas também práticas, além de permitir a discussão de assuntos como a natureza da ciência, suas histórias e suas controvérsias, aulas que são cada vez mais valorizadas pelos agentes da escola.

Além das demandas que a professora havia conseguido identificar enquanto ainda era uma estagiária, pode perceber outras demandas que influenciam a atuação de um professor que somente podem ser constatadas na atuação profissional (e não como licenciandos): questões estruturais, sindicais, calendário escolar, avaliações, relações entre professor-aluno, professor-professor, professor-gestor e professor-pesquisador. Estas são demandas que afetam muito a atuação do professor e que não são percebidas ou discutidas por muitos estagiários, assim como ela não foi capaz de fazer em sua graduação.

⁶ Construído no Colégio Estadual João Barbosa Reis.

Enquanto professora, precisa negociar valores simbólicos, como por exemplos os pesos das avaliações, os horários e disciplinas a serem ministradas, além de realizar conversões a fim de atender as demandas da escola em que leciona e na qual está em construção um PGP, com a colaboração dos licenciandos. A exemplo dessas demandas está: conciliar o conteúdo de física com atividades como “mostras culturais”, “rodas de conversa” e “dia da leitura”, que são muito valorizadas dentro do colégio.

Nesse processo de constituição do PGP – e haja vista a percepção mais ampla da professora que hoje compreende a formação de professores, tanto do ponto de vista do licenciando como do professor – é que se faz possível perceber a relevância do papel do licenciando, muitas vezes negligenciado pelos trabalhos que investigam a formação de professores no processo de aproximação do campo da universidade e do campo da escola, esse que é um dos objetivos do PGP.

Diante de uma perspectiva de Formação Integrada Inicial e Continuada (GENOVESE *et al.*, 2016) de todos os agentes que se relacionam, seja dentro do campo da escola como do campo universitário, investigaremos neste trabalho o processo de formação dos licenciandos formadores⁷ dentro do contexto do PGP-JBR. Pretende-se inquirir acerca de seu papel, uma vez que ele é o principal agente que atua na intersecção do campo escolar e do campo universitário, segundo o nível de conhecimento praxiológico. Tais objetivos convergem à seguinte questão: **“Quais são os tipos de conversão de capital (docente e científico) realizados pelo licenciando formador na construção e manutenção coletiva e colaborativa de um PGP no campo da escola, que visa à Formação Integrada Inicial e Continuada, portanto a promoção da autonomia da escola?”**

O caminho escolhido para desenvolver este trabalho teve início com o capítulo 1, denominado “campo, *habitus* e capitais: Bourdieu e Genovese”. Nesse capítulo é

⁷ Segundo a teoria de Genovese (2016), a formação dos agentes no interior do GGP se dá em três níveis, e em cada um deles as nomenclaturas desses agentes se modificam. O nível 1, denominado de objetivista, é caracterizado pela dominação da estrutura sobre os agentes e nesse nível, portanto os agentes seriam o “professor supervisor”, o “estagiário” e o “professor de estágio”. O nível 2, denominado de subjetivista, no qual prevalece a experiência dos agentes em relação a estrutura, o “professor supervisor” passa a ser identificado como “professor pesquisador”, o “estagiário” como “estagiário experiente ou iniciante” de acordo com o tempo em que ele está em atividade e o “professor de estágio” como “pesquisador professor”. Por fim o nível 3, denominado de praxiológico, no qual se dá uma relação mais dialógica entre o *habitus* do sujeito e o campo onde atua, os agentes passam a ser identificados como “professor formador do campo escolar”, “licenciando formador iniciante ou experiente” e “professor formador do campo universitário”.

apresentado o referencial teórico, indicando a partir da trajetória de Bourdieu, como se desenvolveu suas principais teorias, sendo elas campo, *habitus* e capital – sobretudo no campo universitário – e em seguida destacam-se os conceitos desenvolvidos por Genovese, de campo escolar, campo universitário, *habitus* do *Homo magister* – dentro do campo educacional brasileiro – buscando desde então apresentar como o GGP (Grande Grupo de Pesquisa) é interpretado neste trabalho.

No capítulo 2, denominado “História da construção do pequeno grupo de pesquisa”, busca-se apreciar a origem do termo PGP e como ele foi sendo incorporado por diferentes grupos. Nesse trabalho destacam-se os GGP-UNESP, GGP-UFG e GGP-Colômbia, e em seguida ponderou-se sobre as possíveis semelhanças e diferenças existentes entre os GGP-UFG e GGP-UNESP, pois o primeiro corresponde ao grupo no qual se dá o contexto da pesquisa, e o segundo representa a origem dessa perspectiva de relação entre a escola e a universidade, em prol da formação de professores.

Por sua vez, o capítulo 3, denominado “Relação entre o campo universitário e o campo escolar no GGP-UFG”, buscou caracterizar o campo da universidade, representado pelo Instituto de Física da Universidade Federal de Goiás (IF-UFG), o campo da escola, representado pelo Colégio Estadual João Barbosa Reis (CEJBR), e o próprio Pequeno Grupo de Pesquisa, construído dentro do CEJBR, o PGP-JBR.

O capítulo 4 recebeu o título “O licenciando formador na intersecção do campo da escola e do campo universitário”, e nele foi analisado o que representa o licenciando formador, tanto no campo da escola, como no campo universitário, e que bens simbólicos que eles disputam dentro desses campos.

No capítulo 5, denominado “Metodologia da sociologia reflexiva de Bourdieu e o software IRAMUTEQ como ferramenta”, foi indicada a metodologia desenvolvida por Bourdieu, que fundamentou a pesquisa e a escrita do trabalho, abrangendo as três etapas sugeridas por ele. Além disso, foi apresentada a ferramenta de análise qualitativa, utilizada para auxiliar no tratamento dos dados dos licenciandos, mais precisamente, seus TCCs.

Por fim, o capítulo 6, denominado “Decorrências da longa prática investigativa”, apresenta os resultados obtidos inicialmente da análise realizada com o software IRAMUTEQ, explicitando-se cada uma das classes que a ferramenta forneceu. Em

seguida, foi exposta a interpretação que a professora formadora do campo da escola, pôde fazer de seus registros e dados obtidos ao longo dos anos de criação e manutenção do PGP-JBR e finalizando este trabalho com algumas considerações finais acerca da totalidade desta dissertação.

CAPÍTULO I

Campo, *habitus* e capital: Bourdieu e Genovese

Em grande parte de sua carreira Pierre Bourdieu se posicionou contra a publicação de sua biografia ou autobiografia, por acreditar que obras dessa natureza eram convencionais e ilusórias. Com o intuito de reunir e revelar alguns elementos para uma autoanálise, já no fim de sua carreira ele se abriu a perguntas sobre sua trajetória de vida e como ela moldou seu trabalho.

Em sua obra póstuma “Esboço de auto-análise” (BOURDIEU, 2005), Pierre Bourdieu apresentou uma compreensão gradual acerca da leitura que ele próprio fazia de sua trajetória, pautada inicialmente no entendimento do campo, no qual e contra qual essa se fez. Nesta mesma perspectiva, busca-se evidenciar alguns aspectos e eventos que marcaram a trajetória de Pierre Bourdieu e Luiz Genovese, sendo esses os principais autores que fundamentam a elaboração e análise deste trabalho, afim de relacionar suas trajetórias às teorias propostas por eles.

Pierre Félix Bourdieu nasceu em 1 de agosto de 1930, em uma aldeia muito pequena em Denguin, na França. Ele viveu o período de sua primeira infância ao lado de seus pais, nessa região que possuía características camponesas rurais tradicionais. Seu pai era filho de meeiro – um agricultor que trabalhava nas terras de outras pessoas e repassava parte de sua produção como forma de pagamento –, e herdou essa formação. Por volta dos trinta anos, se tornou um funcionário dos correios, sendo posteriormente promovido a carteiro-cobrador, em um vilarejo na província de Béarn. Passaram a morar em um apartamento funcional sem confortos, mas o que mais fazia seu pai sofrer era a distância de seus parentes. Segundo Bourdieu, seu pai o ensinava sem precisar falar, através de suas atitudes, ao respeitar e ajudar os mais desfavorecidos, entre os quais se enxergava, e por seus combates políticos e sociais.

Já sua mãe veio de uma família camponesa, por parte de seus avós maternos, e ela precisou enfrentar a vontade de seus pais para se casar, uma vez que eles percebiam seu casamento como uma união desastrosa do ponto de vista da

manutenção e ampliação das posses familiares. Apesar do desentendimento, a mãe de Pierre Bourdieu trazia consigo sinais da postura de seu avô, ou seja, uma preocupação de respeitabilidade e valorização das convenções e conveniências que contrastava com o posicionamento do pai de Bourdieu, que apresentava um humor mais aguerrido e um tanto anarquista. Isso gerava conflito entre seus pais, principalmente quando sua mãe tentava impor certa conformidade de fachada aos costumes locais, sobretudo religiosos, e que Bourdieu resistia muito, por conta de sua timidez, que lhe causava pânico, por exemplo, ao simples fato de ter que atravessar toda a igreja para alcançar o banco dos meninos, ou ainda a certas particularidades cosméticas que sua mãe presava, como vestimentas e penteados no cabelo que o distinguia das demais crianças de sua idade e o deixava exposto a zombarias.

Pierre Bourdieu compreendeu aos poucos como sua origem social foi responsável por especificidades de seu *habitus*. As particularidades culturais de sua região de origem, muitas vezes reverberaram nele certa propensão de orgulho, de ostentação masculina ou ainda uma tendência a se indignar por coisas que poderiam ser vistas por outras pessoas como “ninharia”, mas que ele presava. Essa assimilação surgiu a partir de analogias feitas com outros trabalhos lidos por Bourdieu acerca do “temperamento” de minorias culturais e linguísticas.

Foi na verdade bem devagar que compreendi que o fato de algumas de minhas reações mais banais serem por vezes mal interpretadas talvez se devesse à maneira – o tom de voz, os gestos, as mímicas etc. – como as exprimia, mescla de timidez agressiva com brutalidade estrondosa, até furiosa a qual poderia ser tomada como demasiado taxativa, isto é, num certo sentido, levada muito a sério, em contraste marcante como a segurança sobranceira dos parisienses bem-nascidos, diante dos quais poderia sempre ameaçar infundir ares de violência incontrolada e briguenta a transgressões reflexas, e por vezes puramente rituais, das convenções e dos lugares-comuns da rotina universitária ou intelectual (BOURDIEU, 2005, p.113-114).

Sua trajetória acadêmica foi marcada por disposições formadas pelas experiências familiares e por situações de constrangimento e autoritarismo da qual ele fora submetido, tanto na escola básica, como no internato em que foi admitido, após ser aprovado nos exames do Liceu da cidade de Pau, na França. O internato expôs Bourdieu a uma realidade rígida e competitiva, que o afastou de interações sociais, ao mesmo tempo que o impulsionou a se dedicar aos estudos, tendo se destacado. Essa vivência foi determinante na formação de suas disposições, das quais se revelou

sua inclinação a uma visão realista (flaubertiana⁸) e combativa das relações sociais, presentes desde sua educação na infância, que já contrastava com a visão irênica, moralizante e neutralizada que era encorajada, segundo ele, pela experiência protegida da existência burguesa.

Se destacou nos estudos ao ser aprovado nos exames do Liceu Louis-le-Grand (Paris), e seu ingresso também se deu muito por conta do seu bom desempenho em concursos de filosofia que participou na escola. Ao mesmo tempo que obtinha êxito escolar, sofria preconceito por sua origem social, uma vez que até mesmo seu sotaque e sobrenome eram utilizados para promover uma espécie de racismo de classes. Ele sintetizou suas experiências escolares como duais, as quais reforçavam o efeito durável de uma defasagem forte entre uma elevada consagração escolar e uma posição social desprivilegiada, o que denominou *habitus clivado*, movido por tensões e contradições (BOURDIEU, 2005).

Bourdieu mantinha uma relação ambivalente com as instituições escolares pelas quais passou. Ao mesmo tempo em que se comportava com docilidade, empenho e submissão, características do “bom aluno” sedento de conhecimento e reconhecimento, também trazia consigo uma altivez, uma segurança de quem vê em si mesmo um sucesso “milagroso”, que o encorajava a desafiar os dominantes de seu próprio terreno, e alimentava uma aversão ao aristocratismo⁹ ligado à sua consagração, cuja disposição reticente estava fundada na dívida e na decepção, por conta das competições e solenidades acadêmicas as quais rejeitava por compreender seus verdadeiros papéis opressivos.

Ao ingressar no curso de filosofia da Faculdade de Letras de Paris na Escola Normal Superior suas experiências se manifestaram – e continuaram se manifestando em toda sua obra – em seu estilo próprio de pesquisa, nos tipos de objetos que o interessavam e na maneira de abordá-los. Em 1954, se graduou em filosofia e no mesmo ano se tornou professor no liceu de Moulins, mas logo seus trabalhos foram interrompidos pelo serviço militar ao qual serviu até o ano de 1958. Ele foi convocado

⁸ Uma das influências dos trabalhos de Bourdieu surge a partir da invocação de Gustave Flaubert, representante típico-ideal da vertente da “arte pela arte”, como componente estratégico de um retrato histórico compacto sobre a emergência do campo literário francês (MICELI, 2003).

⁹ O aristocratismo diz respeito às maneiras, procedimentos ou preceitos de aristocrata. A aristocracia é uma organização sociopolítica baseada em privilégios de um grupo ou classe social formada por nobres que, por berço ou por concessão, detêm esses privilégios; nobreza, classe nobre, fidalguia.

e prestou serviço militar na Argélia, região que lutava pela libertação nacional contra a colonização francesa, e nesse período Bourdieu desenvolveu um trabalho de campo que resultou em uma etnologia da sociedade caliba – povo camponês habitante do norte da Argélia. Após prestar o serviço militar, tornou-se professor assistente da Faculdade de Letras de Argel, na capital do país, e no mesmo ano realizou sua primeira publicação intitulada “*Sociologie de l’Algérie*” (Sociologia da Argélia).

Ao retornar para Paris, no ano de 1960, se tornou professor assistente na Faculdade de Letra de Paris, e ainda nesse mesmo ano se integrou ao Centro de Sociologia Europeia, no qual se tornou secretário geral em 1962. Nos anos que se seguiram, passou a ser reconhecido e a se consolidar como um professor universitário típico intelectual francês, porém com particularidades próprias de sua origem social camponesa e de sua ascensão por meio do sistema escolar. Sua vida intelectual como professor foi marcada por acontecimentos políticos importantes, haja visto suas obras intelectuais não serem diretamente políticas, mas que são influenciadas pelo seu tempo.

Além de estudar profundamente o campesinato de um país periférico como a Argélia em situação de guerra colonial, ele também se dedicou a investigar a França, quando regressou para lá. Nessa ocasião, desenvolveu trabalhos na área da educação e da cultura, que deram origem à livros como “*Les Héritiers*” (Os Herdeiros), “*La Reproduction*” (A Reprodução), e ainda livros como “*L’Amour de l’art*” (O Amor à arte), que é uma pesquisa sobre os museus, e “*Um art moyen*” (Uma arte média), sobre a fotografia.

Todas essas obras podem ser compreendidas como uma série de pesquisas sobre o ensino, a universidade, os estudantes e a reprodução pedagógica, além de tratar de questões como o acesso à cultura erudita, aos museus, e a uma forma média de cultura, que seria a difusão da fotografia. Buscando sempre uma objetivação, muitos desses trabalhos utilizam aparatos estatísticos e questionários extensivos e seus estudos também são marcados pela sintonia entre suas pesquisas e o contexto social em que estava inserido.

Então, apesar de suas obras procurarem os próprios acontecimentos históricos, aquilo que ele produz é uma análise objetivada daquele presente, com um aparato estatístico forte, com análises do campo — progressivamente ele vai estabelecendo o seu conceito de campo. Isso culmina, em 1970, com o livro *A Reprodução* (CHARTIER; LEITE LOPES, 2002, p. 160).

Em suas obras se destacam os conceitos de **campo**, **habitus** e **capital** que são os principais fundamentos da teoria social de Pierre Bourdieu e que representam um conjunto de noções interdependentes. Logo, esses conceitos também são muito importantes para trabalhos que buscam uma leitura e compreensão de experiências formativas de professores, como é o caso deste trabalho, uma vez que a sociologia da educação, proposta por Pierre Bourdieu, constitui-se em um conjunto de pressupostos teóricos, que possibilitam a pesquisa e a reflexão sobre os fenômenos educacionais, tendo em vista o desenvolvimento de relações no interior da família, grupos sociais, além do acesso aos produtos dos meios de comunicação e aos processos educativos escolares (PRAXEDES, 2015).

Segundo Bourdieu (2006), para se compreender as interações entre pessoas ou explicar um evento ou fenômeno social, não é suficiente olhar o que foi dito ou o que aconteceu. É necessário examinar o espaço social onde as interações, transações e eventos ocorriam. Esse espaço social é compreendido como **campo**.

Em minha linguagem, eu diria que há tantos interesses quantos campos, enquanto espaços de jogo historicamente constituídos, com suas instituições específicas e suas leis próprias de funcionamento. A existência de um campo especializado e relativamente autônomo é correlativa de alvos que estão em jogo e de interesse específico: através dos investimentos indissoluvelmente econômicos e psicológicos que eles suscitam entre os agentes dotados de um determinado *habitus* (BOURDIEU, 2004a, p. 126-27).

Logo, a noção de campo indica a existência de um espaço social, de forças e de lutas, no qual se desenvolve um “jogo” com leis próprias, estabelecido pela especificação de uma *illusio*¹⁰ e por uma adesão tácita a uma mesma doxa (opinião) em relação à pertinência de sua existência, que será defendida por agentes que incorporaram ou incorporarão um determinado tipo de *habitus* conhecido e reconhecido dentro desse espaço social. As relações estabelecidas entre os agentes visam sobretudo à dominação de um campo específico, que depende da quantidade (volume) e da qualidade (perfil) de seus poderes – capitais (econômico, artístico, cultural etc.) – que adquiriram e buscam adquirir, e que são apreciados dentro do espaço em questão. A detenção de tais bens simbólicos possibilita a indicação das posições ocupadas (dominante/dominado, cultural/econômico...) e as tomadas de

¹⁰ [...] *illusio*, palavra latina que vem da raiz *ludus* (jogo), poderia significar estar no jogo, estar envolvido no jogo, levar o jogo a sério. A *illusio* é estar preso no jogo, preso pelo jogo, acreditar que o jogo vale a pena ou, para dizê-lo de maneira mais simples, que vale a pena jogar (BOURDIEU, 1996).

posições (conservadoras/transformadoras, legítimas/ilegítimas...) de um agente na estrutura objetiva dali decorrente (GENOVEZ, 2008).

Os pressupostos filosóficos e antropológicos da teoria de Pierre Bourdieu levam em consideração que cada ser humano é submetido a um processo de socialização, e são essas relações afetivas, familiares e de aprendizagem que o tornam um ser social (PRAXEDES, 2015). Essa preparação pela qual os membros da sociedade passam, é que propicia ao agente o processo de construção do *habitus*.

[...] *habitus*, sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expreso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1983, p. 60-61).

O termo *habitus* é originário da língua latina, e na teoria sociológica de Pierre Bourdieu recebe amplo significado. Ele sinaliza o conjunto de influências que os seres humanos sofrem desde o nascimento, mas que também contribuem para capacitar cada um a ter suas próprias ideias, valores e atitudes práticas diante da realidade. Tal conceito viabiliza o estudo das condutas práticas adotadas pelos agentes diante de quaisquer situações de desafio, nas quais ele precise se adaptar ou ser criativo, uma vez que atitudes são compreendidas como resultantes da assimilação e flexibilidade adquiridas na constituição de seu *habitus*.

A teoria de Pierre Bourdieu pode colaborar com a compreensão do funcionamento do sistema de ensino, e sua utilização como uma ferramenta de conservação da ordem social. Para tanto, se faz necessário que, além de identificar o espaço social em que os agentes estão inseridos, ou seja, o campo, é também entender como são constituídas as pré-disposições desses agentes diante de qualquer situação, o *habitus*. Ainda é fundamental compreender os bens e valores que os agentes trazem consigo, pois eles são determinantes para o sucesso, ou não, desses agentes em um determinado campo.

Para a educação, os valores que mais interferem são os denominados capital social e capital cultural. O capital social pode ser compreendido como o conjunto das relações sociais de que um grupo ou um indivíduo dispõe. A detenção deste capital implica em um trabalho de sociabilidade: convites recíprocos, lazer em comum, etc.

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros e por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis.[...] O volume de capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que pode efetivamente mobilizar e o volume de capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado (BOURDIEU, 1998, p.67)

Já o capital cultural corresponde ao conjunto das qualificações intelectuais, produzido pelo sistema escolar ou transmitido pela família. Este capital pode existir em três formas, sendo elas o *capital cultural incorporado*, o *capital cultural objetivado* e o *capital cultural institucionalizado*:

[...] no *estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no *estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no *estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é supostamente a garantia – propriedades inteiramente originais (BOURDIEU, 1998, p.74).

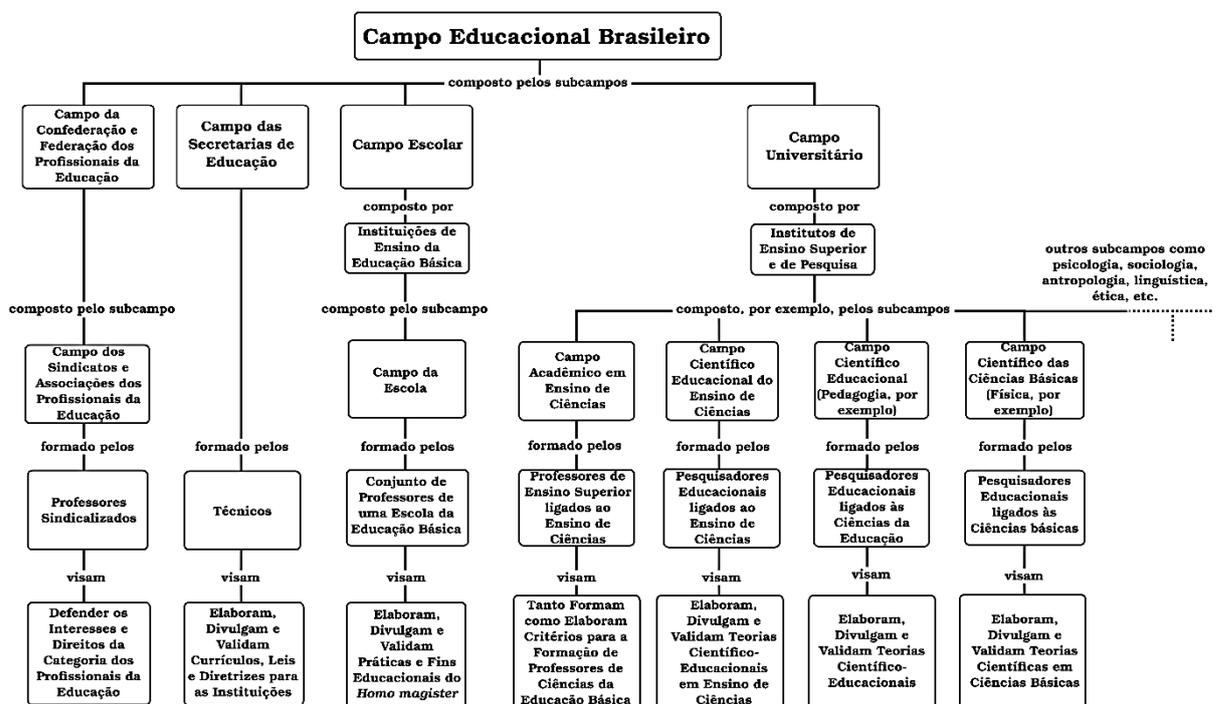
No intuito de desenvolver uma investigação voltada mais diretamente às relações dos espaços sociais que se interagem com a escola, Luiz Gonzaga Roversi Genovese buscou evidenciar, segundo as contribuições de Pierre Bourdieu – em especial as noções de campo, *habitus* e capital – o jogo de leis próprias, pelo conhecimento e reconhecimento estabelecido entre e pelos professores, munidos cada qual com seu capital docente, no interior de uma escola. Para tanto ele procurou estabelecer, principalmente, os conceitos de capital docente e de *habitus do Homo magister*, dentro do espaço social que denominou campo educacional brasileiro (GENOVEZ, 2008; GENOVESE, 2014).

O campo educacional brasileiro (GENOVESE, 2014) pode ser compreendido como um espaço social que possui as características de um campo: um espaço hierarquizado, que é tido como um campo de lutas e um campo de forças, cujas necessidades se impõem aos agentes e às instituições que nele se posicionam em uma disputa por interesses específicos – os capitais simbólicos (BOURDIEU, 1996). Os agentes de determinado campo, atribuem valores aos capitais conforme os *habitus* anteriormente incorporados, dentro do próprio campo e ao longo de sua trajetória em

diferentes espaços sociais, tornando-os objeto de disputa. O professor, por exemplo, é condicionado por seu *habitus* e acumula um determinado tipo de capital específico que, por sua vez, o leva a ocupar e/ou almejar determinada posição no campo em que ele atua (GENOVEZ, 2008).

Genovese buscou evidenciar que diferentes campos, a saber o campo da secretaria de educação (políticas públicas) e das confederações e federações dos profissionais da educação, além do campo escolar e do campo universitário, mantêm um diálogo e uma relação de força e de sentido em torno do que se deve reconhecer como legítimo e verdadeiro sobre os ideais e valores da educação. Para tanto, ele discute a forma e a intensidade das relações estabelecidas entre a escola e as demais instituições relacionadas à educação e como elas influenciam as ações e a formação de professores, em especial, no decorrer do estágio (GENOVESE, 2014).

Figura 1. Representação esquemática dos campos que compõem o campo educacional brasileiro



Fonte: Adaptado de GENOVESE, 2014.

Em meio a esse contexto, o espaço social constituído por uma escola ou conjunto de escolas, por exemplo, consiste em um subcampo que, ao mesmo tempo

que sofre determinadas imposições de demandas, impõem outras demandas aos demais subcampos. Dentro do contexto de ensino, o estagiário é um agente que fica sempre exposto a essas demandas que vem de diferentes campos. Assim, através do “giro formativo discente-docente”¹¹, o estagiário é inserido nesse ambiente de lutas por meio do qual irá construir e interiorizar *habitus* característicos da profissão – *habitus de Homo magister* – responsáveis por suas percepções, ações e tomadas de posição dentro do espaço escolar (GENOVESE; GENOVESE, 2012, p. 18).

Ao investigar essa etapa da formação de um licenciando, Santos (2014) indica um possível ajustamento ou não entre as práticas de um estagiário e a acumulação de capital que ele é capaz de realizar. À medida que o estagiário recorre à *habitus* que geram suas práticas, e estas resultem no acúmulo de capitais do mesmo tipo que é valorizado pelo campo de onde provém a demanda, práticas decorrentes são ditas “ajustadas” ou “naturalizadas”. Isso indica que o *habitus* fortalece/ratifica práticas que resultam no acúmulo de capital. Entretanto, em situações em que a prática se contrapõe à aquisição do capital ambicionado pelo campo que deriva a demanda, essa prática é dita “não ajustada” ou “não-naturalizada”, ou seja, o *habitus* não ratifica as práticas e as práticas se contrapõem à aquisição de capital almejado. Mas, ainda que o *habitus* propicie práticas não-naturalizadas, é possível realizar conversões.

Assim como o campo é interiorizado pelo agente, independentemente da sua consciência e vontade, ocorre o processo inverso de exteriorização da interioridade, ou seja, o *habitus* do agente também pode atuar sobre a estrutura. Tal característica destaca a propriedade dialética da interioridade e da exterioridade, que se refere às estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (as condições materiais de existência características de uma condição de classes), que produzem *habitus*, uma vez que elas podem ser apreendidas empiricamente na forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, e o *habitus*, enquanto sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, funcionam como princípio gerador e estruturador de práticas (BOURDIEU, 1983b).

¹¹ “É um processo que procura posicionar o licenciando não mais na perspectiva de um aluno, mas de professor, ou seja, colocar, ou melhor, construir crítica e reflexivamente junto ao licenciando a perspectiva, a ação, o pensamento e a percepção de um professor numa real situação escolar” (GENOVESE; GENOVESE, 2012, p.18).

Em relação à escola (ou conjunto de escolas), Genovese defende que esta consiste num espaço social regido por regras próprias, implícitas, fruto de interesses e disputas internas e externas, e pelas relações de poder estabelecidas com outras instituições. Dessa forma, o espaço escolar não pode ser compreendido isoladamente ou tampouco se submete a toda e qualquer demanda externa que a ele chega. Essa perspectiva de compreensão de espaço escolar, pautado principalmente pelas contribuições da sociologia de Pierre Bourdieu, está centrada na noção de campo.

A partir dessa compreensão, Genovese avança no sentido de caracterizar o **campo escolar** como um campo de forças relativamente autônomo, o qual possui uma estrutura estruturante das relações de poder entre as escolas e uma estrutura estruturada pela distribuição e hierarquização das mesmas e de seus professores, segundo uma lógica específica, historicamente construída e inscrita naquele espaço. O campo escolar precisa lidar com a interferência de forças que são provenientes do campo econômico, político, religioso, entre outros, e que se manifestam em seu interior de diversas formas, exemplificadas pelo financiamento privado ou público, pelas características dos alunos e dos professores, localização geográfica da escola, o currículo e as legislações educacionais, as avaliações oficiais de desempenho, etc. Essas manifestações resultam dos permanentes conflitos existentes pela manutenção ou transformação dessas forças, seja num contexto mais amplo, a do campo educacional brasileiro, seja no contexto mais restrito, a do campo escolar (GENOVESE *et al.*, 2016), e seus efeitos somente se exercem nesses espaços através da mediação com a lógica específica de funcionamento de cada um deles.

Assim como é importante reconhecer a existência do campo escolar, também se faz necessário compreender como os ajustamentos à estrutura do campo e os sistemas de disposições duráveis do professor são fatores determinantes para indicar sua posição dentro do campo. A esses sistemas duráveis de geração de prática, de pensamentos e de representações do mundo, construídos pelo professor é o que se denomina *habitus* do *Homo magister* (Genovez, 2008). Tais *habitus* permitem que os agentes desse campo reconheçam os valores que ali se encontram em jogo, poderes distintivos que compõem o **capital docente**, que são permanentemente disputados no campo escolar e que ditam as hierarquias presentes nesse espaço. O capital docente, por sua vez, é composto pelo capital cultural escolar e o capital social.

O **capital cultural escolar** pode ser compreendido em três dimensões sendo estas: o *capital cultural institucionalizado* (representado pelos diplomas e títulos), o *capital cultural incorporado* (disposições duráveis que permitem ver, pensar e agir ajustados ao campo) e o *capital cultural objetivado* (refere-se ao suporte material, laboratórios, bibliotecas entre outros). Já o **capital social** é representado pela capacidade do agente em estabelecer, manter e mobilizar relações interpessoais. Ao agregar o capital cultural escolar e o capital social, tem-se, enfim, o capital docente, o conhecimento e reconhecimento pelos pares (GENOVEZ, 2008).

Ao admitir essa maneira de analisar o ambiente, no qual se dá a formação de professores no âmbito do estágio, é que se justifica a preocupação em analisar as propriedades distintivas do campo escolar, uma vez que a construção, conhecimento e reconhecimento do campo escolar nos permite maior autocontrole das atividades docentes, ou seja, nos permite refletir as ações e tomadas de decisões em relação a formação desses indivíduos.

Dentro deste contexto Genovese construiu e investiga constantemente uma estrutura alternativa, que em certa medida interliga o campo da escola e o campo universitário. O GGP¹² - Grande Grupo de Pesquisa é formado por um conjunto de escolas, que em parcerias com o campo universitário buscam discutir, entre outras coisas, a formação de professores. A cada uma destas escolas se denominou PGP¹³ - Pequeno Grupo de Pesquisa (ORQUIZA-DE-CARVALHO, 2005), no qual os agentes do campo da escola e do campo universitário se reúnem para desenvolver pesquisas e intervenções, com o intuito de promover a autonomia dos mesmos.

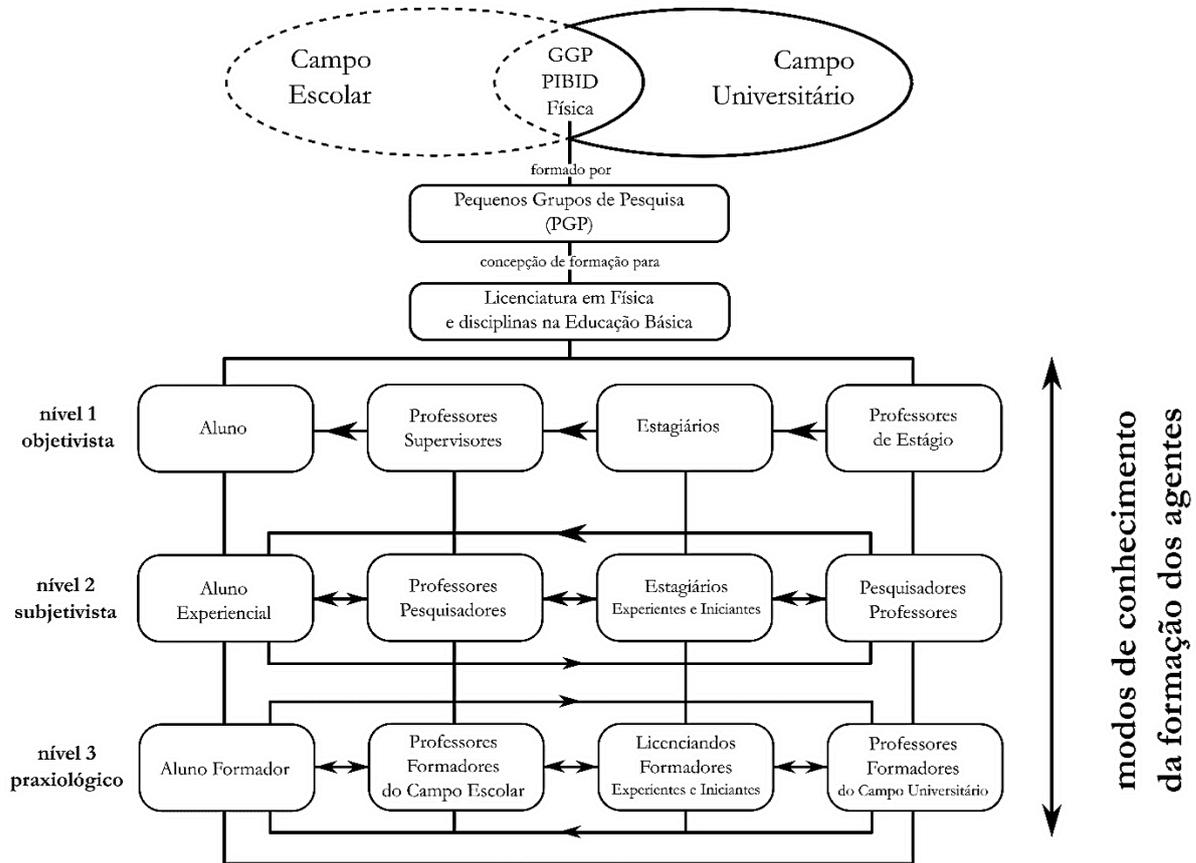
Diante do trabalho de construção e manutenção dos PGPs, avançou-se na compreensão da estrutura organizacional do GGP, na perspectiva de combater a visão unilateral e superficial que geralmente é dada à escola. Além disso o PGP também contribui para a reflexão sobre o papel de todos os agentes que interagem dentro do grupo, e nesse sentido se entende que é importante que, tanto a escola quanto a universidade, se unam e se comprometam com o desenvolvimento da

¹² O GGP – Grande Grupo de Pesquisa – é como denominamos o grupo formado que visam a formação de todos os agentes envolvidos, sejam os licenciandos, professores das escolas, professores da universidade e alunos das escolas participantes, por meio de projetos colaborativos. Nesse grupo são realizadas reuniões onde as experiências são compartilhadas e estudos são desenvolvidos.

¹³ O PGP – Pequeno Grupo de Pesquisa – denomina o grupo formado por um professor da escola, pelo professor da universidade, pelos licenciandos e alunos da escola, assim como do GGP, entretanto nesse grupo são tratados questões próprias do contexto escolar no qual o PGP está inserido.

formação inicial do futuro professor, com a formação continuada do professor da escola e da universidade, além da formação dos alunos da escola. A essa perspectiva chamamos formação integrada inicial e continuada (GENOVESE et al., 2016; 2019).

Figura 2: Estrutura organizacional do GGP-PIBID-Física e seus níveis de formação



Fonte: Adaptado de GENOVESE et al., 2016.

O GGP, enquanto intersecção entre o campo escolar – menos autônomo com relação às demandas externas e por isso representado pelo círculo de linhas pontilhadas – e o campo universitário – mais autônomo, portanto capaz de refratar as demandas externas, representado pelo círculo de linhas sólidas – é capaz de produzir bens simbólicos, sempre tendo como interesse desvelar mecanismos de dominação presentes na realidade social. Para tanto adota e problematiza uma perspectiva formativa participativa, cooperativa, crítica e transformadora da relação dialética entre o *habitus* e o campo dos agentes, especialmente dentro do curso de licenciatura em física e das disciplinas da Educação Básica.

Essa formação é o que se vislumbra a partir das atividades do GGP, uma vez que ela só ocorreu quando os agentes dos campos da escola e universitário, juntos e

por intermédio dos licenciandos – e ainda aos alunos da escola – buscam uma formação praxiológica¹⁴, pela qual todos os agentes envolvidos no GGP sejam responsáveis pela formação dos demais, ao mesmo tempo em que se formam nesse processo. Contudo, o que se encontra de fato são diferentes agentes, em diferentes níveis de compreensão dos modos de conhecimento da formação dos agentes.

Sendo assim, ao propor a criação do PGP, Genovese busca promover o envolvimento dos agentes no estágio numa perspectiva participativa, cooperativa e transformadora. Nesse processo, os professores que lecionam em escolas de educação básica são convidados a realizar uma parceria com os docentes, em especial aqueles que desenvolvem a disciplina de estágio na Universidade. O professor da universidade se reúne com o professor da escola para apresentar a estrutura e as ideias do PGP, em especial sobre a perspectiva de formação integrada inicial e continuada com que esse grupo trabalha, além de possibilitar que o professor convidado dê suas contribuições por meio de considerações e propostas. Caso exista o interesse em desenvolver o projeto, o perfil da escola é apresentado aos estagiários para que eles possam escolher aquela que eles mais se identificam.

Nesse primeiro momento vimos que os agentes envolvidos na constituição do PGP eram o Estagiário, o Professor Supervisor – como é conhecido o professor que recebe os estagiários na escola –, e o Professor de Estágio – aquele que ministra a disciplina de estágio na universidade. A designação desses agentes vai se modificando ao longo do processo de constituição e estabilização dos PGPs e do GGP, pois as nomenclaturas visam indicar o nível de formação em que esses agentes se encontram.

Uma vez que a escola recebe os estagiários do Curso de Licenciatura em Física, os agentes vivenciam dois períodos marcantes: o “**Período de Constituição**” e o “**Período de Estabilização**”. O primeiro corresponde ao contato inicial entre os agentes dos campos da escola e universitário, que têm como ponto de partida uma relação institucionalizada e hierarquizada, mas que a partir da compreensão da proposta para a constituição do GGP e dos PGPs, procuram avançar em direção a

¹⁴ “O nível 3, denominado praxiológico, que reconhece a relação entre o *habitus* do agente e o campo onde atua e, no que lhe cabe, aponta para uma relação menos hierárquica e multidirecional, solidária (à) entre todos os agentes (formadores do campo escolar, licenciandos formadores experientes e iniciantes e formadores do campo universitário)” (GENOVESE, et al. P,362).

uma perspectiva formativa, pautada na noção de coletividade, cooperação, criação e transformação.

Já no período de estabilização, percebe-se que o tempo de amadurecimento do grupo proporciona um maior engajamento dos agentes que conseguem administrar os trabalhos, dando encaminhamento mais adequado, tanto às angustias dos estagiários experientes, como às problemáticas do campo da escola. Nesse sentido passamos a identificar os agentes do grupo pelas denominações professores formadores do campo escolar, professores formadores do campo universitário, licenciandos formadores experientes e iniciantes e alunos formadores – em relação à mudança de perspectiva dos professores supervisores, professores de estágio, estagiários e alunos, respectivamente.

Em busca de estabilizar o GGP, são elaborados Projetos de Intervenção Coletivos (PIC). Eles são importantes ferramentas de sistematização, tanto do perfil da escola, como das problemáticas que se destacam segundo a percepção do professor formador do campo escolar e ainda é apresentado o referencial teórico pelo qual esse professor formador procura pautar suas análises. A escrita do PIC pode contar com a colaboração do licenciando formador – em especial o licenciando formador experiente – que também é capaz de contribuir para a sinalização de questões mais relevantes para a escola na qual o PGP será desenvolvido. Neste trabalho, a autora é também a professora formadora do campo escolar do PGP investigado.

Ao licenciandos também é solicitado que eles elaborem um Projeto de Investigação Simplificado (PIS). Todos os licenciandos formadores experientes e iniciantes, devem elaborar um PIS com orientação do professor formador do campo escolar e o professor formador do campo universitário a fim de sistematizar as propostas de intervenção que buscam atender as demandas da escola, que levem em consideração também as problemáticas individuais dos licenciandos formadores e de suas trajetórias. Como forma de socializar esses projetos, buscam inclusive submeter esses PIS à aprovação dos próprios alunos da escola, uma vez que eles são os principais afetados com as intervenções propostas, e por fazerem parte desse processo de formação integral inicial e continuada, recebem o título de aluno formador.

Compreender essa estrutura se faz fundamental, justamente por corresponder ao contexto observado e analisado nesta pesquisa. Entretanto, ela também possui uma origem histórica, que será apresentada a seguir e que em certa medida influenciou e influencia até hoje o desenvolvimento e a compreensão dos trabalhos desenvolvidos por Luiz Genovese e pelos agentes que colaboram com sua formação no GGP.

CAPÍTULO II

História da construção do Pequeno Grupo de Pesquisa

A formação de professores, mais que uma linha de pesquisa, é um esforço humano de qualificar uma prática que tem impactos enormes na vida de tantas outras pessoas. Tal formação ocorre nas universidades, especialmente nos diversos cursos de licenciatura, no que se denomina formação inicial, mas também pode e deve se estender ao ambiente escolar, no qual o professor leciona após a conclusão da graduação, haja vista que sabiamente ele precisa se preparar cotidianamente para lidar com as mudanças, seja na compreensão dos conteúdos que pretende ensinar, seja com a variabilidade contínua do perfil dos alunos, além de dominar diferentes estratégias para lidar com eles e com o enorme e repentino avanço das tecnologias que os cercam: a essa etapa formativa é dada a denominação de formação continuada.

Todavia é importante que essa continuidade de formação seja redirecionada à universidade, uma vez que o professor universitário se torna um agente responsável pela formação de outros profissionais, o que requer dele postura semelhante ao de qualquer professor que leciona na educação básica, pois enfrentará os mesmos desafios apontados anteriormente. Infelizmente se identifica, em alguns docentes, uma postura indiferente à necessidade de uma continuidade em suas formações, principalmente em relação as suas práticas. Embora seja possível que esses busquem um desenvolvimento profissional e que haja incentivo para darem continuidade a suas formações acadêmicas, como em programas de mestrado, doutorado e pós doutorado, o desinteresse nesse tipo de formação fica evidenciado, por exemplo, pelo fato de nem sequer haver um nome específico para esse tipo de formação voltada aos professores universitários, difundido em pesquisas, como ocorrem no caso da formação inicial e continuada de professores da educação básica.

Além disso, existe ainda outra natureza de formação, anterior ao campo da escola ou ao campo universitário, quase nunca sinalizada, e que pode ser entendida como a primeira experiência formativa de um professor independente de que nível

esteja, que é aquela vivenciada por ele enquanto aluno da educação básica, ou ainda no dia a dia, por meio de suas contemplações que o permitem idealizar e adquirir posturas semelhantes às de seus professores, por exemplo.

A aproximação destes dois campos, escolar e universitário, com o intuito de discutir a formação de professores, é um caminho adotado por diversos grupos de pesquisa, como é apontado no trabalho de Aseff e Rodrigues (2018). Ao analisarem alguns trabalhos na perspectiva da formação de professores, os autores puderam evidenciar a predominância de grupos de pesquisa como principais espaços de discussão sobre esse tema, principalmente por oportunizar a coletivização das experiências vividas pelos professores, por meio de trabalho colaborativo. Congênere a essa compreensão acerca dos grupos de pesquisa, deu-se a constituição do Pequeno Grupo de Pesquisa (PGP) e nesta oportunidade justifica-se a valorização e necessidade de investigar o funcionamento e potencialidades dos grupos que assim se autodenominam.

2.1 A origem do PGP e os trabalhos da UNESP

O PGP, tal qual adotaremos como contexto particular desta pesquisa, surgiu como um termo, utilizado desde 1998 (LOPES, 2013), a partir da constituição de um grupo de estudo formado por professores da Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira – Universidade Estadual Paulista (FEIS/UNESP). Tais professores que já haviam pertencido ao departamento de Ciências desta instituição, se viram afastados após a divisão deste em outros dois, o departamento de matemática e o departamento de Física e Química. Entretanto, esses professores possuíam o interesse em continuar desenvolvendo trabalhos juntos, tal qual os que eles haviam desenvolvido com professores de uma escola da região.

A iniciativa da construção do grupo partiu de dois pesquisadores em Educação em Ciências da FEIS/UNESP, que ao retornarem do estágio de Pós-Doutoramento que realizaram no exterior, convidaram nove acadêmicos, colegas dos departamentos de Física e Química, Biologia e Matemática. A formação de professores e a avaliação na sala de aula eram os principais pontos de reflexão das leituras realizadas no grupo e a troca de experiência entre eles os levaram ao primeiro movimento do grupo

denominado “Recriando a cópia”, um trabalho de colaboração entre colegas de diferentes áreas, que dialogavam sobre estratégias e abordagens utilizadas em sala de aula. Aos poucos o grupo passou a refletir sobre a importância de a prática dialogar com um referencial teórico, e ainda, que a experiência vivida por eles e o conhecimento produzido ali, poderiam contribuir também com a formação de professores de escolas públicas.

A parceria entre a universidade e a escola deu-se efetivamente a partir do início do ano de 2000 e continuou ininterruptamente até o final do ano de 2005. Segundo Freitas (2008) esse período pode ser dividido em duas fases. Na primeira fase, correspondente ao início de 2000 até meados do ano de 2002, a principal atividade do grupo foi participar de reuniões semanais com todos os professores de uma escola estadual – Escola Urubupungá –, tanto a fim de discutir sobre os possíveis ganhos na cooperação entre universidade e escola, como para realizar estudos de textos sobre avaliação formativa e trabalho colaborativo.

A segunda fase teve início em agosto de 2002, na ocasião em que o projeto (Projeto Urubupungá/UNESP) passou a ter apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Neste período foram formados pequenos grupos, mais especificamente sete grupos presente no projeto, que passaram a atuar em atividades como assembleias e ciclos de seminários. Os integrantes dos grupos (os acadêmicos coordenadores e orientadores de grupos de pesquisa e os professores da escola – organizadores de futuros pequenos grupos de pesquisa) tinham suas iniciativas valorizadas.

O grupo da universidade buscou trabalhar favoravelmente ao fortalecimento da autonomia da escola, ligada à pluralidade temática, investigando sua identidade e seus problemas próprios, e assim investiram no processo de gestão de informação e não apenas privilegiaram a prática pela prática ou a teorização. Ainda assim, o grupo enfrentou desafios como por exemplo, tornar legítimo o estudo de teorias acadêmicas e dar sentido a elas no contexto da escola. Ainda segundo Freitas (2008) em um dos grupos houve uma relativa rejeição da maioria dos professores em realizar leituras para repensarem suas práticas, seja pela dificuldade própria da linguagem científica ou simplesmente por desconsiderar a teoria, a qual eles acusavam não corresponder com da realidade. Os pesquisadores elaboraram e realizaram diferentes dinâmicas de leitura em grupo, o que ainda se apresentou insatisfatório, principalmente porque os

professores estavam simplesmente à procura de respostas. O grupo passou então a encorajar os participantes para que eles trouxessem as suas próprias questões, e estimular assim a tomada de posição deles.

Em 2004 e 2005 ocorreram eventos regionais, denominados Simpósio Comunidade Escolar e Comunidade Científica que contavam com os professores de escolas básica e com pesquisadores da área de educação. Trata-se de um marco no processo de fortalecimento e manutenção destes grupos. Esse período de constituição e manutenção dos PGPs foram investigados em diversas pesquisas com Orquiza-de-Carvalho (2005), Freitas (2008) e Martinez (2009) e tais sinalizam que as questões de interesse neste período, estavam relacionadas à formação de professores, às relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente e às avaliações. Orquiza-de-Carvalho, ao defender em sua tese de livre docência a ideia de formação de professores como formação cultural, apresenta as primeiras teorizações sobre os PGPs que, a partir de então, passaram a compor o programa de formação de professores do grupo de pesquisa referido anteriormente.

Pode ser considerada outro marco, ou outra fase dos PGPs, a primeira reunião de ex-alunos do curso de licenciatura em física da UNESP, campus Ilha Solteira, que ocorreu em dezembro de 2008 (LOPES, 2013). A aproximação destes agentes, ligados de alguma forma às escolas e que desejaram retomar o contato com a universidade, evidenciou a importante contribuição que a teoria da ação comunicativa de Habermas teve na formação inicial desses professores, e conseqüentemente justifica o interesse que tiveram em formar grupos e se associarem a outros professores.

Alguns PGPs foram formados logo após o primeiro encontro de ex-alunos, já outros se organizaram após a aprovação do projeto no Observatório da Educação (OBEDUC), da Capes, edital 038/2010. Nesta nova configuração, os PGPs se estruturam com a participação de um ex-aluno enquanto coordenador. Conta também com a participação de professores e gestores da escola e ainda com um pós-graduando do grupo de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da UNESP de Bauru-SP. Desta nova configuração, que passa a constar com vários PGPs, passam a refletir e adotar a ideia de Grande Grupo de Pesquisa (GGP), como forma de identificar esse conjunto de grupos construídos em diferentes escolas.

2.2 Parceria Colômbia-Brasil para uma experiência de PGP

Em 2013 ocorre um novo avanço no processo de integrar agentes dispostos a refletir sobre a potencialidade de estruturas formativas, como os PGPs. A colaboração entre pesquisadores da Colômbia, que a partir do programa Colômbia Brasileiro de Formação de Professores de Ciências na Interface Universidade-Escola (Edital Nº 48/2012/CAPES), desenvolveram pesquisas junto ao grupo de pesquisa da UNESP. Segundo Hodge (2017):

O programa Colombo-Brasileiro de formação de professores de ciências na interface universidade-escola é uma iniciativa proposta entre o Grupo “Educação Continuada de Professores e avaliação formativa” da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, do Brasil e o Grupo de Pesquisa “Alternativas para o Ensino das Ciências” da Universidade Pedagógica Nacional da Colômbia, os quais tiveram o financiamento do Departamento Administrativo de Ciência, Tecnologia e inovação da Colômbia (COLCIENCIAS) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Brasil (CAPES), o projeto iniciou em março de 2013 e finalizou em abril de 2015 (p.51).

A parceria foi incorporada ao projeto de interface universidade-escola entre professores da Universidade Pedagógica Nacional (UPN) e professores de escolas públicas e privadas da cidade de Bogotá e Cundinamarca (Colômbia), iniciado com a apresentação do programa de formação de Maestria e Licenciatura do Departamento de Química da universidade citada anteriormente, com finalidade de propiciar um espaço de trabalho e interação na escola. O Grupo de Pesquisa ALTERNACIENCIAS (Grupo de investigación Alternativas para la Enseñanza de las Ciencias) realizava atividades e possuía um modo de atuação que se assemelhavam com os praticados no OBEDUC brasileiro. Para desenvolver o projeto foram constituídos sete PGPs, cuja dinâmica contava com visitas às escolas, oficinas, encontros e leituras direcionadas para o processo formativo e investigativo nas escolas, além dos fóruns de experiências didáticas sobre questões sociocientíficas (PÉREZ; LOZANO, 2014).

O projeto propiciou contribuições e limitações, como por exemplo a aproximação da universidade com a escola através de interdisciplinaridade, o que foi compreendido como uma contribuição, pois possibilitou a reflexão sobre o trabalho docente, além da oportunidade de intercâmbio e experiências a nível internacional. Entretanto, os professores queixaram-se de fatores como o tempo limitado, que a

rotina escolar impõe a eles, além de sinalizar para a importância de uma formação prévia, que capacite os docentes, tanto para as discussões sobre ciências, como sobre investigação-ação e interdisciplinaridade.

Não há dúvida que todas estas experiências inspiram vários outros grupos que podem utilizar ou não a nomenclatura PGP para designar sua estrutura de trabalho, mas entre estes grupos iremos apresentar o GGP constituído na Universidade Federal de Goiás (UFG), o qual possui fortes ligações, e posteriormente iremos comparar algumas das concepções e trabalhos desses diferentes GGP.

2.3 O GGP na UFG

A história do GGP constituído na UFG possui gênese comum aos demais PGPs apresentados anteriormente, ou seja, um agente que participou em alguma etapa de sua formação, do grupo de pesquisa da UNESP, e que se aventurava em construir seu próprio grupo. A principal diferença deste novo grupo é que ele se encontra completamente independente da instituição geratriz.

O agente responsável pela idealização e construção do GGP no curso de licenciatura em física, no instituto de física da UFG (IF-UFG) é o professor doutor Luiz Gonzaga Roversi Genovese. Ele concluiu sua graduação em licenciatura em física na UNESP-Rio Claro em 1998, obteve a titulação de mestre em Educação para a Ciência em 2002, também pela Unesp, junto ao grupo do campus Bauru, e nesta oportunidade elaborou a dissertação com título “Saberes Docentes de um Professor de Ciências: gênese e evolução”. Em 2008 Luiz Genovese recebe o título de doutor pela mesma instituição na qual obteve o título de mestre. Elaborou uma tese de título “*Homo magister*: conhecimento e reconhecimento de uma professora de ciências pelo campo escolar”, na qual:

Procurou-se por meio de um estudo de caso etnográfico caracterizar e analisar o *habitus* e a trajetória profissional da professora de ciências [...]. Desta forma, pôde-se, com o balizamento oferecido pelo construto teórico de Pierre Bourdieu, identificar o “capital docente” nas suas duas espécies: o capital cultural escolar, existente sob três formas, a saber, o incorporado, o institucionalizado e o objetivado, e, o capital social como sendo as propriedades distintivas utilizadas pelos professores para conhecer e reconhecer as estratégias heréticas dessa professora de ciências (GENOVEZ, 2008, resumo).

Neste contexto ele buscou caracterizar o campo escolar e o campo da escola, relativamente autônomos, e ainda evidenciar na escala microsocial a coesão, complexidade, peculiaridade e organização dessa atividade, que possui características incorporáveis e incorporadas somente para aqueles que compõem este corpus denominado magistério, marca distintiva do *Homo magister*.

Entre 1998 e 2009 Luiz Genovese se dedicou tanto à sua formação na Pós-graduação como à sua atuação como docente. No que se refere à docência, lecionou física, química e matemática no ensino básico, a maior parte do tempo, como professor de contrato temporário, mais precisamente nove anos, e a menor parte como professor efetivo em física. Em 2009, após a conclusão do doutorado tornou-se Professor Adjunto do IF-UFG e posteriormente passou também a compor o quadro de professores do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da UFG.

No ano de sua chegada, ele e outros dois novos professores foram admitidos e passaram a integrar o quadro de docentes efetivos na área de pesquisa de ensino de ciências no IF-UFG. Em certa medida essas admissões fortaleceram a licenciatura e, conseqüentemente, as disciplinas de estágio supervisionado, prática de ensino, didática geral (a didática para o ensino de física foi implementada com a chegada dos mesmos) e laboratório didático de física que passaram a ser redistribuídos entre esses docentes do curso de licenciatura em física, tanto na modalidade presencial como na modalidade a distância, existente graças à participação da UFG na UAB-¹⁵ Universidade Aberta do Brasil.

O professor Luiz Genovese, decorrente de sua trajetória, apresentou uma proposta para a modificar a dinâmica adotada no instituto até aquele momento, inicialmente por meio da inserção de uma estruturação diferente que atribuía ao estágio e à escola o papel estruturante, modificando também as demais disciplinas integradoras. O estágio ficou bem diferente da forma como era realizado até então, pois sua atenção se voltava à construção e implementação do GGP. Tal proposta só

¹⁵A Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País". (CAPES, 2015)

foi possível porque esta predisposição para a estruturação do GGP fazia parte dos valores decorrentes de sua trajetória acadêmica, profissional e pessoal, presentes no *habitus*.

Isso se reflete no fato de Luiz Genovese ter se inspirado nos trabalhos desenvolvidos no Grupo de Pesquisa-Ação da UNESP de Rio Claro, onde cursou a graduação, e no GGP da UNESP de Ilha Solteira, que estava ligado ao Programa de Pós-Graduação no qual realizou o mestrado e o doutorado. Estes grupos o motivaram a novamente experimentar a ideia de trabalho em grupo nas escolas, nas quais se valoriza o diálogo, a transformação e o trabalho, mas agora como criador e responsável por um, o GGP da UFG. A constituição do *habitus* deste professor universitário também serviu de suporte para que ele pudesse enfrentar os desafios presentes no campo acadêmico, em certa medida, impostos via os agentes pertencentes ao IF-UFG e da Pesquisa em Ensino de Ciências, uma vez que a implementação de suas ideias só foi possível através de negociações.

Assim que chegou ao instituto passou a engendrar o NUPEF¹⁶ (Núcleo de Ensino de Física) do IF-UFG, junto aos professores da área de pesquisa em Ensino de Física deste mesmo instituto, que determinaram como objetivo do grupo as investigações no Ensino Superior, Médio e Fundamental, atuando na formação inicial e continuada de professores. Mas a principal contribuição do NUPEF para a criação do GGP foi o fato desse grupo possibilitar e estimular a participação dos próprios professores do IF-UFG.

A partir da redistribuição de carga horária, Luiz Genovese passou a ministrar a disciplina de estágio, na qual desde o primeiro dia de aula convidou os alunos a participarem das reuniões do grupo de estudos que desejava organizar. O Grupo de Pesquisa em Sociologia da Ciência e Ensino de Ciências foi criado para promover discussões propostas pelo professor e iniciou suas atividades com a leitura do texto “Os usos sociais da Ciência” (BOURDIEU, 2004). Contava inicialmente com a participação de 2 mestrandos e 3 graduandos, sendo estes últimos, todos orientados pelo professor Luiz Genovese em seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Esse

¹⁶A criação do NUPEF foi apresentada em 2010 em uma edição do ENPEFIS (Encontro de Prática de Ensino de Física de Ilha Solteira) e o trabalho completo encontra-se disponível no site: <http://www2.fc.unesp.br/avformativa/enpefis/2010/documentos/ggp-goias.doc>

grupo foi objeto de representação do NUPEF e contribuiu para a consolidação do curso de Licenciatura em Física em questão.

Antes da chegada do professor Luiz Genovese, os docentes que já atuavam nesta instituição de ensino superior, elaboraram uma lista com indicações de algumas escolas que serviam de base para que cada licenciando pudesse escolher uma, na qual desejava realizar o estágio. Entretanto, essa seleção era flexível e possibilitava que o licenciando escolhesse a escola na qual realizaria o estágio, o que provocava pouco ou nenhum contato efetivo entre a escola e a universidade, uma vez que alguns estagiários não optavam pelas escolas indicadas e propunham outras. A escolha da escola era realizada em termos de conveniência, ou seja, de interesse puramente pessoal, como por exemplo, a proximidade geográfica entre a escola e sua casa, ou por já conhecer algum professor da unidade.

Devido à coexistência de perspectivas distintas, seja técnica ou crítica, no interior do estágio, tanto no campo universitário, como no campo escolar, Luiz Genovese empenhou-se no processo de convencimento e envolvimento dos estagiários, pesquisadores e professores supervisores – professores de física que seriam os responsáveis pela formação dos licenciandos no interior do campo da escola. Isso porque o GGP exigiria dos agentes envolvidos, não só a compreensão da nova dinâmica que ele propôs, mas principalmente o engajamento de todos para que ela tivesse êxito.

A culminância de tais diálogos resultou em uma nova lista de indicações de possíveis escolas, nas quais os licenciandos deveriam realizar suas atividades de estágio. Entretanto, diferente da dinâmica adotada anteriormente, essa lista contou com a sugestão dos licenciandos, mas uma vez definida, era mais rígida do que a anterior, ou seja, os licenciandos só poderiam se decidir entre as opções sugeridas. Esse processo foi imprescindível para o funcionamento do GGP, no qual se concretiza a parceria entre a escola e a universidade, tendo em vista que nem todas as escolas possuem professores interessados em tal colaboração, seja por falta de interesse, de tempo ou mesmo de conhecimento a respeito da existência do GGP.

Neste primeiro momento, dez escolas de diferentes regiões de Goiânia aceitaram receber os licenciandos matriculados na disciplina de estágio. A maior parte destas escolas possuíam professores que já mantinham contato com os professores da disciplina de estágio da UFG e que minimamente estavam cientes de suas

responsabilidades diante da formação dos licenciandos que se direcionaram às suas escolas. Este foi um marco na construção do GGP-IF-UFG, formado pelos PGPs (PGP-STH¹⁷, PGP-IEG¹⁸, PGP-CEPAE¹⁹, PGP-WM²⁰, PGP-Goiany Prates²¹, PGP-Cruzeiro do Sul²², PGP-Joaquim C. Ferreira²³, PGP-Castelo Branco²⁴, PGP-Dom Pedro I²⁵, PGP-Olga Mansur²⁶), correspondentes a um colégio da Rede Municipal de Goiânia, um colégio público ligado à Universidade Estadual de Goiás, um colégio público ligado à Universidade Federal de Goiás e outros sete ligados à Rede Estadual de Goiás.

Nos dois primeiros anos, o principal foco desta estrutura em construção foi direcionado ao engajamento dos licenciandos, mas principalmente para que se atentassem às problemáticas indicadas pelos professores das escolas e compreendessem a importância da valorização da escola. Neste período, foram desenvolvidos trabalhos no âmbito do estágio com o intuito de incentivar a produção acadêmica. Os licenciandos eram incentivados a produzir textos e submeter trabalhos para eventos, tanto com a finalidade de desenvolver a escrita dos mesmos, como para familiarizá-los com a universidade e com suas próprias trajetórias.

Eles produziam textos que, em sua maioria, eram dedicados aos relatos de suas experiências nos PGPs, e as sequências didáticas que elaboraram para desenvolver seus trabalhos nas escolas onde estavam inseridos. Diante do perfil dos trabalhos que desenvolveram, puderam participar de atividades pontuais como congressos, Semana da Física²⁷, e ENPEFIS²⁸, que discutiam principalmente temas

¹⁷ Pequeno Grupo de Pesquisa- Escola Municipal Santa Helena;

¹⁸ Pequeno Grupo de Pesquisa - Instituto de Educação de Goiás;

¹⁹ Pequeno Grupo de Pesquisa - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação;

²⁰ Pequeno Grupo de Pesquisa - Colégio Estadual Waldemar Mundim;

²¹ Pequeno Grupo de Pesquisa - Colégio Estadual Polivalente Professor Goiany Prates;

²² Pequeno Grupo de Pesquisa - Colégio Estadual Cruzeiro do Sul;

²³ Pequeno Grupo de Pesquisa - Colégio Estadual Professor Joaquim Carvalho Ferreira;

²⁴ Pequeno Grupo de Pesquisa - Colégio Estadual Presidente Castelo Branco;

²⁵ Pequeno Grupo de Pesquisa - Colégio Estadual Dom Pedro I;

²⁶ Pequeno Grupo de Pesquisa - Colégio Estadual Professora Olga Mansur;

²⁷ Esse evento é uma tradição no calendário acadêmico do IF-UFG. A Semana da Física da UFG visa aprimorar a cultura geral em física do estudante de graduação e de pós-graduação. Isso é feito criando um ambiente de discussão científica e colocando os estudantes em contato com a pesquisa científica que é realizada no IF-UFG e em centros de pesquisa de todo o país. Com edições ininterruptas desde 1984, completou no ano de 2018 a 35ª edição;

²⁸ Encontro de Prática de Ensino de Física de Ilha Solteira (ENPEFIS), tem como principal objetivo compartilhar com a comunidade de professores e futuros professores os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) realizados pelos alunos do Curso de Licenciatura da UNESP- Campus Ilha Solteira. No ano de 2018 foi realizada a 13ª edição.

como formação de professores, CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) e saberes docentes.

Entre 2010 e 2012 as atuações dos agentes começaram a se intensificar no campo da escola e no campo universitário. Os trabalhos elaborados pelos licenciandos, em sua maioria, ainda não traziam o PGP como elemento do contexto de pesquisa, o que evidenciava, por exemplo, o papel frágil da estrutura do PGP nas atividades desenvolvidas e analisadas, em boa medida por falta de compreensão e reconhecimento dos próprios agentes.

Isso ocorria em boa medida porque a maioria dos licenciandos havia passado pelo sistema de estágio tradicionalmente desenvolvido no curso de licenciatura em física da UFG (um estágio verdadeiramente supervisionado, no qual o licenciando se dirigia a uma escola, solicitava autorização do professor para assistir algumas de suas aulas e posteriormente executava uma aula sob supervisão deste professor, que era incumbido apenas de assinar uma documentação pré-estabelecida pela instituição de ensino superior, apontando a carga horária que o licenciando havia cumprido na escola) e não conseguiram incorporar a seu *habitus* a concepção de PGP em tão pouco tempo e desta forma espaçada e pouco sistemática.

Já os trabalhos desenvolvidos pelos professores da universidade, em especial os trabalhos de Luiz Genovese, buscavam apresentar a estruturação do GGP e dos PGPs. De maneira especial, destacam-se os trabalhos apresentados no ENPEFIS que evidenciaram a ligação que o GGP-IF-UFG tinha com o GGP-UNESP-Ilha Solteira, o qual serviu de fundamentação inicial e que ainda mantém substancial interlocução.

O PGP foi incorporado por licenciandos, professores da escola e pelos próprios professores da universidade, à medida que esses agentes participavam das dinâmicas propostas. Aos poucos o PGP foi naturalizado e passou a compor a compreensão destes agentes sobre a estrutura na qual estavam inseridos, por exemplo, na disciplina de estágio realizada de forma colaborativa, e da elaboração do TCC, que inicialmente eram vistas apenas como etapas de formação dos licenciandos, mas que aos poucos ganhavam novas finalidades, como a de promoverem um maior envolvimento dos licenciandos no PGP e no GGP.

Neste período realizou-se a primeira reunião do GGP na universidade, um evento muito importante para compreensão e troca de informações entre os agentes do PGP que puderam esclarecer dúvidas e dar sugestões importantes que posteriormente viriam a ser incorporadas na perspectiva que temos hoje do GGP. Nesse processo alguns professores se adaptaram e outros não, o que acarretou na finalização da colaboração entre a universidade e algumas escolas, ora por questões de incompatibilidade de compreensão acerca do processo formativo e da concepção de ensino, ora por questões pessoais, como por exemplo a saturação e insatisfação com a carreira docente, ou ainda em casos em que professores buscavam, fora da docência, outras oportunidades de se satisfazerem pessoalmente, economicamente e profissionalmente.

A partir de 2013, com a relação entre a universidade e a escola mais consolidada, foram estabelecidas novas expectativas para o GGP, que o direcionava cada vez mais em direção aos propósitos estabelecidos na concepção de PGP, ou seja, buscar o fortalecimento do trabalho colaborativo, valorizar o desenvolvimento e análise de práticas direcionadas para a escola, se pautar em um único aporte teórico e incentivar a divulgação. A iniciativa coletiva avança na universidade e dá sinais de vida na escola, além de abranger não só o estágio, mas centrada nas disciplinas integradoras e nas disciplinas de física e ciências das escolas.

Dentro desse cenário, a parceria entre a universidade e a escola foi fortalecida graças ao envolvimento significativo dos agentes que passavam a se sentir responsáveis, não só pela formação dos licenciandos, mas também dos demais agentes do GGP, além de compreender como estes agentes são importantes para sua própria formação, ou seja, são estabelecidos os valores dos professores formadores do campo escolar, professores formadores do campo universitário e dos licenciandos formadores – nomenclaturas que passaram a ser utilizadas graças a uma reflexão levantada por um professor formador do campo escolar, que não concordava em ser reconhecido como professor supervisor, devido a conotação pejorativa deste termo, além de não corresponder com as reais atribuições de seu papel enquanto agente de um PGP .

Neste período, sete PGPs faziam parte do GGP, dentre eles quatro dos dez grupos iniciais (PGP-STH, PGP-IEG, PGP-CEPAE e PGP-WM) e três novos (PGP-

COLU²⁹, PGP-CETAN³⁰ e PGP-Formação Crítica de Pesquisadores, Professores e Alunos no Ensino da Tecnociência e a Sociologia da Tecnociência³¹). A união destes PGPs constituía o GGP-IF-UFG³², nos quais eram realizados encontros bimestrais e posteriormente semestrais, para o compartilhamento dos trabalhos dos PGPs, troca de informações, de experiências e também o estudo de um referencial teórico, voltados para sociologia da ciência ou para a tecnociência, uma vez que estes eram de interesse comum dos participantes do GGP.

Neste mesmo ano, o professor Luiz Genovese junto à professora Sheila Gonçalves do Couto Carvalho, se inscreveram no EDITAL Nº 80/2013/PIBID/UFG para coordenarem um subprojeto vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Esse foi um marco para o GGP, que em 2014 passou a contar, não só com o financiamento por meio do programa, mas também com a participação dos licenciandos formadores, que estavam nos primeiros semestres do curso, diferente da situação anterior, que contava com licenciandos matriculados apenas na disciplina de estágio, portanto, a partir do 5º semestre.

O GGP também passou a se submeter a questões burocráticas decorrentes das exigências do PIBID e com estas está incluso o reforço sobre a importância da divulgação e participação em eventos científicos. Esta demanda estimulou a produção de bens simbólicos na escola (Mostra, Culminância e Feira de Ciências) e na universidade com a criação de eventos próprios para a divulgação do trabalho do GGP, como iremos apresentar a seguir. O PIBID também estimulou o aumento de submissões de trabalhos em eventos científicos, não somente internos ao IF, como é

²⁹ Pequeno Grupo de Pesquisa- Colégio Estadual Pré-Universitário (antigo COLU).

³⁰ Pequeno Grupo de Pesquisa- Colégio Estadual Tancredo de Almeida Neves.

³¹ Esse grupo representa o PGP dentro do campo universitário e faz parte de um amadurecimento do grupo de estudos criado em 2010. Ele já foi indicado no texto como **Grupo de Pesquisa em Sociologia da Ciência e Ensino de Ciências**, mas tal nomenclatura já não correspondia às discussões que grupo promove. Além de discutir sobre a formação crítica de pesquisadores, professores e alunos no ensino da techno-ciência e da Sociologia da techno-ciência, os assuntos abordados estão sempre em negociação, à medida que a compreensão do papel do próprio grupo passa por mudanças.

³² Grande Grupo de Pesquisa- Instituto de Física- Universidade Federal de Goiás.

o caso da Semana da Física, mas também em congressos e simpósios com maior alcance, em termos de divulgação, como são os casos do CONPEEX³³ e do SNEF³⁴.

Em 2015, as atividades do GGP estavam voltadas para a produção de trabalhos que passaram a reconhecer o PGP como um espaço relevante, tanto para o campo universitário, como para o campo da escola, avançando em dois sentidos principais: os *habitus* dos licenciandos formadores, que começaram a aparecer em seus projetos e a participação dos professores formadores da escola, não só nas atividades desenvolvidas na escola, mas também na universidade, seja pelas interferências na própria constituição do GGP, ao sugerirem modificações em nomenclaturas, ou mesmo interferirem nas notas dos licenciandos, na disciplina de estágio. Claro que estes avanços são frutos de lutas, uma vez que o professor precisa enfrentar a estrutura da escola para propiciar um ambiente mais flexível para a participação dos licenciandos e dos professores universitários. Estes últimos precisam enfrentar enormes obstáculos, sejam burocráticos ou mesmo de disputas internas do instituto, sejam por poder, espaço ou reconhecimento, que muitas vezes minam as atividades do GGP.

Neste ano as reuniões do GGP puderam ser realizadas nas escolas de tal modo que a primeira reunião, no primeiro semestre do ano de 2015, ocorreu no PGP-STH e a segunda reunião, no segundo semestre deste mesmo ano, foi sediada em um PGP que compunha o GGP apenas há seis meses. O PGP-JBR³⁵ é o campo da escola onde participaram os licenciandos que foram analisados em pormenor neste trabalho, e faz parte da nova configuração do GGP que permaneceu no período entre 2015 e 2016. Além de dois novos PGPs, houveram mudanças de professores formadores da escola e ainda escolas que, infelizmente, não deram andamento em seus trabalhos, portanto, nesta etapa, o GGP era composto por sete PGPs, todos fomentados pelo

³³ O Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão - CONPEEX: Principal evento acadêmico da Universidade Federal de Goiás (UFG), realizado anualmente pela administração superior. Tem como objetivo divulgar a produção acadêmico-científico-cultural, envolvendo estudantes, professores, técnico-administrativos da gestão superior, órgãos, unidades acadêmicas e comunidade externa. No ano de 2018 contabilizou sua 15ª edição

³⁴ Desde 1970 os Simpósios Nacionais de Ensino de Física têm se constituído como um espaço privilegiado de troca de experiências, análises e discussões sobre o ensino de Física para diferentes públicos e em diferentes espaços formativos. No ano de 2017 o evento chegou a sua 22ª edição.

³⁵ PGP- Colégio Estadual João Barbosa Reis;

PIBID, denominados PGP-PIBID-CEPAE, PGP-PIBID-WM, PGP-PIBID-STH, PGP-PIBID-IEG, PGPD e os novos PGP-PIBID-JBR e PGP-PIBID-CEIG³⁶.

O fim do ano de 2015 e o início do ano de 2016 foram marcados por um movimento nacional de apoio aos professores, por parte dos alunos secundaristas. No Estado de Goiás a luta era principalmente de oposição à implementação das Organizações Sociais (OS)³⁷ na educação. Entre as escolas ocupadas encontravam-se duas nas quais o PGP estava implementado. O PGP-IEG e o PGP-CEPAE receberam o apoio dos demais PGPs e da universidade. Apesar das violências físicas e morais que estes alunos sofreram, principalmente no processo de desocupação, o movimento obteve êxito e o sistema de “OS” não foi implementado na ocasião. Contudo, o maior ganho com esse movimento foi o amadurecimento desses alunos e também do entendimento do GGP em relação à importância destes alunos – a partir de então, alunos formadores – no processo formativo de outros agentes do GGP.

O ano de 2016 começou com más notícias relacionadas a incerteza da continuidade do PIBID, devido ao anúncio de um corte de 50% do orçamento destinado ao PIBID a partir de março daquele ano. Essa foi uma das pautas das reuniões do GGP durante quase todo o ano, uma vez que as informações demoravam a chegar ao grupo, e isso muitas vezes de forma incompleta, o que levou o GGP a refletir sobre a importância e as limitações que o PIBID demandava deles. Nesta situação, as reuniões voltaram a ser realizadas na universidade. Além disso, as reuniões também discutiam a organização do SEPEF – Seminário de Estágio e Pesquisa em Ensino de Física – um evento organizado pelos agentes do PGP, em especial, os licenciandos formadores.

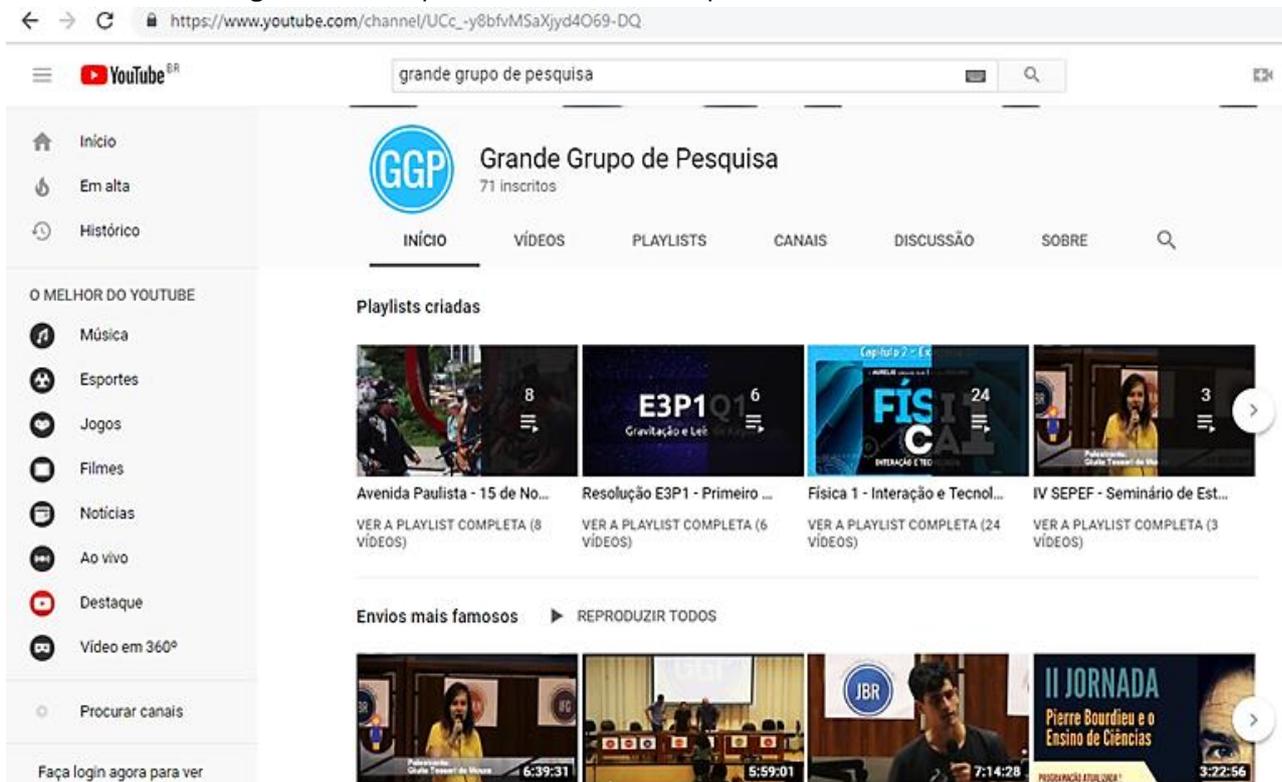
Em 2017 houveram duas reuniões do GGP, sendo a primeira no mês de março, quando os agentes do GGP puderam avaliar os trabalhos que foram realizados no último ano, em especial do SEPEF. Nessa oportunidade foram apresentadas duas plataformas digitais que estariam disponíveis para quem tivesse interesse em conhecer os trabalhos do GGP-IF-UFG. A primeira foi o canal do YouTube, chamado Grande Grupo de Pesquisa, no qual os participantes do GGP poderiam divulgar os

³⁶ PGP-PIBID-Colégio Estadual Irmã Gabriela;

³⁷ As OSs surgem do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado elaborado em 1995 pelo governo federal e que tinha entre suas finalidades atrair entidades da sociedade civil organizada com o fim de formular parcerias na execução de programas sociais, numa conceituação de terceirização singular, porém não assumida de fato, adotando o neologismo publicização (Souza; Flores, 2018).

registros em vídeo, especialmente aqueles referentes às apresentações em congressos e eventos, iniciando pelo SEPEF.

Figura 3 - Exemplo rede social utilizada pelo GGP denominada YouTube



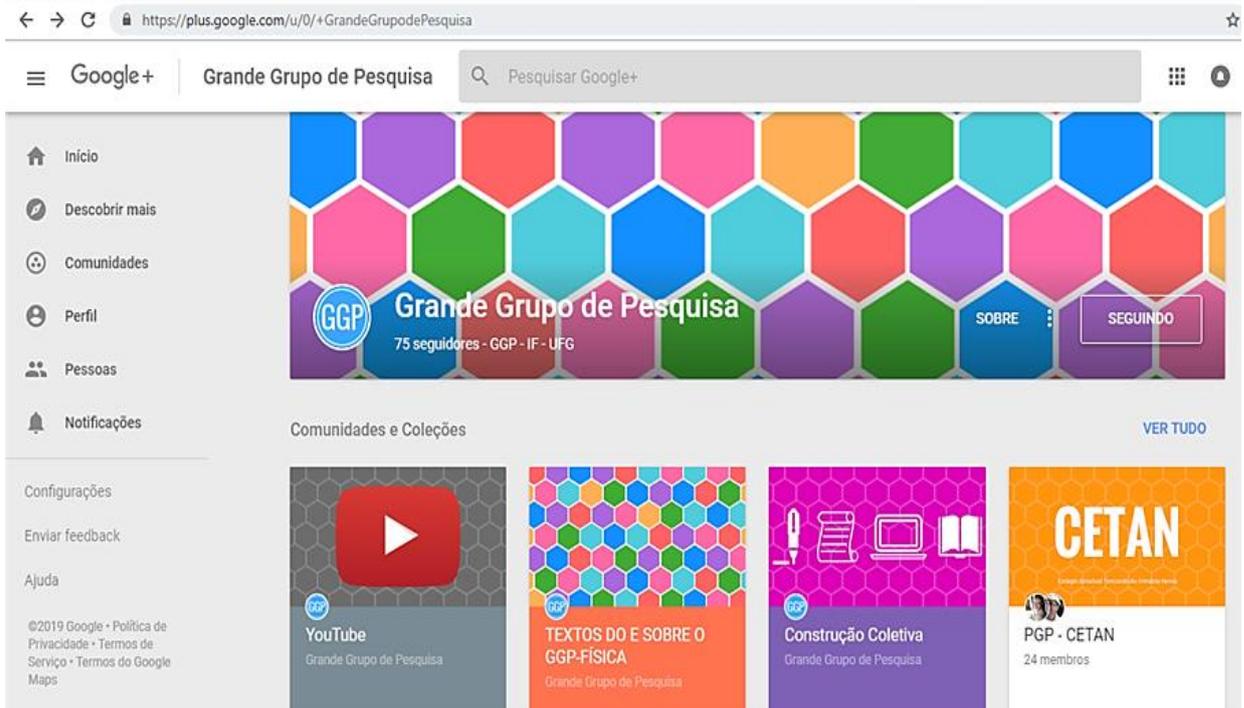
Fonte: Print screen do layout do canal do YouTube utilizado pelo Grande Grupo de Pesquisa

A segunda ferramenta foi o G+³⁸ que é um serviço do Google e que funciona como uma rede social pela qual se pode criar perfis e comunidades. O intuito do GGP era possibilitar que cada PGP tivesse um ambiente de compartilhamento de materiais produzidos por eles, como arquivos fotográficos, vídeos, além de divulgações de eventos dos PGPs. Essa rede social foi a que mais mobilizou os agentes do GGP que contribuíram com a manutenção da plataforma, alimentando seu banco de dados com informações sobre os encontros realizados dentro dos PGPs, por meio de notas de campo referentes à rotina dos grupos, fotografias, vídeos, e trabalhos publicados por seus integrantes. Além disso, essa ferramenta foi a que mais possibilitou que os diferentes grupos interagissem, uma vez que o próprio G+ enviava uma notificação a

³⁸ Esta plataforma atualmente está sendo substituída pois está previsto que ela seja desativada ainda este ano. A criação de sites e páginas no Facebook foram as opções escolhidas para a recolocação dos materiais haviam sido disponibilizados neste ambiente virtual.

todos os inscritos, no instante em que qualquer grupo postasse novas informações, e ainda era possível deixar comentários a respeito das publicações feitas.

Figura 4 - Exemplo de Rede Social utilizada pelo GGP denominada Google+



Fonte: Print screen do layout do G+ do Grande Grupo de Pesquisa

O segundo encontro do GGP-IF-UFG aconteceu no mês de junho do mesmo ano, com a finalidade de discutir sobre a finalização de um texto produzido coletivamente, com a participação de todos os integrantes do GGP que desejassem contribuir e além disso, deram início à sistematização do seminário anual que o grupo promove - o IV SEPEF. As edições do SEPEF são importantes marcos na trajetória do GGP-IF-UFG pois evidencia o avanço na compreensão do próprio grupo acerca de seu papel, enquanto espaço que possibilita o diálogo de diferentes agentes, que foram sendo valorizados gradativamente como se apresenta a seguir. Ao longo do trabalho, retomaremos a importância desse evento que contribui fortemente para a identificação de mudanças de capitais dentre os campos aqui investigados.

Diante da compreensão de que o GGP e o PGP são frutos de um processo de construção, que possui uma origem histórica e que influencia novas construções, buscaremos identificar algumas semelhanças e diferenças entre dois dos grupos

apresentados: o GGP da Unesp, uma vez que ali se encontrou a concepção do PGP e o GGP da UFG, no qual se funda o contexto da investigação desse trabalho.

2.4 Semelhanças e distinções entre os GGP-UNESP e GGP-UFG

Buscamos neste trabalho, mais que apenas valorizar a origem e trajetória de agentes investigados para responder a uma pergunta de pesquisa, mas também ressaltar a importância do espaço que propiciou a formação de tantos agentes, inclusive a da professora formadora do campo escolar, que aqui também representa a autora deste trabalho. Contudo, se compreende que por muito tempo a gênese dos termos GGP e PGP não era uma questão discutida dentro do GGP-UFG, por isso desejou-se apresentar essas histórias, que já foram contadas separadamente, mas que possuem muitas semelhanças e algumas distinções.

2.4.1 Metodologia e categorias

Para conseguir identificar tais semelhanças e distinções, utilizamos dois trabalhos, ambos publicados em livros. Foram eles:

- “A formação docente no âmbito das esferas públicas democráticas” escrito por Lizete Maria Orquiza de Carvalho e Daisi Teresinha Chapani, foi publicado em 2012, no livro intitulado Formação de Professores e Questões Sociocientíficas no Ensino de Ciências, pela Escrituras Editora;
- “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: termos em reflexão à luz dos pressupostos do GGP-PIBID-Física do IF-UFG” escrito por Luiz Gonzaga Roversi Genovese em parceria com os professores formadores do campo escolar e Universitário do GGP-UFG. Publicado no ano de 2016, no livro Diálogo entre as Múltiplas Perspectivas na Pesquisa em Ensino de Física, pela Editora Livraria da Física.

O primeiro texto trata-se de um trabalho que discute o conceito de associação livre (Jürgen Habermas), vinculando à formação de professores, no intuito de verificar em que medida um conjunto de ações desenvolvidas no contexto do GGP-UNESP pode ser entendido como concretização de um modelo de formação docente, que se dá no âmbito de esferas públicas democráticas (CARVALHO; CARVALHO, 2012). Já

o segundo, busca apresentar uma perspectiva a respeito da construção, implementação e avaliação do PIBID, no curso de licenciatura em física da UFG, mas sem antes apresentar os conceitos e fundamentos que alicerçam o GGP-UFG.

A partir desses dois trabalhos, construímos categorias nas quais os dois grupos pudessem dialogar, seguindo a metodologia de Análise de Conteúdo em termos de Bardin (2011), embora tenhamos realizado uma análise superficial e estritamente qualitativa. Após o procedimento de análise textual, realizamos a codificação, o que resultou na definição das unidades de registro³⁹ e das unidades de contexto⁴⁰. Elaboramos um quadro inicial com alguns dos levantamentos que se destacaram:

Quadro1: Dimensões características dos GGPs UNESP e UFG

	UNESP	UFG
Dimensão Estrutural		
Ano de criação	1998	2009
Unidade Acadêmica	Faculdade de Ciências	Instituto de Física
Nível de ensino	Pós-Graduação	Graduação - Licenciatura
Local de atuação	Interface universidade-escola	Intersecção do campo escolar e do campo universitário
Integrantes	Professores universitários, Pós-graduandos, graduandos, ex-alunos-professores da rede pública de ensino e professores das escolas	Professores universitários, Pós-graduandos, graduandos, professores da rede pública de ensino e alunos das escolas
Dimensão Epistemológica		
Referencial Teórico	Jürgen Habermas	Pierre Bourdieu
Metodologia	Teoria da Ação Comunicativa/Associação livre	Formação integrada inicial e continuada
Ciência	Questões Sociocientíficas	Tecnociência
Escolha do tema	Regressão/Bibliografia	Esboço de auto-análise
Evento de divulgação	Simpósio Comunidade Escolar e Comunidade Científica/ Encontro de Prática de Ensino de Física Ilha Solteira - ENPEFIS	Seminário de Estágio e Pesquisa em Ensino de Física - SEPEF
Autonomia do professor	Conquista conjunta	Relacionada à autônoma do campo

Fonte: Elaboração da autora, 2019

³⁹ Segundo Bardin, a unidade de registro é a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial (BARDIN, 2010, p.134).

⁴⁰ Já a unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro (BARDIN, 2010, p. 137).

As unidades identificadas nos textos analisados foram divididas em duas dimensões: a Dimensão Estrutural e a Dimensão Epistemológica. A Dimensão Estrutural refere-se à questões e características dos grupos relacionadas à aspectos dos contextos históricos e institucionais dos GGP. Nessa dimensão estão cinco unidades de registro: “Ano de criação”; “Unidade acadêmica”; “Nível de ensino”; “Local de atuação” e “Integrantes”.

O “Ano de criação” refere-se ao ano em que os coordenadores dos respectivos GGPs tiveram a iniciativa de se reunirem com outras pessoas para criação dos grupos de discussão que, posteriormente viriam a ser identificados como GGPs. Essa unidade apenas evidencia o caráter histórico desses grupos e que o GGP-Unesp antecede o GGP-UFG, e sendo assim, é natural que algumas características desse segundo grupo tenham recebido influência do primeiro.

A “Unidade acadêmica”, corresponde a outra informação acerca dos grupos que está diretamente relacionada ao momento histórico, vivenciado pelos coordenadores do GGP, mais especificamente ao local onde estes atuavam profissionalmente durante a criação de seus grupos. Sendo assim, se refere às unidades acadêmicas, dentro das respectivas universidades, nas quais os coordenadores estavam vinculados durante a gênese dos grupos.

Ainda, em relação à criação dos grupos destacamos a unidade “Nível de ensino”, que diz respeito ao grau acadêmico do curso superior, no qual pertencem os agentes responsáveis pelas primeiras discussões sobre seus respectivos GGPs. Nesse sentido, não estamos levando em consideração unicamente o papel de seus coordenadores, mas também a disposição dos primeiros integrantes, convidados a refletir conjuntamente aos professores universitários, com o intuito de formar um grupo.

A unidade “Local de atuação” se refere ao espaço no qual as investigações dos grupos são direcionadas. Nessa unidade, além do contexto histórico delinear as possibilidades de escolha desses locais, a forma como eles são compreendidos muda conforme o aporte teórico utilizado em cada um dos grupos, ou seja, além de indicar que cada grupo se reúna em lugares diferentes, destacamos que cada GGP compreenda esses espaços segundo uma concepção teórica diferente.

E para finalizarmos a Dimensão Estrutural, temos a unidade “Integrantes” que está relacionada ao perfil dos agentes que participam do GGP, em relação, principalmente, a seus níveis de ensino. Diferentemente das primeiras unidades identificadas, estas duas últimas, “Local de atuação” e “Integrantes”, não estão relacionadas propriamente aos primeiros movimentos e formações dos GGPs, mas sim à estruturação final indicada nos textos analisados, tendo em vista que, ao longo da trajetória de cada um deles, diferentes integrantes fizeram parte dos grupos.

A Dimensão Epistemológica reúne unidades que estão voltadas para as teorias e práticas desenvolvidas nos GGPs. Essa dimensão é composta inicialmente por seis unidades de registro: “Referencial Teórico”; “Metodologia”; “Ciência”; “Escolha do tema”; “Evento de divulgação” e “Autonomia do professor”.

Em relação a essa dimensão, a primeira unidade de registro, que emerge dos textos analisados, é denominada “Referencial Teórico”. Essa unidade se refere ao principal aporte teórico utilizado por cada um dos coordenadores dos GGPs, para apresentarem seus respectivos grupos. Embora os GGPs sejam constituídos por vários PGPs, e dentro desses, serem adotados diferentes referências, e ainda, que os PGPs sejam compostos por diferentes agentes que vão escolher individualmente quais referenciais irão pautar suas investigações, ainda assim cada GGP possui um referencial geral.

A “Metodologia” é outra unidade de registro que se destaca em ambos os GGPs. Tal unidade, assim como a anterior, se refere a uma indicação dos coordenadores dos grupos, desta vez em relação à metodologia que deve conduzir os encontros do GGP, e que proporcionam uma consonância de compreensão entre todos os integrantes, acerca das identidades dos grupos. Mais uma vez não se deseja ignorar o fato de que cada PGP e seus integrantes possuem autonomia na escolha metodológica que mais se adequa às suas necessidades, mas sim, indicar um esforço conjunto de sistematização dos GGPs.

A unidade “Ciência” versa sobre a perspectiva de ciência que os grupos adotam em suas discussões. Essa unidade está ligada à busca dos GGPs de compreender o significado e processo de construção da ciência, e que em boa medida acaba sendo incorporada aos trabalhos dos integrantes dos grupos. A compreensão coletiva construída nos GGPs possui grande influência em boa medida, porque requer um aprofundamento teórico, muito difícil de se conseguir individualmente.

A unidade identificada como “Escolha do tema” está fortemente relacionada ao referencial teórico e representa a forma com que os integrantes de cada grupo são orientados a realizarem a escolha de um tema a ser investigado por eles. Ou seja, não se trata aqui de analisar as escolhas individuais dos integrantes do GGP, nem tão pouco do tema geral discutido pelo GGP, mas sobre a metodologia empregada para que cada componente do grupo possa se preparar para escolher os temas que desenvolveram em suas pesquisas.

“Eventos de divulgação” é uma unidade que está relacionada ao processo de institucionalização dos GGPs. A fim de divulgar as construções e conquistas dos GGPs, e valorizando a importância de eventos científicos, os grupos se deparam com obstáculos, como a dificuldade de encontrar lugares ou recursos para a participação em eventos já existentes, encontrando como alternativa a realização de seus próprios eventos. Mais uma vez, a ideia não é discutir os funcionamentos ou conteúdos desenvolvidos em cada evento, mas buscar compreender o que esses eventos representam para os GGPs.

E por fim a “Autonomia dos professores” é mais uma unidade ligada ao referencial teórico adotado em cada um dos GGPs, e está relacionada às discussões sobre a forma de proporcionar ao professor da escola de educação básica, algum nível de autonomia relativa, importante para que possam realizar suas atividades dentro da escola, e para reforçar o direito de fala desses professores no meio científico. Embora essa autonomia seja consenso nos dois grupos, ela é interpretada de forma diferente por cada um deles.

Após descrever as unidades de registro, identificadas ao longo da análise dos textos escolhidos, propõe-se uma discussão mais aprofundada sobre estas, e para tanto faz-se necessário apresentar algumas unidades de contexto, retiradas dos próprios textos, que possibilitem a compreensão da relevância da unidade indicada inicialmente.

2.4.2 Análises e considerações

A partir do quadro elaborado inicialmente, optamos por discutir as dimensões destacadas, tratando de maneira conjunta as unidades correspondentes a elas, destacando algumas para exemplificação.

A Dimensão Estrutural, como já foi dito, surge do levantamento de dados dos GGPs, dos quais destacamos “Ano de criação”, “Unidade acadêmica” e “Nível de ensino”, que inicialmente podem parecer apenas características próprias do grupo e por isso indicariam distinções entre eles, porém sem relevância aparente. Entretanto, se refletirmos o que esses dados representam, poderemos perceber, por exemplos, que eles correspondem a períodos de ascensão profissional dos futuros coordenadores dos grupos, seja pelo retorno de um pós-doutorado no exterior, ou pela admissão em uma universidade federal para o cargo de professor efetivo.

Segundo Bourdieu (2007) nossa prática é resultado das relações entre nossas disposições (*habitus*) e nossas posições num campo (capital), dentro do estado atual do jogo nessa arena social. Logo, cada um dos coordenadores precisou mobilizar seus sistemas de disposição, como por exemplo, a experiência em trabalhar em grupos de pesquisa e a segurança relativa ao cargo público que ocupavam. Essas disposições são flexíveis, adquiridas pela interiorização das estruturas e refletem o exercício de serem condicionáveis, como capacidade natural de adquirir capacidade não naturais.

Cada um dos coordenadores, em sua proporção, apresenta um avanço de posição no espaço social em que disputa capitais e, portanto, possui autoridade para convidar pessoas a refletir junto a ele sobre um assunto que os interessam. Os agentes convidados e o local determinado para os encontros dos grupos estão associadas ao campo em que se encontram inseridos, ou seja, o Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência, da Faculdade de Ciências, no caso do GGP-Unesp, ou no curso de Licenciatura em Física do Instituto de Física, no caso do GGP-UFG.

Na Dimensão Estrutural, ainda apontamos as unidades “Integrantes” e “Local de atuação” que juntamente representam elementos que sinalizam para uma preocupação com o aporte teórico que cada grupo adotou durante sua trajetória. O “Local de atuação”, por exemplo, representa fisicamente as escolas que recebem os agentes dos GGPs para realização de seus trabalhos. Entretanto, são distintas as concepções de “interface entre universidade e escola”, compreendidas pelo GGP-Unesp, e de “intersecção entre o campo escolar e campo universitário” assimilado pelo GGP-UFG, ainda que pareça sutil, sugerem diferentes níveis de interação entre esses campos, uma vez que:

Bourdieu chama a atenção à questão da fronteira e afirma que elas muitas vezes são imprecisas e contestadas. O problema metodológico da fronteira para a academia que trabalha com as ferramentas de Bourdieu é onde traçar as linhas, ou seja, como descobrir onde o efeito do campo termina (THOMSOM, 2018, p.110).

Logo o GGP-UFG, por utilizar esse referencial, concebe o GGP na intersecção do campo escolar e campo universitário como uma forma de superação da contradição que surgiria entre o ideal de formação colaborativa, proposto pelo grupo, e o problema das fronteiras acusadas por Bourdieu. Com isso, não estamos dizendo que essa não seja uma compreensão compartilhada pelo GGP-Unesp, mas que esse fator não é uma questão que apresenta grande relevância dentro dos trabalhos elaborados pelos integrantes desse GGP, ainda que ela esteja sempre no horizonte.

E sobre os “Integrantes”, algo semelhante ocorre. Como podemos perceber, a formação dos grupos, em relação a seus agentes, foi se modificando ao longo do tempo, à medida que novos integrantes se uniram ao GGP, o que teve grande importância para o avanço nas discussões no interior dos grupos. Nesse sentido, uma das diferenças encontradas entre os GGPs é a importância atribuída aos ex-alunos-professores dentro do GGP-Unesp e que não são caracterizados dentro do GGP-UFG.

De fato, o que ocorre é que esses agentes estão presentes nos dois grupos, entretanto, no caso do GGP-UFG, por focar desde o início em alunos de graduação, à medida que o grupo avança temporalmente, seus integrantes ocupam outros papéis. Por exemplo, os licenciandos formadores, que concluem a graduação e continuam participando do grupo, podem se tornar professores formadores, caso desejarem montar seus próprios PGP, ou pós-graduandos formadores, no caso daqueles que são admitidos em programas de pós-graduação e assim por diante. Já no GGP-UNESP, o foco é na formação continuada e no grupo de professores da escola e não, necessariamente, na formação do ex-aluno-professor, mas avança na compreensão da interação dos professores da escola e da universidade. A principal relevância do ex-aluno-professor está no fato de ele ser a figura central dessa interação almejada.

Além disso, o referencial, mais uma vez, vai influenciar o GGP-UFG ao processo de categorização dos conjuntos de agentes, em relação ao seu papel dentro do grupo. Muitas categorias, de classe ou ocupacionais, podem parecer naturais e auto evidentes, como são o professor, o pós-graduando, o aluno, o pesquisador e etc.

E esse tipo de categorização, segundo Crossley (2008), é discutido por Bourdieu que afirma que, o “caráter de grupo” desses grupos é derivado, ao menos parcialmente, de nossa apropriação e utilização desses rótulos. Em contrapartida a esse tipo de classificação, o GGP-UFG busca dar sentido a seus integrantes, tendo em vista que:

O processo de categorização é coagido tanto pelas linhas mais gerais sugeridas pelas posições objetivas, quanto, se quisermos que a categoria seja historicamente efetiva, pelas próprias construções do senso comum dos indivíduos (que são moldadas por suas posições sociais). Entretanto, as categorias podem ser desenhadas de modos diferentes e os detalhes precisos desse desenho serão contestados. Ele será objeto de luta simbólica (CROSSLEY, 2008, p.132).

Sendo assim, a nomenclatura utilizada pelo GGP-UFG, correspondente a professor formador do campo universitário, professor formador do campo escolar, licenciando formador iniciante e experiente, pós-graduando formador e aluno formador, são apostas desse grupo, que para além de indicar quais são as pessoas que o integram, também são frutos de um construto histórico de cada agente que compõe o GGP, além de representar um objeto de luta junto a outros grupos, com os quais eles precisem confrontar dentro do campo universitário, por exemplo.

A “Dimensão Epistemológica” que se refere a uma concepção do funcionamento dos GGPs, e como já foi apresentado em algumas unidades dessa dimensão, não se trata das propriedades de cada PGP que forma o GGP, mas de um consenso entre os agentes que desenvolvem as atividades do GGP e em especial as indicações de seus respectivos coordenadores, em busca de uma hegemonia na interpretação desses grupos, seja por seus integrantes, ou por alguém que se proponha a estudá-los.

As unidades que constituem a “Dimensão Epistemológica” são fundamentais para o funcionamento e a compreensão dos GGPs e entre elas se destacam “Referencial teórico” e “Metodologia”. Para além das inúmeras vezes que já apontamos as suas relevâncias, na determinação de outras unidades anteriormente apresentadas, é possível ainda identificar, nos textos analisados, a importância atribuída a essas unidades, em trechos como:

GGP-Unesp: Para tanto, **municiamo-nos** de um referencial crítico, que nos fez caracterizar a formação como um processo vivo, constante, pelo qual aquele que é formado é colocado diante da cultura, apropria-se subjetivamente desta [...]. Para tanto, guiamo-nos pela Teoria da Ação Comunicativa (HABERMANS, 2001; 2003) [...] (CARVALHO; CHAPANI, 2012, p.23, grifo nosso).

GGP-UFG: Campo universitário e seus subcampos, campo escolar, campo da escola, capitais (poderes) e *habitus* são algumas das noções fundamentais que servem **para indicar a pertinência e características específicas** da relação entre o campo escolar e o campo universitário, denominado de GGP. (GENOVESE et al., 2016, p.351, grifo nosso).

Ter um aporte teórico basilar, seja para análise dos GGPs ou para delinear as estratégias traçadas, foi importante para ambos os grupos que deram início a seus trabalhos fundamentados a partir de autores reconhecidos, como são Habermas e Bourdieu. Logo, a utilização de termos como “municiamo-nos” ou “indicar pertinência” sinalizam que os grupos consideram importante possuir um fundamento teórico-metodológico, coerente com seus princípios e propostas, ancorados em referenciais suficientemente fortes e reconhecidos, para que possam avançar com um respaldo que os poupam de descrever ou justificar todas as escolhas e atitudes tomadas.

O ponto em que os grupos se destoam é percebido no que diz respeito à metodologia desenvolvida, uma vez que apesar das propostas de ambos os GGPs, possuírem influência de referenciais teóricos, o GGP-Unesp fundamenta-se em uma metodologia já consolidada, a associação livre de Habermas (1990).

GGP-Unesp: Por isso, consideramos que a configuração de associações livres, que pudessem fundamentar o processo de permanente construção de novas esferas públicas, e assim se constituir em instâncias de resistências aos imperativos sistêmicos, deveria ser um propósito para a formação de professores que visassem, além dos aspectos teóricos e técnicos da profissão, também a dimensão política (CARVALHO; CHAPANI, 2012, p.26).

Embora consolidada, essa metodologia representa grandes desafios para o GGP-UNESP, já que o conceito de associação livre em Habermans é muito controverso. Ele é muito bem utilizado pelo grupo como forma de permitir e estimular a participação de pesquisadores de origens diversas, buscando continuamente ampliar seu caráter democrático. A associação livre também traz, para o grupo, a intencionalidade de reconstrução pública permanente de teorias, o que impulsiona seus participantes a enfrentar questões permeadas por aspectos éticos, que conseqüentemente aumentam continuamente a responsabilidade de participação destes.

Já o GGP-UFG desenvolve suas práticas à luz de um referencial, que permite que seus integrantes façam uma leitura da estrutura sobre a qual eles estão submetidos, ou a qual eles constroem, entretanto, as discussões realizadas pelo

grupo não são necessariamente fundamentadas neste referencial, mas sim, busca aqueles que propiciem suas ações, e estas são sempre colocadas em questão pelos próprios integrantes do grupo, assim como por outras pessoas que buscam compreender o que se passa.

GGP-UFG: Nesse sentido são pensadas, construídas e implementadas ações reflexões no interior do GGP numa perspectiva crítica e transformadora de **formação de todos os agentes envolvidos**, a saber, formadores do campo escolar, formadores do campo universitário, licenciandos experientes e iniciantes com o intuito de propiciar autonomia do campo da escola e escolar no qual estão alocados cinco pequenos grupos de pesquisa (PGP), subcampos do GGP (GENOVESE; GENOVESE, 2012) e revoluções simbólicas no campo universitário (em particular, o da pesquisa em ensino de ciências e matemática) no qual está um outro PGP (GENOVESE et al., 2016, p.350, grifo do autor).

Dessas constantes transformações é que surgem as preocupações em dar novos significados a termos que já possuem determinadas interpretações dominantes, na pesquisa em educação em ciências, mas que a partir da reflexão do grupo, não se mostraram adequadas. Termos como os que já foram sinalizados na dimensão estrutural, como as unidades “integrantes” e “local de atuação” são alguns exemplos desse efeito. Não se trata apenas de um capricho do grupo, mas de um desafio de construir juntos, uma interpretação sobre o campo em que estão atuando, e lutar pelo reconhecimento dessas interpretações.

Tal postura se apresenta coerente com a sociologia reflexiva e o pensar relacionalmente, discutido por Bourdieu (2002), que alerta para a diferença entre o rigor e a rigidez metodológica, uma vez que o primeiro pode nos privar de recursos disponíveis em outros conjuntos de tradições intelectuais disponíveis. Uma vez admitida essa liberdade teórica e metodológica, proposta por Bourdieu, a situação de vigilância se torna fundamental. Isso significa que é preciso identificar, nos agentes e nos campos, como os GGPs, características próprias que podem influenciar no resultado da pesquisa, além de estar sempre disposto a novas descobertas que rompam com o já conhecido.

Em unidades como “Escolha do tema” e “Ciências”, a diferença entre as escolhas dos grupos, apontadas anteriormente, não se mantêm. Ambos os grupos optam por recorrer as sugestões de seus respectivos referenciais, para orientar, de forma coerente, os integrantes, seja para a forma adequada de se escolher um tema de investigação, ou pela compreensão da epistemologia da ciência. Isso indica que,

apesar de utilizar técnicas diferentes, é possível reconhecer muitas semelhanças em relação ao que elas valorizam, como pode se ver nos trechos abaixo, referente às recomendações de cada grupo a seus integrantes.

GGP-Unesp: Como os trabalhos individuais sempre se iniciam com a definição de uma questão de investigação, a qual precisa evidenciar fortemente **preocupações pessoais** com a problemática educacional, os professores e futuros professores são convidados a fazer dois movimentos opostos, sendo que o primeiro deles consiste em um exercício de **valorização da cultura própria** e o segundo, em um exercício de (re)descoberta da possibilidade de sua **participação efetiva** na elaboração da cultura científico-humanística ocidental (CARVALHO; CHAPANI, 2012, p.29, grifo nosso).

GGP-UFG: Cabe destacar que tanto o Projeto de Investigação Coletiva (PIC) dos professores supervisores e dos professores de estágio quanto o Projeto de Investigação Simplificado (PIS) dos estagiários (GENOVESE; GENOVESE, 2012) são construídos coletivamente e colaborativamente **problematizando-se as suas origens sociais, trajetória social e escolar e posição nos seus campos** (BOURDIEU, 2005) de luta que **valem a pena** apostar e empenhar capital, visando maximizá-lo. (GENOVESE et al., 2016 p.356-357, grifo nosso).

Embora reflitam sobre diferentes orientações, ambos GGPs valorizam os aspectos históricos de seus integrantes para trazer à tona um problema de pesquisa, de tal forma que eles possam se reconhecer e reconhecer o processo formativo pelo qual estão passando.

Por fim, destacamos as unidades “Autonomia do professor” e “Eventos de divulgação” que reforçam a tendência sinalizada ao longo de toda nossa análise, ou seja, mais aspectos que são marcantes nos dois GGPs e que ainda recebem diferentes nomenclaturas, tendem a ter, por objetivos, os mesmos valores. Nos dois textos estudados, por exemplo, são apresentados desde o início, a preocupação dos grupos em proporcionar, através de suas atividades, a autonomia de professores, ainda que cada um vá se respaldar em seus referenciais teóricos para definir o que se compreende por autonomia.

Ainda apresentam nos textos, eventos promovidos por cada um dos grupos em seu respectivo GGPs, sinalizando a importância desses eventos enquanto espaço de diálogo e fortalecimento dos próprios grupos, ou ainda visando a ligação entre as associações livres e a esfera pública, o fortalecimento da esfera pública, como é o caso do GGP-UNESP, e como podemos perceber a seguir:

GGP-Unesp: No sentido da busca contínua de ampliação do caráter democrático da associação livre, também são promovidos eventos científicos que procuram **desafiar a conversa exclusiva** entre acadêmicos favorecendo

para que os trabalhos dos professores sejam apresentados e discutidos, bem como possibilitando o compartilhamento de mesas redondas entre professores das escolas e pesquisadores acadêmicos e a apresentação de palestras pelos professores (CARVALHO; CHAPANI, 2012, p.34, grifo nosso)

GGP-UFG: SEPEF, que evidenciou a integração entre o GGP-PIBÍD- Física e as disciplinas integradoras e avançou na busca da **diminuição da hierarquização entre os agentes do campo escolar e campo universitário**, apenas do nome desse evento, apesar do nome desse evento, ao remeter-se ao EPEF, indicar e ressaltar o poder do campo universitário, portanto algo avançar na direção da diminuição hierarquização na relação integradora entre o campo escolar e o campo universitário. (GENOVESE et al., 2016, p.367-368, grifo nosso).

Ao investir esforços em promover o diálogo entre agente de diferentes níveis hierárquicos, e através dessa aproximação, dar suporte para que todos os integrantes dos grupos se fortaleçam, direta ou indiretamente, os GGPs se fortalecem, e à medida que se fazem conhecer e reconhecer os problemas que investigam, tornam suas investigações legítimas. Por meio de sua constituição progressiva e trabalhos coletivos, os grupos se protegem de sofrer dos mesmos problemas, dos quais se dedicam a investigar (BOURDIEU, 2010).

Diante da análise dos trabalhos escolhidos, pudemos identificar que os GGPs têm em comum uma origem pouco pretensiosa, fruto de um esforço enorme de pesquisadores, que buscam dar sentido e fortalecer a relação entre a universidade e a escola, ou de forma mais específica, o campo escolar e o campo universitário. Entretanto, os caminhos encontrados para tal trabalho são divergentes, principalmente em relação aos agentes que recebem destaque em cada uma destas percepções, além da forma como é a estrutura do GGP.

A formação de professores é uma questão comum aos GGPs analisados, embora também haja diferentes perspectivas para essa questão. Os GGPs respondem aos anseios de professores que sabem a importância de se discutir sobre formação de professores e que, por isso, buscam se esquivar da solidão e das dificuldades que esse trabalho pode demandar, não só para os professores, mas para todo o agente que interage nesse processo. Ao se reunirem, concebem uma oportunidade de fortalecer seus trabalhos, através da parceria entre a escola e a universidade, ou ainda com a busca de levar essa experiência cada vez mais longe, como por exemplo, ao realizar colaborações internacionais para discutir e trabalhar as potencialidades formativas que o GGP propicia.

De forma geral, compreendemos que o GGP, mais que um espaço de aproximação entre o campo escolar e o campo universitário, é um meio de fortalecimento de seus agentes. Independentemente de suas especificidades, os GGPs estudados traçaram caminhos diferentes, porém acima do referencial teórico e metodológico que dão suporte às suas atividades e análises, predominam valores sociais semelhantes, e os caminhos percorridos por eles no sentido da institucionalização dos GGP, também demonstra o fortalecimento mútuo, uma vez que a consolidação dos grupos acarreta no amparo aos trabalhos desenvolvidos por seus integrantes, que por sua vez fazem de seus trabalhos, ferramentas para tornar os GGPs cada vez mais reconhecidos e legitimados.

A partir dessas reflexões esperamos em um outro momento, nos aprofundarmos mais nessa ligação entre os GGP-Unesp e GGP-UFG pois, embora este trabalho apresente apenas elementos presentes na literatura já desenvolvida pelos grupos, tal interação pode ser extremamente rica para ambos os grupos.

Além disso, toda a trajetória analisada anteriormente, em certo modo, ressalta a importância da questão central desse trabalho, uma vez que o GGP, de forma geral, apresenta grandes potencialidades formativas e de transformação. Esses grupos e tantos outros, que se dedicam a promover a interação entre a escola e a universidade, merecem mais atenção, pois somente esse diálogo permite que dificuldades como, falta de motivação, baixa remuneração e pouco tempo, possam ser superados. Só podemos contar com a colaboração de todos quando o esforço empregado pelas pessoas envolvidas em qualquer atividade, inclusive a investigativa, possa, de alguma forma, ser recompensado.

CAPÍTULO III

Relação entre o campo universitário e o campo da escola no GGP-IF-UFG

Buscamos agora identificar influências das propriedades constitutivas do campo universitário e campo escolar, na formação dos licenciandos que participam do PGP-JBR. Para tanto, exploraremos o contexto histórico e o perfil dos agentes que compõem, tanto o Instituto de Física da Universidade Federal de Goiás, condizente ao “campo universitário” – um espaço social de luta no qual as Instituições de Ensino Superior e de Pesquisa procuram acumular certos tipos de poderes (capitais)–, quanto o Colégio Estadual João Barbosa Reis, correspondente ao “campo da escola” – subcampo do campo escolar, onde ocorrem tensionamentos, como por exemplo, disputas por posições de professores no interior de uma dada escola – (GENOVESE, 2013).

No primeiro momento, analisamos o campo universitário a partir de dados históricos acerca dos docentes e da organização do IF-UFG, disponibilizados no site⁴¹ do instituto. O campo da escola, por sua vez, foi caracterizado por meio de dados disponíveis em sites governamentais e por materiais produzidos pelos licenciandos e pelo corpo escolar.

Para o estudo proposto, recorreremos a informações obtidas por meio dos processos e produtos centrados nos sujeitos (através dos relatórios dos licenciandos, por exemplo), por elementos produzidos pelos sujeitos (a título de exemplo, o Projeto Político Pedagógico – PPP – da escola), e por último, os processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo social no qual estão inseridos (representados, por exemplo, pelos relatórios da secretaria de educação), e a partir daí, utilizamos a técnica de triangulação na coleta de dados para realizar uma breve análise (TRIVINHOS, 2015). Esse processo possibilitou a caracterização do campo escolar e campo universitário, nos quais se estruturam as

⁴¹ <https://www.if.ufg.br/>

ações dos licenciandos que demonstram, ou não, ajustamentos entres as estruturas desse campo e os sistemas duráveis de suas práticas.

3.1 Caracterização do campo universitário

O curso regular de Física na Universidade Federal de Goiás foi oferecido pela primeira vez em novembro de 1963, a partir da criação do então denominado Instituto de Matemática e Física, entretanto, só foi reconhecido a partir do Decreto nº 65.784 em 15 de dezembro de 1969. Em 1996 ele se tornou responsabilidade do Instituto de Física (IF), criado a partir do desmembramento do Instituto de Matemática e Física.

Em 2003 o curso de física sofreu modificações, tanto para atender à crescente demanda pelo curso de licenciatura, como para corrigir alguns problemas, que existiam no projeto anterior, identificados ao longo dos anos, visto que sua estruturação se encontrava em vigência desde 1992. Havia também a necessidade de uma reformulação no curso para que ele se adequasse a Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), principalmente em relação à formação de docentes para a educação básica, e atendesse às resoluções do Conselho Nacional de Educação, que diziam respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, à duração e carga horária do curso.

Além das demandas externas, o curso também precisou se adequar ao Regulamento Geral dos Cursos de Graduação (RGCG) da UFG, que através da resolução Consuni nº 06/2002, exigiu a mudança do regime seriado anual, para um regime seriado semestral, o que acarretou em desmembramento, inclusões, exclusões e mudanças nas disciplinas. Nesta oportunidade, o Instituto passou a ofertar o curso de licenciatura no turno noturno.

Em 2012 e 2013, os cursos de licenciatura e bacharelado foram novamente reestruturados, apoiados no ensejo da implementação dos cursos de licenciatura em física à distância do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), engenharia física e física médica. Esses cursos direcionaram, cada vez mais, o perfil do Instituto de Física, que precisou se adequar estruturalmente, seja com a ampliação do edifício que ocupava, como na contratação de novos professores, além de novas mudanças nas disciplinas, seja na inclusão delas, ou na readequação das grades para contemplar

todos os cursos nas chamadas disciplinas de núcleo comum⁴². A licenciatura também passou a ser disponibilizada no período integral, com a matriz curricular, disposta em oito semestres, e o curso no período noturno, disposto em nove semestres, o que acarretou em uma mudança no perfil dos egressos do curso.

Atualmente o IF-UFG conta com os cursos de graduação em licenciatura em física e física (EaD), bacharelado em física, engenharia física, física médica. Para atender estes cursos, o instituto conta com o trabalho de 50 professores efetivos – **todos Doutores**– de diferentes linhas de pesquisa, como pode ser observado no quadro abaixo, além de quatro professores substitutos.

Quadro 2: Quantidade de professores por linha de pesquisa no IF-UFG

Linha de pesquisa	Número de professores
Biofísica	6
Ensino de Física	6
Física de Materiais	6
Óptica quântica	5
Física Estatística	4
Cristalografia Estrutural	3
Física Atômica e Molecular	3
Não informado	3
Física Médica	2
Ressonância Ferromagnética e Nanomagnetismo	2
Circuitos Eletrônicos, Telecomunicações e Instrumentação Biomédica	1
Engenharia Biomédica e Física Aplicada à Medicina	1
Física da Matéria Condensada	1
Física de Partículas Elementares	1
Física de Semicondutores	1
Física - Estrutura Eletrônica de Átomos e Moléculas	1
Física Teórica	1
Informação Quântica	1
Simulação Computacional de Materiais Nanoestruturados	1
Sistemas Fortemente Correlacionados	1
Total de professores	50

Fonte: Elaborado pela autora

⁴²O núcleo comum é caracterizado por conjuntos de disciplinas relativos à física geral, matemática, física clássica e física moderna, que se aplicam a todos os cursos do Instituto de Física.

A atual conjuntura do quadro de professores do IF-UFG, se difere muito do quadro encontrado no ano de 2013, que dispunha de apenas 28 professores efetivos, entre eles 23 doutores e 5 mestres (dois doutorandos). Grande parte dos presentes professores estão vinculados a programas de pós-graduação, sejam Mestrado e Doutorado em Física, desenvolvidos no próprio instituto, ou aos Mestrado e Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática que são vinculados à UFG. Esse é um dos primeiros aspectos que podemos destacar sobre o IF-UFG, enquanto subcampo do campo universitário.

O quadro apresentado anteriormente, corresponde às linhas de pesquisa declaradas pelos próprios docentes no site do IF-UFG, contudo, alguns destes se dedicam a mais de uma linha de pesquisa, mas foram registrados apenas uma vez no quadro. Apesar dos docentes possuírem uma linha principal de pesquisa, alguns destes optam por manter parcerias com pesquisadores de linhas diferentes das suas.

O IF-UFG também conta com a pós-graduação, que teve seu início em 1992, intitulado Programa de Mestrado em Física da Universidade Federal de Goiás e que já titulou até dezembro de 2018, 173 alunos. Em 2008, foi criado o curso de doutorado e o programa passou a se chamar Programa de Pós-Graduação em Física. Desde então, 42 alunos concluíram seu doutorado. O programa conta hoje com 10 linhas de pesquisa (Astrofísica Estelar; Biofísica; Biofotônica; Cristalografia; Estrutura Eletrônica de Moléculas, Líquidos e Sólidos; Física de Materiais; Física Estatística; Magnetismo e Nanomedicina Térmica; Óptica Quântica e Informação Quântica; e Partículas e Campos), todas na área de concentração em Física. Em 2018, o corpo docente do Programa foi constituído por 31 professores, sendo 29 permanentes e 2 visitantes, entre esse, 19 docentes permanentes eram bolsistas de produtividade em pesquisa do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

Além disso, docentes vinculados ao IF-UFG, também fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. O curso de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, nível de Mestrado, foi recomendado pelo Conselho Técnico Científico da CAPES, em 2016, com conceito inicial 3 e também apresenta, a partir de 2016, o Doutorado na mesma área, com conceito inicial 4. O programa conta com 20 docentes do quadro permanente e um colaborador, sendo estes vinculados aos cursos de Física, Química, Biologia, Matemática e Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. O programa

desenvolve trabalhos em duas linhas de pesquisa: Educação em Ciências e Matemática e Meio Ambiente; e Ensino e Aprendizagem de Ciências e Matemática. Nesse contexto encontram-se 3 docentes vinculados ao IF-UFG.

Além das diversas pesquisas desenvolvidas, o IF-UFG também conta com atividades de extensão, por meio das quais se processam interações entre a universidade, a sociedade e seus discentes, além de proporcionar, aos docentes e discentes, oportunidades de complementos didáticos-pedagógicos da grade curricular. Em especial se destacam: Escola de Física, Olimpíada de Física, Pátio da Ciência, Semana da Física, Seminário de Estágio e Pesquisa em Ensino de Física (SEPEF) e “15 em 15”.

A partir da análise dos dados indicados anteriormente, podemos identificar algumas características do IF-UFG, enquanto campo, em relação ao capital universitário disputado no interior dele. Segundo Mineiro (2016), o capital universitário é um capital compósito que reflete a articulação dos quatro capitais propostos por Bourdieu na sua teoria geral dos campos, os capitais econômico, cultural, social e simbólico.

Todos esses capitais estão em disputa no interior do campo universitário. O capital econômico, por potencializar a seus agentes uma posição econômica mais favorecida na sociedade, o capital cultural, por aproximar o sujeito aos conhecimentos que se tem do mundo e da sociedade e ainda permitir que esses conhecimentos se traduzam em qualificações e competências mobilizáveis fora do campo, o capital simbólico, porque a pertença ou a passagem pelo campo constituem, em si mesmas, um traço de distinção social, e o capital social, que pode potenciar a criação, ampliação e ativação das redes de relações pessoais, importantes para a inserção no mercado de trabalho, a investigação científica, a presença no espaço público, ou que auxiliem a mobilidade nas hierarquias do mercado de trabalho.

A disputa desses capitais é observada em diversas circunstâncias, como na mudança de regime, duração e carga horária dos cursos vinculados aos IF-UFG, para adequação à LDB e RGCG, além da implementação de novos cursos e programas de pós-graduação. Em boa medida, tais acontecimentos, além de requerer a setorização dos docentes para adequar e atender as demandas proveniente de tais mudanças, também entusiasma a disputa por um poder simbólico (BOURDIEU, 2010b) que acarreta a hierarquização dos cursos.

Nesse sentido, podemos observar uma desvantagem que os cursos mais recentes, como física médica, engenharia física e física EAD, têm em relação aos cursos mais antigos, como licenciatura e bacharelado, tanto por serem pouco conhecidos, como por contarem com um corpo docente, admitido para atender disciplinas exclusivas de tais cursos, mas que se encontra há pouco tempo no campo e, portanto, sem muito poder de disputa imediata.

E em relação ao curso de licenciatura e bacharelado, tal hierarquização também é conflituosa, apesar de mais antiga. A dominação do campo é exercida pelo curso de bacharelado, muito em razão de o IF-UFG contar com um número maior de pesquisadores docentes⁴³ – que possuem no curso de bacharelado um potencial para a formação de agentes que contribuam com o avanço de seus trabalhos e, portanto, sentem a necessidade de fortalecer cada vez mais esse curso –, do que de docentes pesquisadores⁴⁴ – a área de ensino, por exemplo, até 2008 contava com apenas 3 pesquisadores e em 2018 contou com 6, dos 50 docentes efetivos. Com isso, tal hierarquia também reflete na viabilidade de produzir mais trabalhos científicos e recebe maior investimento financeiro, além do poder de decisão, por exemplo, em reuniões do Conselho Diretor.

O esforço em qualificar seus docentes ou posteriormente admitir apenas aqueles que já possuem doutorado, é uma forma de valorização do capital cultural. Tal preocupação, em possuir um quadro docente com um maior grau de formação possível, nos permite compreender que, na medida em que se identifica o capital, pelo qual os agentes desse campo estão dispostos a disputar, também conseguimos identificar estratégias com as quais os agentes, dominantes dentro do campo, lutam para a manutenção desse capital, rejeitando qualquer outro que possa indicar qualquer ameaça às suas posições de privilégios.

⁴³ Utilizaremos a expressão “pesquisador docente” para identificar os agentes do campo universitário que possuem como principal interesse a pesquisa. De forma geral se tratam de doutores, bacharéis, que ao serem admitidos nas universidades encontraram a oportunidade de realizarem suas pesquisas científicas utilizando para isso os laboratórios das instituições, mas que precisam cumprir uma parte de suas cargas horárias lecionando. Em consequência disso, esses agentes tendem a valorizar a pesquisa e desvalorizar a docência.

⁴⁴ O termo “docente pesquisador” está sendo atribuída nesse trabalho, aos agentes do campo universitário, que além de realizarem suas pesquisas, geralmente voltadas a ciências sociais e pesquisas em educação, lecionam disciplinas próprias dos cursos de licenciatura tendendo, portanto, a valorizá-los e representa-los em discussões dentro do campo universitário, por exemplo.

A partir do momento em que o campo se torna mais autônomo, os resultados de conflitos internos indicam quais agentes são mais, ou menos dominantes, e no caso do IF-UFG, a quantidade de linhas de pesquisa, caracteriza essa disputa interna pela dominação, e a movimentação dos docentes, representa uma das estratégias desta disputa, ou seja, os docentes negociam seus lugares e em algumas situações apenas migram de um grupo para o outro, na medida que percebem que os grupos vão se fortalecendo, ou ainda, ao perceberem que existe a oportunidade de receberem maior reconhecimento de sua autoridade fazendo parte de um outro grupo.

A valorização do capital cultural científico ainda pode ser observada nos eventos realizados no IF-UFG, como Semana da Física, Escola de Física, Seminário 15 em 15 e Café com Ciência, que possuem programações que aproximam os estudantes dos conhecimentos científicos, que são desenvolvidos no instituto e na área de Física. Mesmo a área de ensino de física, apresenta uma grande valorização do capital cultural científico, com estudos periódicos de diferentes autores, nos quais os licenciandos buscam fundamentar seus trabalhos. Essa predominância do capital também é identificada no principal evento coordenado pelos agentes do curso de licenciatura, o SEPEF, que apresenta sempre a preocupação de não ser entendido, apenas como uma possibilidade de socialização do GGP, mas que estimula os participantes a desenvolverem produções sistematizadas e científicas, mesmo quando tratam da área de ciências sociais.

Apesar de todos os cursos do IF-UFG, apresentarem essa forte tendência ao capital cultural científico, a hierarquização dos cursos é fortalecida, muitas vezes, pela falta de compreensão de que existem diferentes tipos de conhecimentos científicos. Em diversas ocasiões, os licenciandos são cobrados principalmente em seus TCCs, acerca da falta de conteúdo científico, quando de fato estão sendo cobrados apenas pela falta de conteúdos ligados à física, que para muitos docentes do instituto é a única ciência que seria relevante.

Esse conflito interfere no trabalho dos licenciandos formadores, dentro do campo da escola, que ficam incumbidos de administrar as relevâncias dos diferentes conhecimentos científicos, tentando atender, tanto às demandas do campo universitário, como às do campo da escola.

3.2 Caracterização do campo da escola

Para o presente trabalho, optamos por comparar duas escolas públicas localizadas na região atendida pelo PGP-JBR e que consistem nas principais instituições responsáveis pela educação básica daquele local. Tal escolha se dá diante da compreensão de que, para caracterizar a escola, é preciso compreender que o espaço social, formado por uma escola ou um conjunto de escolas, não deve ser pensado isoladamente, mas sim como campo – um campo de forças relativamente autônomo – que segundo Genovez (2008), se caracteriza, por exemplo, pelo tipo de financiamento privado ou público, localização geográfica da escola e ainda pelas características dos alunos e dos professores.

Podemos ainda destacar, que tal campo escolar é estruturado pela distribuição e hierarquização das escolas e dos professores, segundo sua autonomia sobre as forças exercidas, por exemplo, pelos campos econômico, político ou religioso, o que acarreta em conflitos pela manutenção ou transformação desse campo de forças, dentre outros fatores. Por sua vez, cada escola possui uma estrutura semelhante de manutenção e hierarquização, que a caracteriza como um subcampo, denominado campo da escola, de modo que a posição de cada professor é definida pelo ajustamento, mais ou menos conflituoso, entre a estrutura do campo e os sistemas duráveis, construídos pelo professor, a partir de suas práticas, pensamentos e representações do mundo, denominados de *habitus do Homo magister* (GENOVESE; CARVALHO, 2012).

O *habitus do Homo magister* é responsável por delinear o acúmulo de poderes distintivos que compõem o capital docente (GENOVEZ, 2008), que se apresenta como capital cultural escolar, que é formado por conhecimentos, linguagens, competências, títulos, posturas, formas de pensamentos, posse de livros, dentre outras aquisições legitimadas pelo campo escolar, ou como capital social, que é representado pela capacidade do agente em estabelecer, manter e mobilizar relações interpessoais.

Logo, as escolas selecionadas foram o próprio Colégio Estadual João Barbosa Reis (CEJBR), no qual se situa o PGP-JBR, e o Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás de Aparecida de Goiânia – Madre Germana (CEPMG-MG), pois ambas as instituições disputam os alunos da região, principalmente por se tratarem de colégios

da periferia e por não possuírem outras instituições de ensino que concorrem, diretamente, por alunos na região próxima a elas.

Foram analisados os dados públicos, fornecidos pela Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE-GO) e pela Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento (SEGPLANGO), ambos do Estado de Goiás, referentes a levantamentos realizados por essas secretarias durante o primeiro semestre de 2018 e que constituem em formas de prestação de contas das mesmas. Como dados complementares, foram utilizados os Relatórios de Estágio dos licenciandos formadores e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Conforme citado anteriormente, o campo escolar, ao qual o PGP-JBR pertence é constituído por duas escolas públicas estaduais⁴⁵, o CEJBR e o CEPMG-MG, cuja localização geográfica é ilustrada na Figura 5.

Figura 5: Mapa da região atendida pelas escolas analisadas.



Fonte: Imagem do site Google Maps, acessado em 20/05/2019.

Existem na região, apenas as duas escolas estaduais aqui analisadas e que atendem sete bairros da região: Conjunto Habitacional Madre Germana I e II, Jardim dos Ipês, São Conrado, Quinta da Boa Vista, Vila Isaura e Loteamento Rio Dourado.

⁴⁵ As duas escolas analisadas não são as únicas instituições de ensino localizadas na região: uma escola municipal que oferece as vagas de ensino fundamental de primeira fase (1º ao 5º ano) e uma escola conveniada com a prefeitura, que oferece vagas apenas na educação infantil. As duas escolas, não foram considerados nesta análise por não disputarem alunos diretamente com os colégios CEJBR e CEPMG-MG.

O CEPMG-MG é administrado pela Polícia Militar do Estado de Goiás desde 2016, política que recebeu relativo apoio da comunidade local. Além da filosofia e conduta militar implementadas na educação, o colégio conta com uma arrecadação prevista pelo regimento interno da escola, autorizando assim aos administradores da instituição a estipulação de uma contribuição mensal que deve ser realizada pelos responsáveis legais dos alunos. Além disso, os docentes recebem gratificação salarial por trabalharem nessa unidade. Já o CEJBR é tido pela Secretaria de Educação como escola padrão, o que significa que a administração e financiamento são de total responsabilidade do Estado e dos gestores da instituição e os docentes não recebem nenhuma gratificação salarial por trabalharem nessa unidade.

O perfil dos alunos dessas escolas, ainda que esteja intimamente ligado a características socioeconômicas da região, também está diretamente relacionado ao sistema de admissão praticado em cada uma das unidades. No CEJBR as matrículas são realizadas conforme a disponibilidade de vagas. No início de 2016 o colégio contava com 1048 alunos matriculados, distribuídos entre os turnos matutino, que oferta ensino fundamental de 6º a 9º ano e ensino médio, turno vespertino apenas com ensino fundamental de 6º a 9º ano, e no turno noturno, com ofertas de vagas para o ensino médio regular, Educação de Jovens e Adultos (EJA) segunda etapa (fundamental de 6º a 9º ano), Novo Ensino Médio noturno e PROFEN (Programa De Fortalecimento do Ensino Médio Noturno).

Já o CEPMG-MG possui 1570 alunos distribuídos entre os turnos matutino, que oferta ensino fundamental de 6º a 9º ano e ensino médio, turno vespertino, apenas com ensino fundamental de 6º a 9º ano, e no turno noturno, apenas vagas para o ensino médio. A maior diferença é que as matrículas desses alunos são feitas por sorteio, previsto por edital que determina que 50% das vagas sejam destinadas a dependentes legais de militares do Estado de Goiás e as outras 50% a dependentes da sociedade civil. Além de tudo, as vagas ofertadas são apenas para as séries iniciais como no caso do edital 001/2017 CEPM, que disponibilizou 330 vagas para o CEPMG-MG, apenas para 6º e 9º ano do ensino fundamental e 1º anos do ensino médio.

A diferenciação no processo de ingresso nas duas instituições resulta numa distinção significativa dos públicos atendidos pelas unidades. O CEPMG-MG tende a

receber alunos com melhores condições econômicas⁴⁶ e provenientes de bairros mais afastados⁴⁷, devido aos critérios de seleção e de manutenção das vagas na unidade, além de contar com o apoio da comunidade como ideal de instituição de ensino. O CEJBR tende a receber alunos em situação socioeconômica mais fragilizada, que, em geral, trabalham em períodos que não estão na escola, e provenientes do próprio bairro e das regiões vizinhas.

Em relação ao perfil dos professores, destacam-se as diferenças de remuneração média, o grau de formação e o tipo de contrato ao qual estão submetidos em cada uma das instituições analisadas. Os regimes de contratação são divididos entre contrato temporário e cargo efetivo, que por sua vez são subdivididos em termos da formação do professores, existindo portanto o cargos de contrato temporário de professores com nível médio – classificação dada a professores que ainda não concluíram seus cursos de graduação –, contrato temporário de professores com nível superior, cargo efetivo de professor III – classificação dada aos professores apenas com graduação –, e cargo efetivo de professores IV – classificação dada a professores com pós-graduação ou especialização:

Quadro 3: Quantitativo de professores e remuneração média por instituição analisada.

Colégio	Total de Professores	Cargo Efetivo		Contrato Temporário		Média Salarial (R\$)
		Professor III	Professor IV	Prof. Nível Superior	Prof. Nível Médio	
CEPMG-MG	51	7	18	18	8	4791,94
CEJBR	53	3	14	24	12	3892,41

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos do portal Goiás Transparente.

É possível identificar por meio dos dados do quadro 3, que além do CEPMG-MG possuir um número maior de professores efetivos (25 professores do CEPMG-MG e 17 professores do CEJBR), também se destaca por possuir maior número de

⁴⁶ Em relação ao público atendido por outros colégios da região onde o CEPMG-MG está localizado esses alunos possuem mais acesso a recursos tecnológicos e bens domésticos. Segundo dados coletados por questionários socioeconômicos aplicados pelo INEP, MEC e SEDUCE-GO, os alunos matriculados no CEPMG-MG, em geral, são provenientes de famílias que possuem computadores em casa, têm acesso à internet, possuem veículo próprio.

⁴⁷ O que pode ser evidenciado pela presença de veículos escolares nos horários de entrada e saída de alunos. Situação que não ocorria no período em que a unidade era apenas uma escola estadual padrão.

professores com Pós-Graduação ou especializações, indicados no quadro como Professor IV. Além da formação, a diferença salarial também é evidente, tanto em razão do nível de formação dos professores, com também pela gratificação que esses professores recebem, como já foi citado.

Os dados apresentados permitem analisar o ajustamento (ou falta de ajustamento) dessas duas instituições, ao que se caracteriza por capital cultural escolar. Ao analisarmos os dados, segundo o que Genovez (2008) indica a respeito das características do capital cultural escolar, o CEPMG-MG se destaca por possuir maior quantidade de capital cultural institucionalizado (representado pelos diplomas e títulos), pois esse campo da escola possui mais professores formados, especializados e pós-graduados. Já o capital cultural incorporado (disposições duráveis que permitem ver, pensar e agir ajustados ao campo), pode ser evidenciado pela quantidade de professores efetivos, e bem remunerados, o que permite que estes tenham mais chances de desenvolver e conservar certas disposições duráveis no campo escolar em que atuam. Ao comparar esses dados com os dados do CEJBR, em relação ao capital cultural escolar, evidencia-se a dominação do CEPMG-MG.

Por um lado, essa dominação é prejudicial às atividades do CEJBR, pois os licenciandos enfrentam dificuldades em desenvolver na escola projetos voltados unicamente para a questão da física, como é percebido na fala do licenciando iniciante L1 abaixo:

L1 [...] eles têm muita dificuldade com a matemática e com a física, por isso eu fico sempre pensando sobre como posso ajudar esses alunos. Mas as vezes acho que eles também não se importam muito para as coisas que tentamos levar para eles.

Entretanto, o capital social valorizado e acumulado sob diversas formas no CEJBR é percebido como algo motivador na perspectiva dos licenciados que estão no processo de ambientalização com a rotina escolar, uma vez que consegue proporcionar um ambiente mais acolhedor aos que ali chegam:

L2 [...] quando nos firmamos na escola tive a sensação de estar em casa, no sentido de que, após passar por vários PGPs, eu finalmente tinha encontrado um colégio no qual eu poderia fazer a diferença, mudar a vida dos alunos, dos professores e gestores da escola para melhor e deixar uma contribuição significativa para o colégio.

Na ótica de análise do campo escolar, o CEJBR é reconhecido como uma escola que acumula capital social devido às formas menos rígidas com que se relacionam com o conteúdo escolar (em parte, também devido ao tipo de público atendido), o planejamento e a promoção de atividades coletivas e eventos de socialização dos alunos e professores com certa frequência, muitas dessas voltadas para a conscientização e discussão de problemas sociais enfrentados na região. Esse ambiente promovido pelos agentes provoca impactos na formação dos licenciandos, conforme as falas anteriores sinalizaram.

Compreende-se a importância de analisar o conjunto de escolas que formam um campo escolar específico como um todo, pois direta ou indiretamente elas influenciam no processo formativo dos licenciandos, uma vez que a estrutura e as demandas de uma escola são determinantes para a formação dos *habitus* dos licenciandos, que precisam se adaptar as condições existentes na escola em que estão atuando, ao mesmo tempo em que essa estrutura e suas demandas são formadas a partir das lutas entre as escolas que formam o campo escolar.

Entretanto, não pudemos mensurar a influência de outras escolas da região que, apesar de não serem estaduais, circunscrevem a formação de um grande número de alunos que são admitidos no CEJBR, por exemplo. A região analisada possui duas escolas administradas pelo poder público municipal da cidade de Aparecida de Goiânia e uma escola conveniada – parceria público-privada –, que oferecem a educação infantil aos alunos. Quando esses passam pela transição da educação infantil para o ensino fundamental são encaminhados para os colégios estaduais da região. Os dados desses colégios não possuem acesso público digitalmente e por se tratar de diferentes níveis de ensino e organização, não necessariamente disputam os mesmos capitais, por isso optou-se por não buscar outras informações além das analisadas.

Foi possível, portanto, destacar algumas das propriedades distintivas do campo escolar formado pelas duas escolas escolhidas para a análise. Características relacionadas ao perfil dos professores e dos alunos, além da localização geográfica, são fatores que relacionam a hierarquização existente entre as escolas analisadas. A partir dessa análise, se faz relevante que todos os agentes que atuam nesse campo também compreendam essa estrutura e suas influências, não só o pesquisador, ou

quem se disponibiliza a ler essa pesquisa, para que estes possam refletir conscientemente sobre as limitações e possibilidades que a escola possui.

Explorando o contexto no qual se dá a existência do PGP-JBR, podemos nos aprofundar nos aspectos específicos do campo da escola que representa o local físico, no qual acontecem as atividades dos licenciandos formadores que fazem a intermediação entre o campo universitário e o campo de escola, e como se deu a construção desse PGP.

3.3 O PGP no Colégio Estadual João Barbosa Reis

Com já foi apresentado, o Colégio Estadual João Barbosa Reis (CEJBR), é um colégio público localizado na região metropolitana de Goiânia, à maneira das escolas localizadas em ditas “regiões afastadas” – afastada fisicamente dos grandes centros e afastada simbolicamente de bens e serviços materiais e/ou sociais de qualidade –, precisa lidar constantemente com diversos conflitos e tensões que emergem, tanto do contexto social em que está inserido e do qual faz parte, quanto do contexto particular que a escola constrói e é levada a construir, devido ao seu papel social e às suas demandas específicas.

Do contexto social, há de se destacar a presença da cultura popular, marcada fundamentalmente pela necessidade da sobrevivência, pela escassez de recursos – tanto materiais quanto simbólicos – e pela dificuldade em se vislumbrar/planejar o futuro (BOURDIEU, 2008; 2010a). Caracterizada por uma forma de “imediatismo”, na cultura popular prevalece o saber prático – o saber fazer – considerado útil ao encaminhamento das problemáticas, sempre urgentes, que emergem naquela região. Esse saber prático caracteriza o conhecimento e os modos de conhecer das classes populares (FREIRE; NOGUEIRA, 2014). Dessa forma, são valorizados os bens materiais e/ou simbólicos percebidos como úteis em um plano imediato, prático e funcional, e são rejeitados o supérfluo, o teórico ou abstrato. Daí decorre a latente desvalorização da cultura escolar em suas manifestações tradicionais e legitimadas no espaço social.

A cultura dominante, por sua vez, diferencia-se da cultura popular exatamente pelo distanciamento às demandas e/ou necessidades práticas cotidianas, ao valorizar as manifestações abstratas, a estética refinada e o aprofundamento teórico, que os

afastam (portanto, valorizam) da cultura e do acesso populares. São produzidos, assim, conhecimentos e formas de conhecer, distintas das produzidas pela cultura popular, seja pela forma, seja pelos interesses ali associados. A escola, enquanto instituição legítima de reprodução do arbitrário cultural dominante (BOURDIEU, 2010b), tende a reproduzir uma parte significativa dessa cultura dominante que impõe e exige certo distanciamento em relação ao mundo concreto e as necessidades materiais imediatas. Logo, conforme a realidade social em que a escola está inserida e com a qual lida, podem emergir inúmeras tensões e conflitos decorrentes das diversidades de interesses e necessidades que ali convergem.

Com efeito, escolas populares são permeadas pelos conflitos proporcionados pela tensão permanente entre a cultura escolar – marcada pela valorização do abstrato, do idealizado, do formalismo e da linguagem elaborada (escrita formal) – e a cultura popular – marcada pela valorização do concreto, da necessidade imediata, da prática, da linguagem falada (oralidade). Nesses contextos, cada escola (constituída pelo corpo docente, gestores, funcionários administrativos, etc.) constrói sua forma particular de lidar com os problemas surgidos dessa relação e com o CEJBR não é diferente. Nesse sentido, o presente estudo, num primeiro momento, caracteriza minimamente as formas construídas pelos agentes do JBR para lidar com os problemas decorrentes da tensão cultura escolar/cultura popular e, posteriormente, são apresentadas e discutidas as estratégias empregadas por um Pequeno Grupo de Pesquisa que atua no CEJBR (PGP-JBR) que procurou dar um melhor encaminhamento à essa relação naquele contexto específico.

O CEJBR oferece as modalidades de ensino fundamental de ciclo II e ensino médio no período matutino, ensino fundamental de ciclo II no período vespertino e ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno noturno. Os alunos do JBR, em sua maioria, apresentam dificuldades com a leitura, a escrita e com o formalismo matemático mais abstrato, ou seja, apresentam pouca ou nenhuma afinidade com a cultura escolar. A presença marcante das características da cultura popular, potencializadas pelas recorrentes ausências que afetam aquela região, atua diretamente em todo o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, tornando-o exaustivo devido à pouca ou nenhuma afinidade dos mesmos com os conhecimentos e formas de conhecer característicos da cultura escolar. Como estratégia de

enfrentamento dessas dificuldades, o JBR procura envolver os alunos nas atividades escolares através da constante valorização da cultura popular.

Para estimular a participação dos alunos, a escola realiza muitos eventos que estimulam principalmente as habilidades práticas/manuais dos mesmos, como por exemplo show de talentos, dia do folclore, dia da consciência negra e show da primavera, e todos esses quase sempre com a mesma dinâmica, ou seja, confecção de cartazes e apresentações musicais e/ou teatrais no pátio da escola. Logo, a valorização do capital social consiste em uma estratégia de enfrentamento dos conflitos que emergem na escola decorrentes das contínuas tensões existentes entre a cultura escolar e a cultura popular. O capital social, na forma com que é cultivado no JBR, carrega a oralidade, o imediatismo e a urgência do contexto da região, prioriza as relações sociais e os bens materiais e/ou simbólicos práticos, úteis e funcionais, e converge os valores considerados importantes pelas pessoas que ali vivem.

Entretanto, um dos problemas associados a essa estratégia desenvolvida pelo JBR e percebido pela professora formadora do PGP, autora deste trabalho, que atua na escola, consiste na valorização excessiva desses eventos que, por sua vez, proporciona um acúmulo excessivo de capital social na escola e, por fim, descaracteriza o ato pedagógico em si. Ou seja, ao procurar envolver os alunos nas atividades escolares, o JBR procurou valorizar a cultura popular por meio da valorização e do investimento em capital social na instituição (seja de seus docentes, seja da equipe gestora), mas, em contrapartida, proporcionou também uma desvalorização da cultura escolar (e do capital cultural escolar a ele associado) o que impacta no processo educativo de seus alunos.

Nos últimos anos, buscou-se desenvolver estratégias que pudessem minimizar os problemas identificados anteriormente, com a ajuda dos licenciandos formadores, que puderam atuar como contraponto ao tipo de capital que os alunos formadores da escola estavam sendo submetidos há muito tempo, e que conseqüentemente vêm incorporando em seu *habitus*. Logo veremos como esses licenciandos formadores podem contribuir para uma conversão de capitais nos campos em que atuam, segundo seus próprios papéis nestes campos.

CAPÍTULO IV

O licenciando formador na intersecção do campo escolar e do campo universitário

O licenciando é constantemente colocado no papel de objeto de pesquisa, sobretudo daquelas voltadas para o ensino de ciências e matemática que se propõem a investigar a formação inicial de professores, quase sempre ligado à disciplina de estágio supervisionado e ao PIBID. Estas pesquisas apresentam, com frequência, o licenciando como um sujeito passivo de suas experiências vivenciadas na escola, e em alguns casos voltam a atenção para as práticas desenvolvidas por eles nesse local.

Mesmo quando as pesquisas são desenvolvidas pelos próprios licenciandos predomina-se aquelas nas quais eles buscam aprender, praticar e em alguns casos propor estratégias para mobilizar os professores, sobretudo aqueles que participam de alguma forma de suas atividades no contexto da escola. Contudo, essas pesquisas dificilmente investigam o licenciando enquanto agente, capaz de fazer parte da luta por bens simbólicos, por capitais, ou por posições dentro dos campos em que se faz presente, seja o da escola e muito menos o universitário. Entretanto, os licenciandos, através de suas atuações, são capazes de modificar aspectos nos campos, direta ou indiretamente.

Os espaços em que os licenciandos atuam podem ser analisados separadamente, como foi proposto no capítulo anterior, porém é possível considerar a existência de um ponto intermediário entre essas estruturas, no qual eles possam estabelecer relações entre os diferentes campos e seus agentes, com objetivo de uma formação mais crítica, transformadora e solidária dos agentes envolvidos. Esse ponto é o que se compreende como intersecção do campo da escola e do campo da universidade, ou seja, um espaço de interação que o GGP e os PGPs proporcionam.

Em busca de investigar essa perspectiva pouco valorizada, é essencial mostrarmos as posições que os licenciandos ocupam em cada campo que atuam, quais as influências eles podem exercer, e buscamos fazer tal estudo dentro do contexto do PGP. Além disso, pretende-se destacar como estes licenciandos não são

apenas seres que estão em processo de formação, mas que estão diretamente ligados às formações dos agentes com que se relacionam.

4.1 O papel do licenciando formador no campo escolar

Assim como qualquer campo, o campo da escola possui diversos agentes, conhecidos como corpo escolar. Dentro desta perspectiva, temos a interação entre diretores, coordenadores, servidores administrativos, professores e alunos, os quais mantêm uma rotina diária de compreensão e manutenção de uma hierarquia, que hora é implícita e em outros momentos é explicitada. A inserção de licenciandos a esse cotidiano nem sempre é fácil, tanto para o licenciando, como para os demais agentes do campo escolar.

A presença do licenciando pode ser costumeira para algumas unidades escolares, como ocorre nos colégios de aplicação, sejam estaduais ou federais. No GGP-IF-UFG temos PGPs formados em dois desses colégios, o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) vinculado à UFG e o Instituto de Educação de Goiás (IEG), vinculado à Universidade Estadual de Goiás. Essas duas escolas recebem frequentemente estagiários de diversos cursos e instituições de ensino superior do Estado. Outro exemplo de colégios, nos quais os licenciandos são recebidos frequentemente, são aqueles que estão localizados próximos da universidade, e no caso da UFG corresponde ao Colégio da Polícia Militar Unidade Waldemar Mundim. Essa escola também possui um PGP, que compõe o GGP-IF-UFG.

Colégios mais afastados da universidade, ou mesmo distantes do centro da cidade, os chamados bairros periféricos, dificilmente são procurados para a realização de atividades de estagiários. O Colégio Estadual João Barbosa Reis, por exemplo, possui uma baixa procura por parte de estudantes universitários interessados em realizar suas atividades de estágio. Nas poucas oportunidades em que o CEJBR foi procurado para essa finalidade, as justificativas ficavam limitadas por questões como: os estudantes universitários moravam no mesmo bairro em que o colégio está localizado, ou já conheciam os professores e buscavam uma forma de burlar as burocracias da disciplina de estágio, como por exemplo, a exigência da frequência.

Nesse sentido, as experiências pelas quais o colégio já havia passado, geraram uma impressão equivocada a respeito da importância do estágio e desestimularam tanto os professores como a própria direção em buscarem parcerias com instituições de ensino superior. A atuação dos estagiários também não fazia sentido para os alunos da escola, que além de manterem um enorme afastamento dos estagiários, se sentiam incomodados por estarem sendo observados ou usados, sobretudo quando serviam de plateia para as aulas que eles aplicavam.

O PGP construído no CEJBR trouxe uma nova perspectiva para o papel do licenciando, que deve ir muito além das ações descritas anteriores. Para tal, desde a chegada dos estagiários à escola, é preciso estabelecer uma parceria que assegure a eles que não sejam vistos apenas como visitantes desconhecidos, antes disso deve se instituir uma relação colaborativa com o professor da escola a qual pretendem participar. Porém, diferentemente da primeira situação citada, na qual os estagiários procuravam professores conhecidos por eles para se eximirem da burocracia, dentro do contexto do PGP o professor não será cúmplice da falta de compromisso de um licenciando, mas sim buscará trabalhar junto a eles, facilitando a comunicação e acesso a pessoas e espaço dentro da escola, dos quais dificilmente teriam acesso sozinhos.

No PGP-JBR procura-se compreender o colégio enquanto campo da escola, com seus capitais e possíveis posições as quais seus agentes disputam. A partir do acesso ao campo da escola, por intermédio do professor, o estagiário precisa lutar para obter o reconhecimento dos outros participantes desse campo. As ações e interações que os estagiários são capazes de realizar requerem tempo, tanto para que eles compreendam quais bens simbólicos estão em jogo nesse campo, como para desenvolver estratégias para participarem da disputa por eles. O tempo é fundamental para que eles alcancem um nível de formação praxiológica, na qual é possível reconhecer uma relação dialógica entre seus *habitus* e o *campo*, de forma que possam finalmente se reconhecer como licenciando formador.

Dentro do campo da escola em que o PGP atua, como o PGP-JBR, os licenciandos formadores são capazes de estabelecer relações menos hierarquizadas, multidirecionais e solidárias com os demais agentes desse campo, mais facilmente do que acontece em outros campos, como o campo universitário. Isso se dá em primeiro lugar por uma fragilidade do próprio campo escolar, que possui regras ou leis que

pouco limitam a participação dos agentes. Exigência, como por exemplo, de uma graduação em licenciatura para um profissional exercer a função de professor, ainda que existam, não são cumpridas, fragilizando o campo e o tornando vulnerável.

Isso acarreta a atuação de pessoas não habilitadas que exercem a profissão, sejam licenciandos, que desde o início da graduação já são admitidos nas escolas para lecionarem, seja ainda pela flexibilidade em permitir que um professor possa assumir aulas de qualquer disciplina que ele se sinta apto, mesmo sem qualquer formação na área, ou ainda por pessoas, que apesar de não serem licenciadas, serem admitidas como professores apenas por possuírem um curso superior em qualquer área, como são os casos de enfermeiros assumirem aula de biologia, ou contadores assumirem aulas de matemática.

Dentro do contexto do PGP-JBR, fica evidente que a fragilidade dos agentes que formam o campo da escola, em especial o número muito alto de professores que são contratados em regime temporário e/ou apenas com nível médio completo, é um dos principais aspectos que influenciam no grau de autonomia baixo desse campo. Devido ao baixo grau de reflexão (GENOVESE, 2014), qualquer pessoa que deseja atuar na escola pode se tornar um concorrente, como é o caso dos licenciandos. Poucos agentes desse campo estão aptos a lutar contra a intrusão de novos agentes, uma vez que muitos dos que estão lá passaram por processos semelhantes.

Contudo, o licenciando pode contribuir para o fortalecimento do campo da escola, uma vez que ao se tornar agente desse campo, também é responsabilidade dele a manutenção e conversão dos capitais que lhe são favoráveis. Evidente que inicialmente o licenciando é um dominado no campo, mas ele não só incorpora seus *habitus*, mas também pode compartilhar suas compreensões e ideias, no processo de formação colaborativa.

Uma última situação própria do PGP-JBR, mas que pode ser observada em escolas com características semelhantes, é de quando o licenciando passa a compor oficialmente o quadro de professores da unidade escolar, e como já foi dito, essa é uma consequência da fragilidade do campo. No caso do PGP-JBR, isso ocorre com frequência por falta de professores, tanto porque a área de física possui menos profissionais que outras, mas também porque é difícil encontrar professores interessados em lecionar em um colégio tão periférico e cuja região tem má fama em

relação à segurança e assim a diretora opta por convidar os licenciandos a fazerem parte do quadro de professores, por meio de um contrato temporário.

Nessas situações, o licenciando passa a ter o mesmo papel do professor formador do campo escolar, o que pode acarretar na dificuldade de percepção desse licenciando sobre a importância das etapas de sua formação. Tanto nesses casos, como naqueles em que o licenciado já atua na rede de ensino, o trabalho do PGP-JBR se torna mais difícil, pois essas experiências dificultam a compreensão da posição desses licenciandos dentro do campo da escola.

Quando o licenciando já exerce a profissão, ele pode assumir uma postura de enfrentamento desproporcional ao campo da escola por acreditar que o tipo de capital valorizado nesse espaço não é adequado, uma vez que seu habitus não está ajustado ao campo, e no caso do licenciando, que trabalha no colégio onde o PGP encontra-se, este pode apenas se conformar com a estrutura do campo e não perceber a necessidade de mudanças. Essas situações não são favoráveis para a formação do licenciando, que precisa ser muito consciente de que as experiências vivenciadas em diferentes posições dentro do campo, formam de forma diferente seu habitus e o prepara para diferentes situações.

4.2 O papel do licenciando no campo universitário

De forma bem distinta do campo escolar, no campo universitário o licenciando possui um papel bem mais definido e o esforço para que ele se torne um agente do campo é muito maior. Isso porque, estar inserido no campo e ser um agente deste campo são coisas distintas e o licenciando é um exemplo dessa diferença.

O processo de inserção do licenciando é o primeiro sinal do papel que o mesmo assume no campo universitário. Ele precisa concorrer com diversos outros estudantes, concluintes do ensino médio, seja por meio de uma avaliação própria da instituição de ensino superior, o vestibular, ou por avaliações de âmbito nacional, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Desde esta etapa, estes estudantes serviram de métrica para avaliação da instituição ou do curso, em termos da concorrência e da nota obtida por aqueles que foram selecionados, e assim como

ocorre no campo da escola, o campo universitário também se beneficia da disputa entre os estudantes⁴⁸.

O número de alunos que se inscrevem para disputarem por vagas são maiores em universidades de prestígio, e a grande concorrência permite que essas universidades admitam apenas aqueles estudantes cuja formação inicial seja mais consistente. Assim como ocorre em escolas, como aquelas em regime militar, o estudante é tratado inicialmente como um objeto de disputa e não como um agente que integra o campo ou que tem poder de disputa por posição nesse campo.

Outro aspecto que diferencia as possíveis posições ocupadas pelos licenciandos, dentro do campo da escola e do campo universitário, está relacionado ao grau de formação dos agentes desses campos. Como pudemos perceber na caracterização do campo universitário, a busca pela qualificação dos docentes é um elemento de distinção que coloca o campo em um elevado grau de autonomia e, portanto, os licenciandos não possuem qualquer chance de competir por posições semelhantes aos dos docentes.

Contudo, o licenciando pode ser reconhecido como um agente do campo universitário, desde que o seja permitido. No caso do GGP, este é um dos papéis do professor formador do campo universitário, que se propõe a lutar pelo direito de o licenciando participar e interferir na estrutura do campo universitário, respeitadas as devidas hierarquias. O esforço do professor formador do campo universitário é bem maior do que o do professor formador do campo escolar, uma vez que o campo universitário é muito mais autônomo que o campo da escola e a preservação da autonomia deste campo depende da manutenção do processo hierárquico vigente.

A preocupação dos agentes dominantes do campo universitário em continuar controlando as posições de poder e prestígio, além de continuarem ditando as regras de funcionamento do campo, por vezes levam os docentes a se queixarem, sobretudo da possibilidade de licenciandos participarem das discussões sobre o rumo de suas próprias formações. Em uma dessas ocasiões, por exemplo, em que se discutia a

⁴⁸“A comparação só pode ser feita efetivamente entre *estruturas* equivalentes ou entre partes estruturalmente equivalentes das mesmas.” (BOURDIEU, 2015, p.6). Nesta perspectiva indicamos o processo excludente de seleção de alunos que acontece tanto no campo universitário com em escolas elitizadas e militares que submetem seus alunos a sorteios, pré-requisitos e avaliações de seleção.

participação dos licenciandos nas discussões sobre o funcionamento de seus cursos, um docente indicou que: as recorrentes situações em que professores concedem o poder de fala aos alunos, lhe parecem um caso de “esquizofrenia”, – possivelmente indicando que esses professores não estejam fazendo o correto julgamento sobre a realidade – pois para isso seria preciso abrir mão de suas autoridades enquanto professores.

Isso é muito preocupante, pois a ideia por trás do GGP é de parceria, a promoção de uma formação integral, que favoreça todos dentro do campo e o que se percebe é que em alguns casos, a preocupação com manutenção da hierarquia, dentro desse campo, pode impossibilitar esse diálogo. A posição do licenciando já é muito frágil e se não houver a colaboração dos docentes, a compreensão e a criação de novas estratégias de fortalecimento desse campo ficam limitadas apenas às preconcepções, e que aos poucos vão se tornando obsoletas. É importante que se tenha atenção e que se valorize o licenciando, assim como ao docente, pois enquanto pertencentes ao campo universitário, podem ser utilizados como indicativo de fragilidade do próprio campo. Isso ocorre, por exemplo, quando se quer desqualificar a universidade e os ataques são direcionados aos seus estudantes.

Mesmo nas ocasiões em que o licenciando consegue se fazer percebido enquanto agente do campo da universidade, este ainda se encontra na posição de dominado, independente do capital pelo qual dispute. Exemplos dessa posição de fragilidade no IF-UFG são as participações dos licenciandos formadores nas reuniões do Conselho Diretor, com um número ínfimo de representantes dos discentes e que, portanto, são insignificantes nas decisões tomadas nas reuniões. Ou ainda nos eventos organizados pelos licenciandos, com é o caso do SEPEF, nos quais os docentes da instituição se recusam a participar junto aos alunos de suas turmas, ou mesmo a dispensá-los para que estes participem das atividades promovidas pelos próprios licenciandos.

Contudo, independentemente das violências simbólicas exercidas sobre os licenciandos, e de suas posições frágeis, o GGP procura intermediar essas discussões por perceber o grande potencial nas ações promovidas por eles dentro de todos os campos em que atuam, e sobretudo, na intersecção dos campos da escola e universitário, por se tratarem de agentes que estão submetidos simultaneamente

aos dois campos, e que possuem uma visão privilegiada da fragilidade e potencialidades dos capitais de ambos para a formação deles.

4.3 Os bens simbólicos pelos quais os licenciandos disputam e os capitais que mobilizam

O licenciando formador, enquanto agente do campo universitário e do campo da escola é submetido, ainda que não perceba, a um processo árduo de administrar várias demandas advindas destes dois campos. Tais demandas, que podem ser naturalizadas ou não naturalizadas em relação ao ajustamento do *habitus* dos licenciandos ao campo (SANTOS, 2014), possuem diferentes valores para cada um dos campos, portanto, são bens simbólicos assimilados de formas distintas. Cabe ao licenciando formador, a decisão de classificar as demandas que julga indispensáveis ou as que mais valem a pena. Tal decisão está relacionada ao interesse que cada um tem em relação a cada um dos campos.

O campo universitário possui caminhos limitados ao licenciando, muito ligados ao próprio processo de autonomia do campo. Em relação a essas opções podemos destacar três ao analisar as falas dos licenciandos no PGP-JBR: a profissionalização, a pesquisa e a realização pessoal.

Os licenciandos que buscam a profissionalização são aqueles que, desde o início da graduação, têm o foco na habilitação para a docência, seja porque já atuam em escolas, seja por possuírem outra graduação e passaram a lecionar, e em algum momento decidiram levar adiante a docência, hora por um déficit de profissionais na área, ora pelo interesse de responsáveis pela contratação de profissionais que eles julgam serem adequados para a manutenção da instituição de ensino que representam, como pode ser percebido pela fala do licenciando abaixo, ao ser questionado sobre a posição da escola em que realizou o ensino médio, sobre a opção em fazer o curso de física.

E1: Quando souberam que eu havia passado, o pessoal pediu para que eu não perdesse o contato porque eles gostariam que eu trabalhasse lá. Disseram que eu já conhecia a escola e como tudo funcionava lá.

O licenciando, que tende a valorizar a pesquisa, vê no campo da universidade a possibilidade de participar de grupo de pesquisa, e por sua vez é aquele que melhor se adequa aos interesses do campo. Isso porque o campo da universidade requer dos licenciandos dedicação máxima e valoriza aqueles que podem permanecer o maior tempo na universidade, ou seja, aqueles que não se dividem em outras atividades, como por exemplo um trabalho, seja ele ligado ou não ao curso superior que este esteja matriculado. Tais licenciandos buscam participar de atividades extracurriculares, não somente pelo reconhecimento, mas também pela remuneração em alguns casos, já que as bolsas de estudo são uma forma de manter uma exclusividade em atividades ligadas a universidade.

Essa característica do campo da universidade privilegia um número muito pequeno de estudantes universitários e priva um número significativo dos mesmos, que não conseguem participar destes grupos. Tais exigências de disponibilidade podem ser observadas até mesmo nos editais de participação de programas, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ou o Programa Bolsas de Licenciatura - PROLICEN. Esse tipo de programa atrai diversos tipos de alunos que desejam receber um apoio econômico para realização de suas pesquisas, ou mesmo para prover a permanência deste estudante no decorrer do curso. Outras atividades ligadas à universidade que atrai os licenciandos, devido à remuneração e ao reconhecimento, são as monitorias.

No campo da universidade, ainda podemos identificar licenciandos que buscam no curso, sobretudo realizações pessoais. No caso do curso de licenciatura em física, existem dois propósitos geralmente ligados à entrada de estudantes universitários nele. Existe aqueles que realmente escolheram o curso porque simplesmente desejavam se tornar professores de física em algum momento de suas vidas, e existem outros que entram no curso com a clara intenção de migrar para outros, como as engenharias, por exemplo. O fluxo gerado por essa busca de uma realização pessoal também acontece no sentido oposto, ou seja, também encontramos licenciandos que vieram de outros cursos, como física bacharelado, ou mesmo as engenharias, a procura de um curso que satisfaça melhor suas expectativas futuras.

No caso dos licenciandos que deixam o curso, estes comumente são estudantes que foram aprovados, porém não eram suas principais aspirações. Esses,

geralmente conscientes da oportunidade que a universidade dá a seus estudantes de realizarem a mudança de curso, diante da disponibilidade de vagas, aguardam a chance de estudar na área que realmente os interessavam inicialmente. Em boa medida, o curso de licenciatura em Física da UFG possui um grande fluxo e perde com frequência alunos para outros cursos, inclusive para aqueles ofertados pelo próprio instituto de Física, como os de Engenharia Física e Física Médica.

Já os estudantes que vêm de outros cursos para a licenciatura, apesar de buscarem também atender um interesse pessoal quanto ao curso que gostariam verdadeiramente de realizar, precisam frequentemente ir contra a opinião de seus familiares e quase sempre é uma decisão conflituosa. Isso afeta diretamente os licenciandos que notoriamente se encontram pressionados a concluir o curso o mais rápido possível.

Em relação ao campo da escola, os licenciandos, apesar de possuir opções limitadas, eventualmente conseguem atingir mais facilmente seus objetivos, ou podem transitar entre as opções mais livremente, o que na realidade é estimado, uma vez que a participação destes licenciandos na escola não devem gerar uma interferência unilateral do licenciando à escola, mas a escola também pode interferir na formação, seja profissional, seja na constituição do *habitus* do mesmo. Neste sentido, identificamos como predominantes três possíveis intencionalidades, das quais os licenciandos buscam no campo da escola, sendo elas: profissionalização e inserção no mercado de trabalho, o desenvolvimento de projetos e o cumprimento de burocracias.

Os licenciandos que buscam profissionalização se deparam durante a graduação com prioridades (geralmente financeiras) que os levam a recorrer à docência para solucionar seus contratemplos. Nessa situação o PGP-JBR possibilitou a comunicação entre os licenciandos e a direção do colégio, e nesse sentido, pode atender a necessidade de quase todos os licenciandos que se interessaram em lecionar no colégio. Como já foi citado, tal condição é possível devido o perfil do colégio.

Em outros casos os licenciandos formadores adotam uma postura mais auspiciosa, na qual seu projeto apresenta uma tentativa de solucionar um problema que, em alguns casos não cabem a eles. Projetos muito abrangentes ou propostas de mudanças curriculares são exemplos desses trabalhos, que apesar de apresentarem

boas sugestões, nem sempre são factíveis, pois dependem de mudanças em políticas públicas, por exemplo. Nesse sentido, o PGP pode contribuir para a tomada de consciência desse licenciando em relação aos limites que a sua posição lhe impõe, seja quando essas propostas estão voltadas para o campo da escola ou mesmo quando são direcionadas ao campo universitário.

E, por fim, destacamos os licenciandos formadores que encaram o estágio como uma etapa dispensável e optam por vivenciar o PGP apenas como um cumprimento de burocracias. Esses licenciandos, frequentemente já atuam em escolas e procuram no curso superior apenas a habilitação, assim como os licenciandos que visam o mercado de trabalho, porém com a diferença fundamental da experiência que faz com que o licenciando veja o estágio apenas como o cumprimento de uma obrigação burocrática, uma vez que ele acredita que os momentos que ele passa em uma escola durante o estágio não serão diferentes das que ele já passa em seu dia-a-dia.

Em muitos casos esses licenciandos formadores acabam nos surpreendendo ao apresentarem grandes transformações quando eles são confrontados com uma realidade extremamente diferente das que estão habituados. Isso acontece porque em primeiro lugar, ele nem sempre pode recorrer ao *habitus* que ele já possui e necessariamente precisará se abrir para novas percepções da docência, e em segundo lugar, porque o PGP permite uma flexibilidade, principalmente de tempo que não é muito oportunizado ao professor que atua diariamente em sala de aula, pressionado por todas as regras e burocracias aos quais é submetido.

CAPÍTULO V

Caminhos percorridos na pesquisa

O presente trabalho está, em boa medida, relacionado à trajetória da pesquisadora. Tal característica precisa ser acompanhada por um rigor metodológico que afaste a pesquisa do senso comum. Logo, buscando presar por tais propriedades e ainda sermos coerentes com o referencial adotado ao longo do trabalho, procuramos nos fundamentar segundo as propostas de Bourdieu, que incida a forma a qual ele acredita ser a mais adequada para se conduzir a construção e análises dos dados, em uma atividade investigativa. Suas próprias pesquisas se iniciam a partir de contextos práticos e ele utiliza isso para orientar suas investigações. “Primeiro se coleta os dados, e só então a teoria é desenvolvida, depois da imersão na análise deles” (GRENFELL, 2018, p.278). Com este estágio inicial, se procura romper com o “pré-dado” ou pré-construído”.

Antes mesmo de entrar para o programa de pós-graduação, a autora desta pesquisa sempre buscou registrar e analisar suas práticas e a dos licenciandos que trabalharam com ela no PGP-JBR. Esse esforço é coerente com a metodologia proposta por Bourdieu, que sinaliza para a construção dos dados, seguida de uma imersão analítica, e só então se procura o desenvolvimento da teoria.

O recorte histórico ao qual se limita a análise, realizada a partir deste capítulo, trata-se do trabalho desenvolvido no PGP-JBR no período de 2016 a 2018, destacando a atuação dos estagiários que possuíam as características mínimas necessárias para que fossem compreendidos como **licenciandos formadores**, dentro da perspectiva da teoria de Genovese (et al., 2016) e dos níveis de formação dentro do PGP.

Neste sentido, se relevaram 4 licenciandos formadores, que foram estabelecidos por conseguirem completar suas intervenções na escola, por participarem da criação do PGP-JBR ou por integrarem o grupo, tanto como **licenciandos formadores iniciantes** – matriculados na disciplina de estágio 1 ou 2 – quanto como **licenciandos formadores experientes** – matriculados na disciplina de

estágio 3 ou 4. Esses últimos são responsáveis por receber os **licenciandos formadores iniciantes** e desenvolverem estratégias que permitam que eles se engajem e colaborem com o PGP. Tal processo recebeu o nome de “**Ambientalização**”, cujo termo é fruto da reflexão da professora formadora e dos licenciandos formadores de um outro PGP que integrava o GGP-IF-UFG.

As ações desenvolvidas e que caracterizavam uma dinâmica de interação entre o campo da escola, campo universitário e o GGP-IF-UFG, foram registradas para posterior análise, tanto por meio de notas de campo elaboradas pela professora formadora do campo da escola, autora desta pesquisa, como através dos PIS dos licenciandos formadores que constituíam o PGP-JBR. A elaboração desses materiais compreende a etapa de construção dos dados. Estes dados foram analisados em suas especificidades e suas propriedades foram definidas em termo de capitais, ou seja, em relação aos aspectos que são valorizados simbolicamente dentro dos campos com os quais o PGP-JBR interage.

Buscando compreender melhor alguns detalhes metodológicos da proposta de sociologia reflexiva, em termos da operacionalização de seus princípios na prática, destacamos o que Bourdieu apresenta como um método em três níveis. São eles a *construção do objeto de pesquisa*, a *análise de campo* –também caracterizado em três estágios –, e a *objetivação participante*. O trabalho foi desenvolvido, tendo como perspectiva atender a tais etapas, as quais serão descritas a seguir.

Também apresentaremos o Software IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). Essa ferramenta é uma interface visual ancorada no software R para produzir análise de texto, e que auxilia no processamento de dados qualitativos. No caso desse trabalho, recorreremos ao software para analisar especificamente os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) dos quatro licenciandos investigados.

5.1 A construção do objeto de pesquisa

Enquanto pesquisadores, nossas escolhas de tópicos de pesquisa são moldadas por nossas próprias formações e trajetórias acadêmicas. Isso se reflete na estrutura deste trabalho, uma vez que ele possui aspectos que não condizem

totalmente aos padrões acadêmicos desenvolvidos tradicionalmente. A composição escolhida está diretamente relacionada aos valores atribuídos pela autora ao campo da escola e seus capitais. Entre os aspectos prezados por ela estão a forma historicista e cronológica, como as coisas naturalmente são desenvolvidas dentro da rotina escolar, e essa dinâmica norteia todos os capítulos desse trabalho.

A etapa de construção do objeto de pesquisa, importante para o método desenvolvido por Bourdieu, nos permite compreender como os espaços sociais estão relacionados aos indivíduos que o compõe. Tendo isso em mente, se percebe que o destaque aos licenciandos formadores e as conversões de capital dentro dos campos, investigados nesse trabalho, também decorre de um construto histórico. A partir de diferentes espaços sociais, que de certa forma interagem entre si, o objeto de pesquisa construído procura levar em consideração os agentes que interagem dentro desses diferentes campos, assim como destacado pelo sociólogo:

Uma das dificuldades da análise relacional é que na maior parte do tempo só podemos compreender os espaços sociais através da forma das distribuições de propriedades entre indivíduos. Isso porque a informação acessível está ligada ao indivíduo (BOURDIEU, 2005, [1992, p. 201]).

Logo, procuramos construir a melhor representação possível da inter-relação entre os campos estudados, uma vez que temos consciência de que a teoria é sempre construída a partir de uma posição particular no campo – o ponto de vista do pesquisador. Além disso, compreendemos que não é possível analisar completamente todas as ligações existentes entre os capitais, os *habitus* e os campos, porque elas se encontram em constante mudança. Uma vez que o objeto de pesquisa já tenha sido construído, a próxima etapa corresponde ao estudo desse objeto em termos de uma *análise de campo*, no qual Bourdieu também apresenta em três estágios.

5.2 Análise de campo

O campo é um modo particular de representar as posições relativas de grupos e agentes dentro do espaço social, para tanto a abordagem metodológica indicada perpassa por algumas etapas. São elas: a análise da posição do campo estudado em

relação ao campo do poder, o mapeamento da estrutura objetiva entre as posições ocupadas por agentes e a análise do habitus dos agentes.

5.2.1 Analisar a posição do campo em relação ao campo de poder

Para analisar a posição de um campo em relação ao campo de poder é essencial que os campos que se relacionam sejam identificados. Isso permite que o campo seja investigado em termos de uma comparação com as posições dos demais campos.

Neste sentido, procurou-se investigar os campos que interagem entre si, em torno da questão da formação docente. Logo, essa etapa foi desenvolvida ao discutir as interações entre o campo da escola, o campo universitário, e ainda em torno do GGP – que também avança em direção de uma institucionalização, o que o caracteriza ao menos como subcampo –, e dentre esses, o que se destaca hierarquicamente como dominante é o campo universitário, evidenciado por exemplo, pelo grau de autonomia deste campo, que é superior aos dos demais analisados.

5.2.2 Mapear a estrutura objetiva das relações entre as posições ocupadas por agentes que competem pelas formas legítimas de autoridade específica das quais o campo é um local

Se analisa nesta etapa a topografia estrutural do próprio campo e as posições existentes são expressas em termos de seus capitais. Nesse sentido, se fez necessário explicitar os campos envolvidos na problemática deste trabalho de forma individual. Isso indica que cada campo possui seus próprios capitais, ou seja, bens simbólicos que possuem um valor atribuído a eles pelos agentes do campo e que por sua vez são fundamentais para determinarem as posições dos agentes dentro dos campos, à medida que eles possuem esses capitais.

Como já foi citado, os campos em destaque neste trabalho são o campo da escola e o campo universitário, uma vez que eles são essenciais dentro do que é compreendido como Campo Educacional Brasileiro. Logo, destacamos as

particularidades do Instituto de Física da Universidade Federal de Goiás (IF-UFG) e o Colégio Estadual João Barbosa Reis (CEJBR), enquanto representantes dos campos citados anteriormente. Ainda apresentamos os capitais que foram incorporados dentro do GGP-IF-UFG ao longo de sua construção e que tomaram valores próprios dentro desse espaço de intersecção, fazendo com que aos poucos ele fosse conquistando uma autonomia relativa.

5.2.3 Analisar os habitus dos agentes; os sistemas de disposição que eles adquiriram ao internalizar um tipo determinado de condição social e econômica

Nesta etapa é importante que os agentes também sejam analisados individualmente dentro de seus campos, em relação a suas trajetórias e posicionamentos. Porém, uma vez consideradas as singularidades desses agentes, a investigação deve avançar a partir das correspondências ou relações entre esses indivíduos. Isso indica que é importante encontrar nas individualidades, aspectos comuns entre eles, e que tenham valores dentro dos campos – relação entre o campo e o *habitus*.

Nesse sentido, discutimos sobre as relações de poder entre os agentes, inicialmente em relação aos campos que naturalmente eles pertencem, como por exemplo, o professor da universidade dentro do campo universitário e o professor da escola, dentro o campo da escola. Em seguida, ao compreender os trabalhos desenvolvidos pelo GGP e que direcionaram o grupo à formulação de suas próprias regras e valores, passamos a investigar os agentes que interagem entre si, dentro desse espaço social relativamente autônomo, do qual podemos identificar características de um subcampo. O licenciando passa a ser reconhecido dentro de um campo, se torna um agente que deve ser analisado em relação a seu *habitus* e sua posição dentro desse campo, uma vez que ele é um participante do GGP.

Os PIS (Projetos de Investigação Simplificados) nos permitiram identificar, a partir das falas dos licenciandos e de suas trajetórias, as formas com que eles puderam internalizar e externalizar suas experiências vivenciadas no PGP-JBR, na escola e na universidade. A partir da leitura do PIS dos quatro licenciandos, pudemos destacar algumas falas representativas de aspectos mais relevantes apontadas por

eles. A coleta destes dados serviu, tanto para compreendermos as práticas e atividades dos licenciandos, como também permitiu que obtivéssemos informações sobre as características dos participantes dos campos, pelas quais poderemos avaliar os capitais que cada um acumulou em um determinado campo e posteriormente indicar como eles são negociados, convertidos ou ressignificados dentro dos outros campos.

Essa análise nos permite compreender o processo de formação desses discentes, que está diretamente relacionado com as atuações deles em diferentes campos simultaneamente, ou seja, explorar quais são as consequências formativas e constitutiva dos *habitus* dos licenciandos formadores, ao lidarem com capitais de diferentes campos. A presente investigação também nos ajuda a identificar se o GGP é capaz de auxiliar na intermediação desses campos e na conversão de seus capitais.

5.3 Objetivação participante

A última etapa indicada por Bourdieu e que caracteriza a metodologia que ele utilizava é, antes de mais nada, um desafio para o pesquisador. A provocação compreendida pela autora deste trabalho é repassada para todos os que se interessam pela metodologia apresentada e por essa dissertação em especial.

Os cientistas sociais são convidados a praticar os mesmos métodos de análise de seu objeto de pesquisa em si mesmo. Logo essa pesquisa, embora tenha como destaque a formação inicial do licenciando, busca refletir sobre a formação da professora formadora da escola, de como ela influencia e é influenciada dentro dos mesmos espaços apontados em torno dos licenciandos formadores. Em momento algum pode deixar de sinalizar como todos os agentes envolvidos nessa pesquisa estão ligados a uma lógica de formação, mas também de disputa por um lugar, sobretudo de segurança e um espaço de fala.

Os enfrentamentos que os agentes do GGP-IF-UFG têm, são sobretudo para se construir um lugar que dê sentido a todos os processos desenvolvidos e vivenciados por todos esses agentes, inclusive a autora desse trabalho, que tem no GGP um espaço que a liga ao campo universitário, muito mais que o próprio programa de pós-graduação.

Diante destas etapas, buscamos delinear uma estratégia metodológica que seja coerente com o referencial teórico adotado para a análise dos dados construídos no presente trabalho, e que também destaque a relevância de toda a trajetória que antecede a escrita deste. Buscaremos adiante, enfatizar especificamente esses dados e analisaremos as possíveis compreensões que estes podem nos trazer.

5.4 O uso do software IRAMUTEQ na análise de dados

Como já foi citado, estudamos o contexto construído no PGP-JBR, integrante do GGP-IF-UFG. Desde sua criação no ano de 2016 ele vem sendo objeto de investigação, tanto da professora formadora do campo escolar – também autora deste trabalho –, como também integra as investigações do professor formador do campo universitário e dos licenciandos formadores que participam desse PGP-JBR. Logo, desde seu início, as reuniões, discussões, trabalhos, diários de bordo, gravações de áudio, entre outros materiais elaborados pelo grupo, são registrados e tratados como dados.

Contudo, buscamos encontrar dentre esses materiais, os que fossem mais representativos, para serem analisados. Sendo assim, se compreende a coleta destes no período de janeiro de 2016 a julho de 2018, quando se deu início à análise destes tão somente para a dissertação. Em especial, analisamos o Trabalho de Conclusão de Curso de quatro licenciandos formadores, escolhidos por se adequarem às características esperadas a esses agentes, ou seja, licenciandos que se aproximaram mais de uma formação praxiológica, que reconhecem uma relação dialógica entre o *habitus* e do campo onde atuam e, no que lhe cabem, apontam uma relação menos hierárquica e multidirecional, solidária entre todos os agentes que atuam junto com eles do PGP (GENOVESE, et al., 2016).

O TCC foi o material escolhido para uma análise mais profunda, uma vez que nestes trabalhos os integrantes conseguiram sintetizar boa parte de suas experiências, sejam pessoais acerca de suas próprias trajetórias escolares e familiares, como também daquelas vivenciadas dentro do GGP. A fase mais madura, em que os licenciandos se encontram ao escrever seus TCCs, foi outro fator que nos

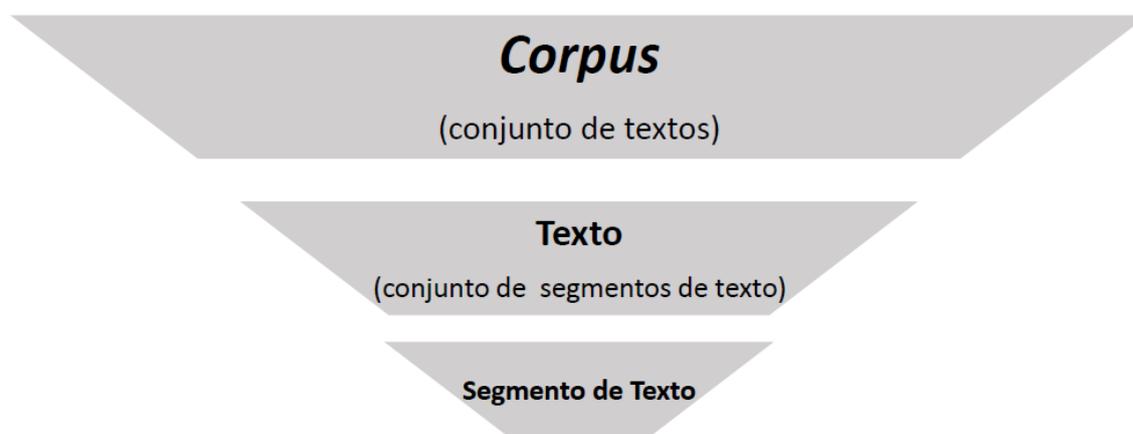
levou a determinar estes como dados importantes e que merecem um aprofundamento.

Para auxiliar a compreensão dos detalhes dos TCCs, optou-se por utilizar um software que auxiliasse na fragmentação e análise estatística, que nos permite identificar conteúdos simbólicos, proveniente dos materiais textuais. Inicialmente realizamos a organização do corpus textual – os textos precisam ser preparados para que o software reconheça variáveis válidas –, e em seguida utilizamos o software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (IRAMUTEQ_0.7-alpha2®).

O software IRAMUTEQ® foi desenvolvido por Pierre Ratinaud em 2009 e consiste em um programa gratuito de codificação aberta, que permite o processamento e a análise estatística de textos produzidos, tendo sua base fundamentada no software R e na linguagem de programação Python (CAMARGO; JUSTO, 2013). Esse software possibilita a realização de cinco tipos de análises de dados textuais: estatísticas textuais, pesquisa de especificidades de grupos (análise fatorial de correspondência \pm AFC), classificação hierárquica descendente (CHD), análise de similitude e nuvem de palavras (SALVIATI, 2017).

Para o estudo dos dados, utilizaremos a análise sobre corpus textuais, um tipo específico de análise de dados com finalidade relacional, comparando produções diferentes em função de variáveis específicas descritas por quem produziu o texto. Para tanto, é preciso inicialmente compreender os conceitos como: corpus; textos; e segmentos de texto.

Figura 6: Noção de corpus, texto, segmento de texto



Fonte: (CAMARGO; JUSTO, 2013)

Em síntese, o *corpus* é construído pelo pesquisador e ele representa o conjunto texto que se pretende analisar. Nessa pesquisa, por exemplo, trata-se do conjunto de TCCs que foram agrupados em um único arquivo de texto. O *corpus* adequado à análise do tipo Classificação Hierárquica Descendente deve constituir-se num conjunto textual centrado em um tema, ou seja, monotemático. Embora cada TCC tenha suas especificidades, temas de investigação diferentes e até referenciais teóricos distintos, todos foram desenvolvidos dentro de um mesmo contexto, o PGP-JBR.

Um conjunto de textos constitui um *corpus* de análise, e por sua vez, os textos são separados por linhas de comando chamadas de "linhas com asteriscos". Esta linha informa o número de identificação do produtor do texto que se segue e algumas características (variáveis) que são importantes para o delineamento da pesquisa (como sexo, faixa etária, afiliação a determinados grupos, nível social e cultural, etc.). Isto depende de cada pesquisa e o número de modalidades de cada uma destas variáveis, depende do delineamento da pesquisa e do número de textos coletados. Por fim, os segmentos de texto são trechos, na maior parte das vezes, do tamanho de três linhas, dimensionadas pelo próprio software em função do tamanho do *corpus*. Os segmentos de textos que são considerados o ambiente das palavras.

Com base nessa estrutura, o software oferece as formas de análise textual já citadas anteriormente. As estatísticas textuais, ou análise lexical clássica, fornecem o número de texto e segmentos de textos, identificam a quantidade de palavras, frequência média e hápax (palavras com frequência de um), investigam o vocabulário e reduzem as palavras com base em suas raízes (forma reduzidas) e identificam formas ativas e suplementares. A análise de especificidades permite a associação dos textos com variáveis de caracterização dos narradores dos textos. Para tais análises Camargo e Justo (2013) indicam que:

- Na Classificação Hierárquica Descendente (CHD) ou método de Reinert, os segmentos de texto são classificados em função dos seus respectivos vocabulários, e o conjunto deles é repartido em função da frequência das formas reduzidas. Visa obter as classes de segmentos de texto. A partir dessa análise em matrizes o software organiza a verificação dos dados em um dendograma da CHD, que ilustra as relações entre as classes;

- Na análise de similitude baseia-se na teoria dos grafos e possibilita identificar as coocorrências entre as palavras e seu resultado, trazendo indicações da conexão entre as palavras, e auxilia na identificação da estrutura da representação, sendo aplicada a cada um dos corpus textuais;
- Na nuvem de palavras, busca-se agrupar e organizar graficamente as palavras em função da sua frequência.

Para a construção do corpus de análise, os textos foram salvos no formato txt e codificados em Unicode UTF-8, tendo o texto a codificação na primeira linha com as seguintes simbologias: quatro asteriscos (****) seguidos de uma série de variáveis introduzidas com um asterisco (*) separado por um espaço (SALVIATI, 2017; CAMARGO; JUSTO, 2013) e em seguida utilizou-se a CHD e foram nominadas as classes correspondentes. A interpretação e análise dos resultados constitui-se momento de ampliar os significados dos códigos e temas encontrados para além da representação inicial, e realizar a interpretação e compreensão dos dados, segundo o referencial teórico adotado.

CAPÍTULO VI

Decorências da longa prática investigativa

Antes de aprofundarmos nos dados, vale ressaltar que cada um dos quatro licenciandos formadores foram identificados pelas variáveis **LFA**, **LFL**, **LFU** e **LFV**. As classes analisadas apresentam diferentes relevâncias para os segmentos de textos dos diferentes TCC produzidos por esses licenciandos.

O licenciando formador **LFA** participou do PGP-JBR nos anos de 2016 e 2017. Ele já havia participado de outro PGP, mas precisou escolher uma nova escola, pois a professora formadora não continuaria com suas atividades. Seu trabalho tinha como principal objetivo promover a alfabetização científica através das Histórias em Quadrinho (HQs).

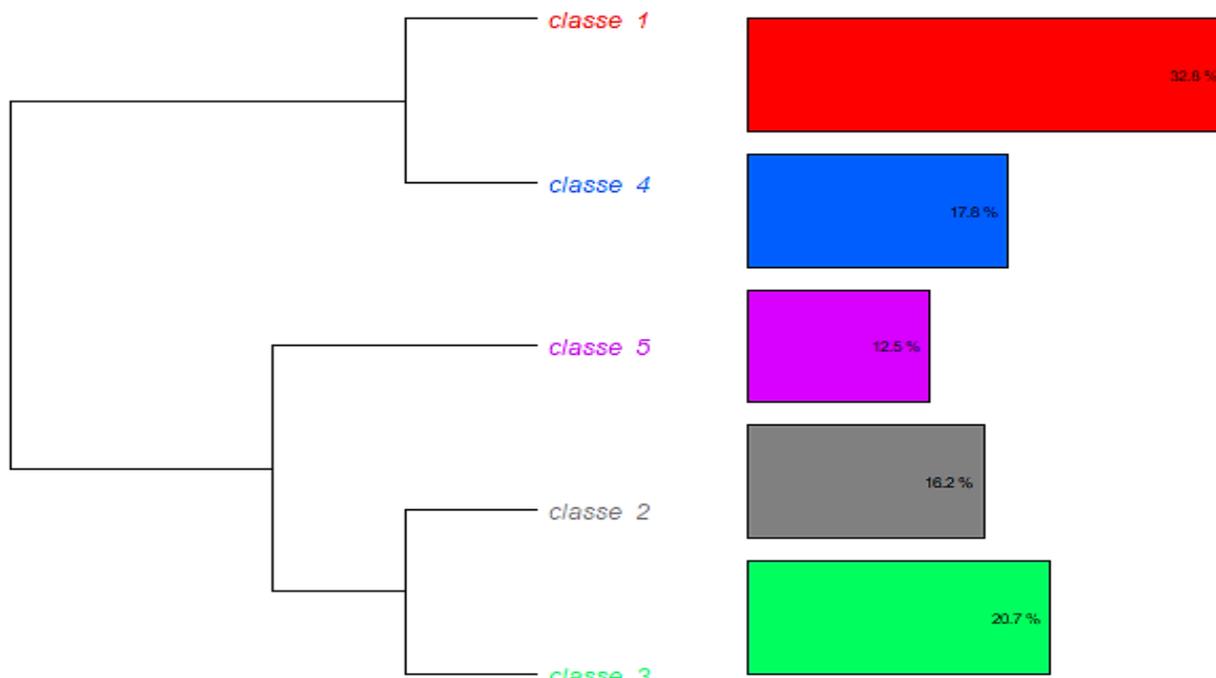
O licenciando formador **LFL** também participou da construção do PGP-JBR desde o início, participando nos anos de 2016 e 2017. Assim como o **LFA**, integrou outros PGPs que encerraram suas atividades, antes de compor o PGP-JBR, com o qual mantém uma parceria voluntária, mesmo depois de ter concluído sua graduação. Sua atividade principal dentro do PGP estava direcionada para a discussão do ensino de ciências, relacionado ao imediatismo do mercado de trabalho, contudo ela se dedicou em seu TCC em analisar sua própria trajetória tendo em vista as inúmeras experiências que teve, por participar de vários PGPs diferentes.

O licenciando formador **LFU** compôs o PGP-JBR desde seu início, permanecendo nesse grupo de 2016 a 2018. Apesar de não ter passado por outros PGPs, esse licenciando já possui experiência com a docência, tendo lecionado desde o início de sua graduação. Com a desconstrução de suas “certezas” em relação ao campo da escola, dedicou-se a investigar metodologias de avaliação, voltadas inclusive para suas próprias práticas. Em 2017 se tornou professor do CEJBR e por isso sua relação com o PGP-JBR foi muito particular, e sua relação com os alunos formadores da escola, muito mais próxima do que qualquer outro licenciando formador seria capaz de manter.

E por fim, o licenciando formador **LFV**, que participou do PGP-JBR nos anos de 2017 e 2018. O único PGP do qual participou foi o PGP-JBR, porém ele trouxe para o grupo uma experiência nova, pois estava cursando licenciatura em física, após se transferir do curso de engenharia. Diferente dos demais, o **LFV** teve a oportunidade de participar do PGP-JBR enquanto licenciando formador iniciante, tendo o apoio dos licenciandos experientes desse PGP, e posteriormente assumiu o papel de licenciando formador experiente, recepcionando e cooperando com os licenciandos que chegaram depois dele. Seu trabalho sinalizou para a potencialidade do teatro enquanto meio de ensinar conceitos físicos e científicos em geral. Embora não tenham trabalhado juntos, os licenciandos **LFA** e **LFV** adotaram estratégia similares, utilizando a arte como meio de promover a aprendizagem dos alunos da escola.

O *corpus* geral foi constituído por quatro textos, separados em 671 segmentos de textos (ST) com aproveitamento de 600 ST (89,42%)⁴⁹. Emergiram 23.924 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 4.225 palavras distintas e 2.784 com uma única ocorrência. O conteúdo analisado foi categorizado em cinco classes: Classe 1, com 197 ST (32,83%); Classe 2, com 97 ST (16,17%); Classe 3, com 124 ST (20,67%); Classe 4, com 107 ST (17,83%); e Classe 5, com 75 ST (12,50%).

Figura 7: Dendrograma a partir da Classificação Hierárquica Descendente (CHD)



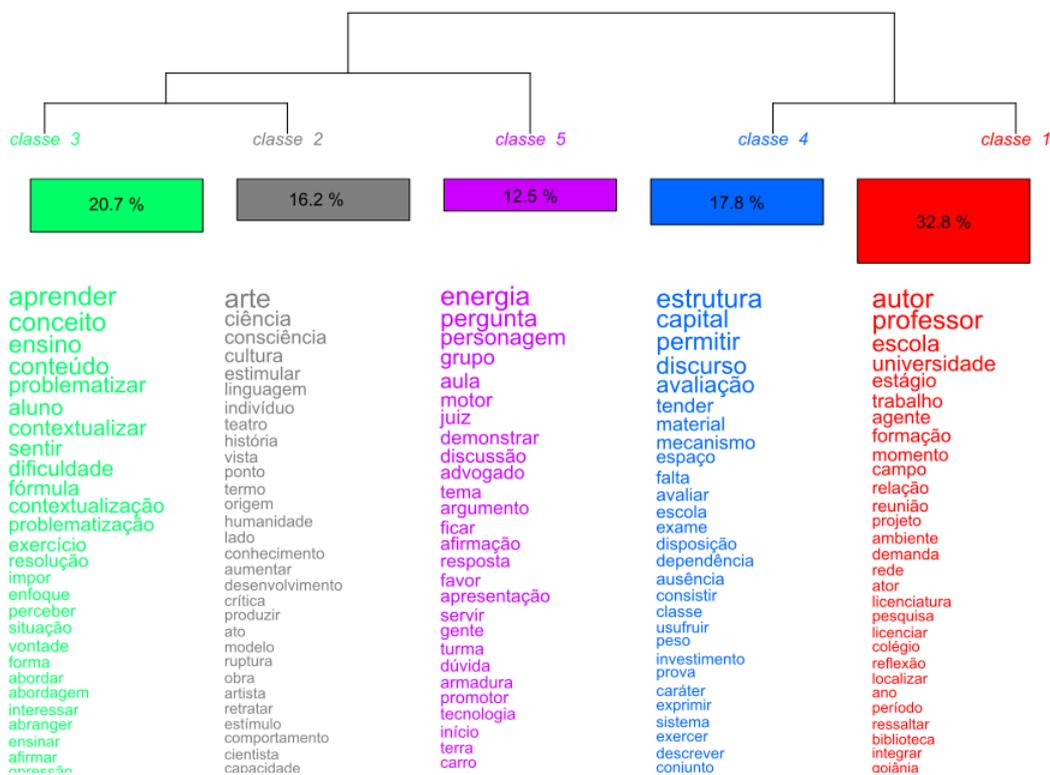
Fonte: IRAMUTEQ

⁴⁹ Os valores de segmentos de textos aproveitados não devem ser inferiores a 70% por determinaria baixa qualidades e precisão da amostra.

Vale ressaltar que essas cinco classes se encontram divididas em duas ramificações (A e B) do *corpus* total de análise. O subcorpus A “Ajustamento ao campo escolar”, é composto pela classe 1 (“Autoanálise”), que indica a atenção dada nos TCC às trajetórias sociais e acadêmicas dos licenciandos, e classe 4 (“Autonomia do campo da escola”) que apresenta elementos de contrariedade a condição de fragilidade da escolar. O subcorpus B, denominado “Ajustamento ao campo universitário”, contém a classe 5 (“Dialogo como ferramenta de ensino”), que marca o papel do diálogo dentro das pesquisas desenvolvidas no PGP, e outras duas subclasses que estão associadas, a classe 2 (“Arte suscitando o conhecimento científico”) e classe 3 (“Promoção da aprendizagem”) que contemplam as estratégias adotadas por licenciandos para promoverem conversões de capitais principalmente dentro do campo da escola.

Para atingir uma melhor visualização de cada classe, elaborou-se um filograma com a lista de palavras de cada classe gerada a partir do teste de qui-quadrado (χ^2). Nele emerge os grupos de vocabulários semelhantes entre si e vocabulários diferentes das outras classes.

Figura 8: Dendrograma CHD- Filograma



Fonte: IRAMUTEQ

A dimensão da imagem não permite que todas as palavras sejam apresentadas, contudo elas estão dispostas em relação ao valor de χ^2 , ou seja, em relação a sua relevância. A seguir serão descritas, operacionalizadas e exemplificadas, cada uma dessas classes manifestas na Classificação Hierárquica Descendente.

6.1 Hierarquia Descendente

A partir dessa caracterização, podemos analisar os dados que emergem da análise dos TCCs, tendo em vista as classes geradas pelo software IRAMUTEQ, que nos permite interpretar, por meio do referencial teórico adotado, o significado de cada um dos agrupamentos estatísticos gerados. Os dados relevantes desta pesquisa correspondem aqueles que obtiveram valores de $\chi^2 > 3,80$, e nível descritivos $p < 0,05$. Esses valores foram definidos pelo próprio software e indicam os níveis de significância dos termos analisados. Valores inferiores a esses são considerados não significativos. A seguir, são apresentados os dados das cinco classes e suas respectivas interpretações.

6.1.1 Classe 1: Autoanálise

Compreende 32,83% ($f = 197$ ST) do corpus total analisado, constituído por palavras e radicais no intervalo ente $\chi^2 = 4,74$ (acontecer) e $\chi^2 = 72,18$ (autor). Essa classe também é composta por palavras como “PGP” ($\chi^2 > 83,08$); “formador” ($\chi^2 > 42,80$); “GGP” ($\chi^2 > 38,14$); “PIS” ($\chi^2 > 23,42$) e “campo escolar” ($\chi^2 > 20,87$), que representam formas suplementares com alta relevância, mas que foram identificadas pelo programa como “não reconhecida”, e, portanto, não aparecem no filograma apresentado anteriormente. Predominaram as evocações dos licenciandos formadores **LFL** e **LFU**.

Na análise realizada, verificou-se que estão elencadas expressões utilizadas pelos licenciandos, sobretudo para relatarem suas experiências e impressões sobre o campo da escola, campo da universidade, e sobre suas atividades junto aos alunos da escola em que atuaram. Os termos que se destacaram foram utilizados

principalmente para se referenciar e para indicarem os agentes, ações e espaços, relacionados as suas próprias práticas.

“É nesse **sentido** que o **presente trabalho** discute o **processo** formativo da **autora** através de redes de controvérsia, trazendo à tona os **atores** envolvidos em quatro **momentos** marcantes ao longo da sua **formação** e como os **cenários formados** por esses **atores** dão **significados** para os **campos** escolar universitário e a **relação** entre eles” (LFL, score: 299.43, grifo do software IRAMUTEQ).

Evidencia-se também que a preocupação de relacionar suas práticas e trajetórias é mais frequente em licenciandos formadores que estiveram por um período mais longo no PGP-JBR. Esses licenciandos não só participaram do PGP-JBR desde sua criação, mas também permaneceram por um período maior do que a carga horária da disciplina de estágio exigida. Sendo assim, os licenciandos **LFL** e **LFU** se envolveram afetivamente com o colégio e em razão disso, suas expressões apresentaram uma maior preocupação em defender esse espaço em relação as demandas externas, em especial das provenientes do campo universitário.

É importante compreender que, apesar dessa classe ter trazido segmentos de textos que indicaram os exercícios de reflexão que os licenciandos precisaram realizar acerca de suas trajetórias e suas próprias práticas, essa também é a classe que mais trouxe elementos de compreensão do próprio PGP. A proximidade de elementos como “autor” – referindo a si mesmos –, “professor”, “escola”, “universidade” e “estágio”, representam a tomada de consciência que eles tiveram sobre a dinâmica do PGP, que visa promover a intersecção entre o campo da escola e o campo universitário. Um espaço de diálogo que permita que as hierarquias sejam minimizadas ao máximo para que todos possam trabalhar em prol da autonomia de ambos os campos.

6.1.2 Classe 2: Arte suscitando o conhecimento científico

Compreende 16,17% ($f = 97$ ST) do corpus total analisado, constituído por palavras e radicais no intervalo ente $\chi^2 = 3,85$ (forma) e $\chi^2 = 83,22$ (arte). Essa classe é composta por palavras como “ciência” ($\chi^2 > 51,88$); “” ($\chi^2 > 40,90$); “cultura” ($\chi^2 > 70,76$); “linguagem” ($\chi^2 > 30,57$) e “indivíduo” ($\chi^2 > 29,33$). Predominaram as evocações dos licenciandos formadores **LFV** e **LFA**.

Ao analisar as expressões e segmentos de texto que emergem dessa classe, percebemos uma característica particular dos licenciandos que escolheram o PGP-JBR, para participarem. Agentes que estiveram em tempos distintos e, portanto, não trabalharam juntos, mas escolheram estratégias semelhantes para atacar um mesmo problema. A escolha foi a de utilizar a arte para promover o capital cultural dentro do campo da escola, um deles por meio das histórias em quadrinhos e o outro através do teatro.

No fluxograma, por exemplo, podemos perceber o peso que o termo “arte” tem nessa classe, mas também vemos que ele está seguido das palavras “ciência”, “consciência”, “cultura” e “estimular”, o que indica que a arte foi a aposta desses licenciandos para atender a duas importantes questões destacadas no PGP. Uma delas é a relevância pessoal das problemáticas que os licenciandos devem trabalhar, e a outra diz respeito às problemáticas já existentes dentro do contexto em que eles estarão inseridos.

Mas não é por acaso que o PGP-JBR pareceu um ambiente favorável para que os licenciandos discutissem conhecimentos científicos através da arte. Nos segmentos de textos analisados, podemos perceber, nas falas deles próprios, que o motivo da escolha desse PGP está relacionado à perspectiva que a professora formadora da escola apresentava, ao convidar os licenciandos a participarem do grupo.

[...] onde a sensibilidade da **professora** formadora se encontra, faz parte do seu **trabalho** desenvolvido na **escola**, transformar tal **engajamento** em atividades tidas como sociais em atividades que são desenvolvidas com a **intenção** de buscar a participação ativa dos estudantes em **processos** de tomada de **decisões**” (LFA, score: 181.46, grifo do software IRAMUTEQ).

Os licenciandos compreendem o perfil da escola, através do olhar da professora e se sentem motivados a desenvolver suas atividades no PGP-JBR, uma vez que eles entendem que o capital social em excesso, naquele espaço, pode ser tanto uma forma de acesso até os estudantes, mas que também caracteriza uma fragilidade que deve ser superada, e a aposta deles diante de tudo isso é utilizar a arte para suscitar o conhecimento científico.

6.1.3 Classe 3: Promoção da aprendizagem

Compreende 20,67% ($f = 124$ ST) do corpus total analisado, constituído por palavras e radicais no intervalo ente $\chi^2=3,98$ (aprendizado) e $\chi^2=42,60$ (aprender). Essa classe é composta por palavras como “conceito” ($\chi^2>40,76$); “ensino” ($\chi^2>37,33$); “conteúdo” ($\chi^2>36,08$) e “problematizar” ($\chi^2>14,60$). Predominaram as evocações do licenciando formador **LFV**.

Ao explorar os termos dessa classe, dentro de seus segmentos de textos correspondentes, podemos identifica-la como a que mais apresenta expressões que remetem ao capital cultural, ao conhecimento científico e o quanto os licenciandos observam sua ausência dentro do campo da escola. Além disso, essa classe apresenta um destaque para a relação do conhecimento com a contextualização e com a tecnologia.

“A **contextualização**, tanto histórica quanto cotidiana é uma **forma** de **trazer** aos **alunos** como funcionam os **contextos** científicos e as **tecnologias aplicadas** na sociedade. Essa **investigação** mostrou que é necessário investir em novas **metodologias** e que ainda há muito para **aprofundar**” (LFV, score: 118.44, grifo do software IRAMUTEQ).

Os termos mais relevantes como “aprender”, “conceito”, “ensino” e “conteúdo” então ligados ao aluno da escola, o que mostra que os licenciandos valorizam o ensino e aprendizagem, mas alguns deles ainda não percebem ou não acham relevante indicar que eles são importantes para todos os agentes do campo, ou seja, não só o aluno aprende por meio das intervenções que os licenciandos realizam, mas todos os agentes do PGP estão inseridos nesse processo de formação.

Também foi possível observar, através das falas dos licenciandos, que as dificuldades que eles tentam superar com os alunos da escola também foram ou são desafios que eles enfrentaram no ensino médio e ainda enfrentam na universidade.

“Quando comecei o **ensino** médio também **experimentei** essa **dificuldade** na pele. Mesmo apreciando como essa **ciência mostra** a natureza à luz de novos **olhos, conseguia sentir** que aquela área era restrita a um pequeno grupo” (LFA, score: 117.55, grifo do software IRAMUTEQ)

Com isso, podemos compreender que os fatores que levam o licenciando a investir seus esforços dentro do campo da escola, podem ser pessoais, e o cuidado que eles desenvolvem com os alunos da escola estão muitas vezes associadas a uma

dificuldade do próprio licenciando. Eles valorizam o conhecimento científico e matemático porque sabem a falta que eles podem fazer, caso alguns desses alunos se interessem em ingressar na faculdade, por exemplo.

6.1.4 Classe 4: *Autonomia do campo da escola*

Compreende 17,83% ($f = 107$ ST) do corpus total analisado, constituído por palavras e radicais no intervalo ente $\chi^2 = 3,86$ (consequência) e $\chi^2 = 56,60$ (estrutura). Essa classe é composta por palavras como “capital” ($\chi^2 > 50,03$), “discurso” ($\chi^2 > 46,86$); “avaliação” ($\chi^2 > 42,66$) e “material” ($\chi^2 > 27,92$). Predominaram as evocações do licenciando formador **LFU**.

O conjunto de segmentos dessa classe apresenta uma grande relação com o referencial teórico estudado pelo PGP-JBR, e que se tornou o referencial teórico utilizado no trabalho de um dos licenciandos analisados nessa pesquisa. Aqui os termos que caracterizam a teoria de Bourdieu aparecem com frequência, como pode ser visto no segmento de texto a seguir:

“A **consequência** dos **acúmulos** de **capital** ou a perda de **capital** é o que movimenta as classes sociais, assim a **estrutura** que se encarrega de **alocar** dentro dos espaços sociais correspondentes, cria **mecanismos** para isso, tais como **investimentos** econômicos temporais e processos de **avaliação**” (LFU, score: 236.83, grifo do software IRAMUTEQ).

Outro termo que se destaca nessa classe é “avaliação”. Essa expressão está ligada ao trabalho do licenciando mais relevante nesse conjunto, então esperava-se que ela se destacasse. Porém dentro do PGP-JBR a relevância desse termo tem outra perspectiva, pois não se trata apenas de um estudo que deseja testar um tipo de avaliação, segundo um referencial teórico qualquer, mas sim, apresenta mais uma vez o esforço dos licenciandos em promover a autonomia do campo da escola, em especial o aluno da escola, a partir dos projetos que eles desenvolvem no PGP.

“A proposta de intervenção **consiste** em municiar os alunos da **escola** com a ferramenta da **avaliação**, não para atribuir valores à sua formação, mas instigá-lo a compreender o campo da escola e como os mesmos interagem e forma direta e indireta” (LFU, score: 81.44, grifo do software IRAMUTEQ)

É principalmente em torno desse aspecto que a classe 1 e 4 se aproximam. Em ambas, emergem expressões e segmentos de texto que apresentam a escola, não como um local que precisa de uma interferência externa para que seus problemas se resolvam, mas antes disso, as propostas de mudança partem da concepção de que elas devem ocorrer a partir dos agentes que participam daquele campo.

6.1.5 Classe 5: *Diálogo como ferramenta de ensino*

Compreende 12,50% ($f = 75$ ST) do corpus total analisado, constituído por palavras e radicais no intervalo ente $\chi^2=4,05$ (interesse) e $\chi^2=91,75$ (energia). Essa classe é composta por palavras como “grupo” ($\chi^2>55,92$), “aula” ($\chi^2>54,88$); “discussão” ($\chi^2>43,46$) e “tema” ($\chi^2>37,57$). Predominaram as evocações do licenciando formador **LFA**.

Podemos observar, mais uma classe que apresenta expressões que indicam uma preocupação com o ensino e aprendizagem, dentro da prática dos licenciandos. Porém, podemos notar que, neste caso, existe uma sinalização dos resultados obtidos a partir das intervenções.

Ao examinarmos, por exemplo, os verbos indicados no filograma, referentes a essa classe, encontramos expressões como “perguntar”, “demostrar”, “discutir” e “argumentar”, que nos indica uma correspondência, um diálogo e que de fato refletem a postura que os licenciandos tomaram frente aos alunos da escola e que os permitiram tanto desenvolverem suas atividades, como efetivamente promoverem uma formação integrada. Os segmentos de texto apontam questões semelhantes

“Uma parcela considerável da **turma demonstrou interesse** no **tema** quando **apresentado** pontuando questões. Durante a **aula** dois **grupos** em específico no **início** fizeram **perguntas** sobre as HQs e o **funcionamento** dos poderes dos **personagens**” (LFA, score: 406.99, grifo do software IRAMUTEQ).

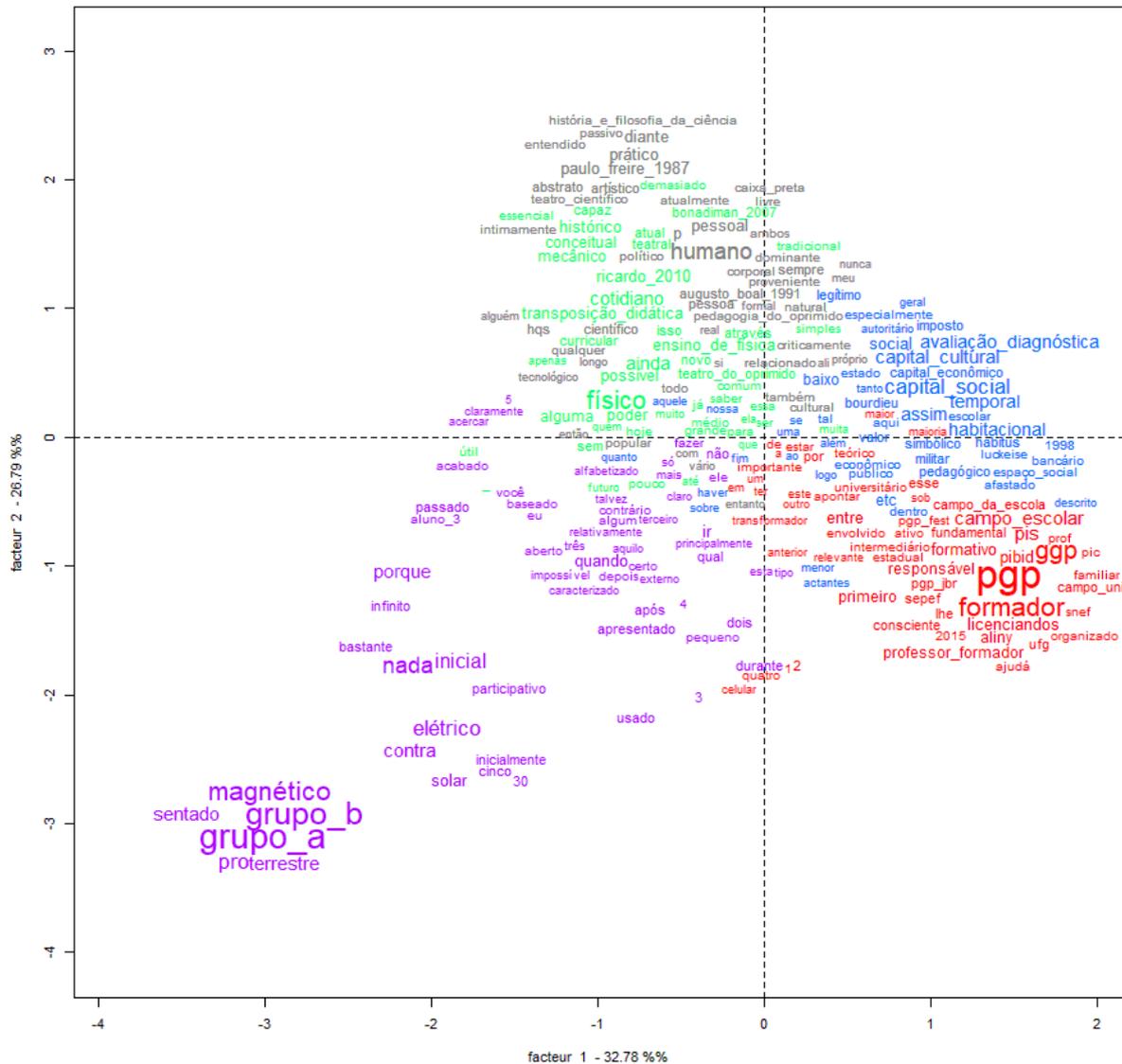
Outro ponto que ressalta dessa classe é a estratégia de trabalhar com grupos de alunos e podemos identificar três fatores ligados essencialmente a essa característica. Em primeiro lugar e mais evidente refere-se a natureza da atividade, como é o caso do “júri simulado” desenvolvido por um dos licenciandos, que de fato

não poderia ser feito de forma individual. Porém, a logística da escola e da carga horária da disciplina de estágio, também impulsiona os projetos a serem desenvolvidos em grupos, a fim de torná-los mais dinâmicos, poderem incluir o maior número possível de alunos e serem rápidos. E por fim, a atividade de grupo é reflexo da própria estrutura do PGP, em especial o PGP-JBR que valoriza muito o trabalho colaborativo, como todos os licenciandos podendo se ajudar, e essa compreensão não é diferente quando estamos refletindo sobre a dinâmica a ser desenvolvida com os alunos da escola.

6.2 Análise fatorial de correspondência

A partir da análise fatorial de correspondência (AFC) foi possível realizar associações de palavras, considerando a frequência de incidência de palavras e as classes representando-as em dois planos cartesianos, o primeiro contendo as variáveis ativas e o segundo apresentando as variáveis suplementares. Observa-se que as palavras de todas as classes se apresentam num segmento centralizado que se expande para os pontos periféricos.

Figura 10: Análise fatorial de correspondências (AFC) do corpus- variáveis suplementares



Fonte: IRAMUTEQ

Contudo, há muitas palavras que ultrapassam os outros quadrantes, apresentando relação significativa entre as classes. As palavras das classes 1 e 4 estão mais próximas, tais como “escola” e “estrutura”. Em oposição estão as palavras da classe 2 “ciência” e da classe 3 “aprender”. E a classe 5 é a que se encontra relativamente mais afastada das outras, trazendo em seu extremo palavras como “dúvida” e “sentença”.

Essas relações entre as classes refletem igualmente as proximidades entre as perspectivas dos licenciandos formadores que possuem maior fator de relevância em cada uma delas. As classes 1 e 4, por exemplo, trazem as representações dos licenciandos LFL E LFU, que além da proximidade com o campo escolar, já citados anteriormente, participavam do mesmo grupo de pesquisa e tinham mais proximidade

com o referencial teórico discutido pela professora formadora, e que, portanto, era utilizado para fazer uma leitura sobre o campo escolar. Com isso, ambas as classes e, conseqüentemente, ambos os licenciandos, apresentam como relevantes expressões como “campo” e “capital”.

Nas classes 2 e 3 essa relação também fica mais evidente, com termos bem mesclados e como no primeiro caso, a proximidade das concepções que os licenciandos representados nessas classes é o principal fator que provoca essa heterogenia. Os licenciandos LFA e LFV possuem percepções semelhantes sobre o campo da escola e sobre as necessidades dos alunos, e propõem estratégias semelhantes para resolvê-las.

Por fim, identificamos a dispersão da classe 5 em relação às demais classes, coincidindo mais uma vez com o licenciando formador que interagiu com o PGP-JBR, menos que os demais. Embora se distancie, as expressões classificadas possuem grande relevância em relação ao corpus total analisado nesse trabalho.

Se voltarmos as atenções para os extremos das classes, podemos encontrar algumas discrepâncias identificadas nessa análise, como por exemplo, a distância entre os termos “ciência” e “universidade”. Isso ocorre, por que se analisarmos os contextos em que esses termos aparecem, percebemos que os licenciandos indicam que a ciência pode ser levada aos alunos por outros meios, que não necessariamente venham das universidades, assim com os licenciandos tendem a citar a universidade apenas quando se referem à disciplina de estágio, ou para indicar a relação de parceria estimulada pelo PGP. Por isso a “universidade”, por exemplo, aparece tão próxima de “professor” e “escola”.

Tendo em vista a análise desenvolvida sobre a percepção dos próprios licenciandos sobre suas práticas, busca-se avançar na compreensão sobre as mudanças que esses licenciandos foram capazes de promover dentro dos campos em que atuaram, a partir da compreensão da professora formadora do PGP-JBR.

A partir dessa nova perspectiva, procura-se evidenciar os capitais do campo da escola e do campo universitário que foram incorporados pelo GGP-IF-UFG, e com o trânsito desses capitais, indicar quais conversões foram necessárias. Essa análise busca resgatar a maior parte dos elementos que já foram discutidos ao longo de todo

esse texto, a fim de arrematar todo o caminho percorrido até o momento, em direção da conclusão da problemática inicial desse trabalho.

6.3 Apreciações na perspectiva da professora formadora do campo escolar

Inicialmente o GGP-IF-UFG surgiu como uma idealização do professor da universidade que buscava, a partir deste projeto, encontrar seu lugar dentro de um campo no qual ele havia recém-chegado, isso porque, apesar de já possuir certa familiaridade, somente a partir deste momento passaria a “jogar o jogo” deste campo, o campo universitário. Como já foi descrito, o GGP foi uma aposta desse professor, baseada em suas experiências anteriores junto a outros grupos de PGPs, mas que para a realidade, a qual ele estava inserido naquele momento, não passava de uma experiência profissional desafiadora, na qual ele precisaria convencer outros agentes do campo universitário de que valeria a pena investir esforços, pois de certa maneira, apenas ele era capaz de ver as potencialidades desse projeto.

O GGP foi se materializando à medida que outros docentes do IF-UFG aceitaram participar da criação e continuidade do grupo, e em contrapartida, os nomes desses docentes eram reconhecidos. Contudo, o avanço do GGP não representou apenas a melhoria de posição dos agentes que estavam dispostos a desenvolvê-lo dentro do campo universitário – inicialmente o espaço social que se dispôs a refletir sobre suas potencialidades –, mas também proporcionou um avanço de todos os agentes que foram inseridos progressivamente ao grupo, ou seja, tanto os licenciandos, como também os professores e alunos das escolas.

Quando o GGP foi constituído e os agentes pertencentes ao campo da escola passaram a fazer parte deste processo, todos se tornaram responsáveis por ele. Desde então, não só o professor da universidade precisava provar a importância do grupo dentro do campo universitário, junto ao demais agentes deste campo, mas também o professor da escola precisava compreender qual o valor do esforço que ele realizava em prol do GGP e em especial a seu próprio PGP. Com isso o professor passa a ser o responsável por fazer com que o GGP tenha um significado dentro do campo da escola.

A etapa seguinte foi, e continua sendo, a busca por tornar o GGP cada vez mais autônomo (institucionalização), e isso se desenvolve na medida em que os agentes do campo da escola e do campo universitário passam a negociar valores que só fazem sentido dentro do GGP, e que só podem ser negociados se estes forem convertidos de diferentes formas dentro dos outros campos. E é neste ponto também que o papel do licenciando se torna fundamental, pois nem sempre os agentes de um campo conseguem intervir em outro campo. O próprio licenciando não possui poder suficiente para realizar modificações dentro do campo da escola ou dentro do campo da universidade, mas ele tem no GGP um espaço que lhe permite refletir sobre e como os capitais de um campo poderiam ser desenvolvidos dentro de outros campos. Portanto, ele tem, por exemplo, a liberdade de apresentar suas ideias ao professor da escola, ou ao professor da universidade, que podem levá-las aos demais agentes dos campos de disputas, por intermédio ou concessão destes agentes, dentro do campo da escola ou do campo universitário. Nesse sentido o GGP começa a ser compreendido como o subcampo.

Um dos primeiros objetos de disputa dentro do GGP, do campo da escola e do campo universitário, foram os próprios **licenciados formadores**. Inicialmente a escolha das escolas, nas quais eles realizariam o estágio, não eram de fato relevantes para o campo universitário e tão pouco a maioria das escolas que os receberiam. Contudo, ao limitar as escolas nas quais os licenciandos poderiam participar, esses passaram a representar um objeto de disputa entre os PGPs.

Isso ficou evidente, por exemplo, durante a primeira edição do SEPEF, quando os professores formadores das escolas, representando cada um o PGP que participava, foram convidados a relatar sobre temas como “a relevância do PGP”, ou “como a compreensão sobre o PGP foi se modificando ao longo do tempo”. Ao iniciar suas falas, os professores claramente as direcionavam aos licenciandos no intuito de os convidar a participarem de seus respectivos PGPs, próximo de uma propaganda, destacando as vantagens de compor esse grupo, ou então expondo como os licenciandos seriam importantes em seus PGPs.

No campo universitário, a disputa pelos licenciandos se tornou cada vez mais evidente quando o GGP passou a influenciar na distribuição desses, junto aos docentes para as atividades de orientação do TCC. Quando o curso não contava com o GGP e as disciplinas pedagógicas, como estágio, práticas de ensino e didática para

o ensino de física eram ministradas por qualquer docente do IF, as orientações também eram distribuídas aleatoriamente, com destaque para os licenciandos, que por ventura podiam participar da Iniciação Científica e que direcionavam os assuntos de seus TCCs para questões totalmente alheias ao Ensino de Ciências. Com a implementação do GGP e a partir da negociação entre os docentes acerca das disciplinas pedagógicas, que passaram a ser ministradas pelos professores que pesquisam sobre o Ensino de Ciências e que trabalham suas disciplinas alicerçadas no GGP, as orientações dos licenciandos em Física se concentraram entre esses docentes.

Essa aglutinação acarretou, tanto na dificuldade dos professores formadores do campo universitário de atender toda a demanda apresentada, quanto também na insatisfação dos demais docentes, que não participam do GGP e que foram afetados pela ausência destes alunos, como pode ser percebido na fala de um professor formador do campo universitário (PFU).

PFU: – Os alunos de licenciatura estão dando preferência para ser orientados pelos professores da área de ensino, então eles estão orientando até 7 licenciandos consecutivos, enquanto os outros trabalham com 1 ou 2 e eles estão reclamando dessa situação. Mas o que se pode fazer se são 6 professores para quase todos os alunos da licenciatura, enquanto ou outro 30 atendem quase a mesma quantidade, porém do curso de bacharelado? (Nota de campo da professora formadora do campo escolar)

O licenciando também representa um bem simbólico dentro do campo da escola. A sua chegada é capaz de propiciar uma visibilidade ao trabalho do professor que vai trabalhar junto com ele, mas em alguns casos pode representar a presença de uma figura diferente dentro do ambiente escolar, o que causa estranhamento e uma mudança de postura por parte de alguns professores e alunos, que vão perceber o licenciando como alguém que não pode conhecer a realidade do colégio. Ao grupo gestor, o licenciando representa um atributo para a escola, pois pode utilizar a presença dele como indicativo de que a escola é um lugar que valoriza a parceria com a universidade, indicando a pais e alunos um empenho em obter a provação nos processos seletivos de universidades e faculdades. E ainda, para a professora formadora a presença dos licenciandos, pode resultar em uma melhor colocação dentro do campo da escola, o que representa maior força nas lutas simbólicas e com isso ele é capaz de competir por capitais com um grau maior de relevância.

Sobre esses aspectos podemos destacar as falas transcritas do diário de bordo da professora formadora do campo escolar (PFE), registrados em encontros do PGP, que indica principalmente a relação inicial estabelecida entre os licenciandos e os professores, assim que eles chegam à escola.

PFE: Ao esperar o fim do horário do recreio os estagiários aguardam dentro da sala dos professores onde se discutia a respeito da postura de uma sala indisciplinada, eis que a professora P1 percebe que estavam utilizando palavras inapropriadas e diz: – O que é isso pessoal? Vamos manear porque assim os estagiários vão pensar que aqui é essa bagunça e não vão querer voltar mais. (Nota de campo da professora formadora do campo escolar)

Nessa situação percebemos que a preocupação da professora não está relacionada à postura pela qual os professores deveriam manter, ou que se espera que eles tenham, mas evidencia que tal comportamento é relevado apenas quando novas pessoas estão presentes no ambiente escolar. Na prática, a presença dos estagiários impulsiona a reflexão sobre seus comportamentos, tanto por entenderem que eles são responsáveis pela formação desses licenciandos, que verão neles exemplos de professores, e ainda porque preservam a imagem da escola.

Em relação ao grupo gestor, após a participação dos licenciandos dentro da escola, a diretora em vários momentos se refere a possibilidade de trazer mais estagiários e de diferentes áreas como forma de ajuda para a escola.

D: – Os estagiários voltaram esse ano, professora? Entrei em contato com a Secretaria de Educação e coloquei a nossa escola a disposição para receber outros estagiários. Se você souber de outros cursos que podem enviar estagiários para cá me avise. Precisamos muito deles, e principalmente de estudantes de psicologia. (Nota de campo da professora formadora do campo escolar)

Notamos, mais uma vez que a compreensão sobre o papel do estágio e em especial do GGP é muitas vezes deturpada, pois as urgências e preservação da escola são colocadas acima do cuidado com a formação colaborativa. A diretora também se refere aos licenciandos de física como exemplos, para estimular os demais professores a entrarem em contato com as instituições de ensino superior e para indicarem a escola como possível campo de estágio.

Em relação ao que a professora afixa da presença dos licenciandos, entendemos que eles são notados e conseqüentemente ela também passa a ser reconhecida dentro do campo da escola. A fala do aluno (A1), de uma turma que a

professora nem mesmo leciona, nos permite exemplificar as diversas vezes em que ela foi abordada para explicar quem eram as pessoas que a acompanhavam na escola. Essa situação também era vivenciada quando o professor formador do campo universitário visitava a escola.

A1: – E aí professora, quem é aquele povo que fica te seguindo aqui no colégio? E quando é que você vai dar aula para a gente, para eles entrarem na minha sala também? [...] E aquele homem que vem todo de branco é estagiário também, ou é professor? (Nota de campo da professora formadora do campo escolar)

Essas perguntas também são feitas pelos professores e coordenadores, que demonstram perceber a existência do PGP, sabem que existe uma dinâmica diferente daquela que eles vivenciaram com a prática de estágio, mas nem sempre conseguem compreender sua relevância formativa. Não foram poucas as vezes que falas como o do professor P2 foram reproduzidas, como nesse exemplo sucedido em uma reunião de conselho de classe.

P1: – Como eu faço para conseguir alguns estagiários? Eu também estou precisando de uns desses para me ajudar nas aulas, mas eles deveriam vir mais vezes. [...] quando eu fiz estágio não tinha nada disso. O professor nem ficava na sala comigo, ele ia para a sala dos professores descansar. E o professor da universidade então, esse eu nunca vi na escola, na minha época. (Nota da professora formadora do campo escolar)

Essas frases demonstram como as atividades dos licenciandos são mal interpretadas pelos agentes do campo da escola, que ainda os confundem com ajudantes da professora, ou ainda substitutos da mesma. A mudança dessa concepção acontece aos poucos, à medida que o PGP vai se consolidando e a presença de seus agentes vão sendo naturalizadas. Apesar dessa falta de compreensão do papel dos licenciandos, eles representam, desde o início, bens simbólicos, valorizados e disputados dentro do campo da escola.

Para a professora, a presença dos licenciandos ainda permitiu que ela disputasse por outro bem simbólico, esse que possui valor, tanto dentro do campo da escola, como do campo universitário e ainda dentro do PGP. Esse capital é **a física**, uma vez que essa é uma das disciplinas mais valorizadas dentro do campo da escola enquanto capital cultural, pelo simples fato de representar um conhecimento que não é dominado pela maioria dos professores, a não ser por aqueles que se formaram

nesta área. Nesse sentido, a física é tida na escola como difícil, não só pelos alunos, mas também pelos demais professores.

No PGP-JBR tivemos, no período analisado, um cenário diferente do que se encontram na maioria das escolas. É comum na rede estadual de ensino a falta de professores formados na área de física, mas essa escola contava com 1 professora licenciada em física e 2 graduandos, que disputavam as mesmas aulas. Inicialmente a professora licenciada foi contratada para cobrir um déficit de professor na área de matemática, e as aulas de física já eram ministradas por outro professor.

Com a possibilidade de levar os estagiários do curso de física da UFG para a escola, a diretora não mediu esforços para reorganizar as cargas horárias e dividir as aulas de física para garantir que a professora tivesse, ao menos, a metade das aulas de física. Nos anos seguintes, as aulas foram passadas integralmente para a professora, que indicava a necessidade de ministrar essas aulas para garantir a permanência dos estagiários na escola. Essa exigência pode parecer uma chantagem, mas de fato ela era válida, tendo em vista o caráter diferenciado das atividades desenvolvidas no PGP, que requerem a dedicação e participação dos professores da escola de maneira mais próxima e colaborativa com a universidade, e os outros professores não estavam dispostos a essa dinâmica.

A feira de ciências foi uma atividade que também exemplificou a disputa da física em relação às outras disciplinas, uma vez que ela foi idealizada e organizada pela professora de física e pelos licenciandos do PGP-JBR, e por isso tendem a dar maior relevância para os experimentos de física, e alguns professores de outras áreas como biologia e química assumiram papel secundário, orientando apenas poucos alunos. A predominância da física na feira de ciências, entretanto nunca foi algo imposto, uma vez que nenhuma das edições tiveram um tema fixo, ou divisão de turmas. Todos os alunos tiveram liberdade para montar seus grupos – com 5 participantes – e escolherem os experimentos que desejassem. Além disso a primeira edição recebeu o nome de mostra científica e cultural, na tentativa, inclusive, de abranger todas as disciplinas da escola e incluir os alunos e professores que não estivessem dispostos a trabalhar experimentação, mas isso não despertou o interesse dos professores e o evento passou a ser denominado apenas como mostra científica.

A disputa pela valorização da disciplina ministrada na escola só aparece em discussões após o êxito da feira de ciências, quando os professores passam a sugerir

ações mais direcionadas para suas áreas, mas que infelizmente não obtiveram tanto êxito, como concurso de leitura, mostra cultural e gincana de matemática.

Na faculdade o conteúdo de física mostra-se como objeto de disputa ainda mais relevante nos últimos anos, principalmente por causa das temáticas dos TCC dos licenciandos, que cada vez mais estão voltadas para as problemáticas identificadas e trabalhadas dentro do contexto escolar, e em boa medida levando em conta problemáticas pessoais desses licenciandos, mas que acabam superando as questões próprias da física. Contudo isso não agrada e é fortemente cobrado pelos docentes da universidade, que passaram a analisar a validade dos temas de TCC apresentados, tendo em vista que a falta de conteúdo de física desqualificaria esse tema por não o justificar dentro do curso de licenciatura em física.

Para o GGP essa cobrança é incoerente, uma vez que o exercício de valorização da trajetória do licenciando e da valorização do campo da escola faz parte de um amadurecimento gradual do grupo, mas que não busca negligenciar a física. Os licenciandos ponderam sobre o que o levou a escolha – se é que existe uma escolha – pelo curso de licenciatura em física e ele vai para a escola relacionar-se com os problemas da escola, a partir do ponto de vista de uma professora que ministra a disciplina de física, além de elaborar e executar um projeto dentro das aulas de física da escola. Sendo assim, ainda que as temáticas principais dos TCCs não estejam evidentemente ligadas ao conteúdo físico, isso não significa que esses licenciandos não estejam refletindo à luz desta disciplina. Essa preocupação, existente dentro da universidade, nada mais é que o reflexo da disputa pelo bem simbólico que a física representa dentro deste campo e que, como foi visto anteriormente, também é disputado dentro do campo da escola, porém à sua maneira.

Se avançarmos nossa reflexão sobre os pontos apresentados anteriormente, dentro do campo universitário, ambos vão manifestar mais um aspecto que gera disputa neste campo, que pode ser compreendido como **produção acadêmica**. Essa disputa é evidenciada dentro da universidade por meio dos TCCs dos licenciandos e dos trabalhos enviados para congressos e simpósios direcionados ao ensino de física, como SNEF, SEPEF E CONPEEX. Essa disputa ocorre, inicialmente, entre os docentes, pois parte de suas atribuições dentro da universidade é produzir certo volume de produções textuais, e os trabalhos orientados por eles também contabilizam nesse montante, e obviamente eles são cobrados por isso.

Já no campo da escola, a produção acadêmica é pouco percebida. Dificilmente os trabalhos que discutem as problemáticas que envolvem a educação são relevados pela maioria dos professores, e em algumas situações eles são até mesmo rejeitados, como foi o posicionamento de alguns professores durante uma reunião, denominada “Trabalho Coletivo”, na qual a Secretaria de Educação encaminha a pauta e o material a ser trabalhado. Após a leitura de um de um texto, os professores que não aprovaram o texto se manifestaram e se destacou a fala da professora da escola P3.

P3: – Não sei porque eles mandam esses textos, de pessoas que nunca entraram em uma sala de aula de escola pública. Essas pesquisas não têm nada a ver com a nossa realidade e nós só ficamos perdendo tempo aqui lendo essas besteiras em vez de discutirmos os nossos problemas e trabalharmos as nossas ações. (Notas de campo da professora formadora do campo escolar)

Essa foi uma frase que muitos professores concordaram. Apesar disso outros poucos professores optaram por amenizar a situação e levantaram a importância desses trabalhos, apesar de entender o baixo alcance dos mesmos. Esses professores que se manifestaram em favor dos trabalhos científicos e acadêmicos são os mesmos que se encontravam ainda na graduação, ou em pós-graduação, ou seja, aqueles que ainda estão em contato com esse tipo de produção e conseguem reconhecer seus valores. Entre esses professores destacamos a fala da própria professora formadora do campo escolar, autora desse trabalho.

PFE: – Eu entendo que nós poderíamos sugerir trabalhos que condisessem mais a nossa realidade, mas eu já li muitos trabalhos desse autor e sei que ele tem boas reflexões. Nós não podemos rejeitar dessa maneira todos as pesquisas sobre a escola, o problema é que sempre que temos a oportunidade de estudar essas pesquisas acontece dessa maneira, imposta e direcionada para nos acusar pelo fracasso da escola. (Nota de campo da professora formadora do campo escolar)

Mas esse bem simbólico tão valorizado pelo campo da universidade foi convertido no campo da escola a partir da atuação dos licenciandos formadores do PGP, uma vez que a partir do momento que os alunos da escola integraram o grupo, foram estimulados pelos licenciandos a participarem de eventos como o SEPEF, que possibilitava que os alunos apresentassem trabalhos, além de os convidar para participarem de palestras e mesas de comunicação desse evento. Além disso, um aluno formador do PGP-JBR pode representar todos os alunos formadores dos PGPs do GGP-IF-UFG no II Encontro Nacional Pierre Bourdieu, realizado na Universidade Federal do ABC – UFABC, no ano de 2018.

A partir dessas participações, os professores e grupo gestor apresentaram posturas completamente diferentes. Inicialmente, a professora formadora da escola solicitou junto ao grupo gestor, uma oportunidade para que os alunos pudessem apresentar as falas que haviam preparado para levarem até os eventos na universidade e a resposta superou as expectativas da professora. Em primeiro lugar, o grupo gestor optou por liberar todos os alunos mais cedo, para permitir que todos os professores prestigiassem essa pré-apresentação. A postura dos professores, diante dos trabalhos de seus alunos, foi de acolhimento e atenção, fizeram perguntas e sugestões, além de incentivarem os alunos em continuar participando de eventos científicos como o SEPEF e a Jornada Pierre Bourdieu. Esse momento foi muito importante para os alunos que se sentiram motivados e se lembraram das contribuições dos professores durante a apresentação nos eventos.

No PGP, a produção acadêmica se configura em outras formas, seja no incentivo em produzir artigos para serem apresentados em eventos, ou em especial na produção dos PIS dos licenciandos. **O PIS** é uma ferramenta importante de formação que requer do licenciando um exercício de autorreflexão sobre a escola, sobre a universidade e sobre como relacionar o processo formativo que eles estão submetidos nesses dois campos.

Ao refletirem sobre si, os licenciandos são convidados a realizarem um esboço de auto-análise, para que eles sejam capazes de compreender, não somente as escolas, mas suas próprias tomadas de decisão e as posturas adotadas por eles mesmos. Espera-se que, ao refletir sobre si mesmo, o licenciando possa se respeitar, dentro de suas limitações e gostos, e acima de tudo para que ele se sinta motivado a desenvolver um trabalho que seja relevante para ele e para os campos em que ele irá atuar.

Contudo, esse capital possui maior relevância dentro do GGP, uma vez que o campo universitário compreende o PIS apenas como mais uma atividade a ser desenvolvida pelo licenciando, a qual será atribuída uma nota que compõe a avaliação da disciplina de estágio, e para o campo da escola, ele só será reconhecido quando o licenciando se dispuser a apresentá-lo ao professor formador do campo escolar, que utiliza ele, sobretudo, como ferramenta de pré-análise sobre a intervenção que o licenciando sugerir, a fim de compreender e sugerir modificações quando necessário.

Porém, o licenciando pode, por exemplo, ressignificar seu PIS, em termos dos capitais apontados anteriormente, ou seja, ele pode a exemplo do que acontece no PGP-JBR, desenvolver esse trabalho utilizando configurações de trabalhos científicos, compondo um produto acadêmico característico do capital cultural e assim o fazer ser mais valorizado dentro do campo universitário. Ou pode estimular os alunos da escola, através de suas experiências com a escrita do PIS, para que eles também sejam capazes de fazer uma leitura do campo da escola, e que os permitam refletir junto ao PGP sobre estratégias que promovam a autonomia dessa escola.

E por fim, busca-se destacar um capital que sobressai durante a leitura das notas de campo da professora. A importância da **oralidade** é evidente dentro do campo da escola e isso em muitas situações refletiram nas atividades desenvolvidas coletivamente no PGP-JBR. A escrita é um obstáculo, tanto para os licenciandos, como para os professores e alunos do PGP-JBR e por isso estes se uniram para superar tal dificuldade, escrevendo textos coletivos. Em uma dessas oportunidades, produziram um artigo para ser submetido a uma revista, e apostaram em um texto escrito em forma de diálogo. Esse, portanto, é um sinal de ordem escolar, superando a ordem acadêmica.

Nesse contexto, observamos os agentes do PGP-JBR, e em especial os licenciandos formadores se mobilizando para converter um capital, que é muito valorizado dentro do campo da escola, de forma que ele se torne importante para o GGP e para o campo universitário. Além disso, essa atividade é um exemplo muito importante de como o PGP-JBR pode contribuir na formação desses licenciandos, que são capazes de refletir sobre suas demandas e utilizar os capitais de cada um dos campos em que atuam, a fim de os atender.

Vários outros aspectos poderiam ser discutidos, principalmente, tendo em vista que o recorte que se fez não contemplou um número grande de licenciandos, contudo ele se mostrou satisfatório em relação ao contexto existente no PGP-JBR, desde sua criação até o momento final dessa pesquisa.

Considerações finais

Ao fim desta pesquisa, pela qual nós nos propusemos a refletir sobre a formação de professores dentro do contexto do GGP, e mais especificamente no PGP-JBR, tendo como principal foco os licenciandos formadores desse PGP, convém tecer algumas reflexões, sobretudo a respeito das características do desenvolvimento desse trabalho, sobre o cumprimento dos objetivos prévios, das possibilidades de avanço em reflexões e investigações futuras, e sobre nossa compreensão sobre as potencialidades e limites, tanto da metodologia empregada, como dos próprios resultados obtidos através deles.

Desta forma, no início desse trabalho, tínhamos o objetivo bem específico de investigar o processo de formação de quatro licenciandos formadores, graduandos do curso de licenciatura em física da Universidade Federal de Goiás. Tais licenciandos integraram o PGP-JBR no período de 2016 a 2018 e investigar suas práticas nos permitiria evidenciar também como ocorre a intersecção entre o campo escolar e o campo universitário dentro do GGP, uma vez que indicávamos eles como principais agentes dessa intersecção.

A questão de pesquisa que orientou nossa investigação foi: “Quais são os tipos de conversão de capital (docente e científico) realizados por licenciandos formadores na construção e manutenção coletiva e colaborativa de um PGP no campo da escola, que visa à Formação Integrada Inicial e Continuada, portanto a promoção da autonomia da escola?”. Contudo, antes de voltar as atenções para o licenciando formador de fato, desejou-se contextualizar o máximo que podíamos, tanto para esclarecer ao leitor o que nos levou até à pesquisa, como para respeitarmos os passos indicados por Bourdieu, em relação à metodologia.

A pesquisa apresenta um referencial teórico, no qual tanto Bourdieu, como Genovese, apresentam um número muito grande de termos e expressões próprias, e por isso se faz tão importante apresentá-las. E neste capítulo se encontram descritas a dinâmica e perspectiva que os licenciandos investigados estão inseridos, com suas siglas correspondentes, ou seja é nele que a maior parte das especificidades do GGP-IF-UFG são apresentadas.

Também é importante sinalizar para a nossa escolha pessoal de vincular a origem e trajetória, social e acadêmicas desses autores à suas teorias. Essa opção ocorreu, não só porque o próprio referencial teórico indicava a forte influência das trajetórias dos sujeitos e dos campos, sobre suas práticas, mas também porque busca valorizar a historicidade. Essa característica está presente ao longo de todo o trabalho e é proveniente do campo da escola, uma vez que a pesquisadora, também a professora formadora da escola, carrega consigo o *habitus* constituído em relação a luta pelos capitais desse campo.

Indicada essa característica, justifica-se o capítulo seguinte, que buscou apresentar historicamente o surgimento do Pequeno Grupo de Pesquisa e como ele foi sendo desenvolvido em diferentes espaços. Buscou-se, com essa história, valorizar o esforço de tantos agentes que se dedicaram a consolidação desse espaço que propiciou um espaço de formação para esses licenciandos, mas também para o professor da escola, da universidade e também os alunos da escola. Cientes de que o GGP-IF-UFG se inspirou no GGP-UNESP, optamos por iniciar uma análise sobre as semelhanças e diferenças desses dois grupos, para indicar também a importância desse tipo de parceria. A parceria entre a universidade e a escola permite importantes reflexões sobre formação, mas quando as universidades promovem parcerias, essas reflexões tendem a se espalhar efetivamente.

Avançando na compreensão do contexto que o GGP propicia aos licenciandos, no capítulo seguinte identificamos o campo universitário, o subcampo dentro desse campo onde de fato os licenciandos estão vinculados, ou seja, o Instituto de Física da Universidade Federal de Goiás, e também do campo da escola, mais especificamente o Colégio Estadual João Barbosa Reis. Esse capítulo fundamentou o próximo, que é onde a investigação se volta para o licenciando de fato. Nessa etapa do trabalho discutiu-se o papel do licenciando nesses dois campos.

Foi possível identificar alguns perfis de licenciandos, segunda a relação que eles estabelecem, seja no campo da escola ou no campo universitário. Essa identificação nos permite refletir sobre a formação dos licenciandos, uma vez que desde sua chegada na universidade, eles já esperam algo do curso, contudo a participação deles no PGP pode reafirmar essa pré-disposição se eles encontrarem na escola respostas para suas demandas, ou pode causar um desgosto que o faça refletir sobre suas escolhas.

Enfim, dedicamos um capítulo a apresentar mais sistematicamente a metodologia que justificava e balizava todo o trabalho até ali, e que continuaria. Procuramos nos manter coerentes com o referencial teórico de análise e continuar nos apoiando na teoria de Bourdieu, contudo como referencial metodológico. E também optamos por utilizar um software (IRAMUTEQ) que ajudasse a processar os dados escolhidos, que nesta pesquisa foram os TCCs dos licenciandos. Identificados a metodologia e o software, passamos a apresentar os dados e tecer considerações sobre eles.

Os primeiros dados analisados, como já foi dito, foram os TCCs de quatro licenciandos formadores. Esses trabalhos foram analisados estatisticamente pelo IRAMUTEQ, que definiu uma Classificação Hierárquica Descendente (CHD), pela qual se formaram cinco classes, das quais nós pudemos analisar tendências, no processo formativo desses licenciandos, em relação a maior proximidade com os capitais do campo da escola ou do campo universitário.

E além dos termos destacados pelo IRAMUTEQ, buscamos representar alguns outros, cujo análise indicou possíveis capitais que são valorizados em um campo, mas que a partir da atuação dos licenciandos formadores, tomam outros sentidos em outros, como por exemplo, a física, a produção acadêmica e o PIS que possuem valores diferentes em cada campo. Para realizar esses termos, destacamos algumas falas dos agentes desses campos, retiradas das notas de campo que a professora formadora produziu.

Embora não se tenha investigado a atuação dos licenciandos de forma mais ampla, procuramos salientar a importância formativa a qual o GGP vem propiciando a eles nestes últimos anos, no curso de licenciatura em física. E principalmente indicar a importância dessa interação entre o campo da escola e o campo universitário, porém buscando uma parceria de fato, uma compreensão de que ambos os campos têm muito a contribuir com a formação dos agentes envolvidos, mas que também possuem muito o que ganhar. Divulgar essa visão menos hierárquica é a principal intenção desse trabalho.

Dessa forma, terminamos este estudo na expectativa de que tais resultados, aliados a outros estudos e a literatura sobre a formação de professores levem outros grupos e pesquisadores a refletir sobre a importância da formação integral inicial e continuada como meio de defender, tanto o campo universitário, como o campo da

escola, haja visto que a união é a única forma de proteger a educação, em qualquer nível que seja, da ignorância e do senso comum daqueles que possuem poder, que são dominantes em campos simbólicos e que podem interferir negativamente no trabalho de tantos anos, de todos os pesquisadores que dedicaram suas vidas e carreiras para consolidar e tornar cada vez mais autônomo o campo educacional brasileiro.

BIBLIOGRAFIA

- ASEFF, D. T. A.; RODRIGUES, S. C. **A formação de professores em grupos de estudos e pesquisas pelo conviver espontâneo**. Scientia Plena, v. 14, n. 1, 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011,
- BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1983a.
- BOURDIEU, P. **Esboço de uma teoria na prática**. In: ORTIZ, R (Org.). Pierre Bourdieu: sociologia. São Paulo: Ática, 1983b.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Papirus Editora, 1996.
- BOURDIEU, P. O capital Social - notas provisórias In: NOGUEIRA, M.A.; CARANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998. p.65-69.
- BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004a.
- BOURDIEU, P. **Os usos sociais da Ciência: por uma Sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004b.
- BOURDIEU, P. **Esboço de auto-análise**. Editora Companhia das Letras, 2005.
- BOURDIEU, P. **A distinção: a crítica social do julgamento**. São Paulo/Porto Alegre: Edusp/Zouk, 2008.
- BOURDIEU, P. (Org.). **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 2010a.
- BOURDIEU, P. **A Reprodução**. Petrópolis: Vozes, 2010b
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2010c.
- BOURDIEU, P. **Homo academicus**. Florianópolis: UFSC, 2011.
- CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.
- CARVALHO, A. M. P. de. **A influência das mudanças da legislação na formação dos professores: as 300 horas de estágio supervisionado**. Ciência e Educação, v. 7, n. 1, p. 113-122, 2001.
- CHARTIER, R.; LEITE LOPES, J. S. **Pierre Bourdieu e a história**. Topoi, Revista de História. Rio de Janeiro: Topi, 202.
- CROSSLEY, N. Classe Social. In: GRENFELL, M. (Edit.). **Pierre Bourdieu: Conceitos Fundamentais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.
- DEER, C. Doxa. In: GRENFELL, M. (Edit.). **Pierre Bourdieu: Conceitos Fundamentais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.
- FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREITAS, Z. L. **Um projeto de interação universidade-escola como espaço formativo para a docência do professor universitário**. 2008. 140 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2008.

FUNDAÇÃO CAPES (Brasil), **UAB**. Brasília, 2015. Disponível em: <<https://capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/educacao-a-distancia-uab/4144-o-que-e>>. Acesso em: 13 maio 2019.

GENOVESE, L. G. Os graus de autonomia das práticas dos professores de física: relações entre os subcampos educacionais brasileiros. In: CAMARGO, S. et al. (Orgs.). **Controvérsias na pesquisa em ensino de física**. São Paulo: Livraria da Física, 2014.

GENOVESE, L. G. Obstáculos à consolidação da relação entre o campo escolar e o campo universitário: os Pequenos Grupos de Pesquisa de Goiás em foco. **Atas do IX Encontro de Pesquisa em Ensino de Ciências**, 2013.

GENOVESE, L. G. R. ; et al. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: temos em reflexão à luz dos pressupostos do GGP-PIBID-Física do Instituto de Física-UFG. In: GENOVESE, L.G. R; et al. (Orgs.). **Diálogos entre as múltiplas perspectivas na pesquisa em Ensino de Física**. São Paulo: Livraria da Física, 2016

GENOVESE, L. G. R. ; CARVALHO, W. L. P. A construção dos Campos Escolar e da Escola e do Capital Docente de uma professora de ciências: contribuições do corpus teórico de P. Bourdieu. In: Orquiza de Carvalho, L. M.; Carvalho, W. L. P. (Org.). **Formação de Professores e Questões Sócio-Científicas no Ensino de Ciências**. São Paulo: Escrituras, 2012, v. 13, p. 12-25.

GENOVESE, L. G.; GENOVESE, C. L. **Licenciatura em Física**. Goiânia: UAB, 2012.

GENOVEZ, L. G. **Homo magister**: conhecimento e reconhecimento de uma professora de ciências pelo campo escolar. 2008. 241 f. Tese (Doutor em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru.

GRENFEEL, C. Metodologia. In: GRENFELL, M. (Edit.). **Pierre Bourdieu: Conceitos Fundamentais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

HODGE, I. X. A. **Necessidades, motivos e sentidos que mobilizam professores para a atividade de ensino e participação em grupos constituídos na interface universidade e escola**. 2017. 147f. Dissertação (Mestre em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí.

LOPES, N. C. **A constituição de associações livres e o trabalho com as questões sociocientíficas na formação de professores**. 2013. 389 f. Tese (Doutorado em Educação para a ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru.

LÜDCK, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagem Qualitativa**. São Paulo: EPU, 1967.

MARTINEZ, C. L. P. **Formação de professores e avaliação formativa**: análise de um projeto de interação universidade-escola. 2009. 154f. Tese (doutorado) -

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências de Bauru, 2009.

MICELI, S. **Bourdieu e a renovação da sociologia contemporânea da cultura**. Tempo social, v. 15, n. 1, p. 63-79, 2003.

MINEIRO, J. **O campo universitário português: transformações e disputas entre 1988 e 2015**. Sociologia, Problemas e Práticas, v.82 n.3, p. 103-123, 2016.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. **Bourdieu & a educação**. Autêntica, 2013

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

ORQUIZA DE CARVALHO, L. M. **A educação de professores como formação cultural: a constituição de um espaço de formação na interface entre a universidade e a escola**. 2005. 263 f. Tese de Doutorado. Tese (Livre docência) – Departamento de Física, Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Ilha Solteira.

PÉREZ, L. F. M.; LOZANO, D. L. P. (Coord.). **Formación Permanente de docentes de profesores en la interfaz universidad escuela: Currículo, fundamentos y roles. Una experiencia en construcción**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; Grupo Alternancias; UNESP, 2014.

PRAXEDES, W. **A educação reflexiva na teoria social de Pierre Bourdieu**. São Paulo, Loyola, 2015.

SALVIATI, M. E. **Manual do Aplicativo Iramuteq** (Apostila de Curso). Planaltina: Embrapa Cerrados, 2017.

SANTOS, A. T.; RIBEIRO, T. V.; GENOVEZ, L. G. R. A experiência de uma licencianda no estágio: análise das demandas provenientes do Campo Educacional Brasileiro. In: **XV Encontro de Pesquisa em Ensino de Física (XV EPEF)**, 2014, Maresias - São Sebastião. Anais do XV Encontro de Pesquisa em Ensino de Física (XV EPEF). São Paulo: Editora SBF, 2014.

SANTOS, A. T.; RIBEIRO, T. V.; GENOVESE, L. G. R. O Campo Educacional Brasileiro e suas Demandas sobre a Prática de uma Estagiária. In: **XXI Simpósio Nacional de Ensino de Física**, 2015, Uberlândia. Anais do XXI Simpósio Nacional de Ensino de Física. São Paulo: Editora da SBF, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional** Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMSON, P. Campo. In: GRENFELL, M. (Edit.). **Pierre Bourdieu: Conceitos Fundamentais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2015.

VEENMAN, S. **Perceived problems of beginning teachers**. Review of educational research, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

VILLANI, A; FRANZONI, M. **A competência dialógica e a formação de um grupo 'docente'**. Investigações em Ensino de Ciências, v. 5, n. 3, p. 191-211, 2016.