



SOCIOLOGIA DA SOCIALIZAÇÃO

NOVOS APORTES
TEÓRICOS



ORGANIZAÇÃO

MARIA DA **GRAÇA**
JACINTHO **SETTÓN**

SOCIOLOGIA DA
SOCIALIZAÇÃO
NOVOS APÓRTE₃S
TEÓRICO₁S

ORGANIZAÇÃO
MARIA DA GRAÇA JACINTHO SETTON

SOCIOLOGIA DA SOCIALIZAÇÃO NOVOS APORTES TEÓRICOS

· FEUSP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA USP



Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

S678 Sociologia da socialização: novos aportes teóricos. Organização Maria da Graça Jacintho Setton. São Paulo: FEUSP, 2018.
253 p.

Vários autores

ISBN: 978-85-60944-87-3 (E-book)

DOI: 10.11606/9788560944873

1. Socialização - educação. 2. Sociologia educacional. 3. Sociologia do conhecimento. I. Setton, Maria da Graça Jacintho, org. II. Título.

CDD 22ª ed. 377.4

Ficha elaborada por: José Aguinaldo da Silva CRB8: 7532

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria, proibindo qualquer uso para fins comerciais

PROJETO GRÁFICO

GUILHERME GODOY

DIAGRAMAÇÃO

GUILHERME GODOY

GUILHERME TURETTA

ORGANIZADORA

Professora Titular em Sociologia da Educação pela Faculdade de Educação da USP. Realizou Graduação e Mestrado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1982 e 1989) e doutorado em Sociologia pela FFLCH - Universidade de São Paulo (1996). Atua na área de Sociologia, Sociologia da Educação e Sociologia da Cultura, com ênfase em temas relativos aos processos educativos e socializadores numa perspectiva institucional (escola, mídia, religião, família, organizações voluntárias, ongs), como na perspectiva individual. É coordenadora do **GPS** - Grupo Práticas de Socialização Contemporâneas, desde 2003.

Publicou pela Editora Annablume, São Paulo, em 2004, *Rotary Club, habitus, estilo de vida e sociabilidade*, em 2012, *Educação e cultura – ensaios teóricos*, em 2016, *Socialização e individuação – a luta pelo reconhecimento e a busca pela educação*.

Pela Editora Contexto, o livro *Mídia e Educação*, em 2010 e pela editora CRV, Curitiba, *Juventude na Amazônia – experiências e instituições e formadoras*.

Organizou os livros *Mérito, desigualdades e diferenças: cenários de (in) justiça escolar no Brasil e em Portugal*, Ed; Annablume, em 2016; *A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos*, pela Ed. Zouk, 2007 e *Cultura da Mídia na Escola – ensaios de cinema e educação*, pela Annablume, 2m 2004

SUMÁRIO

PARTE UM - SOCIALIZAÇÃO INFORMAL

I - O processo de socialização contemporâneo - revisitando algumas proposições **10**
Maria da Graça Jacintho Setton

II - A socialização na cidade: notas sobre a migração nordestina em São Paulo **16**
Adriana Dantas

III - Feministas no sertão: percursos emancipatórios **39**
Mylene Nogueira Teixeira & Maria da Graça Jacintho Setton

IV - Display como estratégia educacional e roteiro crítico para visitar exposições **61**
Mirtes Marins de Oliveira

PARTE DOIS - SOCIALIZAÇÃO E MÍDIAS

I - A socialização da e na infância **75**
Lisandra Ogg Gomes

II - O Brasil pelos olhos dos jovens: a construção da identidade nacional a partir da mídia da escola **98**
Vanessa Pipinis

III - Sociorreferenciamento: uma ferramenta teórico-metodológica para analisar as relações entre campos, partindo das interações entre a educação e as tecnologias **123**

Michelle Prazeres

IV - Matrizes socializadoras e disposições de *habitus*: considerações sobre os jornalistas brasileiros **142**

Rodrigo Ratier

V - Disposições híbridas nos gostos culturais de licenciandos em música **163**

Paula Alexandra Bueno Reis

PARTE TRÊS - SOCIALIZAÇÃO E RELIGIÃO

I - A indissociabilidade de características identitárias dos professores: entre disposições seculares e religiosas **186**

Gabriela Abuhab Valente

II - Intercâmbios e hibridismos entre formação docente e religião **210**

Adriane Knoblauch

III - A religião como matriz de práticas de socialização da juventude e sexualidade **233**

Elias Evangelista Gomes

Autores **258**

1

**SOCIALIZAÇÃO
INFORMAL**

1011

O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO CONTEMPORÂNEO - REVISITANDO ALGUMAS PROPOSIÇÕES

Maria da Graça Jacintho Setton

Com imensa satisfação, apresento esta coletânea, um conjunto de artigos de autoria de pesquisadores, alunos ou ex-alunos, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP, sob minha orientação. Muitos deles já são hoje professores universitários, o que retrata o potencial formador dessa iniciativa.

O presente livro tem como objetivo apresentar os resultados de pesquisas realizadas pelo grupo de Estudos **GPS - Grupo Práticas de Socialização**, em atividade desde 2003. Trata-se de um coletivo de pesquisadores que tem como compromisso o estudo

e a análise dos processos de socialização no mundo contemporâneo. Trabalhando com aspectos individuais e institucionais concernentes aos processos educativos, o **GPS** ocupou-se, no período de quase 15 anos, a investigar as relações de interdependência entre as principais agências de socialização da modernidade, tais como a família, a religião, a escola, as mídias, as organizações da sociedade civil, os museus, entre outras.

Tendo como apoio teórico autores como Norbert Elias, Pierre Bourdieu e Bernard Lahire, o **GPS** pôde construir um conjunto de estudos que merecem ser divulgados. Para essa oportunidade, vale lembrar que todos são artigos inéditos. A partir de uma leitura eclética desses autores, as considerações reunidas na coletânea divulgam novos aportes teóricos acerca dos processos socializadores, ampliando o escopo investigativo do campo da sociologia da educação atual, no Brasil.

Essa afirmação não é fortuita. Relendo o verbete sobre **socialização** no *Dicionário de Educação*, organizado por Agnès Van-Zanten (2011), verifica-se a oportunidade de atestar que aspectos da socialização do mundo presente ainda são tratados de maneira muito tímida. Trata-se de um verbete que recupera uma discussão acerca da socialização escolar desde Durkheim até mais recentemente, por meio de autores como François Dubet, Danilo Martuccelli e Bernard Charlot. Poucas linhas do verbete são destinadas a comentar sobre os processos de socialização que ocorrem nas mídias e não há nenhuma menção a pesquisas que exploram essa forma recorrente e cada vez mais comum nas sociedades atuais.

No que tange à socialização religiosa, o dicionário de Van-Zanten nada comenta. Em um país com as características culturais como o Brasil, não se pode deixar de identificar e de analisar processos educativos que extrapolam os muros escolares. A realidade vivida por amplos segmentos da população brasileira desvela problemáticas educativas que implicam a interdependência entre múltiplas agências de socialização.

Compreendendo-as como matrizes de cultura, a família e a religião, como instâncias tradicionais da educação, e a escola e as mídias, como instâncias modernas da socialização, é forçoso observar que todas convivem de forma harmônica ou em conflito, de acordo com a configuração sócio-histórica do momento, além da faixa etária dos indivíduos, sexo e origem social. Cabe, portanto, um esforço de investigar de que modo ocorrem, se realizam e se compõem esses processos de articulação. Em situação de

modernidade, não se pode mais considerar as agências da socialização como espaços puros ou imunes a influência de uma sobre as outras. Num movimento de circulação constante, indivíduos polinizam em suas convivências trocas simbólicas, em que valores são cambiados e muitas vezes transformados em disposições culturais híbridas.

Todos os artigos relatam experiências de pesquisa realizadas em mestrados, doutorados ou pós-doutorandos, na Faculdade de Educação da USP. São também reflexões que se baseiam em um aporte teórico que recupera os clássicos, mas que não teme revisitá-los sob à luz de outras condições sócio-históricas. Embora sejam ponderações baseadas na teoria do *habitus* de Pierre Bourdieu, são considerações que repensam tal conceito a partir de uma leitura particular. Ou seja, os estudos agrupados revelam a síntese de um esforço em equipe de pensar e repensar o processo socializador e a teoria do *habitus* em solo brasileiro.

Em outras palavras, os artigos em tela apropriam-se de uma discussão travada no **GPS**, espaço de discussão e produção de conhecimento que permitiu a emergência de uma nova linha epistemológica que contribui para com o avanço das discussões na área. Quinze anos de trabalho ininterruptos, ocupados em desvelar a singularidade dos processos de socialização do Brasil contemporâneo. Como desdobramento imprevisível de pesquisas, algumas instâncias de socialização tornaram-se presentes e moldaram uma nova compreensão sobre a interdependência de todas elas.

Num diálogo contínuo e profícuo, identificou-se a presença marcante da articulação entre as múltiplas instâncias de socialização, permitindo a proposição de uma experiência plural de vivências. Em outras palavras, as pesquisas relatadas dão indícios fortes de que tais experiências resultam na construção de disposições híbridas de *habitus*. Um conjunto de disposições que revelam uma organização, nem sempre consciente de percepções, categorias de pensamento e do julgamento que são produtos das condições plurais de socialização.

Vale lembrar que a noção de **socialização** tem uma história tortuosa. Segundo Boudon & Bourricaud (1993, p. 516), a palavra parece resultar de uma má interpretação feita ao traduzir a noção de *Vergesellschaftung* (ato de entrar em relação social, a-sociação) para o inglês (*socialization*), central na obra de Simmel (2014). Com larga tradição no campo da Sociologia, mais especificamente, na Sociologia da Educação, acompanha-se

o debate interno entre pesquisadores que ora a compreendem como processos de condicionamento, ora como processos de integração e negociação.

Os trabalhos apresentados nesta coletânea seguem essa segunda orientação. Todos lançam mão da relação indissociável entre indivíduos e sociedade; todos se orientam teoricamente na esteira das contribuições de Norbert Elias, para o qual os processos **socializadores** são simultaneamente processos de **individuação** numa dinâmica relação dialética entre condições objetivas e subjetivas.

Os artigos também exploram as experiências socializadoras em várias faixas etárias, por meio do eixo temático: relações de interdependência entre a escola, as mídias e as famílias. A pequena infância (GOMES), alunos do Ensino Médio (PIPINIS), licenciandos em Música (BUENO), bem como profissionais do jornalismo em educação (RATIER) demonstrando que os processos educativos são contínuos e se fazem e se refazem ao longo de toda a vida dos agentes sociais.

Tendo as mídias como eixo central, o estudo de Prazeres propõe o sociorreferenciamento como recurso para mapear e desvelar a circulação de agentes e instituições por múltiplos campos na construção de consensos políticos. O artigo explora o fetiche com as tecnologias presente nos processos que originam políticas educacionais. Fazendo uma crítica sobre as maneiras naturalizadas de se conceber este recurso pedagógico, revela que tais representações resultam de uma estratégica orquestração entre os campos da educação, o campo político e o campo midiático. A observação desse modo de construção de consensos pode apoiar reflexões sobre as relações entre campos híbridos e suas fronteiras difusas.

As pesquisas sobre religião estão representadas pelas reflexões de Gomes, Valente e Knoblauch, investigações que apontam a presença da religião no interior das escolas para além do ensino religioso. Ou seja, a religião está presente na escolarização a partir da participação dos agentes escolares, professores e alunos. Com um trabalho empírico sólido e bem estruturado, os estudos sobre a religiosidade dos professores encerram uma nova linha de pesquisa que passou a ser relevante no **GPS**.

No que se refere à socialização informal, no campo ou na cidade, esta compilação desvela a relevância das Ongs (TEIXEIRA & SETTON), dos museus (OLIVEIRA) e das experiências da migração campo/cidade (DANTAS). De forma reflexiva, baseados em

dados empíricos e inspirados na proposição conceitual de *disposições híbridas de habitus*, os artigos que tratam essa problemática revelam que há ainda muita pesquisa a se realizar.

Assim sendo, a expectativa desta coletânea é somar aos estudos dos processos socializadores esforço que seja coletivo e cative a atenção do mundo contemporâneo, num período de intensas e tensas mudanças na estrutura cultural de nossas sociedades.

Boa leitura para todos.

I - REFERÊNCIAS

BOUDON, R & BOURRICAUD, F. *Dicionário Crítico de Sociologia*. São Paulo, Ed. Ática, 1993.

SIMMEL, Georg. *Sociología: estudos sobre las formas de socialización*. México, FCE, 2014.

VAN-ZANTEN, Agnès. *Dicionário de Educação*. Petrópolis, Ed. Vozes, 2011.

1021

A SOCIALIZAÇÃO NA CIDADE: NOTAS SOBRE A MIGRAÇÃO NORDESTINA EM SÃO PAULO^{1*}

Adriana Santiago Rosa Dantas^{2**}

RESUMO - A migração interna na cidade de São Paulo começou a se estabelecer mais consistentemente a partir da década de 1930. Este movimento trouxe transformações profundas para a vida de moradores rurais que tentaram a vida na “cidade grande”. O processo de mudança territorial trouxe consigo uma nova socialização na cidade, a qual levou essas pessoas a readaptarem de suas disposições de *habitus* e a incorporarem

1 * Agradecimento às preciosas contribuições de Maria da Graça Setton, Adriane Knoblauch e Cintia Masil, que leram o texto. As falhas que ainda permaneceram são de inteira responsabilidade da pesquisadora.

2 **Linguista pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestra em Estudos Culturais pela Universidade de São Paulo (USP) doutoranda em Educação pela USP, sob a orientação da profa. Maria da Graça Setton. Bolsista Fapesp (Processo 2015/05846-0)

novas referências para viver e sobreviver nesse novo local. O objetivo deste artigo é apresentar notas sobre a socialização de migrantes na cidade de São Paulo em meados do século XX. Tomando como referenciais teóricos Pierre Bourdieu, Bernard Lahire e Maria da Graça Setton, serão apresentadas algumas reflexões sobre o processo de socialização a partir da biografia de um nordestino que chegou a São Paulo nos anos de 1950.

Palavras-chave - Socialização; Migração; Cidade; *Habitus* híbridos.

INTRODUÇÃO

Quando este artigo propõe-se a abordar da “socialização na cidade” tem como contexto a migração interna brasileira, muito debatida sobre diversos vieses. Cientistas sociais, demógrafos, historiadores têm discutido esse tema desde os meados do século XX, quando o fenômeno se acentuou no Brasil (JANUZZI, 1999; FONTES, 2008; PAIVA, 2004; OLIVEIRA & JANNUZZI, 2005; SOARES & RODRIGUES, 2005; ARAÚJO & CODES, 2012; BAENINGER, 2012).

Historicamente, a cidade de São Paulo cresceu pelo processo imigratório. Na virada do século XIX para o século XX, buscaram-se trabalhadores estrangeiros para atuarem nas plantações de café e, mais tarde, para trabalharem nas indústrias. A capital paulistana caracterizou-se por diversos imigrantes, especialmente os italianos. (ROLNIK, 2003), no entanto, no período do governo Vargas, a campanha de nacionalização foi um duro golpe para os imigrantes. Para Paiva (2004), nos anos de 1930, teve início o incentivo à migração interna, pois havia grande interesse do Estado brasileiro de incentivar a mão de obra nacional, por ser mais barata que a estrangeira, permitindo maior contratação de trabalhadores para as lavouras de café em São Paulo. Assim, retiravam-se trabalhadores rurais do Norte e do Nordeste para atuarem na agricultura no interior de São Paulo, sendo no início, uma migração “rural-rural”, principalmente no Vale do Paraíba onde a mão-de-obra estrangeira não foi tão bem assimilada como no Oeste Paulista.

Naquele período, muitos imigrantes tinham se transferido para São Paulo em razão

das oportunidades de trabalho no setor industrial. Primeiramente, a indústria têxtil absorvia estes trabalhadores e, mais tarde, a indústria pesada se proliferou em São Paulo, tornando-se o grande polo industrial do Brasil no século XX³. Seguindo rumos parecidos, os migrantes internos também seguiram para a capital como mão-de-obra para a indústria e construção civil.

Albuquerque Jr (2009) afirma que, no início do século XX, houve uma invenção discursiva sobre o Nordeste, o qual foi representado como o símbolo do atraso, enquanto o Sudeste seria o representante da modernidade. Em outras palavras, socialmente se construiu, ao longo desse processo, uma identificação negativa desses brasileiros. A região, pois, seria o sinônimo de miséria, pobreza e abjeção, por cujo estigma⁴ esses migrantes eram vistos e representados.

Algumas contribuições teóricas sobre a migração interna trataram o tema de forma mais subjetiva, do ponto de vista do agente. Analisando o discurso de migrantes, Penna (1998) questiona como pesquisadores da área avaliam a experiência do migrante pela idealização de um novo lugar, ou pela privação do seu lugar origem, ou ainda pelo essencialismo que utiliza noções como “desenraizamento” ou “perda de identidade”. A representação de que essas pessoas pobres, cheias de privações, perderam sua identidade na cidade é questionada pela autora. Ela propõe em seu trabalho um olhar pelas próprias representações dos migrantes a partir do discurso, afirmando que a migração pode ser compreendida como ato de resistência do agente. Em suas palavras: “Migrar, em suma, para não se conformar” (PENNA, 1998, p. 105). Isto porque “a migração acarreta mudanças radicais no modo de vida, no nível do trabalho, da inserção comunitária – notadamente na passagem de um ambiente rural ao urbano –, no acesso a bens materiais e simbólicos.” (PENNA, 1998, p. 108).

Essa perspectiva abre a chave para a socialização desses agentes acontecida na cidade. A São Paulo da elite cafeeira, que se modernizava com a industrialização, “abraçou” os imigrantes no início do século. Sua população era de cerca de 580 mil habitantes em 1920. Depois do incentivo da migração interna para o Sudeste, em 1940 a população

3 Sobre a industrialização de São Paulo, ver Dean (1991).

4 Na atualidade, é bastante comum circular discursos violentos contra nordestinos no Sudeste. Um exemplo pode ser visto em Silva (2010), sobre a vitória da presidenta Dilma Rousseff, vinculada à escolha dos nordestinos pela maioria de votos recebida na região e, como resultado, houve a circulação de discursos violentos sobre eles.

já tinha mais que dobrado passando a ser de 1.320.000 habitantes. Em 1950, era de quase 2.200.000 habitantes, chegando a 6 milhões em 1970⁵.

São Paulo passou a ser a cidade dos migrantes. Não que esse título fosse reconhecido por seus moradores, pelo contrário. Essa mudança de configuração social pareceu bastante com que Elias & Scotson (2000) chamaram de estabelecidos e *outsiders*. Os migrantes foram discriminados pelos estabelecidos. Essa multidão que chegava teve esse confronto ao acesso aos “bens materiais e simbólicos”. Não era só um problema econômico a ser enfrentado: eles também não tinham acesso aos capitais culturais e sociais, nos termos bourdieusianos, logo eram considerados *outsiders*.

As indústrias, a construção civil, os serviços em geral necessitavam dessa força de trabalho para constituir São Paulo como a “locomotiva do país”. Entretanto a inserção dos migrantes na cidade não foi simples e custou muito tanto para os agentes como para a cidade, não preparada para recebê-los com infraestrutura.

A apresentação sucinta deste artigo pretende apresentar uma breve consideração da configuração social encontrada pelos migrantes em sua chegada a São Paulo. Nesse campo de disputa, tiveram que se socializar na cidade. Assim, este artigo propõe analisar o processo de socialização de um migrante baiano na cidade de São Paulo. Ainda que não se pretenda generalizar, o relato de Fernando permite expor notas sobre esse processo a partir de uma história biográfica que passou por uma mudança radical⁶.

O entrevistado Fernando⁷ tinha 75 anos quando concedeu a entrevista, no ano de 2012. Ela foi realizada em sua residência em Ermelino Matarazzo, distrito da zona Leste de São Paulo. O entrevistado é baiano, negro, proveniente da zona rural e morador deste distrito.

5 Fonte: História Demográfica do Município de São Paulo. Disponível em <http://smul.prefeitura.sp.gov.br/historico_demografico/tabelas/pop_evo.php> Acesso em 27 de outubro de 2017.

6 Esta proposta é uma revisitação, com outro enfoque, de uma entrevista feita no mestrado, realizado na Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP). A orientação foi realizada pela profa. Dra. Graziela Serroni Perosa, a quem se agradece por ajudar a compreender a sociologia de Pierre Bourdieu. Naquela pesquisa, foram realizadas 20 entrevistas com antigos moradores de São Paulo, com o objetivo de reconstruir a história do bairro e as estratégias educativas, com ênfase no aumento de escolas privadas na região a partir dos anos de 1990. O trabalho pode ser lido em Dantas (2013a).

7 O nome foi trocado e mantido em sigilo, conforme o termo de consentimento que previa essa cláusula. A relação na entrevista estava mais para pares do que de pesquisadora acadêmica e entrevistado, pois se tratava de um amigo do pai da pesquisadora, que pouco era conhecido. O relato foi bem detalhado, porque se tratava de recontar a trajetória pessoal para a filha do amigo, tornando-se um ganho para o texto.

Para o tratamento dos excertos da entrevista, foi utilizada uma técnica da história oral. Neste trabalho, preferiu-se uma adaptação do que McCleary (2011) denomina de “opção nuclear”, para designar as técnicas de transcrição, textualização e transcrição, segundo Meihy (2002) e Freitas (2006). No texto, foram “tirados os erros gramaticais e reparadas as palavras sem peso semântico. Os sons e os ruídos também foram eliminados em favor de um texto mais claro e liso” (MEIHY, 2002, p.238). Buscou-se apresentar uma narrativa sem interrupções, além de edições como apagamento de repetições, mas que não radicalizou na transcrição, com poucas interferências no texto. Elas foram minimizadas devido à característica da própria entrevista, que transcorreu de forma muito natural ao lembrar as memórias do tempo de sua chegada à cidade de São Paulo e de sua adaptação.

A experiência de Fernando pode ser representativa para lançar luz à configuração social (ELIAS & SCOTSON, 2000) da capital paulista, profundamente marcada pela migração interna. Esta configuração foi caracterizada pela violência simbólica dada pela estigmatização sofrida pelos migrantes nordestinos. Assim, além da introdução, esse texto está dividido em seis partes, além das considerações finais. Primeiramente, será trazida uma breve discussão teórica sobre a socialização na cidade. Depois, de forma mais biográfica, será analisado o momento da decisão e migração. Em seguida, a saída do entrevistado da área rural do Sudeste para a área urbana. Na quinta parte, será tratada a socialização dos pares. Logo após, a escolarização dos filhos será explorada. O texto encerra-se com as considerações finais.

II - A SOCIALIZAÇÃO NA CIDADE

A migração interna no Brasil foi, muitas vezes, uma experiência radical. Fernando chegou a São Paulo em 1954, aos 16 anos, quando um agenciador recrutava trabalhadores baianos para atuarem nos cafezais no Vale do Paraíba, interior de São Paulo. Ainda adolescente, decidiu migrar para o Sudeste numa perspectiva “rural-rural”, segundo Paiva (2004), sem conhecer ninguém e sem saber o que esperava por ele. Os fluxos migratórios alimentam-se das “redes migratórias”, entendidas como redes sociais com um objetivo específico: a migração. Em outras palavras, são amigos, parentes que abrem

caminhos para a vinda de novos migrantes (SOARES & RODRIGUES, 2005). Para Fernando, foi diferente, visto que ele foi “o cabeça” da rede, por ser o primeiro a sair da terra natal. Mais tarde, levou o irmão e, ao estar mais estabilizado, buscou sua esposa em sua cidade (que migrou por causa do casamento), levando consigo o irmão dela, que viveu alguns anos em sua casa, caracterizando a rede migratória.

A radicalidade de sair do ambiente rural para o urbano criou a necessidade de desenvolver estratégias naquele novo contexto social, as quais não foram arbitrárias ou muito menos conscientes. Para Bourdieu (2009), elas são resultado de disposições adquiridas (*habitus*) no interior do grupo familiar e do grupo social, das quais derivam a visão de mundo que estruturam as práticas e as percepções desses agentes. Estas estratégias, porém, ocorrem em uma estrutura estruturada e estruturante, conforme o autor. Gera-se, pois, uma relação dialética entre agente e estrutura, de forma a entender que as práticas sociais se transformam a partir de uma nova configuração social que a migração impõe, ao mesmo tempo em que acontecem em um contexto estruturante daquilo que o agente já trazia consigo. Assim, “pensar a relação entre indivíduo e sociedade com base na categoria *habitus* implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados.” (SETTON, 2002, p. 63).

A vida na cidade impôs uma nova socialização: em outras palavras, foi necessário incorporar novas referências a partir da leitura de mundo que o agente fez da realidade que lhe estava posta. No caso de Fernando, essa ruptura demonstra o que Setton (2005) chamou a atenção para a particularidade da socialização na contemporaneidade, em que novas instâncias socializadoras, como a mídia e a escola, concorrem com a instância tradicional: a família. No interior dos sertões nordestinos, em meados do século XX, há a família como o principal agente devido à falta de estabelecimentos escolares, como foi a experiência do Fernando. Ao chegar à cidade, com pouco ou nenhum estudo, ele se percebeu confrontado com a demanda social que lhe foi dada. Ao mesmo tempo, outras referências surgiram-lhe, como a importância do rádio para construir o desejo de ir para a capital, como apontado mais adiante.

Para Lahire (2015, p. 1395), socialização “(...) designa o movimento pelo qual o mundo social – essa ou aquela “parte” dele – molda – parcial ou globalmente, pontual ou sistematicamente, de maneira difusa ou de forma explícita e conscientemente organizada – os indi-

víduos que vivem nela”. Para o autor, a família faz parte da socialização primária, por isso ele chama a atenção para o poder dos “quadros socializadores secundários”, como a escola, por exemplo, que reorienta ou modifica os produtos da socialização anterior.

Assim, a socialização na cidade para o migrante foi realizada por agências socializadoras modernas, como a escola e a mídia, ao mesmo tempo em que ocorria partir das referências familiares reorientadas por esse mundo social. Percebeu-se, na trajetória de Fernando, a importância de seus pares migrantes nas trocas estabelecidas entre si, os quais participaram desse processo socializador difuso.

Dessa maneira, novas referências foram incorporadas no seu *modus operandi*, agora citadino, as quais não são homogêneas. Nas palavras de Setton (2015, p. 1407) “Considera-se que a modernidade se constitui em um ambiente no qual indivíduos encontram condições de forjarem um conjunto híbrido de referências disposicionais, mesclando influências em um sistema de esquemas coerente, ainda que heterogêneo”. Assim, para incorporar essas referências híbridas, é requerido do agente um sentido de jogo, nos termos bourdieusianos, a partir da realidade social, visto que se percebe diante de cobranças não antes realizadas, criando, assim, suas estratégias para sobrevivência.

Uma singularidade pela qual passaram os migrantes nordestinos na cidade de São Paulo foi a violência simbólica, instrumento de dominação pelo qual um grupo dominante se impõe ou se legitima diante de outro. Só exerce violência simbólica classe ou frações de classes com poder simbólico para tal, um poder invisível que transfigura a hierarquia das relações sociais. É necessária a cumplicidade tanto de quem a recebe quanto daqueles que a exercem para que tal violência se constitua. Esse tipo de violência, não física, passa pelo campo da linguagem, mostrando o poder de um determinado grupo em impor uma visão de desvalorização sobre outro. (BOURDIEU, 1989; 1991). Nisso, há uma função social no poder da palavra:

O ato da magia social de tentar dar existência à coisa nomeada será bem-sucedido quando aquele que o efetua for capaz de fazer reconhecer por sua palavra o poder que tal palavra garante por uma usurpação provisória ou definitiva, qual seja o poder de impor uma nova visão e uma nova divisão do mundo social (Bourdieu, 2008, p. 111)

A desvalorização dos nordestinos em São Paulo passa pelo campo da violência sim-

bólica, instrumentalizada pela representação desse grupo na cidade. Silva (2012) publicou um estudo sobre a violência da mídia do Sudeste para retratar os nordestinos. Para o autor, a violência na linguagem circunscreve-se no seu próprio funcionamento, vinculada à vida social e psíquica dos sujeitos inseridos no fenômeno, trazendo desdobramentos variados na esfera social, a serviço de propósitos específicos. Para ilustrá-lo, Silva demonstra como os termos “constativos” – baiano e paraíba – transformam-se no Sudeste em “performativos” de uma injúria⁸; “baiano”, em São Paulo, não descreve apenas os naturais da Bahia, mas também um xingamento, dependendo do contexto de fala. Conforme Silva (2012, p. 64), “a performatividade da linguagem que fere os nordestinos está articulada a um processo maior e sempre incompleto de repetibilidade dos signos, que permite tanto a continuidade como a ruptura ou ressignificação”. Fernando relata o seguinte sobre o assunto:

Até que, nessa época, aqui era uma brincadeira terrível com baiano. Todo nordestino aqui era baiano, porque eles não sabiam diferenciar um do outro. Aliás, o sotaque do pessoal do norte é meio parecido. A diferença é pouca. Então todo mundo era baiano pra eles aqui. Os de fora, os estrangeiros que chegavam viam aquela brincadeira e eles também entravam no meio. Era piada, mas era piada. Por exemplo, eu vou lembrar de uma piada: falava que baiano não era gente. Saiu uma piada que dizia que baiano só é gente no banheiro, porque você bate lá e ele fala: “tem gente”.

Quando Fernando informa que havia “uma brincadeira terrível com baiano”, ele se refere a um dos exemplos concretos da violência simbólica que os nordestinos passam na cidade de São Paulo. Conforme atesta Bourdieu (1989), há uma anuência de ambas as partes, inserindo-a na descrição de “brincadeira”. Outro exemplo é generalização do baiano como nordestino; há uma redução da diversidade cultural da região que cataloga todos, independente de sua naturalidade, como um mesmo grupo: “os baianos”. Para o dominado, a naturalização da violência como brincadeira pode ser considerada como uma estratégia para sobreviver no novo contexto social. Como já dito, essa violência caracteriza uma disputa entre os estabelecidos e os *outsiders* sobre quem

8 Nas teorias linguísticas de atos de fala, “constativo” refere-se a enunciados descritivos, enquanto “performativo” refere-se a um enunciado que também é uma ação imperativa, por exemplo uma ordem: feche a porta!

são os verdadeiros representantes da cidade, logo criar estratégias para lidar com um valor simbólico depreciativo foi um dos desafios desses migrantes no contexto urbano do Sudeste, especificamente de São Paulo.

No jogo social, os estabelecidos têm a vantagem dos capitais social e cultural necessários para ter acesso aos bens simbólicos que não estejam prontamente acessíveis. Por isso, a socialização de pares entre os migrantes, mais bem explicitada no item V, foi importante para mostrar caminhos para os recém-chegados que pouco compreendiam os capitais necessários da cidade. Ainda que os mais antigos não tivessem total domínio, pois estavam na posição de *outsiders*, aquilo que estava sendo incorporado era compartilhado entre si, como um modo de tomada de posição. Deste modo, a passagem do rural para o urbano foi forjando nesses agentes disposições híbridas de *habitus*: suas estratégias passavam pela leitura de mundo necessária para lidarem com um ambiente da cidade, muitas vezes hostil.

A noção de híbridas disposições de habitus é capaz, pois, de revelar que a composição e/ou as escolhas por determinados valores e práticas podem corresponder a uma leitura singular que os sujeitos realizam em situações específicas. O princípio de hibridação utilizado obedece a uma percepção de valores e/ou de orientações bem-sucedidos em determinado contexto social; ou melhor, valores que poderiam ser capitalizados a partir do julgamento/avaliação das condições vividas. O princípio da hierarquização das disposições de habitus responde, muitas vezes, a valores legitimados ou com maior apelo social, como a educação escolar, por exemplo (SETTON, 2015, p. 1409).

Diante de grandes desafios, é preciso enfatizar que a escola, como destacou Setton, tornou-se a principal instância nessa hierarquização, capaz de oferecer a Fernando e a seus descendentes os capitais culturais exigidos pela cidade, tornando-se um caminho para inserção e mobilidade social. Em seguida, será apresentado um pouco do percurso desse migrante até chegar a esse encontro.

III - “UM PEQUENO FUTURO”

Eu ainda era menor, meu pai não estava muito afim. Como minha mãe faleceu cedo demais, eu morava com minha tia, que me incentivou pra vir pra cá. Meu pai não gostaria que eu viesse, mas ele não tinha outra alternativa,

um plano B pra mim lá. Queria alguma coisa que eu pudesse aprender, que tivesse um pequeno futuro. (...) Eu tinha 16 anos. Trabalhava na roça, trabalhava fazendo plantação, carpindo mandioca, roça de milho e feijão. Essa minha tia tinha duas filhas mulheres, não tinha filho homem. Uma era casada e a outra com mais de 20 anos. Então eu resolvi me inscrever pra vir pra cá.

A migração como um ato de resistência, “migrar para não se conformar” (PENNA, 1998, p. 105) foi a busca de alternativa de vida para Fernando. Sua mãe tinha morrido, seu pai tinha constituído outra família, ele estava na casa da tia, que já tinha duas filhas, em um arranjo familiar para assistir a necessidade daquele adolescente. Apesar do medo do pai, ele decidiu romper territorialmente, quando, na verdade, ele já podia se sentir fora de casa devido àquele arranjo. O aval da tia foi um ponto importante para se embrenhar nessa tentativa em busca de “um pequeno futuro”, pois reconhecia que nem ela, nem seu pai poderiam lhe proporcionar outro futuro.

A partir do rompimento físico da instância família, visto que não migrou por rede migratória, ele trouxe consigo as disposições familiares adquiridas, recompostas por novas instâncias socializadoras no Sudeste.

Assim abre-se a possibilidade de pensar o surgimento de um outro sujeito social, abre-se espaço para se pensar a constituição da identidade social do indivíduo moderno a partir de um habitus híbrido, construído não apenas como expressão de um sentido prático incorporado e posto em prática de maneira “automática”, mas uma memória em ação e construção. (SETTON, 2002, p. 66).

A própria fala do Fernando, depois de adulto, traz uma resignificação para essa ousadia:

Ultimamente, eu tenho é pensado comigo: aquilo que eu fiz, eu não fui corajoso. Eu não vou dizer imprudente, foi uma falta de conhecimento. Porque com 16 anos e pouco sair pra um lugar que você nunca foi, longe pra burro, sem nenhum parente junto, se a pessoa pensar bem, não vai. Hoje, se eu tivesse que sair, não sairia. Mesmo igual eu sou agora, eu não vou pra qualquer lugar que alguém me chamar sem saber o que vou encontrar por lá. Naquela época, eu topei a parada e vim.

Como Fernando mesmo reconhece, ele migrou para o desconhecido com a inexperience e a coragem da juventude. Seu histórico familiar lhe mostrava qual seria

seu futuro se continuasse na Bahia e não era uma boa opção para ele, que queria um “plano B” na vida.

No que diz respeito ao estado de São Paulo, para onde Fernando foi, a situação consistia na necessidade de mão-de-obra para a agricultura. Nos anos de 1950, a capital tinha passado pela transição econômica, tornando-se uma economia urbana, devido às indústrias que se instalavam na cidade. Os estrangeiros, que trabalhavam na zona rural, tinham migrado para a cidade, motivados pelas condições precárias de trabalho que a elite cafeeira paulistana lhes proporcionava. Por sua vez, na cidade, os europeus trouxeram dificuldades para as autoridades e para os patrões brasileiros, em razão de sua organização de classe, resultando em uma greve geral em 1917⁹. O governo brasileiro de Getúlio Vargas lançava a campanha de nacionalização¹⁰ em uma ação direta que atingia os estrangeiros, assim como buscava incentivar os trabalhadores nacionais, especialmente depois da Segunda Guerra Mundial, nos anos de 1940 (PAIVA, 2004).

Os fazendeiros da região, conforme o relato de Fernando, contratavam agenciadores que levavam caminhões para buscar esses trabalhadores nacionais; Fernando viajou no famoso “pau-de-arara”, que levou mais de cinco dias para chegar ao seu destino. Eles já vinham endividados e tinham que pagar o custo de sua viagem e sua estadia.

Sua experiência na roça permitiu que aceitasse o tipo de trabalho oferecido no Vale do Paraíba, região Norte de São Paulo, em que havia as grandes plantações de café. Embora as condições precárias, o endividamento e a falta de conhecimento tenham sido aceitos sem questionamentos, essa aceitação não foi passiva, pois, a partir dela, Fernando se abriu para outros rumos, em busca do seu “pequeno futuro”.

IV - “VOU PRA SÃO PAULO

Eu escutava a rádio lá e ouvia falar da cidade de São Paulo. Eu falei: “eu vou fazer 18 anos, vou pra Bahia me alistar e vou pra São Paulo, não venho mais pra cá [Vale do Paraíba]”. Eu trabalhei em Iguape mais de ano, acho que trabalhei dois ou três. Peguei um dinheirinho, peguei a minha mala e falei: “agora vou me alistar lá na Bahia”. Poderia ter me alistado aqui, mas eu fui pra lá ver os meus.

9 Sobre o assunto, ver: BIONDI, 2009.

10 Sobre o assunto, ver: SEYFERTH, 1999.

São Paulo passava por mudanças profundas, visto que sofria o processo de industrialização. Tratava-se de meados do século XX, em que a cultura de massa trouxe um novo mercado de bens simbólicos para o Brasil e, especialmente, para a cidade de São Paulo, tendo a mídia como mais uma instância socializadora, além da família e da escola. Como atesta Setton (2005), na sociedade contemporânea, não apenas as instâncias locais e tradicionais são referências para a constituição do agente social, mas a mídia, por exemplo; assim, “poderiam ser influenciadas por modelos e referências produzidos e vividos em contextos sociais longínquos e/ou virtuais, possibilitados por essa nova configuração cultural.” (SETTON, 2005, p. 347).

Desde que havia chegado ao Sudeste, Fernando alternava de fazenda a fazenda no Vale do Paraíba. Em condições precárias de moradia e trabalho, sobrevivia para pagar as dívidas do agenciamento que o havia levado para lá. Depois de tê-las quitado e juntado dinheiro, ouviu na rádio sobre a cidade de São Paulo. Como bem alertou Setton (2005), na contemporaneidade, há circulação de informações a partir da cultura de massa e, com ela, verifica-se o potencial socializador que os instrumentos midiáticos têm para orientar ações e práticas. Como a autora destaca, a cultura de massa é capaz de ditar estilos de vida por meio de seus aparatos tecnológicos diversos. Assim, a apropriação dessas informações ocorre de forma individual e singular, conforme os condicionantes sociais de cada indivíduo.

Essa ação pode ser vista na biografia de Fernando. Ao reviver sua história, ele lembra que foi ouvindo rádio que o interesse por São Paulo foi despertado, ao ponto de fazer mais uma quebra na sua trajetória: sair da área rural para a área urbana. Poderia ter sido de outra forma, contudo o interesse de Fernando em buscar “um pequeno futuro” o deixou aberto para se socializar na cidade pelos novos instrumentos que lhe eram oferecidos. “Não se trata de um processo homogêneo e massificado. Trata-se sempre de experiências individuais que se apropriam da heterogeneidade e da complexidade do mundo social a partir de um repertório conquistado *a priori* e um devir construído no presente” (SETTON, 2005, p. 347)

Apesar de ter partido, ele não rompeu sua ligação com a família, visto que, assim que pôde, voltou para a Bahia. Ao se defrontar com uma prática obrigatória do governo

brasileiro, o alistamento, preferiu fazê-la no seu lugar de afeto. Quando saiu de sua terra natal pela segunda vez, levou consigo o irmão, que foi para o Vale do Paraíba, enquanto ele se dirigiu para a cidade de São Paulo. Segundo o entrevistado, o interior era mais seguro para o irmão, pois estava em sua primeira experiência de migração e Fernando tinha uma rede de contatos que poderia acolhê-lo. Com mais experiência do que o irmão, ele mostrou os caminhos conhecidos, caracterizando a socialização de pares tão importante no meio urbano para esses agentes.

Por sua vez, embora estivesse se dirigindo para a capital pela primeira vez, sem conhecer nada e sem ter trabalho certo, Fernando preferiu aventurar-se sozinho, sem colocar o irmão na mesma condição. Na cidade, ele procurou trabalho na construção civil. Sem ter onde morar, instalou-se na obra em que trabalhava como servente de pedreiro, tempo lembrado por ele como de grande solidão. A partir da solidariedade entre seus pares, foi possível encontrar os caminhos para sobreviver na capital.

V - “OS COLEGAS FALARAM”

Os colegas falaram: “muda daqui, a gente mora numa pensão”. Eles me aconselharam a ir pra essa pensão. Saí de lá e fui morar numa pensão, na rua Catumbi. Lá, eu fiquei uns oito meses. Então, depois de trabalhar de servente, fui trabalhar de ajudante de caminhão. A gente fazia entrega na cidade toda. Aí a coisa melhorou. Nós estamos lá pelo ano de 1956, 1957.

Através dos colegas de trabalho, Fernando aprendia novos caminhos na cidade. Não se tratava do trabalho como instância socializadora, mas sim dos colegas que partilhavam de uma solidariedade de cunho familiar, isto é, na falta do apoio dessa instância, havia uma promoção de ajuda mútua entre os migrantes. Os mais experientes instruíam os novatos naquilo que já estavam experimentados, ação possível por haver uma predisposição familiar apreendida no ambiente rural: respaldar os membros no momento de necessidade. Fernando tinha sido ajudado por sua tia, quando voltou trouxe seu irmão e, mais tarde, trouxe o cunhado adolescente para viver em sua casa até a vida adulta.

Trata-se de uma socialização no escuro, por tentativas e erros, visto que os migrantes não possuíam os capitais culturais e sociais da classe média e da elite de São Paulo,

por isso a solidariedade de cunho familiar foi uma reconfiguração social que permitiu a construção de um modo de viver nas regiões onde se instalaram a maioria dos nordestinos. Solidariedade importante para os movimentos de moradia, que consistiam na autoconstrução de suas próprias casas com a ajuda de parentes, amigos e vizinhos¹¹: quando Fernando precisou construir sua casa, depois de ter comprado o terreno, contou com a ajuda do irmão, que já morava também na cidade.

Em sua trajetória não orquestrada, à medida que se encontrava com os colegas, aprendia novos rumos para moradia e trabalho, desse modo despertado para a instância tradicional, a escola, tão cara a ele no ambiente urbano.

Quando eu morava no Catumbi, eu morava num quarto e tinha um colega meu que era torneiro. Um rapaz novo também como eu, e ele falava pra mim: “poxa você trabalhando nesse serviço aí, não dá futuro não! Procura aprender uma profissão”. Eu me animei com aquilo, é verdade.

A partir desse encontro, Fernando buscou os estudos. Perto do Catumbi, tinha uma escola chamada Maria Zélia, a qual começou a frequentar. Em seu relato, dizia que, naquela época, ele tinha o equivalente ao segundo ano primário¹², porque seu pai o havia ensinado as primeiras letras. Nessa escola, aprendeu a fazer operações matemáticas básicas, o que para ele equivalia terminar o primário.

Não muito tempo depois, outro colega o informou que a indústria Matarazzo estava empregando pessoas¹³, o qual também o instruiu como se instalar no distrito: alugar quarto em pensão. Fernando seguiu mais uma vez um conselho de colega e mudou-se para a Zona Leste, onde continuou seus estudos. Ele estudou oito meses para passar no exame de admissão¹⁴, que dava acesso ao ginásio, pois prolongar seus estudos tinha sido uma meta assimilada. Ele relata com orgulho ter passado pela prova, pois era muito difícil ser aprovado naquele exame, conforme seu testemunho. Ter sucesso no processo

11 Sobre as lutas por moradia ver Andrade (1989).

12 O primário seria o equivalente ao Ensino Fundamental 1.

13 O distrito de Ermelino Matarazzo tem esse nome em homenagem ao filho do Conde Matarazzo, que morreu em um acidente de carro, na Itália. Sobre a história dos Matarazzo e sobre o distrito de Ermelino Matarazzo, ver Martins (1974) e Dantas (2013a).

14 O exame de admissão era um pré-requisito para fazer o ginásio, que equivalia ao Ensino Fundamental 2.

seletivo era um ganho de capital cultural importante para os migrantes, visto que, no futuro, permitia ter o diploma do ginásio. Para Fernando significava “aprender uma profissão” técnica para se tornar metalúrgico. O ápice de sua mobilidade social ocorreu quando fez o curso técnico de mecânico, trabalhando então na metalurgia que se espalhava na Região Metropolitana de São Paulo, como Guarulhos¹⁵, cidade com a qual Ermelino Matarazzo faz divisa. A partir de então, trabalhou em diversas indústrias na cidade vizinha.

O trabalho técnico foi a grande virada da sua trajetória. Através dele, foi possível a compra do terreno de sua casa, que foi autoconstruída, assim como permitiu sua estabilidade para se casar e criar seus filhos, em Ermelino Matarazzo. A mobilidade por educação foi incorporada como um valor apreendido na cidade, passado como sua nova herança cultural para seus filhos.

VI - “OS MENINOS NA ESCOLA”

Eu já tinha estudado um pouco, já tinha noção das coisas, acompanhei os meninos direto na escola. A escola era aqui atrás, era perto (...) Eles foram até a oitava série, eu acompanhando tudo, vendo as notas. Escola pública naquela época era boa. Eu ainda estudei só em escola boa. Escola pública era ótima.

A trajetória de estudos dos filhos de Fernando foi totalmente diferente da sua e de sua esposa, que não tinha estudo formal. Por ter se escolarizado mais que ela, Fernando acompanhou de perto os estudos de seus descendentes. Tratava-se mais de uma supervisão de andamento das notas, do que de uma intervenção, nos moldes da classe média, que prepara desde cedo a próxima geração com os capitais culturais e sociais necessários para ocupar os lugares de privilégio, como o ensino superior público e os melhores postos de trabalho.

Essa ideia de privilégio cultural foi demonstrada por Bourdieu (1998) por meio do ensino superior francês. Mais do que um dom ou uma grande capacidade, a fim de chegar a esse local era preciso um aprendizado que ocorria ao longo da trajetória escolar. Para o autor, a taxa de êxito de um estudante em relação a outro começa em sua infância, pelo tipo de *herança cultural* recebida, a qual não pode ser compreendida apenas ao que diz

15 Sobre as indústrias de Guarulhos, ver Toledo (2011).

respeito aos responsáveis diretos da criança, mas também dos ascendentes desses responsáveis, ou nas palavras do autor, o “nível cultural global da família” (BOURDIEU, 1998, p. 42). Quanto maior o acúmulo dessa família, mais consistente e significante será o capital cultural oferecido, pois ela transmite aos filhos um *ethos*, um “sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir [...] as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar” (BOURDIEU, 1998 p. 42).

No caso de Fernando, longe de ser esse acúmulo de capital cultural das elites, tratava-se, porém, de um novo ganho significativo que marcaria a trajetória familiar da sua geração. Desde cedo, “os meninos” frequentaram a escola pública perto de sua casa. Sua família usufruiu da instalação de estabelecimentos de ensinos públicos que aconteceram como resultado da mobilização desses atores¹⁶ que, como Fernando, vieram para São Paulo com pouco estudo. No caso dessa família, o pai ofereceu condições “estáveis” para seus filhos prolongarem os estudos.

Eu nunca quis um centavo deles. Eu falei: “você vão pagar o curso de vocês, o que sobrar, fica com vocês”. Porque, hoje em dia, se eles tivessem na pindaíba, iam dizer: porque eu ajudava muito meu pai. Eu trabalhava lá e via muita gente reclamando: eu ajudava meu pai e tal, por isso que eu não consegui fazer uma casa. Eu falei: “os meus, só se eu não puder, mas se eu puder não vai falar isso, eu vou manter eles livre de pagar qualquer coisa pra mim”. E deu certo, graças a Deus, cada um tem sua casa hoje. Ninguém é capaz de dizer que eu atrapalhei.

Desde cedo, ainda que trabalhar fosse um requisito na família, os filhos não precisavam contribuir financeiramente para o sustento da casa. Fernando incentivava o uso do salário para os estudos mais qualificados após o ensino fundamental. O curso técnico de eletrotécnica do segundo filho foi feito em um colégio privado, no distrito do Tatuapé, pago por ele próprio com o salário do seu trabalho de operário.

Como lembra Spósito (2010, p. 365), “a experiência de migração cria e recria a necessidade da escola”. Para a autora, a necessidade da escolarização por parte dos migrantes ganhou novo significado como resultado do contato com a cidade, porque a educação se tornou um instrumento necessário para lidar com a nova realidade que o meio urbano lhes

16 Sobre as reivindicações por escolas públicas, ver Spósito (2002).

impunha. Essa esperança de a escola ser um meio de conquista da “melhoria de vida” para superação subalterna na sociedade é tida como ilusão por Spósito; no entanto, uma ilusão fecunda, pois se tornou um ponto de partida para diferentes trajetórias.

Essa discussão está na dimensão das desigualdades sociais. Nem todos os migrantes tiveram as mesmas oportunidades de mobilidade social de Fernando. No distrito de Ermelino Matarazzo, migrantes que chegaram até os anos de 1970 tiveram mais oportunidades de inserção na cidade do que aqueles que chegaram em situação semelhante anos depois (DANTAS, 2013b). A partir dos anos de 1970 e 1980, os empregos eram mais raros e os terrenos, bastante caros, levando muitos a viverem a experiência da ocupação de terra, formando as grandes favelas.

A experiência de Fernando está distante de ser de superação da desigualdade social na cidade de São Paulo, porém mostra como no interior desses novos territórios ocupados por migrantes aconteciam novas mobilidades sociais, explicando, de certa forma, a heterogeneidade da chamada periferia. A conquista do Ensino Médio e Superior permitiu uma nova configuração social para a geração seguinte de parte desses migrantes (PEROSA *et al.*, 2015; PEROSA & DANTAS, 2017). Os filhos de Fernando, por exemplo, chegaram ao Ensino Superior.

Eu aconselhei a cada um deles, falei: “olha vocês procurem aprender um, se for possível, um colegial profissionalizante”. Nessa altura, o Mauro estava com 16 anos, quando terminou a oitava. Não, ele estava com 15 anos, ele repetiu um ano. Eu falei: “olha, você vai no SENAI, tenta fazer um teste no SENAI, lá você pode fazer um curso profissionalizante e fazer o curso colegial”. Ele foi pro SENAI lá no Brás, na Rua Monsenhor Andrade. Lá ele estudou no SENAI quatro anos. Em três anos ele fez o curso colegial. Então, de lá, ele foi pra FATEC¹⁷

Metalúrgicos da grande São Paulo, muitos deles migrantes, buscaram colocar seus filhos no SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) para ocuparem postos de trabalhos na indústria como investimento por parte dos genitores à formação profissional da próxima geração¹⁸. Fernando se desafiou a transmitir uma nova “herança” para

17 Faculdade de Tecnologia de São Paulo. A FATEC é gratuita e pertence ao Governo do Estado de São Paulo.

18 Sobre o assunto ver, Tomikaki (2006).

seus filhos, baseada na sua nova experiência de vida. Nas palavras de Tomizaki (2010, p. 329, grifo do autor), “Transmitir e herdar são duas facetas de um mesmo movimento que coloca as gerações diante do desafio de definir como devem se conduzir em relação à sua herança”. Apesar desse desafio, o filho mais velho decidiu romper com essa trajetória por não querer trabalhar em fábrica: desistiu do curso da FATEC. Fez concurso técnico para a Prefeitura de São Paulo e foi aprovado. Mais tarde, fez o curso de Direito em uma universidade privada, passou em um concurso para o Judiciário em uma cidade vizinha, onde vive com esposa e filho. O segundo filho adaptou-se ao trabalho na indústria. Primeiro, fez um curso técnico privado em eletrotécnica, pago com o seu próprio salário de metalúrgico; depois, fez engenharia elétrica em uma faculdade privada em Guarulhos, trabalhando em uma grande fábrica de cerveja da região. A filha mais nova fez apenas o Ensino Fundamental, pois, segundo o pai, não tinha condições para o estudo, mas trabalhou como operária em indústrias de Guarulhos.

A transmissão dessa nova herança aos filhos ocorreu dentro das condições de acúmulos de capitais que Fernando havia assimilado na sua socialização da cidade. Ele rompeu com a herança de falta de escolarização de sua família de origem. No novo contexto, ele pretendia transmitir “o novo” para seus filhos, baseando-se na sua nova experiência de vida, na nova socialização por que passou no contexto urbano, ou seja, seus filhos tiveram um percurso educacional mais linear, se comparado com o seu próprio.

VII - CONSIDERAÇÕES FINAIS – “DEU CERTO, MAS PODERIA NÃO TER DADO”

Eu não tinha conhecido aqui. Por isso que eu digo que fui aventureiro pra chuchu, imprudente. Não seria imprudente, porque imprudente é a pessoa que sabe das coisas e teima fazer. Era imperícia. Não imaginava o que poderia acontecer comigo, chegar num lugar sem nada, sem parente. Eu arrisquei. Deu certo, mas poderia não ter dado.

Na maturidade dos seus 75 anos, Fernando tem consciência do risco que correu. Ele sabe que poderia não ter dado certo, pois muitos dos seus pares não tiveram o mesmo destino. Seu “pequeno futuro” conquistado foi feito por uma trajetória que começou no

“escuro”, não foi “orquestrada” e aconteceu entre erros e acertos. Como informado, sua decisão de mudar tinha sido feita muito antes da sua partida. Aquilo que ele chamou de “imperícia” aos seus dezesseis anos de idade foi um reconhecimento intuitivo de que permanecer naquele arranjo familiar era aceitar uma herança que ele não queria herdar. Eram necessários acontecimentos que corroborassem com esse desejo. A proposta de trabalho no Sudeste do agenciador e o apoio da tia foram as circunstâncias que lhe permitiram ter coragem de sair, a despeito da não anuência do pai. Afinal, ele já não estava mais sob a guarda paterna e sim de sua tia.

Esse momento de ruptura marcou o momento em que Fernando forçou-se a uma nova socialização. A mudança de sua terra natal o levou a novas tomadas de posição e de reconfiguração do seu modo de estar no mundo. O adolescente tornou-se responsável por seu destino em São Paulo, que começou com dívidas da viagem com as quais ele tinha se comprometido. Não tinha mais a presença da família, que também não poderia muito ajudar, pois se tratava de um destino desconhecido por todos os membros. Ao mesmo tempo, nem tudo ficou para trás. A solidariedade de cunho familiar foi uma recomposição social comum entre os migrantes que, na cidade, se expandiu como instrumento socializador de pares. Trata-se também de uma mudança que trouxe o confronto da hostilidade. A violência simbólica impeliu Fernando a criar estratégias para lidar com aquela situação.

Como assinalado, havia um núcleo do *habitus* familiar que permaneceu ao lado de novas disposições incorporadas a partir de agências socializadoras diversas. As informações difundidas pela mídia sobre São Paulo o levaram à mudança para capital. Na nova cidade, a socialização de pares mostrou novas possibilidades para apreensão de capital cultural para estar no ambiente urbano. Contudo, a quebra mais significativa da herança familiar foram as conquistas através da educação: seus diplomas de ginásio e de curso técnico de mecânico – capital cultural institucionalizado – permitiu sua mobilidade social. Apesar da naturalização da escola para as crianças na cidade de São Paulo, a trajetória da educação de seus filhos foi uma herança dada a eles pelo pai, adquirida no processo de socialização que a cidade lhe proporcionou. O prolongamento dos estudos de seus dois filhos mais velhos até o nível superior os colocou entre uma minoria da sociedade brasileira que chega a este nível.

VIII - REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de. *A invenção do nordeste e outras artes*. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ANDRADE, Cleide Lugarini. As lutas sociais por moradia de São Paulo: a experiência de São Miguel Paulista e Ermelino Matarazzo. *Dissertação de Mestrado*. Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1989.

ARAÚJO, Herton Ellery & CODES, Ana Luiza Machado de. Como vivem os migrantes em São Paulo? Estratificação social entre migrantes nordestinos na região metropolitana de São Paulo. *Situação Social Brasileira: monitoramento das condições de vida 2* / Jorge Abrahão de Casto, Herton Ellery Araújo (org.). Brasília: IPEA, 2012.

BAENINGER, Rosana. Rotatividade Migratória: um novo olhar para as migrações internas no Brasil. In: *Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana*, Brasília, Ano XX, Nº 39, p. 77-100, jul./dez. 2012.

BIONDI, Luigi. A greve geral de 1917 em São Paulo e a imigração italiana: novas perspectivas. In: *Cadernos AEL*, Campinas, SP, v.15, n.27, p. 263- 308, 2009.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa : Difel, 1989.

BOURDIEU, Pierre. *Langage et pouvoir symbolique*. France: Éditions Fayard, 1991.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura in *Escritos de educação*/ Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (orgs) 7ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. A força da representação. In: *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. 2ª ed. São Paulo: Edusp, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *O senso prático*. Petrópolis: Vozes, 2009.

DANTAS, Adriana Santiago Rosa. Por dentro da quebrada: a heterogeneidade social de Ermelino Matarazzo e da periferia. *Dissertação de Mestrado*. Programa de Estudos Culturais da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo, 2013a.

DANTAS, Adriana Santiago Rosa. Duas histórias de migrantes sobre educação, trabalho e moradia na periferia paulistana (1960 e 1980). In: *Travessia*. São Paulo, v.26, p. 56-66, 2013.

DEAN, Warren. *A industrialização de São Paulo (1880-1945)* Trad. Octavio Mendes Cajado. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1991.

ELIAS, Norbert & SCOTSON, John. *Os estabelecidos e os Outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Trad.: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

FONTES, Paulo. *Um nordeste em São Paulo: trabalhadores migrantes em São Miguel Paulista (1945-66)* – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

FREITAS, Sonia Maria de. *História Oral: possibilidades e procedimentos*. 2ª. Ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

JANNUZZI, Paulo De Martino. Mobilidade social e migração no Brasil: revisão bibliográfica e elementos empíricos para análise. *Revista Brasileira de Estudos de População*. V. 16, n.1/2, p. 55- 82, 1999.

LAHIRE, Bernard. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1393-1404, dez., 2015.

MARTINS, José de Souza. *Conde Matarazzo, o empresário e a empresa: estudo da sociologia do desenvolvimento*. 2ª. Ed. São Paulo: Hucitec, 1974.

McCLEARY, Leland. *História oral: questões de língua e tecnologia. Memória e Diálogo: escutas da Zona Leste, visões sobre a história oral* / Ricardo Santhiago e Valéria Barbosa de Magalhães (org). São Paulo: Letra e Voz: FAPESP, 2011.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. 4ª. Ed. São Paulo: Loyola, 2002.

OLIVEIRA, Kleber Fernandes De & JANNUZZI, Paulo De Martino. Motivos para Migração no Brasil e Retorno ao Nordeste: Padrões Etários, Por Sexo E Origem/Destino. In: *São Paulo Em Perspectiva*, v. 19, n. 4, p. 134-143, Out./Dez. 2005.

PAIVA, Odair da Cruz. *Caminhos Cruzados: migração e construção do Brasil moderno (1930-1950)*. Bauru, SP: Edusc, 2004. 306p

PENNA, Maura. *Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento in Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado* / Inês Signorini (org). São Paulo: FAPESP Campinas, SP: Mercado de Letras : FAEP/Unicamp, 1998.

PEROSA, Graziela; DANTAS, Adriana Santiago Rosa; MARCON, Helena & CRUZ, Isamara. Transformations des classes populaires et de l'offre scolaire à São Paulo. *Brésil(s)*, v8, p.97-121, 2015.

PEROSA, Graziela; DANTAS, Adriana Santiago Rosa. A escolha da escola privada em famílias dos grupos populares. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 987-1004, out./dez., 2017.

ROLNIK, Raquel. A cidade e a lei: legislação, política urbana e territórios na cidade de São Paulo. 3ª. ed. São Paulo: Studio Nobel: Fapesp, 2003.

SETTON, Maria da Graça Jacintho Setton. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação* Nº 20, Maio/Jun/Jul/Ago, 2002.

SETTON, Maria da Graça Jacintho Setton. A particularidade do processo de socialização contemporâneo, *Tempo Social*, revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2, p. 335-350, nov 2005.

SETTON, Maria da Graça Jacintho Setton. A escolha e o reconhecimento pela educação: o caso de Antônio. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1405-1418, dez., 2015.

SEYFERTH, Giralda. Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo. Repensando o Estado Novo. Org: Dulce Pandolfi. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, p. 199-228, 1999.

SILVA, Daniel do Nascimento. Dilma eleita pelos nordestinos? Sobre a circulação de atos de fala violentos. In: *Linguagem em foco*, v. 2, p. 29-37, 2010.

SILVA, Daniel do Nascimento. *Pragmática da Violência: o nordeste na mídia brasileira*. Rio de Janeiro: 7Letras: Faperj, 2012.

SOARES, Weber & RODRIGUES, Roberto Nascimento. Redes Sociais e conexões prováveis entre migrações internas e emigração internacional de brasileiros. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 64-76, jul./set. 2005.

SPOSITO, Marília Pontes. *O povo vai à escola. A luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*. 4ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SPOSITO, Marília Pontes. *A ilusão Fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec, 2010.

TOLEDO, Edilene. *O processo de industrialização e o patrimônio industrial na Zona Leste. Memória e Diálogo: escutas da Zona Leste, visões sobre a história oral.* / Ricardo Santhiago e Valéria Barbosa de Magalhães (org). São Paulo: Letra e Voz: FAPESP, 2011.

TOMIZAKI, Kimi. A herança operária entre a fábrica e a escola. In: *Tempo Social*.

Revista de Sociologia da USP, v. 18, n. 1, p. 153-171, Junho, 2006.

TOMIZAKI, Kimi. Transmitir e herdar: o estudo dos fenômenos educativos em uma perspectiva intergeracional. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v.31, n.11, p. 327-346, abr-jun 2010.

1031

FEMINISTAS NO SERTÃO: PERCURSOS EMANCIPATÓRIOS

Maria da Graça Jacintho Setton¹
Mylene Nogueira Teixeira²

RESUMO -O objetivo do presente artigo é apreender o processo de construção de um conjunto de disposições de gênero de um grupo de mulheres, em uma associação de pequenas produtoras rurais no sertão pernambucano. As integrantes desse grupo são denominadas neste artigo como líderes intelectuais. Elas se reconhecem feministas e tiveram trajetórias de vida semelhantes. São de famílias de produtores rurais, estudaram em escolas públicas e têm experiências profissionais em ONG de assistência técnica rural para pequenas produtoras. A hipótese é que, possivelmente, o percurso de socialização das líderes intelectuais tenha sido marcado pela busca de emancipação

1 Professora Titular de Sociologia da Faculdade de Educação da USP.

2 Professora Associada de Sociologia da Educação do Laboratório de Estudos de Educação e Linguagem (LEEL) da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF)

social, que se delineou numa emancipação de dominação de gênero no bojo de estágios profissionais na ONG. Parte-se do pressuposto de que tais experimentos apontaram uma forma específica de articulação de disposições de *habitus*. As técnicas de dados empregadas são entrevistas, observação participante e observação de campo.

Palavras-chave: Socialização de gênero; Feminismo; Agricultura familiar e de subsistência; Disposições híbridas de *habitus*.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como propósito apresentar alguns aspectos da pesquisa intitulada *A socialização de gênero no sertão semiárido*³. Trata-se de uma investigação que busca compreender o processo e as experiências socioculturais vivenciados por um grupo de mulheres em uma organização da sociedade civil, financiada pelo poder público nacional e/ou por entidades internacionais, a qual tenta garantir uma infraestrutura mínima e adequada para os grupos da região do semiárido pernambucano, mais especificamente no Sertão do Pajeú.

O eixo argumentativo do presente artigo inicia-se com uma breve explanação da relação da estrutura e dos sujeitos sociais envolvidos. A estrutura é a associação de produtoras rurais, seus projetos e conteúdos, e os sujeitos sociais envolvidos são as líderes intelectuais, observadas, também, no interior de suas ações sociais de socialização emancipatórias na associação de produtoras rurais.

Em um segundo momento, a partir da análise de dados coletados, identificaram-se alguns princípios que contribuíram para socialização emancipatória de uma estrutura de dominação masculina quando adotam uma nova forma de pensar e de viver. Para identificá-los, serão apresentados trechos de entrevistas individuais com as líderes intelectuais, além de algumas notas de observação de campo e observação participativa em eventos promovidos pelo grupo social investigado.

3 Mylene N. Teixeira iniciou em 2006 o estudo no meio ambiente semiárido com uma pesquisa empírica que resultou na tese de doutorado concluída em 2010, na Universidade de Münster, Alemanha, intitulada “Conflito social pela segurança alimentar. Entre o mercado mundial e as relações locais. Estudo de caso no sertão semiárido” A investigação em curso está associada ao seu projeto de pós-doutoramento na FE-USP.

Por fim, apresenta-se uma reflexão sobre o processo de construção de formas de ser e agir aparentemente contraditórias, na medida em que é possível identificar a articulação de disposições de gênero que refletem ora uma condição de vida tradicional, ora emancipatória, compondo indícios de um conjunto de disposições híbridas de *habitus* (SETTON, 2016; 2002).

II - A ESTRUTURA DE SOCIALIZAÇÃO E OS SUJEITOS SOCIAIS

A associação de produtoras rurais, denominada com o nome fictício de AMME, constitui-se de uma rede de 27 grupos, composta por aproximadamente 300 mulheres, espalhados por 11 municípios. As fundadoras da associação em que se baseia este estudo, denominadas líderes intelectuais, são quatro mulheres: uma secretária, com 28 anos, e três com idades entre 37 e 38 anos, de famílias de agricultores, que frequentaram escolas do Ensino Fundamental na zona rural e foram para a cidade para cursar o Ensino Médio. Em seguida, fizeram um estágio na ONG de assistência técnica para produtoras rurais, onde passaram, mais tarde, a trabalhar em projetos da própria organização. Ao longo desse período, fizeram sua formação na referida instituição, no curso denominado *Escola Feminista* e se reconhecem depois disso como educadoras sociais.

Duas delas concluíram, mais tarde, o terceiro grau: uma cursou licenciatura em Pedagogia e outra, em História. Porém, segundo uma delas, **Antônia⁴**, devido à experiência na ONG com assistência técnica para produtoras rurais, ela formou sua *identidade feminista*. Vale ressaltar que a referência ao trabalho e à formação na ONG é sempre lembrada e relacionada à outra líder intelectual, **Maria (08/2006 + 07/2016)**, que participou ativamente da fundação da associação de produtoras rurais estudada. Para as jovens líderes intelectuais, a veterana **Maria** foi e ainda continua sendo uma referência como mentora de todo o aprendizado relacionado a uma concepção política associada ao *feminismo*, à *agroecologia* e à *economia solidária*. Portanto, ressalta-se que o trabalho na instituição também está conjugado a uma participação nas redes políticas, nos encontros de ONGs e instituições envolvidas com o desenvolvimento local e do semiárido

4 Os nomes aqui citados são fictícios. As datas em parênteses indicam o ano e mês em que se realizaram as entrevistas. Dados objetivos sobre as entrevistadas estão no final desse texto, no quadro de entrevista.

como um todo. Contudo, em 2006 quando houve um primeiro contato⁵ com **Maria no sertão**, a referida líder deixou claro que a ONG não era uma instituição com fins emancipatórios, senão um espaço de assistência técnica como outro qualquer.

Segundo uma publicação da própria associação de produtoras rurais, a associação foi fundada em 2008, quando foi legalizada oficialmente. Nesse ano, foi desenvolvido seu primeiro planejamento estratégico financiado pela *Brasil Foundation*⁶. Desde então, a associação tem se consolidado paulatinamente como uma entidade independente e, em 2015, passou a ter sua própria sede. As atuais integrantes, ou seja, as 300 mulheres da Associação de Produtoras Rurais, foram e ainda são atendidas pelas ONGs locais de assistência técnica, porém agora têm uma associação própria, em que elas mesmas escolhem e atuam nos seus projetos.

Assim como nas ONGs que atuam no semiárido de um modo geral e, especificamente, a ONG aqui estudada, os conteúdos de socialização na associação de produtoras rurais desdobram-se de acordo com os projetos. Muitos projetos também são desenvolvidos em parte pela própria ONG, de assistência técnica para produtoras rurais. Assim, a Associação e a ONG tornaram-se instituições parceiras.

Agências de fomento que financiam um projeto podem ter uma parceria com outra agência que financia parte do projeto conduzido pela associação. Com isso, fazer parte da rede de relações sociais de uma ONG e, suas instituições parceiras, é uma condição importante para uma associação de produtoras rurais sobreviver.

É possível observar que a experiência conduzida pela ONG aqui em tela proporciona uma série de aprendizados informais, como o acúmulo de conhecimento sobre agroecologia, economia solidária, conhecimentos técnicos, assim como as práticas tradicionais de produção no meio ambiente semiárido e o conhecimento para a elaboração de projetos para editais públicos. Não obstante, para os interesses deste artigo, serão

5 A primeira fase da presente pesquisa foi realizada na associação de produtoras rurais ao longo de uma estadia de dez dias, em julho de 2017. Nesse período, acompanhou-se o cotidiano das fundadoras da associação de produtoras rurais, assim como dois eventos realizados pela associação.

6 Organização criada em 2003 por Leona Forman, uma ex-funcionária da ONU, naturalizada brasileira, com a intenção de arrecadar recursos para o financiamento de projetos sociais no Brasil. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/leona-forman-elo-social-entre-jovens-empresarios-9344942>> Acesso em 06/02/2018. Detalhes sobre a política de governança da ONG e sua atuação no Brasil estão disponíveis em: <www.brazilfoundation.org> Acesso em 06/02/2018.

ênfâtizados os conteúdos do aprendizado na esfera de uma emancipação feminina.

Ademais, o processo educativo ou de socialização na referida ONG também inclui o acesso a uma legitimidade de atuação, certo capital simbólico (BOURDIEU, 2006), quando suas líderes passam a se relacionar com a rede de relações políticas da própria ONG. Invariavelmente, tais instituições envolvem outras organizações responsáveis pelo desenvolvimento de pequenos agricultores naquela microrregião do semiárido. Assim, as líderes intelectuais conquistam um lugar na hierarquia social do espaço onde atuam, pois lhes confere também certo prestígio social.

Os projetos conduzidos pela associação têm em média duração de 1 a 2 anos, através dos quais as líderes intelectuais se sustentam e financiam a própria associação. Destaca-se que as líderes intelectuais consideram o feminismo associado à agroecologia e à economia solidária. A partir desse conteúdo básico, são acrescentados novos conhecimentos de acordo com os projetos desenvolvidos.

Segundo uma das líderes:

O feminismo é um projeto político. Uma relação de poder solidária. De empoderamento das mulheres. Do direito e reconhecimento das mulheres na sociedade. Então, as pessoas confundem muito com o oposto, que é o machismo. Mas o feminismo é uma corrente política de empoderamento das mulheres. Ela vai muito além das questões de gênero. Porque ela trata específico o indivíduo, que são as mulheres. Vai a fundo. Nós é que somos esses indivíduos que na sociedade fomos mais castigadas e o feminismo traz isso. Essa luta, esse resgate, na história. (Ernesta 07/2017)

Ernesta ainda aponta o lugar que esse projeto político tem na sua vida pessoal.

Então, hoje, o feminismo faz parte da minha vida. Independente de eu estar dentro de uma organização ou como dona de casa. O feminismo faz parte de mim, onde eu estiver vou defender as mulheres, vou falar sobre a luta das mulheres, defender meus direitos. O feminismo fala muito isso, de você se empoderar a partir do que você vive. O feminismo hoje está na minha vida. (Ernesta 07/2017).

A líder ainda salienta a importância política do feminismo, assim como a sua dimen-

são nas relações de produção e do meio ambiente, e do próprio feminismo:

[...] a agroecologia é outro sistema, que está muito ligado ao produtivo, mas também é uma política. É uma política de empoderamento do agricultor e da agricultora que trabalha ali. Ela vai muito além daquilo que é plantar sem veneno. Ela vai muito além, em outras questões. Dentro da agroecologia, ela não está desassociada do feminismo, ela não está desassociada da violência contra as mulheres e do direito das mulheres. Imagina que você é um produtor ou produtora agroecológica e lá dentro da propriedade você massacra sua esposa e seus filhos. Então a agroecologia não é apenas um produtor que produz sem veneno, ou seja, um produtor orgânico. Então a agroecologia vai muito além. Ela é uma política de transformação. (Ernesta 07/2017).

Ernesta acrescenta também que as atividades da associação das produtoras rurais estão voltadas à economia solidária:

[...] é uma economia que gera lucro sem ser na visão do capitalismo. É uma economia que respeita as pessoas que produzem e como elas comercializam. A economia solidária, ela vê primeiro as pessoas e não só o lucro. Então é totalmente diferente do capitalismo, o que importa é o lucro e não as pessoas (Ernesta 07/2017)

O conteúdo básico descrito é atualmente inserido em três projetos conduzidos pela associação de produtoras rurais:

Primeiro: Projeto de combate à violência contra mulher, financiado pelo *Fundo Brasil dos Direitos Humanos*⁷. Nele estão envolvidas 60 mulheres; 15 delas ocupadas com as pesquisas sobre violência contra mulher nos seus respectivos municípios.

Segundo: Projeto que fomenta a produção nos quintais dos sítios, atividade e espaço essencialmente de responsabilidade das mulheres. Fomentado pelo *Itaú Eco Mudanças*⁸, sua finalidade é incentivar o quintal produtivo e, ao mesmo tempo, valorizar

7 Fundado em 2003, por Abdias do Nascimento, Rose Marie Muraro, Margarida Genovois e Dom Pedro Casaldáliga, com o objetivo de arrecadar e doar fundos para apoiar organizações da sociedade civil distribuídas no território nacional que desenvolvem trabalhos para garantir os direitos humanos. O apoio inicial foi da Fundação Ford, com US\$ 3 milhões. Atualmente, o fundo ainda tem o apoio da Fundação Ford, em conjunto com a Brot für de Welt (Pão para o Mundo) e a britânica OAK Foundation, fundada pelo Bilionário, Alan Parker, em 1983. Disponível em <www.fundodireitoshumanos.org.br/quem-somos/historia> Acesso em 22/01/2018.

8 Itaú Ecomudanças - programa do Banco Itaú, com início em 2009, cuja intenção é fomentar projetos para contribuir

o trabalho da mulher e a economia de subsistência. Nesse projeto, as mulheres fazem uma planilha da produção de seus quintais, por meio de cálculos da produção em valor monetário. Com isso, demonstra-se que, nos respectivos quintais, a produção de subsistência conduzida essencialmente pelas mulheres tem um valor econômico significativo. O projeto ainda inclui a infraestrutura para a produção de subsistência, os *biofiltros*, construídos nos respectivos sítios com pedras e cascalho, que purificam a água que escoa da cozinha e são reutilizadas nos plantios. O projeto inclui a instalação de 15 filtros, em 15 quintais produtivos.

Terceiro: Projeto que incentiva a cooperativa de produção. Financiado pela *FUNBIO- Fundação Brasileira para Biodiversidade*⁹, está dirigido a unidades de beneficiamento. Esse projeto financia um grupo de mulheres que faz o beneficiamento do umbu para produção de sabão líquido, doces, dentre outras coisas. Com o envolvimento de 4 grupos de mulheres, o projeto tem como finalidade desenvolver dessa produção de beneficiamento uma cooperativa, a fim de agregar ao valor final do produto a economia solidária. Portanto, a organização do grupo entra sempre em crise quando a produção não gera lucro e algumas mulheres se ausentam.

Os três projetos têm como objetivo comum à disseminação de conteúdos sobre importância do trabalho da mulher na produção de subsistência, assim como a distribuição de conhecimento e de infraestrutura adequada para produção nesse meio ambiente. Portanto, enfatizam conteúdos como relações de gênero, relações de produção e perspectiva econômica. Todos se caracterizam por serem temas caros à sociedade contemporânea e por exigirem uma clareza de entendimento sobre o mundo.

com a transformação da eficiência hídrica, eficiência energética, manejo de resíduos, floresta, agricultura sustentável e mobilidade. Ver em <<https://www.itau.com.br/sustentabilidade/riscos-e-oportunidades-socioambientais/ecomudanca>> Acesso em 22/01/2018.

9 FUNBIO - Fundação Brasileira para Biodiversidade. Associação civil sem fins lucrativos, que iniciou sua operação em 1996. Por meio de um mecanismo financeiro, capta recursos de instituições públicas e privadas para financiar projetos que contribuam para Convenção de Diversidade Biológica (CDB) no Brasil. O fundo atua como parceiro estratégico do setor privado, órgãos públicos estaduais e federais e da sociedade civil. Mais informações em <www.funbio.org.br> Acesso em 23/01/2018.

Além disso, as líderes intelectuais estão engajadas não apenas com a associação de produtoras rurais, mas também com a emancipação das mulheres em aspectos da dominação masculina no espaço doméstico e no público.

No semiárido, assim como em todo o Brasil, a propriedade e o casamento estão subordinados às leis civis, aportadas no Estado de Direito. As propriedades passam a pertencer aos cônjuges e a criança é o herdeiro. Na organização social da divisão do trabalho, nas relações de produção de subsistência, mulheres e crianças são as responsáveis pela produção de sustento nos quintais. Por isso, cuidam dos pequenos animais, como a criação de porcos, galinhas e cabras, assim com a horta. Por outro lado, os homens têm suas atividades voltadas para fora do terreno do quintal, cuidando de animais de grande porte, como o gado, ou trabalhando como assalariado para outro produtor. Logo, existe uma tensão em torno das atividades no espaço social estudado, ocorrida quando o valor do trabalho feminino (maternidade e trabalho doméstico) é subestimado pelos homens. Neste sentido, a produção de subsistência é desqualificada para fins econômicos e geração de capital. Consequentemente, as formas de organização de produção, nela implícita o trabalho das mulheres e das crianças, também não são considerados relevantes para economia local¹⁰.

Todavia, uma produção de subsistência nos quintais bem-sucedida significa abundância e prosperidade, sobretudo quando existe um conhecimento tradicional para produção no semiárido, chamada produção de sequeiro, aquela que utiliza técnicas tradicionais de cultivo em regiões de pluviosidade baixa¹¹.

Para os interesses dessa discussão, ressalta-se que a pequena produção agrícola no semiárido sofreu algumas transformações nas últimas duas décadas, com uma distribuição mínima de infraestrutura e de assistência técnica feita por algumas ONGs, dentre outras instituições, sempre subsidiadas por uma gama de projetos alinhados a instituições públicas e privadas.

10 Nas formas familiares tradicionais de organização social e de produção, são possíveis arranjos como: mulheres vivendo com seus filhos, ou mesmo com pais, irmãos e/ou sobrinhos; raramente há homens sozinhos com filhos.

11 Ver detalhes sobre a definição de agricultura de sequeiro na página da EMBRAPA, em entrevista concedida pelo presidente da instituição no semiárido em 2013: <www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/1495299/o-semiarido-pode-produzir-e-viver-com-mais-qualidade-diz-presidente-da-embrapa> Acesso em 06/02/2018.

Paralelamente, é relevante salientar que a nova geração de produtoras rurais rompe com algumas funções femininas, pois se casam cada vez mais tarde e optam por não terem filhos. As jovens mulheres tampouco parecem disponíveis a se submeter à dedicação exclusiva à produção de subsistência. Com isso, é possível observar que tem ocorrido um processo de questionamento dos papéis desempenhados tradicionalmente pelas mulheres. Por conseguinte, toda forma de organização da produção possivelmente está em transformação.¹²

III - AS LÍDERES INTELLECTUAIS: PERCURSOS DE UMA EMANCIPAÇÃO DA DOMINAÇÃO MASCULINA

É fato que as líderes intelectuais se distinguem da geração passada na maneira de pensar e de viver. Nenhuma delas tem filhos. Duas delas têm uma relação de parentesco, sendo Ernesta tia de Antônia, entretanto se consideram irmãs. Ambas vivem numa relação estável, com seus respectivos namorados. A terceira, Adélia, é casada formalmente, enquanto Jaíra está solteira. Todas vêm da zona rural e de famílias de agricultores, estudaram o ensino fundamental também no campo, assim como trabalharam, formaram-se na ONG de assistência técnica para produtoras rurais e tiveram como mentora Maria.

Atualmente, moram na cidade e têm como principal atividade o trabalho na associação das produtoras rurais aqui em tela. Seus respectivos rendimentos giram em torno de R\$ 1.500,00, os quais aumentam para o máximo de R\$ 3.000,00, temporariamente, dependendo de algum projeto.

Em entrevista, nenhuma das quatro líderes intelectuais da associação indicou ser responsável, atualmente, por algum enfermo ou idoso membro da família. Segundo Ernesta, os familiares procuram por ela para obterem algum conselho, já que a reconhecem como a mais esclarecida: consideram que ela pode auxiliar em

12 Segundo dados do IBGE somente 14% do total da população de mulheres, que vivem em território rural do município de Afogados de Ingazeira, Pajeú, tiveram filhos. Mesmo na região urbana a maternidade foi apenas de 59% das mulheres em idade fértil. Não obstante, 91% das famílias sem conjugue é chefiada por mulheres e mesmo aquelas onde existe a presença do conjugue, 16,8% delas ainda continuam tendo as mulheres como principal responsável pelos seus membros. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/pe/afogados-da-ingazeira>> Acesso em 06/02/2018.

situações mais complexas, como em situações burocráticas de serviço público, de um modo geral. Curiosamente, nos dias atuais, tem como principal obrigação doméstica o cuidado de três gatos.

Por outro lado, sua sobrinha Antônia tem um passado de cuidadora, já que sua mãe teve 5 filhos. Ela, a mais velha, cuidou dos outros irmãos, todos meninos, pelos quais Antônia se sente responsável até hoje; um deles mora com ela na cidade. Alega que optou pela não-maternidade, pois foi “mãe” muito cedo. Além disso, diz também ter dificuldade para engravidar, preferindo pelo não tratamento e contou em entrevista que talvez, futuramente, adote uma criança.

Todas tiveram uma infância marcada pela pobreza no semiárido, com recursos escassos para sobrevivência. Vale ressaltar que as líderes intelectuais são da segunda geração daquelas que trabalharam em *frentes de emergência*¹³, programas de combate à seca (CARVALHO, 1973; 1988; 1993) chamados dessa forma, pois tinham características emergenciais, ou seja, não eram permanentes. Os programas recrutavam a mão de obra desempregada dos pequenos agricultores em situação de extrema pobreza, por consequência da longa estiagem, em troca de um salário mínimo e uma cesta básica. As mulheres desses agricultores, por vezes sozinhas, com muitos filhos, chamadas na época de viúvas da seca, fizeram, em 1983, um levante, exigindo que as contratassem, já que somente elas poderiam sustentar suas famílias (QUEIROZ, 2014).

Os programas de frente de emergência são lembrados pela líder intelectual Antônia como humilhantes, já que o trabalho era oferecido para pessoas quando estavam sem nenhum recurso para sobrevivência. O trabalho era para cavar açudes que, por fim, eram usados pelos grandes proprietários de terra. A cesta básica continha o mínimo de mantimentos, o que também não era o suficiente para uma família numerosa. Além disso, os alimentos fornecidos eram de péssima qualidade (NOBRE DOS

13 Chamados Programas de Frentes Produtivas de Trabalho são programas emergenciais de combate aos efeitos da seca, conduzidos e propostos pelo Governo Federal, especificamente pela autarquia SUDENE (Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste), inaugurada em 1959, subordinada ao Ministério da Integração Nacional. Esses programas concentram-se em ações de renda (frentes de trabalho), alimentos (cestas básicas) e água (Carro Pipa). Disponível em <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/superintendencia-do-desenvolvimento-do-nordeste-sudene>> Acesso em 24/01/2018.

SANTOS, 2010; SABINO, 2002). Outro efeito perverso das frentes de emergência foi provocar evasão dos sítios e, com isso, a extinção da agricultura típica de subsistência local (NOBRE DOS SANTOS, 2010).

Antônia conta que sua mãe foi trabalhar nas frentes de emergência, em 1994, por isso teve que cuidar dos irmãos muito cedo. Nesse ano, as mulheres pediam para trabalhar nas frentes, mesmo aquelas que estavam grávidas, pois muitas, sozinhas, não tinham como prover a família.

Outra líder intelectual, Adélia, é filha de um ex-vereador e de uma professora primária e técnica de enfermagem. Adélia trabalhou em dois momentos, em coordenadorias da prefeitura: primeiro, ainda muito jovem, coordenou projetos na secretaria de agricultura; alguns anos mais tarde, coordenou o programa pró-jovem, do Governo Federal. Em entrevista, contou que sua família ajudava os desfavorecidos, distribuindo até mesmo as compras na porta de casa.

Eu lembro que pai fazia uma feira por mês e a feira não dava para uma semana, pois mal chegava da feira, já tinha gente lá fora esperando. Pai ia lá fora distribuir a feira. Aí tinha que fazer outra quando dava (Adélia 07/2017).

Além disso, acrescenta que seus pais sempre a incentivaram a estudar. Porém, apesar de uma vasta experiência profissional, atualmente com 38 anos, é a única entre as líderes que ainda está cursando o ensino superior. Tenta concluir um curso de graduação à distância em gestão ambiental, numa universidade particular na própria cidade.

Diferente das outras meninas que fizeram história e pedagogia e tudo, eu queria entender melhor a gestão da propriedade, dos empreendimentos, gestão de tudo. Do ambiente vivo. A parte de gerir não está só na produção, se não como você compreende o ambiente que vive que está ligado as empresas ao campo. Desde geografia, desde o mercado de trabalho. (Adélia 07/2017).

A terceira líder, Antônia, tem licenciatura em História e cuida dos irmãos. Sempre manifestou desejo de estudar, por isso procurou delinear esse caminho. Porém, descreve, em entrevista, uma infância e adolescência bem difíceis, marcadas por escassez e dificuldades. Depois do ensino médio fez um curso técnico:

O curso técnico em agropecuária eu fiz no Agreste, porque aqui não tem. Fui com a cara e com a coragem. Dormi uma noite na rodoviária. Não conhecia ninguém lá. Não sei se eu teria coragem de fazer isso hoje. Antes, trabalhei de empregada doméstica e babá, quando estudava no Ensino Médio na cidade, a remuneração era uma coisa tão simbólica... Eu fui muito explorada. Hoje eu reconheço isso. (Antônia 07/2017).

Alega que o curso de graduação em licenciatura em História foi como *ter tirado uma venda dos olhos*, mas foi com a sua mentora Maria, na ONG de assistência técnica para produtoras rurais, que teve a formação complementar, tornando-se o que é hoje.

Ali (referindo-se à ONG e à Maria) eu aprendi a me identificar enquanto feminista e fui construir a minha identidade feminista. Também consegui minha autonomia. Não financeira, por que eu ainda não tenho. Minha autonomia política, na verdade. Porque eu era uma pessoa que mal sabia andar de bicicleta. Aí tive que aprender a andar de carro, foi uma luta muito grande. Foi a partir do incentivo da instituição. Isso foi uma luta muito grande, pois eu precisava disso para me facilitar no trabalho. Consegui muita coisa. Essas pequenas conquistas são para mim muita coisa, pois eu não tive contato na minha infância e é uma superação a cada dia. Uma superação dos medos. (Antônia 07/2017).

Sua formação na ONG foi desde a escola feminista até a experiência profissional, quando fez estágio depois do Ensino Médio. Ainda como estagiária, participou de uma pesquisa de diagnóstico socioeconômico local. Mais tarde, ajudou a escrever um livro sobre agroecologia com Maria.

Segundo Antônia, a experiência na ONG deu-lhe a destreza para atuar e participar em fóruns de debates políticos:

[...] recentemente participei de uma formação de assessoria técnica na perspectiva feminista e agroecológica. Na formação com mulheres técnicas. Tem várias instituições aqui no território. Então, do meu olhar e de muitos outros olhares. Então, como a gente trabalha a agroecologia na prática e como isso melhora a condição de vida delas. (Antônia 07/2017).

Mas a vida nos sítios parece ter marcado essas mulheres de alguma forma com boas lembranças, pois as três ainda mantêm alguma produção em seus respectivos sítios e

apontam como desejo de futuro voltar a viver na zona rural.

A posição ideológica dessas mulheres, segundo elas, foi sedimentada na ONG, como mencionado, não só nos primeiros anos de estágio, depois do Ensino Médio, como mais tarde, quando contratadas dentro do regime de Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Portanto, parecem entender esse momento de aprendizado e de experiência profissional como uma iniciação nos movimentos sociais. Quando perguntadas sobre planos profissionais para o futuro, todas alegam em entrevista estar em um movimento social: *nunca vou estar fora do movimento*. Ao se questionar qual movimento, responderam: *fora do feminismo*.

Não obstante, apesar de reconhecerem a formação diferenciada e uma iniciação em um engajamento político através de sua mentora Maria, na ONG de assistência técnica para produtoras rurais, as líderes intelectuais têm um posicionamento crítico com relação às formas de organização hierárquica das ONGs. Alegam que essa foi a principal motivação para fundarem a associação de produtoras rurais, pois, segundo elas, tudo é decidido no coletivo.

Em relação à religião, as três líderes intelectuais indicaram serem católicas não praticantes; porém, uma delas, Adélia, teve um passado dentro de um grupo jovem da igreja católica. Antônia informou que lê livros espíritas, pois acredita que *existe mais coisa, além disso, aqui*. Nenhuma delas conhece ou tem o hábito de ler a bíblia, nem mesmo Adélia, a líder intelectual participante do grupo jovem.

Ao longo de dez dias, frequentando a sede da associação de produtoras rurais, observou-se uma vela acesa no chão do banheiro da sede da associação. Quando perguntado ao grupo o significado daquela vela, Antônia responde ser ela a responsável, com a intenção de pedir proteção para associação. Questionou-se o motivo de a vela estar no chão e no banheiro e não num lugar alto e a vista de todos. Antônia alegou que seria perigosa uma vela acesa em estantes entre papéis, por isso, por questão de segurança, achou o chão do banheiro o lugar mais adequado.

Paradoxalmente, quanto aos valores morais e as éticas cristãs associadas ao casamento, as líderes intelectuais também têm um comportamento peculiar: todas usam alianças, símbolo da união conjugal e do casamento tradicional, embora tenham convidado seus respectivos namorados a morarem com elas. Adélia, a

única que casou formalmente na igreja, alega que foi por insistência do namorado. Ernesta contou em entrevista que:

Depois dos 30, eu encontrei quem eu queria, aí eu chamei para ele morar comigo... ele me pede em casamento todo dia. Eu digo: não fale em casamento... depois que me conheceu, já tinha outros casamentos e não tinha sido feliz. Até porque ele ainda não tinha encontrado uma feminista ainda. Agora ele encontrou (Ernesta 07/2017).

Apesar de não ser praticante, Ernesta frequenta missa dominical no sítio:

Vou à missa quando é no sítio, pois as pessoas vão lá pra rezar. Eu vejo aqui (na cidade), as pessoas vão para desfilar. É um desfile de moda. Não acredito, tem alguma coisa errada. Não gosto. Como eu tenho bastante afilhado, eu vou assim quando é para batizar (Ernesta 07/2017).

Ainda que as três líderes tenham gostos culturais distintos quanto a músicas, leituras e filmes, todas gostam de cantores e compositores locais. Antônia vê televisão, novelas e jornais. Ernesta boicota o Jornal Nacional, mas não soube alegar uma razão concreta. Adélia tem mais afinidade com as mídias digitais, inclusive conheceu seu marido por meio da Internet; não tem o hábito de ver muita televisão. As três alegam gostar de ler livros sobre feminismo e feministas, mas nenhuma soube indicar um título, tampouco o autor de alguma obra relacionada ao tema. Adélia alega que gosta de ler assuntos voltados para liderança: *Essa questão de líder me persegue*. Começa então na primeira pessoa do singular e segue com a ideia de coletivo:

A partir do momento que entrei no movimento estudantil, no movimento religioso, de juventude, a gente assume o papel de líder, a gente tem que estudar para não se perder dentro desse movimento. (Adélia 08/2017).

Nesse momento, citou um livro, mas antes diz: *eu me vi ali*. O livro “*O Monge e o Executivo. A história sobre a essência da liderança*”, do autor: James C. Hunter. Quando perguntada sobre outras leituras, ela informou: *Eu sei que na literatura brasileira tem coisas muito importantes, eu gostaria muito de ler e aprender, mas ainda não li*.

Ernesta admitiu que, quando era mais jovem, gostava de ler revistas, como: *Brigite, que falavam de amor perfeito, casamento perfeito. Hoje, não leio mais isso.* (Ernesta 07/2017).

Em evento realizado na sede da associação, no contexto do projeto que visa combater a violência contra mulher, observou-se que se tratava de uma pesquisa feita por 15 integrantes, de 7 diferentes municípios. Uma das líderes intelectuais, Antônia, abriu o evento, fazendo uma alusão a um dado resultado da pesquisa desvelado há semanas por uma das integrantes do grupo. Nele, a integrante da associação perguntara na delegacia local a respeito de dados sobre violência contra a mulher, cujo funcionário lhe respondera que naquela localidade não existia registro desta natureza.

A partir dessa colocação, cada uma das representantes dos 7 municípios foi convidada a fazer o relato de suas pesquisas nas delegacias locais, assim como nos respectivos conselhos de assistência social. O formulário de entrevista reunia, além da identificação do órgão, identificação da pessoa que respondeu ao questionário e nove perguntas¹⁴.

Os resultados das entrevistas desvelaram para todas as participantes que as vítimas de violência física e simbólica raramente procuram os órgãos competentes para fazer denúncias de agressão ou mesmo para sair de um ambiente de abuso. Segundo as pesquisadoras, as mulheres não entendem insultos e agressões físicas dessa forma. Sabendo-se que cresceram em um ambiente em que as relações domésticas são pautadas em todos os tipos de agressividade, naturalizam as condutas hostis como parte do cotidiano familiar.

Ao final do evento, que se estendeu por todo o dia, foi feita uma pergunta ao grupo como um todo: *Qual de vocês já vivenciou violência doméstica dentro de suas famílias?* Todas, sem exceção, responderam que a convivência familiar foi marcada pela violência física e por xingamentos, ameaças e sabotagens de todos os níveis.

14 As perguntas, extraídas do roteiro de pesquisa elaborado pelas mulheres envolvidas no projeto, são: 1) Quais os serviços oferecidos pelo órgão às mulheres vítimas de violência doméstica? 2) Que tipo de violência identificada pelo órgão nas mulheres que procuram ajuda: física, sexual, psicológica, verbal, patrimonial? 3) Qual a referência de idade das mulheres vítimas de violência entre: 13-18 anos; 19-30 anos; 31-45 anos, 46-60 anos? 4) Qual o número de mulheres que procuram o órgão durante o ano em busca de ajuda para sair do ciclo de violência? 5) Quais os tipos de capacitações/oficinas oferecido pelo órgão às mulheres (vítimas de violência ou não). 6) Há recursos específicos direcionados ao órgão para trabalhar apenas com as mulheres vítimas de violência? 7) Qual o número de assassinatos de mulheres no município nos últimos dois anos. Você conhece a lei Maria da Penha? 8) Em sua opinião ela está sendo cumprida? 9) O que você deixaria de sugestão para o Estado em relação à violência contra a mulher.

Tal projeto objetiva construir uma relação entre as estruturas públicas locais para o atendimento das mulheres vítimas de violência, colocando as integrantes da associação como pesquisadoras. Assim, as integrantes aprendem na prática, perguntando entre elas, sobre as diversas formas de violência doméstica, o tipo de agressividades que sofrem e sofreram ao longo de suas vidas, tais como violência física até formas mais sutis de violência contra mulher na vida cotidiana doméstica, expressas como sabotagens, deboches sobre o seu corpo etc.

IV - PECULIARIDADES NO COTIDIANO: AS TROCAS TRADICIONAIS NA VIDA CONJUGAL.

Ao longo dos 10 dias de pesquisa de campo no município, nenhuma das quatro aceitou o convite para os três dias de festa na cidade, denominada **A Festa da Sanfona**, com conjuntos de músicos locais. Antônia conhecia um dos músicos do município vizinho e ainda recomendou sua apresentação: *ele vai tocar hoje, ele é arretado [...]*.

A partir de contatos locais, observou-se ainda que nenhuma das líderes intelectuais tem o hábito de sair à noite ou mesmo à tarde; não sentam num bar para tomar cerveja ou qualquer outra coisa. Nenhuma delas faz qualquer atividade em seu tempo livre sem estar na companhia de seus respectivos maridos; Ernesta é conduzida todos os dias pelo cônjuge para a sede da associação, pela manhã e pela tarde. Antônia recebe o marido somente no final de semana, por isso também não sai esses dias, porém também não sai nos dias da semana em que ele não está. Em entrevista, nos conta que, nos finais de semana, ela cuida da casa, lava roupa e dorme até um pouco mais tarde. Depois informa sobre um irmão que mora com ela: enfatiza que não cuida dele, mas organiza sua vida. Adélia também não passa nenhuma de suas horas livres fora do núcleo familiar ou sem a companhia do marido. Raramente viajam sozinhas e quando o fazem é somente a trabalho.

Tudo leva a crer que as trocas simbólicas conjugais, tradicionais no interior do casamento, não foram totalmente rompidas pelas líderes intelectuais. Importante salientar que os seus respectivos cônjuges trabalham em prestações de serviços, mas nenhum deles tem uma arrecadação monetária superior a elas, nem capital simbólico como o

das líderes. Assim, a restrição da liberdade de ir e vir pode estar associada aos valores morais em torno da dominação tradicional masculina sob a sexualidade feminina, legitimada pelo manto moral da exposição de uma mulher sozinha em espaços públicos como bares e festas.

V - RECONQUISTANDO O ESPAÇO DOMÉSTICO E AS TENSÕES ENTRE ECONOMIA SOLIDÁRIA E A SOLIDARIEDADE.

Economia solidária foi definida pela líder intelectual, Ernesta, como mencionado, como *(é) uma economia que gera lucro sem ser na visão do capitalismo. É uma economia que respeita as pessoas que produzem e como elas comercializam*. Essa é uma perspectiva bastante difundida nos espaços sociais dos movimentos sociais e dos debates sobre o chamado comércio justo, difundido pelas agências que financiam a referida associação - AMMEM. A ideia central é tentar agregar valor aos produtos por meio de um selo de economia solidária. Assim, o conceito de solidariedade está associado ao consumidor que reconhece que essas relações de produção são mais solidárias que outras formas de exploração da força de trabalho e incentiva, assim, os pequenos produtores. Na associação AMMEM, a economia solidária é socializada no projeto que incentiva a cooperativa de produção do beneficiamento do umbu, financiado pela FUNBIO.

Contudo, nas relações de produção doméstica, as trocas de solidariedade são outras. Numa reunião em um sítio, do projeto “*quintais produtivos*”, as conversas intercruzadas eram sobre uma mulher com sua família, filhas e netos, considerados *preguiçosos*. Tal família não cuida do quintal, de suas hortas nem de seus animais, mesmo depois da instalação do biofiltro: um problema, visto que este deve ser usado, senão perde sua propriedade de filtrar o detergente da água: as mangueiras secam e os cascalhos, materiais que limpam a água, não assentam. Além disso, é necessário usá-lo, pois a instalação pode ser reajustada até o final do projeto: depois desse prazo, a associação não consegue mobilizar recursos para consertar a instalação. Além disso, a família passou a entrar num quadro sério de dificuldades, não tendo víveres essenciais para sobreviver. Num desabafo ouvi de uma integrante do grupo: *pobreza é preguiça*.

A senhora da família, que não cuida do seu quintal, aparentava ser analfabeta. Uma

pessoa muito apática, mal falava e estava muito desatenta a tudo que acontecia ao seu redor. Portanto, em reunião, as mulheres resolveram acolhê-la e fazer um mutirão em sua casa para organizar sua horta. Aparentemente, não era a primeira vez que isso ocorria. A dona do sítio informou, em particular: *vocês não sabem o sofrimento passado da vida dela e o que ela tem que lutar para vencer tudo isso*. A líder responsável, que acompanhava a visita nesse sítio, acatou a decisão do grupo, sem retrucar. Porém, os recursos investidos são escassos.

Por outro lado, o ritual de encontro é muito envolto com a solidariedade¹⁵ de pertencer a realidades semelhantes. A atmosfera do grupo parece de festa, de tempo livre, de risadas, de comer coisas gostosas. Assim, a solidariedade também se confunde com a atmosfera de irmandade e amizade. Algumas vestiam camisetas da associação, com dizeres “MULHERES DA CAATINGA, SOBERANIA E SEGURANÇA ALIMENTAR”.

No sítio, não foi diferente: a líder intelectual responsável por esse encontro apresentou o tema, enquanto todas ouviram com atenção. As outras integrantes do grupo foram convidadas a falar: uma a uma relatou sua experiência sobre a produtividade do seu quintal, o sucesso alcançado, as técnicas que usou. Todas ouvem com igual atenção cada um dos relatos e o silêncio é absoluto.

Em seus depoimentos, era mencionada com frequência a importância de quantificar a produção de subsistência. As mulheres colocavam as planilhas em lugares da casa bem visíveis e falam que depois que os custos de sua produção foram expostos em valores quantitativos, as relações domésticas melhoraram. Algumas disseram que a sabotagem dos homens com o seu trabalho diminuiu e outras informaram que até mesmo os homens passaram a ajudá-las¹⁶.

A socialização nos quintais produtivos contribui para uma emancipação feminina, relacionada às atividades de produção de subsistência. Nesse projeto a associação AMME busca a reconquista das mulheres do seu espaço doméstico. Elas aprendem que a troca, dentro do espaço doméstico, precisa estar mais a altura dos serviços de

15 Para abrir o evento, as cadeiras são colocadas em círculo. Observou-se que essa é uma prática estabelecida em todos os outros encontros, o que pode simbolizar uma aproximação e não distinção entre os membros.

16 Não se presenciou, em todo o tempo de estadia no sertão, alguma mulher discordando de nada publicamente; ainda que as discórdias existam, provavelmente não são feitas em público. Por limite de espaço, não há como relatá-las aqui.

igual importância, sabendo-se que o quintal produtivo traz prosperidade e segurança social à família. Consequentemente, as mulheres ganham maior legitimidade no espaço doméstico e, por vezes, rompem com as formas tradicionais de relações de produção, em que mulheres e crianças são as principais responsáveis. Assim, devido à valorização da produção de subsistência, os outros membros da família passam a ajudar e, por vezes, a expandir essa atividade.

No entanto, a solidariedade na cooperativa de produção e de beneficiamento do umbu, essa mesma troca *de se refletir na realidade do outro*, acarreta um constante recomeço da cooperativa, porque algumas mulheres desaparecem nos períodos em que a cooperativa não gera lucro, mas reaparecem e são aceitas quando a produção passa a ser rentável. Com isso, é possível inferir que os conteúdos relacionados à proposta de lucro e cooperativa apresentados pelas líderes não são entendidos dentro de sua abrangência pelas demais integrantes da associação. A complexidade que envolve semelhantes conhecimentos e a disparidade no nível de escolaridade que existe entre as integrantes da associação como um todo e diante das líderes intelectuais em particular aparentam ser os fatores responsáveis por essa atitude.

VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

○ presente artigo trouxe algumas informações acerca de um universo social bastante específico. Notadamente, vivências e práticas de um grupo de mulheres no sertão semiárido brasileiro, de origem social rural, com sérias dificuldades de garantir a sobrevivência individual e familiar.

○ material apresentado salienta questões de pesquisa relevantes. Ainda que esse grupo de 4 informantes tenha um percurso de vida marcado pela pobreza e em uma condição cultural e histórica de submissão à família e aos maridos, observou-se uma gradual, mas substantiva transformação em sua maneira de viver e pensar. Essas informantes, como apontado, lideram uma associação de produtoras rurais, formadas por 27 grupos de mulheres. Num território onde o acesso a instituições de ensino é bastante limitado, observa-se a importância de uma associação de produtoras rurais como instituição formadora.

No que concerne às líderes intelectuais, as condições de socialização vividas na infância e, mais tarde, no estágio e no trabalho na ONG para assistência de produtoras rurais atuando com uma figura marcante, Maria, foram responsáveis pela polinização de novas categorias do julgamento e do pensamento em relação ao papel feminino, no interior doméstico.

Foi possível notar que, apesar de terem optado por uma forma de vida mais autônoma, menos submissa e orientada para um modelo de mulher consciente de suas funções de responsável pelo núcleo familiar, não se deixam levar pelas armadilhas de uma estrutura social conservadora. Ao contrário, conseguiram associar as atribuições de manutenção da produção familiar, todavia abriram mão das atividades da maternidade e demais ações que poderiam limitá-las no interior doméstico.

Por outro lado, é possível observar que, associada a essas novas formas de conduzir a vida, as líderes mantêm-se ainda presas ao ideário moral de mulheres recatadas. Não se sentem à vontade nos espaços públicos de entretenimento na ausência de seus companheiros.

Assim, é como se elas articulassem disposições de gênero conflitantes. Ora mais modernas, ora ainda tradicionais, esse grupo de mulheres parece revelar aspectos de um conjunto disposicional híbrido. Circulando em espaços sociais em que a demanda de formas de pensar e agir são heterogêneas, são levadas, inconscientemente, a elaborar e a construir maneiras de atuação aparentemente contraditórias (SETTON, 2016).

Para a sociologia da socialização, seria forçoso lembrar que tais situações manifestam experiências sociais e individuais em transformação, explicitam contextos culturais em conflito e tensão, produzindo novas identidades de gênero e relações entre os sexos. Portanto, embora a pesquisa em tela ainda tenha muito a revelar, os limites deste artigo impedem estender por ora essa discussão.

VII - ENTREVISTAS

As referências de números indicam mês e ano dos encontros. Os nomes são fictícios.

Maria (08/2006 + 07/2016) - 53 anos. Estudou pedagogia. Antes, coordenadora da ONG feminista e aquela que incentivou a fundação da associação das produto-

ras rurais AMME. É considerada pelas outras integrantes mentora da associação. Mora em casa própria, casada há 20 anos, tem dois filhos. O marido trabalha numa importante ONG local com rede em todo o Brasil e no exterior. Maria abandonou suas atividades há dois anos, pois sofreu um acidente vascular cerebral.

Ernesta (07/2017) tem 38 anos. Estudou pedagogia e concluiu pós-graduação em psicopedagogia. Vive numa relação estável há cinco anos. Ganha R\$ 1.500,00 por mês e mora em casa alugada.

Antônia (07/2017) tem 37 anos. Fez um curso técnico em agroecologia. Estudou licenciatura em história e tem pós-graduação em geopolítica e história. Trabalhou ao longo de um ano numa escola de Ensino Fundamental na periferia do município. Vive numa relação estável há seis anos. Ganha R\$ 1.500,00 por mês mora em casa própria, obtida por meio do programa federal Minha Casa Minha Vida.

Adélia (07/2017) tem 38 anos, casada no civil, concluiu o curso técnico em agronomia e em enfermagem. Atualmente, está no segundo semestre da graduação de gestão ambiental, em uma instituição privada de Ensino Superior, na modalidade à distância. Frequentou grupo de lideranças religiosas na igreja católica. Trabalhou na prefeitura do seu município durante seis anos, na secretaria de agricultura. Depois de oito anos de afastamento, voltou para a prefeitura, na secretaria de assistência social, para o programa pró-jovem, do Governo Federal. Mora em casa alugada.

Jaíra (07/2017), 25 anos, terminou o Ensino Médio e mora com a família. Tem um namorado, mas não está numa relação estável, não é casada. Sua única função é a secretaria da associação. Ela não foi entrevistada, pois na ocasião da visita estava com crise de enxaqueca.

VIII - REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Lisboa, Editora Bertrand, 2006.

CARVALHO, Otamar de *et al.* Plano Integrado para o Combate Preventivo aos Efeitos das Secas no Nordeste. Brasília: *Ministério do Interior*, 1973.

_____. A Economia Política do Nordeste. RJ. Campus, Brasília. *ABID- Associação Brasileira de Irrigação e Drenagem*, 1988. p. 253-569.

_____. (coord.) Variabilidade Climática e Planejamento da Ação Governamental no Nordeste Semi-Árido. Avaliação da seca de 1993. Brasília: *Seplan PR, II CA*, 1994, 236 P.

NOBRE DOS SANTOS, Ana Cristina. Movimento Feminista: Uma desconstrução da visão inferior da mulher tendo como enfoque o contexto rural e as contribuições do fórum de mulheres do Pajeú/PE. *Monografia apresentada ao departamento de História*, como conclusão do curso de licenciatura em história pela Faculdade de Formação de Professores de Afogados da Ingazeira, 2010.

QUEIROZ DA SILVA, Uilma. A ESPERANÇA QUE O BENVIRÁ: História dos movimentos contra as desigualdades Sociais e de Gênero no Sertão do Pajeú – 1979 a 1983. *Monografia apresentada ao departamento de História*, como conclusão do curso de especialização em História pela Faculdade de Formação de Professores de Afogados da Ingazeira, 2014.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, Escola e Mídia. Um campo com novas configurações. *Revista Educação e Pesquisa FEUSP*, São Paulo. V. 28, 2002.

_____. *Socialização e individuação: a busca pelo reconhecimento e a escolha pela educação*. São Paulo, Ed. Annablume, 2016.

TEIXEIRA, M.N. Soziale Konflikte um Ernährungssicherung zwischen der Weltmarkt-integration und lokalen Verhältnissen. Fallbeispiel im semiariden Sertão des Bundestaats Pernambuco (Brasilien), In: <http://d-nb.info/1008091928/34>, Münster 2010.

1041

DISPLAY COMO ESTRATÉGIA EDUCACIONAL E ROTEIRO CRÍTICO PARA VISITAR EXPOSIÇÕES

Mirtes Marins de Oliveira¹

RESUMO - O presente texto tem o objetivo de refletir sobre algumas práticas que constituem as exposições de arte e cultura a partir de uma perspectiva que as compreende como um programa articulado que busca convencer os diferentes públicos visitantes sobre suas narrativas. Esse programa é desenvolvido por meio dos elementos constitutivos das mostras, denominado *display*: arquitetura, *design* de painéis, textos variados relacionados aos conceitos curatoriais, fluxo pretendido dos visitantes, história

¹ Mirtes Marins de Oliveira é Doutora em Educação (PUC-SP), pesquisadora e docente no PPGDesign da Universidade Anhembi Morumbi. O presente texto é resultado parcial de Estágio de pós-doutorado em curso na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, realizado sob a supervisão da Dra. Graça Setton.

institucional, entre outros. Como pano de fundo, busca-se apresentar o contexto denominado virada educacional na arte e curadoria, que implica um impacto no debate acerca dos programas educativos e seu papel.

Palavras-chave - display, curadoria, educação, virada educacional

I - O DESIGN DE EXPOSIÇÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA MODERNISTA A PARTIR DE UMA PEDAGOGIA DA PERCEPÇÃO

Em 1961, Herbert Bayer publica “Aspects of Design of Exhibitions and Museums” na tentativa de organizar os elementos que *constituem a linguagem do design para exposições e museus* (BAYER, 1961). Para o autor, arquiteto e designer formado pela Bauhaus e, posteriormente professor da instituição, o texto era resultado de quase três décadas a partir das ações na escola alemã no sentido de elaborar diretrizes para o que considerava uma prática consolidada, a do *design* expositivo.

Para Bayer, exposições seriam operações de *design* desenvolvidas no espaço, cujos elementos deveriam ser integrados em um esquema que deveria *obedecer a sequência desejada de impressões e as habilidades de percepção do visitante*, apresentando uma planta que garantisse um *fluxo ininterrupto do tráfego, permitindo e induzindo o visitante a ver tudo o que é mostrado*. Sugere concentrar as mensagens e omitir o não-essencial, garantindo uma comunicação eficaz do pensamento do organizador na arquitetura da exposição, que, por sua vez deveria utilizar todo aparato tecnológico que valorizasse a linguagem visual, como filmes, sonoridades, movimentos etc.

Como exemplos de ideal expositivo nos quais os elementos contribuíram para uma eficaz comunicação, Bayer retrocede ao século XIX, mostrando a importância de um projeto de circulação que garantiria a apreensão da informação. Para essa finalidade, oferece uma análise superficial da Exposição Universal de 1867, realizada em Paris, bastante estudada em virtude de seu projeto que permitia ao visitante compreender suas possibilidades de fluxo na feira, ainda que não dominasse a língua local. A grande questão que norteia as primeiras Exposições Universais é: Como garantir a compreensão do uso das maquinarias exibidas, suas qualidades e suas vantagens (algo que, dependendo do caso, poderia ser bastante sofisticado), para um futuro, embora interessado, de origem

cultural diversa, na compra? Como exibir padrões culturais como etapas progressivas rumo à civilização? A resposta parece se localizar na crença dos poderes universalizantes e didáticos da linguagem visual, incluindo uma clara e objetiva proposta arquitetônica.

Bayer, seguindo as premissas da Bauhaus, não diferencia espaços culturais dos comerciais no que diz respeito a organização dos elementos expositivos. Seu exemplo da Exposição de 1867, como resposta aos processos de constituição de mostras, aponta para esse horizonte: exposições – que podem oferecer mercadorias ou modos de vida – apresentam teses que devem ser compreendidas e, se possível, acolhidas pelo visitante. Para alcançar essa finalidade, papel central exercido pela arquitetura, em especial o fluxo indicado na planta, ele direciona, desvia, impõe ritmos. Bayer aponta para a necessidade desse controle de tráfego como fundamento a fim de que o visitante compreenda a exposição da maneira desejada. Sua insistência nesse tópico e, principalmente, seu olhar analítico para as práticas de encaminhamento da questão parecem ter como resultado a exposição organizada em 1942 no Modern Museum of Art – New York (MoMA): “Road to Victory: a Processions of Photographs of The Nation at War”, organizada por Edward Steichen e Carl Sandburg, com instalação técnica de Bayer, a qual apresentava claros objetivos propagandísticos, com fotografias (a maioria sem créditos) de cenas rurais, inclusive aquelas que mostravam os preparativos para a Guerra, anunciando, em seu *press release*, sua intenção de *permitir que cada norte-americano se visse como um elemento vital e indispensável para a vitória*.²

Para garantir que o percurso do visitante fosse único e obediente à sequência de imagens, Bayer construiu uma passarela que se articulava aos painéis e a outras mobílias, a demonstrativos de suas pesquisas na Bauhaus sobre campos de visão, a reflexões sobre o que considerava como *design* adequado às demandas dos organizadores de exposições e a particularidades perceptivas dos visitantes. Resultante de suas práticas, Bayer aponta, nesse campo que considera consolidado do *design* de exposições, uma alteração: o elemento central da mostra, inicialmente os painéis e a disposição das obras, foi substituído pela arquitetura e pelo deslocamento do visitante por aquele espaço.

Essa é, portanto, uma premissa da qual parte o presente trabalho: o museu de arte e cultura, a partir do modernismo, tem uma função didática: de convencimento – e as

² Cf. Ver *release* da exposição disponível em https://www.moma.org/documents/moma_press-release_325318.pdf. Acesso em 02/12/2017.

propostas de Bayer estão alinhadas com essa proposta – articuladas em torno de uma pedagogia da percepção.

Hooper-Greenhill (2000) indica o quanto a pedagogia fundamentada na percepção dominou as práticas escolares a partir da segunda metade do século XIX e serviu como pano de fundo teórico para os museus modernistas. Segundo a autora, ainda que se baseassem nas possibilidades dos sentidos com resultados na interpretação do observador, os objetos expostos tinham significado fixo atribuído pelo museu/coleção.

Essa pedagogia dos museus terá, ainda segundo Hooper-Greenhill, seu apogeu no século XX e define o visitante – deficiente no que diz respeito às informações e reflexões – como uma caixa vazia a ser preenchida (HOOPER-GREENHILL, 2000). Tal concepção facilmente generaliza o visitante, considerado como *público em geral*. Essa perspectiva, nos dias de hoje, é criticada e o trabalho nos museus busca uma reconceitualização de seus públicos, considerados em sua pluralidade. Outro ponto de Hooper-Greenhill, no que tange aos processos que organizam a relação museu/visitante é a apresentação de uma *divisão binária que divide os espaços do museu em público e privado* (HOOPER-GREENHILL, 2000). No primeiro, a massa evolui em espaços controlados para ver, aprender e consumir, enquanto nos espaços privados do museu ficariam os pesquisadores e produtores das informações, resultando em uma pedagogia autoritária que, segundo a autora, é fundamental para as práticas curatoriais atuais (HOOPER-GREENHILL, 2000).

Para ela, são características dessa pedagogia modernista:

- o uso de discursos de objetividade e uma suposição de que todos os componentes desse público em geral aprendiam do mesmo modo;
- a pretensão de clareza do *display* ao exibir as relações entre objetos, a qual garantiria o aprendizado;
- a criação do observador, guiado pelo olhar do curador. Essa relação cria hierarquias, visto que esse último é um especialista e o primeiro, um novato que, por sua vez, está imerso em uma massa abstrata, com unidade, mas sem classe social;
- o formato de *palestra* que os displays encarnavam; palestra sem palestrante, que buscava reforçar o aspecto objetivo e neutro supostamente presente no formato (HOOPER-GREENHILL, 2000).

II - DISPLAY COMO ROTEIRO CRÍTICO

Desde as tentativas de Bayer para organizar o campo do *design* de exposições nos anos 1960 até os dias atuais, outras variáveis foram agregadas, além, sem dúvida, de alterações quase constantes nas definições das práticas artísticas e culturais que impactam a forma de conceber e materializar narrativas. A multiplicidade de elementos comunicacionais que constitui uma exposição cria um espaço de afirmações, mas também de contradições. Como abordagem de captação dessas contradições, imprescindível para a ação crítica, a noção de *display* serve como um roteiro dessa atividade, fornecendo ferramentas para que sejam explicitadas as distâncias entre o que a mostra diz que faz e o que efetivamente realiza. Para isso, não apenas articula um sistema teórico-prático que pensa e constrói as estratégias educacionais dentro do museu, mas agrega todos os aspectos físicos nessa empreitada: arquitetura; design; ambientações; textos escritos; *folders*; guias de áudio para, de forma organizada, conseguir seu intento. Nesse sentido, o *display* é um sistema, como apresentado no texto “Introduction: From the outside in Magiciens de La Terre and Two histories of Exhibitions”, de Pablo Lafuente, livro parte da coleção Exhibitions Histories, da editora inglesa Afterall:

(...) o aspecto essencial do meio – exposições – é o display. Por display, não me refiro ao exercício de seleção, nem à questão de quem tomou as decisões sobre aquela seleção e foi o autor do quadro conceitual, mas à articulação efetiva de um conjunto de específico de relações entre objetos, pessoas, ideias e estruturas dentro de um formato expositivo. Display, e os princípios que regem a sua articulação, propõe um discurso que está, por vezes, em desacordo com o discurso que cerca a exposição. Apenas abordando os dois conjuntamente é que podemos ter uma posição sobre a história da exposição a partir dessa luta de identidade. (LAFUENTE, 2012)

Nessa definição, está implícito um movimento de inclusão e exclusão (de objetos, elementos, visitantes, fluxos, ideias etc.) que proporciona uma percepção sobre cultura, arte e exposição. Analisar o *display* é analisar os mecanismos pelos quais o visitante dos museus e das exposições é conduzido pela narrativa afirmativa da instituição, mas também é, se alerta para sua condição, a oportunidade de entrar em contato com suas contradições e ausências, fundamentais para a compreensão das mostras de uma perspectiva ética.

As estratégias educacionais são parte desse display como elemento importante que ocupa, desde os anos 1980, um lugar cada vez mais solicitado – aquele da contrapartida social que todo projeto cultural deve apresentar – e ao mesmo tempo carente de investimento para que atue de forma crítica e transformadora.

III - VIRADA EDUCACIONAL NA ARTE E CURADORIA

Nas duas últimas décadas, a produção artística e curatorial vivencia o que se denominou *virada educacional*, na qual as práticas daquele campo foram incorporadas não apenas sob a forma de temática, mas como formato, modelos, processos, procedimentos (O'NEILL, 2009). Segundo O'Neill (2009), essa perspectiva pode ser detectada em trabalhos de vários artistas e, principalmente, em projetos curatoriais que tomam para si o protagonismo da aproximação com o visitante tanto por meio de obras escolhidas, como pelas plataformas discursivas extra exposição. Essa abordagem curatorial é possível de ser verificada, a partir dos processos do capitalismo global dos anos 1980, nas grandes exposições periódicas, como: a Documenta 11, com curadoria de Okwui Enwezor, e as cinco plataformas pulverizadas por diferentes continentes (uma delas a exposição); a Documenta 12, com curadoria de Roger M. Buergel, com projeto curatorial voltado para a participação do público, articulado a um denso projeto de educativo, no qual uma das consultoras foi Carmen Mörsch; a Manifesta 6, cancelada por questões políticas, mas na qual a curadoria – Florian Waldvogel, Anton Vidokle e Mai Abu ElDahab – propunha a instalação de uma escola experimental no lugar da própria exposição.

No Brasil, bons exemplos desse deslocamento estão presentes nos processos curatoriais das edições da Bienal de São Paulo: na 27a, “Como Viver Junto”, com curadoria de Lisette Lagnado, que inaugurou um denso programa de Seminários com o objetivo de proporcionar uma aproximação histórica e conceitual ao projeto curatorial; na 31a, “Como (...) coisas que não existem”, na qual o choque entre um projeto de educativo institucional surgia em dissonância com as perspectivas curatoriais propostas pela equipe de curadores: Charles Esche, Pablo Lafuente, Galit Eilat, Nuria Enguita e Oren Sagiv, assim como por meio de muitos trabalhos e ações artísticas do evento.

Esse interesse por parte de artistas e curadores para a dimensão educacional das

exposições não é recente e pode ser encarado a partir de seus contextos. Para Mendes (1999), a crescente exigência sobre o papel público que os museus e exposições devem cumprir chamou a atenção para seus aspectos educacionais e, portanto, para os públicos que os frequentam, determinando características e preocupações específicas (MENDES, 1999). Essas preocupações remontam aos anos 1960-70 e, segundo o autor, apontam para recorrências:

- a diversificação de tipos de museus, com algumas soluções inovadoras, no âmbito da chamada nova museologia (ecomuseus, museus dinâmicos, centros de ciência, exploratórios, centros de interpretação etc.);

- a valorização do *continente*, isto é, das estruturas, dos edifícios, e não apenas do *conteúdo* (coleções ou objetos);

- o desenvolvimento de métodos e de técnicas de conservação, designadamente no âmbito da conservação preventiva, com o recurso a especialistas em vários domínios científicos, inclusive das ciências experimentais;

- uma atenção redobrada ao museu como *espaço de comunicação* por um lado e como instituição educativa por outro (MENDES, 1999).

As décadas de 1960 e 1970 também promovem um novo agente profissional: o curador independente, organizador de exposições, as quais eram anteriormente realizadas pelo diretor artístico dos museus, em geral com formação em Filosofia ou História da Arte. Esse novo agente é agora um profissional liberal, não ligado especificamente a uma instituição ou a uma coleção particular, tendo, portanto, formação e atuação maleáveis para atender demandas diversas das mais institucionalizadas às intelectuais.

Como característica desse profissional, Mendes (1999) define a multifuncionalidade, fator determinante para o início, nos anos 1980, do surgimento dos cursos de formação de curadores.

IV - O SERVIÇO EDUCATIVO

A instrumentalização da experiência subjetiva, valores e ideais planejados de sociedade é organizada, em museus e exposições, a partir da noção de serviço educativo, cuja teorização foi realizada pela primeira vez, na Alemanha do século 19, por Alfred Lichtwark

(1852-1914), diretor do Museu de Hamburgo entre 1886 e 1914 (FRÓIS, 2008). Em sua visão de uma perspectiva escolanovista, o museu tinha uma missão educativa do ponto de vista artístico e cultural e propunha uma abordagem na qual se privilegiava a análise perceptiva das obras. (FRÓIS, 2008). A tradição dos museus norte-americanos é paucada pelo aspecto educacional da instituição (BIRKETT, 2012), pelo qual a instrumentalização se ampliava: Albert Barnes (1872-1951) e Thomas Munro (1901-1973) propõem em suas premissas a facilitação do acesso via conferências, visitas, ateliês, exposições de arte infantil e atividades familiares como forma de aproximação público/museus (FRÓIS, 2008). Segundo o autor, todo esse programa educacional é devedor das elaborações pragmáticas de John Dewey.

A ampliação das perspectivas dos museus ocorre no período do pós Segunda Guerra (1939-1945), quando uma visão mais dinâmica, proposição a partir das atividades do MoMA, passa a atribuir às instituições um papel mais variado, que ofertava atividades de lazer, concertos e debates (PINHEIRO, 2014). Na contemporaneidade, os museus passam por uma tentativa de reconfiguração em relação aos segmentos considerados educativos, tanto por uma discussão interna, quanto pela alteração no debate sobre as funções dos próprios museus.

Para Mendes (1999), o marco conceitual/ideológico constitutivo do museu é a filosofia iluminista, da qual, a partir do século XVIII, herdou a concepção de que a instituição deveria ser acessível aos que não pertenciam aos grupos das elites (MENDES, 1999). Segundo o mesmo autor, os museus são constituídos como forma de reforçar o poder dos estados nacionais e instrumentalizados para os processos educacionais.

Os primeiros museus públicos (MENDES, 1999) surgem a partir do século XVIII; o British Museum, em 1753, no Reino Unido, foi o inaugural dentro dessa concepção, seguido pelo museu de Charlston (nos Estados Unidos), em 1773, e pelo Louvre, em 1793.

O Louvre, em especial, ao levantar a bandeira do didatismo, reescreve a história apresentada pelas imagens do acervo, reorganizando sua coleção pela dupla categorização cronológica e nacional (BIRKETT, 2012). Aberto ao público, passou a contar com um grande acervo de obras de arte confiscadas da aristocracia e da Igreja durante a Revolução Francesa (1789-1799) e foi criado como uma instituição nacional democrática, voltada ao público, cujo patrimônio artístico e cultural passou a ser con-

siderado um bem nacional (ALTSHULER, 2010). Levada à sério, essa missão resulta na criação de um serviço educativo para escolas (1880), posteriormente estruturado como “Escola do Louvre”; em 1927, foram criados os cursos de Museologia e de História da Arte (PINHEIRO, 2014).

Para Mendes, de forma genérica, os museus europeus são formados a partir de coleções particulares que se transformam em instituição de caráter público, enquanto os museus norte-americanos nascem a partir de uma perspectiva didática: seus primeiros museus não são resultados de colecionismo particular (MENDES, 1999), algo que ocorrerá somente mais tarde.

V - A VIRADA EDUCACIONAL NA CURADORIA E NA PRODUÇÃO ARTÍSTICA: AFINIDADES MODERNISTAS

Uma das hipóteses da presente pesquisa é a de que o debate nas últimas décadas acerca do caráter pedagógico que exposições e produções em arte contemporânea tem afinidades com as proposições de Bertold Brecht (1898-1956), denominadas *teatro épico*.

Essa noção surge, naquele autor, a partir de 1928, em substituição à expressão utilizada anteriormente pelo encenador, *drama épico*, por observar que a proposta atingia tantos elementos de elaboração textual quanto a fisicalidade da apresentação (ROSENFELD, 1985). Para Anatol Rosenfeld, em seu meticuloso estudo sobre as elaborações de Brecht, embora desde suas primeiras experimentações a noção épica esteja presente, os elementos recorrentes da proposta são apresentados na peça “Homem é Homem” (1926):

[...] peça cujo tema é a despersonalização de um indivíduo, sua desmontagem e remontagem em outra personalidade; trata-se de uma sátira à concepção liberalista do desenvolvimento autônomo da personalidade humana e ao drama tradicional que costuma ter por herói um indivíduo forte, de caráter definido, imutável. (ROSENFELD, 1985)

Nesse trabalho, a peça é interrompida para um poema-comentário dirigido ao público, introduzindo, assim, uma ferramenta que se tornará recorrente no teatro épico. Ainda para este autor, o objetivo didático do teatro de Brecht é:

[...] a apresentação de um palco científico capaz de esclarecer o público sobre a sociedade e a necessidade de transformá-la; capaz ao mesmo tempo de ativar o público e nele suscitar a ação transformadora. O fim didático exige que seja eliminada a ilusão, o impacto mágico do teatro burguês. Esse êxtase, essa intensa identificação emocional que leva o público a esquecer-se de tudo, afigura-se a Brecht como uma das consequências principais da teoria da catarse, expurgação e descarga das emoções através das próprias emoções suscitadas. (...) Todavia, o teatro épico não combate as emoções (isso é um dos erros crassos acerca dele). (...). O que pretende é elevar a emoção ao raciocínio. (ROSENFELD, 1985)

Em resumo para Rosenfeld, o que Brecht combate é a

[...] ideia de arte como redentora quase religiosa do homem [...], arte como paliativo das dores do mundo, como recurso de evasão nirvânica e paraíso artificial. Combate ele sobretudo a ópera de Wagner, excessivamente ilusionista, e de tremenda força hipnótica e entorpecente". (ROSENFELD, 1985)

Essa análise do teatro de Brecht, realizada por Rosenfeld, mas também incorporada por outros autores (BORNHEIM, 1992; DIDI-HUBERMAN, 2008; RODRIGUES, 2010), aponta para a importância dos elementos cênicos (o arsenal é vasto, mas Brecht utiliza cartazes, projeções, comentários sobre a ação narrativa, ações narrativas da parte dos próprios atores, entre outros recursos) na elaboração do teatro épico, não sendo de menor importância, mas o próprio conceito e método de trabalho.

Essas ações resultariam em um efeito de *distanciamento* ou *estranhamento*, fundamental no teatro brechtiano, apontando para sua vinculação política e, ao mesmo tempo, experimentação artística (RODRIGUES, 2010) que, com seus dispositivos, evita a identificação do espectador com o herói, um dos objetivos da proposta. Para Rodrigues (2010), a partir de Rosenfeld, o *efeito de distanciamento, ou estranhamento* *desconstrói a aparência naturalizada do que se vê ou assiste, podendo mostrar o objeto por seu caráter histórico.*

[...] o espectador do teatro épico, ao se distanciar, assume uma posição analítica perante os acontecimentos narrados nas cenas. Com efeito, o distanciamento ativa uma reação no espectador, tira-o da passividade, coloca-o no movimento da reflexão. Nesse sentido, podemos dizer que o distanciamento produz o efeito contrário da empatia, a qual, para Brecht, pode levar o espectador à marginalização do espírito crítico, já que se identificar com a cena significa

reconhecer-se nela, envolver-se com ela, impossibilitando, pois, um momento de afastamento para o despertar de uma reação crítica. (RODRIGUES, 2010).

Essa é uma questão importante nos paralelismos que a presente pesquisa pretende apontar, porque a relação de empatia construída pela relação cênica tradicional poderia ser observada nas relações propostas por exposições, em particular aquelas presentes na elaboração denominada *cuvo branco*³, que pressupõe um mergulho apartado dos contextos, por parte do visitante da exposição, nas obras.

³ Forma expositiva elaborada no âmbito das ações do Modern Art Museum (MoMA) de Nova Iorque e disseminada a partir dos anos 1930 para a formação de museus modernistas fora dos Estados Unidos.

VIII - REFERÊNCIAS

ALTSHULER, Bruce. *Salon to Biennial, exhibitions that made Art History, volume I: 1863-1959*. Nova Iorque, Londres: Phaidon, 2008.

BAYER, H. (1961), Aspects of Design of Exhibitions and Museums. *The Museum Journal*, 4: 257–288. doi:10.1111/j.2151-6952.1961.tb01561.x

BIRKETT, Whitney B., “To Infinity and Beyond: A Critique of the Aesthetic White Cube” (2012). *Theses*. Paper 209. Available at <http://scholarship.shu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1211&context=theses>. Last view: 10/05/2017.

BRECHT, B. *Teatro dialético*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Cuando las imágenes toman posición. El ojo de la historia*, I. Madrid, Antonio Machado Libros, 2008.

FRÓIS, João Pedro. “Os Museus de Arte e a Educação Discursos e Práticas Contemporâneas” in *Revista Museologia.pt*, n.2, 2008.

HOPPER-GREENHILL, Eilean. *Museums and the Interpretation of Visual Culture*. London: New York: Routledge, 2000.

LAFUENTE, P. “From the outside in *Magiciens de La Terre* and *Two histories of Exhibitions*” in STEEDS, Lucy, et al. *Making Art Global (Part 2): ‘Magiciens de la Terre’ 1989*, London, Afterall Books (Exhibition Histories), 2012.

LOURENÇO, Maria Cecília França. *Museus Acolhem o Moderno*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

MENDES, José Amado. “O papel educativo dos museus: evolução histórica e tendências actuais” in *Didaskalia*. Lisboa. 29:1-2 (1999).

O’NEILL, Paul & WILSON. *Curating and Educational Turn*. Open Editions: London, 2010.

PINHEIRO, Maria de Paula. Ensino de arte em museus da cidade de São Paulo: tópicos modernos e contemporâneos. *Dissertação de Mestrado FEUSP*. São Paulo: s.n., 2014.

ROSENFELD, Anatol. *O teatro épico*. São Paulo: Perspectiva, 1985.

RODRIGUES, MR. “Algumas considerações sobre o teatro épico de Brecht” in *Traços épico-brechtianos na dramaturgia portuguesa: o render dos heróis, de Cardoso Pires, e Fe-*

lizmente há luar!, de Sttau Monteiro [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.1457.

SETTON, M.G.J. & OLIVEIRA, M.M. Os museus como espaços educativos, in *Educação em Revista UFMG*. [online], volume 33, 2017.

2

**SOCIALIZAÇÃO E
MÍDIAS**

1011

A SOCIALIZAÇÃO DA E NA INFÂNCIA

Lisandra Ogg Gomes¹

RESUMO: É preciso reconhecer que a infância e as crianças não mais figuram um papel de coadjuvante na sociedade, visto que são uma categoria estrutural e atores sociais. Desde a década de 80, estudiosos dos campos das ciências sociais têm produzido teorias e métodos próprios e específicos, permitindo outras perspectivas e transformações acerca das concepções de infância e crianças. Sendo assim, neste artigo serão apresentados parte dos resultados de uma pesquisa que examina a correlação entre as ações das crianças e os processos de socialização da escola de educação infantil, família, grupo de pares e mídia. Como metodologia, foi utilizada a abordagem etnográfica para examinar nas práticas e nas falas das crianças os processos dessas instâncias de socialização.

¹ Professora Adjunta do Departamento de Estudos da Infância (DEDI) da Faculdade de Educação (EDU) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

A análise e a interpretação dos dados estão fundamentadas no campo sociológico, com atenção aos estudos da sociologia da infância. Como principais resultados, considera-se que, embora as crianças tenham uma força capaz de construir uma cultura própria, ainda sofrem com as determinações da sociedade adulta que desconsidera suas (re) produções e manifestações.

Palavras-chave: Infância; Crianças atores sociais; Processos de socialização.

INTRODUÇÃO

As atuações e as participações da infância nos espaços e tempos sociais são reconhecidas pelo conjunto da sociedade. São formas de atuar das crianças integradas a suas experiências e a suas vivências, caracterizadas pela presença de diferentes instâncias socializadoras, como a família, a escola, a mídia e o grupo de pares. É um processo que ocorre a partir das relações e das interações sociais, em que as crianças e os adultos aproximam-se, adaptam-se, confundem-se e opõem-se de acordo com as instâncias de socialização nas quais atuam e de que participam.

A partir do século XX, em sua maioria nos países ocidentais, ocorreram reformulações de teorias e ações – políticas, econômicas, sociais e culturais, por exemplo – que visam a promoção da participação, da proteção e da provisão da infância. Para ilustrar essa afirmação, foram ratificadas, em 1989, em âmbito internacional, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (CDC) e em 1990, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). São leis com caráter mandatório que contemplam direitos civis e políticos; econômicos, sociais e culturais; e direitos especiais (de proteção) (ROSEMBERG, MARIANO, 2010).

Leis com tal abrangência não apenas reconhecem a categoria da infância como estrutural e as crianças como indivíduos de direito, mas também legitimam e consideram suas atuações e participações na sociedade. Essa mudança de olhar que passa a tratar e a valorizar as ações e a participação da infância e das crianças na sociedade é parte de um processo que envolve diferentes instâncias socializadoras. De um lado, é resultado da individualização que aponta a criança como centro de interesse e responsabilidade

da família, um aparato privado e espaço normativo de socialização da criança; de outro, o processo de institucionalização tornou a infância responsável, principalmente, da escola, um aparato público e espaço normativo de socialização da infância.

Decerto, ambos os processos têm dimensão e importância simbólica, econômica, cultural e ideológica, na medida em que a infância e as crianças são sobremaneira reconhecidas por meio dessas duas instâncias de socialização: a família e a escola. Este texto enquadra-se sob esse viés, fundamentado em uma investigação realizada em um quadro de doutoramento na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. A tese desenvolvida tratou das ações das crianças articuladas às instâncias da mídia, da escola de educação infantil, de grupos de pares e da família, com o intuito de explicitar a necessidade de um diálogo pertinente entre as teorias de socialização e as teorias da sociologia da infância. Para tanto, foi utilizada a abordagem etnográfica, pois se considerou o modo mais adequado para estabelecer uma relação com as crianças e tentar apanhar o invariante na variante observada (BOURDIEU, 1996). Como técnica de pesquisa, durante o período de um ano letivo, foram realizadas observações com participantes e entrevistas abertas e semiestruturadas com crianças e adultos em uma escola de educação infantil pública, na cidade de Campinas, no estado de São Paulo². O propósito foi apreender e elucidar as práticas e os discursos que orientaram as ações, individuais e coletivas, das crianças na relação com seus pares e com os adultos, de acordo com as determinações do espaço escolar e familiar.

As observações e as entrevistas foram pautadas em conversas, interações e participações no cotidiano de um grupo de 27 crianças, com idades de três a quatro anos; o tempo de um ano auxiliou a minimizar os obstáculos entre participantes e pesquisadora, cuja assiduidade no cotidiano da instituição criou vínculos e laços afetivos entre as pessoas envolvidas – crianças, professora e famílias. Por sua vez, um dos objetivos dessa relação e das interações entre a pesquisadora e as crianças foi a realização de entrevistas abertas – ainda que curtas – para compreender, no momento do fato, como e por que elas usaram determinados temas decorrentes de produtos, práticas e discursos.

² Este texto é parte da tese defendida em abril de 2012, com orientação da Profa. Dra. Maria da Graça Jacintho Setton (FE-USP) e que contou com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

sos advindos das instâncias socializadoras: família, mídia, grupos de pares e escola. Em razão das respostas das crianças, foi relevante realizar entrevistas semiestruturadas com sua professora e com suas famílias; esse último grupo contou com a participação das crianças – filhos e/ou filhas. Ao todo, foram entrevistadas 06 famílias que se dispuseram a participar; as entrevistas ocorreram sobretudo com as mães, tendo como exceção a entrevista de um casal – pai e mãe. O objetivo foi recolher o maior número de informações e verificar as atitudes, as práticas e as opiniões expressadas pela professora e pelas famílias, para depois conectá-las às práticas e aos discursos das crianças. Nessas entrevistas, as crianças puderam participar e interferir durante a conversa, logo foi possível conhecer aspectos das relações familiares, o modo como as crianças interpretaram as falas dos adultos, como esses interpretaram as atitudes delas e os conhecimentos de ambos a respeito da infância.

A escolha do espaço da educação infantil deve-se em razão de ser uma instância socializadora que reúne crianças; é, portanto, um espaço construído para elas e constituído com sua participação e sua atuação. Além disso, nos dias atuais, elas podem encontrar seus pares nesse espaço e conseguem organizar o seu próprio grupo, constituindo uma cultura própria, por meio do qual participam de forma mais ativa, dando novos contornos às suas infâncias, isto é, utilizando seus saberes, suas experiências e interações para tomar decisões, interpretar, negociar e (re)produzir as regras, as normas e os valores da sua cultura (CORSARO, 2009). Nesse caso, a dimensão do grupo de pares é social, na medida em que possibilita às crianças interações, aprendizagens e modos de conhecer regras, práticas, manifestações e normas da sociedade. É também cultural, pois são arranjos objetivos e subjetivos pelos quais, em parceria e/ou individualmente, as crianças produzem, reproduzem e difundem saberes, práticas e normas que lhes são peculiares, a partir das interpretações que fazem acerca daquilo que perpassa a sociedade na qual vivem (Id.).

Sendo assim, o propósito deste texto é tratar das questões pertinentes à infância e às crianças quanto as suas ações e seus discursos, e das determinações das instituições socializadoras. Primeiramente, será abordada a individualização das crianças e a institucionalização da infância, considerando os processos socializadores da família, grupos de pares, escola e mídia. Em seguida, serão analisadas suas disposições manifestadas nos

e pelos grupos de pares em correlação às categorias de gênero, idade e classe social. Como proposta final, serão tratadas as relações entre crianças, adultos e instituições, os conflitos e a busca de um equilíbrio entre indivíduos e instâncias socializadoras.

II - INFÂNCIA E CRIANÇAS: UM QUEBRA-CABEÇAS QUE ENVOLVE INDIVIDUALIZAÇÃO E INSTITUCIONALIZAÇÃO

Na atualidade, a infância ganhou uma horizontalidade sociocultural, visto que não é apenas reconhecida como uma fase da vida do indivíduo, mas uma categoria estrutural da sociedade. De acordo com López (2008), a infância é um conceito que tem vida própria, é um recorte extraído da realidade, que é múltipla, caótica e ambígua, com uma série de traços, que se pode capturá-la e fazê-la funcionar em um mundo cultural determinado. De modo semelhante, as crianças são indivíduos sociais, pois nascem em sociedade, são “um de nós”, no sentido de terem nascido de nós, de prolongarem nossa existência depois da morte, mas são diferentes, já que não falam nossa língua e desconhecem nossos costumes (LÓPEZ, 2008.). Diante dessa ambiguidade, elas se apropriam ao seu modo de uma estrutura determinada, dão seus sentidos às ações e práticas já postas, mas as quais têm suas prescrições e sanções. Portanto, não há um esquema vertical e/ou horizontal de socialização, mas um quebra-cabeças de formas de referências, dentro do qual é construída a experiência social da criança (SIROTA, 2007).

Ainda que reconhecidas e cada vez mais valorizadas, as crianças têm conquistado espaços nas configurações política, cultural, social e econômica. É uma posição tomada desde a proposição de dois fenômenos sociais que influenciaram a construção social da infância: a *individualização* e a *institucionalização*. Esses fenômenos são representativos, em razão de provocarem mudanças históricas e significativas nas vidas das crianças e na forma como a sociedade passou a perceber e tratar a infância.

Em primeiro lugar, o fenômeno da individualização está vinculado às configurações sociais de maior proximidade entre os indivíduos, que distanciaram crianças e adultos para que cada um pudesse constituir sua individualidade – de certo modo, vinculados aos aspectos geracionais. Segundo Elias (1994a; 1994b), a individualidade afirma-se nas relações recíprocas, por se tratar de uma relação de alteridade e reciprocidade, as quais

não existem isoladamente. “Trata-se de termos referentes à atividade específica do indivíduo em relação a seus semelhantes e à sua capacidade de ser influenciado e moldado pela atividade destes; referem-se à dependência que os outros têm dele e à sua dependência dos outros [...]” (ELIAS, 1994a, p. 56).

Em segundo lugar, o fenômeno da institucionalização – de diferentes ordens: escolar, familiar, religiosa ou midiáticas, por exemplo – implica um contexto segregado, estruturado e organizado, a partir de uma regulamentação maciça do domínio da educação, do cuidado e com predominantes concepções de infância, as quais convergem tanto para a construção do estatuto da criança como para o de aluno/a e de filho/a (MONTANDON, 2001; FERREIRA, 2006). De todo modo, com a institucionalização ocorreu o processo de individuação, ou seja, nos sistemas burocráticos o indivíduo é a unidade à qual correspondem direitos e deveres. A individuação significa que os direitos e as responsabilidades aplicam-se ao indivíduo e não às famílias, por exemplo. Nesse caso, as instituições de socialização dirigem-se às crianças e organizam a vida delas de maneira uniforme, tratando-as de modo individualizado (MONTANDON, 2001).

A família, a escola de educação infantil, o grupo de pares e a mídia configuram-se como instâncias de institucionalização da infância, de socialização das crianças e são regidas por normas estabelecidas e ajustadas pelos domínios público e privado, o que as torna instâncias educativas formais e informais, com estruturas diferentes e modos distintos de pensar sobre essa geração e lidar com esses indivíduos; da mesma forma, as crianças lidam diferentemente com essas instituições. Cada vez mais, há a busca de uma maior horizontalidade nas relações entre os indivíduos e entre eles e instituições socializadoras. Essa mudança ocorre devido às crianças não mais serem vistas como um indivíduo passivo; elas participam, têm experiências e constroem estratégias que podem conduzir a mudanças nas suas relações sociais ou a revisões nas práticas dos indivíduos que com elas se relacionam, ou seja, “Há um efeito da experiência da criança sobre as práticas” (MONTANDON, 2005, p. 497).

Observam-se essas mudanças na família e na escola de educação infantil: embora a família seja caracterizada, hoje, por interações e relações horizontais – entre pais e filhos/filhas –, são subordinadas aos discernimentos emocionais, simbólicos e econômicos. Portanto, “[...] no plano do estilo de relação educativa e afetiva entre os pais e a crian-

ça, é difícil saber se é a ação parental que tem efeitos particulares sobre a criança ou se os pais desenvolvem seu estilo educativo em reação aos comportamentos da criança” (MONTANDON, 2005, p. 493). Dessa forma, as famílias passaram de um modelo baseado no comando para um modelo baseado na negociação, com certas regras negociáveis e outras que não entram em discussão.

Sylvie Octobre (2003; 2004) também avalia que a transmissão cultural familiar não mais ocorre apenas de forma vertical, pois a constituição da identidade dos filhos requer relações próximas e incentivos que cobram a atuação de todos na vida familiar. A autora aponta que, em razão das transformações tecnológicas, as crianças se apropriaram do novo aparato midiático, com acesso e manejo tanto daquilo que é novo (Internet, *tablets*), como do antigo (os meios de comunicação usuais, como televisão e rádio), e passaram a ensinar seus pais sobre esse atual mundo novo imagético e das telas.

A instância midiática³ é parte da estrutura social e medeia a vida das crianças. Parece haver nessa interação uma relação de grande proximidade, e é provável que isso ocorra, pois “[...] a infância contemporânea está permeada, em alguns sentidos até definida, pela mídia moderna” (BUCKINGHAM, 2010, p. 42), devido às crianças utilizarem as mídias para conferir significado às suas ações e aos seus discursos. Conhecedoras das diversas formas de comunicação que participam da sua geração, elas também utilizam esses aparatos para interagirem e participarem da sociedade, caracterizando suas atividades a partir do que a mídia oferece, de maneira que essa instância se torna matéria-prima para sua cultura conferindo-lhes novas dimensões, meios e situações (MOURITSEN, 1998).

Por sua vez, a escola de educação infantil é uma instituição que, após muita luta política, foi reconhecida como a primeira etapa da educação básica, com direito garantido às crianças pelo Estado sem exceção e/ou distinção. Nesse processo, consolida-se a pedagogia da infância que traz as crianças para o centro do trabalho educativo, considerando-as atores sociais no seu processo de educação e participantes desse espaço educacional. Suas ações interferem na dinâmica da escola, provocam novos modos de organização da prática pedagógica e permitem a participação das crianças no cotidiano escolar, que se organiza de acordo com determinados parâmetros educacionais, porém

3 A mídia é toda produção material e simbólica que circula no campo da comunicação, ou seja, os meios, seus produtos e conteúdos, e também a estrutura do mercado midiático (empresas, instituições, etc.) (PRAZERES, 2013).

são as crianças, na interação com seus pares, que dão expressão à sua sociabilidade (CÂNDIDO, 1969). Nesse sentido, a escola de educação infantil é um lugar das crianças, que são atuantes e participantes no seu tempo e espaço; portanto, elas interferem na organização da estrutura social que lhes foi destinada.

Com a pedagogia da infância, o processo educacional na escola de educação infantil tornou-se mais horizontal, devido às crianças viverem relações sociais constituídas com seus pares e participarem de um espaço e um tempo, ainda que construídos pelos adultos, pensados para e com elas. A experiência de estar em um grupo não é algo novo para as crianças: o que é novo é a possibilidade de constituir o seu próprio grupo, construir uma própria cultura e de tomar parte nesse espaço e tempo, (re)organizados dentro de uma estrutura social estruturada – a escola. Dessa forma, a participação das crianças em um grupo de pares permite que criem e reorganizem regras, normas e valores os quais refletem os seus interesses e as suas necessidades. Através da participação, elas expressam abertamente a sua cultura, a sua identidade, a sua individualidade e lidam com os atributos que dão sentido à infância. Sendo assim, as relações entre pares são importantes, pois

[...] afirmam-se por comportamentos que buscam expressar e legitimar identidades, numa luta pela significação. Com efeito, as identidades grupais entrecruzam-se com identidades pessoais em processos de identificação que reflectem a intersecção de um «eu» com um «nós», em contraposição com outros, olhados como «eles» (PAIS, 2008, p. 209).

Assim, os processos de individualização e de institucionalização consolidam-se através das instâncias escolar, dos pares, familiar e midiática. De um lado, a escola de educação infantil e a mídia configuram-se como um espaço de cultura para as crianças, com produtos, práticas, ideias e símbolos produzidos pelos adultos para a infância. De outro lado, as crianças constroem suas individualidades a partir das sociabilidades ocorridas na geração da infância, com seus pares e nas relações parentais, nas quais são atuantes e desenvolvem uma cultura própria: sua própria expressão de infância.

III - AS DISPOSIÇÕES INDIVIDUAIS E OS GRUPOS DE PARES

“Embora não se possa reduzir tudo às experiências socializadoras na primeira in-

fância, essas experiências não podem ser minimizadas” (LAHIRE, 2006, p. 413). Entre tantas experiências pelas quais as crianças passam, a organização de um grupo de pares é constitutiva na infância. Por certo, também não é apropriado conceber um único modelo desse grupo de pares, pois pode ser aberto ou fechado, pequeno ou grande, primário ou secundário, temporário ou permanente, localizado ou disperso, formal ou informal, solidário ou antagônico (PAIS, 2008). Entretanto, pouco se conhece sobre como se configuram os grupos organizados na infância, o que ocorre no seu interior e como as crianças orientam suas práticas e seus discursos a partir das determinações das instituições socializadoras. Essa falta de conhecimento pode ser entendida a partir da distância entre as gerações – sobretudo entre adultos e crianças.

Na escola de educação infantil as crianças têm maior possibilidade de se constituírem e atuarem coletivamente, pois é uma estrutura legitimada pelo conjunto da sociedade e, conforme as normas prévias, exige uma assiduidade, portanto permite encontros regulares entre elas. Participar de um espaço coletivo pautado nas interações é ter acesso a uma pluralidade de experiências socializadoras, visto que há diversidade de práticas e discursos que exigem das crianças ter de fazer escolhas, se posicionar e atuar.

Assim, as primeiras organizações e relações sociais entre as crianças no espaço de educação iniciam-se de forma tímida: elas formam duplas ou trios, com interesses em objetos, brincadeiras ou jogos que devem partilhar. Na infância, essa prática está condicionada ao desejo e ao prazer com as atividades lúdicas – brincadeiras e jogos; lentamente, a partir dos encontros diários, essas organizações se ampliam com a entrada de novos participantes ou com novos arranjos expandidos dos trios e das duplas – como segue a ilustração abaixo, realizada a partir da observação participante.

Já se passaram três semanas desde o início das atividades escolares e ainda houve o feriado de Carnaval. Percebi que o grupo ainda está em formação. Embora as crianças se encontrem diariamente, não sabem os nomes umas das outras; quando se reúnem em um grande grupo é a pedido da professora, choram porque não querem ficar na escola e procuram pelos brinquedos antes de interagir com quem participa da brincadeira. Algumas crianças, no entanto, já estabeleceram uma relação mais próxima. Por exemplo, quando a Quitéria⁴ chega, procura uma menina do ano ante-

4 Todos os nomes são fictícios, pois essa é uma forma de preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

rior, e o mesmo acontece com o Breno e o Bernardo, que convidam para suas brincadeiras um menino que participou da creche junto com eles (Caderno de campo – 03/2009).

Por meio das brincadeiras, dos brinquedos ou das conversas a respeito de assuntos familiares e midiáticos – por exemplo, filmes, programas, jogos de videogames e desenhos animados, ou fatos ocorridos nas suas famílias, como, passeios, viagens, afazeres ou incidentes domésticos –, as crianças passam a compartilhar as coisas do seu mundo com seus pares. Nessas interações, elas vivenciam aquilo que está no mundo sob a forma de combinações particulares de propriedades sociais e culturais (LAHIRE, 2006).

A cultura da qual participam está presente nas suas falas, ações e modos de atuar com seus pares, ao apresentarem suas posições acerca das questões de gênero, idade e classe social – questões surgidas neste grupo pesquisado. Nesse espaço, circulam os saberes aprendidos, os questionamentos e as reprovações, mas carregados de ideias que determinam para as crianças o valor de certos bens, símbolos e das atitudes culturais em comparação a outros. Por exemplo, as questões relativas ao gênero apresentam-se de forma extremamente manifesta, pois há regulação, incentivo e difusão de valores, ideias, práticas e objetos próprios para as crianças, conforme seu sexo; dessa forma, vivenciam desde idade tenra que as questões relativas ao gênero são naturais e imutáveis, estabelecendo as diferenças entre meninos e meninas.

Essa dualidade abarca uma ordem social de gênero, com práticas e discursos femininos e masculinos produzidos socialmente para os meninos e as meninas, difundidos para e entre eles (SCOTT, 1998; CONNELL, 2006). Ademais, se as primeiras interações entre as crianças no espaço escolar estão condicionadas pelas atividades lúdicas, também ocorrem pela similaridade do sexo. As crianças são incentivadas a buscarem seus pares de mesmo sexo e levadas a utilizarem os brinquedos indicados conforme o gênero. É uma ordem atendida pelas crianças, mas “nas brechas” elas questionam e vivenciam os espaços tidos como feminino, masculino e neutro, assim como os materiais, os símbolos e as regras produzidos socialmente interferem nas interações delas. Observou-se esse comportamento neste estabelecimento de educação da infância, em que as crianças vivenciaram as diferenças de gênero, questionando-as e transgredindo-as, como segue na ilustração abaixo:

Havia uma regra estabelecida pela professora para que meninos e meninas brincassem separados, mas o que eles realmente faziam era acatá-la ou transgredi-la, conforme a situação. Nesse dia, na “mesa das meninas”, a Heloísa e a Beatriz brincavam com brinquedos em miniatura – castelos, bonecos, cavalos, espadas e carruagens. Ao ver a brincadeira, a Michele pediu para participar e tentou tirar das mãos da Beatriz uma das bonecas. A Heloísa defendeu-a e repreendeu a Michele: – É tudo da escola, não é da Beatriz. Tem que esperar pra brincar!

A Michele ficou ao lado, esperando. Nesse entremeio, o Michael aproximou-se, primeiro observou e depois disse: – Essa mesa é de menina, né?

As meninas nada responderam e continuaram a brincar, mas ele insistiu: – Será que um menino pode brincar aqui?

Elas não lhe deram atenção e ele sentou-se à mesa, mas não brincou. Nesse momento, o Felipe colocou peças da “mesa dos meninos” na “mesa das meninas” e a Michele avisou: – Aqui não pode, não é dos meninos.

Mesmo assim o Felipe deixou as peças sobre a mesa e, sem dizer nada, retornou para a sua brincadeira. Elas aceitaram a “doação” e continuaram a brincar, assim como o Michael e a Michele a observar. Então o Michael começou a mexer em algumas peças da brincadeira e começou a brincar com as duas meninas, e o mesmo fez a Michele. A brincadeira transcorreu sem problemas entre as quatro crianças, até que as três meninas não quiseram mais a participação do Michael. A Heloísa então reclamou: – Aqui não é dos meninos. Sai daqui!

Michael: – Mas eu fui convidado, eu posso brincar.

Diante dessa resposta elas não o questionaram e a brincadeira continuou (Caderno de campo – 28/09/2009).

Outro marcador que se revelou no grupo de pares dessa infância foi a relação intrageracional, manifestada como uma categoria constitutiva, difusa e para a qual convergem ações subjetivas e objetivas. É constitutiva, pois a homogeneidade etária possibilita experiências comuns, inclusão e dá uma certa unidade ao grupo. Ao mesmo tempo, é difusa, em razão de se orientar vertical e horizontalmente, ou seja, as relações ocorrem entre as crianças, entre elas e os adultos, e entre a infância e as demais categorias geracionais, o que ocasiona posições assimétricas na hierarquia social. Em outras palavras, para a categoria geracional da infância, convergem ações subjetivas, vinculadas às experiências e às vivências de cada criança, e posições objetivas, orientadas pelas teorias do desenvolvimento e determinações sociais (EISENSTADT, 1976; BOURDIEU, 2007). Conquanto a escola de educação infantil organize os grupos de crianças por idades próximas, elas próprias também se organizam a partir de suas disposições subjetivas e objetivas. A anotação a seguir ilustra essa relação.

A Michele queria brincar no trepa-trepa, mas ainda não tinha habilidade nesse brinquedo. O Bernardo quis ensiná-la e demonstrou como deveria fazer. Porém, ela explicou que estava com medo e que precisava da ajuda dele. Ele então disse: – Você não consegue, porque você é pequena.

Michele: – Eu não sou pequena, não!

Bernardo: – Você é pequena, porque sua perna não alcança do outro lado.

Michele: – Eu sou grande!

Ela saiu irritada do brinquedo e foi para o escorregador. A Michele era mais alta e alguns meses mais velha em idade do que o Bernardo (Caderno de Campo – 27/08/2009).

Além das questões de gênero e etárias, a situação econômica das crianças é presente nas relações e interações entre elas: possuir determinado produto ou informação foi considerado importante pelo grupo. O fator econômico interveio na vida social das crianças, devido a valorizarem, entre elas, aqueles que possuem os produtos da mídia e, ainda mais, os produtos ou informações em evidência, na moda.

Para terem determinados produtos midiáticos – brinquedos, jogos, acessórios e roupas, por exemplo – as crianças precisam contar com o poder aquisitivo e a socialização de suas famílias. A melhor estruturação econômica e social das famílias pesquisadas garantiu para algumas crianças uma posição de destaque no grupo; por sua vez, o poder aquisitivo reduzido de outras crianças lhes trouxe aborrecimentos: como elas não tinham os brinquedos ou informações que estavam em destaque naquele momento, deixavam de ser incluídas nas brincadeiras ou conversas. Ainda assim, elas se defendiam, informando que pediriam para seus familiares comprarem determinado objeto ou fazerem determinado passeio, por exemplo. Mesmo assim, as crianças de maior poder aquisitivo usaram desse artifício socioeconômico para determinar a participação de seus pares nas brincadeiras, como se depreende da passagem a seguir.

O Caio brincava no parque com o Eduardo, o Aquio e o Joaquim fazendo do escorregador pista de corrida. O Breno quis participar da brincadeira, mas o Aquio censurou-o: – Sai! Você não tem carrinho, então não pode brincar. Você não é nosso amigo (Caderno de campo – 02/04/2009).

As reflexões aqui articuladas tiveram como propósito demonstrar que as práticas e discursos das crianças não são naturais, ingênuos ou desprezenciosos, mas organizados a partir da vida sociocultural de cada uma delas que, em interação com seus pares, apresentam seu leque cultural, assim como são influenciadas pelos seus pares. Com essas questões, torna-se mais fácil a reflexão sobre as interações ocorridas no grupo, considerando as experiências individuais, o grupo de pares e os processos socializadores escolar, familiar e midiático.

IV - ENTRE EXPERIÊNCIAS INDIVIDUAIS, INTERAÇÕES ENTRE PARES E PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO

As definições das funções e posições da escola e da família configuraram a relação adulto/criança a partir do ofício de criança vinculado à posição de filho/filha e aluno/aluna (CHAMBOREDON; PRÉVOT, 1986). Igualmente, a mídia também interfere na infância e na forma como as crianças percebem o mundo. Decerto, os conceitos de criança e de infância são formulados com base em como essas instituições os interpretam, a partir de ideias e de práticas determinadas para esses indivíduos e essa geração, mas também pelo próprio modo como as crianças reagem a isto tudo. Elas nascem na infância, aprendem a estar nessa geração e a constituí-la, portanto se tornam coprodutoras dessa categoria geracional, que é mutável e relacional, construída social, cultural e historicamente (QVORTRUP, 2010).

[...] a definição e a manutenção da categoria “infância” depende da produção de dois tipos principais de discurso. Primeiro, os discursos sobre a infância, produzidos por adultos prioritariamente para os adultos – não só na forma de romances, programas de televisão e literatura popular de autoajuda. De fato, o discurso “científico” ou “factual” sobre a infância (por exemplo, o da psicologia, o da fisiologia ou o da medicina) está muitas vezes ligado aos discursos “culturais” ou “ficcionais” (como a filosofia, a literatura imaginativa e ou a pintura). Em segundo lugar, há discursos produzidos por adultos para crianças, na forma de literatura infantil, ou de programas infantis para televisão e outras mídias – que, apesar do rótulo, raramente são produzidos pelas próprias crianças” (BUCKINGHAM, 2007, p. 21-22).

Contudo, no grupo, as crianças – suas infâncias – ganham outros contornos, pois há

uma perspectiva de recíproca dependência, ainda que prevaleçam as determinações estruturais. Nesse caso, as crianças estão na mesma condição geracional e suas relações e suas interações são amplas, transitórias, intensas e flexíveis (FERREIRA, 2004; KELLE, 2004).

A relação entre pares é configurada por interações e produções que abrangem as experiências e as disposições das crianças a partir de uma multiplicidade de influências sociais e culturais contraditórias, em constante processo de construção. O grupo de pares na escola configura-se, em primeiro lugar, por uma imposição dos adultos; posteriormente, pelo compartilhamento de práticas, falas e ideias, visto que cada criança tanto acrescenta algo de si como acolhe o que circula no grupo. É uma ação social da infância, que envolve um processo amplo, complexo, difuso e, principalmente, não dicotômico entre o indivíduo e a sociedade.

Já as relações entre adultos e crianças revelam que, apesar da busca por uma horizontalidade e de aproximações constantes, ainda existem os conflitos geracionais. Na relação adulto/criança estão presentes a sujeição e a persuasão aos processos institucionais e estruturais. Por sua vez, a relação entre criança expõe as produções, as influências mútuas, os valores, os interesses e os julgamentos delas a respeito desses processos. A partir desse movimento relacional de força, conflito e equilíbrio, será realizada a reflexão entre experiências individuais, grupos infantis e socialização familiar que se despontou no espaço escolar.

Na pesquisa realizada com um grupo de crianças, foi observado que, constantemente, elas precisam lidar com os valores familiares, escolares – em razão do contexto do qual participavam –, midiáticos e os julgamentos do seu grupo de pares. Um primeiro conjunto de práticas na relação entre pares mostrou que as disposições familiares surgem, principalmente, no decorrer das brincadeiras e conversas. Ainda que as crianças saibam e afirmem que dentro da esfera familiar há certas regras que os adultos não negociam, o que gera proibições e conflitos, elas ponderaram que a família é antes de tudo um lugar de proteção, afeto e distinção, com respeito a cada membro. Por vezes, as crianças colocaram a família no primeiro lugar de coisas importantes das suas vidas, por ser um universo social específico e a primeira experiência social da criança. Ademais, “[...] não se frequenta a família por lazer pessoal, não se ‘pratica’ a atividade de pai, mãe, cônjuge, de filho ou filha como ‘amador’” (LAHIRE, 2002, p. 49). A relação entre

pais e filhos é vivida e construída cotidianamente em meio a momentos alternados por orientações e reciprocidades, cuidados e assimetrias de poderes. As regras e os valores ensinados pelas famílias, por exemplo o cuidado com os pertences, com o corpo, e/ou o respeito a individualidade dos seus filhos/as, são aceitas, reorganizadas e reproduzidas pelas crianças. Mesmo que as crianças possam contestá-las ou negá-las no espaço familiar, na relação com seus pares elas reconhecem e utilizam o conjunto de regras e valores estabelecido na socialização familiar – como segue na anotação de campo.

**A Quitéria e o Aquio entretinham-se com os desenhos bordados nas meias que calçavam. Em seguida, mostraram um ao outro as mudas de roupa que guardavam nas suas mochilas. Nesse momento, o Aquio propôs para a Quitéria: – Já sei, a gente podia ficar pelado, né?!
Quitéria: – Minha mãe não deixa eu ficar pelado.
Aquio: – Tá, então tá.
A professora então chamou o grupo para brincar de estátua (Caderno de campo – 23/10/2009).**

○ reconhecimento educativo e afetivo familiar, especialmente aquele estabelecido com suas mães, faz com que as crianças avaliem e classifiquem as ações dos seus pares a partir da circunstância e de uma escala de valores própria construída no grupo. Decerto, essa escala de valores é ampla e flexível, permitindo ao grupo lidar com a diversidade de identidades familiares, as experiências individuais e as interações com outras crianças.

Na ocorrência de conflitos e/ou desacordos entre as crianças, em razão de alguma prescrição familiar transposta para o grupo, a importância afetiva e educativa e a liberdade estabelecidas pelas famílias sobrepõem-se às determinações do grupo. As crianças inicialmente rebatem a críticas, ideias e imposições com discursos pautados naquilo que lhe foi ensinado por seus pais e mães, porém estão atentas à posição do outro e seus argumentos são constantemente refeitos para sua ideia ou prática ser aceita.

Por essa razão, é comum ouvir expressões, como “na minha casa é assim”, “a minha mãe não quer que eu faça isso”, “meu pai disse que eu posso” ou “vou contar para minha mãe”. Da mesma forma, também é comum escutar delas mudanças de posições, por exemplo “tá, então só desta vez”, “posso, mas só um pouquinho”, “acho que minha mãe não vai brigar”. Trata-se de um conflito na cultura de pares a partir do qual as crianças

utilizaram a socialização familiar e de pares como uma forma de declarar sua identidade, de significar a identidade do grupo, de atuar em uma atividade específica e de equilibrar novamente as relações no grupo.

Nessa articulação, as crianças “[...] exercem uma introspecção notável sobre seu próprio modo de aprender e de interagir com os outros” (MONTANDON, 2005, p. 495). Além disso, esse processo de negociação alimenta e reforça os laços de interdependência entre filhos e pais, assim como com seus pares. Embora esse aspecto seja importante, pois a família é uma instância fundamental na socialização das crianças, na atualidade não é mais o único, diante da pluralidade de disposições, habilidades e contextos as crianças vivem cada vez mais frequente e precocemente situações sociais heterogêneas e, às vezes, contraditórias (LAHIRE, 2006).

Infância e família são construções socioculturais e históricas, portanto não estão isoladas na esfera social; ao contrário, cada uma delas está vinculada a muitas outras, como ao trabalho, à mídia, à religião e à tecnologia (SETTON, 2002). Considerando esse aspecto, ainda que os conflitos entre pais e filhos também estejam presentes nas conversas das crianças, entende-se que esses conflitos entre gerações são de outra ordem, uma vez que as crianças comentam sobre como elas e seus pais constantemente precisaram rever suas ações e seus discursos, como se depreende do relato que segue:

Durante a entrevista, a mãe da Quitéria falou sobre a educação dos filhos: [...] eu sempre procuro manter, assim, o ritmo deles, de discipliná-los. Quando tá errado, tá errado mesmo, não costumo passar a mão, não. Eu falo, assim, “vai em um lugar, se comporta”, porque eu fico em cima, sabe. E se um dos três sair fora, quando chegar em casa a gente conversa. Ela [a Quitéria] com ele [o pai] faz um charme, e ele deixa. ... ele [o pai] se desdobra por ela [a Quitéria]. A Quitéria domina muito o pai. Ela é danada minha filha, ela fala: “- Paaaaai...”, aí ele vai lá e faz. Eu não. Ela sabe que pode pedir mais coisas pra ele do que pra mim (Entrevista – 18/11/2009)

A famílias reconsideraram suas ações, avaliando a educação, a proteção e a felicidade dos seus filhos, e as crianças, considerando a relação afetiva e de dependência com seus pais. Portanto, “Não estamos mais num esquema vertical descendente, não existe um ir-e-vir, uma reversibilidade do processo. Ofício de criança e ofício de pais se cons-

troem em paralelo [...]” (SIROTA, 2007, p. 44).

Um segundo conjunto de práticas relaciona-se ao modo de as crianças utilizarem as mídias. É fato que as elas crescem em um mundo no qual a mídia penetra e domina a vida das pessoas, atuando como instância socializadora, difundindo produtos, imagens, discursos e práticas (HENGST, 1997), majoritariamente um aparato com finalidades comerciais – com exceção àquelas públicas e estatais. A partir desse quadro, é possível perceber a existência de uma dinâmica engenhosa entre a instância midiática de socialização e os indivíduos. Por meio dessa dinâmica, as crianças aprendem desde muito cedo a escolher e têm acesso aos produtos e às mensagens da mídia, já que são participantes da sociedade e trocam informações com diversas pessoas. Porém, elas necessitam dos adultos para a compra dos objetos e para a leitura das informações. Ocorre ainda considerar que a sacralização das crianças⁵, fundamentada nas mudanças sociais, faz os pais muitas vezes compensarem as horas a menos passadas com os filhos, disponibilizando o acesso ao consumo e à mídia.

Sendo assim, por participarem e atuarem na sociedade, a ação e a fala das crianças são de indivíduos que consomem, consumidores. Com seus pares, elas falam sobre os momentos de compra com seus familiares e como influenciam a escolha de determinados produtos, como alimentos e vestuários. Além disso, o modo como abordam esse momento de consumo demonstra um saber e competências que as qualificam como consumidoras reais e potenciais. Contudo, a condição econômica, ideológica e espiritual da família influencia no acesso ao consumo e à mídia. Essa determinação familiar está atrelada a diversos fatores, por exemplo a formação educacional dos pais, o valor de seu salário, o número de dependentes da renda da família e sua constituição (biparental, monoparental e bilateral). A entrevista com uma das famílias demonstra essa relação.

A mãe do Michael relatou assim as atividades de lazer da família: – A gente vai em praças ver shows. A gente curte ver eventos culturais. A gente adora ir em shoppings (centers), comer no shopping. A gente vai na casa da vovó [materna] e também recebemos muito amigos. Ele é chegado em uma praia e piscina.

Sobre os pedidos de compra do filho: – Ele faz um jogo dramático, dizendo que não tem... Ah, ele chora e a gente sempre acaba dando um jeitinho de comprar o mais baratinho (Entrevista – 11/08/2009).

5 Conceito elaborado por Viviana Zelizer (1994).

Trata-se de uma relação complexa e pendular entre criança, grupo, mídia e família, na qual há uma mistura confusa e dependente entre os indivíduos, pautada pelo poder de aquisição econômica, pelo consumo midiático, pelas regras escolares e pelas relações afetivas entre filhos e pais e entre pares. Embora a mídia produza e difunda para a infância uma série de produtos e discursos, as crianças não são economicamente ativas. Como usuárias e consumidoras dos produtos midiáticos, elas têm liberdade para interferir nas escolhas da família, indicando, sugerindo e requerendo aquilo que a mídia oferece. Certamente, essas escolhas ocorrem dentro de um contexto relacional e funcional entre pais e filhos, permeadas pelas relações afetivas, pelas condições econômicas e pelas normas educativas fundamentadas na idade, no sexo, na raça e na etnia.

Esses fatores, principalmente o econômico e o simbólico, não são circunscritos apenas à esfera familiar: eles interferem na vida social das crianças com seus pares e no espaço escolar. No grupo de pares, há uma ininterrupta interdependência entre pessoas e instituições, a qual ocorreu em escalas variadas.

A escola de educação infantil – um direito da criança – também sofre as influências do aparato midiático e familiar e busca, por meio dele, uma aproximação entre as crianças e a produção cultural elaborada para a infância. No entanto, essa instituição é um espaço de conhecimentos, os quais fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, sendo necessário articulá-los às experiências e aos saberes das crianças, a fim de lhes promover o desenvolvimento integral (BRASIL, 2010). Essa institucionalização é resultado das práticas humanas, que tornou esse aparato o ofício das crianças (QVORTRUP, 2009). Dessa outra forma, a creche e a pré-escola são espaços educativos multidimensionais, com práticas que têm muitas referências, aprendidas e compreendidas pelas crianças através das interações sociais e brincadeiras.

Como uma instituição socializadora, a educação infantil trabalha com um conjunto de normas e regras pedagógicas, morais e afetivas. Esses princípios são aprendidos, empregados e (re)produzidos pelas crianças e pelos adultos, pois eles orientam as relações humanas. É, portanto, uma socialização sustentada pela afetividade e normatividade, ainda que de forma moderada e ponderada. A afetividade cria elos entre os indivíduos e estabelece relações de confiança, portanto os indivíduos, sendo valorizados, mostram-se abertos para novas aprendizagens. Por sua vez, a normatividade tem o objetivo de

adequar os indivíduos às regras sociais, reduzindo as expressões individuais e conferindo valor ao coletivo (BARALDI, 2001). Esses dois valores são importantes, visto que indicam a correlação entre a estrutura, cujo propósito é o desenvolvimento do processo educativo, e agência das crianças, as quais produzem, reproduzem, difundem ou transgridem as normas e práticas sociais desse espaço. Em ambas são ações coercitivas exercidas mutuamente, devido à relação de interdependência (ELIAS, 2008).

Na escola de educação infantil, as crianças podem se constituir como um grupo, permitindo o desenvolvimento da sua cultura. Nessa relação, elas aprendem as regras e as normas sociais, aceitando-as no cotidiano escolar e usando-as em seus grupos de pares conforme a situação. Através do grupo, elas também podem negar as regras escolares, questioná-las e negociá-las conforme a circunstância e a posição de cada indivíduo nesse espaço. Entre as crianças e entre elas e os adultos, os acordos são igualmente instáveis e constantes. Apesar de, em alguns casos, as proposições da professora serem acatadas pelas crianças, em outros, elas não apenas transgridem as determinações impostas pelos adultos como também os fazem repensar sobre suas atitudes: a situação demarca essa ação das crianças.

A Patrícia, o Breno, o André, o Aquio e o Caio construíram com o jogo de encaixe revólveres e brincaram de atirar uns nos outros. As crianças empolgaram-se com a brincadeira e começaram a correr pela sala. Vendo isso, a professora suplente proibiu a brincadeira e disse que eles poderiam machucar-se. As crianças pararam, mas o Aquio apontou seu “revólver” para professora e arremedou: – Eu vou te matar!

A professora suplente mostrou irritação e retrucou: – Não pode falar assim, é muito feio. Onde você está aprendendo isso?!

O Aquio pediu desculpas, mas mesmo assim ela continuou a reclamar, dizendo que no ano anterior ele não era assim. As crianças ficaram quietas e apenas ficaram escutando. Quando a professora saiu, o Caio disse: – A professora [disse o nome dela] parece mesmo boba, né? Ela não sabe que é só uma brincadeira.

Aquio: – É, parece mesmo boba (Caderno de campo – 01/07/2009).

Além disso, as crianças aceitam e usam as regras escolares com seus pares e com os adultos para atingir seus propósitos. Isso não significa minimizar a força coercitiva que a categoria da geração dos adultos exerce sobre a infância, mas nesse jogo de forças, dada

a interdependência entre os indivíduos, os conflitos são próprios da instância escolar, os quais podem ser amenizados, mas jamais anulados (CÂNDIDO, 1969).

Os diversos graus de interdependência entre as crianças, a família, a mídia e a escola são decorrentes da estrutura da sociedade, formada por diferentes pessoas, categorias, instâncias, comportamentos, funções e posições sociais. Todas as propriedades indicadas pelo grupo de pares pesquisado mostram as articulações e as produções de sentidos produzidos pelas crianças, ainda que relacionados aos processos de socialização familiar, midiático e escolar. Portanto, as interações no grupo de pares envolveram cada indivíduo, todo o grupo, a família, a mídia e a escola, e foram influenciadas pelas regras e pelos recursos sociais de outras instâncias socializadoras, como a igreja, por exemplo. Decerto, a relação no grupo foi particular, mas concatenada à complexidade social.

V - AMPLIAR PARA CONHECER A DIMENSÃO SOCIAL DO GRUPO DE PARES E DA CULTURA DAS CRIANÇAS

Esse quadro das relações e interações entre criança, grupo, escola, família e mídia necessita ser ampliado e compreendido a partir da análise e reflexão a respeito de outros grupos de pares. Pode-se compreender e corroborar que o grupo de pares constituído na educação infantil tem uma força capaz de construir uma cultura própria, porém tem uma fragilidade, pois está apoiado em uma coletividade e é dependente da estrutura social e das regras das instâncias de socialização. Ainda é necessário, portanto, ampliar a compreensão de como as crianças constroem as relações com seus pares, como produzem suas culturas infantis e como essas culturas da infância são partilhadas e difundidas nas culturas geracionais (SIROTA, 2007). É um entendimento amplo que, mesmo envolvendo a particularidade da infância relacionada à complexidade social, precisa ser conhecido a fim de serem revistos conceitos e práticas para com as crianças e a infância.

VI - REFERÊNCIAS

- BARALDI, Claudio. Un bambino piange: L'educazione e la cultura dell'infanzia nella società contemporanea. *Rassegna Italiana di Sociologia*. Bologna: Il Mulino, ano XLII, n.º. 03, p. 453-483, lug./set., 2001.
- BOURDIEU, Pierre. *Economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- _____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996.
- BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. *Educação e Realidade*, UFRS, Porto Alegre, vol., 35, n.º. 03, set./dez., 2010.
- _____. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 2010.
- CÂNDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz e FORACCHI, Marialice Mencarini (orgs.). *Educação e Sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Editora Nacional, 1969, p. 107-128.
- CHAMBOREDON, Jean-Claude; PRÉVOT, Jean. O “ofício da criança”: definição do papel social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, vol. 59, n.º 32, p. 32-56, nov., 1986.
- CONNELL, Robert W. *Questioni di genere*. Bologna: Il Mulino, 2006.
- CORSARO, William A. Peer Culture. In: QVORTRUP, Jens; _____.; HONIG, Michel-Sebastian (eds.). *The Palgrave handbook of childhood studies*. Hampshire, UK: Palgrave Macmillan, 2009, p. 301-315.
- EISENSTADT, Shmuel Noah. *De geração a geração*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1976.
- ELIAS, Norbert. *Introdução à sociologia*. Lisboa: Edições 70, 2008.
- _____. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1994a.
- _____. *O processo civilizador*. Volume 1. São Paulo: Summus, 1994b.
- FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “- Tá na hora d’ir pr’à escola!”; “- Eu não sei fazer esta, senhor professor!” ou... Brincar às escolas na escola (Ji) como um modo das crianças darem sentido e negociarem as relações entre a família e a escola”. In: *Interações*. Portugal, n.º. 02, 2006.

_____. *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2004.

GOMES, Lisandra Ogg. Particularidades da infância na complexidade social – Um estudo sociológico acerca das configurações infantis. *Tese Doutorado* – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

HENGST, Heinz. Reconquering urban spots and spaces? Children's public(ness) and the scripts of media industries. *Childhood*. SAGE, vol. 04, n.º. 04, p. 425-444, nov., 1997.

KELLE, Helga. I bambini costruiscono l'infanzia. Approccio etnográfico-costruttivisti alle culture dei pari. In: HENGST, Heinz e ZEIHNER, Helga (a cura di). *Per una sociologia dell'infanzia*. Milano: FrancoAngeli, 2004, p. 76-98.

LAHIRE, Bernard. *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Reprodução ou prolongamentos críticos? *Educação & Sociedade*. Campinas, ano XXIII, n.º. 78, p. 37-55, abril, 2002.

LÓPEZ, Maximiliano Valério. Infância e colonialidade. In: VASCONCELLOS, Tânia (org.). *Reflexões sobre infância e cultura*. Niterói-RJ: EdUFF, 2008.

MONTANDON, Cléopâtre. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Educação e Sociedade*. Campinas, col. 26, n.º. 91, p. 485-507, maio/ago., 2005.

_____. A sociologia da infância: balanço dos trabalhos de língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*. n.º. 112, p. 33-60, mar./2001.

MOURITSEN, Flemming. Child culture – play culture. In: GULDBERG, Jørn; ____; MARKER, Torben. *Child and youth culture*. Working paper 02. Dinamarca: Odense University, Department of contemporary cultural studies, 1998.

OCTOBRE, Sylvie. *Les loisirs culturels des 6-14 ans*. Paris: Ministère de la Culture et de la Communication. Département des études de la prospective et des Statistiques, 2004.

_____. Les 6-14 ans et les medias audiovisuels. Environnement médiatique et interactions familiales. In: *Réseaux*, n.º. 119, vol., 21, 2003.

PAIS, José Machado. Culturas de Grupo. In: LAGES, Mário Ferreira e MATOS, Artur Teodoro de (coords.). *Portugal. Recursos de interculturalidade. Contextos e dinâmicas* - vol. II. Lisboa: Alto-comissário para a imigração e diálogo intercultural, 2008, p. 207-255. Disponível em: <<http://jmp.home.sapo.pt/artigos.html>>. Acesso em: 03 out. 2010.

PRAZERES, Michele. A moderna socialização escolar: um estudo sobre a constru-

ção da crença nas tecnologias de educação. *Tese Doutorado* – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

QVORTRUP, Jens. The development of childhood: change and continuity in generation relations. In: KINNEY, David A.; BASS, Loretta E. (eds). *Structural, historical and comparative perspectives. Sociological studies of children and youth*. Emerald Group Publishing, vol. 12, 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmen Lúcia Sussel. A Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças: debates e tensões. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, vol. 40, n.º. 141, set./dez., 2010

SCOTT, Joan W. Ponto de vista. Entrevista com Joan Wallach Scott. Entrevistadoras: Miriam Grossi, Maria Luiza Heilborn e Carmem Rial. *Estudos feministas*. Florianópolis, ano 06, n.º. 01, p. 114-124, 1º sem., 1998.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, vol. 28, n.º. 01, jan./jun. 2002.

SIROTA, Régine. A indeterminação das fronteiras da idade. *Perspectiva*. Florianópolis, vol. 25, n.º. 01, p. 41-56, jan./jun., 2007.

ZELIZER, Viviana A. *Pricing the priceless child. The changing social value of children*. Princeton/New Jersey: Princeton University Press, 1994.

1021

O BRASIL PELOS OLHOS DOS JOVENS: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL A PARTIR DA MÍDIA E DA ESCOLA¹

Vanessa Teixeira Pipinis²

¹ Este artigo apresenta os resultados da dissertação de mestrado “Imagens sobre o Brasil: um estudo sobre as inter-relações entre mídia e escola”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 2008. O trabalho de campo da referida pesquisa foi realizado no âmbito do projeto “Família, escola e mídia: um estudo sobre as práticas de socialização do mundo contemporâneo”, coordenado pela Prof^a Dr^a Maria da Graça Jacintho Setton. O projeto envolveu, nos anos de 2005 e 2006, escolas de São Paulo e do Pará e teve como objetivo investigar como os jovens de ensino médio articulam as quatro matrizes de cultura: família, religião, escola e mídia.

² Doutoranda FE-USP e mestre pela mesma faculdade, é graduada em Direito e em Jornalismo. Atualmente, atua profissionalmente como consultora para as temáticas de gênero em sua interface com a violência e como mobilizadora social e articuladora de redes no Canal Futura.

RESUMO - O presente artigo tem como objetivo trazer algumas considerações sobre o processo de construção de um ideário sobre o Brasil por jovens estudantes do ensino médio. Parte-se da hipótese de que esse “retrato” sobre o país seria construído a partir das vivências em uma pluralidade de espaços pelos quais os jovens circulam, como a escola, a família e também as mídias. Dessa forma, a construção desse ideário ocorreria por meio de processos socioculturais híbridos em que as estruturas ou práticas sociais, que antes existiam isoladamente, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas. Trata-se, portanto, de compreender o processo de socialização da contemporaneidade como um espaço de múltiplas relações sociais, em que o indivíduo desempenha importante papel. A partir dessa perspectiva e da seguinte pergunta norteadora *qual a ideia que o jovem brasileiro constrói sobre seu país e como se dá esse processo?* busca-se compreender de que maneira parte da juventude pensa o Brasil. Por se tratar de um tema amplo e complexo, a escola e as mídias, bem como suas inter-relações, são definidas como objetos de análise do presente estudo. Se o jovem da contemporaneidade se socializa a partir de um sistema híbrido de matrizes culturais, é forçoso reconhecer que esse público é envolvido por referências extraescolares que contribuem na elaboração de uma identidade nacional e, portanto, nada mais natural que as imagens sobre o Brasil criadas pelos jovens nasçam de um incessante *zapping* nos repertórios escolares e midiáticos.

Palavras-chave: Socialização; Juventudes; Identities; Escola; Mídias.

INTRODUÇÃO

Em que você pensa quando ouve a palavra “Brasil”? As peças que compõem o mosaico mental que cada um constrói para formular o que se compreende por “Brasil” são retiradas dos mais diversos repertórios e experiências que, individualmente, cada um acumula ao longo da vida. Por mais que seja possível perceber alguma semelhança entre os retratos finais, as combinações entre as múltiplas peças que compõe esse grande mosaico são infinitas: é possível que, ao se mencionar “Brasil”, as pessoas se lembrem do samba, do carnaval, do futebol, das riquezas naturais, do clima agradável e da ale-

gria e hospitalidade do brasileiro. Aliás, quem nunca ouviu que “o melhor do Brasil é o brasileiro” e “sou brasileiro não desisto nunca” que atire a primeira pedra. Mas não é só: é possível, para compor essas imagens, escolher referências sobre desigualdade social, problemas ambientais, violência e corrupção, por exemplo. Não podia ser diferente: a miscelânea de imagens, sons, cores, sabores e – por que não –, valores que compõem o quadro representativo do que cada um compreende por “Brasil” é construída diariamente a partir de múltiplas fontes, como o que se aprende na escola, das mídias e também por meio do que é compartilhado nos grupos religiosos, de afinidade, familiares ou, ainda, no mundo do trabalho. Em cada um desses subespaços formadores há negociação constante de sentidos.

Investigar como parte da juventude brasileira constrói esse mosaico representativo de um certo Brasil não é tarefa simples: primeiro porque se vive, na contemporaneidade, um processo de socialização complexo, cujo debate ainda é, em parte, tímido. Segundo, porque cada um circula por uma pluralidade significativa de espaços socializadores; compreender o rearranjo individual organizado, a partir dessas múltiplas experiências, pode ser de difícil acesso. Por último, são muitos os autores que se dedicaram a compreender, revelar ou desvelar o Brasil e seus múltiplos contrastes. A constante “busca pelo povo brasileiro” (RIDENTI, 2000), ainda que seja uma temática comum, está longe de ser esgotada: parece não ser fácil compreender as ciladas da “travessia”, o nosso “hibridismo”, o eterno “vir a ser” que nunca se concretiza e a riqueza e desafios trazidos pela sua inautenticidade (MARTINS, 2000).

Neste cenário, o presente artigo objetiva compreender como parte da juventude brasileira pensa o país. Em outras palavras, busca-se investigar o rearranjo das instâncias sociais educativas que compartilham a responsabilidade na formação das subjetividades e representações dos indivíduos na atualidade. A complexidade do processo de socialização contemporâneo é abordada na primeira parte do texto. Para compreender como parte da juventude constrói sua ideia de nação e como ocorre esse processo, consideram-se a escola e as mídias instâncias socializadoras: com efeito, compreende-se a escola uma matriz de cultura, mas também se observa a emergência de outros agentes socializadores atuantes na formação dos sujeitos contemporâneos, como é o caso das mídias, reflexão aprofundada na segunda parte do artigo.

Por fim, a terceira e última parte do texto traz parte dos resultados do trabalho de campo, desenvolvido na Escola de Aplicação da USP (EA) por meio de entrevistas com um professor de História, observação de aulas e aplicação da proposta de elaboração de um inventário com 23 estudantes do 3º ano do Ensino Médio. Inspirada pela provocação de Hall (1997) e pelo trabalho de Charlot (1996), a metodologia do trabalho de campo tomou como base a elaboração de uma “Carta sobre o Brasil”, destinada a um estrangeiro sem qualquer tipo de informação sobre o país ou sobre sua “realidade”, cuja ideia central é convidar o jovem a fazer um *checkup* de seu repertório de informações sobre o Brasil, informando o que faz mais sentido para ele.

A partir da análise do material produzido foi possível verificar alguns temas recorrentes e organizar, a posteriori, seu agrupamento em grandes grupos, além de identificar os processos pelos quais certos elementos aparecem regularmente encadeados. O estudo dos inventários permitiu identificar que os ideários elaborados pelos jovens participantes da pesquisa são resultados de processos instáveis e complexos; entretanto, analisando mais proximamente os elementos constitutivos de cada uma dessas imagens, verificou-se certa regularidade e uma inquietante atualidade dos retratos outrora elaborados.

II - A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS NA CONTEMPORANEIDADE

Muito embora a temática da socialização seja comum ao campo da Sociologia da Educação, ainda é possível verificar um tímido debate no que diz respeito à particularidade do processo de socialização vivido na atualidade (SETTON, 2002). Entretanto, ainda que as discussões sobre a sua especificidade estejam em fase de consolidação, é possível inferir que a área foi impulsionada por um significativo fomento desencadeado pelo período pós-guerra e, desde então, o campo firmou-se como um dos mais ricos do conhecimento sociológico (FORQUIN, 1995). A partir da década de 70, o eixo central dos estudos voltados ao campo sofreu uma mudança de foco, partindo das determinantes estruturais (socioeconômicas e culturais) das desigualdades educacionais para lançar luz nas práticas cotidianas, nas interações entre sujeitos e suas estratégias individuais e nas situações singulares. Nesse contexto, os recentes estudos da Sociologia da Educação voltam-se, com mais afinco, às unidades de análise, como a sala de aula, o

currículo e as estratégias familiares de educação. Assim, mesmo que o tema da desigualdade de acesso à educação seja ainda bastante presente no campo, é possível afirmar que a Sociologia da Educação tem se aberto para outras temáticas. Concomitantemente, o campo também apresenta um vasto leque de estudos em relação a dois tradicionais espaços de socialização: a família e a escola, âmbito no qual destacam-se autores como Émile Durkheim (1978), Peter Berger e Thomas Luckmann (1983), entre outros. A partir desse referencial teórico é possível compreender tanto a família como a escola a partir de seus papéis educativos, isto é, ambas as instituições desempenhando, socialmente, importantes funções pedagógicas.

A compreensão histórica do processo educativo pelo qual cada sociedade prepara suas futuras gerações, proporcionando-lhes, no íntimo, as condições necessárias para sua própria existência, não pode ser alcançada em sua totalidade sem se considerarem as contribuições de Durkheim (1978), para o qual, a cada nova geração a sociedade estaria diante de uma “tábula rasa”, sobre a qual seria necessário edificar tudo de novo (p. 42-43). Ou seja, para cada indivíduo que acaba de nascer, seria necessário um tipo de ação a fim de incorporar certos estados físicos e mentais, valorizados tanto pela sociedade, quanto para um grupo social particular, como a família ou de determinada classe social, por exemplo. Tal ação metódica e constante seria imprescindível para garantir a própria existência da sociedade, o que seria impossível sem que fosse assegurada certa homogeneidade entre seus indivíduos. Segundo o autor, a educação poderia ser entendida como a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não preparadas para a vida social, com o objetivo específico de despertar e desenvolver nas crianças certos estados físicos, intelectuais e morais (DURKHEIM, 1978, p. 41).

Em outras palavras, cada sociedade possuiria um sistema educacional que, mesmo variando muito de acordo com o tempo e o meio social, se impusesse aos indivíduos de modo geralmente inexorável. Nesse sentido, tanto a família como a escola desempenhariam papéis educacionais essenciais: a primeira, voltada para ensinamentos do âmbito privado e doméstico; a segunda, responsável pela construção de sujeitos morais e eticamente comprometidos com o ideal público (SETTON, 2005b).

Tomando como ponto de partida as contribuições de Durkheim (1978), que identifi-

cava certo caráter passivo do indivíduo, já que o sujeito³ seria tão somente o resultado de uma tática de inculcação realizada pela família e pela escola, essa maneira de se pensar a socialização começou a ser, paulatinamente, problematizada e o indivíduo passou a ser compreendido como capaz de negociar sentidos e valores.

Ao resgatar a relação entre agentes e instituições sociais, autores como Peter Berger e Thomas Luckmann (1983) retomam as análises durkheimnianas e aprofundam as reflexões sobre o processo de socialização, distinguindo a socialização primária – primeira socialização que o indivíduo experimenta ainda na infância – da secundária – processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade (BERGER; LUCKMANN, 1983, p. 175). Partindo da hipótese de que as experiências pelas quais os indivíduos passam – e a partir das quais constroem seus diferentes repertórios – não são equivalentes, os autores compreendem o processo de socialização em dois níveis: o “primário”, geralmente familiar, e o “secundário”, marcado por todos os grupos subsequentes, como a escola, os amigos, a religião e o trabalho, por exemplo.

A partir da contribuição desses autores, o sujeito passou a ser compreendido não como o indivíduo que nasce membro da sociedade, mas aquele que nasce com a predisposição para a sociabilidade e, por conseguinte, torna-se membro dela. Todavia, esse processo não implicaria uma aceitação irrestrita do que antes fora consolidado: o mundo, uma vez “assumido”, poderia ser modificado de maneira (re)criadora e os saberes incorporados pelas crianças não dependeriam apenas das relações entre instituições, mas também daquelas estabelecidas tanto com os adultos responsáveis pelo processo socializador como também nas interações nos demais espaços por onde elas circulam. A relação entre os saberes adquiridos na socialização primária e secundária, dessa forma, não seria linear; para os autores, esse *rearranjo* de informações e saberes também estaria condicionado a fatores como a história de vida e a trajetória social dos sujeitos (DUBAR, 1997; SETTON, 2005a e 2005b).

Esse novo olhar para os sujeitos permite compreender o processo de socialização sob o prisma da possibilidade da ressignificação e não apenas da unidade entre indi-

3 Consideraram-se as especificidades que os termos “sujeito” e “indivíduo” carregam. Todavia, para fins do presente artigo, os termos são tomados como sinônimos.

víduo e ordem social, o que lhe garante maior autonomia e liberdade reflexiva. Esse mesmo sujeito, que antes estava circunscrito a um universo limitado de instituições socializadoras, passou a vivenciar, na modernidade, um processo de socialização que envolve um número maior de agentes que cumprem o papel de inseri-lo socialmente: um processo de socialização dos indivíduos que envolve múltiplas instituições, cada qual com seu projeto educativo específico (SETTON, 2005a; 2005b; THOMPSON, 1995; KELLNER, 2001).

Durante muito tempo, escola, família e religião foram consideradas detentoras de um conjunto de saberes e valores capazes de “fabricar” os indivíduos e suas personalidades; essa concepção não mais corresponde ao novo contexto sociocultural, visto que os sujeitos vivenciam experiências socializadoras heterogêneas. Considerando que a vivência do indivíduo ocorre em múltiplos e, não raro, conflitantes registros, a construção de um mundo subjetivo e singular ocorreria a partir de uma *experiência social* (DUBET, 1998; 2006).

Dubet (1998) trouxe novas contribuições para o debate, adotando o conceito de desinstitucionalização para caracterizar a mudança no modo de produção dos indivíduos nas sociedades contemporâneas. Ao examinar especificamente o caso da escola, o teórico revela que a segurança de uma instituição de caráter formativo cedeu espaço para o sentimento de crise, já que os objetivos da escola, na atualidade, perderam a clareza e unidade. A escola, nesse novo contexto, “não poderia ser tomada como uma instituição, na medida em que, cada vez mais tem dificuldade em administrar as relações entre o interior e o exterior, entre o mundo escolar e o juvenil” (DUBET, 1998, p. 29). Esta, por assim dizer, decadência dos programas institucionais, que perderam sua unidade de outrora, seria uma das mais profundas mudanças da contemporaneidade.

Todavia, a perda da unidade do mundo social não significaria seu desaparecimento, mas sim a emergência de novas configurações de dominação e controle. A construção da individualidade se daria, dessa maneira, em múltiplos registros: em outras palavras, o indivíduo não adere incondicionalmente a apenas um determinado papel, pois é capaz de dominar, dentro de certa margem, sua relação com o mundo (SETTON, 2005b).

Neste contexto, a problematização trazida por Lahire (2002) sobre as teses da unicidade e homogeneidade do sujeito merece destaque: os grupos nos quais os indivíduos

estão mergulhados são heterogêneos; logo, ao atravessar cada um destes lócus ao longo da sua vida, ao indivíduo também resta intensa heterogeneidade de pontos de vista, experiências e memórias; segundo o autor, todos seriam herdeiros de cada uma dessas complexas experiências. Ao contrário, para que o indivíduo portasse um sistema de disposições homogêneo e coerente, seriam necessárias condições particulares, específicas e governadas pelos mesmos princípios. Nesses casos, reitera o autor, todos estariam diante de uma exceção e não da regra (LAHIRE, 2002).

A coerência ou densidade educativa, para Lahire (2002), suporia presença constante e poderiam ser concretizadas quando a mãe (na maioria das vezes) se voltasse a acompanhar proximamente a educação dos filhos. Esse procedimento engloba uma árdua rotina de controle dos programas socializadores, por exemplo a seleção e a inculcação de hábitos de leitura de determinada produção literária, o afastamento da televisão e de programas de rádio, ou o rígido controle do conteúdo a ser acompanhado. Ainda assim, revela o autor, essas crianças vivenciam experiências sociais e culturais extrafamiliares, o que inviabilizaria a tarefa controladora dos familiares. Justamente naquela esfera – família, escola, amigos, grupos religiosos, mídias etc. – jovens e crianças partilham experiências e são apresentados, constantemente, a repertórios heterogêneos, concorrentes e até mesmo contraditórios no que diz respeito aos princípios da socialização. Ademais, a heterogeneidade, lembra o autor, não ocorre apenas entre agentes socializadores, mas também na mesma instituição: é bastante raro famílias homogêneas, por exemplo, tanto em termos culturais como morais.

Nesse sentido, ao colocar em questão a hipótese da unicidade e da homogeneidade do sujeito, há um novo conceito: “o ator plural”, produto de experiência de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos (LAHIRE, 2002, p. 36): o homem plural da contemporaneidade teria incorporado uma grande quantidade de repertórios de esquemas de ação, sendo que, em muitos casos, essas heranças heterogêneas convivem pacificamente quando são vivenciadas em contextos sociais diversos e separados uns dos outros (p. 41).

Concordando com o autor, as experiências obtidas pelos indivíduos a partir de vivências em uma pluralidade de espaços socializadores ocorrem, na atualidade, de maneira cada vez mais precoce. Seria, portanto, possível partir da premissa de que a identidade

social e individual na atualidade não é mais a partir de uma correspondência entre sujeito e sociedade, tal como defende Durkheim, mas sim de uma constante articulação e negociação de valores e referências, tomando como ponto de partida as biografias e as experiências individuais (BERGER; LUCKMANN, 1983; DUBET, 1998, SETTON, 2005b).

Desta forma, as aprendizagens ocorridas no âmbito da família, escola, mídias ou grupos religiosos não seriam simplesmente incorporadas, tendo em vista a forte heterogeneidade *dos* e *nos* conjuntos de valores transmitidos por cada um desses espaços de socialização. Em outras palavras, as experiências adquiridas pelos sujeitos não são fáceis e simplesmente acumuladas e sintetizadas, mas sim resignificadas e negociadas, estando esses processos submetidos aos condicionamentos sociais e às trajetórias individuais e subjetivas, o que os entrelaçaria ao imponderável.

A partir dos referenciais teóricos apresentados, o sujeito, na contemporaneidade, não pode mais ser compreendido como um mero repositório de informações, valores e sentidos, mas resultado de complexas trocas e resignificações que ele mesmo estabelece nos múltiplos espaços por onde circula. Neste rol, para além dos tradicionais espaços socializadores – família, religião e escola – as mídias despontam como uma nova esfera educativa. Se o fluxo incessante de imagens, sons e informações, tão característico da contemporaneidade, remete a uma nova forma de “estar juntos”, ele também permite, além de uma ruptura, uma nova continuidade: a sociabilidade via redes e circuitos ou a sociabilidade dos conectados. Sob essa nova perspectiva de compreensão do processo de socialização, as mídias despontam como importantes espaços socializadores.

Já na década de 70, é possível, inclusive, verificar uma outra configuração socio-cultural no Brasil, especialmente em razão da consolidação da TV como veículo de massa e ao fortalecimento do cinema como uma indústria, além da consolidação da indústria do disco e da publicidade. Segundo Ortiz (2006), o que diferencia e caracteriza a especificidade cultural das décadas de 60 e 70 é o volume e a dimensão do mercado de bens simbólicos: se até a década de 50 as produções eram restritas e atingiam um número limitado de pessoas, a partir de então elas tenderam a ser cada vez mais diferenciadas, segmentadas e a atingir um público cada vez maior. Nesse momento, ocorre uma grande expansão da produção, distribuição e

de consumo da cultura, bem como o estabelecimento dos grandes conglomerados, que passaram a controlar os meios de comunicação e da cultura popular de massa (ORTIZ, 2006, p. 121).

A TV, o rádio e a Internet transformaram-se em ferramentas poderosas, que colocam à disposição do sujeito uma grande quantidade de dados, notícias e informações fragmentadas, e também reiteram, complementam ou resistem aos conteúdos formais e sistemáticos dos currículos escolares, tornando a circulação e a troca de informações as principais características da contemporaneidade. As mídias, ao difundirem possibilidades identitárias, partilham com a família e a escola uma responsabilidade educativa (SETTON, 2005b); em última análise, a emergência de uma pluralidade de projetos educativos, que podem – ou não – guardar semelhanças entre si.

A ressignificação dessas múltiplas intencionalidades educativas pelos sujeitos ocorreria por meio de processos socioculturais híbridos, “nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2006, p. XIX). Esse processo também aconteceria de maneira involuntária ou imprevista, em razão do incessante fluxo migratório, turístico, econômico e cultural da modernidade, e seria incentivado, especialmente, pela criatividade individual e coletiva⁴. Vale ressaltar que o presente artigo busca compreender o rearranjo de bagagens culturais características de instituições socializadoras específicas – escola e mídias –, ou seja, o processo de hibridação e não a hibridez em si; consequentemente, implica considerar que o jovem da contemporaneidade é, por sua vez, produto de um conjunto de disposições simbólicas de natureza híbrida, ou seja, sujeito formado por instâncias dinâmicas e interdependentes entre si, com projetos educativos definidos. Nesse sentido, as representações juvenis sobre o país têm todas as chances de serem construídas sincreticamente.

4 Para melhor compreender como se daria esse processo, recorreu-se a um exemplo citado por García Canclini (2006), ao analisar a produção de diabos por um artesão em uma região do México: “Falávamos de como as imagens vinham à sua mente e lhe sugeri que explicasse como o diabo era concebido. Contou-me o mito, mas disse que não era tudo. Perguntei-lhe se tiravam cenas de seus sonhos, ele ignorou a pergunta e começou a pegar uma Bíblia ilustrada, livros religiosos e de arte (um sobre Dalí), semanários e revistas em espanhol e em inglês, ricos em material gráfico. Não conhecia a história da arte, mas tinha muita informação sobre a cultura visual contemporânea, que arquivava menos sistematicamente, mas manejava com uma liberdade associativa semelhante à de qualquer artista” (p. 244).

III - A ESCOLA, AS MÍDIAS E SEUS PROJETOS EDUCATIVOS

Se as fronteiras entre os saberes e entre o tempo e o espaço estão diluídas graças à crescente penetração dos meios de comunicação, os tempos e espaços de aprendizagem também não estão mais restritos às salas de aula: a informação e o saber são disponibilizados pelas mais diferentes instituições produtoras de bens simbólicos em linguagens diversas daquela consagrada pela tradição escolar, historicamente respaldada na escrita e leitura (MARTÍN-BARBERO, 2001, 1997; SETTON, 2004).

A escola, na contemporaneidade, não atende mais ao projeto civilizador de Durkheim (1978), uma vez que não consegue mais conciliar funções de transmissão de valores, de qualificação do público e de adaptação do indivíduo à determinada realidade social, mas, ainda assim, desempenha um relevante papel de integração cultural (SETTON, 2004). Para tanto, não é possível considerar nem o tempo e muito menos o espaço escolares como dimensões neutras de ensino: eles funcionam como uma espécie de discurso que tem o poder de instituir um sistema de valores, de aprendizagens sensoriais e motoras recobertas de símbolos estéticos, culturais e ideológicos; mesmo com as constantes mudanças nos programas e métodos de ensino brasileiros, da Colônia à República, a instituição escolar constituiu-se em uma ferramenta para a consolidação de um projeto centralizador.

Como desdobramento de uma das maiores reformas da modernidade, quando o Estado assumiu a função de socialização e educação dos indivíduos, a escola foi consagrada com a tarefa de transmitir um conhecimento estruturador e classificador do mundo; por sua vez, teria a capacidade de organizar e formar a identidade individual (POPKIEWITZ, 1997). O sistema escolar público é praticamente uma das únicas maneiras de consagrar a unidade social, o único meio de criar uma linguagem e repertórios comuns. Não é à toa que, lembra Chauí (2000), na escola se aprende

o significado da bandeira brasileira: o retângulo verde simboliza nossas matas e riquezas florestais, o losango amarelo simboliza nosso ouro e nossas riquezas minerais, o círculo azul estrelado simboliza nosso céu, onde brilha o Cruzeiro do Sul, indicando que nascemos abençoados por Deus e a faixa branca simboliza o que somos: um povo ordeiro em progresso (CHAUÍ, 2000, p. 5).

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), cuja tradição institucional era instaurar um imaginário representativo do Brasil, oferecendo ao país um passado glorioso e futuro promissor, manteve forte influência no primeiro colégio secundário brasileiro, o Colégio Pedro II⁵. Muitos docentes, inclusive, que lecionavam no colégio, eram membros do IHGB e tinham missão de elaborar manuais e diretrizes do conteúdo a ser ensinado nas escolas públicas (CHAUÍ, 2000; ABUD, 2002; PCN: HISTÓRIA, 1998 ; PCN: HISTÓRIA E GEOGRAFIA, 2000).

Desta forma, não é possível desvincular a instituição escolar de um projeto educativo voltado para o país, tampouco furtar das imbricações do histórico processo de construção de um projeto escolar mediado pela ideia de implantação de um ideário nacional, como deixar em segundo plano a importância da disciplina de História nesse processo. Com efeito, a escola não é somente um local onde circulam fluxos humanos e onde se travam interações sociais e relações de poder (FORQUIN, 1992): ela é, por excelência, local de gestão e de transmissão de saberes e símbolos.

Em última análise, uma das principais funções da escola seria a conservação e transmissão da herança cultural. Isso implica, paralelamente, em uma perda, como ressalta Forquin (1992, p. 29): essa reprodução cultural seria operada por meio de uma constante reinterpretação e reavaliação do que é conservado e o que não é. Ou seja, todo o exercício de transmissão de um certo saber, por sua vez, pressupõe, também, um determinado esquecimento. Não é possível, dessa forma, desconsiderar as operações de seleção cultural realizadas pela escola. O modo como uma sociedade “revela” seu passado é resultado de uma dinâmica interessada e conflituosa, que envolve uma série de fatores (políticos, ideológicos, sociais, etc.). Ou seja, a época, as sociedades, a clientela escolar, as correntes pedagógicas vigentes e ainda o sistema de relação de forças estabelecida entre os grupos que objetivam o controle das transmissões educativas têm influência direta na seleção dos componentes e nos aspectos da herança cultural que

5 O Colégio Pedro II era a única instituição que dava acesso direto ao ensino superior, restando aos demais estudantes a realização dos exames de ingresso. Embora público, o Colégio Pedro II era pago e voltado às elites. No seu currículo, a disciplina de História foi constituída, pela primeira vez no país, como disciplina autônoma. Além disso, a instituição guardava forte correspondência com o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1837, com a missão de construir a genealogia nacional e dar uma identidade à nação. Para mais informações, ver Hilsdorf (2005) e Abud (2002).

pautarão os processos de interpretação e transmissão no contexto dos programas educativos (FORQUIN, 1992, p. 30).

Não obstante, as operações de seleção cultural que ocorrem nas salas de aula são particulares a cada escola e costumam variar de docente para docente. Ou seja, escolas distintas podem fazer escolhas diferenciadas no interior de determinada cultura, bem como diferentes professores podem ter prioridades divergentes para cada conteúdo. À essas seleções, Forquin (1992, p. 31) atribui o nome de *currículo*.

Pierre Bourdieu (2005) ressalta que os sujeitos formados em determinada disciplina ou escola compartilham de um mesmo espírito literário ou científico. Ou seja, esses sujeitos, ao estarem submetidos a um mesmo *modus operandi*, são “programados” em termos de percepção, pensamento e de ação e estão predispostos a manter com seus pares uma relação de cumplicidade e comunicação imediata. Isso implica afirmar que os sujeitos formados dentro de determinada tradição educacional compartilham modelos, regras, exemplos, metáforas e imagens, ou seja, dominam uma linguagem comum, que facilita e possibilita o diálogo entre os membros desse grupo.

Assim, os indivíduos devem à escola um repertório de lugares-comuns, de investigação de problemas comuns e de maneiras comuns de abordá-los. Nesse cenário, a escola teria a capacidade de formar identidades e representações sociais. Como ressalta Bourdieu (2005), a cultura escolar dota os sujeitos com um corpo comum de categorias de pensamento, cumprindo, assim, uma função de integração lógica, moral e também social; além disso, proporcionaria aos seus influenciados uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, a que o autor chama *habitus escolar*.

A noção da *habitus* “surge como um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais” (SETTON, 2002b, p. 63), que auxilia a compreender certa homogeneidade de disposições nos gostos e preferências de indivíduos sujeitos à mesma trajetória social, mas também propõe uma ruptura com a concepção determinista das práticas sociais, visto que busca recuperar, ao mesmo tempo, uma noção ativa dos sujeitos.

Assim sendo, o *habitus* é compreendido, neste trabalho, como um “sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, fun-

ciona a cada momento como uma matriz de percepção, de apreciações e de ações” (SETTON, 2002b, p. 62). A escola transmitiria, desta forma, um consciente e um inconsciente constituintes de sua cultura escolar, ou seja, um *modus operandi*.

Há ainda um ponto que merece destaque: a escola também modifica o conteúdo e o espírito da cultura que transmite; ou seja, os sujeitos recorrem sempre a disposições gerais, esquemas de pensamento que organizam o real de modo que aquilo que ele pensa seja *pensável*. Para se entender o mundo e proporcionar um relacionamento com ele, é necessário recorrer às estruturas de pensamento que possibilitam atribuir sentido ao que é presenciado, visto, assistido e lido.

Isto posto, é possível afirmar que a escola teria a capacidade operacional de estabelecer uma linguagem, maneira de pensar modelada e expressa pelas figuras de palavra e de pensamento, características de uma determinada tradição escolar (BOURDIEU, 2005, p. 212). Esses esquemas linguísticos e intelectuais, em grande parte, determinam o que os sujeitos apreendem como digno de ser pensado. Portanto, a língua e a tradição escolar ordenam, valorativamente, a experiência do real. Nela se apreende os princípios ordenadores das obras literárias, plásticas, musicais, midiáticas etc. Além disso, na instituição escolar aprende-se a ordenar as múltiplas referências do real.

É preciso reconhecer, por conseguinte, o espaço da escola como matriz de cultura, ou seja, de saberes e de atividades culturais típicas. Entretanto, também é preciso perceber que esses elementos não se encerram na escola, mas podem se expandir e influenciar as práticas culturais e maneiras de pensar vigentes em determinada sociedade, graças, sobretudo, à sua capacidade de moldar *habitus* (BOURDIEU, 2005). Em última análise, o ensino formal tenderia a assegurar a todos uma homogeneidade de pensamento facilitadora de comunhão e comunicação de sentidos.

A construção de um repertório individual de representações sobre o Brasil não ocorre apenas na escola, mas também nas relações extraescolares, inclusive via mídias. O país construiu sua história cultural a partir de outras influências, não somente a escrita: antes da escola se consolidar como referência para a maioria da população, o rádio, o cinema e posteriormente a televisão já eram seus antigos conhecidos (ORTIZ, 2006; SETTON, 2004). Na década de 50, quando o rádio estava em praticamente todo o território nacional e as salas de exibição de cinema estavam lotadas, metade dos brasileiros

era analfabeta; ou seja, antes mesmo da universalização da escola e de seu universo letrado, os meios de comunicação de massa já eram antigos companheiros dos brasileiros.

O crescimento da penetração do rádio e da TV possibilitou a consolidação de um mercado cultural, fomentado ainda mais nas décadas de 60 e 70: por meio da tela do cinema e pelas ondas do rádio, os moradores das regiões mais diversas vivenciavam o sentido de nação: “ao permitir que o povo se veja, o cinema o nacionaliza” (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 242). A frequência às salas de cinema tinha um forte caráter educativo: o público expectador ia ao cinema para experimentar, adotar novos hábitos e ver reiterados seus costumes. Conforme Martín-Barbero (1997), não se ia ao local para sonhar, mas sim para *aprender* (p. 243). O cinema fez a ponte entre o rural e o urbano, entre o atraso e a modernidade⁶.

Tão acostumado às radionovelas e cinejornais, o Brasil assistiu ao nascimento da TV, marcado por fortes investimentos estatais durante o regime militar. A TV, naquele contexto, nunca escondeu seu caráter de integração nacional: “A história da televisão neste imenso Estado federativo que é o Brasil participa da história da integração nacional. A televisão assumirá um papel de vanguarda enquanto agente unificador da sociedade brasileira” (MATTELART, 1998, p. 37). Com a emergência da “*telinha*”, a iniciativa privada também concretizou um outro objetivo: a integração do mercado consumidor.

6 O cinema também experimentava forte crescimento, com a criação do Instituto Nacional de Cinema em 1966 e, logo na sequência, da Embrafilme, com a qual passa a ser uma política de estado bastante agressiva em suas medidas de proteção e incentivo. Quase dez anos depois, em 1975, foram produzidos 89 filmes, enquanto que, em 1980, foram 103, sendo boa parte deles, todavia, pornográficos ou pornochanchadas. Outro dado relevante foi a consolidação do hábito de ir ao cinema: enquanto que em 1971 eram 203 milhões de expectadores, em 1976 foram mais de 250 milhões de brasileiros nas salas de cinema. Antes, disso, todavia, o cinema já se mostrava um instrumento político: em 1941 foi estabelecido um intercâmbio de artistas com os Estados Unidos da América, momento em que Carmen Miranda, sucesso no rádio cantando sucessos de Dorival Caymmi, vai aos EUA. Como resultado desse intercâmbio, foi firmado um contrato com a Walt Disney e dele foram produzidos três filmes: *Alô amigos, Você já foi a Bahia?* e *It's all true*. Também nasceu a figura do Zé Carioca, um personagem malandro e avesso ao trabalho. Durante essa parceria, foram produzidos centenas de filmes: do lado estadunidense, enfatizaram-se o poder, a superioridade bélica e os avanços técnico-científicos, já do lado latino americano, a ênfase ocorreu nos aspectos históricos, turísticos e assuntos triviais. No Brasil, cerca de 5 milhões de espectadores assistiram a essa produção; nos EUA, foram vistos por cerca de 30 milhões de espectadores, principalmente nas escolas primárias e secundárias, o que formou um imaginário da América Latina que até hoje vigora: uma região caracterizada por rumbas, sombreros, cobras, macacos etc. Para outras informações, consultar AMÂNCIO, Tunico. *O Brasil dos gringos: imagens no cinema*. Niterói, Ed. Intertexto, 2000 MOURA, Gerson e. *Tio Sam chega ao Brasil – A penetração cultural americana*. Ed. Brasiliense, 1995.

Lobo (1997) indica que, na teledramaturgia, o processo de representar o Brasil é mais facilmente percebido. Pode-se, inclusive, imaginar uma reconstrução da história recente do país pela televisão, que, por meio de suas minisséries e seriados, reafirma e reconstrói um sentimento de identidade nacional (KORNIS, 2000). Na década de 60, a Rede Globo havia se firmado como pioneira na produção de telenovelas, mas ainda estava presa às determinações econômicas e socioculturais de um projeto de integração em torno de um polo de modernização e consumo: a emissora adotou um modelo de representação social centrado em uma determinada região do Rio de Janeiro, evidenciando o eixo das praias Ipanema-Zona Sul, em contraste com o filme *Rio - Zona Norte*, do cineasta Nelson Pereira dos Santos, de 1957 (BERNADET, 2003). Somente em 1968, a partir de *Beto Rockfeller*, de Bráulio Pedroso, o gênero telenovela sofreu uma profunda transformação: a produção da TV Tupi inovou ao dar tratamento realista aos conteúdos e também à própria representação dos problemas do país.

Outro nome fundamental nesta seara é do dramaturgo Dias Gomes, que marcou sobremaneira o espaço criativo nas telenovelas, ao retomar o realismo fantástico, a literatura de cordel, os mitos do Nordeste e renovar a temática das produções levadas ao ar pela Rede Globo. A ele é atribuída grande parcela de responsabilidade nessa nova maneira de “fazer” telenovela. Naquele momento, a aproximação entre as telenovelas e os temas nacionais passou pela adaptação de obras literárias de Jorge Amado, Érico Veríssimo e até mesmo Machado de Assis.

Algumas das produções de Dias Gomes, como *O bem-amado*, *Saramadaia* e a segunda adaptação do romance *Gabriela*, de Jorge Amado, todas da década de 70, tiveram a oportunidade de catalisar a discussão em torno da questão da representação da cultura popular. Afinal, num país onde a tradição popular é tão viva e a cultura popular se debate, teoricamente, entre populista e nacional-popular, as novelas que abordam os temas das manifestações culturais populares e os elementos que constituem o imaginário destas classes têm o poder de promover a discussão sobre o assunto (MATTELART, 1998, p. 122). Outros exemplos da presença do tema do “nacional” na televisão não são raros: destacam-se produções como *A Grande Família* (1972 a 1976), *Casos Especiais* (1972 a 1979) e *Ciranda, Cirandinha* (1978), reconhecidas pelo mérito de explorar temáticas que colocaram na agenda a juventude urbana.

Nos anos 80, o tema ganhou ainda mais força: naquele momento, a Rede Globo exibiu *Roque Santeiro*, *Tenda dos Milagres*, *O Tempo e o Vento* e *Grande Sertão: Verdades*. Era o início da inserção dos valores regionais e rurais como autêntica representação do país. Já os anos 90, com a explosão da violência urbana, testemunhou-se uma nova necessidade da retomada da ideia de “revelar o Brasil”. O cenário urbano, em especial as favelas cariocas, ganharam destaque com o episódio *Palace II* do Programa *Brava Gente*, exibido pela Rede Globo em 2001, considerado um marco deste processo. Nos anos 2000, essa nova temática foi consolidada com o sucesso de público dos seriados *Cidade dos Homens*, *Carandiru: outras histórias* e *Antônia*, ambientados no Rio de Janeiro e em São Paulo.

Nos últimos anos, o diálogo entre diferentes linguagens e até mesmo entre mídias parece estar longe de terminar. Em 2005, a microssérie *Hoje é Dia de Maria*, dirigida por Luiz Fernando Carvalho, levou à televisão uma linguagem inovadora e também um certo Brasil que parecia estar esquecido pelo audiovisual: um retrato marcado por um padrão estético e visual que foge aos clichês quando o tema é o Nordeste. Atualmente, o diretor de núcleo da Rede Globo empreende um projeto batizado Quadrante⁷, concebido pelo cineasta como um “reencontro com o país”. Um dos trechos de seu caderno de campo reforça: “Como dizia o grande Guimarães Rosa: ‘a brasilidade é indizível’. É apenas uma tentativa, um desejo de reencontrar e contar o meu país. É também minha declaração de amor pela literatura”⁸.

Não há que se negar, pois, a existência de um projeto educativo dos meios de comunicação, em especial a televisão, voltado a *desvendar* e *revelar* o Brasil, ainda que não explícito, mas seguramente poderoso. A partir deste primas, as mídias, especialmente a TV, são consideradas produtoras de sentidos nas sociedades contemporâneas, embora também revelem representações consideradas antagônicas e conflitantes, inseridas em

7 Disponível em <<http://quadrante.globo.com>> Acesso em 20/11/2017.

8 Baseado na literatura nacional, o projeto pretende gravar microsséries em diversos estados, fugindo do retrato produzido no eixo Rio de Janeiro e São Paulo: em 2007, foi a vez de Ariano Suassuna ter o clássico “A Pedra do Reino” encenada; para tanto, o cenário escolhido foi a Paraíba. Também integram o Projeto Quadrante as microsséries: “Capitu”, baseada na obra de Machado de Assis, filmada no Rio de Janeiro em 2008; “Dançar um tango em Porto Alegre”, da obra de Sergio Faraco, a ser gravada no Rio Grande do Sul; e “Dois Irmãos”, de Milton Hatoum, que pretende revelar o Amazonas. Disponível em <<http://quadrante.globo.com>> Acesso em 27/11/2017.

distintos projetos representativos sobre *determinados Brasis*. Não poderia ser diferente: o principal canal de comunicação brasileiro – a televisão – nasceu com um projeto unificador, tomando como referência o eixo Rio-São Paulo. Na contemporaneidade, as imagens sobre o país tendem a ser plurais: há, especialmente na teledramaturgia, certa intenção de também revelar ao grande público um Brasil ainda desconhecido por todos, suas imagens, cores, sotaques e manemolência. Nesse sentido, não se pode negar um implícito conflito de representações do nacional.

Isto posto, vivencia-se um emaranhado de projetos educativos tanto da escola como das mídias que, dentro de determinados limites, se propõem críticos. Os jovens são os que mais precocemente se socializam nessa nova configuração social: a atual geração⁹ traz em si a peculiaridade de ser socializada segundo uma nova sensibilidade midiática, em que a lógica do hipertexto a permite navegar pelas mais diversas linguagens. Ora, vive-se uma nova sensibilidade: a imagética (GIDDENS, 2002; KELLNER, 2001). Com efeito, os lugares e práticas culturais da memória, do saber e da criação, são reestruturados pela era da visualidade eletrônica.

IV - RETRATOS DO BRASIL: COMO PARTE DA JUVENTUDE PERCEBE O PAÍS

“Suponhamos que tivéssemos que explicar, através de três imagens a um jovem e inteligente, recém-vindo de Marte, o que significa ‘ser inglês’. Que imagens escolheríamos?”. Com essa provocação, Stuart Hall (1997) reflete sobre múltiplas possibilidades de escolhas de signos e imagens representativos da “inglesidade”. O “ser inglês” emerge, para o autor, *de* e *em* um lugar desordenado, onde um conjunto de termos se sobrepõe e estabelece todas as imagens escolhidas para indicar o significado de ser inglês seriam efetivamente “verdadeiras” e igualmente representativas, embora qualquer um dos cenários escolhidos não possa ser considerado completo.

A partir da inspiração de Hall (1997), propôs-se a elaboração de um inventário so-

9 Segundo Abramo, 2006, a noção de juventude, é socialmente variável: o termo pode ser definido a partir de diversos aspectos, como faixa etária, período da vida, contingente populacional, categoria social ou até mesmo geração. O conceito corresponde a uma construção social, histórica, cultural e relacional.

bre o Brasil a jovens estudantes do terceiro ano do Ensino Médio. A redação dos textos aconteceu no dia 8 de novembro de 2006 e teve o seguinte enunciado: “Pense nas coisas que você aprendeu sobre o Brasil na escola e nos meios de comunicação. Agora que tudo isso já está na sua cabeça, escreva uma carta a um amigo ou amiga que nunca ouviu falar do Brasil e deseja saber como é ser brasileiro e como é morar no nosso país”.

A pesquisa de campo foi realizada na Escola de Aplicação (EA) da USP, nas aulas da disciplina de História. A partir dos dados levantados, verificou-se que os envolvidos na pesquisa apresentavam condições de vida privilegiadas em comparação às médias nacionais reveladas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB 2005. A maioria dos estudantes da EA é mulher, tem entre 15 e 18 anos de idade, é solteira, de cor branca, além de ser protegida por uma rede familiar: mais de 90,4% afirmaram morar com os pais, sendo que para quase metade dos jovens (47,1%) o pai é o chefe da família. Sobre o contexto socioeconômico, a renda familiar é, em média, de até 5 salários-mínimos para 20,2% dos entrevistados, mesma proporção que afirmou viver com até 10 salários-mínimos¹⁰.

Boa parte dos jovens envolvida na pesquisa possui pais com alta escolaridade: 32,7% possuem pais com nível superior completo e 24% com Ensino Médio completo. Com relação às mães, a formação superior completa chegou a 31,7%, seguida por 29,8% com Ensino Médio completo. Com um núcleo familiar pequeno e escolarizado, esses jovens possuem condições de manter um próximo relacionamento com seus pais, o que favorece e intensifica as situações de transmissão de disposições culturais familiares.

No que diz respeito à trajetória escolar, embora grande parte dos estudantes tenha cursado todo o Ensino Fundamental em escola pública (84,6%) a maioria nunca foi reprovada (89,4%) e avalia que a EA é capaz de promover discussões sobre as atualidades e de relacionar os conteúdos escolares com o cotidiano dos estudantes de maneira adequada.

A análise qualitativa das 23 cartas redigidas pelos jovens possibilitou mapear os temas mais lembrados pelo grupo para, na sequência, investigar como as ideias recorrentes aparecem (re)articuladas. Assim, é possível compreendê-las em pares de conceitos que se opõem, mas não se excluem: de um lado, o discurso racional, sistematizado, erudito

10 Naquele momento o salário-mínimo equivalia a R\$ 350,00 (trezentos e cinquenta reais).

e disciplinado da escola; de outro, a fala emotiva, irregular, acrítica e não sistematizada pulverizada no discurso midiático (LAHIRE, 2002).

A primeira imbricação observada veio da identificação de uma certa aproximação do recurso ao *zapping*: essa habilidade de troca de canais de TV parece ser uma boa metáfora para expressar a forma como os jovens apresentaram suas imagens de Brasil. Seria possível afirmar, ainda que com uma certa dose de reserva, que se trata de um novo modo de organizar e expor ideias e representações sobre o Brasil, *um estilo zapping*. Em outras palavras, considerando a multiplicidade de apelos a que estão submetidos, bem como a diversidade de linguagens com que estão familiarizados, verificou-se uma maneira de construir a realidade a partir de pequenos *flashes*, dotados de sentido, embora muitas vezes fragmentados e truncados. Num ritmo curto e seco, as frases parecem construir uma imagem sintética de Brasil, no entanto, verdadeira, ainda que parcial da realidade do país, como retratado no exemplo:

Caro Teddy,

Venho com esta carta lhe contar como é esse grande país. O Brasil têm uma grande desigualdade social, mas a maior parte do seu povo é feliz.

Um país com muitas riquezas, mas assecíveis a poucos. Ele tem maravilhosas paisagens, mas outras deprimentes. Esse é o Brasil, tão bom e ao mesmo tempo tão abandonado.

Atenciosamente, R..... (transcrição).

Esta carta reúne algumas características que orientam a maior parte dos textos elaborados pelos jovens: (a) a identificação de um lado bom a respeito do Brasil e dos brasileiros, muitas vezes permeado por uma posição idealista e essencialista de nação e povo; (b) uma certa ponderação crítica a essas qualidades, com a apresentação de problemas de ordem social, política e econômica; (c) certa manifestação de frustração frente a esta realidade contraditória; (d) uma redação curta, enxuta e permeada de erros ortográficos e gramaticais.

Se por um lado o Brasil tem belezas naturais, festas de reconhecido valor estético como o Carnaval e um potencial no futebol, por outro também apresenta violência, desigualdade social e corrupção. Vale ressaltar que a dupla tríade: beleza geográfica, alegria de viver e talento esportivo bem como violência, desigualdade social e corrupção foram encontradas quase que com certa unanimidade nas cartas. Desse último conjunto de

elementos um jovem lançou mão ao se colocar criticamente, embora não se perceba responsável pela solução desses problemas:

Querido amigo.

Se estiver pensando em vir pro Brasil, pense muito bem pois o Brasil pode ter milhares de praias bonitas, mulheres lindas e o melhor futebol do mundo, mas você não sabe como a população brasileira sofre muito. A muita violência nos morros da periferia, pobreza em muitos lugares, como no Nordeste crianças morrem de fome, desidratados, ou até mesmo nascem mortos, por causa da falta de hospitais com materiais cirúrgicos. A Amazônia pode ser enorme, mas a muito desmatamento. Como já te disse que a muita violência, nem pense ir para o Rio, pois eles te assaltam na claridade, em qualquer hora, já em São Paulo, você já está ariscado de morrer queimado dentro de um ônibus, pois a muita gente ruim. Não venha para o Brasil até que essa situação não acabe. Há muita corrupção, existem mensalões, dólar na cueca e ninguém sabe de onde vem o dinheiro do *dossier*. O presidente Lula foi eleito novamente, para que o Brasil acabe de vez.

Bem se estiver afim de vir mesmo, fique longe das grandes capitais, pois é aqui que existe as maiores violências, pobrezas do Brasil. Tome muito cuidado pois vc pode ser preso por engano, ou até mesmo morto por policiais.

Bjs de uma verdadeira e sincera amiga (transcrito)

A seleção e a reorganização de imagens e informações esparsas, não obstante dotadas de sentido, ensinam uma grande familiaridade com o discurso das mídias. É possível observar que o encadear de imagens e temas aparentemente sem relação uns com os outros, como mulheres bonitas, futebol, indigentes e material cirúrgico revele um pequeno excerto ficcional e imagético, a partir da conexão de *flashes* televisivos, com origem em matérias jornalísticas ou de documentários¹¹.

¹¹ Durante o ano de 2006, ocorreram eleições para a presidência da República, o governo dos Estados, o Senado e também para o legislativo federal e os estaduais. Naquele período, o presidente Lula foi reeleito em meio aos desdobramentos do escândalo político que teve início em 2005 e que ficou conhecido como “mensalão”. Outro episódio destacado pelas cartas foi a detenção do assessor parlamentar José Adalberto Vieira da Silva em um aeroporto com dinheiro não declarado preso ao corpo, mais especificamente na “cueca”. Com as denúncias, as mídias passaram a transmitir, em tempo real, sessões das Comissões Parlamentares de Inquérito. Além disso, o presidente Lula também enfrentou denúncias de um suposto dossiê contra o candidato Geraldo Alckmin, do PSDB. Em São Paulo, criminosos do PCC (Primeiro Comando da Capital) promoveram uma série de ataques às polícias militar e civil, a agências bancárias, postos de gasolina e ônibus. A onda teve início com uma série de motins no sistema penitenciário paulista. Logo em seguida, agentes penitenciários foram assassinados e as imagens de ônibus incendiados também ganharam destaque.

Quando descrevem o país, os jovens mencionam, de maneira quase unânime, as belezas naturais. A ideia de um país grandioso e belo por natureza, um gigante adormecido, ou o “Brasil natural”, defendida pelo IHGB, ainda é reiterada pelos meios de comunicação de massa, em especial pela ficção televisiva e pela publicidade.

Esses jovens recuperam um acervo icônico sobre as belezas naturais e paralelamente busca referências para equilibrar esse ideário. Assim sendo, parece lançar mão de dois repertórios – o disponibilizado pela cultura das mídias e pelo currículo escolar crítico e reflexivo. Em outras palavras, é possível verificar um emaranhado de referências sobre o Brasil, presente em projetos pedagógicos da escola e das mídias, ora críticos, ora ideológicos. Não obstante, a articulação dessa produção multicultural sobre o Brasil é singular: as condições de socialização vividas pelos jovens são plurais, mas a construção de um ideário além de plural é mutante.

V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se considerar que o jovem da contemporaneidade se socializa a partir de um sistema híbrido de matrizes culturais, é forçoso reconhecer que esse público é envolvido por referências extraescolares que contribuem na elaboração da sua identidade. Nada mais natural que as imagens sobre o Brasil criadas nasçam de um incessante *zapping* nos repertórios escolares e também midiáticos. Todavia, é preciso reconhecer que, ainda assim, é possível uma hierarquização de matrizes culturais. Concordando com Lahire (*apud* SETTON, 2005), as novas condições de socialização vividas na atualidade são um alerta para as transformações de ordem estrutural das instituições produtoras, reprodutoras e difusoras de cultura. Segundo ele, a própria produção de cultura oferece cada vez mais misturas de estilos e gêneros que até então não se comunicavam.

Nesse novo ambiente, o jovem informa-se, forma-se e se socializa; por meio das mídias, acompanha os debates, os novos escândalos e os casos de violência. Por outro lado, a imagem do país como lugar abençoado e naturalmente belo ainda é recorrente. Se as disposições éticas e estéticas que as mídias disponibilizam apresentam um certo choque entre Brasil, a participação da escola na construção desse imaginário é fundamental; embora as formulações de disposições de *habitus* contemporâneos sejam híbri-

das, ainda assim é possível haver hierarquias entre elas. Justamente, nesse sentido, destaca-se o papel relevante da escola, na perspectiva de generalizar o acesso a disposições de cultura e imprimir em sua clientela a capacidade reflexiva.

VI - REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. *Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. Editora Página Aberta, 1994.

ABUD, Kátia Maria. “Currículos de História e Políticas Públicas: Os programas de História no Brasil na Escola Secundária”. IN: BITTENCOURT, Circe (org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 2002, p. 30.

BERGER, Peter L; LUCKMANN, Thomas. *A Construção Social da Realidade. Tratado de Sociologia do Conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1983.

BERNARDET, Jean-Claude. *Cineastas e imagens do povo*. São Paulo: Cia das Letras, 2003. BOURDIEU, Pierre. “Sistemas de Ensino e Sistemas de Pensamento”. IN: MICE-LLI, Sérgio. (Org.). *Economia das Trocas Simbólicas*. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

CHARLOT, Bernard. “Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia”. IN: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.97, p.47-63, 1996.

CHAUÍ, Marilena. *Brasil – Mito fundador e sociedade autoritária*. SP: Perseu Abramo, 2000.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 11 ed., 1978.

FORQUIN, Jean-Claude. “Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais”. IN *Teoria & Educação*, n. 5, p. 28-49, 1992.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4.ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

HALL, Stuart. “A centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo”. IN: *Educação & Realidade*, UFRS n.22, 1997.

KELLNER, Douglas. *A Cultura das Mídias*. Bauru: Edusc, 2001.

KORNIS, Mônica Almeida. *Uma história do Brasil recente nas minisséries da Rede Globo. Tese de doutoramento*. ECA/USP (nov.2000).

LAHIRE, Bernard. *Homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LOBO, Narciso Júlio Freire. *Ficção e Política – O Brasil nas minisséries. Tese de doutoramento*. São Paulo: ECA/USP, 1997.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hege-*

monia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. São Paulo: Editora Senac, 2001.

MATTELART, Michèle; MATTELART, Armand. *O carnaval das imagens: a ficção na TV*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

ORTIZ, Renato. *A moderna tradição brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

RIDENTI, Marcelo. *Em busca do povo brasileiro*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. “Família, escola e mídia: um campo com novas configurações”. IN: *Educação e Pesquisa*, FEUSP, São Paulo, v.28, n1, p107-166, jan/jun 2002.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. “A educação popular no Brasil: a cultura de massa”. IN: *Revista USP*, São Paulo, n.61, p. 57-77, mar/mai 2004.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. “A particularidade do processo de socialização contemporâneo”. IN: *Tempo social*. Revista de Sociologia da USP. Departamento de Sociologia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo: v.17, nº 2, nov. 2005.

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

1031

**SOCIORREFERENCIAMENTO:
UMA FERRAMENTA TEÓRICO-
METODOLÓGICA PARA
ANALISAR AS RELAÇÕES
ENTRE CAMPOS, PARTINDO
DAS INTERAÇÕES ENTRE A
EDUCAÇÃO E AS TECNOLOGIAS**

Michelle Prazeres¹

RESUMO - As relações entre os campos da educação e das tecnologias estão tecidas na sociedade por meio de seus agentes, instituições e valores. Alunos, professores, gestores, pais, consultores, técnicos, políticos, entre outros; escolas públicas e privadas, diretorias regionais, organizações da sociedade civil, empresas, prefeituras, governos estaduais e o federal desfrutam de interesses comuns e travam lutas (internas e externas) pela existência, pela manutenção e pela reprodução não só dos seus *campos de origem*, mas também da zona de interesses convergentes que conforma um *campo híbrido*, enredamento caracterizado pela sinergia entre campos e pela difusão de suas fronteiras. Um dos frutos desta (inter)relação é um ambiente simbólico do qual os campos comungam, um repertório que justifica a adesão de tecnologias em processos educativos, que constitui um entorno ou *sensorium* difícil de ser questionado e que, por isso, está estabelecido enquanto *crença*. A circulação dos agentes e das instituições entre campos, e a orquestração simbólica em torno da modernização escolar por meio das tecnologias torna as bordas entre os *campos de origem* borradas e o mapeamento de valores, agentes e instituições dificultado por uma espécie de “cortina de fumaça” que se instaura em torno da *crença* nas tecnologias enquanto solução para a educação. Inspirado no georreferenciamento (técnica de mapeamento de componentes de um determinado espaço geográfico), este artigo busca sistematizar a reflexão teórico-metodológica em torno do sociorreferenciamento, recurso que busca localizar os agentes e as instituições nos seus *campos de origem*, identificando as suas *posições sociais e simbólicas* e os itinerários e trajetórias promovidos na construção de sinergias com agentes e instituições de outros campos. Especificamente, este artigo trata de um olhar para o enredamento entre os campos da educação e das tecnologias, buscando entender se o sociorreferenciamento pode inspirar a análise das relações entre outros *campos híbridos*, desde que estes desfrutem de instituições interessadas por interesses comuns, agentes circulantes e valores compartilhados.

Palavras-chave: Educação; Tecnologias; Mídias; Cibercultura; Campo.

APRESENTAÇÃO

Este artigo busca sintetizar uma construção teórico-metodológica relacionada à noção de *moderna socialização escolar: orquestração simbólica*, que promove e prescreve a adesão das tecnologias pelo campo educacional, articulando agentes, instituições e valores de múltiplos campos interessados. Para alcançar esse objetivo, trabalhou-se sobre um recorte de amostra de uma pesquisa mais ampla acerca da *moderna socialização escolar*, buscando evidenciar os cruzamentos e os compartilhamentos que caracterizam esse processo, de modo a apoiar a construção de um *frame* teórico-metodológico que capte a complexidade contida em seus hibridismos¹.

○ sociorrefenciamento é o recurso utilizado para mapear agentes, instituições e valores que, articulados em rede, afirmam posições sociais e conformam posições simbólicas legitimadas e autorizadas enquanto dominantes, as quais constituem um repertório que circula e apoia a edificação da *crença* nas tecnologias como algo sagrado e incontestado.

○ recurso consiste na análise da posição social institucional (no campo de origem) combinada com a posição simbólica (imaterial, de valores) de indivíduos e instituições compreendidas na construção da *crença* nas tecnologias que caracteriza a *moderna socialização escolar*. Ao almejar captar a complexidade dos cruzamentos e compartilhamentos do processo social em questão, o sociorreferenciamento é uma ferramenta interessante para análise de outros processos sociais contemporâneos, devido a apoiar o desvelamento de outras dinâmicas societárias híbridas que caracterizam o processo socializador contemporâneo.

Este estudo está centrado em uma das possíveis formas de *socialização difusa*, conceito aprofundado na análise de diferentes campos sociais e matrizes de cultura pelo Grupo de Pesquisa Práticas de Socialização Contemporâneas – GPS, da Faculdade de Educação da USP. Trata-se de um esforço coletivo para aprofundar as reflexões acerca de formas de socializar pouco discutidas, mas capazes de modular o *sensorium* dos indivíduos.

¹ Para mais informações, ver: PRAZERES, (2013).

II - CAMPOS QUE COMUNGAM A CRENÇA NAS TECNOLOGIAS

Para essa construção, parte-se da noção ampla de socialização para formação dos indivíduos, processo complexo, extenso, contínuo e fruto da relação indivíduo / sociedade, imersos em um contexto determinado (BERGER e LUCKMANN, 1987), e também do conceito de campo, conforme Bourdieu (2004a; 2004b; 2010).

Os campos são espaços estruturados de posições em que agentes e instituições travam lutas a partir de suas posições e das relações dinâmicas que estabelecem entre si. Cada campo é composto por **agentes, instituições, valores e regras**. No entanto, ainda que tenham dinâmicas próprias e especificidades, os campos – elementos da sociedade – têm em comum dois fatores importantes para este estudo: (1) são regidos por leis gerais; e (2) possuem uma autonomia relativa, podendo ser atravessados por outros campos, com os quais compartilham agentes, instituições, interesses e valores.

Vale ressaltar que o campo não pode ser encontrado ou visualizado na realidade de modo perfeito, estático ou definitivo, tal qual descrito na teoria. Considerado recurso teórico, é um modo de ver, um tipo ideal do qual se lança mão por permitir a apreensão das relações entre o campo educacional em suas interfaces com os demais campos em questão.

No processo de socialização, que ocorre a partir de uma *configuração* formada pela *negociação* com a incidência de múltiplas matrizes, o indivíduo recebe de diferentes instituições uma mesma prescrição de posição. Essa mensagem se torna mais firme, evidente, em razão de ser reforçada contínua e sistematicamente por mais de uma matriz.

Talvez seja o caso de se pensar que emerge uma *nova institucionalidade* que integra essas ideias, agentes e instituições que transitam entre campos. Como sugere Trivinho (2007), é possível pensar na cibercultura como uma estrutura difusa central em condição *transpolítica*. Na perspectiva da cibercultura, as tecnologias são entendidas, simultaneamente, como “instituição, linguagem, estética, formato industrial e epistemologia que contém uma lógica de produção, distribuição e consumo” (OROZCO-GÓMEZ, 2001).

A aparente naturalidade de aceitação das tecnologias na educação estaria relacionada não apenas ao trabalho de promoção dos valores modernizantes por parte de todos os envolvidos no jogo da *moderna socialização escolar*; pelo contrário, o investimento seria, ao mesmo tempo, causa e consequência de uma *ambiência* mais ampla, que ocu-

pa posição central em nossa sociedade: a cibercultura.

Não se trata da cultura das mídias apenas em ato de conexão ou simplesmente da cultura inerente à internet ou às conexões em rede, mas da cultura de um tempo, do espírito de uma época (TRIVINHO, 2007), da ambiência da contemporaneidade, do *sensorium* de hoje (BENJAMIN, 1996) ou, ainda, de um *entorno* (MARTIN-BARBERO, 2007), tão presente para os indivíduos na contemporaneidade quanto o natural e o social. Trata-se de uma cultura que atravessa a vida do indivíduo hoje, capaz de perpassar a existência humana e as demais culturas e matrizes culturais contemporâneas de modo determinante.

Nesse sentido, o conceito de cibercultura é entendido tanto como o arranjo material, simbólico e imaginário contemporâneo, quanto os processos sociais internos (estruturais e conjunturais) que lhe dão sustentação (TRIVINHO, 2007, p. 59). Ou seja: ela está presente nos indivíduos, nas instituições e no *modus operandi* contemporâneos; ainda que encontre suporte em suas estruturas materiais, extrapola-as, estabelecendo-se como presença no âmbito da *psique*, mesmo na ausência de suas ferramentas e representantes institucionais.

Em sua tendência totalizante, essa cultura possui modos próprios de funcionamento e valores, entre eles os da inovação tecnológica (CAZELOTO, 2005), da inclusão (digital), da velocidade, da eficiência, da interatividade, da conectividade, da mobilidade, da visibilidade, da flexibilidade, do desejo por mudança, do progresso, da transformação e do lúdico (especialmente relacionada ao universo dos *games*).

Esses valores associam-se constantemente a uma ideia de progresso, à qual se está suscetíveis por se tratar, inevitavelmente, de algo positivo. Por sua vez, o progresso remete ao novo, como se este se constituísse apenas de coisas boas. Portanto, a modernização só encerraria bons aspectos, o que explica o fato de sua noção estar constantemente acompanhada de sentidos de desenvolvimento e de caminhos que conduzem ao ápice ou ao apogeu.

A cibercultura associa-se a uma lógica utópica: a uma – assim chamada – *revolução* que o mundo tecnológico poderia trazer para as vidas cotidianas dos indivíduos e, igualmente, para os ambientes educativos. Os valores relacionados a essa cultura constituem um “novo modo de ser”, que mitifica a tecnologia, transformando-a em uma *crença* ideológica (SETTON, 2011).

Parte-se do pressuposto de que essa *crença* marca a condição contemporânea do campo da educação que, obrigado a seguir e acompanhar o ritmo de um novo tempo, constringe-se a aderir a demandas de outros campos para não perder o *bonde da história*.

III - REPERTÓRIO CIRCULANTE

O objeto de análise deste artigo é um corpo de documentos publicados por Estado, Mídia, Universidade e Empresa, em que é possível mapear valores e um repertório relacionado à *moderna socialização escolar*.

Figura 7: Nuvem de 50 expressões mais incidentes em títulos de 86 documentos analisados.



Fonte: Prazeres (2013).

A nuvem destaca as 50 palavras mais incidentes entre os títulos dos 86 documentos analisados no estudo², revelando o que podem ser os *interesses comuns* dos quatro campos em questão. Estado/Poder Público, empresa, mídia e Universidade compartilham – *visivelmente* – interesses pela Educação. No entorno da palavra que aparenta ser a mais recorrente nos títulos, outros termos indicam questões, espaços e elementos também comuns: “tecnologia”, “ensino”, “escolas”, “digital”, “curso” e “internet” são expressões que aparecem na representação gráfica com destaque. A imagem mostra o *environment* da *moderna socialização escolar* investigado.

Para construir o mapa de representações acerca da *moderna socialização escolar*, os 86 documentos reunidos neste estudo foram analisados com base em três categorias: 1. *Impacto*; 2. *Tendências*; e 3. *Linguagem*.

A categoria 1 – *Impacto* – refere-se aos efeitos da tecnologia na educação, e à tecnologia como elemento transformador da realidade da educação e da vida das pessoas envolvidas no processo educativo dentro e fora da escola; a categoria 2 – *Tendências* – é relativa ao uso da tecnologia relacionado ao avanço, ao desenvolvimento e ao futuro; e a categoria 3 – *Linguagem* – diz respeito à tecnologia como expressão de uma época ou de uma geração.

Uma síntese das análises dos documentos aponta para um *frame* de valores compartilhados, relacionados a cada uma destas categorias.

De modo geral, a análise dos documentos revelou uma noção de Impacto vinculada aos seguintes valores: (1) a modernização é condição para a ampliação da qualidade da educação; (2) a tecnologia transforma a vida dos jovens; (3) a tecnologia revoluciona a sala de aula e as práticas educativas; e (4) a tecnologia emancipa, transforma a realidade social e promove a cidadania e a inclusão.

Em relação às Tendências, os documentos revelam que a educação deve apostar nas tecnologias, porque: (1) a adoção desses recursos promoverá um desejável avanço, que pode se converter em progresso para uma escola que precisa ser mais atrativa; (2) com professores capacitados para lidar com as tecnologias, a educação avança e o país avança junto com ela; (3) com o progresso, as tecnologias renovam o cotidiano escolar,

Para mais informações, ver: PRAZERES, (2013).

conferindo novos fôlegos ao dia a dia da escola; e (4) somente as tecnologias são capazes de promover novas práticas educativas, que apontam para o futuro da escola.

O repertório relacionado à Linguagem mostra que (1) é preciso superar o atraso da escola, e as tecnologias podem converter este atraso em atratividade; (2) é necessário formar professores e alunos aptos para lidar com os saberes relacionados às tecnologias; e (3) a educação deve ser atraente para os jovens, e as tecnologias são peça fundamental para que isso aconteça.

É possível perceber, a partir desse arrazoado, uma “voz comum” afirmar as tecnologias como algo positivo para a educação, a escola, os alunos, os professores e gestores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Além do repertório, a análise desses documentos identificou os agentes que são as autoridades autorizadas a falar publicamente sobre a moderna socialização escolar, bem como as instituições que os representam e os localizam em seus *campos de origem*.

Entre eles, estão representantes do Poder Público, diretores de escola, consultores, estudantes, representantes de organizações da sociedade civil, professores, especialistas, pesquisadores, representantes de empresas e representantes do Poder Judiciário.

Ao analisar os agentes (suas instituições e *campos de origem*) e seus repertórios, foi possível mapear as *posições sociais* (demarcadas no espaço social) dos agentes e instituições, bem como suas *posições simbólicas* (demarcadas pelo discurso público ou repertório relacionado à *moderna socialização escolar*).

Ao convidar esses agentes a fazerem parte de um seleto grupo que desfruta de acesso aos instrumentos legítimos de expressão, as instituições concedem-lhes um poder de voz ou poder de fala (BOURDIEU, 2008, p.87).

A alguns deles, tal poder é concedido múltiplas vezes, o que permite a reflexão de consistir um poder adquirido e reconhecido, mas que o processo de reconhecimento parece ser, de alguma forma, naturalizado pelas hierarquias e posições sociais ocupadas por autoridades e instituições no espaço social. Os atos de autoridade seriam, portanto, atos de magia social (BOURDIEU, idem, p. 89).

No caso dos documentos analisados, entre os agentes mais consultados, a maior parte é de “agentes circulantes”, ou seja, pessoas que representam mais de uma instituição e, na maior parte das vezes, múltiplos campos sociais. Seria coincidência o fato

de essas pessoas que circulam em mais de um campo serem as mais consultadas nas notícias? Ou seria a circularidade um valor de época e, portanto, uma característica desejável e reconhecível ou consagrável quando se trata de uma autoridade?

○ principal ponto em questão é que, a despeito da suposta posição institucional original que assumem publicamente, e que os elevam à condição de autoridade advinda de um campo de origem, esses agentes desfrutam de uma posição comum relacionada à mudança nas práticas educativas a partir das tecnologias como impulsionadora da transformação de dinâmicas educacionais.

Cabe ressaltar que além dos agentes circulantes disseminarem valores semelhantes, os diferentes tipos de agentes parecem comungar uma mesma posição relacionada à positividade das tecnologias para a transformação e a qualidade da educação, o que reforça ainda mais o ciclo de consagração da noção de modernização via tecnologias.

Ainda que guardadas algumas diferenças com relação ao tratamento do tema (que dizem respeito, majoritariamente, aos pontos que cada eixo tem interesse de ressaltar), fica evidente a química entre os campos em relação à urgência, à centralidade, à totalidade e, especialmente, à positividade e à naturalidade do processo da moderna socialização escolar.

○ compartilhamento de agentes que, a despeito de advirem de diferentes posições sociais, comungam de valores ciberculturais fundamentais explicita uma complexa dinâmica de construção de consenso em torno da entrada das tecnologias da educação.

Ao desvelar a dinâmica de circulação dos agentes e instituições na construção de um repertório comum, o recurso de sociorreferenciamento constitui-se em um diagrama do complexo emaranhado material e simbólico que caracteriza a alquimia presente na construção do consenso convertido em crença positiva nas tecnologias.

Tal diagrama é composto por algumas categorias: 1) os valores simbólicos presentes na cena em questão (e que compõem a ambiência social em questão); 2) os agentes que veiculam esses valores em suas falas (que, por sua vez, denotam posições ou pontos de vista); e 3) as instituições com as quais estes se relacionam (que demonstram seus respectivos campos de origem e os campos pelos quais circulam).

Ao traçar laços entre agentes, posições e instituições e, a partir disso, desvelar os componentes dos campos e suas hibridizações, o sociorreferenciamento pode propor-

cionar a visualização de relações e movimentos não necessariamente explícitos na construção de ideias e na conversão destas em narrativas articuladas e aceitas na sociedade.

Ainda que tal recurso seja empregado neste trabalho para a compreensão do fenômeno da *moderna socialização escolar*, entende-se pode ser aplicado a outras realidades, por se constituir em uma perspectiva, um modo de ver, que mobiliza uma postura de pesquisa e um arcabouço teórico críticos.

IV - A MODERNA SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR

As medidas políticas de modernização da educação, embora sejam nomeadas oficialmente como movimento “revolucionário” modernizante, estão constantemente associadas à “corrente de progresso” (OROZCO-GÓMEZ, 2007), de perspectiva tecnocrática. Além disso, estão assentadas em um senso comum recorrente nos sistemas educativos latino-americanos, que consideram a tecnologia como uma forma de “ser moderno”, que se torna solução viável para todo tipo de problema (idem).

No discurso, a modernização é permanentemente associada à inovação, e ambas a algo necessariamente positivo devido às características de nossa sociedade pós-industrial, de mudança contínua, incessante e veloz. A associação à modernização e à inovação constrói uma *aura* de positividade em torno das tecnologias, porém a inovação não é necessariamente positiva e – associada à modernização – pode ser inclusive destrutiva.

As *ideias veiculadas* pela orquestração simbólica em questão são *ideias veiculares/circulantes* e obedecem não somente a uma lógica cibercultural, mas também a uma dinâmica global de formulação de políticas (JESSOP, 2004; LASER, 2005; McLENNAN, 2004). As ideias veiculadas são veiculares e *circulantes*, responsáveis pela sensação de onipresença e onipotência dos valores ciberculturais, o que reforçaria o entendimento da socialização difusa como *fato social total* (MAUSS, 1974).

Entre os campos, existem limites líquidos, bordas borradas e frágeis fronteiras. Os intercâmbios e circulações – mais do que apontar para uma fragilidade do campo da educação – indicam a atual dinâmica de interação dos campos, contribuindo para a teoria que pretende estudar estes *tipos ideais* (WEBER, 1979).

Parece possível afirmar que um *campo educacional* “poroso” vem sendo atravessado

e penetrado por contribuições, intervenções, sugestões e prescrições de outros campos, o que se pode constatar é a existência de uma *zona simbólica comum*, em que interesses e valores de múltiplos campos são partilhados em sintonia e *comunhão*: a cibercultura e de seus mecanismos e aparatos. Nesse sentido, independentemente das *posições sociais* ocupadas por agentes e instituições, existe uma *posição (simbólica) comum*: a positividade (e a inexorabilidade) das tecnologias para a educação.

A teoria dos campos afirma que cada campo social possui regras e dinâmicas próprias e desfruta de autonomia; a partir desses pressupostos seria possível repensar as propriedades relativas à autonomia de alguns campos, tal como o da educação, na medida em que demonstra a existência de uma inter-relação entre campos sociais que, em sintonia e sinergia, promovem valores comuns.

Considera-se que (1) os agentes são circulantes, e (2) as instituições atuam em trama; constituindo-se de valores *híbridos* (SETTON, 2011); pensa-se, assim, na força do campo da educação a partir de sua heteronomia.

Os campos *comungam* (e promovem) um repertório, que está em estado difuso na sociedade, sob a forma de um Poder Comunicacional Vigente. Essa socialização promovida pela cibercultura, e que se localiza hoje também na escola, encontra abrigo em *estruturas estruturadas e estruturantes* (BOURDIEU, 2009) de múltiplos campos sociais, que embora confirmam a ela um alto grau de institucionalidade, parecem não ter um centro emissor. O rastro que permite mapear o processo está nos processos sociais de construção de um “coro” – quase um *louvor* simbólico – que *eleva* a cibercultura, sua lógica, seus aparatos e seus valores à condição de utopia na área da educação.

V - IDEIAS VEICULARES, AGENTES CIRCULANTES E INSTITUIÇÕES EM SINERGIA

Os agentes circulam entre campos para promover o *ciclo de consagração* das tecnologias na educação. Trata-se de *autoridades* que são *autorizadas* a falar publicamente sobre o tema tanto pela empresa quanto pelo poder público: as autoridades autorizadas transeuntes. Suas posições são também semelhantes, caracterizando o fenômeno como ideias veiculares.

Os valores de modernidade, transformação, eficácia, eficiência, resultados, dentre outros em forma de política são transferidos em um processo global de redes; no entanto, a partir do momento em que circulam para além do campo político, as ideias e os valores adquirem um novo *status* e mostram sua faceta de *universo simbólico*. Ou seja, mais do que *ideias veiculares* no campo da política, elas são ideias circulantes entre campos, na medida em que possuem *capacidade de rede*. Neste caso, é possível verificar que se tratam de ideias transeuntes nos campos que compõem um *discurso comum legítimo dominante* sobre a *moderna socialização escolar* com múltiplos pontos de contato.

Considera-se que, do mesmo modo que confere força e legitimidade a uma ideia, o processo de espraiamento não permite que sejam mapeados com precisão os seus pontos emissores. As ideias passam a compor um ideário modernizante ou cibercultural, um *todo coeso* que se torna difuso, promovendo uma socialização igualmente difusa. Eis aqui o que é conhecido como *ambiente positivo* relacionado à cibercultura.

O fato de ser uma *ideia difusa* não confere às noções assim classificadas um *status* de fragilidade; pelo contrário: uma ideia circulante é tão forte quanto a sua capacidade de circulação, visto que se torna legítima (e pode conquistar *status* de dominante) em diversos campos, tornando-se algo de difícil contestação. Do mesmo modo, seu caráter difuso não está relacionado – como se pode pensar – ao fato de estar alheia à institucionalidade. Pelo contrário, ela está presente em múltiplas instituições de campos diversos, o que lhe confere ainda mais institucionalidade, enraizamento, espraiamento e poder. No momento em que diversas instituições passam a estar em sinergia com o projeto socializador cibercultural – como é o caso, até então, de poder público e empresa – essas instituições passam a ser *matrizes de cultura compartilhadas*.

VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além de retomar as discussões acerca da *moderna socialização escolar* como expoente da socialização contemporânea, este artigo buscou construir um quadro de análise que capta a complexidade da circulação dos agentes e instituições que carregam valores para a construção da *crença* nas tecnologias, de modo a evidenciar essas dinâmicas.

Socioreferenciar é desvelar os cruzamentos e combinações que resultam em posi-

ções sociais, híbrido de trajetória socializadora, posições geográficas e posições sociais com as quais o indivíduo constitui e é constituído pelos ambientes em que circula, em relação dialógica, dinâmica e permanente. Por isso, essa análise está centrada nas dinâmicas de circulação dos agentes pelos campos em questão.

Uma opinião reflete uma posição ou ponto de vista desse indivíduo, e essas nomeações não ocorrem à deriva. Uma opinião trata-se, sobretudo, de um valor traduzido em repertório determinante e determinado por uma posição não apenas geográfica, mas uma composição entre espaço geográfico, social e simbólico do qual um agente desfruta, o que permite entender que a construção de uma crença como a moderna socialização escolar se trata da construção de um território discursivo, compartilhado pelos agentes interessados na sua edificação.

Sua constituição e seu compartilhamento constituem-se em estratégia de autorreforço e autofortalecimento, primordialmente, do próprio campo (de interface entre educação e tecnologias); por conseguinte, de seus agentes (circulantes), de seu repertório (comungado por todos); de seus valores (estabelecidos e disseminados como crença); e de suas estruturas (as instituições envolvidas).

A noção de socioreferenciamento busca apoiar as buscas por desvelar essa e outras estruturas sociais semelhantes. Consiste, basicamente, em triar, tecer e visualizar as relações e movimentos de agentes, instituições e valores na construção de uma determinada narrativa, discurso ou ideário presente na cena social. Como instrumento teórico-metodológico, pode apoiar reflexões de perspectiva crítica a respeito dos processos de construção destas narrativas, desvelando estruturas sociais responsáveis pela veiculação de ideias compartilhadas na sociedade.

O sucesso desse empreendimento pode se constituir em uma possível contribuição para a Sociologia da Educação. Longe de ser uma ciência aplicada, ela se situa na base de uma antropologia geral do poder e da legitimidade e conduz, com efeito, ao princípio dos “mecanismos” responsáveis pela reprodução das estruturas sociais e pela reprodução das estruturas mentais que favorecem o desconhecimento da verdade dessas estruturas objetivas e, por isso, o reconhecimento de sua legitimidade (BOURDIEU, 1991, p.113-119). Além disso, é capítulo, e não dos menores, da Sociologia do Conhecimento e, também, da Sociologia do Poder.

VII - APÊNDICE: TÍTULOS DOS DOCUMENTOS ANALISADOS

I - TÍTULOS DOS DOCUMENTOS PUBLICADOS NO SITE DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

1.	Dica de Professor: internet e tecnologia aguçam curiosidade de alunos
2.	Estagiários do ACESSA Escola colocam em prática lições do curso de segurança na web
3.	Governador autoriza implantação do projeto Jovem de Futuro na rede estadual de ensino
4.	Educação oferece curso "Internet Segura" para 5 mil profissionais da rede estadual
5.	Campus Party: Alunas da rede participam da maior feira de tecnologia da América Latina
6.	Campus Party: Secretaria participa de debate sobre educação e internet na manhã de hoje
7.	Primeiros passos do programa Educação – Compromisso de São Paulo já foram dados
8.	Educação abre inscrições para o programa Computador do Professor
9.	Ações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em 2011
10.	Escolas estaduais terão internet até 10 vezes mais rápida
11.	Terminam inscrições para curso sobre utilização de mídias em aulas de matemática
12.	Festival do Minuto tem inscrições abertas a alunos da rede em Suzano
13.	Escola de Guarulhos vence prêmio internacional Educared 2011
14.	Professores da rede terão curso sobre segurança na internet
15.	Evolução da tecnologia é tema de exposição em escola de Ribeirão Pires
16.	Interior investe em tecnologia para aprimorar qualidade do ensino
17.	Reforço Escolar: recuperar a nota virou uma festa com novas tecnologias de ensino

II - TÍTULOS DOS RELATÓRIOS ANUAIS DA MICROSOFT

Ano	Título do relatório	Título da apresentação do presidente
2004	Compromisso com o Brasil	Inclusão social: uma meta possível
2005	Seu potencial, nossa inspiração	Potenciais, inspirações e realizações
2006	Seu potencial, nossa inspiração	Microsoft Brasil: cidadania global

2007	Potencial ilimitado	Tecnologia para a inovação
2008	Microsoft Brasil 20 anos	Compromisso com a inovação
2009	20	Somar para multiplicar
2010	A gente inova, você transforma	Protagonistas de um futuro sem pobreza
2011	Todos os dias perto de você	Mais do que nunca, comprometidos com a América Latina

III - TÍTULOS DAS NOTÍCIAS PUBLICADAS NOS JORNAIS

1.	56% das escolas brasileiras têm conexão à internet
2.	Aluno precisa de desafios constantes
3.	Alunos movem telescópio que está 90 km longe
4.	Aula a distância completa presencial
5.	Celular pedagógico
6.	Com jeito de brinquedo, laptop melhora nota
7.	Ensino a distância ajuda deficientes
8.	Ensino a distância já atrai um em cada cinco novos estudantes de graduação
9.	Escolas de todo o Brasil recebem 150 mil laptops
10.	Escolas e estudantes desenvolvem games educativos
11.	Escolas municipais do Guarujá ganham sala interativa com lousa digital
12.	Escolas precisam de subversão, diz professor da USP
13.	Estudante "multitarefa" exige um novo professor
14.	Evolução da espécie
15.	Futuro da educação é mistura de presencial com virtual, diz especialista
16.	Governo de SP contrata estudos para projeto de uso de tecnologia nas escolas
17.	Inovação na escola será tema de Congresso em SP
18.	Lousa e mesa ganham novo papel
19.	Lousa viva
20.	Matemática repaginada
21.	Objetivo é unir ensino e diversão

22.	Oportunidades da computação em nuvem (artigo)
23.	Pedagogia e tecnologia (editorial)
24.	Recursos digitais ajudam a ensinar
25.	Rede social própria incentiva estudo
26.	Robótica ensina valores, afirma pedagogo
27.	Tecnologia é aliada para dominar novo idioma
28.	Tecnologia e educação são tendências em pesquisa
29.	Tecnologia estimula aluno, diz educadora
30.	Uso de computadores transforma aulas em escola da zona norte de SP
31.	Uso do tablet pode revolucionar a educação
32.	Vem aí: Com smartphone e 3D, alunos interagem mais entre si na sala de aula do futuro
33.	Videogames possibilitam aprendizado por imersão
34.	Votadores permitem avaliação rápida

IV - TÍTULOS DOS ARTIGOS ACADÊMICOS ANALISADOS

	Educomunicação e sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída
1.	Comunicação e educação: convergências educacionais
2.	Comunicação/educação: relações com o consumo. Importância para a constituição da cidadania
3.	Comunicação e educação na era digital: reflexões sobre estética e virtualização
4.	Comunicação/educação: apontamentos para discussão
5.	Inclusão social via acessibilidade digital: proposta de inclusão digital para pessoas com necessidades especiais
6.	Narrativa e dialogicidade nas comunidades virtuais de aprendizagem
7.	Mídia Educação e a formação cidadã: análise das oficinas de rádio da escola municipal
8.	O uso das TIC na educação e a promoção de inclusão social: uma perspectiva crítica do Reino Unido
9.	Inclusão digital como invenção do cotidiano: um estudo de caso
10.	Tecnologia e formação de professores: Rumo a uma pedagogia pós-moderna?
11.	Formação continuada de professores: o vídeo como tecnologia facilitadora da reflexão.

12.	A articulação entre conhecimento tácito e inovação tecnológica: a função mediadora da educação
13.	O Plano nacional de educação e as tecnologias da informação e comunicação
14.	As tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas: espaços de interação? Estudo de um fórum virtual.
15.	Aprendizagem mediada por ferramentas de interação: análise do discurso de professores em um curso de formação continuada a distância
16.	Contemporaneidade, educação e tecnologia
17.	Ferramenta de autoria multimídia para ensino de língua estrangeira em ambiente multiagente
18.	Cultura tecnológica e redes sociotécnicas: um estudo sobre o portal da rede municipal de ensino de São Paulo
19.	Avaliação em ambientes virtuais de aprendizagem
20.	Infovias e educação
21.	O binômio comunicação e educação: coexistência e competição
22.	Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio
23.	Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização
24.	Uma Pesquisa Longitudinal sobre Professores e Computadores
25.	Desafios à Escola Contemporânea: um diálogo
26.	Educação e comunicação: uma abordagem histórico-filosófica

VIII - REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1987

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora Unesp, 2004a.

_____. *Coisas Ditas*. Tradução: Cássia R. da Silveira e Denise Morena Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004b.

_____. *Meditações Pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

_____. *Questões de sociologia*. Fim de século – Edições, Sociedade Unipessoal, LDA: Lisboa, 2003.

_____. *Estruturas sociais e estruturas mentais. Teoria & Educação no 3*. Porto Alegre, 1991.

_____. *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2008.

CAZELOTO, Edilson. *Glocal: elementos para uma crítica do modo mediático de reprodução do capitalismo tardio*. Trabalho apresentado ao Encontro Latino de Economia Política da Informação, Comunicação e Cultura. Salvador - Bahia - Brasil. Faculdade Social da Bahia. 2005. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ea000236.pdf>>. Acesso em: 17/05/2012

CITELLI, Adilson. *Comunicação e educação: a linguagem em movimento*. 3ª ed. São Paulo: Editora Senac, 2004.

JESSOP, Bob. On the Limits of The Limits to Capital. *Antipode*, 36 (3). pp. 480-496. Reino Unido, 2004. Disponível em <http://eprints.lancs.ac.uk/182/2/E-2004a_Limits.pdf>. Acesso em: 27/09/2009.

LASER, David. *Regulatory Capitalism as a Networked Order: the international system as*

an informational network. Reino Unido, 2005. *Annals AAPSS* 598.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Diversidad en convergencia. Ministério da Cultura do Brasil. *Seminário Internacional sobre diversidade Cultural*. Brasília, 27 a 29 de junho de 2007. Disponível em <http://www.cultura.gov.br/blogs/diversidade_cultural/wp-content/uploads/2007/07/diversidadenconvergencia_barbero.pdf>. Acesso em: 20/04/2009.

McLENNAN, Gregor. Travelling with Vehicular ideas: the case of the third way. *Economy and Society*. Vol 33 (4), pp 484-499. University of Bristol, 2004.

MOSTAFA, S.P.; MAXIMO, L.F. A produção científica da ANPED e da Intercono GT da Educação e Comunicação. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 32, n. 1, Apr. 2003. Disponível em: <<http://bit.ly/jLZDLu>>. Acesso em: 22/11/2012.

OROZCO-GÓMEZ, Guillermo. Professores e Meios de Comunicação: desafios e estereótipos. *Comunicação & Educação*. São Paulo: ECA/USP/Moderna, nº. 10, 1997.

_____. Podemos ser mais criativos ao adotar a inovação tecnológica em educação? Uma proposta em comunicação. In *Revista Matrizes*, n. 1, São Paulo, 2007. Disponível em <www.matrizes.usp.br/index.php/matrizes/article/download/37/59>. Acesso em: 14/02/2012.

PRAZERES, Michelle. A moderna socialização escolar: um estudo sobre a construção da crença nas tecnologias digitais e seus efeitos para o campo da educação. 2013. *Tese Doutorado em Educação* - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10102013-113416/>>. Acesso em: 2016-07-10.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. *Socialização e Cultura: Ensaios teóricos*. São Paulo: Annablume, 2011.

TRIVINHO, Eugenio. *A dromocracia cibercultural: lógica da vida humana na civilização mediática contemporânea*. São Paulo: Paulus, 2007.

WEBER, Max. *Ensaios de sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

1041

MATRIZES SOCIALIZADORAS E DISPOSIÇÕES DE *HABITUS*: CONSIDERAÇÕES SOBRE OS JORNALISTAS BRASILEIROS

Rodrigo Ratier¹

RESUMO - Este texto pretende trazer uma reflexão sobre a relação entre matrizes socializadoras da sociedade contemporânea e a constituição de disposições de *habitus* no conjunto de uma categoria profissional: os jornalistas de educação. Em termos gerais, parte-se de uma perspectiva analítica que considera a socialização contemporânea como plural, tanto em termos sincrônicos quanto diacrônicos, resultando na cons-

¹ Doutor em Educação pela FEUSP, pesquisador do Grupo de Práticas de Socialização Contemporâneas (GPS) e professor do curso de jornalismo da Faculdade Cásper Líbero (FCL). Contato: rpratier@casperlibero.edu.br

tuição de disposições de *habitus* híbridos ou ecléticos nos indivíduos que constituem as sociedades contemporâneas. Por meio de um questionário de práticas culturais, mediu-se a influência de diferentes instâncias nos sujeitos analisados. Foram aferidas as influências de quatro matrizes: educacional, profissional, familiar e cultural. Em trabalhos anteriores (RATIER, 2016), ressaltou-se o aspecto preponderante da socialização profissional para a constituição dos modos de ser, agir e pensar desses jornalistas, enquanto neste trabalho será enfatizada a importância de duas outras instâncias: a familiar e a cultural. No âmbito da sociologia posicional, os profissionais analisados situam-se como membros de uma elite cultural. Argumenta-se que tais instâncias, embora de influência mais difusa e menos diretamente perceptível na constituição de uma identidade profissional, possuem papel relevante, acentuado devido à sua influência precoce e permanente, ao longo de toda a vida.

Palavras-chave - Socialização; Jornalismo educativo; *Habitus*; Disposições.

INTRODUÇÃO

A proposta apresentada é de uma compreensão do social que considere a dinâmica processual e relacional entre as estruturas sociais e os indivíduos que dela fazem parte. A noção central é a de socialização. O entendimento estreito do conceito como condicionamento do indivíduo à sociedade é substituído pela imagem de um processo constante de negociação.

Num contexto de múltiplas autoridades, a socialização se torna plural (Lahire, 2002), multiplicando a possibilidade de trajetórias biográficas cada vez mais singulares. Princípios de sentimento, pensamento e ação circulam socialmente de forma difusa e pulverizada. São múltiplos, concorrentes e, não raro, contraditórios, fazendo da socialização um processo tensionado e conflituoso. Num contexto de fragmentação sociocultural como o atual, nenhuma instituição deteria o monopólio da socialização dos indivíduos. Concorda-se com Lahire (2002) quando este, em relação às concepções de Bourdieu (1983) sobre socialização e construção de *habitus*, propõe uma relativização do poder do passado e, mais especificamente, do poder da família como instância socializadora, e

da primazia da socialização primária (a familiar):

As socializações secundárias, mesmo realizadas em condições socioafetivas diferentes, podem questionar profundamente e fazer competição com o monopólio familiar na socialização da criança e do adolescente. (Lahire, 2002, p. 33).

Outra contribuição importante para a discussão é a de Hall (1997). Este autor explora as mudanças na socialização pelo prisma da centralidade da cultura, que assume aspecto plural e diversificado, materializada na heterogeneidade de espaços de produção e troca de informações, saberes e competências.

Esse ecossistema de circulação de sentidos, por sua vez, abriga indivíduos em condição de contemporaneidade, que se socializam reagindo, resistindo, sem aceitar passivamente o que dele se quer. Em uma palavra: trabalhando ativamente diante das prescrições, repertoriado por sua trajetória e pela posição que ocupa no social. Para Giddens (1991), a nova conformação do espaço social potencializa a capacidade reflexiva do indivíduo, que diz respeito à articulação e interpretação dos significados em circulação no mundo social. Nesse contexto, a reflexividade é muito mais importante do que no passado, fazendo a balança da socialização pender para o indivíduo, que mais do que nunca precisa ter capacidade de avaliação para saber em que momentos aplicar lógicas de ação apreendidas em diferentes espaços e tempos de socialização.

De tal perspectiva, a rede de relações indivíduo-sociedade expressa pelo conceito de socialização pode ser considerada, conforme Setton (2008a; b), um processo de integração do indivíduo à sociedade, regido não pela obrigatoriedade e pelo condicionamento, mas por um processo de negociação construído tanto coletiva quanto individualmente, que envolve noções como ambiguidade (entre obrigação e liberdade quanto à partilha dos símbolos que possibilitam a manutenção dos laços sociais), ambivalência (entre interesse e desinteresse pela manutenção dos laços sociais), riscos e tensões que envolvem as reciprocidades (entre indivíduo e sociedade).

A partir de uma compreensão do conceito que a autora define como complexa e dialógica, socialização é entendida como um conjunto de práticas de cultura que tecem e mantêm laços sociais. Por considerar haver nas instituições matrizes de produção, difusão e reprodução de cultura, o conceito pode enfatizar as estratégias de transmissão e

de transformação dos grupos sociais e explorar as disposições de cultura incorporadas pelos indivíduos ao longo de suas experiências de vida, seguindo com poder explicativo para a relação dialética indivíduo-sociedade – para Setton (2008b), uma troca simbólica incessante entre as duas faces de uma mesma realidade: o indivíduo e as matrizes sociais de cultura.

Quanto ao *habitus*, retomando Bourdieu (1983) à luz das novas contribuições teóricas, concorda-se com Setton (2008a). A autora diverge de Lahire (2002) por defender que o conceito ainda abarca a especificidade da formação da identidade pessoal e grupal dos indivíduos na contemporaneidade. Segundo ela, as mudanças na contemporaneidade não inviabilizam a ideia de uma matriz geradora de disposições, ainda que sejam disposições heterogêneas, apreendidas conforme a configuração de forças entre as diversas agências de socialização. Mesmo que os princípios de ação possam ser contraditórios, isso não significa que o *habitus* se inviabilize.

Em um contexto de múltiplas e simultâneas socializações e da relativização do poder das instituições, o *habitus* torna-se mais eclético, com cada situação social requerendo o uso de determinadas categorias de pensamento e de ação. Resultado de múltiplas experiências socializadoras, produto criativo de sujeitos peculiares, singulares e dependente de circunstâncias sociais, políticas, religiosas, econômicas, escolares, midiáticas etc., ele adquire conotações híbridas e fragmentadas – mas segue existindo, sendo o indivíduo o “lugar” onde cruzam-se e integram-se os sentidos particulares interiorizados nos contatos com o social. Como construção possibilitada pela multiplicidade de referências identitárias que circundam os indivíduos, o conceito de *habitus* híbrido

[...] é melhor que incoerente ou plural, pois admite mais explicitamente a ideia de criação, amálgama, mistura realizada pela vivência e pela capacidade de cada um de nós montarmos uma experiência identitária. [...] Não somos sujeitos incoerentes, somos resultado de um conjunto heterogêneo de experiências de formação cultural que nos particulariza. (Setton, 2008a, p. 22)

II - A PESQUISA

Diante desse contexto de socialização plural originando, em relação dialética, a cons-

tuição de disposições de *habitus* híbridas, questiona-se qual o papel de instâncias socializadoras de influência difusa e de longa duração sobre uma identidade profissional². O presente texto enfoca especificamente as práticas familiares e culturais que compõem a trajetória de jornalistas que cobrem o tema educação na mídia nacional. Em trabalho anterior (RATIER, 2016), cotejou-se também os processos de socialização escolar e profissional, sendo que o último foi o mais proeminente na conformação de identidades e de disposições de *habitus* profissionais do grupo analisado.

Quanto à população pesquisada, trata-se de um universo de jornalistas que atuam na cobertura do tema educação na mídia brasileira, em jornais, semanários, revistas de divulgação da educação e portais na Internet³. A socialização familiar e os hábitos de consumo cultural foram aferidos em etapa de campo no ano de 2013. Da população total, estimada em 96 indivíduos, 92 participaram dessa etapa, um *survey* composto de questões macrosociológicas (aspectos demográficos, posicionais e políticos da categoria) sobre influências socializadoras (socialização familiar, escolar e no ambiente profissional) e opiniões sobre polêmicas da educação (políticas públicas, dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos alunos e concepções de ensino). Trata-se de uma amostra não aleatória, correspondente a 96% da população total pesquisada.

Para a identificação das experiências de socialização familiar, propôs-se a autoavaliação sobre o tipo de educação recebida, quantificou-se o total de cursos extracurriculares realizados na infância e adolescência e se adaptou o inventário de Marturano (2006), que quantifica observáveis do investimento familiar na educação. Há três grades de perguntas que se focam na realização de atividades, na posse de publicações e na de livro; uma quarta grade avalia o acompanhamento de afazeres escolares. As quatro grades foram pontuadas, conforme tabela abaixo, e depois divididas pela máxima pontuação possível. O resultado final gera o escore de investimento familiar na educação, variável de zero (mínimo investimento) a um (máximo investimento).

2 O termo, aqui, é utilizado na acepção de Dubar (2005), que entende identidade como o resultado dos processos de socialização que, a um só tempo, constroem os indivíduos e definem as instituições.

3 Foram incluídos na análise os jornais Correio Braziliense, O Estado de São Paulo, Folha de S. Paulo, O Globo e Valor Econômico, os semanários Carta Capital, Época, Istoé e Veja, as revistas para professores Carta na Escola/Carta Fundamental, Educação/Escola Pública, Gestão Escolar, Nova Escola, Pátio Ed. Infantil/Ensino Fundamental/Médio, Profissionalizante e Técnico, todos com seus respectivos sites, e os portais de Internet Agência Brasil, G1, Ig, R7, Terra e UOL.

Tabela 1 – Inventário de investimento familiar na educação: perguntas e pontuação*

Na infância, quais atividades você realizava com frequência em casa? (assinale quantas alternativas desejar)					
	pontuação				
Brincar	1				
Jogar videogame ou outros jogos	1				
Assistir a filmes	1				
Assistir a TV	1				
Contar histórias e casos	1				
Ler livros, revistas	1				
Conversar sobre como foi o dia na escola	1				
Conversar sobre notícias, filmes e outros programas de TV	1				
Atividades domésticas junto com os pais (lavar carro, almoço etc.)	1				
Outras	1				
Que tipo de publicações havia na sua casa? (assinale quantas alternativas desejar)					
Jornal	1				
Revista de notícias	1				
Revista de TV	1				
Revista feminina	1				
Revista de fotonovela	1				
Revista de esporte	1				
Revista religiosa	1				
Gibi	1				
Outra	1				

Que tipo de livros havia na sua casa? (assinale quantas alternativas desejar)					
Escolares	1				
Romances, contos, literatura	1				
Livros infantis	1				
Religiosos (Bíblia, evangelhos, catecismo)	1				
Técnicos, científicos	1				
Enciclopédias	1				
Dicionário	1				
Livro de arte	1				
Outros	1				
Quem acompanhava você nos seguintes afazeres escolares?					
	ninguém	mãe	pai	mãe e pai	outra pessoa
Verificar se o material escolar está em ordem	0	2	2	3	1
Avisar quando é hora de ir para a escola	0	2	2	3	1
Supervisionar a lição de casa	0	2	2	3	1
Supervisionar o estudo para as provas	0	2	2	3	1
Comparecer às reuniões da escola	0	2	2	3	1
Acompanhar as notas e a frequência às aulas	0	2	2	3	1

*adaptado de Marturano (2006).

Quanto à socialização de matrizes culturais, de que se recolheram indícios fragmentários – razão pela qual houve a preferência de se abordarem práticas culturais –, baseou-se em questionário produzido pela profa. Dra. Maria da Graça Jacintho Setton⁴. Pro-

4 Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e coordenadora do Grupo de Pesquisa Práticas de Socialização Contemporâneas (GPS) na mesma instituição.

pôs-se a aferição da influência socializadora da cultura em três eixos: cultura lúdica ou de saída, cultura de massa e cultura erudita. O questionário demandava aos respondentes a frequência de atividades e, posteriormente, as associava a números para a geração de escores. A cada uma das três matrizes correspondiam cinco atividades, cujos resultados de realização foram assim determinados: frequentemente = 2; às vezes = 1; raramente = 0. Em cada matriz, o escore varia de 0 a 10.

Tabela 2 – Escore de frequência em atividades culturais

	raramente	às vezes	Frequentemente
Matriz de cultura lúdica ou de saída			
Conversar com amigos e familiares	0	1	2
Praticar esportes	0	1	2
Viajar	0	1	2
Frequentar bares e restaurantes	0	1	2
Passear pela cidade	0	1	2
Matriz de cultura de massa			
Assistir a TV aberta	0	1	2
Assistir a TV por assinatura	0	1	2
Baixar filmes e séries para assistir em casa	0	1	2
Ir ao cinema	0	1	2
Navegar na Internet / redes sociais	0	1	2
Matriz de cultura erudita			
Ler	0	1	2
Ir ao teatro	0	1	2
Fazer curso de línguas	0	1	2
Estudar (exceto curso de línguas)	0	1	2
Ir a museus	0	1	2

III - RESULTADOS

Em termos demográficos, o jornalismo de educação é uma especialidade cujo perfil médio aponta uma profissional mulher, jovem e branca. São do sexo feminino 74% dos jornalistas voltados à educação, número superior à elevada feminização do jornalismo brasileiro – 64% de mulheres, segundo Mick e Lima (2013).

Em termos etários, predominam os jornalistas de até 30 anos (46%), com importante participação de profissionais na faixa dos 31 a 40 (44%) e decréscimo entre os mais velhos (10% acima de 41 anos). Em relação às estatísticas brasileiras, nota-se uma maior concentração de profissionais em meio de carreira, embora a juvenilização ainda seja grande, como corroboram as estatísticas de estado civil (47% de solteiros), número de filhos (73% não têm nenhum) e moradia (52% moram sozinhos ou com uma pessoa). Pela faixa etária dominante, a hipótese é de que sejam sobretudo casais jovens ou filhos recém-saídos da casa dos pais.

Em termos de cor/raça, os brancos estão sobrerrepresentados: 86% dos pesquisados, contra 48% dos autodeclarados na população (Ibge, 2010b) e 72% no conjunto de jornalistas brasileiros (MICK; LIMA, 2013). Há ainda 11% de pardos (43% na população total) e 3% de amarelos (1% na população total). Não há negros, indígenas ou outras declarações, o que reflete também a desigualdade de acesso ao Ensino Superior por cor/raça, conforme o Censo Demográfico (Ibge, 2010a).

Quanto à religião, 35% indicaram seguir uma religião específica, 33% afirmaram não seguir religião, mas têm um lado espiritual, e 32% não possuem nenhuma religião.

Tabela 3 – Jornalistas de educação por sexo (2013)

	jornalismo de educação	jornalismo brasileiro*
feminino	74%	64%
masculino	26%	36%

*Mick e Lima (2013). Dados de 2012.

Tabela 4 – Jornalistas de educação por faixa etária (2013)

	jornalismo de educação	jornalismo brasileiro*
18 a 22 anos	4%	11%
23 a 30 anos	42%	48%
31 a 40 anos	44%	22%
41 a 50 anos	10%	11%
acima de 51 anos	-	8%

*Mick e Lima (2013). Dados de 2012.

Tabela 5 – Jornalistas de educação por cor/raça (2013)

	jornalismo de educação	jornalismo brasileiro*	população brasileira**
brancos	86%	72%	48%
pardos	11%	18%	43%
pretos	-	5%	8%
amarelos	3%	2%	1%
indígenas	-	1%	menos de 1%
outros	-	2%	-

*Mick e Lima (2013). Dados de 2012. ** Censo Demográfico IBGE (2010).

Os atributos posicionais apontam um perfil de jornalista pertencente a camadas médias da sociedade em termos de capital econômico, e à elite em termos de capital cultural. De maneira geral, é uma posição de classe herdada, não havendo um perfil médio de trãnsfuga de classe.

A faixa de renda predominante entre os respondentes é de 5 a 10 salários mínimos. 44% dos jornalistas de educação estão nesse patamar, contra apenas 25% dos jornalistas brasileiros. A faixa de menor rendimento, até 5 salários mínimos, concentra 28% dos respondentes (contra 65% entre os jornalistas brasileiros que trabalham na mídia). Já a elite salarial, que ganha acima de 10 salários mínimos, é de 25%, mais que o dobro do índice nacional (11%).

Os dados de moradia fortalecem a hipótese de pertencimento a camadas médias. É relevante o número de pessoas que informaram pagar aluguel: 37%, contra uma média nacional de 17%, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2011 (Ibge, 2011). Apenas 30% possuem casa própria quitada (a média nacional é 70%) e 23% pagam financiamento (no Brasil, 4,7%).

As informações sobre escolaridade apontam para uma situação de elite cultural, na medida em que 48% dos pais e 61% das mães possuem curso superior (entre os pais, 21% têm pós-graduação; entre as mães, as pós-graduadas somam 23%). Ao se analisarem as respostas discursivas sobre a profissão dos pais com a metodologia “nuvem de palavras”, as profissões mais proeminentes são comerciante e engenheiro, seguidos por administrador e bancário. No caso das mães, a tendência para ocupações de baixo prestígio social é mais clara: predominância de professora, seguida por dona-de-casa e, em menor incidência, funcionária pública.

A maioria dos jornalistas ainda estudou exclusivamente em escolas particulares (71% no Ensino Fundamental e 65% no Ensino Médio) e não precisou trabalhar durante a escolarização (88%). Na questão aberta com o nome das escolas, a metodologia “nuvem de palavras” revela presença de escolas de elite no âmbito nacional, tanto na rede particular (Porto Seguro, Objetivo, Marista) quanto na rede pública (escolas técnicas federais e estaduais). Entre os que já possuem filhos, a maior parcela (84%) optou por matrículas apenas em instituições privadas.

Tabela 6 – Jornalistas de educação por faixa de renda (2013)

	jornalismo de educação	jornalismo brasileiro*
até 5 S.M.	28%	65%
5 a 10 S.M.	44%	22%
mais de 10 S.M.	25%	11%
não informou	3%	2%

* Mick e Lima (2013). Dados de 2012 referentes a jornalistas que trabalham na mídia.

Tabela 7 – Jornalistas de educação por escolaridade dos pais (2013)

	pai	mãe
Fundamental	16%	7%
Médio	26%	32%
Superior	37%	38%
Pós-graduação*	21%	23%

*Inclui especialização.

Quanto à socialização familiar, os jornalistas de educação no Brasil receberam, na média, grande atenção familiar, tiveram contato com uma variedade de experiências extracurriculares e com a cultura escrita na infância e na adolescência, além de acompanhamento para a educação formal. Nesse sentido, verifica-se que a família representou uma importante matriz socializadora para a população analisada.

A autoavaliação quanto ao tipo de educação recebida aponta três divisões quase equânimes. Um terço dos respondentes avalia a educação familiar como conservadora (2%) ou muito conservadora (31%), 31% como liberal (30%) ou muito liberal (1%) e 35% como nem conservadora, nem liberal. Independentemente do tipo de educação, 90% dos jornalistas relatam ter tido apoio familiar na escolha da profissão.

A presença de atividades extracurriculares foi uma constante. 86% dos respondentes realizaram cursos de línguas na infância ou adolescência, 82% fizeram esportes, 74% pré-vestibular, 48% curso de artes, 35% informática e 24% intercâmbio no exterior.

O investimento familiar em educação pode ser considerado alto. A média de atividades lúdicas realizadas em casa é de 5,5 entre 9 possíveis. Cada família disponibilizava, em média, 3 gêneros de periódicos (entre 11 possíveis) e 6 tipos de livros (entre 9 possíveis).

Quanto ao acompanhamento de afazeres escolares, ao menos um dos pais estava presente, na média, para verificar material escolar, avisar sobre os horários, supervisionar estudo e lição de casa e comparecer às reuniões escolares. Quando o assunto é nota ou frequência às aulas, a fiscalização era realizada, na média, por pai e mãe conjuntamente.

Dessa maneira, o escore de investimento familiar na educação – adaptado de Marturano (2006) a partir de atividades lúdicas e de posse de periódicos e livros – apresenta-se alto. Com média de 0,55 (sendo 1 o máximo investimento e 0 o mínimo investimento), 75% das famílias apresentam escore superior a 0,5. São, portanto, famílias presentes, facilitadoras de um rico cardápio de acesso à cultura erudita e dotadas de elevado capital cultural.

A esse respeito, outro importante indício vem do questionário de práticas culturais. A matriz cultural mais citada foi a de cultura lúdica ou de saída, com média em 7,28, e 75% dos respondentes com escore superior a 6 (numa escala de 0 a 10). Pelas afirmações propostas, sinaliza-se que a população pesquisada frequentemente ou às vezes tem o costume de conversar com amigos e familiares, praticar esportes, viajar, frequentar bares e restaurantes e passear na cidade (parques e outras áreas públicas).

Em seguida, observam-se as atividades da cultura de massa, com média em 6,3 e 75% dos respondentes com escore superior a 5. Pelas afirmações propostas, os jornalistas analisados frequentemente ou às vezes assistem a TV aberta ou por assinatura, navegam na Internet e nas redes sociais, alugam ou baixam filmes e séries para ver em casa e vão ao cinema.

A matriz cultural erudita, em que pese ter sido a menos prevalente, também tem índices relevantes, corroborando a pertença do grupo analisado à elite cultural. A média ficou em 5,1 e 75% dos respondentes tiveram escores superiores a 4. Pelas afirmações propostas, sinaliza-se que os respondentes às vezes leem, vão ao teatro, fazem cursos de línguas, vão a museus ou estudam.

Tabela 8 – Jornalistas por perfil de frequência em atividades culturais

Matriz de cultura lúdica					
Min.	1º quartil	mediana	média	3º quartil	Max.
4.000	6.000	7.000	7,283	8.000	10.000
Matriz de cultura de massa					
Min.	1º quartil	mediana	média	3º quartil	Max.
6.000	5.000	6.000	6,304	8.000	10.000
Matriz de cultura erudita					
Min.	1º quartil	mediana	média	3º quartil	Max.
1.000	4.000	5.000	5,109	6.250	10.000

IV - DISCUSSÃO

No campo da sociologia do jornalismo, o jornalista ocupa lugar subalterno (informação verbal). Ainda lacunar, a bibliografia que trata da construção das identidades desse profissional destaca a influência proeminente do trabalho como instância socializadora.

Neveu (2006) discute a ambiguidade das relações entre jornalistas e professores universitários, ao apontar o embate por poder no campo intelectual, situando temporalmente seu início nos anos 1970. Por seus artigos e livros e devido ao aumento em seu poder de consagração de obras culturais, jornalistas passaram a disputar espaço com os intelectuais como autoridade no debate público: os primeiros reivindicam, portanto, o lugar de fala dos segundos.

Com efeito, o entendimento do jornalista como intelectual remonta aos primórdios da profissão. Neveu (2006) define a atividade na França como um “jornalismo sem jornalistas”, levado a cabo por colaboradores que entendiam o ofício como uma “posição de expectativa” pelas verdadeiras carreiras, a da literatura e da política (p. 26).

Sodré (1966) relata movimento semelhante no Brasil da passagem do século 19 para o 20, época por ele definida como “jornalismo artesanal”. Redações eram espaços de literatos, funcionários públicos e filósofos. Manoel Marcos Guimarães, em apêndice à edição

brasileira de *Sociologia do Jornalismo* (Neveu, 2006), afirma que a profissão sempre esteve relacionada a uma atividade intelectual, mesmo antes de sua regulamentação, em 1969. O autor recorre ao Decreto-Lei 910, de 1938, que define o jornalista como “o trabalhador intelectual cuja função se estende desde a busca de informações até a redação de notícias”, e ao depoimento da pioneira jornalista e escritora mineira Alaíde Lisboa de Oliveira, para quem “jornalista se confundia, em certo aspecto, com intelectual” (Neveu, 2006, p. 186).

De fato, o modelo comercial pautado pela objetividade discursiva chega primeiro como lógica de mercado, no início do século 20, segundo Sodré (1966), e apenas 50 anos mais tarde como prática profissional. Abreu (1998) aponta que, até 1960, o jornal era lugar de intelectuais: a redação era tipicamente “à francesa”, espaço em que podia haver “nossos mais conhecidos e prestigiados escritores, poetas, críticos literários e de arte (...) – basta lembrar Alceu Amoroso Lima, Álvaro Lins, Otto Lara Resende, Carlos Drummond de Andrade (...) , muitos dos quais se identificavam profissionalmente como jornalistas” (p. 10-11).

O paralelismo político naquela época era elevado. Os jornais, gravitando em torno da personalidade do dono ou do chefe de redação (Carlos Lacerda, Assis Chateaubriand, Samuel Wainer, Roberto Marinho etc.), refletiam posições ideológicas de diferentes partidos, ainda que não fossem sustentados por eles. Nos anos 1950, por exemplo, “O Globo (...) defendia as ideias e posições liberais da UDN, assim como *O Estado de São Paulo*; A Última Hora era partidária (...) do PTB, enquanto outros se alinhavam às posições do PSD” (Abreu, 1998, p. 11).

O desaparecimento dos homens de letras coincide com o avanço do jornalismo como empresa e com a introdução de elementos discursivos típicos do gênero notícia. Sodré (1966) situa como pioneira a experiência do *Diário Carioca*, em 1951, e posteriormente do *Jornal do Brasil*, em 1956, em que a cultura do manual, calcada no conceito de objetividade, visava substituir os artigos palavrórios e empolados por um texto mais padronizado – preciso, impessoal, conciso⁵.

5 Silva (2005) cita tentativas de manualização ainda na década de 1920, com Gilberto Freire na direção de A Província, do Recife e, 30 anos mais tarde, com Carlos Lacerda na Tribuna da Imprensa. Entretanto, o autor classifica as iniciativas como style-sheets, cujo foco era a busca de uma linguagem mais simples e direta no texto jornalístico e a eliminação de chavões e lugares-comuns. Sodré (1966) destaca que a experiência de Pompeu de Souza à frente do Diário Carioca foi mais abrangente: em lugar de se restringir às questões estilísticas, Pompeu endereçou toda a técnica de produção de notícias, levando o jornalista a escrever segundo a personalidade adotada pelo veículo.

Para Abreu (1998), esse momento de profissionalização torna a cobertura de notícias mais importante que o editorial e, progressivamente, afasta escritores e intelectuais da imprensa. Também é o marco inicial, segundo a autora, da transformação do ideal identitário dos jornalistas brasileiros. Se até os anos 1960 os homens de imprensa eram sobretudo “românticos”, com evidente envolvimento político e ideológico e imbuídos de uma visão missionária da profissão (se consideram guias para educar os leitores), a partir de então tornam-se “profissionais”, responsáveis, por meio de um conjunto de técnicas específicas, pela difusão da informação.

O ponto de inflexão ocorreu nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha. Conforme Neveu (2006), um número crescente de pesquisas situa nesses dois países a estruturação do jornalismo como uma profissão à parte. Associa-se a ela uma codificação centrada no *news gathering*, a coleta de informações com compromisso com o factual. Associa-se, assim, a prática jornalística a “tarefas, a competências e a uma escritura irreduzível à de atividades preexistentes (escritores, políticos)” (p. 23).

O processo de institucionalização da profissão ganha impulso com a criação das primeiras escolas de jornalismo – em 1908, nos Estados Unidos (Missouri); em 1924, na França (Lille); e em 1947, no Brasil (Faculdade Cásper Líbero, São Paulo). Recrutamentos maciços são realizados a partir dos anos 1980 (Neveu, 2006, p. 42). No Brasil, Mick (2012) relata uma explosão na oferta de cursos de jornalismo entre 2000 e 2010, resultando a predominância dos diplomados na área no mercado de trabalho.

A presente pesquisa corrobora o atual momento histórico do mercado de trabalho, sugerindo uma conexão com a tradição intelectual encontrável no nascedouro da profissão. A predominância de diplomados no curso de jornalismo (99% da amostra pesquisada) revela o elevado grau de profissionalização. As trajetórias escolares alongadas, com forte presença da segunda graduação ou de cursos em nível de pós-graduação, são outro observável dessa tendência.

As informações relativas à socialização familiar e cultural também apontam a presença do intelectualismo. No tocante à família, a constante presença de portadores de cultura escrita (livros, revista, jornais) e o investimento na realização de cursos extracurriculares e em atividades culturais diversas (cursos de artes, informática, línguas e intercâmbio) traduzem a influência precoce na direção da intelectualização.

No que se refere às práticas culturais, o predomínio da cultura de saída sobressai como ligado à importância do laço social, característica apontada por Araújo e Martuccelli (2010) como fundamental na constituição identitária do indivíduo latino-americano. Além disso, o relativo domínio da cultura de massa sobre a erudita aponta para disposições de *habitus* de consumo cultural mais próximos aos das camadas médias, corroborando o perfil encontrado nas questões de estratificação econômica. Ressalta-se, conforme indicado, que o índice de frequência de atividades consideradas de cultura erudita, em sua medida mediana, é equivalente a um respondente que assinalasse “às vezes” em todas essas atividades, o que indica um relevante grau de familiaridade com elas.

Observa-se, portanto, uma população de elevado consumo cultural, o que apontaria, novamente, para o intelectualismo que marca a profissão. Esse contato difuso e alongado teria, possivelmente, efeito duradouro na constituição das identidades e das disposições de *habitus* dos jornalistas pesquisados. Concordando com Dubar (2005), identidades constroem-se na articulação entre os sistemas de ação em que o indivíduo está inserido – relações de força entre todos os atores envolvidos na socialização e que resultam na construção de identidades virtuais (atribuídas a uma pessoa) – e as trajetórias vividas, expressão que o autor utiliza para nomear a forma como os indivíduos reconstróem os acontecimentos significativos de sua biografia que julgam significativos. Aponta-se, assim, a importância da dimensão diacrônica na constituição de disposições de *habitus*, na qual a socialização cultural tem influência relevante.

A análise da influência socializadora da família e das matrizes culturais possibilita, ainda, um segundo diálogo com a sociologia crítica-posicional, com a problematização da correspondência posição-disposição.

Entre os autores que empregam essa lógica na análise do campo jornalístico, um dos mais contundentes é Accardo (2007; 2010), o qual critica a submissão da mão de obra aos interesses do discurso dominante, o neoliberal. Para Accardo (2010), a disposição para a docilidade explica-se pela homogeneidade morfológica (idade, nível econômico, tipo de formação) e, sobretudo, pela partilha de experiências socializadoras semelhantes, uma vez que os jornalistas seriam oriundos de uma mesma origem social:

Verifica-se, portanto, a importância de um recrutamento que identifique e selecione, de entrada, jornalistas que pactuem, em uma relativa harmonia, com os interesses das

elites – ainda que não façam parte dela. Segundo o autor, essa harmonia é encontrada em jovens jornalistas egressos, em sua maioria, das camadas médias da sociedade. Num plano político-ideológico, professariam posições neoconservadoras ou moderadamente reformistas, alinhadas com o moderno “jornalismo de mercado”. No tocante à formação intelectual, seriam representantes da cultura do *prêt-à-penser* e de uma “bricolagem intelectual heteróclita e preguiçosa” (ACCARDO, 2010, p. 91)

Os resultados desta pesquisa tornam premente a problematização e a relação posição-disposição. Em que pese a população analisada confirme o perfil médio descrito anteriormente (jovens egressos de camadas médias), as categorias de pensamento, sentimento e ação não parecem, majoritariamente, regidas pelos ditames do mercado. Como demonstrado em outra pesquisa (RATIER, 2016), as opiniões dos jornalistas em relação a polêmicas da educação estão, em média, próximas a posições de centro, não de adesão ao mercado.

As características observadas na socialização de matriz familiar e cultural apontam pistas para essa ocorrência. A tendência à intelectualização, manifestada por trajetórias escolares alongadas e por um contato precoce e duradouro com as três matrizes de cultura analisadas – lúdica ou de saída, de massa e erudita –, pode estar na raiz de um pensamento crítico que, se não rejeita por completo a lógica dominante, ao menos é capaz de pô-la em suspeição, rejeitando a adesão automática como certa bibliografia determinista poderia fazer supor. Deste modo, é importante realizar, efetivamente, pesquisas de campo que demonstrem as disposições de *habitus* efetivamente constituídas.

V - CONCLUSÕES

A modernidade contemporânea caracteriza-se, em termos de socialização, sobretudo por ser um mundo de autoridades múltiplas. Concordando com Giddens (1991), a substituição da autoridade da tradição e da verdade formular incontestável pela autoridade racional do conhecimento específico, sujeita à constante revisão, acarreta interações de concorrência e/ou cooperação, aliança e/ou conflito na formação de identidades.

Num contexto de fragmentação sociocultural como o atual, nenhuma instituição detém o monopólio da socialização dos indivíduos, que se socializam ativamente, sendo

o lugar de encontro e resignificação da multiplicidade de influências advindas dos mais variados laços sociais.

No caso da população em tela – jornalistas que cobrem o tema educação na mídia brasileira –, a influência familiar e as práticas culturais surgem como instâncias socializadoras relevantes. Nos processos de socialização, elas são retrabalhadas por indivíduos pertencentes a camadas médias da sociedade em termos econômicos e de elite em termos culturais, de trajetórias escolares alongadas em instituições de prestígio, o que pode apontar para uma elevada reflexividade (GIDDENS, 1991).

Ainda que tenham peso menor do que a socialização profissional (RATIER, 2016), tais instâncias de socialização exercem uma influência difusa e de longa duração, impactando as identidades profissionais. Aponta-se, portanto, para uma centralidade não incontrastada da socialização profissional; ao contrário, ela se articula com outras instâncias socializadoras – como exemplo a escola e, como apontado, a família e as práticas culturais.

Nesse sentido, sublinham-se algumas características do grupo analisado, como o elevado apoio familiar no desenvolvimento e no acompanhamento de atividades relacionadas à educação, o apoio na escolha profissional, um variado leque de atividades paradidáticas disponíveis e um consumo cultural elevado em todas as três matrizes analisadas. À condição socioeconômica típica de classes médias, acrescenta-se um investimento familiar e cultural que resulta num *habitus* híbrido com um viés erudito, com trajetórias escolares alongadas e gosto cultural que aponta para uma intelectualização possivelmente relacionada à escolha profissional e às necessidades da disputa simbólica no campo profissional.

Se, como afirma Dubar (2005), um ser profissional se forma também pela cultura prescrita ao longo da vida, debruçar-se sobre esses aspectos emerge como atitude epistemológica desejável de futuras pesquisas que pretendam investigar a construção da identidade profissional dos jornalistas.

VI - REFERÊNCIAS

- ABREU, A. A. Jornalistas: de românticos a profissionais. *Antropolítica*, n. 5, p. 7-10, 1998.
- ACCARDO, A. *Engagements – Chroniques et Autres Textes (2000-2010)*. Marseille: Agone, 2010.
- ACCARDO, A. et al. *Journalistes Précaires, Journalistes au Quotidien*. Marseille: Agone, 2007.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, R. (Ed.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p.46-81.
- DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais São Paulo*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & realidade*, UFRS v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.
- IBGE. *Censo Demográfico 2010*. Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 2010a.
- _____. *Censo Populacional 2010*. Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística 2010b.
- _____. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios-2011*. 2011. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2011/>>. Acesso em 02 de fevereiro de 2018.
- LAHIRE, B. *Homem Plural: Os Determinantes da Ação*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MARTURANO, E. M. O inventário de recursos do ambiente familiar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 19, n. 3, p. 498-506, 2006.
- MICK, J. A expansão do ensino de Jornalismo no Brasil e a reconfiguração da categoria profissional (2000-2010). *Perfil do Jornalista*, UFSC, 2012.
- MICK, J.; LIMA, S. *Perfil do Jornalista Brasileiro - características demográficas, políticas e do trabalho jornalístico em 2012*. Florianópolis: Insular, 2013.
- NEVEU, E. *Sociologia do Jornalismo*. São Paulo: Loyola, 2006.
- RATIER, R. P. *Jornalismo e jornalistas de educação no Brasil: um olhar multifocal sobre história, estrutura, agentes e sentidos*. 2016. 223, Tese Doutorado. Faculdade de

Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SETTON, M. D. G. J. Experiências híbridas de socialização entre jovens brasileiros. 2008a. *Livre-docência*. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. Introdução ao tema socialização. *Boletim Soced, Rio de Janeiro*, p. 1-26, 2008b.

SILVA, C. E. L. D. *Mil dias: seis mil dias depois*. São Paulo: Publifolha, 2005.

SODRÉ, N. W. *História da Imprensa no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 1966.

1051

DISPOSIÇÕES HÍBRIDAS NOS GOSTOS CULTURAIS DE LICENCIANDOS EM MÚSICA

Paula Alexandra Reis Bueno¹

RESUMO - As socializações contemporâneas são forjadas por múltiplas matrizes culturais, que interferem nos gostos e nas práticas de cultura. O presente texto corrobora com essa premissa, a partir da análise do gosto cultural de licenciandos em música das Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná, região Sul do Brasil. O método utilizado para o mapeamento do gosto cultural dos futuros professores de música foi a Análise Estatística Descritiva, seguida de Análise de Correspondências Múltiplas em

associação com a Análise de Cluster. O método estatístico foi efetivado a partir de variáveis obtidas com a aplicação de um questionário. Tem-se observado que os sujeitos estão envolvidos com uma ampla gama de gêneros e estilos musicais, assim como diversas práticas culturais advindas de experiências familiares, religiosas, com bandas e orquestras. Essas múltiplas matrizes socializadoras compõem formas de ser, agir e pensar que envolvem uma gama variada de produtos culturais, nem sempre legitimados pelos cânones tradicionais.

Palavras-chave - Sociologia da cultura; Licenciatura em música; Metodologias quantitativas.

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, as experiências de socialização humanas são constituídas por matrizes socializadoras diversas. Instâncias como a família e a escola competem com as mídias, por exemplo, na formação de gostos e práticas, conforme apontam Lahire (2004 e 2006) e Setton (2012 e 2016), os quais têm identificado formas de ser, agir e pensar díspares, calcadas em vivências plurais e, por vezes, divergentes. O presente capítulo corrobora com essa teoria, apresentando evidências empíricas dessa realidade, por meio da análise do gosto cultural de formandos em Licenciatura em Música dos cursos de graduação do Estado do Paraná, região Sul do Brasil.

O gosto cultural é fruto de uma trajetória de vida e se manifesta em escolhas de produtos e bens culturais. A análise do gosto cultural dos sujeitos pôde proporcionar a compreensão do modo e das condições como as regularidades foram inscritas nos corpos, permitindo conhecer disposições híbridas de *habitus* que se apresentam, em suas ações, mais como mesclas do que como justaposições.

Pierre Bourdieu (2012) entende o *habitus* como um sistema organizado de disposições de cultura que orienta condutas, ou seja, orienta as formas de ser, agir e pensar. Para o autor (2012, p. 57), os *habitus* expressam a “gênese das estruturas mentais no âmago dos indivíduos biológicos”; trata-se de um sistema organizado de disposições de cultura que orientam valores, comportamentos, condutas, escolhas e gostos, ou seja,

é uma incorporação, gradativa e naturalizada, de estruturas presentes no mundo social. Vale salientar que este esclarece que o *habitus* não é estático, mas historicamente determinado e construído ao longo da vida, “... o *habitus* não é um destino... mas um sistema aberto de disposições que está submetido constantemente à experiência e, desse modo, transformado por essas experiências” (BOURDIEU e CHARTIER, 2012, p. 62).

Logo, fazendo uso do conceito de *habitus*, Bourdieu (2001, 2007, 2012) afirma que os sujeitos sociais são marcados por experiências de socialização. De fato, a socialização tem sido entendida (SETTON, 2012, p. 17-18) não somente como uma noção definidora de um conjunto expressivo de práticas de cultura que constroem e sustentam laços sociais, mas também por meio das relações entre indivíduo e sociedade. Trata-se de um processo “construído coletiva e individualmente e, capaz de dar conta das diferentes maneiras de ser e estar no mundo.” (SETTON, 2012, p. 18)

Na obra *A Distinção - crítica social do julgamento* (2007), o autor sistematizou seu entendimento sobre o potencial ideológico das diferenças de consumo e práticas culturais na composição das hierarquias sociais, afirmando que “a arte e o consumo artístico estão pré-dispostos a desempenhar, independente de nossa vontade e de nosso saber, uma função social de legitimação das diferenças sociais” (BOURDIEU, 2007, p. 14). Para o autor, cada grupo social se reconhece em obras que correspondem a seus hábitos e estilos de vida decorrentes de processos de socialização.

Ao refletir sobre a legitimidade de uma prática cultural, o trabalho de Bourdieu (2007) convida a olhar para além das diferenças das formas e estruturas da arte, ou da sua apropriação hedonista ou reflexiva: convida a olhar para as desigualdades de experiências sociais que promovem as diferenças de escolhas e repertórios artísticos. Assim sendo, o gosto cultural como distinção manifestada entre os grupos desvela uma sociedade dividida e organizada em campos que produzem categorias de percepção diferenciadas.

II - A TEORIA DA LEGITIMIDADE CULTURAL

Ao observar as distinções entre os gostos e prática de cultura, Bourdieu (2007) circunscreveu sua teoria da legitimidade cultural, cujos esforços demonstraram como a distribuição e o consumo cultural estão relacionados às disposições incorporadas ao

longo de uma vida em virtude, principalmente, das socializações familiares e escolares, socializações distintas para cada grupo social. Setton (2012) afirma que, atualmente, também se percebe processos de socialização pelas mídias.

Desta forma, a teoria de Bourdieu (2007) promove o entendimento de que o aprendizado cultural e socializador vivenciado pelos grupos na família, escola e, mais recentemente, pelas mídias, é algo que os permitem, ao longo do tempo, formatar um modelo de apreciação, ou seja, construir um traquejo cognitivo e social, a fim de manejar códigos de interpretação e de compreensão dos produtos culturais.

Assim, o gosto cultural não é um dom ou sensibilidade natural, pois as práticas de cultura são diferentemente acolhidas pelos diversos grupos, devido a uma desigual divisão de recursos e privilégios de natureza social: privilégios de nascença e de escolarização acumulados ao longo da vida dos indivíduos e dos grupos.

No entanto, a contemporaneidade submete os indivíduos às novas formas de legitimação da cultura. Concordando com Ortiz (1994), pode-se afirmar que a dominação no mundo contemporâneo ocorre em duas vertentes: a dominação pela popularidade, em razão de uma produção e circulação ampliada num mercado capitalista, e a dominação pela raridade e nobreza: a primeira domina pela extensão de seu público e a segunda, pela oficialidade e pelo prestígio conquistados historicamente.

Setton (2008) alega que, devido a esse fato, torna-se impossível agir como se houvesse uma conexão com um espaço cultural homogêneo sob o ângulo da legitimidade. A autora afirma que: “A realidade é complexa e o estudo sistemático de novas condições de socialização impõe pensar a circulação de um registro cultural a outro, destacando a pluralidade das matrizes com as quais os atores têm de compor seu repertório cultural”. (SETTON, 2008, p. 123)

Na linha de uma sociologia do indivíduo, Lahire (2006) interpretou práticas e preferências culturais em sociedades diferentes e afirmou que as pessoas investigadas apresentavam ambivalências ou alternâncias dentro de cada campo da cultura ou de um campo cultural a outro. Para o autor, é importante estar alerta às mudanças de ordem estrutural na produção, reprodução e difusão cultural, pois há cada vez mais misturas de gêneros e estilos que, anteriormente, não tinham ligação. Lahire (2002) verificou que os indivíduos na contemporaneidade estão expostos a um conjunto de influências

e experiências de socialização, portanto aprendem a se submeter a novas referências culturais que competem com as tradicionalmente vistas como legítimas.

García Canclini (2003), com seu conceito de *culturas híbridas*, explica como a contemporaneidade é palco de diversas mesclas interculturais, desde as mais clássicas, como mestiçagens e sincretismos, até o entrelaçamento entre o tradicional e o moderno, entre o culto, o popular e o massivo. A contemporaneidade proporcionaria encontros felizes de culturas distintas, os quais podem produzir novas estruturas e práticas.

III - A EMERGÊNCIA DAS DISPOSIÇÕES HÍBRIDAS DE HABITUS

Considerando o contexto social contemporâneo, Setton (2016) compreende que o *habitus* pode ser construído por disposições híbridas, desde que as condições de socialização assim o determinem. Desta forma, as experiências atuais não destituem os sujeitos de um conjunto de disposições de cultura; são um sistema heterogêneo de experiências culturais que particulariza cada sujeito, ou seja, os valores e práticas correspondem a leituras singulares que os indivíduos realizam em situações específicas.

Neste sentido, a autora compreende o hibridismo como uma ferramenta conceitual capaz de explicar as trocas de orientações culturais realizadas pelos sujeitos e esclarece seu conceito de *disposições híbridas de habitus* (2016, p. 96-97), no qual o uso interpretativo da expressão reside na necessidade de se fazer interações e trocas simbólicas para além de meras simbioses culturais, mesmo “compreendendo os processos e estratégias de significação produzidas por agentes conjunturalmente situados e premidos por texturas de valores específicos [...] com estratégias de subjetivação e compreensão de novos signos de identidade e ou individuação.” (SETTON, 2016, p. 97)

A contemporaneidade favorece a construção de sistemas de disposições híbridas, pouco afeitos aos cânones tradicionais; os sujeitos forjam seus gostos a partir de várias matrizes socializadoras, com diversificação de gêneros e estilos, frutos de suas trajetórias e posição num espaço social, assim como dos laços sociais constituídos, acarretando em gostos e práticas singularizadas.

Para a verificação dessa hipótese, realizou-se uma investigação empírica com formandos em Licenciatura em Música das Instituições de Ensino Superior do Esta-

do do Paraná. Trata-se de uma pesquisa que objetivou identificar e analisar o gosto cultural de futuros professores de música, a fim de compreender os valores e os padrões de escolha de obras e bens culturais relativos e relacionados ao universo do docente da área.

A pesquisa justificou-se por demonstrar empiricamente novas configurações sociais que se apresentam na atualidade, com articulação de interdependência entre matrizes de cultura, na intenção de revelar uma cartografia de um grupo social, no qual competem dualidades de forças entre estruturas e subjetividades. Além disso, também colaborou com investigações nos campos da sociologia e das artes em geral (tal como a literatura e artes visuais), somando-se aos estudos que buscam organizar um arquivo sobre as práticas culturais de professores das disciplinas artísticas.

IV - O MÉTODO

Houve o mapeamento do gosto cultural de indivíduos em investigações anteriores (BOURDIEU, 2007; BENNETT *et al.*, 2009; SETTON, 2004); logo, com base no estudo e na análise desses trabalhos, optou-se pelo método da Análise Estatística Descritiva seguida de Análise de Correspondências Múltiplas (ACM), de dados qualitativos obtidos por meio de um questionário.

A elaboração do instrumento de coleta de informações¹ (questionário) contou com o apoio do modelo dos questionários utilizados por Bourdieu (2007, p. 469-476) e Setton (2004, p. 195-204); com as observações de Bennett *et al.* (2009, p. 263-275); e com as contribuições do Grupo de Pesquisa Práticas de Socialização (GPS) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Também foram consultados documentos da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP) para informações sobre critérios de classificação econômica Brasil, e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) para acesso ao sistema classificatório de “cor ou raça”, conforme padronizado pelo IBGE. O instrumento dividiu-se em seções: Dados Pessoais; Escolari-

¹ O questionário foi submetido a testes pilotos realizados em duas etapas, dos quais participaram 25 sujeitos voluntários: professores de música em instituições de Educação Básica e Superior, sendo 16 participantes na primeira rodada de teste e outros 9 participantes na segunda rodada.

zação/Ocupação; Preferências por Gêneros e Estilos Musicais; Práticas de Cultura; Vida Privada e Hábitos de Consumo, composto por 88 questões, subdivididas em 257 itens. Após a tabulação dos dados por meio do *software* Excel, geraram-se 120 variáveis, que foram exportadas para o programa computacional SPSS², o qual realizou a análise multivariada dos dados, com utilização de Análise de Correspondências Múltiplas (ACM)³.

Após a descrição, sob diversos ângulos, do conjunto de dados obtidos por meio do questionário, ou seja, após a realização da Análise Estatística Descritiva, efetivou-se a Análise de Correspondência Múltipla (ACM) associada à Análise de Cluster.

A ACM foi considerada o melhor método para o mapeamento dos gostos culturais de professores de música, por permitir a realização e a interpretação de uma análise multivariada de variáveis qualitativas, averiguando as múltiplas associações estabelecidas num contexto de interdependência.

V - O CONTEXTO

O campo de investigação foram as Licenciaturas em Música das Instituições de Ensino Superior (IES) do Estado do Paraná, localizado na região Sul do Brasil, divisa com São Paulo ao Norte, Santa Catarina ao Sul, Mato Grosso do Sul a Noroeste, Argentina a Sudoeste, Paraguai a Oeste e o oceano Atlântico, que banha o Leste do estado⁴.

2 A sigla SPSS surgiu como uma abreviação de Statistical Package for the Social Sciences; atualmente, não há uma tradução para a sigla.

3 Conforme orientação de Carvalho (2008)

4 Informações obtidas no site: Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – IPARDES: <http://www.ipardes.gov.br>. Acesso em: 10/02/2016

Figura 1: Mapa do Brasil com destaque do Estado do Paraná.



Fonte: IAPARDES. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br>>.

O estado divide-se em 39 microrregiões e 10 mesorregiões, subdivididas em 399 municípios⁵. Sua área é de 199.307,945 km² e sua população era de 10.444.526 habitantes no ano de 2000, de acordo com o censo realizado na época pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), com população estimada de 11.163.018 habitantes para 2015. E o rendimento nominal mensal domiciliar *per capita* da população residente em 2015 foi estimado em R\$ 1.241,00 (US\$ 391,48 cotação do dólar em 01/06/2015).

Para o levantamento das instituições que oferecem o curso de Licenciatura em Música no Estado do Paraná, recorreu-se ao site do Ministério da Educação: e-MEC, disponível no [link: http://emec.mec.gov.br/](http://emec.mec.gov.br/), o qual possui uma base de dados oficial e única de informações relativas às Instituições de Educação Superior – IES e cursos de graduação do sistema de ensino brasileiro. Os dados guardam conformidade com os atos autorizados com base nos processos regulatórios competentes, ou seja, pela Portaria Normativa MEC nº 40/2007.

5 Informações obtidas no site do IBGE: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=pr/>.

Os próprios indexadores de busca do e-Mec indicam haver oito instituições que oferecem o curso de Licenciatura em Música, na modalidade presencial, no Estado do Paraná: 1) Universidade Federal do Paraná - UFPR; 2) Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR; 3) Escola de Música e Belas Artes do Paraná – EMBAP/UNESPAR⁶; 4) Faculdade de Artes do Paraná – FAP/UNESPAR⁷; 5) Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG; 6) Universidade Estadual de Londrina – UEL; 7) Universidade Estadual de Maringá – UEM; e 8) Centro Universitário CESUMAR de Maringá – UNICESUMAR.

As instituições localizam-se em apenas três das dez mesorregiões do estado: a UFPR, PUCPR, EMBAP e FAP estão na mesorregião Metropolitana de Curitiba, mais especificamente na cidade de Curitiba, capital do estado; a UEPG, na mesorregião Centro Oriental Paranaense, na cidade de Ponta Grossa; e a UEL, UEM e UNICESUMAR, na mesorregião Norte Central Paranaense, nas cidades de Londrina e Maringá, conforme se verifica na figura 2:

Figura 2 - Georreferenciamento das IES com curso de Licenciatura em Música no Paraná



Fonte: CARVALHO, Max Luiz (2016). Georreferenciamento realizado para o presente estudo.
Mapa subdividido em microrregiões.

6 Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR - Campus de Curitiba I: EMBAP

7 Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR - Campus de Curitiba II: FAP

Participaram deste estudo 160 estudantes, do total de 226 estudantes matriculados e convidados, compondo 70,7% dos formandos dos cursos de Licenciatura em Música das Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná. Segue a explanação dos resultados obtidos.

VI - A ANÁLISE ESTATÍSTICA DESCRITIVA

A população estudada apresentou como perfil: maioria masculina, 61,3%, e branca, 63,8%. Estão em uma faixa etária jovem, entre 18 e 22 anos (42,5%). Quanto à religião, a maioria era cristã, com 35,7% evangélicos, 29,4% católicos, e 5,6% espíritas kardecistas; declararam-se praticantes de religiões de matriz africana 1,3% dos investigados (2 indivíduos); além de rastafári (1 indivíduo) e gnóstico (1 indivíduo). Declararam não ter religião 26,9% dos respondentes.

Tabela 1 – Dados Socioeconômicos

		Frequência	%	Não-respostas	N válido
Sexo	Feminino	62	38,8%		
	Masculino	98	61,3%		
	Total	160	100,0%	0	160
Idade	18-22	68	42,5%		
	23-28	44	27,5%		
	29-35	27	16,9%		
	36 ou +	21	13,1%		
	Total	160	100,0%	0	160
Religião	Católica	47	29,4%		
	Evangélica	57	35,6%		
	Outros	13	8,1%		
	Não tenho religião	43	26,9%		
	Total	160	100,0%	0	160
Classe	B2-C1	39	26,0%		
	C1-C2	56	37,3%		
	C2-D	32	21,3%		
	D-E	23	15,3%		
	Total	150	100,0%	10	150

Fonte: BUENO (2016)

Dos sujeitos da pesquisa, 85% moraram a maior parte da vida no Sul do Brasil. A escolarização da maioria dos pais (28,8% dos pais e 37,5% das mães) era o Ensino Médio completo. Quanto à classificação econômica, 60% dos indivíduos foram categorizados nas camadas médias da população, em que os ganhos mensais familiares variavam entre R\$ 2.409,01 e R\$ 4.427,35 (US\$ 759,97 e US\$ 1.396,64, cotação em 01/06/2015) para a Classe B2 - C1; e classe B1 - B2 com ganhos variando entre R\$ 4.427,36 e R\$ 8.695,88 (US\$ 1.396,64 e US\$ 2.743,17, cotação em 01/06/2015), conforme dados dos Critérios de Classificação Econômica Brasil da ABEP – Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa.

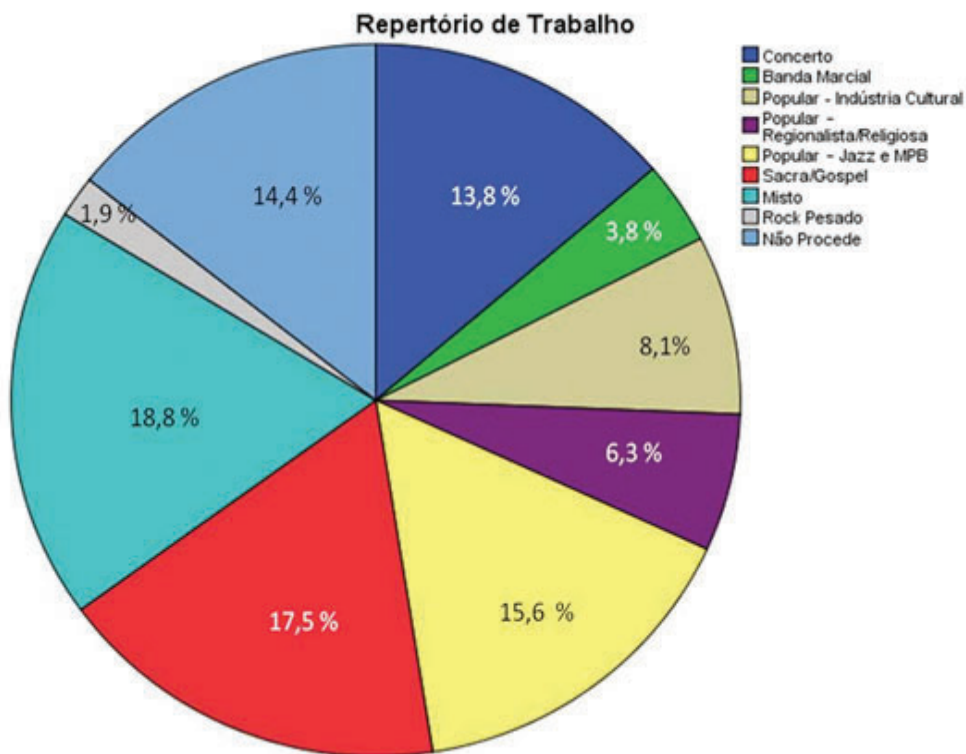
Adentrando a segunda seção: Escolarização/Ocupação, em relação à atividade docente em educação musical, 45% apresentaram vínculo docente atual somente no estágio supervisionado; por outro lado, 42,5% deles são docentes remunerados e 85,6% são músicos profissionais, corroborando com a afirmação de Pereira (2012), que aponta os licenciandos em música apresentarem perfis de “músico-professor”.

Para repertório de trabalho, prevaleceram as misturas de gêneros e estilos musicais: 18,8% dos respondentes alegaram utilizar um repertório misto, envolvendo diversos gêneros e estilos musicais. Com 17,5% figurou o repertório gospel/sacro; 15,6% dos indivíduos utilizam Jazz e MPB em seu repertório de trabalho; 13,8%, música de concerto; 8,1%, músicas da indústria cultural; os demais sujeitos utilizam repertório de banda marcial, música regionalista e Rock pesado.

Gráfico 1 - Gráfico pictórico: repertório de trabalho
Fonte: BUENO (2016)

Os estudantes participavam de práticas musicais diversas, como orquestras estudantis, grupo de choro, corais, grupos de pesquisa, entre outras. Todos os estudantes tocam ao menos um instrumento musical; 26,3% tocam dois tipos diferentes de instrumentos musicais; 20%, três; 8,8%, quatro; e 10% tocam cinco ou mais instrumentos musicais. Dos respondentes, 51,9% começaram a estudar música formalmente entre 11 e 15 anos. A linguagem simbólica da música foi construída desde a infância, envolvendo afeto e incorporada homeopaticamente num tempo vivido.

Com relação aos gostos por gêneros e estilos musicais, os resultados confirmaram um sistema

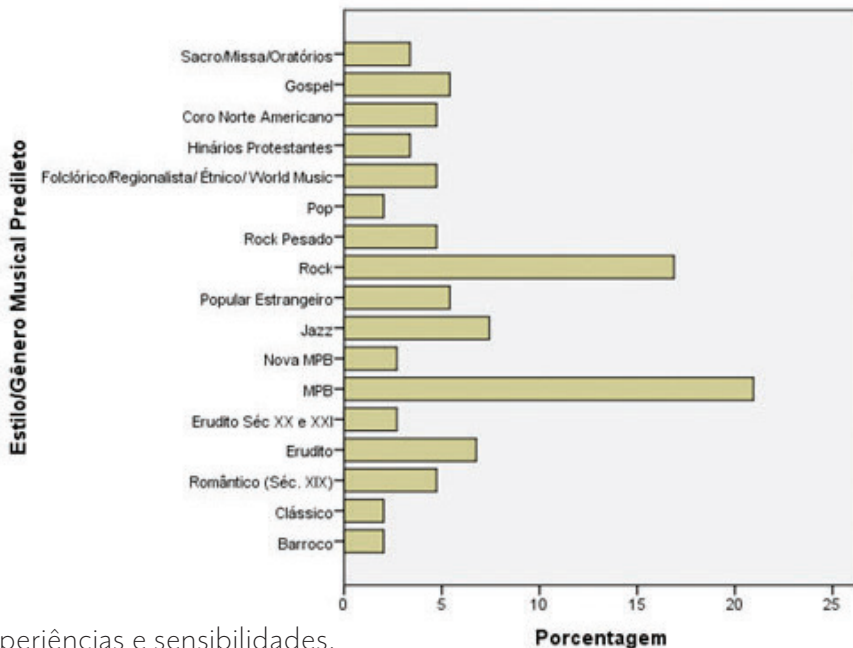


Mais especificamente, conforme o gráfico 2, a Música Popular Brasileira (MPB) figu-

rou com 19,4% de citações de “Estilo Musical Predileto”, competindo com uma gama variada de estilos do Gênero Erudito (16%) e de Rock (15,6%).

Os entrevistados apresentaram um gosto musical *onívoro*, ou seja, uma disposição de gosto no sentido atribuído por Peterson e Simkus (1992): eclética, diferenciada e nem sempre coerente com a música legitimada pelos cânones musicais. Ao ser disposta para escolha uma lista de músicas, de músicos e de gêneros diversos, as escolhas confirmaram a disposição eclética: para o gênero erudito, as predileções apontaram músicas dos séculos XVIII e XIX; nos gêneros populares, há predileção pela MPB (Choro) e Rock; a música erudita contemporânea foi a mais recorrente no item desagradado.

Em relação à seção “Vida Privada e Hábitos de Consumo”, comumente os estudantes não compram músicas pela Internet. De fato, embora comprem pouco, 90,6% afirmam ouvir músicas acessando as obras em *sites* como YouTube, Soundcloud, e *streaming* de música, como o Spotify. As relações com as tecnologias do grupo entrevistado apresentaram-se muito naturais e o ambiente técnico permeado



pelas experiências e sensibilidades.

Quanto aos hábitos de leitura, os estudantes recomendam obras técnicas, em espe-

cial as relacionadas à educação musical. Aproximadamente 50% dos estudantes costumam ouvir rádio e assistir a televisão; nesses casos, as programações prediletas são as jornalísticas, os documentários, programações musicais, filmes e seriados.

A maioria dos estudantes, 63,1% afirma gostar de videoclipe musical, com o gênero popular sendo o mais acessado. Do total dos entrevistados, 89,4% afirmam ouvir música enquanto estão em casa, e o repertório selecionado é bastante diversificado em gêneros e estilos. 97,5% dos estudantes praticam música em casa, com repertório praticado composto especialmente por músicas eruditas e MPB. 61,3% dos entrevistados não jogam videogame e demais jogos eletrônicos.

A seção Práticas de Cultura revelou que a frequência de idas a museus e galerias de arte é baixa na população entrevistada: 52,5% afirmaram visitar esses espaços aproximadamente duas vezes ao ano, e 34,4% declararam não frequentá-los. Em relação ao teatro, a situação não é diferente: 46,3% afirmam visitar esses espaços duas vezes ao ano e 15% declararam não assistir a espetáculos teatrais. Em relação a pequenas viagens, como as de finais de semana, 56,3% dos entrevistados realizam-nas aproximadamente duas vezes ao ano.

As leituras parecem ser mais frequentes: 62,5% dos entrevistados afirmam estarem envolvidos em alguma leitura duas vezes (ou mais) por mês. Idas a cinema, bares, pubs e restaurantes com música ao vivo são esporádicas entre os futuros professores de música. Assim como a frequência à shoppings, atividades físicas, meditação e cerimônias religiosas.

De fato, o tempo dispensado às atividades musicais são as situações mais prevalentes: 92,5% dos respondentes afirmaram ouvir música todos os dias; 29,4% alegaram ter ido a um concerto de música erudita nos últimos 15 dias, sendo que 63,1% foram capazes de mencionar a obra e compositor apreciados; 32,5% assistiram espetáculos de música popular nesse período, sendo 22,5% do estilo MPB e 20%, Rock.

A frequência a casas de Jazz, MPB, Samba, dentre outras, também é baixa: 67,5% afirmaram não frequentar esses espaços. Ainda, os estudantes, em maioria de 80%, não frequentam raves e outras festas e atividades de lazer onde são executadas músicas eletrônicas. Os filmes indicados foram, predominantemente, os da indústria americana, e o nível de interesse por trilhas sonoras de cinema e teatro é mediana; apesar de 90,1% afirmarem estar atentos às trilhas sonoras, apenas 40% dos respondentes conseguiram citar mais de uma trilha apreciada.

O inquérito terminava com uma questão aberta, na qual os estudantes poderiam se expressar livremente a respeito dos seus gostos e preferências musicais. Algumas falas evidenciavam as disposições híbridas de *habitus* advindas de socializações, a partir de diversas matrizes e experiências de cultura:

I28 – “Meu gosto musical é complexo, gosto de música gaúcha por ter conhecido quando criança, música erudita conheci através de um vizinho que estudava violoncello e seu irmão violino, daí escolhi estudar violino. O Rock ‘n’ Roll veio mais tarde, conheci The Doors com 12 anos e até hoje ela é minha banda favorita, pelas características da banda, letras elaboradas, o contexto social em que a banda vivia na época...”

I43 – “Eu sou uma pessoa bem eclética; assim como amo escutar e estudar a música Erudita, também sou apaixonado pelas músicas populares. Gosto muito de World Music, ex: música árabe, africana, mexicana, entre outras. Gosto muito de música com batidas fortes, talvez por isso essas músicas me chamam atenção.”

I10 – “Gosto das trilhas sonoras das animações (animes) e filmes japoneses...”

A Análise Estatística Descritiva permitiu confirmar que os sujeitos investigados apresentam gostos culturais híbridos, compostos a partir de diversas matrizes culturais. Também foi possível observar a influência de obras eruditas e de MPB no repertório praticado em casa, como o repertório de estudo.

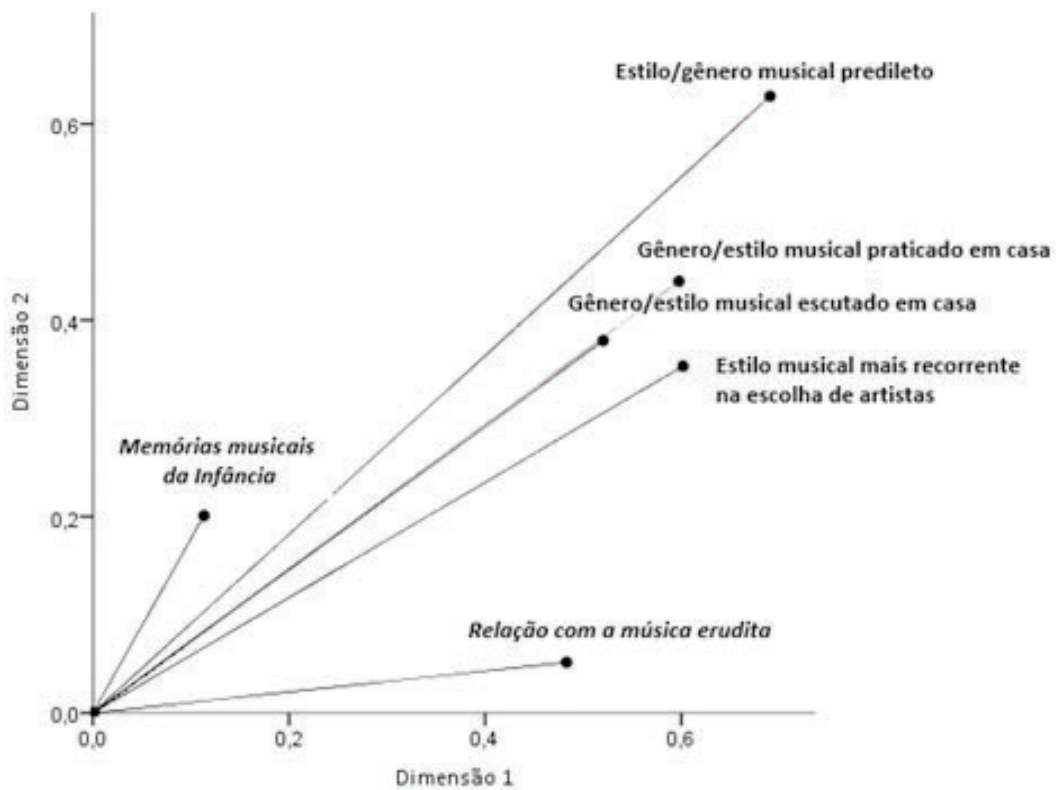
Após confirmada a presença de sistemas de disposições híbridas e de gostos ecléticos entre os licenciandos, procedeu-se a uma ACM na perspectiva de verificar padrões associativos entre as variáveis categorizadas.

VII - A ANÁLISE DE CORRESPONDÊNCIAS MÚLTIPLAS (ACM)

Conforme Carvalho (2008), a ACM permite realizar e interpretar uma análise multivariada de variáveis qualitativas, averiguando suas múltiplas associações que se estabelecem num contexto de interdependência.

Realizou-se uma ACM com variáveis relacionadas às memórias de infância; à relação dos indivíduos com a música erudita; à predileção por gênero musical declarada; aos gêneros e/ou estilos musicais praticados em casa; e aos gêneros/estilos mais recorrentes na escolha de uma lista com 100 artistas de gêneros/estilos equitativamente selecionados.

Gráfico 3 - Relação entre as variáveis (medidas de discriminação)
Fonte: BUENO; CARVALHO (2016)



Nesta análise, foi possível identificar que a divisão entre gêneros musicais populares e eruditos continuam permeando imaginários e representações. Conforme verificado no gráfico das medidas de discriminação em análise, duas variáveis contribuem para cada uma das dimensões: a diferenciação decorreu da variável “*relação com a música erudita*” que discriminou na dimensão 1 e a variável “*memórias musicais de infância*” mais relevante na dimensão 2.

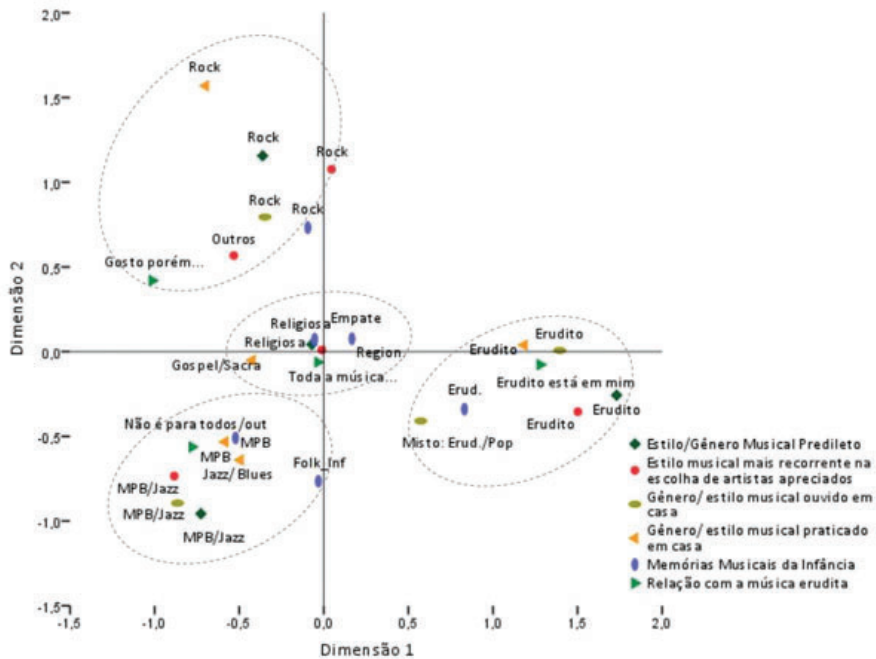
As variáveis relacionadas com estilo e/ou gênero foram tendencialmente relevantes nas duas dimensões. Na dimensão 1, a variável da relação dos indivíduos com a música erudita também se inter-relaciona com as categorias de gênero musical erudito declarado como predileto e/ou praticado e escutado em casa, e o gênero mais recorrente na escolha da lista de artistas, enquanto que, na dimensão 2, as memórias musicais da infância se inter-relacionam com as categorias de gêneros musicais populares declarados como prediletos, praticados e escutados em casa, e mais recorrente nas escolhas da lista de artistas.

Desta forma, as quatro variáveis que se agrupam à direita do gráfico estabelecem uma relação de dupla pertença com a dimensão 1 e dimensão 2, sendo que as categorias relacionadas aos gêneros populares contribuem para a dimensão 2 e as categorias relacionadas à música erudita na dimensão 1.

Buscou-se, então, associar as variáveis relacionadas às *Preferências Musicais* em dois tipos de análise; a ACM com a Análise de Cluster foi capaz de identificar quatro tipos entre as preferências musicais dos indivíduos, o que revelou que, apesar dos gostos ecléticos, as preferências relacionam-se às trajetórias de vida e podem ser agrupadas.

A análise do plano, por meio das associações privilegiadas entre as categorias, permitiu verificar quatro tipos ou configurações. Bem ao centro dos eixos X/Y, observa-se o Tipo 1, denominado como “Apreciadores de Música Tradicional”. Destacam-se, assim, os apreciadores de música religiosa, sacra e regionalista, como a caipira brasileira, por exemplo. Devido ao fato desse tipo se posicionar bem ao centro do plano, próximo ao eixo X/Y há influências tanto do universo da música erudita (dimensão 1) quanto universo da música popular. Ou seja, trata-se de um perfil bastante híbrido.

Gráfico 4 - Configuração das Preferências Musicais e Projeção dos Tipos



Fonte: CARVALHO, Helena⁸; BUENO, Paula Alexandra Reis (2016)

Na variável “Envolvimento com a música erudita”, prevaleceu a categoria “Toda a música de qualidade me interessa” correspondendo com a abertura para esse gênero/estilos musicais. As características estruturais das obras religiosas, sacras e regionalistas apontam tanto para o gênero erudito, quanto para os populares: quando se refere à missa, réquiem ou canto gregoriano, por exemplo, essas obras assemelham-se estruturalmente às obras eruditas, enquanto que o gospel, música de candomblé e os cantos religiosos regionalistas brasileiros aproximam-se do caráter estrutural das músicas populares. Nessa tipologia, as memórias musicais da infância relacionaram-se especialmente com as músicas regionalistas.

O Tipo 2, localizado no terceiro quadrante, agrupou os “Apreciadores de MPB e

8 As ACMs contaram com a orientação e consultoria estatística de Helena Carvalho.

Jazz”, em que as memórias musicais da infância se relacionaram especialmente às canções folclóricas infantis. Quanto à relação com a música erudita, a categoria “A música erudita não é para qualquer um” foi privilegiada. A valorização da MPB e do Jazz, em conjunto com o entendimento da complexidade da música erudita, corresponde a um pensamento que determinadas músicas não possam ser apreciadas por qualquer pessoa. Desta maneira, nesse tipo verifica-se uma valorização da complexidade estrutural das formas musicais. Ou seja, o agrupamento ocorreu com indivíduos que buscam formas musicais mais complexas.

O Tipo 3, localizado na parte superior do 2º quadrante, agrupou os “Apreciadores de Rock”. Neste grupo, as memórias musicais da infância compreenderam uma gama muito diversificada de gêneros e estilos musicais, contemplando desde canções natalinas, marchas de fanfarras de escola, até o caipira ou as músicas midiáticas. Na variável “Relação com a música erudita”, embora o grupo tenha declarado gostar desse gênero, não o conhece muito bem.

Finalmente, o Tipo 4, localizado entre o primeiro e o quarto quadrante, agrupou os “Apreciadores de Música Erudita”, os quais declararam que “A música erudita está em mim” como categoria escolhida na variável “Relação com a música erudita”. Suas memórias musicais da infância relacionaram-se às músicas eruditas e o mesmo aconteceu na descrição das músicas que ouvem em casa, que praticam em casa, na citação do tipo predileto de música e na figuração entre as escolhas de artistas numa listagem previamente fornecida.

Apesar das diversas matrizes de cultura que influenciam os processos socializadores, possibilitando a construção de gostos bastante ecléticos, algo aproximou os sujeitos em suas escolhas preferenciais, sendo possível afirmar que ainda existem sistemas de disposição que aproximam e distinguem os indivíduos.

As informações obtidas confirmam que o *habitus* não se diluiu nas experiências contemporâneas, mas tem se constituído por meio de disposições híbridas. Para a teoria das socializações, pode-se afirmar que o *habitus* enquanto categoria histórica, não está fechado em comunidades, mas se forma a partir das diversas escolhas individuais e seus contextos.

VIII - CONCLUSÃO

Uma análise de informações sobre o gosto cultural de licenciandos em música identificou disposições híbridas de *habitus*, forjadas por diversas matrizes culturais e manifestadas em práticas e gostos.

Condições de socialização específicas estiveram presentes na vida dos investigados, modelando uma maneira de eles se relacionarem com a música e com diversos gêneros e estilos musicais. Foi possível aferir empiricamente a consideração de Setton (2016), que compreende que o *habitus* pode ser construído por disposições híbridas, desde que as condições de socialização assim o determinem.

Desta forma, as experiências atuais não destituem os sujeitos de um conjunto de disposições de cultura, mas, sendo um sistema heterogêneo de experiências culturais, particulariza cada um. No presente estudo, as formas como as socializações musicais aconteceram, tecidas a partir de diversas instituições sociais distintas, propiciou que os investigados se construíssem com disposições híbridas de *habitus*, manifestadas em gostos musicais ecléticos, por vezes ambíguos e até dicotômicos.

IX - REFERÊNCIAS

- ABEP, Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. Disponível em: <www.abep.org>. Acesso em: 05/03/2014.
- BENNETT, Tony. *et al. Culture, class, distinction*. Oxon: Routledge, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2007.
- BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. *O sociólogo e o historiador*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- CARVALHO, Helena. *Análise Multivariada de Dados Qualitativos*. Utilização da Análise de Correspondências Múltiplas com o SPSS. Lisboa: Edições Sílabo, 2008.
- E-MEC, Ministério da Educação. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10/11/2014.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Culturas Híbridas*. São Paulo: EDUSP, 2003.
- IBGE, Portal do Instituto de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=pr>>. Acesso em: 10/02/2016.
- IPARDES, Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br>>. Acesso em: 10/02/2016.
- IPEA, Pesquisa Econômica Aplicada. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: 05/03/2014.
- LAHIRE, Bernard. *O Homem Plural: Os Determinantes da Ação*. Petropolis: Ed. Vozes, 2002.
- _____. *Retratos sociológicos: Disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- _____. *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ORTIZ, Renato. *Mundialização e Cultura*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.
- PEREIRA, Marcus V. M. Ensino superior e as Licenciaturas em Música (pós DCN 2004): Um esboço do habitus conservatorial nos currículos. 280 f. *Tese Doutorado em Educação* – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2012.
- PETERSON, Richard A.; SIMKUS, Albert. How musical tastes Mark occupational

status groups. In: LAMONT, Michele; FOURNIER, Marcel (eds). *Cultivating differences: symbolic boundaries and the making of inequality*. Chicago e London: University of Chicago Press, 1992.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. *Rotary Club: habitus, estilo de vida e sociabilidade*. São Paulo: AnnaBlume, 2004.

_____. Escola e mercado de bens simbólicos na formação cultural dos jovens. *Comunicação & Cultura*, Lisboa, nº 6, 2008, pp. 115-134

_____. *Socialização e Cultura: ensaios teóricos*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2012.

_____. *Socialização e Individuação: a busca pelo reconhecimento e a escolha pela educação*. São Paulo: Annablume, 2016.

3

SOCIALIZAÇÃO E
RELIGIÃO

1011

A INDISSOCIABILIDADE DE CARACTERÍSTICAS IDENTITÁRIAS DO PROFESSORES: ENTRE DISPOSIÇÕES SECULARES E RELIGIOSAS

Gabriela Abuhab Valente¹

RESUMO - O objetivo desse artigo é refletir sobre os entendimentos dos docentes no tocante a interface religião e escola. A partir de um estudo de inspiração etnográfica, concluiu-se que as ações do professorado revelaram uma carência de reflexão sobre a presença religião/religiosidade na escola, conseqüentemente a ausência de uma re-

¹ Mestra em educação pela Faculdade de Educação da USP. FAPESP. Atualmente, é doutoranda em cotutela com a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e a Université Lumière Lyon 2.

flexão sobre essa questão. A discussão apresentada nesse artigo é relevante, em razão de, mesmo sem uma visão crítica, os professores possuírem uma opinião sobre o tema. Partiu-se de um quadro teórico referente ao processo de socialização (BERGER, 1985; SETTON, 2002, 2008, 2012) e às disposições híbridas de *habitus* (SETTON, 2016); complementarmente, utilizou-se a noção de criatividade de Joas (2001) para a análise das falas de professores entrevistados a partir das seguintes categorias: *Religiosidade e diversidade religiosa no Brasil, Religiosidade na escola e Uso da religião como instrumento pedagógico*. Concluiu-se que os professores se expressam pautando-se tanto em disposições religiosas quanto em disposições profissionais. Portanto, a religiosidade de cada docente é indissociável de sua identidade profissional, o que, para esses sujeitos, não representa incongruência com o princípio de laicidade do Estado.

Palavras-chave: Religiosidade; Escola pública; Brasil, Laicidade; Prática docente; Tolerância religiosa.

INTRODUÇÃO

A partir de um levantamento no banco de dados da Capes sobre pesquisas no campo da Educação entre os anos de 2000 e 2015, por meio das palavras-chave: educação, religião e laicidade, encontraram-se 91 estudos entre mestrado e doutorado, dentre as quais 42 pesquisas referiam-se à implementação e às questões relacionadas ao Ensino Religioso, dentre as quais constatou-se que uma maior parte se debruçava em análises históricas e datadas. Os poucos estudos que trazem a interface entre religião e educação, fora do contexto da disciplina de Ensino Religioso, não chegam a representar 10% do total dos estudos analisados, somando 8 trabalhos, com apenas metade voltada a um caráter empírico.

Se comparados com a quantidade de estudos de Antropologia sobre a religião/religiosidade da população brasileira, os dados apresentados nessa área revelam que o campo da Educação apresenta ainda um longo caminho a percorrer em pesquisas sobre a religião, um aspecto característico fortemente presente na identidade brasileira (SETTON e VALENTE, 2016). A profunda e perene religiosidade entendida como traço da

identidade brasileira também faz parte da identidade dos profissionais da educação, ou seja, os professores.

O campo acadêmico reflete o campo jurídico-educacional. Os únicos atos normativos que marcam a interface religião e escola também concernem ao Ensino Religioso. De fato, essa é a única disciplina escolar presente na Constituição Federal de 1988, que possui desdobramentos na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e também no Acordo Brasil-Santa Sé de 2011. Esses documentos, considerados polêmicos, divide os pesquisadores e a população entre os favoráveis à implementação da disciplina, entendendo-a como uma forma de ter acesso ao fenômeno cultural religioso, e aqueles pejorativamente denominados “Grupo do Não”, afirmando que a existência da disciplina fere o princípio de laicidade do Estado.

Embora a palavra “laico” ou “laicidade” não apareça na Carta Magna (BRASIL, 1988), existem alguns dispositivos legais que garantem a separação entre Estado e religiões, a neutralidade do Estado perante as diversas denominações religiosas, a liberdade de consciência e a igualdade de todos os cidadãos perante a lei. Uma dificuldade encontrada é devido aos atos normativos existentes não serem explícitos e ao fato de que eles podem ser interpretados de diferentes formas. Algumas dessas diversas compreensões podem estar propensas a um determinado viés, principalmente quando se aciona uma memória histórica relacionada à antiga hegemonia social da Igreja Católica ou quando há o acesso a documentos como o Acordo Brasil-Santa Sé.

Analisando a produção acadêmica acerca do tema, conclui-se que a questão da laicidade é debatida sobretudo por pesquisadores do campo do Direito, os quais não deixam dúvidas de que a laicidade brasileira não é fácil de circunscrever (ZYLBERSZTAJN, 2012; GONÇALVES, 2011; SCALQUETTE, 2012; CAMASSO, 2006; SOUZA, J. 2009²), caracterizada com diferentes adjetivos: aberta, positiva ou de reconhecimento ou de coabitação, além de uma “quase laicidade”. Apesar de ter suas particularidades, os estudos sobre a laicidade no Brasil indicam um consenso sobre o fato de que o Estado não exclui por completo o religioso da esfera pública, isto é, o fato religioso é visto como público e como um elemento histórico, dificultando ainda

2 Citação de apenas algumas teses de doutoramento que se concentraram no tema da laicidade no Brasil.

mais a delimitação entre a esfera religiosa e o poder político – obstáculo pautado, sobretudo, nos costumes da população. Em outras palavras, os hábitos religiosos possuem um poder de influência comparável ou superior ao do Estado, caracterizando a dificuldade de compreensão do brasileiro acerca do significado de um Estado laico.

Os pesquisadores percebem a laicidade brasileira como um processo superficial, em construção e que revela um ideal atrelado à democracia e aos direitos humanos (ALMEIDA, 2007; CAVALIERE, 2006). Essa laicidade frágil e tímida é também resultante da abertura à relação de cooperação entre Estado e religiões prevista constitucionalmente, permitindo que as religiões participem das decisões estatais em um regime pluriconfessional (MOREZ, 2012; TAVARES, 2012; MARIANO, 2011).

Segundo alguns autores (RINCK, 2015; RODRIGUES, 2012), a laicidade brasileira estaria propícia para o diálogo intercultural, o qual não ocorre porque sua discussão é delicada e complexa, devido a existir uma grande confusão entre Estado e religião; essa má separação seria ainda resultado de uma particularidade brasileira: a sua sociedade multicultural. Por outro lado, a laicidade brasileira é acuada pelo avanço de grupos católicos e evangélicos que possuem estratégias e mecanismos de interferência no espaço público (CARTROGA, 2006).

Pode-se pensar que essa polissemia e ambiguidade sobre o conceito de laicidade torna a interface entre religião e educação obscura e, especialmente, de difícil visibilidade e discussão. É preciso que haja mais normas legais que tratem da questão, visto que a entrada da religião na escola não ocorre apenas pela disciplina Ensino Religioso, mas também pelas próprias pessoas que convivem nesse espaço.

Essa ausência de debate legal e acadêmico provoca a quase inexistência de materiais pedagógicos sobre a questão e aqueles disponíveis aos professores de escolas estaduais e municipais não são suficientes para problematizar e para construir um olhar atento capaz de desnaturalizar os elementos religiosos na escola. Contudo, a experiência docente e o contato com situações profissionais e pessoais que envolvam a questão religiosa proporcionam a construção de um saber sobre o tema. Refletir sobre essa percepção e esse entendimento dos docentes é a finalidade deste artigo.

Baseado em dados construídos a partir de um estudo de inspiração etnográfica, este trabalho segue com a apresentação de falas recolhidas em entrevistas cedidas por pro-

fessores do Ensino Fundamental I sobre a religiosidade no Brasil e a interface escola-religião. Em um segundo momento, analisa-se o posicionamento dos professores a partir de uma abordagem qualitativa (BEAUD; WEBER, 2014), utilizando um quadro teórico referente ao processo de socialização (BERGER, 1985; SETTON, 2002, 2008, 2012), às disposições híbridas de *habitus* (SETTON, 2016) e, complementarmente, à noção de criatividade de Joas (2001). Nas considerações finais, explora-se de forma mais aprofundada um dos resultados da pesquisa: a indissociabilidade entre a identidade religiosa e a identidade profissional desses profissionais da educação.

II - SOBRE A COLETA DE DADOS

Os dados apresentados foram coletados na ocasião de uma pesquisa de mestrado (VALENTE, 2015). A escola em que a pesquisa foi realizada integra o sistema público da educação do município de Santo André e oferece Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental I (EFI).

Com o objetivo de conhecer e refletir sobre a presença da religiosidade na escola e pensar sobre a prática docente, optou-se pela realização de um estudo de caso. Inspirada na metodologia da etnografia sociológica (BEAUD e WEBER, 2014, p. 204), a pesquisadora permaneceu na escola-campo durante os meses de março a dezembro de 2013, somando mais de 370 horas de presença na escola, divididas entre observações de aulas, análise de documentos escolares, participação em reuniões e entrevistas com os professores.

Contudo, para o desenvolvimento deste artigo, será utilizado (não só, mas) principalmente o material coletado a partir das entrevistas. As falas da totalidade de professores que formavam o corpo docente da escola somaram 19 entrevistas, os quais se revelaram crentes e membros de religiões de matriz cristã (três professoras protestantes, um professor espírita³ e 15 católicas – uma carismática e as outras tradicionais), entretanto a religiosidade e as práticas religiosas de cada um eram vividas com intensidades distintas.

3 Os espíritas kardecistas promovem a materialização do princípio cristão da caridade em significativas obras de assistência social e a centralidade do culto a Jesus Cristo, não como Deus ou filho de Deus, mas como um modelo ideal de vida a ser seguido (SOUZA, A., 2012).

As professoras protestantes tinham um maior engajamento em seus centros comunitários do que as professoras católicas, reportando frequência de mais de duas vezes por semana, incluindo atuação em escola dominical e promoção de atividades sociais entre seus pares. Dentre os professores católicos, apenas quatro professoras identificaram-se como não praticantes (NP).

Os depoimentos permitiram acesso aos entendimentos dos docentes sobre a interface religião e escola, bem como a compreensão da maneira pela qual os professores justificam suas ações e quais eram suas perspectivas no que concerne a relação entre essas duas instituições socializadoras. As entrevistas duraram cerca de uma hora e aconteceram em diferentes ambientes da unidade escolar.

É preciso esclarecer que se trata de uma escola municipal que atendia cerca de 300 alunos, localizada na área central do município de Santo André, conhecida por oferecer ensino de qualidade, haja vista suas notas no Ideb superiores à média. Além disso, mais de um quarto dos professores entrevistados estavam a menos de cinco anos da aposentadoria, o que revela que a escola era escolhida pelos professores de acordo com a pontuação acumulada. De forma geral, trata-se de um corpo docente com vasta experiência.

As falas serão apresentadas a partir de três principais categorias: religiosidade e diversidade religiosa no Brasil, a religiosidade na escola e o uso da religião como instrumento pedagógico.

III - RELIGIOSIDADE E A DIVERSIDADE RELIGIOSA NO BRASIL

Os professores foram questionados sobre suas percepções acerca da religiosidade e da diversidade brasileira, a fim de a pesquisadora compreender seus pontos de vista, sua visão geral do fenômeno religioso no país e angariar elementos para o entendimento da configuração social em que viviam.

Verificou-se que a diversidade brasileira percebida por esses informantes está presente apenas dentro do Cristianismo, ou seja, as novas igrejas e denominações evangélicas eram entendidas como resultante da diversidade religiosa. Porém, a diversidade apresentada estava sempre ligada a Jesus e/ou a um único deus.

...eu acho que cada um vai buscando o que acredita, só que o produto final é o mesmo; eu acho que as práticas acabam sendo diferentes, nas religiões, mas acho que o produto final é a fé que te move, que você acredita no Jesus, no Deus. (Natália, EF, 2º ano, católica)⁴

[...] então eu acho que a gente tem que tentar manter uma visão única, porque a escola é laica, ela tem que ser laica, a gente tem que tentar manter uma visão única de um Deus, que é um Deus pra todo mundo, que só quer o bem das pessoas, tentar manter essa ideia do divino mesmo (...) É passar coisa bem básica mesmo, de um Deus único e universal e bondoso, eu acho que mais ou menos isso... (Dinora, EF – 3º ano, católica NP)

Na visão dessas professoras, não havia problema se o conteúdo-base das religiões cristãs estivesse presente nas escolas, pois o entendimento de diversidade religiosa apontado revelava a presença de um único Deus e de Jesus, nos quais todos criam. Desta maneira, não só no ambiente escolar, mas também na sociedade, de forma geral, as religiões de matrizes afro-brasileiras e as religiões não-cristãs nem sequer foram consideradas pelas professoras.

A diversidade religiosa brasileira representada por um pluralismo cristão foi também um achado da pesquisa de Souza (2012), na qual ele faz análise dos últimos censos demográficos brasileiros. Ademais, a exegese desse pluralismo cristão pode também ser dada ao que Sanchis (1994) chama de co-naturalidade entre o Brasil e o catolicismo: essa cultura católica-brasileira seria não só flexível a ponto de aceitar as múltiplas identidades religiosas de seus fiéis, mas também receptora de elementos religiosos de outras religiões. Nesse sentido, mesmo que pertencentes à outras religiões, uma hierarquia apontaria para a predominância cristã.

Percebeu-se, também, quais professores tinham se detido sobre o assunto e quais nunca tinham refletido sobre ele. Aqueles que se enquadram na última categoria tinham mais dificuldade de expressar suas ideias em palavras; enquanto alguns diziam que não sabiam responder a questão e pediam para passar para outra pergunta; outros ainda não eram claros, ou seja, não explanavam “direto ao ponto”.

Contudo, três professoras pareciam ter ponderado sobre o assunto: eram protestantes, sendo uma presbiteriana, uma batista e uma metodista. A clareza na forma como

4 Foram escolhidas falas de alguns professores que foram representativas de um consenso entre eles.

elas esclareciam seus entendimentos sobre a religiosidade da população brasileira seria indício de uma reflexão anterior e, por vezes, era possível notar uma reprodução de um discurso bem circunscrito, talvez originado em uma fala de pastor ou circunscrito em um espaço religioso.

Esse traquejo na forma de se expressar sobre a religiosidade brasileira revela a incorporação de uma visão de mundo construída também a partir de uma agência de socialização religiosa. O processo de socialização é identificado como um espaço plural de múltiplas referências, fruto de uma conjunção de esforços pedagógicos entre instâncias socializadoras que trabalham na consolidação de uma maneira de se relacionar com categorias de julgamento legitimadas socialmente (LAHIRE, 2006). Ao tratar o indivíduo como um agente, ou seja, aquele que possui uma participação singular na construção da realidade social e na construção de si, cabe a cada um deles combinar e articular as diferentes referências para dar sentido às suas práticas e às suas experiências sociais; assim, “a identidade disposicional dos indivíduos é fruto de uma superposição e coexistência de diferentes tradições” (SETTON, 2005). Processo amplo, tenso, complexo e estruturado com base em uma multiplicidade de experiências formadoras, a socialização moderna brasileira resultaria na incorporação de *disposições híbridas de habitus*. Em outras palavras, as práticas sociais dos agentes brasileiros, guiadas pela incorporação de valores provenientes de diferentes matrizes de cultura, permitem a construção de uma cultura híbrida. Nesse sentido, a aquisição de categorias de pensamento e de julgamento dos professores pesquisados são construídas em diferentes espaços socializadores e evidenciam a indissociabilidade entre aspectos seculares e religiosos de sua identidade.

Os dois aspectos apresentados nessa categoria apontam para a centralidade do cristianismo na sociedade brasileira e para a influência dos elementos cristãos na formação da identidade do brasileiro. Em outras palavras, sugere-se que os sujeitos de pesquisa não identificam uma pluralidade religiosa, isto é, algo plural, diverso, mas uma multiplicidade, em que o produto possui sempre um denominador comum, à saber, o cristianismo.

Realmente, a porcentagem da população brasileira que declara possuir outra religião que não a cristã nos dias de hoje é de apenas 3.5% e aqueles que se declaram sem religião tem crescido consideravelmente nos últimos cinquenta anos, somando 7.4% da população (IBGE, 2000). Desta forma, conforme a mesma pesquisa, cerca de 11% da

população não é cristã⁵ e é importante que essa minoria (invisibilizada pelos sujeitos dessa pesquisa) tenha sua liberdade religiosa garantida e seus direitos individuais respeitados, sobretudo nas salas de aula.

IV - RELIGIOSIDADE NA ESCOLA

A partir dos dados coletados a partir das entrevistas, criou-se uma segunda categoria, na qual foram classificados os entendimentos dos professores sobre o fenômeno religioso no espaço escolar, sobre a interface religião/religiosidade e educação, sobre a disciplina Ensino Religioso e, por fim, sobre a forma que essas questões influenciam as práticas docentes.

Algumas professoras são categóricas ao dizerem que a religiosidade não está presente na escola, de nenhuma maneira: pouco se lembram sobre objetos/elementos religiosos trazidos pelas crianças para a escola, esquecimento que pode significar uma naturalização desses objetos/elementos cristãos no espaço escolar (SANCHIS, 1994). Quando havia uma insistência nesse questionamento, elas lembravam de um santinho, de uma bíblia, de conversas, de embates com pais; mas, o mais evidente eram as festas comemorativas, originalmente religiosas.

não existe [elementos religiosos na escola]... acho... de forma alguma. O que existe é o respeito por todas as religiões (Elena, EI, católica)
[a religião] não está [presente na escola] de jeito nenhum (Orfélia, EF – 4º ano, católica NP)
eu acho que existe essa questão das datas comemorativas, algumas professoras falam mais (Raquel, EF – 5º ano, presbiteriana)

Duas professoras católicas chegaram a relatar com ar de deboche que alguns pais não permitiam que seus filhos participassem de algumas atividades por conta da religião (evangélicos), mas que elas não viam problema nisso, já que a criança estaria se divertindo:

Se os pais não permitem e não vão trazer as crianças no dia da dança, não adianta, né. Mas o que eu tenho observado é que durante os ensaios, muitas

5 O que não significa que não acreditam em Jesus Cristo ou que não tenham outras religiões.

crianças que [risos] que a mãe não deixa, diz que eles não dançam porque a religião não permite, ah requebram à beça, adoram, quer dizer, soltam a franga e na hora que está aqui comigo né, dançando... só que aí chega no dia e a criança não comparece, porque a família não permite. (Elena, EI, católica) que nem em outras comemorações juninas, 'ah, não é para dançar, não pode ensaiar', a criança é a primeira a ficar pulando lá. Então quer dizer a criança não tem isso formado ainda, na verdade a família está bombardeando essa criança para que ela acredite no que a mãe e o pai acreditam. Então ela não tem isso ainda formado dentro nela. Então para ela dançar, fazer uma oração, ainda não é, tipo 'isso vai me fazer mal', entendeu, não vou... agredir o que eu acredito. (Natália, EF – 2º ano, católica – grifos meus)

Cabe refletir que a escola também estaria *bombardeando* as crianças no sentido de lhes inculcar uma cultura considerada como legítima e, também, como no caso desta escola, diferentes pensamentos religiosos dissonantes daqueles ensinados pelas famílias. Nesse sentido, evidencia-se uma disputa sutil de poder entre as agências de socialização (a família, a escola e a igreja), a fim de influenciar a construção da identidade religiosa do estudante.

Dois professores foram assertivos ao dizerem que a religiosidade do professor não poderia influenciar sua prática docente; outros professores também corroboravam a ideia.

Então, aí é o caso, não poderia. Isso é o detalhe, porque a prática docente tem que ficar livre de algumas amarras, e ela tem que ficar livre de religiosidade, de postura política, de postura sexual, tudo isso você tem que ficar livre. (Marcelo, professor de artes, EF I, espírita)

eu acho que a escola não tem que ser voltada para uma religião. Tem escolas que você sabe que a postura dela é o catolicismo, é a Igreja, com irmãs, mas eu acho que a escola não precisa, eu acho que ela pode passar valores sem estar ligada a religião, ela pode passar isso. (Susana, EF – 2º ano, católica)

Essas falas apontam para uma visão não observada na prática, visto que revelam a naturalização e a invisibilidade que a religiosidade possui na prática docente e no espaço escolar, sobretudo a religiosidade cristã. Contrariando a ideia de neutralidade docente, a fala de uma professora (Natália, EF – 2º ano) legitima a presença da religiosidade na escola, ao dizer que como as crianças não entendiam ainda as questões religiosas, elas poderiam realizar práticas religiosas na escola, pois isso não afetaria sua fé, haja vista que elas não seriam ainda possuidoras de

preceitos religiosos. Neste caso, a professora deixava de lado a questão da fé professada pela família.

**Mas você vê que a criança, ela não tem isso [preceitos religiosos] ainda inserido nela, que para ela ainda, como está em formação, para ela não faz... não tem problema, não tem problema, a gente vê isso porque acontece...
(Natália, EF – 2º ano, católica)**

Seguindo esse mesmo raciocínio, algumas professoras acreditavam que as crianças eram muito novas para falar sobre religião/religiosidade, enquanto outras consideravam a religiosidade não presente na escola, pois as famílias não eram crentes. Imbuindo-se nessa visão e pelo tom de voz da professora, percebeu-se que Raquel gostaria não só que as famílias fossem mais religiosas, mas também que a religião estivesse na escola.

eu acho que eles trazem muito pouco, porque como eles não tem isso de casa, eles trazem muito pouco (Raquel, EF – 5º ano, presbiteriana)

Em síntese, as professoras católicas acreditavam que todas as religiões levavam para o mesmo caminho – um único Deus; também eram mais favoráveis a diversidade religiosa. Todavia, as professoras protestantes não pensam da mesma forma: uma inclusive, ao ser perguntada sobre a diversidade religiosa, diz que sabe que a sua religião é a melhor e queria que os outros professassem a mesma.

**Pesquisadora: o que você acha da diversidade religiosa?
Raquel: eu não vejo como [risos tímidos]... se eu gosto da minha, eu gostaria que todo mundo fosse da minha, porque eu acredito que essa, eu achei um fundamento nela, e gostaria que as pessoas... a meu ver, nas outras [as pessoas] estão sendo enganadas, elas estão num caminho que não seja o certo. A meu ver, tem muitas que acabam levando as pessoas que tem um senso crítico menor, que não tem uma condição de analisar as coisas, a fazer o que aquele líder daquela Igreja mandar fazer. (Raquel, EF – 5º ano, presbiteriana)**

Esse posicionamento reflete os princípios religiosos da professora. Tanto a igreja presbiteriana, da qual a professora faz parte, quanto a igreja adventista possuem como um elemento forte a máxima “ide, fazei discípulos”, ou seja, é a noção de que o com-

promisso com a religião ocorre por meio da evangelização de outras pessoas. Nesse sentido, a diversidade religiosa é colocada de lado na vivência das religiões mencionadas, diferentemente da religião católica, que possui uma maior flexibilidade, inclusive aceitando sincretismos (SANCHIS, 2001).

Com relação à influência da religiosidade na prática docente, uma professora afirma que ela é automática (Amanda), e outra diz que os alunos representam o espelho da professora (Laura), portanto haveria uma transmissão do comportamento religioso de forma difusa, principalmente quando o nível é a Educação Infantil.

é como eu falei, né, é automático, é automático. Quando a gente vai pelo sentimento ou pela... acaba meio que saindo automaticamente, “aí, graças a Deus”, “que bom que Deus olhou e não aconteceu nada de mal”. É assim, é automático, sai... (Amanda, EF – 3º ano, católica)

na profissão... eu uso bastante também né, eu peço a Deus, a Jesus, proteger não só a mim, como os alunos, que nada dê errado...e graças a Deus, até hoje... já se machucaram, mas não foi nada grave. Então tem que estar sempre pedindo, e sem dúvida você é agraciado com essas proteções, né... (Leandro – professor de Educação Física, católico)

A forma que ela [professora] fala, o posicionamento que ela toma diante do outro, porque principalmente com criança, essa fase toda que a gente trabalha, desde a educação infantil até o ensino fundamental I, são crianças em formação, são crianças que estão em processo de formação, então elas absorvem muito mais aquilo que elas visualizam de postura do que os discursos propriamente ditos (...) porque o aluno é extremamente o espelho do professor. (Laura, EI, batista)

Essas últimas duas falas revelam, de forma mais explícita, a indissociabilidade entre o ser professor e o ser religioso. Na primeira fala, há a questão da linguagem: o uso de expressões de cunho religioso ultrapassa uma crença religiosa, pois está imbuído na cultura brasileira (SANCHIS, 2008). Esse tipo de linguajar permite afirmar que a forma como a religiosidade se mostra na prática cotidiana é bastante arraigada, conseqüentemente se apresenta velada, difusa, contudo reiterada frequentemente, por isso poderia penetrar de maneira mais subliminar na socialização das crianças/alunos (BERGER; BERGER, 1980).

Ademais, a construção da identidade de um professor é atravessada por uma série

de referências culturais (SETTON, 2002), como a dimensão religiosa. Ao entrar em uma sala de aula, o professor não seleciona quais de suas dimensões identitárias poderão acompanhá-lo em seu ofício, visto que todas elas fizeram e fazem parte de seu processo de socialização.

Nesse sentido, o processo de individuação depende das múltiplas experiências e das trajetórias de vida de cada indivíduo. Seus conhecimentos cumulativos permitem construir entendimentos sobre a configuração social em que vivem. Não é diferente com a questão da laicidade: embora não haja uma grande quantidade de leis sobre a interface religião-educação e representatividade na mídia e pouco se trabalhe sobre o assunto nas academias brasileiras, os docentes, a partir das experiências que compõe sua socialização profissional, concebem convicções sobre a laicidade escolar.

V - USO DA RELIGIÃO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

Grande parte dos entrevistados disseram sentir falta de religiosidade na família/no povo brasileiro, no geral⁶ e destacam a importância da religiosidade para a pessoa e para a comunidade.

**Mas eu acho que está faltando [religiosidade] no mundo inteiro, eu acho que o pessoal está tão descrente de tudo, é tanta sem-vergonhice, é tanta safadeza... (Orfélia, EF – 4º ano, católica NP)
realmente [as crianças] precisam de um incentivo para ter uma fé (...) Acho que a religiosidade é um pouco disso, você também ser bom... nas suas atitudes. (Natália, EF – 2º ano, católica)**

O lugar da religião na escola seria, conseqüentemente, justificado como uma forma de combate à violência e aos males sociais. Os professores apresentaram o entendimento de que seria a melhor e a principal fonte de valores, da qual a sociedade precisaria para deixar de ser violenta. Nesse sentido, teria como principal papel a função disciplinadora, ou seja, teria a autoridade e a legitimação para o controle dos corpos dos indivíduos, resultando em uma “boa atitude” desses sujeitos.

6 A única exceção seria o professor de artes.

A fala da professora Amanda, a seguir, evidencia ainda mais a correspondência entre ter uma religião e ter um comportamento socialmente “adequado”.

Mas eu acho que seria importante também ter, de repente, o ensino religioso na escola, mas não para, porque eu tive no ensino médio, não para abordar ‘ah você tem que ser católico, você tem que ser...’ [mas] pra abordar a questão de Deus, de Jesus, a questão das atitudes, do jeito que você tem que ser, eu acho que isso seria importante. Mas uma coisa neutra, você trata disso, mas não direcionando para religião nenhuma. (Amanda, EF – 3º ano, católica)

Essa função disciplinadora da religião é frequentemente retomada pelos professores, principalmente quando comentavam sobre muitos casos de indisciplina de determinados alunos: nas palavras de alguns, os discentes não tinham “limites” e os valores religiosos poderiam facilitar o trabalho pedagógico, por propagarem uma determinada forma de agir coincidente com um *habitus* estudantil idealizado.

Dessa forma, este seria mais um elemento da sinergia existente entre essas duas agências socializadoras, que possuem uma grande força de formação identitária (SETTON, 2005). Em outras palavras, a religião é reconhecida pelos professores como uma instituição que facilitaria seu trabalho no processo de transmissão aos alunos de um “esquema de pensamento impensado” (BOURDIEU, 2009), relacionado à incorporação de uma determinada forma de se (com)portar.

Contudo, as professoras entrevistadas sabem da existência de uma norma que não as permite trazer elementos religiosos para o espaço escolar; ao mesmo tempo, não identificam qual seria essa norma.

vem no... que a escola tem que ser laica, é no... agora não sei de onde que vem, acho que na LDB, alguma coisa tem assim, porque não pode. (...)
Pesquisadora: e por que a escola tem que ser laica?
Débora: não, não sei, é o governo... (Debora, EF – 1º ano, católica)
Mas isso de 86 até 90, aí veio uma lei que a escola era laica, uma lei não, começaram a falar a escola é laica, a gente não pode priorizar o catolicismo, mas a gente não está priorizando, acho que o pai nosso é universal, não sei, não entendo também. (Orfélia, EF – 4º ano, católica NP)
então, na verdade, nos parâmetros curriculares... no PCN, onde fala

isso... no PCN fala sobre isso que poderá haver uma disciplina, não dentro do horário, se não me engano, como uma disciplina extracurricular. Então assim, o próprio governo não aboliu isso das escolas. É que lógico, cada município, cada Estado, enfim, tem a sua... mas o governo em si, nos parâmetros curriculares ele não aboliu isso nas escolas. (Amanda, EF – 3º ano, católica)

A legitimidade de que “a escola deve ser laica” é reconhecida, pois, segundo os professores, consta nas leis. Desde 1890, o Decreto número 119-A instituiu no Brasil a liberdade de culto e a separação Estado-religiões, norma mantida nos documentos federais e que prevalece na Carta magna de 1988, embora a palavra laico ou suas variáveis não estejam explícitas nessa constituição. Quando se adentra no campo da educação, verifica-se que a Lei de Diretrizes e Bases (1996/1997) propõe um Ensino religioso, mas proibindo o proselitismo e garantindo a liberdade religiosa. Portanto, no quadro jurídico brasileiro, não há um documento explícito sobre o dever de as escolas públicas serem laicas da maneira colocada pelas docentes.

Tendo em vista a fragilidade conceitual das professoras, a legitimidade que reconhecem não é o suficiente para que percebam a razão para isso, nem para que observem a necessidade de haver uma escola laica. Inclusive, duas professoras católicas posicionam-se contrárias a laicidade escolar e defendem abertamente que a escola deveria ser o lugar onde se discute religiosidade; uma delas utiliza como argumento a agressividade dos alunos.

na escola, é como eu falei, eu acho tão importante, no sentido informativo mesmo... é que é complicado, aí você vai ter uma pessoa evangélica, ela vai pender para o que ela acredita, aí você tem uma professora espírita, ela vai pender para o que ela acredita. Então assim, é meio complicado isso, mas eu não acho de todo mal, pelo contrário, eu acho superinteressante ter religião nas escolas, como informação: olha existe essa que acredita nisso, o umbandista acredita nisso, o espírita acredita nisso, o católico acredita nisso... (...) Então eu acho que poderia ser até como curso extracurricular, por que não? E não ficar com esse tabu. Está muito como tabu. “Aí a religião não se mistura com educação”, por que não? (Amanda, EF – 3º ano, católica)

**Pesquisadora: como é que a escola pode ajudar nessa falta [de religiosidade]?
Natália: hum... aí não dá para fazer [risos]. Não dá para ajudar, porque, como**

laica, a escola, a gente não pode estar inserindo isso (...)

Pesquisadora: Como é que a escola poderia fazer isso?

Natália: eu acho que deveria não ser mais laica. Porque tem algumas escolas que são católicas, como o [cita uma escola particular], lá é tratado realmente, o foco é a religião, ensinar a fazer uma oração, acreditar em alguma coisa. Mas, enquanto a escola for laica, a gente não pode, porque eu acho que acaba invadindo, acho, não, invade o respeito de liberdade do outro fazer o que quer. Então eu acho que isso não vai acontecer tão logo, tão cedo. (...) [A escola deveria ser] menos laica, porque eu acho que você consegue mudar a atitude da criança se você consegue ir trabalhando essas coisas.

(Natália, EF – 2º ano, católica)

A discordância com a norma sobre a laicidade foi observada não apenas nas falas dos professores, mas também em suas práticas docentes: não era raro ouvir histórias em que personagens bíblicos eram representados como heróis. No entanto, quando esses personagens-heróis não pertenciam ao referencial simbólico cristão, era retirado da história e a didática docente, modificada.

Assim, as ações pedagógicas são baseadas, muitas vezes, em crenças religiosas e atravessadas por elas, sem que os docentes percebam essas influências. Desta forma, a ação docente é movida por um conjunto de valores não necessariamente coerente; ao contrário: por ser híbrido, as normas prescritivas distantes da prática e da vida docente não possuem muito espaço. É preciso reconhecer esse hibridismo para que se compreenda e se analise a situação.

Nesse sentido, apropria-se da noção de “agir criativo” de Joas (2001, p.163); para o autor, a ação criativa seria uma categoria analítica que ajudaria a compreender, reconhecer e legitimar ações que não se encaixam em uma lógica racional ou em um domínio normativo extrínseco. Fugindo do senso comum, a criatividade seria uma manifestação de uma forma de espontaneidade incorporada, exigida cotidianamente por situações ordinárias. Dessa forma, a percepção de mundo, resultante de um processo de socialização, é estruturada pelas disposições híbridas de *habitus* que não são puramente racionais.

Ao utilizar sua criatividade, suas disposições incorporadas, para lidar com as situações cotidianas, os professores agem de forma a refletir suas disposições de cultura híbridas que, por falta de referências e falhas de formação, não estão pautadas em normas

sobre a laicidade. Pelo contrário, ao basear suas práticas em suas experiências como alunas, suas memórias são de uma cultura caracterizada por uma religiosidade perene e profunda, e de uma escola com grandes influências da instituição religiosa católica, seguindo um modelo jesuítico do qual ainda se tem resquícios.

Portanto, os professores sentem grande dificuldade para decidirem se são a favor ou contra o princípio de laicidade na escola; ademais, não consideram que seja incoerente uma prática culturalmente religiosa aliada à laicidade escolar.

Pesquisadora: mas você concorda que a escola tem que ser laica?

Ah eu acho que sim, porque se você... não sei, acho e não acho ao mesmo tempo. (Débora, EF – 1º ano, católica)

antes de ontem eu toquei no assunto do Papai Noel, fazer uma carta e tal, e muitos começaram a falar que não acreditavam em Papai Noel, que Papai Noel não existe. Aí eu entrei com a fala, “Papai Noel existe e está na nossa imaginação, no nosso coração, depende de como você vê”. Eu falei só que você não tem o direito de tirar isso do outro. Eu acho que você não tem o direito. (Natália, EF – 2º ano, católica)

Além da difícil dissociação entre o secular e o religioso, a escola não oferece momentos para que haja um debate sobre a interface religião-escola-educação. Esse vazio institucional abre espaço para uma prática docente caracterizada pela criatividade dos professores e de suas hierarquias de valores, a fim de transgredir as normas com as quais elas não concordam.

Tem crianças, tem famílias que não gosta do trabalho de religião, então a gente procura trabalhar de uma forma geral que mostre, que sempre o pessoal fala que a escola é laica, que ela não é voltada, então a gente procura trabalhar um assunto que dá um embasamento para a criança e também não fica limitada a tal religião. (Susana, EF – 2º ano, católica)

Em um contexto de sala de aula, isto é, um campo no sentido bourdieusiano, com todos os seus conflitos, o agir criativo torna-se quase uma ferramenta indispensável ao professor. É preciso mobilizar conhecimentos que ultrapassam o que as normas ensinam para lidar com situações em que não há suporte institucional da coordena-

ção da escola para limitar o comportamento dos alunos. Nesse caso, a norma que os professores querem que prevaleça não é a prescrita, escolar, secular e laica, mas uma derivada de sua criatividade, muitas vezes de cunho religioso, ou seja, resultante de uma incorporação perceptiva do mundo a partir de sua experiência para além de suas capacidades racionais ou cognitivas.

Entre os depoimentos recolhidos em entrevistas, quase todos os professores revelaram um entendimento de que a laicidade seria um limitante de sua prática docente, privilegiando, sobretudo, o caráter disciplinatório do religioso valorizado por eles. A visão de que a religião precisaria de deixar de ser um “tabu” na escola também foi recorrente. Nesse sentido, apesar de não conhecer as normas prescritivas, mas de reconhecer a sua existência, os docentes não concordam com a norma; aproveitando-se de um vazio institucional, sua ação profissional comporta grande influência da criatividade individual que, por vezes, possui uma carga religiosa.

Ao compor um sistema híbrido de disposições (SETTON, 2015, p. 145), o agente acaba privilegiando ou escolhendo, de forma inconsciente, um conjunto de valores que ele percebe, sob seu ponto de vista, como ideal, como “o” melhor naquela situação específica, obedecendo uma configuração disposicional hierárquica. Em outras palavras, a hibridização de disposições de *habitus* não é neutra, pois obedece uma hierarquia de valores legitimada em dada configuração social. Neste sentido, entende-se configuração como um conceito que auxilia no entendimento da composição relacional e processual das disposições de cultura. Essa configuração social, além de fornecer uma ampla variedade de experiências de socialização, ou uma constituição de um sistema de disposições híbridas de *habitus*, tende a hierarquizar determinados símbolos (SETTON, 2015, p. 145) e, conseqüentemente, motiva determinadas ações.

Considerando o entendimento dos sujeitos de pesquisa, constata-se que a forma como agem e se comportam como adultos e profissionais da educação teve influência também da instituição religiosa. Com isso, a visão de mundo e as categorias de pensamento transmitidas através da religião para seus adeptos também tomam corpo, ou seja, são incorporadas e exteriorizadas em cada atitude do docente.

VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A submissão a um processo de socialização em uma sociedade na qual a religiosidade é intrínseca, perene e profunda faz com que se incorporem certas disposições de cultura que são, a um só tempo, religiosas e seculares. Dessa forma, tanto a escola (local em que o docente atua e se forma) quanto a igreja, como agências socializadoras, agem em interdependência e em sinergia (SETTON, 2005), ao valorizarem uma cultura hegemônica e cristã.

Em outras palavras, a religião como agência de socialização possui funções sociais e educativas e é um espaço produtor de valores morais e identitários que contribui para a formação das consciências e para a estruturação de condutas, no interior de uma configuração social e profissional específica (BERGER, 1985). Ademais, pelo fato de estabelecer e de construir estruturas valorativas e classificatórias, ela cumpre um papel ideológico de controle social, ao legitimar o que é arbitrário e absolutizar o que é relativo (BOURDIEU, 2009).

Essa facilidade de trânsito entre fronteiras institucionais e de interações sociais contribui para que as práticas religiosas atravessem os limiares e intensifiquem o hibridismo existente entre igrejas e escolas, entre o ponto de vista individual, privado, e o ponto de vista da escolarização formal, público. Além da religiosidade, as demarcações formais de espaços sociais não são bem delimitadas, permitindo que os indivíduos ajam de maneira criativa, ou seja, que tragam inconscientemente, de forma “naturalizada”, elementos de uma instituição para outra, do privado para o público.

Nesse sentido, as disposições profissionais e religiosas de cada professor se misturam e contribuem para a construção de identidade do indivíduo professor. Os conhecimentos e os valores adquiridos em instituições distintas possibilitam que ele aja de forma criativa, devido a não haver delimitações existentes, formações consistentes ou normas prescritas que abordem a interface educação e religião.

Por ser uma dimensão subjetiva da identidade dos professores, a religiosidade atravessa a prática docente de forma única, pois, entre outros elementos, compõe a totalidade das disposições culturais do indivíduo; é um elemento simbólico interiorizado e, muitas vezes, inconsciente. Ela não pode ser considerada metaforicamente uma vestimenta

que se põe e se retira quando necessário: a religiosidade faz parte das experiências mais profundas do indivíduo, de modo que ele nem sempre percebe operá-la a partir de pontos de vista religiosos. Nessa linha de raciocínio, afirma-se que a religiosidade se constrói histórica, processual e dinamicamente na atuação docente. Os professores pesquisados, por certo, constituem um sujeito profissional e um sujeito religioso em um só agente, e as duas dimensões estariam integradas em um único modo de ser, pensar e agir.

Cabe salientar que a religião/religiosidade está no interior dos estabelecimentos escolares, tal como uma ampla bibliografia atesta (CUNHA, 2013; FISCHMANN, 2008; RODRIGUES, 2012; CAVALIERE, 2006); assim, não é de grande utilidade “fechar os olhos” para o tema. Seria, ao contrário, oportuno admitir a existência de tal componente cultural nas escolas e aproveitar sua presença a fim de verificar uma oportunidade para desvelar os preconceitos e/ou as intolerâncias e promover reflexões sobre a temática.

Dessa forma, a partir das entrevistas com esses docentes, confirmou-se a intensidade da religiosidade brasileira e a presença de um forte hibridismo entre suas disposições religiosas e profissionais, sem que, em suas opiniões, isso fosse de encontro com a questão da laicidade do Estado brasileiro.

Nessa perspectiva, seria interessante que o lugar da religiosidade na escola fosse elucidado, para que os docentes e os estudantes de licenciatura tivessem maior consciência das interferências externas em sua prática docente. Assim, os (futuros) professores poderiam trabalhar em prol de uma educação intercultural que proporcionasse momentos de reflexão e que correspondesse à divulgação da tolerância como uma forma de se relacionar com o outro (ANDRADE, 2014, p. 14).

Essa ausência de debate legal e acadêmico pode ser a fonte de uma invisibilidade dos conflitos religiosos presentes na sociedade e na escola. O clima de uma suposta tolerância religiosa gerado pelo sincretismo religioso, especificamente o sincretismo cristão (SANCHIS, 2008), característico e particular da sociedade brasileira, por vezes esconde jogos de poder que constituem estereótipos e preconceitos que só se descortinam quando estão no limite, conseqüentemente se apresentam de forma mais violenta⁷.

7 Como exemplo, o caso da menina de 11 anos apreendida na saída do culto, em 16 de junho de 2015. Disponível em <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/06/menina-vitima-de-intolerancia-religiosa-diz-que-vai-ser-dificil-esquecer-pedrada.html>. Acesso em 04/06/2016.

O debate poderia ajudar os professores a melhor fazer essa distinção, não para retirar de suas identidades as disposições religiosas incorporadas, pois isso seria ineficiente, mas para que tenham uma percepção dos conflitos religiosos presentes na escola. Nesse sentido, a discussão do assunto poderia fundamentar e permitir a construção de recursos intelectuais com o objetivo de trabalho e conscientização sobre a interface religião e educação. Dessa forma, a escola, enquanto espaço público, garantiria a liberdade religiosa, a troca e o respeito à escolha religiosa do outro.

VII - REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marcelo. A religião entra na escola. Por quê? Como? Ocupando qual lugar? Texto apresentado no IV Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação. Portugal. Junho, 2014.

ALMEIDA, Fabio. Liberalismo político, constitucionalismo e democracia: a questão do ensino religioso nas escolas públicas. *Dissertação de Mestrado em direito. Universidade de Brasília*, 2007.

BEAUD, Stéphane e WEBER, Florence. *Guia para a pesquisa de campo – produzir e analisar dados etnográficos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BERGER, Peter L. *O dossel sagrado – elementos para uma teoria sociológica da religião*. São Paulo: Paulinas, 1985.

BERGER, Peter. BERGER, Brigitte. Socialização: como ser um membro da sociedade. In: FORACCHI, Marialice. MARTINS, José de Souza. *Sociologia e Sociedade*. Editora Livros Técnicos e Científicos S. A. 1980.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Brasília: MEC, 1988.

CAMASSO, Marco Aurelio. Política e Religião: O Estado Laico e a Liberdade Religiosa à Luz do Constitucionalismo Brasileiro. *Tese de Doutorado em direito. Pontifícia Universidade Católica – São Paulo*, 2006.

CATROGA, Fernando. *Entre deuses e césores: secularização, laicidade e religião civil*. 1. ed. Coimbra, Almedina, 2006.

CAVALIERE, Ana Maria. Quando o Estado pede socorro à religião. *Revista Contemporânea de Educação*. Faculdade de Educação da UFRJ. V.1, n. 2. 2006.

CUNHA, Luiz A. O sistema nacional de educação e o Ensino Religioso nas escolas públicas. *Educação & Sociedade*. V.34, n. 124. Jul-set. Campinas, SP, 2013.

FISCHMANN, Roseli. *Ensino Religioso em escolas públicas: impactos sobre o Estado Laico*. 1 ed. São Paulo: Factash, 2008.

GONÇALVES, Antonio. Direitos humanos e (in)tolerância religiosa: laicismo, proselitismo, fundamentalismo, terrorismo. *Tese de Doutorado em direito. Pontifícia Universidade Católica – São Paulo*, 2012.

JOAS, Hans. *La créativité de l'agir. Raisons Éducatives*. Jean-Michel Baudouin et Jannette Friedrich (Eds). 2001

LAHIRE, Bernard. *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

MARIANO, Ricardo. Laicidade à brasileira: católicos, pentecostais e laicos em disputa na esfera pública. *Civitas Revista de ciencias sócias*, 2011.

MOREZ, Francielli. Laicidade e exercício da liberdade religiosa: previsibilidade nos sistemas internacional e constitucional de proteção e implicações da pluralidade religiosa no Brasil. *Dissertação de Mestrado em direito. Faculdades integradas do Brasil – Curitiba*, 2012.

RINCK, Juliano. Laicidade do Estado brasileiro: a necessidade da construção de um diálogo intercultural no campo religioso. *Aracê - direitos humanos em revista*, 2015.

RODRIGUES, Elisa. A formação do Estado secular brasileiro: notas sobre a relação entre religião, laicidade e esfera pública. *Horizonte*. Belo Horizonte, v.11, n.29. 2012.

SANCHIS, Pierre. O repto pentecostal à Cultura católica brasileira. *Revista de antropologia*. V. 37. 1994

_____. Desencanto e formas contemporâneas. *Ciências Sociais e Religião*, Porto Alegre, n. 3, p. 27-43, oct. 2001.

_____. Cultura Brasileira e Religião... Passado e Atualidade... *Cadernos CERU, FFLCHUSP*. V. 19, n. 2, São Paulo. dez. 2008.

SCALQUETTE, Rodrigo. Estado e religião: a interferência da crença religiosa nas decisões político-legislativas sob uma perspectiva histórico-filosófica. *Tese de Doutorado em direito. Pontifícia Universidade Católica - São Paulo*, 2012.

SETTON, Maria da Graça J. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *Revista da Faculdade de Educação*. Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 28, n. 01, p. 107-110, 2002.

_____. A particularidade do processo de socialização contemporânea. *Tempo Social*. Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 335-350, 2005.

_____. As religiões como agentes da socialização. *Cadernos CERU, FFLCHUSP*, série 2, v. 19, n.2, São Paulo, dez. 2008.

_____. *Socialização e Cultura: ensaios teóricos*. São Paulo: Annablume, 2012.

_____. *Juventude na Amazônia: experiências e instituições formadoras*. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

SETTON, Maria da Graça J.; VALENTE, Gabriela. Religião e educação: um estado da arte – 2003/2013. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 2016.

SOUZA, André Ribeiro. O pluralismo cristão brasileiro. *Revista Caminhos*. Vol. 10. N.01, 2012.

SOUZA, Josias. Separação entre religião e estado no Brasil: utopia constitucional? *Tese de Doutorado em direito*. Pontifícia Universidade Católica - São Paulo, 2009.

TAVARES, Inês. Razões religiosas na esfera pública brasileira – a atuação dos parlamentares pentecostais à luz do princípio democrático e da dignidade humana. *Dissertação de Mestrado em direito*. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2012.

VALENTE, Gabriela. A presença oculta da religiosidade na prática docente. *Dissertação de Mestrado*. FEUSP, 2015.

ZYLVERSZTAJN, Joana. O princípio da laicidade na constituição federal de 1988. *Tese de Doutorado em direito*. Universidade de São Paulo. 2012.

1021

INTERCÂMBIOS E HIBRIDISMOS ENTRE FORMAÇÃO DOCENTE E RELIGIÃO

Adriane Knoblauch¹

RESUMO - O artigo apresenta aspectos sobre formação docente e socialização profissional na interface com a religião, apontando para um processo de hibridização entre essas esferas. Os dados apresentados fazem parte de uma pesquisa longitudinal que teve início em 2012 e que acompanhou os estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná que ingressaram naquele ano, com o objetivo de perceber o aprendizado da docência durante a formação inicial. Para tanto, a pesquisa previu momentos de coleta de dados ao longo da formação desses estudantes, durante os anos de 2012 a 2016. O recorte proposto apresenta de forma mais detalhada a trajetória de três estudantes com forte vivência religiosa e seus posicionamentos em relação a questões relativas à identidade de gênero e a algumas práticas comumente presentes

na rotina escolar, como festas religiosas e oração. A análise ocorreu a partir da noção de disposições híbridas de *habitus* e de elementos da Sociologia das Religiões, e aponta para a existência de conexões entre vínculos e práticas religiosas e o processo de tornar-se professora; são inúmeras as possibilidades de interface entre elementos seculares e religiosos, pois são decorrentes das variadas experiências formativas pelas quais as estudantes passaram em seu processo de socialização. Logo, o conteúdo religioso na relação com demais agentes socializadores orienta condutas, seleciona novos aprendizados e interfere na socialização de futuras professoras.

Palavras-chave: Socialização; Hibridismo; Formação Docente; Religião.

Caetano Veloso cantou que “alguma coisa está fora da ordem”. Para além da denúncia social apontada pelo cantor, seus versos remetem a um incômodo crescente em relação ao espaço que a religião tem ocupado atualmente, sobretudo na mídia: desde ataques atribuídos a grupos religiosos fundamentalistas a cidadãos comuns (em estações de metrô, ruas, parques, edições de revistas etc.), passando por exemplos de intolerância religiosa frente a diversas denominações, até as atuais ameaças a uma educação democrática nas diferentes instâncias de nosso país que, inicialmente, barraram discussões em torno de gênero e identidade de gênero no Plano Nacional de Educação e, por decorrência, nos planos estaduais e municipais. Mais recentemente, o mesmo grupo¹, bastante atuante no Congresso Nacional, defendeu uma inexistente neutralidade que objetiva pôr fim a qualquer possibilidade de ensino autônomo e crítico, por meio do projeto “Escola sem Partido”, fundamentando esse último ataque por uma concepção bastante controversa de laicidade.

No plano acadêmico, as relações entre educação e religião foram objeto de análise de Setton e Valente (2016), que localizaram 149 artigos das áreas de antropologia, educação, história e sociologia em revistas de seletiva política editorial, entre os anos de 2003 e 2013. O material foi categorizado e 115 artigos foram cuidadosamente ana-

¹ Tal grupo é fundamentalmente reconhecido como a Bancada Evangélica no Congresso Nacional, mas que se alia a outras bancadas como estratégia política para aprovação de suas pautas, sobretudo com políticos ligados à defesa do agronegócio (Bancada Ruralista) e do livre armamento e redução da maioria penal (Frente Parlamentar de Segurança Pública).

lisados, dos quais apenas 18 foram publicados em revistas da área da educação, o que indica pouca preferência dos pesquisadores dessa área sobre a temática. Destes, nove trataram especificamente sobre o Ensino Religioso, com predominância da discussão sobre as legislações para a oferta dessa disciplina. Dessa forma, o tema parece se configurar como o de maior preocupação dos pesquisadores da área da educação que estudam as questões da religião. Há, ainda, três artigos sobre Ensino Religioso publicados em revistas de outras áreas. Segundo as autoras, esse conjunto de textos traz indicações importantes, tais como a preocupação com o proselitismo religioso, sobretudo cristão, e práticas assimétricas entre as religiões. Por outro lado, os artigos mostram a forte influência do campo religioso sobre a educação no país e as relações entre política e religião para manutenção dessa influência. As autoras apresentam lacunas nessa discussão e sugerem novas frentes de pesquisa:

Contudo, seria oportuno revelar que, ainda que seja importante a problematização desse embaraço histórico e epistemológico verificado na interface religião e educação no Brasil, as discussões não levam em consideração a perspectiva processual e cultural do fenômeno religioso brasileiro. Isto é, observa-se uma visão que acaba por reificar os sentidos das noções de laicidade e secularização, desconsiderando as condições de caráter sócio-histórico que se vivencia no Brasil. Julga-se que uma leitura mais dinâmica e socioantropológica desse processo poderia trazer luzes sobre os entraves, dificuldades e tensões nesse campo de investigação (SETTON; VALENTE, 2016, p. 426).

Este texto irá discutir aspectos sobre formação docente e socialização profissional na interface com a religião, apontando para um processo de hibridização entre essas esferas. Pretende-se pensar a interferência da religião na formação de futuras professoras, colocando o foco nos agentes e na forma como o mercado religioso se configura atualmente no Brasil, ou seja, demonstrar como vínculos religiosos contribuem para a seleção de conteúdos acadêmicos no momento da formação inicial de professores, em conjunto com outros agentes socializadores, o que pode trazer pistas interessantes sobre a entrada da religião no cotidiano escolar, para além da disciplina Ensino Religioso.

Os dados apresentados fazem parte de uma pesquisa longitudinal que teve início em 2012 e que acompanhou os estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná que ingressaram naquele ano, com o objetivo de perceber o aprendizado da

docência durante a formação inicial. Para tanto, a pesquisa previu momentos de coleta de dados ao longo da formação desses estudantes, durante os anos de 2012 a 2016.

Em um desses momentos, o elevado número de estudantes com vínculo e vivência religiosa despertou o interesse de uma análise mais aprofundada sobre essa relação, a qual ocorreu como parte das minhas atividades de pós-doutoramento junto ao Grupo de Pesquisa Práticas de Socialização Contemporâneas. Embora algumas dessas análises já tenham sido publicadas (KNOBLAUCH, 2014, 2015a e 2015b), apresentarei neste artigo, de forma mais detalhada, a trajetória de três estudantes com forte vivência religiosa e seus posicionamentos em relação a questões relativas à identidade de gênero e a algumas práticas comumente presentes na rotina escolar, como festas religiosas e oração. Considero que são situações exemplares do movimento híbrido estabelecido entre relações seculares e religiosas no processo de socialização profissional dessas futuras professoras.

Para desenvolver meu argumento, organizei este texto da seguinte forma: inicialmente apresentarei as três estudantes, relatando aspectos das suas trajetórias de vida e da participação religiosa em suas comunidades. Num segundo momento, destacarei trechos da entrevista realizada com elas sobre os temas indicados. Ao longo de todo o texto, trarei elementos da Sociologia das Religiões e também da discussão em torno da noção de disposições híbridas de *habitus*, sobretudo a partir de Bourdieu (2001, 2003, 2007) e Setton (2008, 2015), como forma de subsidiar as análises.

I - MARINA, ELISA E MELISSA² E A RELAÇÃO COM SUAS COMUNIDADES DE FÉ

Os dados apresentados foram coletados por meio de entrevistas em profundidade, ocorridas individualmente, conforme data, horário e local de escolha das entrevistadas, no segundo semestre de 2014, momento em que cursavam o terceiro ano

2 Os nomes apresentados foram alterados para garantir o anonimato das estudantes.

de Pedagogia. Após explicação sobre os objetivos da pesquisa e garantia de anonimato delas, foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a autorização para a gravação do áudio, prontamente acatada por todas. As entrevistas foram transcritas logo na sequência da sua realização, a fim de garantir que situações não captadas pelo áudio, como lágrimas nos olhos, rostos ruborizados etc., pudessem ser relatadas com maior segurança. A transcrição foi enviada por *e-mail* para as estudantes, com a solicitação de que esclarecessem trechos talvez confusos para elas ou que solicitassem a retirada de trechos que não queriam que fosse tornado público, tendo em vista que a escrita, materializada no papel, muitas vezes altera o significado e a compreensão do que fora expresso verbalmente (BOURDIEU, 1997). Nenhuma delas, entretanto, sugeriu alteração.

Além das entrevistas, houve análise do currículo e das ementas das disciplinas cursadas pelas alunas, bem como a descrição de uma vivência em um ritual (culto ou missa) da comunidade de fé de cada uma delas.

As três estudantes tinham no momento da entrevista 20 anos, estudavam no turno da manhã e trabalhavam à tarde: Marina em uma escola confessional católica, Melissa num colégio menonita e Elisa em uma escola de idiomas.

Marina mora na região metropolitana de Curitiba. Além dela, na sua família algumas tias cursaram Ensino Superior, mas em instituições privadas e de baixo prestígio social. Seus avós, tanto maternos como paternos, não concluíram o Ensino Fundamental e ainda trabalham como empregada doméstica, costureira e pedreiro. Sua mãe também foi empregada doméstica até pouco tempo, trabalhou por 19 anos como mensalista em uma casa, mas agora trabalha vendendo gás e bebidas no mesmo local em que funciona a latoaria de seu pai. Sua mãe concluiu o Ensino Médio, assim como seu pai. Ela é a única filha biológica de seus pais, que recentemente adotaram duas crianças vizinhas após a morte precoce da mãe, usuária de drogas. Marina participou do projeto Licenciar³ por um ano e, atualmente, trabalha como estagiária em uma escola católica bastante conceituada na cidade.

○ pai de Marina é pastor da igreja que frequentam, uma dissidência da Assembleia

3 Licenciar é um programa que integra pesquisa e extensão e visa melhoria das licenciaturas. Foi criado em 1994 e financiado pelo MEC até 1996, época em que passou a ser custeado pela própria universidade.

de Deus⁴, que funciona no mesmo bairro simples em que moram; desde os 15 anos, foi assembleiano, mas se desiluiu com a igreja, pois percebeu que “o pastor de lá começou a falar muito sobre dinheiro”. Então, decidiu sair e abriu sua própria igreja. Manteve a mesma base pentecostal, entretanto com algumas mudanças: “na nossa, pode ir de calça, usar brinco, pode pintar a unha...”.

Melissa é a filha mais nova de um casal com três filhas. Suas duas irmãs mais velhas são casadas. Seus pais possuem Ensino Superior completo: sua mãe cursou secretariado executivo e fez pós-graduação e seu pai fez Administração de Empresas; mais recentemente, formou-se em Teologia. Esses estudos ocorreram em instituições privadas de mediano prestígio social. Atualmente, seu pai é pastor em uma cidadezinha dos campos gerais do Paraná que possui uma expressiva colônia de menonitas⁵. Sua mãe foi secretária de uma multinacional por muitos anos, contudo foi demitida sem motivações justas, segundo Melissa; atualmente, dedica-se ao artesanato. Seus avós maternos possuem Ensino Fundamental completo: sua avó sempre se ocupou com as atividades domésticas e seu avô é caminhoneiro. Por parte de pai, seus avós possuem Ensino Médio: seu avô administrava uma transportadora e sua avó era professora; hoje, ambos estão aposentados. Com a transferência de seu pai para a colônia menonita, Melissa passou a morar sozinha na casa da família, uma residência bastante confortável, ao lado da casa da avó paterna, em um bairro distante do centro da cidade. Ela trabalha como professora auxiliar em uma escola mantida pela Igreja Menonita, e seus pais também ajudam com as despesas. Além disso, ela conta com o valor do aluguel de dois quartos vazios de sua casa, referente a suas inquilinas, também menonitas.

Elisa é a quarta filha de uma fratria composta por 11 irmãos, “*todos nascidos do mesmo pai e mesma mãe!*”. Sua família é bastante católica, sobretudo sua mãe. Participam de uma comunidade filiada à Opus Dei, mas seu pai faz caridade em uma comunidade espírita; no entanto, Elisa não soube dar muitos detalhes dessa atividade do pai. Um de

4 Segundo Mariano (2012) a Assembleia de Deus foi fundada em 1911 no Brasil e inaugurou, em conjunto com a Congregação Cristã no Brasil, o que ele denomina “pentecostalismo clássico”. É a maior igreja pentecostal do país em número de membros; entretanto, ao longo do tempo, alguns de seus preceitos iniciais transformaram-se, o que originou inúmeras dissidências.

5 Segundo Maske (1999), a Igreja Menonita é originária no movimento anabatista suíço, com forte entrada na Rússia. Chegaram ao Brasil ao fugirem da Revolução Russa de 1917.

seus irmãos, já casado, é evangélico. O elevado número de filhos, segundo ela, é devido a seus pais sempre desejarem uma família grande, porque “*veem vantagem no relacionamento entre irmãos*”. Além disso, as orientações da Igreja Católica quanto ao não uso de anticoncepcionais também contribuíram para a prole. Todos os 11 filhos estudaram ou estudam a escolarização básica em uma escola particular mantida por freiras, com bastante prestígio na cidade; os irmãos que já concluíram o Ensino Médio, cursaram ou cursam Ensino Superior em instituições públicas ou privadas, de modo que ela não é a primeira da família a ter acesso a esse nível de ensino. Seus pais também tiveram essa oportunidade: sua mãe é formada em Serviço Social e seu pai, em Administração, cursados em instituições privadas de mediano prestígio social. O pai administra uma casa de massas que trabalha com entregas e também como restaurante; para adquirir e ampliar o negócio da família, teve ajuda financeira da avó materna de Elisa. Seus avós maternos possuem Ensino Fundamental incompleto: sua avó é comerciante e não mencionou a profissão de seu avô materno. Do lado do pai, os avós possuem Ensino Fundamental completo: sua avó é dona de casa e o avô é comerciante, como seu pai. Seus pais e seus irmãos solteiros moram em um apartamento num bairro de classe média e média-alta da cidade. Elisa considera ter o dom do celibato, por isso mora em uma casa com outras celibatárias, mantida pela Opus Dei⁶, para a qual paga uma mensalidade para poder morar no local. Segundo ela, essa casa funciona como um centro cultural em que atividades religiosas são organizadas; no entanto, há também outras de cunho não religioso, organizadas somente para meninas.

As três alunas parecem, portanto, não fazer parte da tendência crescente observada nos últimos censos sobre religião, que caminha para uma escolha individual e, portanto, menos institucionalizada. Essa tendência no campo religioso, acompanhada de modificações culturais na sociedade, contribui para um processo de alteração da filiação religiosa: antes de caráter étnico, torna-se um processo de conversão como uma escolha individual. Sendo assim, a religião, passa a atuar como “solvente”, ao contribuir para dissolução de antigos laços étnicos ou mais coletivos (PIERUCCI, 2006). Esse processo de destradicionalização das religiões, apontado como um dos elementos da

6 Segundo Sofiati (2013), a Opus Dei pode ser caracterizada como pertencente à corrente tradicionalista no interior do catolicismo brasileiro. Um grupo pequeno, mas com ideias bastante reacionárias.

secularização (PIERUCCI, 2004; 1997; SANCHIS 2008), explica também outro dado crescente, embora de difícil observação nos censos: o duplo pertencimento (ou triplo, múltiplo) e o trânsito religioso. Em pesquisa qualitativa com cerca de 500 famílias da capital paulista, Negrão (2008) percebeu que 38% dos maiores de 16 anos haviam mudado de religião e que 11% afirmaram ter dois ou mais grupos religiosos como referência. Segundo o autor:

Essa recusa do institucional decorre da recusa da “verdade pronta”, imposta pelos dogmatismos e exclusivismos. A religião é vista, e por isso valorizada, como uma busca constante em que o indivíduo vai se aprofundando no que lhe parece fazer sentido. Trata-se de uma atitude religiosa ativa, embora individual. (NEGRÃO, 2008, p. 128).

A esse respeito, Mariano (2013) afirma que o presente processo de crise de transmissão das tradições religiosas não significa prejuízo à religiosidade, mas às instituições religiosas tradicionais. Ou seja, essa atitude religiosa ativa, ainda que fragilize a pertença religiosa, possibilita mobilidade e bricolagens ou intercâmbios entre diferentes experiências religiosas, de modo que o pertencimento declarado nem sempre é suficiente para uma análise das crenças individuais.

Além de seguirem as instituições religiosas de seus pais e demais familiares, as alunas também afirmaram possuir uma crença condizente com a religião declarada, não acreditando em elementos negados por tais denominações (orixás, horóscopo, por exemplo). Em diversos momentos no decorrer da entrevista, citaram versículos bíblicos para justificar suas respostas e demonstraram desenvoltura em relação às questões sobre alguns conteúdos da Bíblia. Nesse sentido, fogem da tendência crescente no meio religioso, conforme descrito.

Os indicadores sociais das alunas apontam para uma maior fragilidade econômica e cultural de Marina, o que não produz, entretanto, diferenças substantivas no que se refere aos hábitos de lazer entre elas: basicamente doméstico e vivenciado a partir de leituras de romances ou livros religiosos, de atividades na Internet e de audiência a programas televisivos. Nos três casos, é perceptível uma melhora nos índices educacionais a cada nova geração da família.

Marina é bem atuante em sua comunidade, assim como toda sua família: seu pai é o Pastor, acompanhado sempre por sua mãe; ela participa do grupo de jovens e desenvolve o trabalho com as crianças na Escola Dominical, tarefa dividida com sua mãe. Além disso, can-

ta durante os cultos acompanhada por outros jovens na bateria, violão, guitarra e teclado.

Os cultos ocorrem em um ambiente simples, mas bem cuidado: é um barracão com paredes de alvenaria, ainda em acabamento. É alugado e mantido com as ofertas dos membros. Há um tablado feito de madeira em frente, em cima do qual há um púlpito adornado com uma toalha de crochê branca e um vaso de flores. Há também duas bonitas cadeiras estofadas para os obreiros dirigentes do culto se sentarem. O restante da comunidade acomoda-se em cadeiras brancas de plástico.

Ao chegarem, todos cumpriram um mesmo ritual: ajoelharam-se de costas para o altar e, apoiados nas cadeiras, fizeram sua oração. O culto todo foi bastante cantado. Em alguns momentos, as músicas pediam palmas e, em outros, todos levantaram suas mãos. Muitos cantavam com os olhos fechados, sobretudo por parte de Marina. Houve muita participação daqueles que assistiram o culto, ora testemunhando, ora cantando, ou dando avisos. O momento da pregação também foi conduzido por um membro. A participação mais efetiva do pastor foi no início, agradecendo a presença de todos e abençoando aquele culto. Porém, o momento de maior comoção ocorreu durante a oração com toda a comunidade, com vozes elevadas e mãos estendidas ou próximas ao coração. Todos fizeram seus agradecimentos ou pedidos ao mesmo tempo, o que também ocorria com a pessoa que estava guiando a oração com seu microfone. A banda musical tocava ao fundo e, de uma certa forma, conduziu a duração desse momento, que acabou com uma música cantada por todos.

Melissa também canta durante os cultos de sua comunidade. No dia em que participei, ela não cantou, pois estava responsável por um grupo de crianças da Escola Dominical. Ela me informou que há mais de um grupo responsável pelo louvor em sua comunidade, os quais se intercalam nessa função. Além dessas tarefas, Melissa também participa de um grupo de jovens que se reúne uma noite por semana para confraternizações, estudos e trabalhos voluntários. Há também o Culto Jovem aos sábados à noite e um grupo para jovens mulheres que ocorre aos domingos à tarde. Todas essas atividades acontecem na igreja frequentada por Melissa.

Os cultos ocorrem num templo grande, com um amplo estacionamento e jardim bem cuidado. Há bancos confortáveis para os membros e a igreja é decorada com flores e um bonito tapete que conduz ao altar. Antes do início do culto, não foi raro ouvir con-

versas em alemão, sobretudo entre as pessoas mais idosas, tendo em vista que a comunidade menonita é composta em sua maioria por imigrantes alemães. Ao som do piano, todos reconheceram que o culto seria iniciado e se acomodaram; houve muito louvor, conduzido por um grupo de jovens com flauta doce, violão e bateria. Em algumas situações, todos se levantavam e batiam palmas. O início de cada atividade era mencionado pelo pastor local. Além da “pregação da palavra”, sob responsabilidade do pastor, houve avisos sobre problemas de saúde de pessoas da comunidade e o testemunho de um ex-morador de rua que fora assistido pelo grupo de jovens.

A missa que eu assisti com Elisa ocorreu na casa em que ela mora, uma ampla residência de dois andares na área nobre de Curitiba. Na entrada, há uma sala de estar elegantemente decorada com sofás, almofadas e um grande lustre. Como fui próximo ao Natal, havia um bonito pinheirinho entre os sofás. Elisa me recebeu e me levou ao andar de cima, onde estavam localizados os quartos e algumas salas nas quais ocorriam os trabalhos e reuniões da casa. Lá estavam seis outras meninas que haviam passado a tarde estudando para o vestibular. Como cheguei um pouco antes do horário, percebi que fizeram suas confissões com o padre em um quarto próprio para isso.

Um pouco antes do início da missa, uma porta da sala de estudos foi aberta, dando acesso à capela, à qual todas as meninas silenciosamente dirigiram e, de forma bastante organizada, prepararam o local, acendendo velas e arrumando o altar. Além de Elisa e das garotas, estavam presentes mais três senhoras, que também moravam na casa. Enquanto uma delas tocava um órgão eletrônico, deram início à missa. Durante o hino cantado, o padre entrou por uma porta lateral; em seguida, foi adornado por uma delas com os materiais próprios da sua congregação. Tudo me pareceu bastante sincronizado entre elas, o que pode indicar que seja uma prática recorrente.

Embora a missa tenha transcorrido seguindo a liturgia católica, os hinos foram cantados em latim. Além desse fato pouco usual, houve diminuto contato entre o padre e as meninas e mulheres durante a celebração. Assim que a missa terminou, ele se retirou e elas reorganizaram o espaço, cada uma com sua tarefa pré-estabelecida.

Percebe-se, assim, a presença de uma forte dimensão religiosa nas três estudantes de Pedagogia. A seção a seguir apresentará as interfaces entre essa dimensão e sua formação para a docência.

II - FORMAÇÃO DOCENTE E A INTERFACE COM A RELIGIÃO

A premissa que orientou a presente análise é uma concepção ampliada de formação docente, tradição no campo da formação de professores que teve início com Lortie (1975), ao apontar para o aprendizado de observação que ocorria no momento em que alunos, ainda na escola básica, faziam de seus professores como um elemento importante para a compreensão da formação docente. Segundo ele, essa “socialização antecipatória” muitas vezes possui efeito mais durador do que a própria formação inicial. Zeichner e Gore (1990), em revisão da literatura sobre a temática, apontam para três níveis de influência na formação de professores: a influência da educação anterior ao processo de formação de professores, a influência do próprio curso de formação inicial e a influência das relações estabelecidas no local de trabalho após o ingresso na profissão. Ou seja, a formação de professores passa a ser vista como um amplo processo iniciado na escolarização básica e não se finda com a conclusão do curso preparatório para tal formação (no caso brasileiro, as diferentes licenciaturas), mas percorre toda a carreira docente. Alguns autores têm denominado esse processo como desenvolvimento profissional docente (GARCIA, 1999; FIORENTINI; CRECCI, 2013).

Os apontamentos de Marin (1996), associados aos indicativos de Setton (2008), contudo, colaboraram de forma mais direta para a presente análise. Marin (1996) justifica tal perspectiva, a partir de uma visão mais integral do sujeito que aprende, de modo que há continuidades entre aprendizagens adquiridas em diferentes momentos da vida. Setton (2008) sugere que diferentes instituições, como matrizes de cultura e que, portanto, fabricam sistemas simbólicos próprios e produzem valores identitários, atuam no processo de socialização, forjando um *modus operandi* de pensamento, ou um consenso sobre o mundo, o que não ocorre sem contradições e disputas. Assim, valores e conhecimentos produzidos pela família, escola, mídia, religião, trabalho, entre outras, são transmitidos, negociados e incorporados, produzindo disposições híbridas de *habitus*.

Essa negociação ocorreu no que se refere a algumas questões relativas à identidade de gênero e a rotinas bastante comuns no universo escolar, captadas durante a entrevista com as alunas. O conjunto de informações tratadas nesta pesquisa relaciona-se às respostas dadas pelas estudantes para dois grupos de questões da entrevista: por um lado, a) o motivo

da existência de um número maior de mulheres no curso de Pedagogia⁷; b) diferenças entre homens e mulheres percebidas na sociedade e na igreja; c) o que fazer numa situação hipotética em que um aluno menino só quer usar fantasia feminina; d) opinião sobre imagem de livro didático em que mostra uma suposta família convencional com o trabalho doméstico sob responsabilidade da mulher; e) opinião sobre uma reportagem lida a respeito de um programa que pretendia trabalhar com igualdade de gênero em escolas francesas, mas foi boicotado por um grupo de pais ligados à extrema direita⁸ e, por fim, f) opinião sobre casamento homoafetivo. Por outro lado, outras perguntas também foram feitas em torno da opinião sobre a disciplina Ensino Religioso nas escolas, sobre as comemorações de cunho religioso – como Páscoa, Natal e festa junina – e sobre a realização de oração nas escolas.

No que se refere ao primeiro grupo de questões, foi possível perceber que Marina, Melissa e Elisa aliam elementos religiosos aos conteúdos científicos e racionais divulgados pelo curso, ainda que com nuances.

Melissa estudou desde os quatro anos na mesma escola menonita, de modo que seu grupo de amigos e grupo religioso é basicamente composto pelas mesmas pessoas. Estudou flauta doce e piano, ora na escola, ora com pessoas da igreja. No momento da entrevista, trabalhava como professora auxiliar na mesma escola em que estudou. Avalia como positiva sua experiência com o curso de Pedagogia, sobretudo por um ensinamento mais crítico proporcionado por este, de modo que ela reconhece que sua formação anterior foi mais tradicional, assim como vê com críticas algumas práticas observadas em seu local de trabalho. Melissa reconhece que a mulher tem um papel secundário na igreja, “o papel das mulheres é mais de ser auxiliadora, estar por trás dos panos (...), os cargos mais influentes sempre são dos homens”. Quando indagada sobre a gravura do livro didático, rapidamente respondeu:

Eu não acho certo, porque coloca a mulher como sendo... “ah, você limpa, você serve e cozinha” e o homem lá todo limpinho sentado e mandando nela. Eu acho que não mostra mais esta divisão como deveria ser hoje em dia, porque não tem mais a ver, a não ser na casa dos meus avós; minha avó vai lá e serve um pratinho de bolo (para o avô). Mas, hoje em dia, eu vejo essa relação que minhas irmãs têm com os maridos delas não tem mais tanto isso, meu cunhado por exemplo, ele que lava roupa (risos), minha irmã trabalha, faz as coisas dela, ele cuida da filha também... (entrevista com Melissa).

7 Ver Carvalho (1999) e Souza (1998).

8 http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2014/01/140129_franca_escolas_igualdade_genero_df_cc

Melissa julga, portanto, a situação do livro didático em função do que já vivencia em sua família. Assim, esse pensamento mais crítico é acionado dentro dos limites do que é convencionalmente mais aceito, pois, em relação à situação hipotética da insistência de um aluno em só querer usar fantasias femininas, Melissa foi mais conservadora e menos diplomática:

Hum... Não sei, pela minha formação e meu pensamento, acho que eu tentaria desincentivar (sic) essa atitude, eu tentaria, 'ah, porque você não põe esta do Batman...' (...) Porque eu tenho bem firme na minha cabeça que homem é homem e mulher é mulher (risos), tem coisas de homem e... faz parte da minha formação e até pela questão cristã, a parte do homossexualismo pega um pouco. (entrevista com Melissa).

Assim, nesse momento, a entrevistada desconsiderou um aprendizado que disse ter conquistado durante o curso a respeito da importância da brincadeira e da fantasia na Educação Infantil, ou seja, utiliza esse aprendizado até o limite do que sua crença permite. Para questões desautorizadas pela igreja, como a aceitação total da homossexualidade, da construção social do gênero e da descriminalização do aborto, Melissa acata as determinações religiosas.

Elisa relatou em sua entrevista o fato de ter trabalhado como professora auxiliar em uma escola particular, também mantida pela Opus Dei, cuja premissa é a separação das turmas conforme o sexo. Afirmou concordar com esse tipo de organização, tendo em vista que considera que meninas e meninos aprendem de forma diferente. Sobre a maioria feminina na Pedagogia, Elisa afirmou após pensar um pouco:

Eu acho que tem um pouco dessa relação que tinha com a maternidade, não sei, toda concepção histórica do Brasil, de que as mulheres tinham que cuidar, toda essa imposição social (faz sinal de aspas com as mãos) também seria um pouco. Mas acho que também tem muita interferência da mulher ter mais... esse trato, essa ligação mais... que é a maternidade também, acho que sim, ajuda no processo educativo a mulher ter muito mais contato com as crianças. (entrevista com Elisa).

É possível perceber, portanto, ainda que com fragilidades, uma tentativa de Melissa dar uma explicação histórica para a situação inquerida que, segundo ela, foi discutida na disciplina História da Educação; contudo, a aluna alia elementos biológicos aos social-

mente construídos, visto que, em outro momento da entrevista, é categórica:

Bom, eu acho que a biologia diz muito, assim. (...) tem até um documentário que eu assisti há um tempo atrás que mostra isso, da diferença até cognitiva da menina e do menino quando nasce. Então, não é que a sociedade impõe todo o sexo, acho que se a criança nasce com toda estrutura biológica, todo corpo e estrutura cognitiva, não é que possa a qualquer momento mudar de sexo, então tem muito mais, assim, não é só socialmente imposto. (entrevista com Elisa).

Marina, num primeiro momento, demonstrou caminhar no sentido da compreensão do gênero como construção social. Justificou a maioria feminina no curso, tendo em vista a relação da docência com o cuidado, o qual fora socialmente destinado às mulheres. Rapidamente identificou o estereótipo da família tradicional no livro didático e descartou seu uso. Diferentemente de Melissa e Elisa, disse que não interferiria no caso hipotético de o menino usar fantasias femininas e criticou o receio dos extremistas apresentados na reportagem lida, em que relacionaram igualdade de gênero com “*ensino da homossexualidade*”.

Em relação à homossexualidade, sua visão religiosa mostrou-se evidente, o que contradiz, em parte, sua compreensão preliminarmente construída. Apesar de informar que aceita os homossexuais como são, que tem amigos homossexuais, que eles seriam bem recebidos em sua igreja, Marina também disse que a Bíblia os abomina e explicou que, segundo seus preceitos, após a conversão, os atos pecaminosos do passado devem ser evitados, inclusive a prática homossexual. Esse é um claro exemplo, então, de como o conteúdo religioso orienta condutas e interfere ou convive com o aprendizado das futuras professoras. A explicação de Marina é bastante frequente no meio religioso, que diz aceitar homossexuais, a qual foi repetida por Melissa e Elisa: aceita-se a pessoa, mas não seu ato sexual com pessoas do mesmo sexo; aceita-se o pecador, mas não o pecado. Não afirmo que toda pessoa religiosa teria essa visão sobre relações de gênero e homossexualidade, por exemplo, mas as alunas entrevistadas informaram que seus posicionamentos são baseados na formação religiosa que tiveram.

Há elementos na trajetória de Marina que explicam a diferença inicialmente percebida: parte da sua escolaridade ocorreu em escolas públicas próximas de sua residência. Ela cursou o Ensino Médio em uma escola particular de mediano prestígio, para a qual

obteve bolsa de estudos após realização de uma prova de conhecimentos gerais. Segundo ela, teve contato com uma educação mais crítica, sobretudo com professores de Língua Portuguesa, Filosofia e Sociologia, o que, de uma certa forma, a impulsionou pela escolha por Pedagogia. Como aprendizados adquiridos no curso, ela cita um olhar mais analítico sobre a sociedade. Assim, parece haver uma continuidade entre aprendizagens anteriores e as proporcionadas pelo curso, de cuja matriz decorre sua opção por futuramente trabalhar em escolas públicas, pois, segundo ela:

Por exemplo, eu lendo Bourdieu no segundo ano, daí eu ‘pronto! Sou eu mesma pra ir pra pública!’. Porque daí ele fala do Capital Cultural das crianças ricas e tudo mais, que elas têm tudo pra ir certinho na escola e as pobres não, né, as de baixa renda, porque elas não tem capital cultural. Pronto, se elas não têm capital cultural e ainda tiverem uma professora ruim! (risos) Daí eu quero fazer assim, ir pra escola pública e quem sabe eu faça a diferença! Vai que eu consiga fazer com que as crianças gostem de ir pra escola, né? (entrevista Marina)

Ao iniciar sua graduação, Marina passou a realizar os trabalhos com um grupo de colegas, no qual havia duas alunas com uma visão “*mais feminista*”. Em diversos momentos da entrevista, Marina citou conversas que teve com essas colegas, sempre demonstrando muita admiração, sobretudo pelo respeito delas com sua crença. Assim, verifica-se que as amizades estabelecidas no interior do curso também atuam como agentes socializadores.

É preciso apontar, no entanto, para o pouco espaço dessas discussões no curso analisado. Embora não haja disciplinas específicas sobre gênero na instituição, a temática está presente no plano de ensino da disciplina Sociologia da Educação⁹, cursada por todas as entrevistadas.

No que se refere ao segundo grupo de questões, sobre rotinas comumente presentes na organização escolar como festas religiosas, realização de orações e também a existência da disciplina Ensino Religioso, é possível afirmar uma defesa frouxa da laicidade e uma naturalização do cristianismo. Num primeiro momento, todas defenderam a necessidade da Escola Laica, portanto reprovaram a prática de fazer oração em sala de aula. Contudo, as três admitiram que orariam individualmente em suas casas em casos

9 No plano de ensino, consta a indicação de textos de Guacira Lopes Louro e Judith Butler.

extremos e necessários, como dificuldade de aprendizagem dos alunos ou situações de indisciplina. A oração na vida dessas três estudantes é cotidiana e se apresenta como uma oportunidade de conversa com Deus, para quem contam seus problemas e de quem esperam algum tipo de orientação.

Quanto às festas religiosas, Elisa e Melissa admitiram que não veem problema na sua realização, tendo em vista que as consideram como elementos culturais do calendário escolar. Em relação à defesa ou não da disciplina Ensino Religioso, as duas lembraram-se das suas experiências na escolarização básica como argumentos para a construção das suas respostas; Melissa recordou que cursou na escola menonita a disciplina Ensino Bíblico. Segundo ela, inicialmente o nome da disciplina era Ensino Religioso, mas como pais e alunos não menonitas passaram a questionar o proselitismo da disciplina, a escola alterou o nome como estratégia para veicular apenas o conteúdo da Bíblia, o que revela ela ter vivenciado essa discussão em torno de uma perspectiva mais ampla do Ensino Religioso durante sua escolarização básica. A aluna concordou com a estratégia da instituição, por ser confessional, mas reconheceu que em uma escola pública, pelo princípio da laicidade, o conteúdo do Ensino Religioso deveria caminhar na direção do trabalho com todas as religiões, evitando o proselitismo. Elisa lembrou-se da polêmica levantada por alguns colegas evangélicos que estudaram com ela no Ensino Médio em torno da disciplina Ensino Religioso oferecido por sua escola. Mas também a defendeu, pois, segundo ela, sendo uma escola confessional católica, era esperado que a tônica da disciplina fosse católica.

Marina, frequentadora da Assembleia de Deus, defendeu a laicidade da escola de forma mais contundente ao afirmar que, por ser pública e laica, não haveria espaço para o Ensino Religioso, assim como para a realização de oração com os alunos e para a comemoração de festas religiosas.

As três alunas, entretanto, relataram não ter vivenciado em nenhum momento do curso qualquer discussão sobre essa temática. O vazio institucional revelado na ausência dessa discussão nos conteúdos das disciplinas do curso pode estar na origem dessa fragilidade na defesa da laicidade e possibilitou que as experiências na escolarização anterior dessem a tônica na elaboração das respostas das alunas.

Vale destacar a pressão religiosa que, insistentemente, acompanhou as aprovações

das legislações para a educação brasileira, especialmente na defesa da disciplina ensino religioso, de modo que ela sempre esteve presente. Tal processo indica as relações conflituosas entre Estado laico e religião (CUNHA, 2013; CURY, 2004). Os dados descritos indicam que essa relação é ainda mais conflituosa, considerando que há alunas, futuras professoras, que defendem comemorações cristãs no interior da escola, o que demonstra uma certa naturalização do cristianismo.

A esse respeito, constatam-se os últimos censos sobre os hábitos religiosos no país, os quais indicam que, mais do que uma diversidade religiosa, há um pluralismo cristão, pois o número de católicos, somados aos evangélicos, aos espíritas (que se dizem cristãos) e aos umbandistas (que também possuem traços cristãos), seguramente, ultrapassa 90% dos brasileiros. (MARIANO, 2013; SOUZA, 2012). Dentre os 8,1% que informaram não ter religião, em 2010, não há somente ateus ou agnósticos, mas também um número considerável de pessoas, de difícil contabilidade, que estão num processo de desfiliação religiosa ou em trânsito religioso, dentre os quais é possível ainda localizar a crença cristã (TEIXEIRA, 2014). De todo modo, caso se considere toda a diversidade cristã, mais os sem religião, o número que resta para as demais crenças é bastante pequeno, o que novamente indica para um pluralismo cristão no país (e não uma diversidade religiosa).

Logo, o processo de aprendizagem da docência ocorre como fruto de um entrelaçamento de diversas instâncias, ora complementares e ora antagônicas entre si. Vivências anteriores ao período da graduação sobrevivem e atuam direcionando novas aprendizagens, como ocorreu com a construção que Elisa e Melissa fizeram a respeito da disciplina Ensino Religioso. No caso de Marina, uma perspectiva mais crítica foi acionada como resultado de discussões dessa etapa da escolarização básica. Contudo, durante a formação inicial (graduação em Pedagogia), as experiências nos locais de trabalho constituem matéria importante para relações que as alunas estabelecem entre teoria e prática, perceptível sobretudo no depoimento de Melissa. Além disso, as amizades que se estabelecem também facilitam ou impulsionam novas aprendizagens, assim como vivências ocorridas na família ou em grupo de amigos fora da universidade. Verifica-se, contudo, nos depoimentos expostos, que o peso da religião, aliado a poucas discussões presentes no curso em torno da questão de gênero e laicidade, foi determinante.

III - CONCLUSÃO

O conjunto de dados apresentados indica como o conteúdo religioso orienta condutas, seleciona novos aprendizados e interfere na socialização de futuras professoras. Dessa forma, perante agentes socializadores diversos e, no caso em tela, não complementares entre si, as normas veiculadas pela Religião parecem ter um peso maior e definem o que pode e o que não pode ser incorporado. Ou seja, o uso de alguns termos, o constrangimento em algumas respostas e a forma de construção do discurso para responder às questões demonstram que as alunas incorporaram alguns conteúdos veiculados pelo curso, entretanto o fizeram no limite permitido por suas crenças. A religião fornece normas de condutas e, como construção cultural, produz sentido e valores identitários, de modo a compor com outros agentes socializadores um sistema cultural de origem que está, no entanto, em permanente reconstrução, pois a socialização é um processo ininterrupto (BERGER; LUCKMANN, 2004). Assim, constitui o *habitus* que está na origem do modo de engendramento das práticas, ou seja:

[...] o produto de uma relação dialética entre a situação e o habitus, entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações (BOURDIEU, 2003, p. 57).

Dessa forma, há em Bourdieu (2003) a compreensão de que o agente é socialmente constituído e de que, a cada momento de sua vida, o *habitus* atua como um filtro de leitura que orienta futuras ações e seleciona novas incorporações a partir de uma matriz estruturada e estruturante. Setton (2015) adverte que, na modernidade, as condições específicas de socialização possibilitam disposições híbridas de *habitus*, tendo em vista que família e escola concorrem com outros agentes socializadores. Ou seja, com base em Nestor-Canclini, a autora afirma que a cultura na modernidade marca novas práticas socializadoras, em que agentes podem ser complementares ou antagônicos entre si. Tal situação pede uma análise relacional entre diferentes instâncias socializadoras, considerando as disputas e hierarquias presentes na sociedade ou em diferentes campos. A esse respeito, Bourdieu afirmou que:

O habitus não é necessariamente adaptado, nem necessariamente coerente. Possui seus graus de integração – que correspondem, sobretudo, a graus de “cristalização” do estatuto ocupado. Observa-se, então, habitus dilacerados, entregues à contradição e à divisão contra si mesma, geradora de sofrimentos, parecem corresponder a posições contraditórias, tendentes a exercer sobre seus ocupantes ‘duplas constrições’ estruturais (BOURDIEU, 2001, p. 195-196).

Assim, no que se refere à socialização de gênero, tal processo ocorre de forma lenta e difusa e é reforçado por instituições como escola, família e igreja, para naturalizar relações de dominação, à medida que as apresentam como legítimas. *Habitus* femininos e masculinos são construídos e atuam como esquemas de ação e apreciação, auxiliam no julgamento do que é apropriado ou não para cada um, selecionando novas aprendizagens (BOURDIEU, 2007). Setton e Vianna (2014) complementam essas indicações, apontando também para a mídia como veiculadora e legitimadora dessas disposições, ao lado de outros agentes socializadores.

No que se refere à naturalização do cristianismo e a uma defesa frouxa da laicidade, as escolhas não ocorrem arbitrariamente: relacionam-se à avaliação dos agentes e às estratégias construídas por eles para sobreviver à realidade, a partir da percepção sobre a hierarquia presente na sociedade (SETTON, 2015). No caso em tela, as avaliações dizem respeito à hierarquia existente no mercado religioso, marcado no Brasil por um pluralismo cristão.

Ainda que não seja possível quantificar o grau e o nível de interferência da religião no processo de formação docente, ou seja, o grau de hibridismo entre conteúdos pedagógicos seculares e religiosos, é forçoso apontar para a existência de conexões entre vínculos e práticas religiosas e o processo de se tornar professor/a, pois são inúmeras as possibilidades de interface entre elementos seculares e religiosos, visto serem decorrentes das variadas experiências formativas pelas quais as estudantes passaram em seu processo de socialização.

Considero, ainda, que a relação entre gênero, religião e escolha por docência precisa ser melhor compreendida. O fato de uma maioria feminina e religiosa compor os bancos do curso de Pedagogia, como ocorreu nos dados aqui analisados, levanta uma série de questões que merecem aprofundamento: haveria conexões entre *habitus* feminino reli-

gioso e escolha pela docência? Além disso, reafirmo a necessidade de maior aprofundamento na relação estabelecida entre religiões, religiosidades e educação, sobretudo no que se refere à formação docente, aos diferentes modos de ser, sentir e viver decorrentes dessa relação e que colocam a laicidade e os direitos humanos em risco, buscando, por fim, as “diversas harmonias bonitas sem juízo final”, conforme cantou Caetano Veloso.

IV - REFERÊNCIAS

- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BOURDIEU, P. Compreender. In: BOURDIEU, P (Coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 693-713.
- BOURDIEU, P. *Meditações pascalianas*. Tradução Sérgio Micelli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. Tradução Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Olho d'Água, 2003. p. 39 -72.
- BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Tradução Maria Helena Kühner. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- CARVALHO, Marília Pinto de. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.
- CUNHA, L. A. O sistema nacional de educação e o ensino religioso nas escolas públicas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 925 -941, jul./set. 2013.
- CURY, C. R. J. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Revista Brasileira de Educação*, n. 27, p. 183 -213, set./dez. 2004.
- FIORENTINI, D. e CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? *Formação Docente*, v. 05, n. 08, p. 11-23, 2013.
- KNOBLAUCH, A. Relação entre Religião, gosto por criança e mudança social: a escolha por Pedagogia. In: MELO, B. P et al (orgs.). *Entre crise e euforia: Práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal*. Porto: Editora Universidade do Porto, 2014, p. 69-92.
- KNOBLAUCH, A. Formação docente e Religião. *Ciências da Religião: história e sociedade*, v. 13, n. 2, p. 65-88, 2015a.
- KNOBLAUCH, A. Religião e formação docente: desafios para uma educação mais tolerante. In: 37 RA da ANPED, 2015, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2015b. p. 1-17.
- LORTIE, D. C. *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: Univerity of Chicago press, 1975.

MARCELO GARCIA, C. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

MARIANO, R. *Neopentecostais: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MARIANO, R. Mudanças no campo religioso brasileiro no censo de 2010. *Debates do NER*, Rio de Janeiro, ano 14, n. 24, p. 119-137, 2013

MARIN, A. J. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir de dificuldades históricas na área. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EdUSFCar, 1996. p. 153 -165.

MASKE, W. Bíblia e arado: os menonitas e a construção do seu reino. *Dissertação Mestrado – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Paraná, Paraná, 1999.*

NEGRÃO, L. N. Trajetórias do sagrado. *Tempo Social*, FFLCHUSP, v. 20, n. 2, p. 115 -132, 2008.

PIERUCCI, A. F. Reencantamento e dessecularização: a propósito do auto -engano em sociologia da religião. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 49, p. 99 -117, 1997.

PIERUCCI, A. F. “Bye bye, Brasil” – o declínio das religiões tradicionais no Censo 2000. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 52, p. 17 -28, 2004.

PIERUCCI, A. F. Religião como solvente – uma aula. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 75, p. 111 -127, 2006.

SANCHIS, P. Cultura brasileira e religião: passado e atualidade. *Cadernos CERU*, FFLCHUSP, v. 19, n. 2, p. 71 -92, 2008.

SETTON, M. G. J. As religiões como agentes da socialização. *Cadernos CERU*, FFLCHUSP, série 2, v. 19, n. 2, dezembro, p. 15-25, 2008.

SETTON, M. G. J. A escolha e o reconhecimento pela educação: o caso de Antônio. *Educação e Pesquisa*, FEUSP, v. 41, n. especial, p. 1385-1391, 2015.

SETTON, M. G. J. VALENTE, G. Religião e educação no Brasil: uma leitura em periódicos (2003 – 2013). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 160, pp. 410-440, 2016.

SETTON, M. G. J.; VIANNA, C. Socialização de gênero e violência simbólica: um diálogo com Joan Scott, Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. In: GOMES, L.; REIS, M. dos (Org.). *Infância: sociologia e sociedade*. São Paulo: Attar Editorial, 2014. p. 34 -65.

SOFIATI, F. M. O novo significado da “opção pelos pobres” na Teologia da Libertação. *Tempo Social*, revista de sociologia da USP, v. 25, n. 1, p. 215-234, 2013.

SOUZA, A. R. O pluralismo cristão brasileiro. *Caminhos*, Goiânia, v. 10, n. 1, p. 129-141, 2012.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Ed. Unesp, 1998.

TEIXEIRA, F. Campo religioso em transformação. *Comunicações do ISER*, n. 69, p. 34-45, 2014.

ZEICHNER, K. M.; GORE, J. Teacher socialization. In: HOUSTON, W. R. (Org.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 1990.

103

A RELIGIÃO COMO MATRIZ DE PRÁTICAS DE SOCIALIZAÇÃO DA JUVENTUDE E SEXUALIDADE

Elias Evangelista Gomes¹

RESUMO - Este capítulo é resultado de uma etnografia realizada em uma igreja na cidade de São Paulo. O autor discute os modos como a instituição e os sujeitos constroem os processos de diálogo, negociação e controle na esfera da sexualidade. No contexto de emergência dos debates sobre a diversidade sexual, são mapeadas as tensões existentes e as estratégias utilizadas para amenizá-las ou ressaltá-las. Visando uma contribuição para a sociologia da socialização, busca-se refletir sobre as mediações, os cuidados e a constituição de “visões cruzadas” entre os jovens.

Palavras-chave: religião, socialização, juventude e sexualidade

I - MATRIZ DE SOCIALIZAÇÃO

Este capítulo é resultado de uma pesquisa intitulada *Ensaio etnográfico sobre a socialização da juventude para a sexualidade e a fé: “vem, você vai gostar”*. Trata-se de uma etnografia realizada na Comunidade Evangélica Sara Nossa Terra, da vertente neopentecostal, localizada na Rua Augusta, em um eixo cultural e econômico importante da cidade de São Paulo – SP – Brasil². Por meio de festas, atividades lúdicas, eclesiais e valores próximos das camadas médias, o local atrai jovens de vários segmentos sociais, especialmente aqueles da Periferia Paulistana. A partir de duas questões centrais – a saber: a) quais são as estratégias de socialização juvenil na igreja? e b) quais são as tensões existentes em tal processo? –, buscou-se compreender o contexto e as formas como as experiências sociais de jovens evangélicos são constituídas, bem como seus modos de adesão, resistência, preservação, inovação e dissidência. Pontualmente, neste artigo, descreve-se parte das estratégias de socialização da juventude e da sexualidade que implicam no diálogo, na negociação e no controle dos sujeitos.

A partir da ótica da sociologia da socialização, pretende-se contribuir para as reflexões da área de pesquisa acerca das estratégias de socialização difusa, aquelas que não acontecem no âmbito da escola, mas que estão relacionadas a outras instâncias sociais que incidem sobre os sujeitos com perspectivas formativas, ora com estratégias semelhantes às escolares ora com estratégias e conteúdos particulares. Desse modo, compreender os processos educativos no âmbito da religião contribui para se pensar a formação de um contingente muito significativo de pessoas no Brasil. A religião, para a antropologia e sociologia, desde suas fundações, foi objeto de análises introdutórias para o entendimento das sociedades. Não menos importante é no Brasil: a religiosidade e as pessoas religiosas chegam às escolas. Compreender os sujeitos e seus processos educacionais não escolares pode contribuir para melhor se entenderem tensões, disputas e práticas culturais que chegam aos ambientes escolares e em outras esferas sociais do país³.

1 A pesquisa contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), processo 07-52292-4.

2 O neopentecostalismo é uma vertente das igrejas evangélicas, fortemente caracterizado pelo uso das mídias (TV, rádio, jornais e Internet) para difusão da fé e de estratégias de psicologização da mensagem cristã (GOMES, 2010).

3 No GPS-USP, existem outros trabalhos que têm abordado as interfaces entre religião e educação, que contribuem

Nos interesses da discussão proposta, a partir de uma inspiração maussiana, a educação/estratégia socializadora para a sexualidade na igreja evangélica pode ser pensada a partir da noção de socialização como fato social total: um fenômeno geral e generalizado, realizado pela coparticipação, ainda que tensa, de instâncias sociais e dos sujeitos, exprimindo-se nas dimensões econômica (origem social), política (posição ideológica), religiosa (crença) e estética (gosto) (SETTON, 2012). Na concepção teórica elaborada por Maria da Graça Jacintho Setton (2012), ao sugerir o entendimento acerca da socialização como um fato social total, conforme Marcel Mauss (2003), concebe-se o social de modo dialético, sem privilegiar de antemão sujeitos ou instâncias, que podem ser observados como duas totalidades conectadas socialmente em certos contextos históricos.

Vista assim, a socialização é um processo social composto por reciprocidades de símbolos (princípios), cravadas profundamente no sujeito e em suas disposições de cultura. Essa acepção conceitual permite compreender os aspectos simbólicos das trocas recíprocas como eixo fundamental das relações sociais entre pessoas morais, consequentemente também a relação entre os distintos projetos das instâncias e dos sujeitos da socialização. Segundo Claude Levi-Strauss (2003), a noção de fato social aponta, simultaneamente, para o social e o individual, o físico e o psíquico.

Assim, as práticas de socialização para a sexualidade na juventude entre evangélicos possui certo sentido social, pois somente pode ser compreendida sob a forma de fato social, visto que os princípios das práticas possuem natureza diversa e podem adquirir uma significação global, tornando-se uma totalidade (LEVI-STRAUSS, 2003). A socialização dos jovens evangélicos complexifica-se num cenário de reconfiguração das práticas de socialização, devido a se formar um circuito de cuidado composto por diferentes repertórios culturais que possibilitam aos sujeitos construir redes de interações tensas e de parceria, e elaborar seus argumentos, suas visões de mundo e leituras sobre suas experiências sociais.

Alguns estudos da sociologia e da antropologia da religião apontam que o fenômeno de crescimento dos evangélicos, especialmente no caso dos pentecostais, acontece com mais evidência entre os grupos menos escolarizados e pobres, nas pe-

para as reflexões da sociologia da socialização. Para aprofundar o debate, cf. Montezano (2006); Gomes (2007a; 2007b; 2010a; 2010b; 2012; 2015a; 2015b); Setton (2008); Setton; Valente (2014; 2016); Knoblauch (2017).

riferias das grandes cidades e metrópoles brasileiras (FREESTON, 1993, 1999, 2006; FERNANDES *et al.*, 1998; MARIANO, 1999; MAFRA, 2001; SANCHIS 2001; ALMEIDA, 2004; JÚNIOR, 2008).

A Sara Nossa Terra, intimamente chamada de *Sara* pelos participantes da igreja, é uma vertente da onda neopentecostal, que incorporou com maior destaque diversas estratégias, antes rejeitadas pelas demais igrejas protestantes, tais como o pastorado feminino e as danças. Desta forma, ela lida com tranquilidade com as múltiplas formas de estética adotadas pelos jovens (tatuagens, *piercings*, alagardores, cabelos tingidos etc.). Ricardo Mariano (1999) aponta que essa onda neopentecostal, na qual pode ser enquadrada a Sara, possui forte apelo carismático e estabelece vários compromissos com valores hedonistas, interesses materiais e prazeres terrenos.

Desse modo, a religião revela-se uma sede importante para uma pesquisa sobre as práticas de socialização juvenil, na medida em que ela é uma matriz de posicionamentos culturais. Segundo Setton (2008), o estudo da religião na sociologia da educação torna-se relevante à medida que a religião opera na produção de valores morais e identitários, relativos à consciência. Assim, como apontado por Émile Durkheim (1996), Max Weber (1999), Peter Berger (1985), dentre outros, na religião há estratégias de convencimento, controle e sociabilidade com capacidade de manter os sujeitos coesos ou dissociá-los a partir da simbolização nela produzida.

II - ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para compreender as estratégias e as tensões no processo de socialização dos jovens evangélicos, desenvolveu-se uma pesquisa de campo, apoiada na leitura da linha teórica que aponta para a interdependência de instâncias e sujeitos na contemporaneidade (LAHIRE, 2002, 2006; DUBET, 2002; SETTON, 2002, 2005; dentre outros). Assim, verificaram-se as relações de interdependência entre, por exemplo, diferentes instâncias: igreja, família, mídia, rua; e diferentes sujeitos: jovens, pastores, líderes, parentes, amigos, dentre outros⁴.

4 Neste capítulo não buscarei debater todos os aspectos relacionados às interdependências entre religião, família, mídia e rua. Para conhecer a discussão cf. Gomes (2015a; 2015b)

Setton (2002) propõe o uso do conceito de configuração de Norbert Elias na compreensão sobre a particularidade da socialização contemporânea. Para Elias (1970), a noção de configuração permite não olhar as estruturas como instâncias que imperam acima dos sujeitos, mas compreender o equilíbrio de poder existente entre elas. Nessa acepção, o poder, como relação, é considerado uma característica estrutural das relações entre grupos e instituições (ELIAS, 1970). Concordando com a autora, o conceito de configuração nos estudos sobre socialização pode ser utilizado como um instrumento conceitual e didático, a partir do qual é possível romper com a ideia de que as instâncias e os sujeitos são antagônicos.

Setton (2012) informa que a socialização à brasileira impõe considerar os *habitus* como mais que plurais (LAHIRE, 2002), pois podem ser resultados de experiências socializadoras particulares ou de valores identitários originados de muitas instâncias de cultura; entretanto, não são incongruentes ou contraditórios, já que seriam compostos por disposições híbridas (SETTON, 2012). A autora propõe o uso da noção de *habitus* como disposições híbridas, por admitir a participação do sujeito na construção social de sua relação com o mundo exterior, colocando em interação suas necessidades individuais e as referências culturais disponíveis. O sujeito pode ser entendido por meio de sua capacidade de refletir sobre sua história e sua ação, possibilitando compor sua experiência social a partir de múltiplos referenciais culturais.

Desse modo, para compreender as práticas de socialização dos jovens na religião e estabelecer o diálogo com a teoria orientadora, realizou-se um trabalho de campo, com observação participante, na igreja indicada e com seus jovens frequentadores, durante um período de dois anos. No templo, a maior parte tinha entre 15 e 25 anos, alguns mais e outros menos, todos tidos como jovens, porém os principais informantes do estudo tinham entre 18 e 23 anos, com dois informantes com idades entre 23 e 28 anos; entre eles, os informantes eram mais escolarizados, com Ensino Médio concluído e/ou com Ensino Superior em curso ou concluído.

As reflexões que compõem, central e periféricamente, este estudo originaram-se de observações em cultos, festas, reuniões com pastores e bispos, treinamentos de liderança, cursos, seminários e *workshops*, atividades de lazer no templo da igreja e fora dele, nas casas dos jovens, parques, museus, galerias de arte, centros culturais, campo de

futebol, ruas, pontos de ônibus, transporte coletivo e em outros espaços dos cotidianos dos jovens, tais como quartos, locais de refeições, quintais, portaria de prédios.

Foram realizadas entrevistas com roteiro semiestruturado, construído a partir da observação em campo, com oito adultos (um bispo, uma bispa, uma pastora, dois pastores, um líder de jovens e duas líderes de jovens) e treze jovens (sete meninos e seis meninas). Além disso, parte dos dados foi recolhida na Internet, em redes sociais, canais de bate-papo, observação de vídeos e *blogs* indicados pelos jovens e de grupos da igreja. No caso das observações em cultos ou situações informais, foram recolhidos áudios, fotos e vídeos que também contribuíram, com dados, para a análise.

III - PRÁTICAS DE SOCIALIZAÇÃO DA JUVENTUDE E DA SEXUALIDADE

Ao longo desta reflexão, há certos aspectos cosmológicos que orientam as noções e as condutas dos sujeitos, bem como outros que visam administrar a instituição e criar modelos de práticas de cultura. O material empírico foi organizado a partir do modelo típico-ideal (WEBER, 2004), denominado *programa institucional de socialização*. Segundo François Dubet (2002), um programa institucional é sempre um construto típico-ideal, polissêmico, que designa uma relação de trabalho sobre o outro, pretendendo, ao mesmo tempo, inculcar valores e tornar o indivíduo autônomo e livre. Para o autor, com o declínio dos programas institucionais, emergem novas formas de controle e dominação.

Neste artigo, serão descritas algumas estratégias presentes nas práticas de socialização da sexualidade na igreja evangélica. Embora não sejam exclusivas dos jovens, elas são mais utilizadas no caso deles, tendo em vista a priorização do tema nessa etapa da vida. A primeira estratégia baseia-se numa argumentação bíblica, que serve como ponto de partida e chegada; a segunda, no convite à confissão de pecados, que revela um circuito de dádivas, no qual se reforçam os vínculos entre os sujeitos; a terceira, na corporificação da adesão aos princípios, por meio do testemunho de pessoas reais que viveram e podem dar exemplo.

Da série de estratégias eclesiais na socialização para a sexualidade de jovens, a *primeira* tem como ponto de partida as cartas bíblicas do Apóstolo Paulo aos Romanos, baseada

na delimitação do que seja “viver no espírito” e “viver na carne”. Na igreja evangélica, há uma polarização entre santo e mundano, sagrado e profano, celestial e terreno, carne e espírito. Na perspectiva nativa, o espiritual é simbolizado pelas relações entre sujeito e Sagrado. Assim, as percepções e as emoções humanas devem estar sensíveis às experiências tanto “sobrenaturais” como àquelas vividas a partir da adesão “completa” aos princípios interpretados e legitimados pela igreja. O carnal pode ser tudo aquilo que não é espiritual ou qualquer dissidência em relação ao que é entendido como santidade, sendo percebido, com muito mais intensidade, nas dimensões das experiências corpóreas.

Diante da “livre-interpretação” da Bíblia, há uma variedade de formas de compreender o que é do mundo e o que é do espírito. Nas igrejas evangélicas, são recorrentes as associações de aspectos da sexualidade ora às “coisas da carne”, ora às “coisas do espírito”, sendo observável, na maior parte delas, a afirmação de que o exercício do sexo pré-nupcial é uma experiência carnal.

A expressão de uma vida bem-sucedida na esfera sexual resulta da vitória do espírito sobre a carne, da santidade sobre o pecado. Vale lembrar que, dentre as estratégias mais amplas da igreja pesquisada, está a oferta de um discurso de sucesso em todas as esferas da vida. Assim, viver plenamente no marco regulatório do agendamento da sexualidade proposto é uma das provas de sucesso espiritual.

Na estratégia de definir o que é vida espiritual e o que é carnal, ainda que de forma implícita e não oficial, a igreja classifica pecados e os hierarquiza em função de algum grau de gravidade; ainda que a existência de hierarquização de pecados seja negada pelos evangélicos, ela é observável a partir da noção implícita do que se entende por “consequências ruins” das dissidências, bem como dos constrangimentos sociais delas decorrentes. Essa percepção classificatória é a soma tensa de percepções acerca da fé, preservadas durante séculos, fundamentadas em certas interpretações da literatura bíblica, em certos valores disponíveis na sociedade ocidental e influenciada pelos valores do segmento evangélico em questão. Portanto, a igreja agrega novas significações sobre a sexualidade para dar novo *design* ao seu programa de socialização.

Conforme apontado pelo apóstolo Paulo, em carta aos romanos, os evangélicos têm (ou deveriam ter) ciência de que todos estão sujeitos ao pecado, à carne e ao erro. Assim, a igreja desenvolve uma *segunda estratégia*, que objetiva as pessoas a reconhecerem

que estão sujeitas ao pecado e que aqueles que pecaram necessitam arrepender-se e receber o perdão.

No caso do jovem, é recorrente a compreensão de que a juventude é uma etapa da vida na qual os sujeitos vivem uma moratória social (NOVAES, 1998) e os erros são vistos como constitutivos da vivência, considerando que eles não estão completamente socializados. Outra noção percebida na igreja é a juventude como um momento de intensa experimentação (PAIS, 2003; DAYRELL, 2005); logo, é importante a instituição colaborar para a definição dos percursos a serem trilhados nessa e nas seguintes etapas da vida. Assim, a igreja busca levar o sujeito a ter conhecimento do que é considerado errado e pecado, bem como estimula o reconhecimento das situações de erro, medidas importantes para a reconciliação do jovem consigo, com Deus e com a igreja.

Como apontado pelos jovens e líderes pesquisados, é importante não reincidir no erro, visto que, constantemente, essa situação os colocará em situação de desvio; além disso, o pedido de perdão tornar-se-á apenas um ritual: “pecou, vai lá e pede perdão”. Essa crítica é desenvolvida por vários jovens e pelos pastores e líderes, que consideram que “o melhor é não pecar”. O sentimento é o de que houve um afastamento de Deus; ou seja, eles se sentem distantes do que havia de melhor na experiência humana (o contato com o Sagrado), recaindo sobre si um sentimento de tristeza e culpa.

Nesse sentido, pedir perdão entra no circuito de socialização da igreja com o objetivo de recompor o circuito de dádivas (MAUSS, 2003). O sistema de trocas funciona como: “Deus deu seu único filho para morrer na cruz e assim perdoar os pecados de todos nós”. Por essa razão, o cristão deve receber a salvação (“vida eterna”) e retribuir o “desprendimento” do Sagrado em “dar gratuitamente seu filho amado em sacrifício no lugar de nós” com uma vida de santidade. Nessa perspectiva, o pecado rompe o circuito de trocas como uma não-retribuição ou uma retribuição inadequada. “Pedir perdão” objetiva, assim, recompor o circuito de dádivas, iniciando um novo processo em que o fiel oferece seu arrependimento, “humilha-se diante do Senhor”, a fim de receber o perdão e retribuir com a manutenção de uma vida em santidade e a adoração ao Sagrado.

Enfim, nesse sistema, o mais importante não são exatamente as trocas em si, mas o vínculo social estabelecido entre o fiel e o Sagrado; conseqüentemente, o vínculo com a

comunidade de fé, a “representante de Deus na terra”. Nesse circuito, confirma-se a posição dos sujeitos na estrutura, a partir do que podem, e devem dar, receber e retribuir, de modo que essa estratégia de convidar as pessoas a pedirem perdão visa levar o fiel a não recusar o equilíbrio das relações entre os sujeitos da socialização.

A *terceira estratégia* de socialização para a sexualidade observada na igreja é uma modalidade de retribuição. O sujeito é convidado a testemunhar para a comunidade de fiéis a superação do pecado, da crise ou um problema em qualquer espaço da vida. Em uma única ocasião, observou-se uma fala oficial no púlpito da igreja sobre a reconversão de gosto sexual⁵ pelo mesmo sexo para o sexo oposto. Um ator convidado para pregar em formato de *stand-up* relatou aos jovens que foi gay no passado, mas teria encontrado o “maior tesouro, Jesus Cristo”, a quem atribuía a operação da reconversão de gosto. Dessa maneira, compreende-se que a prática de testemunho tem como função não apenas confirmar o prestígio do Sagrado na resolução do problema, mas também evidenciar a capacidade de o sujeito criar condições para a superação de seus problemas.

Segundo Bourdieu (2001), o sujeito cede às renúncias e aos sacrifícios programados para sua socialização, visando receber, em troca, testemunhos de reconhecimento, consideração e admiração. Para o autor, essa troca é carregada de afetividade. Por isso, no contexto desta pesquisa, o sujeito que testemunha uma “vitória” para a igreja, por mais que negue o propósito, tenta receber o reconhecimento da comunidade e torna-se referência de conduta para os demais.

Além disso, na igreja evangélica, o testemunho é usado como estratégia de ensino, visando fazer os demais fiéis acreditarem na possibilidade de vitória sobre as tensões da vida cotidiana a partir da adesão ao programa institucional. Nesse sentido, o testemunho funciona como uma baliza para as experiências sociais: em outras palavras, o testemunho compartilha uma noção de fé – já experimentada por alguém, o que simboliza as noções de verdade e concretude – e visa orientar as experiências de cada sujeito e do grupo, para que sejam bem-sucedidos nos termos dessa fé.

5 A partir do trabalho etnográfico, elaborou-se a noção de *gosto sexual* pensando-a como uma prática de cultura, mais precisamente como os modos de ser, pensar e agir na esfera sexual. Isto é, refere-se aos mecanismos de interesses do sujeito e às formas de perceber, classificar, julgar, imaginar e apreciar o sexo, o corpo e as demais práticas culturais relacionadas às sexualidades.

Percebe-se que os jovens da igreja, majoritariamente, vivenciam uma negação inicial em relação às dissidências sexuais; uns persistem mais e outros menos. No caso daqueles que gostam de pessoas do sexo oposto, consideram passar por um risco de dissidência aqueles que demoram para transformar o namoro ou o noivado em casamento. Para os jovens da dissidência de orientação sexual, a noção de que é uma pulsão inexplicável está mais presente do que nos outros casos. Observa-se, pois, na fala de todos os sujeitos pesquisados (jovens e adultos), a noção de que o sexo é uma “pulsão quase incontrolável”, inata do ser humano⁶.

Segundo um líder, “as pessoas foram escolhidas por Deus no ventre de suas mães, mas o meio pode condicioná-la para uma vida correta ou não”. Entende-se que as pessoas nascem “puras” e são determinadas pela cultura, pelas condições sociais nas quais foram socializadas. A partir dessa constatação, a igreja luta para que as práticas de seus fiéis não sejam resultantes da cultura geral, mas determinadas por suas interpretações culturais, denominadas “princípios do Senhor”.

Com isso, há uma racionalidade biológica, aliada a uma racionalidade cultural, pensando o sexo como constitutivo do ser humano e, concomitantemente, afirmando a sua prática como construção social. Ruth Benedict (1972) lembra que a cultura é como uma lente, por meio da qual o sujeito enxerga o mundo; cada cultura possui uma lente própria. A igreja luta para que seus princípios sejam os graus dessa lente: ao ver relevância em si mesma, entra na disputa pela socialização do sujeito e “não abre mão” de se colocar como matriz de posicionamentos e condutas.

Em outras palavras, a igreja, por considerar os gostos sexuais – os mecanismos de imaginação e ação –, bem como suas temporalidades, resultados das experiências sociais, e por perceber que são disputados por diferentes instâncias, atua com o objetivo de controlar e compor disposições tidas como “inatas” e orientar disposições de *habitus* que precisam ser manifestadas como um estilo de vida cristão.

Ainda na aliança entre biológico e cultural, o gosto sexual pelo sexo oposto entra no quadro das normatividades, do natural, do biológico, da predeterminação sagrada, enquanto o gosto pelo mesmo sexo é considerado uma construção social, à qual os

6 A literatura sobre sexualidade no Brasil aponta para a recorrência da concepção do sexo como algo incontrolável, um instinto vital, uma urgência (HEILBORN, 1999).

sujeitos se incorporaram por diferentes razões.

As falas dos sujeitos, especialmente no caso dos pastores e líderes, estão pautadas por certo tipo de psicologização (literatura técnica) e “sociologização” (explicações da psicologia social conectadas com a sociologia), ou ainda relacionadas ao construtivismo social⁷. Em suma, o corpo de pastores tem certo “conhecimento de causa” para não afirmar que dissidências sexuais são patologias ou determinações meramente espirituais. Essa postura relaciona-se ao tipo de igreja que desejam constituir: moderna, escolarizada e conectada a uma classe média que não se reconhece no setor evangélico que trabalha com práticas de exorcismo.

Os jovens entendem que o exercício do sexo ajuda a amenizar as tensões e as crises de relacionamento entre os parceiros. Porém, consideram que basear a relação afetiva no lugar do diálogo interpessoal e com o Sagrado apenas na atividade sexual pode acarretar problemas futuros para o casamento. Essa noção faz parte da argumentação dos socializadores e é compartilhada pelos socializados. Também é homóloga à posição dos pastores e líderes que, no cuidado de adultos, dispensam os mesmos argumentos e, por vezes, identificam que o fato de a união ter se iniciado motivada pelo sexo é a causa dos obstáculos enfrentados na relação conjugal futura.

Essa ideia também é compartilhada pelos jovens de gosto sexual pelo mesmo sexo, uma vez que planejam, num futuro, o exercício do sexo apenas com pessoas do sexo oposto, assim, essa perspectiva de relação orientada pelo diálogo estende-se a todos os gostos. Considera-se que o namoro é um momento para “conhecer” e “planejar”, portanto o sexo não deve ser a prioridade da relação. Em razão de se subjetivar a noção de namoro como etapa que antecede às demais, os jovens de gosto sexual pelo sexo oposto aproximam-se mais dos princípios da igreja. Aqueles de gosto sexual pelo mesmo sexo costumam não investir no namoro, “por receio de perder tempo”, pois, em suas perspectivas futuras, pretendem se relacionar apenas com pessoas do sexo oposto.

Contudo, a questão é: assim como interpretado no caso de meninas e meninos que gostam de pessoas do sexo oposto, os quais argumentam que namoram e planejam o casamento para conquistar a legitimação dos socializadores, as falas dos que gostam de pessoas do mesmo sexo sobre planejar uma conjugalidade com pessoas do sexo oposto não poderiam ser uma forma de se legitimar e manter o equilíbrio ocasional entre os

7 Sobre a apropriação de noções próximas ao construtivismo social no âmbito da religião, cf. Natividade e Oliveira (2004).

sujeitos em um espaço em que seus gostos não são prestigiados?

IV - AS MEDIAÇÕES E OS CUIDADOS

A sexualidade é um tema que incita diálogos e conflitos entre sujeitos de diferentes ciclos da vida. Para a vivência do agendamento da sexualidade, é demandado ao jovem fazer consultas recorrentes aos seus líderes sobre os processos e caminhos trilhados nessa esfera cultural. Por sua vez, os jovens líderes são duplamente demandados: para que deixem alguém cuidar de suas sexualidades e para o cuidado das sexualidades de outros jovens. Porém, diante da inexperiência ou da complexidade dos casos trazidos pelos jovens discípulos, eles passam para os adultos a tarefa de aconselhamento.

Nesse sentido, os jovens líderes operam como porta-vozes ou mediadores acerca de decisões a serem tomadas nos relacionamentos sexuais. Não se trata de um processo tranquilo, pois os jovens discípulos chegam a eles com os mais diferentes temas ou com os mesmos conflitos vividos, nem sempre sabendo como encaminhar as questões propostas. Com isso, ocorre uma espécie de *cuidado compartilhado* entre jovens líderes e líderes de jovens (adultos).

Os jovens líderes são considerados porta-vozes do programa institucional e também tidos (e muitos se consideram) como inexperientes na temática sexual. Os adultos, ao passo que são os principais porta-vozes das interdições na sexualidade, são também mais experientes. Os adultos são reconhecidos, principalmente por aqueles jovens líderes mais comprometidos com as metas de multiplicação de fiéis, como autoridades legítimas, possuidores de uma maior familiaridade com o mundo e com os costumes da igreja, noção que, posta em prática, visa ao afinamento entre o programado e o vivido.

As trocas simbólicas existentes no processo de socialização, longe de serem apenas espontâneas e constitutivas dos laços sociais, expressam o caráter interessado e ideológico das alianças (SETTON, 2012), revelando hierarquias e classificações entre os sujeitos. Há jovens líderes que, no cuidado de seus discípulos, negociam diferentes programas de socialização e não se limitam ao agendamento da sexualidade proposto pela igreja. Alguns desenvolvem uma espécie de *cuidado autônomo*, cujo caráter é ora convergente, ora divergente, o que pode implicar a perda de força e espaços de autori-

dade dos adultos no processo de cuidado.

Resumindo, no momento em que os jovens exercem o ofício de socializadores, não são porta-vozes apenas do agendamento da sexualidade eclesial, mas também de um agendamento próprio, resultado de concordâncias e discordâncias a respeito dos princípios propostos pelas diferentes instâncias sociais que influem culturalmente sobre suas experiências. Isso ocorre porque os jovens líderes possuem uma *visão cruzada* sobre o tema da sexualidade, revelando a interdependência entre as categorias de julgamento. Assim, os jovens são porta-vozes de suas próprias “boas novas”, experiências, percepções e formas de ver um assunto.

Nessa direção, Bernard Lahire (2002, 2006) observa uma tendência de os sujeitos resistirem às disposições culturais programadas, pois é constante a mobilização de interesses em direções opostas e a existência de referências culturais concorrentes. Assim, os esquemas de ação dos jovens, bem como suas disposições de *habitus* na esfera sexual, resultam das coerências dos princípios de socialização interiorizados (BERGER, 1985) e compostos – assim como música *pop*, uma hibridação de diferentes referências conceituais – ao longo de suas experiências sociais (DUBET, 1994). Dessa forma, a pluralidade, a contradição e a heterogeneidade dos mundos sociais em que os jovens vivem (a família, a igreja, a escola, a universidade, o grupo de amigos, o namoro) contribuem para que eles possam, simultânea e sucessivamente, organizar seus estoques de esquemas de ação ou de *habitus* de forma híbrida⁸ e dinâmica.

Há outra modalidade de mediação na socialização para a sexualidade na juventude em uma espécie de *autocuidado*. Alguns jovens, de gosto sexual tanto pelo mesmo sexo como pelo sexo oposto, optam por não colocar suas experiências sexuais no circuito de socialização, para que não sejam cuidados por um “outro” que não partilha das mesmas visões acerca do tema.

Nesses casos, parte dos jovens procuram amigos externos à igreja ou as próprias companheiras ou companheiros de sexo para a resolução das tensões e dos conflitos, enquanto outros tratam as questões consigo mesmos. Cada sujeito possui uma especificação que o faz ou não confiar a sexualidade ao cuidado de outro no ambiente da igreja.

8 Ao analisar certas práticas de cultura no Brasil, Setton (2012) propõe pensar que, considerando as experiências híbridas vividas pelos sujeitos e uma configuração marcada pela interdependência de diferentes instâncias socializadoras, o *habitus* é constituído a partir de disposições híbridas.

Desse modo, observou-se que os jovens são sujeitos participantes e ativos na elaboração de suas sexualidades. Por meio de trabalho educativo que aliança o individual e o institucional, a sexualidade é constituída de modo dinâmico e processual na afirmação e/ou negação da reciprocidade de conteúdos e práticas entre os sujeitos responsáveis pelo cuidado dessa esfera da vida.

Nesse sentido, as considerações de Guy Vincent (2004) são pertinentes, quando propõe o uso do verbo reflexivo *socializar-se*, por considerar que ele exprime um modo particular de estar, construir e se relacionar com e no universo social. Seguindo suas pistas, percebe-se que os jovens não vivem meramente uma “produção” e “reprodução” na esfera sexual, mas uma interiorização, produto das trocas simbólicas, um processo permanente de fazer-se, refazer-se e desfazer-se.

A parceria com um “outro” legítimo tende a manter o circuito de socialização mais ou menos estável, reafirmando as posições de cada sujeito no processo. Autonomia no cuidado do “outro” pode ser, em si, resultado do cruzamento de referências culturais diversas. O autocuidado é uma forma de romper com os princípios de retribuição colocados nos modelos de cuidados entre socializadores e socializados, sendo, de forma mais intensa, seu próprio socializador, ao criar seu circuito particular de socialização.

Todavia, a busca pelo socializador em situações de tensão nem sempre objetiva a adequação, mas é uma busca “utópica” de legitimação da prática dissidente por parte do socializador, uma forma de tentar encontrar na fala do “outro”, institucionalmente credenciado o socializador, o líder (jovem e adulto), o pastor um conforto para suas experiências dissidentes; se possível, ouvir: “vais e continuas assim”. Ao tratar esse fenômeno como utópico, seria um tanto constrangedor para a reputação dos evangélicos “mais fervorosos” (aqueles que aderem mais) ouvi-lo dizer “vais e continuas assim”, pois seria o mesmo que Jesus dizer, “vais e continuas pecando”. Segundo a líder que relatou esse fenômeno, o jovem procura o discipulador para receber conforto, ainda que não haja possibilidade de indicar outra coisa, senão “a verdade bíblica”. Nesse cenário, a decisão acerca dos destinos a serem trilhados fica nas mãos do sujeito.

Observa-se que parte significativa dos jovens, especialmente “aqueles que desejam realmente seguir a Cristo” (o programa institucional) e os mais novos em idade e em tempo de igreja, busca, “utopicamente”, em seus líderes/discipuladores um conforto para

suas experiências dissidentes. Contudo, mesmo que, de modo hipotético, o líder informe que uma dissidência sexual pode ser vivida, a interdição simbolizada pelas fórmulas “está na Bíblia”, “Deus mandou”, “isso é carne, aquilo é espírito” possui uma eficácia simbólica ainda mais intensa. Por isso, o desconforto e o sentimento de pecado persistiriam, visto que o sujeito já interiorizou o marco regulatório da vida cristã e a polarização de noções assumidas como verdades, “palavra de Deus” e “coisas do homem”, tendo sempre a primeira como parâmetro de conduta correta.

Quando os jovens reconhecem que os argumentos disponibilizados pelos socializadores possuem uma reflexão mais ampla que a conclusão “é proibido e ponto final” ou “Deus mandou e não tem discussão”, a adesão aos princípios torna-se possível, ao menos durante certo período de tempo. Os socializadores, cientes dessa percepção, constroem e dispensam uma série de argumentos para o convencimento daqueles. Porém, tanto socializadores quanto socializados reconhecem que o limite está na “palavra de Deus”; enfim, “Deus mandou e é proibido, mesmo”.

Contudo, a igreja insere-se em um “espírito de época”, no qual o diálogo entre diferentes gerações ou autoridades é tido como prática mais eficaz para as pretensas transmissões de valores do que os simples enunciados proibitivos. Regina Novaes (2001) aponta que “alguns dizem que estamos vivendo um tempo de ‘liberdade outorgada’ pelos pais, o que até neutralizaria a rebeldia dos filhos; contudo, na verdade, os lugares dos conflitos geracionais passam a ser outros” (NOVAES, 2001, p. 198).

Os sujeitos têm solicitado um processo mais reflexivo (GIDDENS, 1991); assim, a argumentação faz parte do protocolo da socialização contemporânea. Estes desejam saber mais do que apenas os enunciados dos princípios, ambicionam o conhecimento do “por quê?” e dos detalhes das interdições postas nos quadros gerais de condutas.

A igreja pesquisada *tenta* não proibir proibindo ou reprimindo de antemão as dissidências sexuais, entretanto, por meio de um processo continuado e compartilhado, visa fornecer um estoque de esquemas de ação baseado na fé e nos *argumentos de impacto social* (gravidez, doenças, não-procriação de filhos entre pessoas de mesmo sexo, sofrimentos psíquicos) que balizam as vivências dos jovens. Esse processo continuado é resultado da percepção da igreja de que as experiências sociais dissidentes na juventude são provisórias e reversíveis; condicionamentos socialmente construídos e passíveis de

revisão com mais facilidade do que entre os adultos detentores de categorias de julgamento mais bem delineadas.

De modo geral, uma maior autonomia dos jovens de hoje é percebida frente ao mundo adulto, um recorrente descolamento das novas gerações em relação a pontos fundamentais da tradição. Entre os socializadores (jovens e adultos), é reconhecida certa incapacidade do mundo adulto em transmitir valores ao mundo juvenil; logo, a estratégia da *argumentação de impacto social*, aqueles argumentos tidos como mais comuns baseados em estatísticas, conhecimentos de peritos ou de senso comum entram no circuito de socialização para potencializar as chances de adesão juvenil aos valores preservados. Com isso, concomitantemente, possibilitam a elaboração da contra-argumentação, nem sempre realizada diretamente com o socializador: na maior parte das vezes, ocorre em diálogos entre pares, amigos e consigo mesmo, três instâncias que parecem fundamentais para os jovens pesquisados, ainda que cada um tenha uma forma própria de articular ou não tais instâncias.

Dubet (1994, 2002), Martuccelli (2002) e Setton (2005, 2012) apontam que, no cenário contemporâneo, os indivíduos são desafiados a se construir sujeitos por si mesmos. Conseqüentemente, os jovens constroem reflexivamente as experiências sociais baseados em uma tradição revista ou no cruzamento de valores preservados e constituídos em tempos recentes. Não é uma tradição *in natura*, nem uma tradição revolucionariamente modificada, mas uma tradição revista, encontrada na experiência social do jovem, resultado da *visão cruzada*, já apontada, contruída a partir da interdependência de suas experiências de socialização por diferentes influências e registros, via experiências traumáticas, conflitivas, ou mesmo por um longo processo de subjetivação de princípios orientadores de comportamentos e condutas.

Atualizando a metáfora de Benedict (1972), o jovem, cada vez mais, possui lentes multifocais para compreender suas experiências. Nesses termos, o jovem reconhece o que é polarizado como “espírito” e “carne”, tanto na igreja como na sociedade, e os prazeres gerados pelos vínculos com o Sagrado e com a igreja, bem como aqueles resultados das experiências sociais dissidentes na esfera da sexualidade.

Assim, a tradição cosmológica da igreja não é, *a priori*, refutada, mas apenas interio-

rizada naqueles aspectos possuidores de plausibilidade⁹, conseqüentemente é possível encontrar, no interior da igreja, assim como jovens “mais fervorosos”, alguns que vivem a dissidência sexual e desenvolvem as experiências de fé. Uma combinação híbrida, re- futada institucionalmente, mas articulada pelo sujeito. Portanto, o jovem constitui-se em uma arquitetura não linear das relações entre maturidade e juventude, entre tradição e modernidade, entre a preservação e a inovação de valores e práticas culturais, negociando simbolicamente os princípios disponíveis nas diferentes instâncias socializadoras a que tem acesso.

Nesse processo tenso e sofrido, os jovens são os principais controladores de sua socialização. Trata-se de um *cuidado controlado* por eles próprios, um socializar-se. Des- viam-se do programa da igreja, ao mesmo tempo em que buscam restituí-lo em suas experiências sob novos argumentos. Afastam-se do programa, sem que este se afaste por completo deles. Não só buscam elaborar respostas híbridas para suas vivências, mas também procuram o perdão e a restituição dos vínculos quebrados pelo pecado.

Observando a socialização juvenil, a partir desse processo de argumentação e con- tra-argumentação, percebe-se uma estratégia de *controle dócil* do mundo juvenil, de modo que o jovem se aproxima das normas sem sentir que sua individualidade é orga- nizada e conduzida pelo social e pelas convenções normatizadoras do programa insti- tucional de socialização do grupo no qual está inserido. Na busca por “decidir destinos” para sua sexualidade, eles contra-argumentam, controlando docilmente o processo no qual estão introduzidos.

Observam-se trocas simbólicas e o contexto em que estas ocorrem, bem como os significados atribuídos ao que é trocado. Por meio da observação desses sistemas de trocas interdependentes, confluentes e divergentes, entre instâncias e sujeitos, torna-se possível compreender as estratégias e as tensões existentes. Assim, a socialização para a sexualidade, pensada como um circuito de cuidado, ilumina para o entendimento das hierarquias, dos controles e dos mecanismos de vigilância, adesão e dissidência.

Os jovens apontam para uma baixa influência da família sobre suas disposições se- xuais. No entanto, é preciso desconfiar dessa afirmação com o seguinte questionamento: até que ponto a família não influi na esfera sexual, ou seria uma afirmação que visa negar

9 Acerca dos aspectos relacionados à plausibilidade na religião e na socialização, cf. Berger (1985).

o poder do adulto, o “outro” de muitos jovens, sobre sua experiência social e, assim, expressar certa autonomia? Nesse caso, parece que o fato de a família não conversar sobre sexo impõe ao jovem o desenvolvimento de outras estratégias de socialização; contudo, as referências familiares persistem relevantes, inclusive, para orientar a transgressão. Em suma, as noções sobre a sexualidade, percebidas pelos jovens em suas famílias são suas referências para continuidades e rupturas.

Em outros termos, os jovens possuem uma *visão cruzada* dos acontecimentos sociais, resultado de suas reflexividades que se operam nas práticas de adesão e dissidência. Nisso, alguns conseguem contribuir para a revitalização, mesmo que lenta, do sistema de simbolização. Assim, a tentativa de controlá-los docilmente, por vezes, é abalada pelo fato de que eles também controlam docilmente seus processos de socialização, ou seja, são, ao mesmo tempo, controlados e controladores. A partir disso, as tensões existentes nos processos socializadores contemporâneos são semelhantes aos *abalos sísmicos*, pois resultam de trânsitos, contatos e trocas culturais cada vez mais intensos.

Em outras palavras, o encontro antropológico entre diferentes programas institucionais (placas tectônicas) provoca tensões (tremores) em cada instância ou sujeito (lugar); a intensidade dessas tensões ocorrem de formas distintas, de acordo com o encontro (colisão). Nesse sentido, os programas institucionais sempre existirão expressos como cosmologias de sistemas culturais, e seus abalos serão sempre resultados dos contatos culturais estabelecidos entre sistemas diferentes ou na resistência de sujeitos em aderirem aos seus princípios.

Os abalos ocorridos ou as tensões existentes podem não ser percebidos pelo sujeito, mas ocorreram ao longo de sua socialização. Em outros termos, a percepção acerca dos *abalos sísmicos* ocorridos nos sistemas de trocas simbólicas depende do momento social em que eles ocorrem. Assim, de acordo com o tempo, esses abalos podem gerar uma destruição total ou apenas um leve desconforto, ora sendo imperceptíveis, ora demandando a reconstrução do que foi destruído.

V - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A SOCIALIZAÇÃO NA RELIGIÃO

Ao longo da formação social do Brasil, a religião tem se constituído como uma das principais matrizes de cultura. Ao lado de escola, mídia, política e outras instâncias, têm influído na elaboração de mecanismos de controles das condutas e dos modos de ser, pensar e agir de um contingente significativo da população. Na igreja evangélica pesquisada, é possível observar a emergência de estratégias socializadoras que visam construir uma forma de controle dócil. Enquanto se afirma que os jovens são livres para fazerem suas escolhas, “decidirem destinos”, informa-se que o Sagrado “não se agrada” das dissidências e que se deve orientar seus “destinos” por Ele. Verifica-se a possibilidade de a igreja construir outras formas de dominação e controle, na expectativa de minimizar os conflitos que poderiam ocorrer em um cenário de proibição taxativa.

O processo de adesão e resistência ao que é proposto pela igreja articula-se com processos de adesão e resistência aos propósitos das demais instâncias socializadoras. As tensões entre jovens e igreja são resultados, portanto, da capacidade de os sujeitos combinarem referências simbólicas convergentes e divergentes do ponto de vista da igreja, na constituição de seu estilo de vida como jovem e também evangélico. Por isso, embora não ocorra uma ruptura total, nem um choque insustentável que desagregue todas as relações entre os sujeitos, são justamente os abalos que permitem as mudanças nesse espaço social.

Apesar do domínio e da autoridade dos pastores e dos líderes no processo, não se pode considerar o fiel como vítima ou manipulado, pois ele é o primeiro e o último a coordenar seu processo socializador, em relação ao qual ele possui considerável liberdade, informando, ele mesmo, o que é interiorizado ou não do programa institucional da igreja. O que muda entre um evangélico e outro é justamente a sensibilidade que cada um tem para aderir ou refutar os princípios institucionais, trazidas no histórico de cada sujeito.

Nessa direção, o sujeito socializa-se apenas quando se dispõe a “observar” e a “praticar”. Por meio da observação, o sujeito toma para si o sentido das “coisas” dispersas no social e faz as conexões de sentido necessárias para estabelecer suas interações sociais e construir suas categorias de percepção, classificação e julgamento. A interação social impõe a sua dimensão participativa em seu processo socializador, pois é ele o criador das mediações necessárias para o relacionamento com os demais membros do grupo. Seus

interlocutores vivem o mesmo processo; as mediações são semelhantes em decorrência dos exercícios de familiarização e estranhamento. Portanto, nas práticas de socialização, as interações sociais são compostas por sucessivas mediações individuais e coletivas de um sujeito interagindo com as mediações individuais e coletivas dos “outros”.

A esfera da fé e a esfera erótica são influenciadas pelas diferentes instâncias sociais. A rua, a igreja, a família e a mídia são instâncias socializadoras que, juntas, compõem um conjunto de programas institucionais de socialização, protagonizado pelo próprio sujeito. As “decisões” sobre a socialização não ocorrem no coletivo: seu *habitus* não é unicamente resultado de uma imposição do social, mas formulado na síntese que faz entre o que cada instância lhe oferece, cobra e considera plausível para compor suas categorias de ação. Assim, essas categorias, vividas na prática, são derivadas de um duelo tenso e persistente entre o social e o individual.

As disposições na dimensão da sexualidade são incorporadas em um processo homeopático de “movimentação por experiências combinadas” (GOMES, 2006). Estabelecendo uma aproximação entre teoria sociológica bourdieusiana e a inspiração musical de Gilberto Gil¹⁰, cada sujeito possui “régua e compasso” de seu *habitus*, mesmo que não saiba que os porta. Essa régua nem sempre é a mesma do grupo, e as medidas não são inatas à sua condição orgânica de nascimento em corpo humano: a régua e as medidas são lapidadas – configuradas – no processo de *tornar-se* “ser humano”, condição não óbvia, mas culturalmente constituída e negociada em seu grupo de origem e no trânsito ocorrido por outros grupos ao longo da vida. A partir da composição, o sujeito adquire o instrumental para distribuir as balizas em seu percurso, as quais, fixas ou móveis, possivelmente fixas e possivelmente móveis – dependendo do encontro com o “outro” e do tipo de sistema de trocas simbólicas –, são realizadas entre os sujeitos da socialização.

Observa-se, ainda, que os dispositivos de construção social do *gosto sexual* estão mais diversificados; em suma, que as informações acerca da sexualidade originam-se de diferentes fontes: Internet, grupo de amigos, vivências sexuais com parceiros, dentre outros. A igreja entra na disputa, tentando diversificar as formas de recepção aos sujeitos dissidentes, ao mesmo tempo em que também tenta diversificar as formas de controle

10 Refere-se à letra da música de Gilberto Gil intitulada *Aquele Abraço*, na qual poetiza que “a Bahia já me deu régua e compasso / Quem sabe da minha vida sou eu – aquele abraço”.

da sexualidade juvenil.

Com isso, torna-se possível pensar que os jovens pesquisados ora aderem aos princípios da igreja, ora constroem combinações híbridas entre o que é proposto por ela e por outras instâncias, articulando princípios tradicionais da igreja com experiências sociais dissidentes. Eles possuem uma *visão cruzada* da realidade, atravessada e afetada por diferentes conteúdos de diferentes instâncias, elaborando, em si mesmos, uma configuração muito particular de modos de julgar as suas experiências sociais e as dos demais no âmbito da sexualidade. Por meio dessa *visão cruzada*, constroem um modo particular, configurando o *gosto sexual*, seja por meio da fixação ou da flexibilidade de modos de julgar, hierarquizar e conceber as referências de manipulação do corpo e da mente para o prazer, modos de ver a si e ao outro ou de negociar consigo e com o “outro” os *exercícios do sexo* e outras experiências sociais no âmbito da sexualidade.

A igreja mistura fé e psicologia, moral e ciência, fé e razão, na tentativa de tornar seu agendamento mais plausível; contudo, ela e os jovens mudam o tempo todo e a cada momento, não estando ambos – instância social e sujeito – imunes às transformações deste século. Ao mesmo tempo em que buscam influir sobre a nossa época e a sociedade, de modo retroativo, são influenciados por esse mesmo contexto, pelo tempo, pela espacialidade urbana, pelas histórias dos sujeitos, pelas configurações peculiares das experiências sociais possíveis, a partir do encontro entre sujeitos e instâncias socializadoras que ora confluem, ora divergem projetos e práticas.

VI - REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ronaldo de. Religião na metrópole paulista. *RBCS*. v. 19, n. 56, p. 15-27. 2004.
- BENEDICT, Ruth. *O crisântemo e a espada: padrões da cultura japonesa*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- BERGER, Peter. *O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião*. São Paulo: Paulus, 1985.
- BOURDIEU, Pierre. *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- DAYRELL, Juarez. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- DUBET, François. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- _____. *Le déclin de l'institution*. Paris: Ed. Seuil, 2002.
- DURKHEIM, Émile. *As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- ELIAS, Norbert. *Introdução à sociologia*. Lisboa: Edições 70, 1970.
- FERNANDES, Rubem C. et al. *Novo nascimento: os evangélicos em casa, na política e na igreja*. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.
- FRESTON, Paul. *Protestantes e política no Brasil: da constituinte ao impeachment. Tese Doutorado em Ciências Sociais – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.*
- _____. “Neo-pentecostalism’ in Brazil: problems of definition and the struggle for hegemony”. *Archives des Sciences Sociales des Religions*, v. 105, p. 145-162, 1999.
- _____. A maré evangélica. In: *Revista Ultimato*. Viçosa: Editora Ultimato, n. 302. set-out. p.24-29. 2006.
- GIDDENS, Antony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora Unesp, 1991.
- GOMES, Elias Evangelista. *Dá vontade de pular, dá vontade de dançar: apontamentos etnográficos sobre práticas culturais juvenis em uma igreja pentecostal. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.*
- _____. Jovens que soltam o som do céu na terra: apontamentos etnográficos sobre um grupo de louvor. *Revista Três Pontos*. Belo Horizonte, v. 1, n. 6, p. 27 – 34, 2007a.

_____. No Bairro tem igreja: práticas culturais entre jovens pentecostais. *Cadernos CERU*, São Paulo, n. 18, p. 68 – 78, 2007b.

_____. “In the church and the street: reconfigurations of ways of thinking about affective and sexual desire for people of the same sex”. *Virtual Brazilian Anthropology*, vol. 7, p. 191-220, 2010a.

_____. “A socialização no aprisco do Senhor”. *Cadernos CERU*, São Paulo, vol. 1, n. 2, p. 281-304, 2010b.

_____. “Nas tramas da socialização: uma análise socioantropológica sobre sexualidade juvenil na religião”. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, vol. 2, n. 2, p. 65-87, 2012a.

_____. “Práticas socializadoras do gosto sexual e do exercício do sexo”. *Etnográfica*, Lisboa, v. 19, n. 1, p. 51-75, 2015a.

_____. Sinais dos tempos; sinais dos lugares: reconfigurações dos modos como heterossexuais pensam os gostos sexuais de homossexuais. *Revista de Antropologia*, v. 58, p. 397-436, 2015b.

HEILBORN, Maria Luiza. Construção de si, gênero e sexualidade. In: HEILBORN, Maria Luiza (Org.). *Sexualidade: o olhar das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

JUNIOR, Jair de A. Um panorama do fenômeno religioso brasileiro. In: *Ciências da Religião – História e Sociedade*, p. 146-177, 2008.

KNOBLAUCH, Adriane. Religião, formação docente e socialização de gênero. *Educação e Pesquisa*, FEUSP v. 43, n. 3, p. 899-914, 2017.

LAHIRE, Bernard. *Homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Introdução à obra de Marcel Mauss. In: MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MAFRA, Clara. *Os Evangélicos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MARIANO, Ricardo. *Neopentecostais: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil*. São Paulo: Loyola, 1999.

MARTUCCELLI, Danilo. *Grammaires de l'individu*. Paris: Gallimard, 2002.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MONTEZANO, Maria Lourdes da Cunha. *Cultura religiosa protestante e rendimento*

to escolar nas camadas populares: um estudo sobre práticas socializadoras. *Dissertação (Mestrado em Educação)* – Universidade de São Paulo, 2006.

NATIVIDADE, Marcelo; OLIVEIRA, Leandro de. Algumas tendências recentes nos discursos evangélico e católico sobre a homossexualidade. In: *Sexualidade, Gênero e Sociedade*. ano XI (22): dez. pp. 1-5, 2004.

NOVAES, Regina R. Apresentação. In: *Comunicações do ISER. Juventude: conflito e solidariedade*. N. 50. Ano 17. p. 05-13, 1998.

PAIS, José Machado. *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. Lisboa: Âmbar, 2003.

SANCHIS, Pierre. *Fiéis e Cidadãos: percursos sincréticos no Brasil*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *Educação e Pesquisa*, FEUSP, v. 28, n. 1, p. 107-116, 2002.

_____. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. *Tempo Social*, FFLCHUSP v. 17, n. 2, p. 335-350, 2005.

_____. As religiões como agentes da socialização. *Cadernos CERU*, v. 19, p. 15-25, 2008.

_____. *Socialização e cultura: ensaios teóricos*. São Paulo: Annablume, 2012.

_____; VALENTE, Gabriela Abuhab. Notas etnográficas sobre a religiosidade na escola. *Cadernos Ceru*, FFLCHUSP, v. 25, n. 1, p. 179-195, 2014.

_____. Religião e educação no Brasil: uma leitura em periódicos (2003-2013). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 160, p. 410-440, 2016.

VINCENT, Guy. *Recherches sur la Socialisation Démocratique*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 2004.

WEBER, Max. *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Volume 1. Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

_____. *A ética protestante e o “espírito” do capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

AUTORES

ORGANIZADORA

Professora Titular em Sociologia da Educação pela Faculdade de Educação da USP. Livre-Docente em Sociologia da Educação pela Faculdade de Educação - USP - 2009. Realizou Graduação e Mestrado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1982 e 1989) e doutorado em Sociologia pela FFLCH - Universidade de São Paulo (1996). Atua na área de Sociologia, Sociologia da Educação e Sociologia da Cultura, com ênfase em temas relativos aos processos educativos e socializadores numa perspectiva institucional (escola, mídia, religião, família, organizações voluntárias, ongs), como na perspectiva individual. Entre os anos de 2010 a 2013 foi coordenadora do GT 14 - Sociologia da Educação da Anped. Atualmente é membro do Comitê Científico desta mesma instituição. É coordenadora do GPS - Grupo Práticas de Socialização Contemporâneas, desde 2003. Em 1997 realizou seu primeiro pós-doc no NUPES - USP. Em 2000, esteve na França (EHESS - Paris), realizando pesquisa de pós-doutoramento. Em 2008, atuando como professora convidada, fez um estágio de pesquisa no Groupe de Recherche sur la Socialisation, na Université Lumière 2 , em Lyon, França e na Universidade de Coimbra, Portugal. Em 2012, esteve na Université Paris-Descartes, Sorbonne, Sciences Humaines et Sociales, com a oportunidade de mais um estágio de pesquisa. Entre agosto de 2012 e abril de 2013, realizou um pós-doc no IFCH- UNICAMP.

ADRIANE KNOBLAUCH

Mestre e doutora em educação pela PUCSP, programa Educação: História, Política, Sociedade. Concluiu estágio de pós-doutoramento na Faculdade de Educação da USP, sob orientação de prof. Dra. Maria da Graça Jacintho Setton. Atualmente é professora adjunta da UFPR, setor de Educação. Trabalha na graduação e pós-graduação e seus temas de interesse são formação de professores, socialização profissional, práticas pedagógicas e religião, na perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu.

MIRTES MARINS DE OLIVEIRA

Doutora e Mestre em Educação: História, Política, Sociedade pela PUC-SP. Líder do Grupo de Pesquisa no CNPq: Design de Exposições: Práticas em Arte, Moda e Fotografia. Pesquisadora do Centro de Pesquisa em Design, Laboratório de Poéticas no Design

(LAPODE) e Laboratório do Museu e da Memória (MeMuLab). Docente do PPGDesign e dos cursos de graduação da Escola de Artes, Arquitetura, Design e Moda da Universidade Anhembi Morumbi. Coordenou o Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina. Atuou no Setor Educativo do Museu de Arte Contemporânea da USP-SP. Coordenou a Oficina das Artes na Associação Brasileira “A Hebraica” de São Paulo.

MYLENE NOGUEIRA TEIXEIRA

Professora Associada do Laboratório de Estudos de Educação e Linguagem (LEEL) da UENF, coordenadora da disciplina Sociologia da Educação. Doutora em Sociologia Política na Westfälische Wilhelms- Universität Münster- Alemanha (2010). Pós Graduação em Sociologia Rural na Universidade Humboldt, Berlin, Alemanha, 1998. Graduação em Nutrição na UFRJ, 1985. Entre os anos de 1992- 2009 vivi na Alemanha, onde trabalhei como docente no Instituto de Línguas (2006-2009) nas Universidades de Kassel e Göttingen. Enquanto professor de português como língua estrangeira também trabalhei para Ministério de Relações exteriores Alemão e Fundação Heinrich Böll (2003). A volta ao Brasil em 2009 foi financiada pelo Ministério Alemão de Cooperação para o Desenvolvimento, no programa CIMI (Centrum für Internationale Migration und Entwicklung), (2009-2011).

LISANDRA OGG GOMES

Professora Adjunta do Departamento de Estudos da Infância da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pós-doutora no curso de pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (2015). Possui doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2012), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2005), especialização em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2001) e graduação em Ciências Econômicas pela Universidade Federal do Paraná (1997).

MICHELLE PRAZERES

Jornalista, mestre em Comunicação e Semiótica (PUC-SP) e Doutora em Educação (FE-USP). É professora dos cursos de graduação e pós-graduação em Jornalismo e Coor-

denadora de Projetos Experimentais da Faculdade Cásper Líbero. Presta serviços de assessoria e consultoria em projetos de Educação e Comunicação.

RODRIGO RATIER

Editor responsável pela revista e pelo site da Nova Escola, da Fundação Victor Civita. Pesquisador integrante do Grupo de Práticas de Socialização Contemporâneas (GPS-USP). Coordena a área de Comunicação e Educação da ONG Repórter Brasil e participante do projeto “Researching on Strategies to Improve Public Debate on Brazil”, da mesma entidade. É professor de Jornalismo na Faculdade Cásper Líbero.

ELIAS EVANGELISTA GOMES

Professor do curso de ciências sociais do Departamento de Ciências Humanas do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas - Unifal-MG. Licenciado e bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais UFMG. Mestre e Doutor em Educação (Sociologia da Educação) pela Universidade de São Paulo USP, sob a orientação da Profa. Maria da Graça Jacintho Setton. Tem experiência com ensino, pesquisa e extensão na área de formação de professores. É membro do Grupo de Pesquisa em Práticas de Socialização no Mundo Contemporâneo da USP. Trabalha com sociologia da educação; sociologia da cultura; etnografia. Pesquisa as estratégias de socialização com o foco nas interdependências dos processos educacionais na escola, religião, mídia e política, especialmente no que tange aos marcadores sociais de diferenças.

PAULA REIS BUENO

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduada em Licenciatura em Música e Especialista em Educação Musical pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP). Atua como professora de Arte/Música da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Atuou como professora de Metodologia do Ensino da Música, e Dança e Saúde na Pós-Graduação IBPEX e CENSUPEG. Focalizadora de Dança Circular e pesquisadora na interface “Música, Cultura, Promoção da Saúde e da Qualida-

de de Vida” vinculada à USP e PUCPR. Atuou como regente do coral “Corolido”, diretora musical e compositora de trilhas sonoras para espetáculos teatrais da Sec. Mun. de Cultura de São José dos Pinhais. Integrou os grupos Alma Celta e Cordel de Prata. Principais temas de atuação: educação, sociologia da educação, sociologia do conhecimento, sociologia da cultura, música, educação musical, educomunicação e promoção da saúde.

ADRIANA DANTAS

Mestre em Estudos Culturais na linha Cultura e Educação na Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo. Possui Bacharelado em Linguística pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Trabalhou com educação não formal no Sesc-Itaquera. Participou de banca de correção de redação de vestibular da Unicamp. Tem experiência em treinamento e desenvolvimento de material institucional. Participou de atividades comunitárias como voluntária no Brasil, Portugal e Cabo Verde. Atualmente é doutoranda na Faculdade de Educação da USP, na linha de pesquisa Sociologia da Educação.

GABRIELA VALENTE

Doutoranda Sociologia da Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Realizou Graduação e Mestrado na FEUSP, este último com apoio da FAPESP. Atua na área de Sociologia da Educação e Sociologia da Religião, com ênfase em temas relativos aos processos educativos e socializadores na escola pública e sua interface com a esfera religiosa. É membro do GPS – Grupo de estudos de Práticas de Socialização Contemporâneas, desde 2010. Pesquisa temas que envolvem a escola pública, a prática docente, o ensino religioso, a pluralidade religiosa, a socialização religiosa, a religiosidade e o Estado laico.

VANESSA PIPINIS

Mestre e doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), linha de pesquisa Sociologia da Educação. Possui graduação em Jornalismo pela Faculdade de Comunicação Social Cásper Líbero (2004) e em Direito pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2002). Conta com experiências profissionais no terceiro setor e na formação

continuada de educadores em contextos formais e não formais, com ênfase em Educação e Direitos Humanos e também na interface entre Educação e Mídia. Com passagens profissionais pela Fundação Abrinq, Fundação Roberto Marinho e Escola de Formação de Professores da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, entre outros, trabalha atualmente no Canal Futura, em projetos com foco no combate às violências sexuais contra crianças e adolescentes e na promoção dos Direitos Humanos. Integrante do Grupo de Pesquisa sobre Práticas de Socialização Contemporâneas (GPS / USP).