

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

DOUGLAS ALEXANDRE ALVES

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) E SEU PODER SIMBÓLICO:
REPRODUÇÃO OU IDENTIDADE ESCOLAR?**

VARGINHA/MG

2023

DOUGLAS ALEXANDRE ALVES

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) E SEU PODER SIMBÓLICO:
REPRODUÇÃO OU IDENTIDADE ESCOLAR?**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Gestão Pública e Sociedade pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Gestão Pública e Sociedade.

Orientadora: Prof. Dra. Margarete Panerai Araújo
Coorientador: Prof. Dr. Luiz Antônio Staub Mafra

VARGINHA/MG

2023

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Campus Varginha

Alves, Douglas Alexandre.

Projeto Político Pedagógico (PPP) e seu poder simbólico: reprodução ou identidade escolar? / Douglas Alexandre Alves. - Varginha, MG, 2023.
157 f. : il. -

Orientador(a): Margarete Panerai Araújo.
Dissertação (Mestrado em Gestão Pública e Sociedade) - Universidade Federal de Alfenas, Varginha, MG, 2023.
Bibliografia.

1. Projeto Político Pedagógico (PPP). 2. Reprodução social. 3. Educação básica. 4. Educação pública. I. Araújo, Margarete Panerai, orient. II. Título.

DOUGLAS ALEXANDRE ALVES

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) E SEU PODER SIMBÓLICO: REPRODUÇÃO OU IDENTIDADE ESCOLAR?

A Presidente da banca examinadora abaixo assina a aprovação da Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Gestão Pública e Sociedade pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Gestão Pública e Sociedade.

Aprovada em: 27 de outubro de 2023.

Profa. Dra. Margarete Panerai Araujo
Presidente da Banca Examinadora
Instituição: Universidade Federal de Alfenas

Prof. Dr. Luiz Antônio Staub Mafra
Instituição: Universidade Federal de Alfenas

Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva
Instituição: Universidade La Salle

Prof. Dr. José Edimar de Souza
Instituição: Universidade de Caxias do Sul

Profa. Dra. Ana Rute do Vale
Instituição: Universidade Federal de Alfenas



Documento assinado eletronicamente por **Margarete Panerai Araujo, Professor do Magistério Superior**, em 30/10/2023, às 16:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1125132** e o código CRC **E593D5A9**.

AGRADECIMENTOS

Dirijo-me, primeiramente à Deus com o coração repleto de gratidão pela conclusão bem-sucedida dos meus estudos. Ao refletir sobre esta jornada acadêmica, reconheço “tua mão” orientada em cada passo do caminho.

À orientadora Margarete Panerai Araújo, expresso minha sincera gratidão pela dedicação e expertise que foram fundamentais para o sucesso deste trabalho. Suas orientações sábias e feedback construtivo foram como um farol que guiou meu percurso acadêmico, proporcionando uma experiência de aprendizado enriquecedora. Agradeço pela paciência ao responder minhas dúvidas e pelo incentivo constante que me motivou a superar desafios.

À prezada Andréa Dias de Alencar e a toda a Equipe Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Alfenas, minha profunda gratidão pelo apoio inestimável durante a conclusão do meu mestrado. Suas contribuições e suporte foram fundamentais para o sucesso desta jornada acadêmica. Expresso minha gratidão pela compreensão, flexibilidade e apoio constante. As oportunidades de aprendizado proporcionadas por Alfenas têm sido inestimáveis.

Aos meus queridos amigos da turma do PPGPG, à medida que concluímos esta fase significativa de nossas vidas acadêmicas, expresso minha profunda gratidão a cada um de vocês. Nossa jornada no Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública e Sociedade foi marcada por desafios, conquistas e, acima de tudo, pela riqueza das amizades que cultivamos.

Aos professores Doutores Ana Rute do Vale (PPGEO), Luiz Antônio Staub Mafra (meu Coorientador), Gilberto Ferreira da Silva (UNILASALLE/RS) e José Edimar de Souza (PPGEDU-UCS), expresso minha profunda gratidão por cada momento enriquecedor e pelas sábias palavras compartilhadas durante as bancas de exame. Suas orientações foram como uma visão, iluminando o caminho e proporcionando uma compreensão mais profunda dos temas envolvidos.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. À CAPES, agradeço pela contribuição significativa para o desenvolvimento acadêmico e científico que eleva a qualidade das instituições de ensino superior e promove o fortalecimento e aprimoramento dos programas de pós-graduação de mestrado e doutorado em nosso país.

E, finalmente, à minha querida família – Vania Alves (mãe), Ismael Alves (pai) e Danielle Elinamara Alves (irmã) – a cada um de vocês, gostaria de expressar minha profunda gratidão. Obrigado por serem minha fonte constante de apoio, amor e incentivo ao longo desta jornada acadêmica. Ver o orgulho nos olhos de vocês durante a minha formação foi o presente mais significativo que já recebi em toda a minha vida. Cada desafio superado, cada conquista alcançada, foi moldada pelo suporte inabalável que encontrei em cada um de vocês. Agradeço por compartilharem comigo não apenas as alegrias das vitórias, mas também por estarem ao meu lado nos momentos mais desafiadores. O incentivo e o amor que emanam de cada um de vocês foram a força propulsora que me impulsionou a chegar até aqui. Saiba que cada passo que dei, cada obstáculo que superei, foi guiado pelo exemplo de dedicação, resiliência e amor que sempre testemunhei em nossa família.

Com todo o meu amor e gratidão, Douglas Alexandre Alves.

RESUMO

A pesquisa visa compreender as diretrizes formais da concepção do Projeto Político Pedagógico de uma escola do município de Alfenas, no Estado de Minas Gerais. Esse documento de importância fundamental que estabelece as bases, diretrizes, objetivos, metas e as estratégias que norteiam o processo educativo e orientam a prática pedagógica da instituição. A relevância da pesquisa, é caracterizada pela análise em torno das referências teóricas de Bourdieu (2007a), através dos conceitos de reprodução social, escolar e do poder simbólico. Objetiva-se, identificar como o Projeto Político Pedagógico (PPP) reproduz relações de poder simbólico, na escola municipal pesquisada no ano de 2022, contemplando a teoria da reprodução de Bourdieu. Os métodos propostos para análise do documento da Instituição Escolar, permeiam instrumentos básicos que ordenam as metodologias de pesquisa qualitativa, sendo estas as bases teóricas e bibliográficas, documental, pautada nos instrumentos e percurso da pesquisa etnográfica como a pesquisa de campo, observação participante. Portanto, o estudo possibilitou o entendimento dos diferentes enfoques através das abordagens teóricas à luz das referências da reprodução social, sobre as normativas no decorrer da linha educacional da instituição escolar demonstrando que a eficácia da lógica documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) pode variar consideravelmente de uma escola para outra, dependendo da maneira como o PPP é tratado e aplicado em cada contexto educacional específico.

Palavras-chave: projeto político pedagógico (PPP); reprodução social; educação básica; educação pública.

ABSTRACT

The research aims to understand the formal guidelines for the design of the Political Pedagogical Project of a school in the municipality of Alfenas, in the State of Minas Gerais. This fundamentally important document establishes the bases, guidelines, objectives, goals and strategies that guide the educational process and guide the institution's pedagogical practice. The relevance of the research is characterized by the analysis around the theoretical references of Bourdieu (2007a), through the concepts of social and school reproduction and symbolic power. The objective is to identify how the Political Pedagogical Project (PPP) reproduces symbolic power relations, in the municipal school researched in 2022, contemplating Bourdieu's theory of reproduction. The methods proposed for analyzing the School Institution document permeate basic instruments that organize qualitative research methodologies, these being the theoretical and bibliographical, documentary bases, based on the instruments and path of ethnographic research such as field research, participant observation. Therefore, the study made it possible to understand the different approaches through theoretical approaches in the light of references to social reproduction, on regulations throughout the educational line of the school institution, demonstrating that the effectiveness of the documentary logic of the Pedagogical Political Project (PPP) can vary considerably from one school to another, depending on the way the PPP is treated and applied in each specific educational context.

Keywords: political pedagogical project (PPP); social reproduction; basic education; public education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sistematização ilustrativa sobre a organização dos objetivos e categorias	15
Figura 2 - Esteio Teórico	19
Figura 3 - Governança: Atribuições dos equipamentos para implementação da BNCC	29
Figura 4 - Eixos Estruturantes do Currículo de Minas Gerais.....	30
Figura 5 - Da BNCC à Sala de Aula	35
Figura 6 - Reprodução Social.....	43
Figura 7 - Formação do Capital Social dos Agentes	46
Figura 8 - Problemática e categorias.....	66
Figura 9 - Município de Alfenas.....	74
Figura 10 - Localização da Instituição Educacional.....	75
Figura 11 - Escola Municipal Tancredo Neves	78
Figura 12 - Síntese e contexto da análise	80
Figura 13 - Termo de visita do Coordenador Pedagógico - 31/03/2023.....	154
Figura 14 - Termo de visita do Coordenador Pedagógico - 28/03/2023.....	155
Figura 15 - Termo de visita do Coordenador Pedagógico - 08/08/2023.....	156
Figura 16 - Termo de visita do Coordenador Pedagógico - 31/08/2023.....	157

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Definição do campo.....	52
Quadro 2 - Material utilizado nas pesquisas de campo.....	69
Quadro 3 - Identificação da escola.....	80
Quadro 4 - Habitus dos atores e campo social.....	90
Quadro 5 - Habitus dos atores e campo social (parte 2)	94
Quadro 6 - Habitus dos atores e campo social (parte 3)	96
Quadro 7 - Habitus dos atores e campo social (parte 4)	99
Quadro 8 - Gestão democrática e participativa	107
Quadro 9 - Roteiro de observação	152

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE/MG	Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais
CREAS	Centros Especializados em Assistência Social
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
DAEB	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ENS	Escola Normal Superior de Paris
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INSE	Índice Socioeconômico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Educação Básica
ProUni	Programa Universidade para todos
SAEB	Sistema de Avaliação do Ensino Básico
SBI	Sistema de Biblioteca e Informação
SEE/MG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
UBS	Unidades Básicas de Saúde
UFC	Universidade Federal Do Ceará
UNIFAL-MG	Universidade Federal de Alfenas
Unifenas	Universidade José do Rosário Vellano
UNINTER	Centro Universitário Internacional
UNIP	Universidade Paulista
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
UPF	Universidade De Passo Fundo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	OBJETIVOS	14
1.1.1	Objetivo geral	14
1.1.2	Objetivos específicos	15
1.2	JUSTIFICATIVA	16
1.3	MEMORIAL DO PESQUISADOR	17
2	REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1	VISÃO GERAL: A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI	20
2.2	MARCOS LEGAIS: DIRETRIZES FEDERAIS EDUCACIONAIS	25
2.3	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS ESTADUAIS	28
2.4	PLANO DECENAL MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: PLANOS E METAS EDUCACIONAIS	31
2.5	O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	32
2.6	CONSIDERAÇÕES SOBRE A TEORIA DE BOURDIEU	37
2.6.1	Reprodução Social	40
2.6.2	<i>Habitus</i>	44
2.6.3	Campo Social	49
2.6.4	O Capital Cultural e a violência simbólica	53
2.6.5	A relação da escola, a reprodução escolar	56
3	METODOLOGIA	62
3.1	CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA	62
3.2	ETAPAS ETNOGRÁFICAS	64
3.3	INSTRUMENTOS DE PESQUISA	67
3.4	DETALHAMENTO DOS DOCUMENTOS UTILIZADOS NO PERCURSO DE PESQUISA	69
3.5	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	71
4	ANÁLISE DE DADOS	74
4.1	MUNICÍPIO DE ALFENAS	74
4.2	INTRODUÇÃO PRÉVIA: DETALHAMENTO DA ESCOLA	77
4.3	EIXO DE ANÁLISE 1: IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA: ESPAÇO SOCIAL NA PERSPECTIVA DE BOURDIEU	80

4.4	EIXO DE ANÁLISE 2: RELAÇÃO DA ESCOLA COM A COMUNIDADE: HABITUS DOS ATORES E CAMPO SOCIAL	89
4.4.1	Eixo 2: relação da escola com a comunidade	91
4.5	EIXO DE ANÁLISE 3: REPRODUÇÃO SOCIAL, REPRODUÇÃO ESCOLAR E PODER SIMBÓLICO	107
4.6	OLHAR DO PPP NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES ETNOGRÁFICA	117
5	CONCLUSÃO	134
	REFERÊNCIAS	141
	APÊNDICE A - Roteiro de observação	152
	APÊNDICE B - Registros de observação	154

1 INTRODUÇÃO

A palavra política, diz respeito a uma ampla quantidade de elementos que determina e compõem procedimentos formais e informais que envolvem a tomada de decisões e a gestão de questões que afetam uma comunidade, sociedade ou nação como um todo (Rua, 2014). E para refletir sobre os eixos que norteiam a educação de uma escola fundamental, faz-se necessário um panorama parcial das normativas ou políticas elaboradas no campo educacional.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP), é considerado um dos mais importantes documentos escolares nos últimos tempos. Isso porque deveria contemplar um discurso participativo, amplo e com todas as prerrogativas necessárias para o desenvolvimento escolar. Mesmo sendo polêmico, poderia promover a participação social e a cidadania escolar. Essa afirmação permite algumas considerações.

A presente pesquisa, versa sobre um estudo da chamada gestão participativa e das políticas públicas de educação, abordando todo um tripé legislativo com estratégias legais e práticas de ensino pautadas desde as Diretrizes Federais, Estaduais e Municipais norteadoras até a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP). Frente a consideração inicial, é possível refletir se essas políticas realmente alcançam a minimização da distinção de classe e a reprodução social? O projeto vem promover a participação da sociedade civil nos rumos educativos do país? Esse trabalho coletivo e participativo colabora com a formação da cidadania? Rompe com a lógica burocrática? A realidade nem sempre é aquela prevista nos documentos administrativos.

Diante dos questionamentos, a proposta de dissertação irá compreender a sistematização da tríade apresentada, o que permitirá a investigação dessas descrições práticas que colaboram com as estratégias de ensino, de reprodução social ou da minimização desta. Nesse sentido, mesmo sendo um instrumento burocrático, o Projeto Político Pedagógico caracteriza-se por ser democrático, por definir a identidade¹ da escola e da comunidade e tem a obrigação de nascer do movimento da ação-reflexão à ação que nunca estará pronta e acabada (Lourenço, 2018).

¹ Aqui a expressão identidade tem conotação social, por espelhar uma realidade local.

As normativas apresentadas no documento têm a finalidade de aperfeiçoar habilidades, competências e a inserção dos estudantes na sociedade, oportunizando uma análise de dados capaz de discernir os direitos e deveres dentro da escola/sociedade na qual o estudante vive e participa. Portanto, tendo como referência a teoria de Bourdieu (2007a), expõe-se sobre a reprodução social do documento e seu processo de modificação na instituição escolar. A análise do Projeto Político Pedagógico, proporcionou a investigação das práticas que colaboram com as estratégias de ensino e também de reprodução social, através dos desafios cotidianos inerentes à participação efetiva dos cidadãos.

Em razão da proposta de análise do documento, das normativas de reprodução de estruturas no sistema social e das pré-condições particulares da escola definida, apresenta-se como problema de pesquisa o seguinte questionamento: **Como uma escola municipal na cidade de Alfenas, Minas Gerais, no ano de 2022, por meio da análise do seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e da observação etnográfica, explora as dinâmicas de reprodução social e poder simbólico à luz da teoria de Bourdieu?**

Os métodos propostos para análise do documento da Instituição Escolar, permeiam instrumentos básicos que ordenam as metodologias de pesquisa qualitativa, sendo estas bibliográfica, documental, pesquisa de campo e da observação etnográfica. Neste sentido, segue os objetivos:

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral

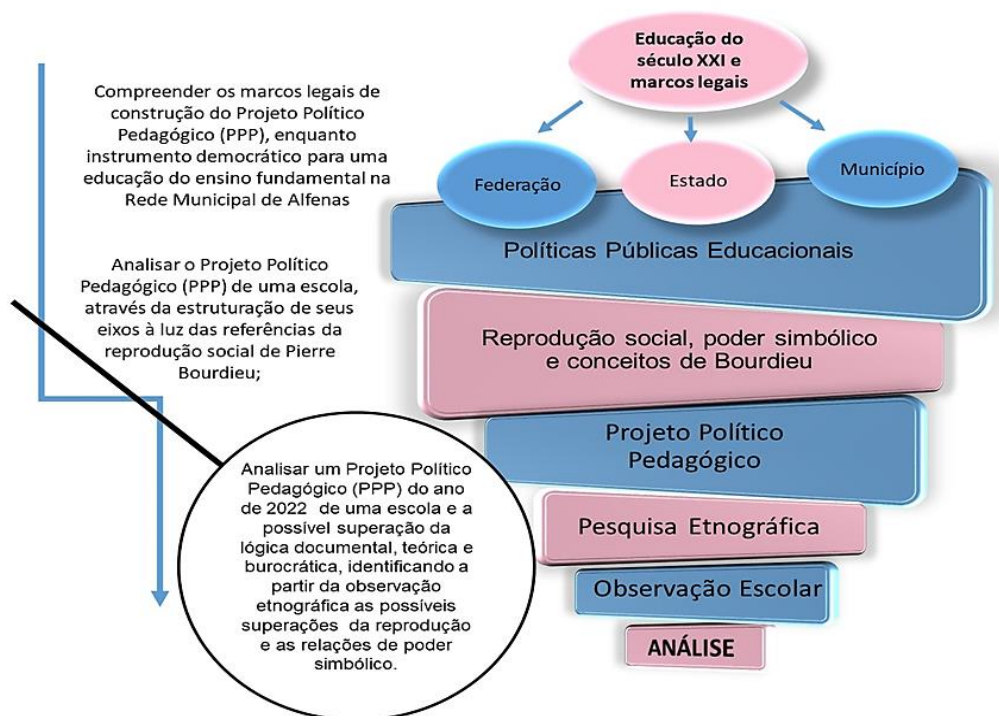
Analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP), de uma escola municipal no ano de 2022, através de um estudo etnográfico na cidade de Alfenas, Minas Gerais, na perspectiva da reprodução das relações de poder simbólico à luz da teoria de Bourdieu.

1.1.2 Objetivos específicos

- a) compreender os marcos legais de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), enquanto instrumentos democráticos para uma educação do ensino fundamental na Rede Municipal de Alfenas;
- b) analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola, através da estruturação de seus eixos à luz das referências da reprodução social de Pierre Bourdieu;
- a) analisar um Projeto Político Pedagógico (PPP) do ano de 2022 de uma escola e a possível superação da lógica documental, teórica e burocrática, identificando a partir da observação etnográfica as possíveis superações da reprodução e as relações de poder simbólico.

Para ilustrar o estudo, sugere-se uma Figura 1 de categorias que sistematiza alguns dos pressupostos que serão realizados. A análise final dos dados busca refletir sobre o PPP, oportunizando uma reflexão com a realidade social escolar e sobre uma possível mudança nas suas práxis.

Figura 1 - Sistematização ilustrativa sobre a organização dos objetivos e categorias



Fonte: Elaborada pelo autor (2023).

Buscou-se uma planificação cuidadosa da pesquisa, julgada como essencial para conduzir um estudo bem planejado e bem-sucedido. Portanto, a sistematização ilustrativa dos objetivos e categorias do presente estudo foi fundamental para garantir uma apresentação clara, coerente para direcionar efetivamente a investigação.

1.2 JUSTIFICATIVA

Versar sobre as estratégias e práticas de ensino, representa a possibilidade de buscar as origens e o sentido das questões preexistentes evidenciadas e vivenciadas, no que tange a sistematização das políticas educacionais a partir das diretrizes Federais, Estaduais e do plano educacional do município de Alfenas.

A presente pesquisa, trata de um estudo e análise do Projeto Político Pedagógico de uma escola municipal de Alfenas/MG. Apesar de ser um instrumento formal, O PPP também é visto como um instrumento de ação-reflexão, pois seu desenvolvimento e revisão são baseados na constante análise e reflexão sobre as práticas e resultados da escola. Isso significa que o documento não é algo estático e imutável; ao contrário, deve ser revisado periodicamente para que seja atualizado e adaptado às mudanças e necessidades da comunidade escolar ao longo do tempo. (Lourenço, 2018).

A proposta do trabalho desenvolvido, possibilitou uma reflexão em torno da reconstrução de um conjunto único, promotoras do diálogo, da emancipação e redutoras da desigualdade social, oportunizando uma análise documental capaz de discernir os direitos e deveres dentro da escola, da sociedade na qual a comunidade vive e participa. Neste sentido, o estudo proposto exprime satisfação em permear o conjunto de atividades que terá por finalidade a descoberta de novos conhecimentos no domínio científico na cidade de Alfenas.

Logo, a relevância do estudo em torno das referências teóricas de Bourdieu (2007a), permitirá a investigação das práticas que colaboram com as estratégias de ensino para minimização da reprodução social e a compreensão dos desafios inerentes à participação efetiva dos cidadãos ao propor uma possível superação da lógica documental, teórica e burocrática, contemplando a teoria da reprodução e das relações de poder simbólico de Bourdieu.

1.3 MEMORIAL DO PESQUISADOR

Natural do Município de Alfenas, nascido em 11/01/1987, venho construindo e desenvolvendo minhas lembranças, vivências e memórias que possibilitaram o meu desenvolvimento pessoal e cidadão. Uso a primeira pessoa apenas nesse breve relato. Até os 21 anos de idade, morei junto a minha família (mãe, pai e irmãos) que desde a infância apoiaram meus sonhos e objetivos que estavam, ainda, em processo de maturação envoltos pela comunidade periférica do Conjunto Habitacional Francelino Pereira (Pinheirinho), bairro alvo das críticas sociais e que demandava na época um olhar político societal, para estancar o corte gerado pela violência e pela penúria.

Proveniente de escolas públicas, desde os anos iniciais do ensino fundamental até o Ensino Médio, minha porta de entrada para o ensino superior foram os vestibulares desenvolvidos pelas universidades particulares, sonho esse, distante para as condições da época, que anos depois foi concretizado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), possibilitando o acesso à Universidade através do Programa Universidade para todos (ProUni).

Desde a infância, meu olhar apaixonado pela docência, tendo como referência os excelentes professores que me acompanhavam na época, externaram minha preferência pelo fazer docente o que facilitou a escolha do curso de Pedagogia em 2007. Passado o tempo, em 2010 pela Universidade José do Rosário Vellano (Unifenas), pude concluir a tão sonhada graduação.

A justificativa pessoal relacionada ao tema, inicia-se então, os primeiros passos para o chamado histórico profissional. Com as primeiras aulas na educação infantil, pude constatar a importância da formação continuada, o que me levou a participar de várias capacitações e projetos educacionais para a atualização das práticas pedagógicas. Tais capacitações, me levaram a lecionar em todos os seguimentos da educação, passando pela educação infantil até o ensino médio e no mais tardar, em 2014 elaborar oficinas pedagógicas para professores da rede municipal de ensino e estudantes de pedagogia na própria Universidade José do Rosário Vellano (Unifenas), o que trouxe, ainda mais, a necessidade de qualificação e atualização profissional no que tange especializações de lato sensu e a procura por processos seletivos de stricto sensu nas Universidades Federais. Passar no processo seletivo de um mestrado, como no Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública e Sociedade (PPGPS), foi

uma conquista significativa e motivo de grande felicidade, e essa aprovação representou a realização de um objetivo acadêmico importante em minha vida.

Tenho como pauta, o amor pela educação e a imensa vontade de aprender, sempre lembrando das sábias palavras de Paulo Freire (1997, p. 79) “[...] ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Grande parte do texto apresentado, surgiu a partir de uma revisão teórica, bibliográfica e documental do tipo sistemática com o propósito de levantar as bases teóricas dessa pesquisa. Neste sentido, a Figura 2 ilustra os principais autores e teóricos para a consolidação dos objetivos propostos.

Figura 2 - Esteio Teórico



Fonte: Elaborada pelo autor (2023).

De fato, os autores e teóricos explicitados, irão contribuir para sintetizar a compreensão do objeto de análise e de suas evidências disponíveis. O principal objetivo da revisão sistemática é reunir estudos relevantes sobre uma questão específica, avaliar sua qualidade metodológica e, em seguida, realizar uma descrição sistemática dos resultados para responder à pergunta de pesquisa. Deste modo, conserva-se nos próximos tópicos o referencial teórico.

2.1 VISÃO GERAL: A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

Mattos, L. A. (1958), relata que a origem das instituições escolares no Brasil aparece em 1549 com a chegada dos portugueses e jesuítas, que ao se estabelecerem, criaram a então colônia e a primeira escola brasileira. Porém, de acordo com Ribeiro (1993), refletir sobre a educação no período colonial implica em abordar o papel desempenhado pelos jesuítas e a Companhia de Jesus, sendo: “O principal objetivo da Companhia de Jesus era o de recrutar fiéis e servidores. A catequese assegurou a conversão da população indígena à fé católica e sua passividade aos senhores brancos” (Ribeiro, 1993, p. 15).

Na obra “História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão”, Ribeiro (1993, p. 16) relatou que, a responsabilidade pela “[...] missão da Companhia de Jesus [...] era a de catequizar, ou seja, conseguir adeptos à fé católica, tornar os índios mais dóceis e submissos adaptando-os à mão de obra”. Manifestando, ainda que:

Verificamos, porém, que implicitamente ela afastou-se deste objetivo voltando-se para a educação de elites, pois assim agindo, garantia para si lucros financeiros e a formação de futuros sacerdotes, o que não lhe era assegurado na proposta inicial. Da educação estava excluído o povo, e graças à Companhia de Jesus, o Brasil permaneceu, por muito tempo, com uma educação voltada para a formação da elite dirigente (Ribeiro, 1993, p. 16).

Conforme Ribeiro (1993), este modelo de ensino aprendizagem sobreviveu a todo o período do colonial, imperial até o republicano, sem variações em seus eixos. E conclui afirmando “[...] que este tipo de educação sobreviveu e permaneceu, porque reforçava o sistema sócio-político e econômico da época” (Ribeiro, 1993, p. 16-17). Por conseguinte, a expressão "educação elitista", discutida por autores como Delors (1998), Freitag (1986) e Saviani *et al.* (2004), concordam que essa configuração, onde o tipo de educação foi direcionado para uma elite privilegiada, em termos de classe social, poder político ou econômico. Geralmente, a educação elitista está disponível apenas para uma pequena porcentagem da população, permanecendo a maioria das pessoas que não têm os recursos ou privilégios necessários para acessá-la. Assim sendo:

O desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica se insere no processo de luta pela hegemonia que, nas sociedades divididas em classes como é o caso

da sociedade capitalista atualmente vigente no Brasil, se constitui como um momento da luta de classes (Saviani, 2013, p. 744).

Delors (1998), relata que a educação tem inúmeras formas e modalidades para atender e superar as múltiplas necessidades de cada ser humano e explana que a instituições escolares se consolida como um espaço em que se criam vínculos interculturais, com equidade que nos capacitam para lidar com as diferenças e para pensar com outros olhos a nossa realidade e a realidade do outro.

Em todo o mundo, a educação, sob as suas diversas formas, tem por missão criar, entre as pessoas, vínculos sociais que tenham a sua origem em referências comuns. Os meios utilizados abrangem as culturas e as circunstâncias mais diversas; em todos os casos, a educação tem como objetivo essencial o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social. Define-se como veículo de culturas e de valores, como construção de um espaço de socialização, e como cadinho de preparação de um projeto comum (Delors, 1998, p.51).

Diante dos desafios contemporâneos, cabe à educação a vocação de estabelecer e fortalecer o espírito de cooperação, que nos torna mais capazes de atuar em sociedade, como indivíduos ou como grupos, concretizando os instrumentos de mudança na qual se garanta que as diferenças sejam assumidas, respeitadas e compreendidas, promovendo o diálogo entre as partes, estimulando o conhecimento mútuo entre os indivíduos e cumprindo a sua responsabilidade de formar cidadãos e cidadãs éticos, tolerantes e solidários (Delors,1998).

A educação para Bachir (1995) tem esse pluralismo, que abrange tanto a aceitação das diferenças como uma forma de combater a violência, como também a compreensão positiva do heterogêneo como uma fonte de riqueza com padrões culturais e civis que contribuem para o desenvolvimento do seio social. O ensino de ética, direitos humanos, respeito à diversidade, empatia e tolerância com grupos minoritários, além de outras formas de mensagens educativas não conformistas, também constituem outra maneira de alcançar o pluralismo como princípio ativo. Neste sentido, Delors (1998, p. 56) relata que:

[...] é necessário que os próprios sistemas educativos não conduzem, por si mesmos, a situações de exclusão. O princípio de emulação, propício em certos casos, ao desenvolvimento intelectual pode, de fato, ser pervertido e traduzir-se numa prática excessivamente seletiva, baseada nos resultados escolares.

No mesmo sentido, a obra “Escola, Estado e sociedade”, Freitag (1986), descreve sobre a conceituação de educação e sua situação na lógica do contexto social. A autora, esclarece a concordância em dois pontos:

1-A educação sempre expressa uma doutrina pedagógica, a qual implícita ou explicitamente se baseia em uma filosofia de vida, concepção de homem e sociedade; 2-Numa realidade social concreta, o processo educacional se dá através de instituições específicas (família, igreja, escola, comunidade) que se tornam porta-vozes de uma determinada doutrina pedagógica (Freitag, 1986, p.15).

Essa posição, segundo a autora, foi sistematizada por Émile Durkheim (2004), que não especifica os conteúdos educacionais, partindo do conceito do indivíduo que precisa ser regrado para a vida societária. As novas gerações apresentam uma flexibilidade para assimilar, internalizar e, finalmente, reproduzir os valores, as normas e as experiências das gerações mais velhas (Freitag, 1986).

Neste viés, Saviani (2004), renomado educador brasileiro, conhecido por suas contribuições teóricas no campo da pedagogia e da educação, corroborou com suas ideias e propostas, influenciando o debate educacional no Brasil. Saviani *et al.* (2004, p. 4), apresentou que a educação do século XXI, como um todo e com seus equipamentos, precisam compreender as transformações sociais, culturais e tecnológicas que estão ocorrendo e refletir sobre como essas mudanças impactam a prática educativa. O autor acredita que “a educação deve acompanhar as transformações da sociedade, preparando os indivíduos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.” Nesse sentido complementa:

[...] a conclusão a que chegamos é que o grande desafio que ainda se põe para o Brasil em termos educacionais ao ingressar no século XXI, nos vem do século XIX. Trata-se da tarefa de organizar e instalar um sistema de ensino capaz de universalizar o ensino (Saviani *et al.*, 2004, p. 3).

É verdade que o Brasil enfrentou confrontos experimentais, segundo Delors (1998) em termos educacionais ao ingressar no século XXI, muitos dos quais historicamente remontam ao século XIX. O grande desafio educacional é a persistência das desigualdades educacionais e sociais, onde, muitos dos problemas que persistem atualmente, ainda não foram completamente superados.

Eis porque, na Introdução ao livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica* escrevi que a forma de inserção da educação na luta hegemônica configura dois momentos simultâneos e organicamente articulados entre si:

um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa); e um momento positivo que significa: trabalhar o senso comum de modo que se extraia o seu núcleo válido (o bom senso) e lhe dê expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares (Saviani, 2013, p. 7-8).

Diante dessas considerações de Saviani (2013), à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares, deveria ser alinhada à organização ou estruturação da educação e seu sistema de ensino, pois, uma formulação educacional de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares, deve ter como base os princípios fundamentais que promovem a inclusão, a equidade, a participação democrática e o desenvolvimento integral das pessoas.

Portanto, Saviani (2010), descreveu sobre a disposição da educação nacional na LDB e o Sistema Nacional de Educação, expondo que: “[...] não há como ignorar a constatação de que a exigência de se fixar as diretrizes e bases da educação nacional implica diretamente o Sistema Nacional de Educação. E este é um enunciado que pode ser demonstrado histórica e logicamente” (Saviani, 2010, p. 770).

O autor evidencia ainda que

[...] a educação, para além de se constituir em determinado tipo de direito, o direito social, configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza (Saviani, 2013, p. 745).

Paro (2007), apresentou relatos significativos sobre a estrutura da escola primária e enfatizou a necessidade de reformas tanto na gestão quanto nas necessidades educacionais essenciais.

Ao se observar a secular estrutura de nossa escola básica não se pode deixar de estranhar a permanência histórica desse estado de coisas sem que se verifique nenhum intento mais concreto em termos de políticas públicas no sentido de transformar sua configuração com base nas necessidades pedagógicas ou seja de relacioná-la com a gestão do pedagógico (Paro, 2007 p. 31).

A citação aponta para a persistência histórica de um modelo que não evoluiu de forma significativa, apesar da necessidade de adaptação às demandas pedagógicas em constante mudança. O autor ressalta a falta de ações concretas por meio de políticas públicas que poderiam ter sido implementadas para alinhar a configuração da escola com as necessidades pedagógicas e a gestão do processo educativo. Essa observação levanta questões importantes sobre a eficácia das

políticas educacionais e a capacidade do sistema de ensino em se adaptar às mudanças na sociedade e na pedagogia.

O comentário de Paro (2017), instiga a reflexão sobre a necessidade de reformas e inovações na educação, a fim de melhor atender às exigências do contexto atual e proporcionar uma educação de qualidade. Isso destaca a importância do planejamento educacional e da tomada de decisões baseadas em evidências para melhorar a educação em nossa sociedade. O autor destaca ainda que:

A reivindicação da melhoria do ensino quase nunca se relaciona com a necessidade de, pelo menos, atualizar de alguma forma essa estrutura hierárquica que servia bem a velha escola (pretensamente) transmissora de conhecimentos, mais que pode não ser adequada a uma concepção de educação que se pretende democrática (Paro, 2007, p.31).

Uma observação de Paro (2007, p.19), que merece destaque, condiz a uma preocupação significativa em relação à educação. Ele aponta que o “debate educacional muitas vezes negligencia a dimensão didático-metodológica, ou seja, a forma como o ensino é efetivamente conduzido nas escolas. Isso revela uma lacuna na discussão educacional, justamente nas políticas públicas da educação que frequentemente se concentram em questões estruturais, como financiamento, currículo e gestão, em vez de considerar como o ensino ocorre na prática.

O currículo é um dos aspectos que mostram mais enfaticamente como a escola tradicional tem privilegiado uma dimensão ‘conteudista’ do ensino, que enxerga a instituição escolar como mera transmissora de conhecimentos e informações (Paro, 2007, p.125).

A falta de foco na dimensão didático-metodológica pode contribuir para a perpetuação de “[...] abordagens tradicionais de ensino que podem não estar alinhadas com as necessidades dos alunos no século XXI. É importante que as políticas educacionais considerem não apenas o ‘o quê’ do ensino, mas também o ‘como’ ele é entregue” (Paro, 2017, p. 127).

Referenciando Cândido (1974 p. 107), o autor comenta sobre a estrutura estagnada da educação relatando que a “[...] estrutura total da escola compreende não apenas as relações ordenadas conscientemente, mas ainda, todas que derivam da sua existência enquanto grupo social” (Paro, 2017, p. 221). Portanto, para Paro (2017), a necessidade de uma abordagem ampliada e abrangente da administração, indo além do foco nas atividades-meio. Em vez disso, ele sugere que a administração

deve se concentrar na mediação da utilização racional de recursos, abrangendo não apenas as políticas públicas, mas também as reproduções sociais institucionalizadas no campo social (Paro, 2017).

Com essas breves considerações sobre a educação no século XXI, como um direito, a seção seguinte abordará os marcos legais e as diretrizes educacionais.

2.2 MARCOS LEGAIS: DIRETRIZES FEDERAIS EDUCACIONAIS

A garantia do acesso à educação para todos, prevista na Constituição, configura-se como uma das práticas e objetivos centrais dos programas elaborados em âmbito do governo. E essa rede prática de definições (onde acontece predominantemente o que é importante para formação social do indivíduo), promove o processo de ensino aprendizagem dentro ou fora das instituições educacionais, onde tal experiência, possibilita a abertura de um leque de possibilidades para a sistematização do mesmo.

Por isso, vale ressaltar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento regulamentário que define um conjunto gradual de aprendizagens essenciais que os alunos devem “desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”, homologada em 20 de dezembro de 2017 (Brasil, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), também conhecida como “Lei Darcy Ribeiro”, é o principal mecanismo garantidor da educação no país, seja na esfera pública ou privada. A diretriz, apresenta um pluralismo de concepções em seus 92 artigos que descrevem os temas da educação brasileira, o conjunto de finalidades que permeiam a educação e estabelece as principais diretrizes e bases da educação nacional.

A LDB, foi aprovada em 20 de dezembro de 1996, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, por meio da Lei nº 9.394, cuja legislação educacional havia sido instituída em 1961. Essa lei é considerada a mais importante da legislação educacional brasileira, pois estabelece as orientações para a organização e o funcionamento da educação brasileira em todos os níveis, desde a infantil até o ensino superior.

Não cabe ao capítulo, citar todas as linhas que definem e regulam o traçado da Lei, mas descrever seus principais marcos regulatórios através de uma síntese e

demonstrar a importância deste balizamento sobre o processo regulatório que influenciou a sistematização das práticas desenvolvidas nas escolas.

De início, o Art. 1º expõe que:

[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996).

No artigo 1º: Esta Lei disciplina “a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. E o 2º reconhece: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Brasil, 1996).

Percebe-se então, que a “educação escolar” transcorre em um ambiente preciso (dentro da instituição escolar), enquanto a educação propriamente dita e chamada de não formal é abrangente, ou seja, se desenvolve fora do contexto escolar, sendo uma incumbência da família e do Estado. E esse conjunto de finalidades não se faz sozinho, pois, a contribuição da família junto com o Estado consolida o desenvolvimento do aprendiz e sua qualificação para vida em sociedade.

No que diz respeito ao direito à educação e ao dever de educar, o Artigo 4º destaca o seguinte:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade; educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem e vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade (Brasil, 1996).

Faz-se a ressalva, sobre o acesso à educação básica. Tal prerrogativa é um direito público, caso o pleitante da vaga não a encontre na rede pública, poderá recorrer junto ao Poder Judiciário, conforme descrito para o Governador/Secretário Estadual ou Prefeito/Secretário Municipal de Educação. Ou seja, dentre os 92 artigos

ordenados, as fronteiras legais que justificam a linha vertical entre macro e micro, encontra-se no Artigo 9º, que disserta:

A União incumbir-se-á de elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei (Brasil, 1996).

O estabelecimento das capacidades e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que regularam os currículos e conteúdos mínimos, previstos na vertente IV do Artigo 9º, foram asseguradas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para propor uma base unificada para o país das competências e habilidades que os alunos devem adquirir progressivamente ao longo da formação escolar, “[...] em 22 de dezembro de 2017 o Conselho Nacional de Educação (CNE) apresenta a resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 2017). Essa legislação foi finalizada no governo Temer (2018), com a implementação no Ensino Médio.

Vale ressaltar, que até a elaboração da base citada, outros fatos históricos colaboraram, como a regulamentação do Plano Nacional de Educação (PNE) e a mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar, hoje, chamado de BNCC. Essa Base Nacional Comum Curricular (BNCC), oferece 10 competências gerais para os alunos ao longo da Educação Básica, tanto em escolas públicas, quanto privadas. Foram sistematizadas em:

[...] conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação e responsabilidade e cidadania (Brasil, 2017).

Portanto, as competências, trabalham de forma complementar com as habilidades. As habilidades “[...] condizem aos conhecimentos necessários para o pleno desenvolvimento das competências, ou seja, ao desenvolver uma competência, estamos mobilizando várias habilidades que juntas proporcionam o domínio em determinado contexto” (Brasil, 2017). Com essa visão geral segue a seção das políticas públicas estaduais.

2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS ESTADUAIS

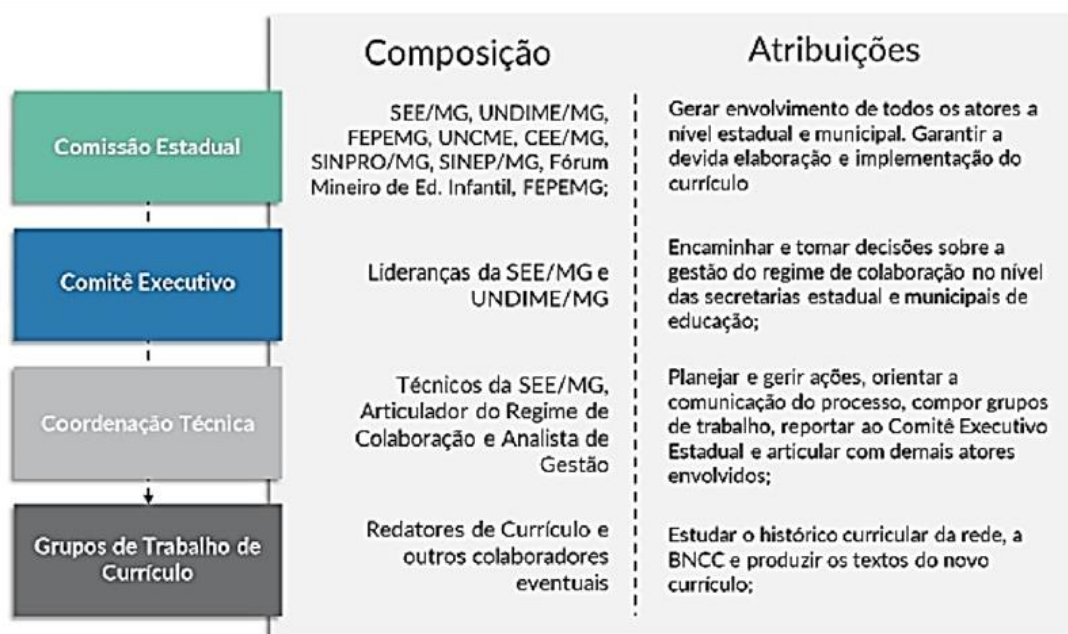
De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, conforme estabelecido no Artigo 10º, os Estados têm as seguintes responsabilidades:

Organizar, manter e promover o desenvolvimento dos órgãos e instituições oficiais que compõem seus sistemas de ensino; definir, em conjunto com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, garantindo a distribuição equitativa das responsabilidades com base na população a ser atendida e nos recursos financeiros disponíveis em cada esfera do poder público; elaborar e implementar políticas e planos educacionais em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando suas ações com as dos Municípios; autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os cursos das instituições de ensino superior e os estabelecimentos que fazem parte de seu sistema de ensino; estabelecer normas adicionais para regulamentar o funcionamento de seu sistema de ensino; garantir o acesso ao ensino fundamental e priorizar a oferta do ensino médio para todos aqueles que buscarem essa modalidade, conforme disposto no artigo 38 da mesma Lei; assumir a responsabilidade pelo transporte escolar dos alunos matriculados na rede estadual de ensino (Brasil, 1988).

Como descrito, compreendemos que as diretrizes administrativas que competem ao Estado, norteiam suas ações burocráticas dentro de sua esfera. No que compete a Base Nacional Comum Curricular, as incumbências se tornam as mesmas, porém, os Estados da Federação consideram e estudam os documentos curriculares já presentes nas diferentes redes (estadual e municipal) como fonte de estímulo para a elaboração de um currículo estadual.

Surge, então, em 2018 (em paralelo com a base nacional) o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), com o objetivo de atender às necessidades educacionais estaduais sem perder as normativas nacionais, apenas desmembrando, acrescentando e adaptando as habilidades necessárias, para o efetivo desenvolvimento educacional dos estudantes com participação na construção do mesmo, visando a elaboração de um documento coletivo, próprio para as necessidades estaduais e municipais. A construção, portanto, resulta de uma ocasião única para reforçar o sistema de colaboração, como demonstra a Figura 3, a seguir:

Figura 3 - Governança: Atribuições dos equipamentos para implementação da BNCC



Fonte: Minas Gerais (2018).

O presente documento, apresenta as considerações e valorização das diversas comunidades, culturas, territórios e tradições presentes em todo território, com base na Constituição Federal (Brasil, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Em análise, constata-se que os propósitos do Currículo Mineiro, tem por finalidade o reconhecimento, através da vivência e dos estabelecimentos de laços dos sujeitos que estão inseridos em seu território e na sua comunidade. O objetivo principal, está em conformidade com os atores participantes do processo e as excessivas extensões da formação humana como sintetiza a Figura 4, a seguir:

Figura 4 - Eixos Estruturantes do Currículo de Minas Gerais



Fonte: Minas Gerais (2018).

Estas exigências voltadas aos sujeitos envolvidos com base nos eixos estruturantes, levaram em consideração as diretrizes da BNCC. Os documentos propostos e as diretrizes nacionais, preservaram um espaço para que as escolas não ofuscassem a sua identidade, espaço para que as instituições possam construir e referendar a realidade local, as ações e procedimentos institucionais através do chamado Projeto Político Pedagógico.

Portanto, para detalhar o contexto curricular, é necessário compreender o processo pedagógico em rede e as regulamentações das políticas públicas educacionais que são fornecidas pela União. Por consequência, existe uma continuidade da chamada linha vertical, sendo as regulações do município e a instituição de ensino com seus documentos norteadores.

2.4 PLANO DECENAL MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: PLANOS E METAS EDUCACIONAIS

A Lei do Plano Decenal de Educação – PNE, determina que estados e municípios devem a partir da sua publicação, “elaborar e/ou adequar seus planos às metas nacionais” (Brasil, 2014). Desta forma, se consolida a base para que os municípios desenvolvam estratégias e metas para direcionar o plano de desenvolvimento e ensino no âmbito municipal.

O Art. 7º determina que:

[...] a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano. Dentro do objeto do plano cabe aos municípios: criação mecanismos para o acompanhamento local da consecução das metas deste PNE e dos planos previstos no art. 8º; a colaboração específica para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade; o fortalecimento do regime de colaboração entre os Municípios dar-se-á, inclusive, mediante a adoção de arranjos de desenvolvimento da educação (Brasil, 2014).

A democratização da educação, deve ser de responsabilidade de toda a comunidade. Neste sentido, os municípios devem ofertar uma educação igualitária e o Plano Decenal Municipal de Educação, tem o objetivo de contribuir na compreensão dos caminhos necessários a seguir, para que as metas e estratégias sejam atingidas e, assim, ocorra a qualidade da educação visando a organização do trabalho, o monitoramento contínuo das metas, estratégias e avaliação do Plano.

Desta forma, não se deve esquecer que a partir das diretrizes Estaduais, os municípios que não possuem currículo próprio, deverão implementar o CRMG em consonância com as metas e estratégias exigidas pelo PNE, com autonomia na sua aplicação e aberto as possibilidades para elaboração de políticas públicas educacionais locais, para complementar os direitos e possibilidades educacionais no âmbito municipal.

A afirmativa acima, é justificada pela resolução nº 470, de 27 de junho de 2019, que organiza e governa a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental conforme o Sistema de Ensino de Minas Gerais. Ou seja, aqueles municípios que não dispõem de um sistema próprio, devem proceder atualizações nos seus Projetos Políticos Pedagógicos, além de regimentos

e currículos escolares, de acordo com o Currículo Referência e normativas do CEE/MG (Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, 2019). Já aqueles, que detêm um Sistema Próprio de Ensino, “[...] deverão decidir entre: a) proceder às adequações e atualizações necessárias ao Currículo Municipal da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais e as normativas do CEE/MG; b) elaborar o Currículo Municipal”; tendo como base o mesmo Currículo (Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, 2019).

Considera-se viável, promover o desenvolvimento do estudante, garantir-lhe a educação básica essencial para o pleno exercício da cidadania e equipá-lo com recursos para avançar no trabalho e nos estudos subsequentes, mantendo um compromisso constante com a abordagem democrática e dialógica. Tudo isso, levando em conta os desafios que podem surgir ao longo desse percurso a partir das diretrizes Estaduais.

2.5 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O projeto político-pedagógico, é referido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 como proposta ou plano pedagógico que transcende a mera formalidade documental. Ele representa um instrumento essencial para a concretização da escola democrática, que busca oferecer educação de qualidade para todos, promovendo autonomia e liberdade e a capacidade de tomar decisões com base em regras relativas ao exercício da permanência administrativa e pedagógica da instituição de ensino. Este, pode ser traduzido como a habilidade de autogovernar-se por meio de normas estabelecidas internamente (MEC, 2001).

De acordo com Ferreira (1975, p. 1144), em seu sentido etimológico, a palavra "projeto" deriva do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projicere*, que significa "lançar para diante". Ela também denota "plano", "intenção", "desígnio", "empreendimento" e "redação provisória de lei". No contexto mais amplo, um projeto se refere a um plano abrangente de construção ou desenvolvimento, implicando, portanto, o planejamento do que se deseja realizar.

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a

determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (Gadotti, 1994, p. 579).

Dessa forma, os aspectos políticos e pedagógicos estão intrinsecamente interligados (Veiga, 2002). Nessa perspectiva, é fundamental encarar o projeto político-pedagógico como um processo contínuo de análise e debate dos desafios enfrentados pela escola, com o objetivo de encontrar soluções exequíveis para a realização de seus propósitos, que "[...] não é descritiva ou constatativa, mas é constitutiva" segundo Marques (1990, p. 23).

Medeiros, Prado e Andriolli (2017) descrevem, também, sobre as definições e princípios do PPP referenciando Libâneo (2015), destacando importantes características e concepções sobre as ópticas de definição de finalidades, de intencionalidades, processo e característica instituinte, definindo que:

O projeto político-pedagógico é um momento de definição de finalidades, de intencionalidades. José Carlos LIBÂNEO (2015, p. 128), explica que "o termo pedagógico é representativo de uma concepção de educação que considera a Pedagogia como uma reflexão sistemática sobre as práticas educativas". Desta reflexão, são estabelecidos princípios, objetivos e meios que dão direção ao processo educativo. Assim, "não se refere apenas a 'como se faz', mas, principalmente, ao 'porque se faz', orientando o trabalho educativo para finalidades sociais e políticas almejadas pelo grupo de educadores" (p. 128). O projeto político-pedagógico é um processo, está em constante construção e reconstrução. Como vimos, esse princípio diferencia esta concepção das práticas tecnicistas. É uma atividade permanente de reflexão e ação, um ato contínuo de conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas. Desse modo, ele é apenas um roteiro para a prática, que pode ser sempre reconstruído e repensado a partir da aplicação prática. Lembremos que as escolas, enquanto um espaço de particular interação entre pessoas, nunca funcionam da mesma forma. As situações de ensino e os processos de organização podem adquirir sentidos e expressões distintos; O projeto político-pedagógico considera o instituído e tem uma característica instituinte. Assim, de um lado ele se baseia em ideias e regras já instituídas (formal e informalmente) pela sociedade em geral e pelo campo educacional, como as teorias pedagógicas, as práticas organizativas incorporadas, às leis que estabelecem diretrizes para a educação, às necessidades anunciadas da sociedade circundante. E, de outro lado, sua característica instituinte aponta para seu poder de criar, estabelecer, instituir novos modos de agir, novos valores, novas demandas, uma nova cultura e, com ela, uma outra humanidade, (Medeiros; Prado; Andriolli, 2017, p. 64).

Em definição, esse importante documento tem como objetivo orientar as práticas educacionais de uma instituição de ensino. Ele representa a forma de conceber a educação, expressando suas finalidades, estratégias e ações a serem desenvolvidas para alcançá-las. Ao criar esse documento, a escola estabelece sua identidade, expondo sua estrutura, objetivos e estratégias à comunidade como um

todo. Isso abre caminho para o progresso e o desenvolvimento de abordagens para se conectar e colaborar com o ambiente circundante. (Fundação Santillana, 2016).

Na década de 1980, o Brasil vivia o movimento de democratização, após um longo período de ditadura. Na concepção da Constituição de 1988, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública foi um dos grandes agentes pela 'gestão democrática do ensino público'. Nessa época, iniciaram-se as produções teóricas e as pesquisas sobre o Projeto Pedagógico, tanto por estudiosos brasileiros como por franceses e portugueses que refletiam as mudanças políticas em seus países (Fundação Santillana, 2016, p. 8).

Pormenor, a constituição federal de 1988, no artigo 206, e a LDB nº 9.394/1996, no artigo 14, estabelece “os princípios da gestão democrática na educação pública e a participação de seus profissionais e da comunidade na elaboração do projeto pedagógico” (Fundação Santillana, 2016). No entanto, sobre a participação e a coletividade nas instituições, Azanha (1998, p. 18) afirma que:

[...] a escola pública é uma instituição social muito específica com uma tarefa de ensino eminentemente social que, por isso mesmo, exigiria um esforço coletivo para enfrentar com êxito as suas dificuldades porque essas dificuldades são antes institucionais que de cada professor. Mas, de fato, o que se tem é um conjunto de professores preparados, bem ou mal, para um desempenho individualizado e que, por isso, resistem à ideia de que os próprios objetivos escolares são socioculturais e que até mesmo o êxito no ensino de uma disciplina isolada deve ser aferido em termos da função social da escola.

Neste sentido, Caria (2011, p.16) relata que:

Não são poucos os dilemas enfrentados pelos profissionais da educação quando são desafiados a planejar a escola. [...] início destacando a crise de sentido e de método que não pode ser identificada como uma especificidade da unidade escolar, mas expressão das contradições e dilemas que marcam as relações institucionais da escola com a rede ou sistema de ensino que a insere.

Afirmando ainda que, conforme Caria (2011, p. 48)

[...] é comum verificar, na literatura pedagógica contemporânea que versa sobre questões específicas de ensino, a formulação de exigências endereçadas à escola, indicando a necessidade de ela prever, em seu projeto político pedagógico, ações que viabilizem tais questões. E, no diálogo com educadores e gestores da rede pública de ensino, nota-se certa preocupação quanto à quantidade de funções sociais atribuídas a ela.

Pressupomos, então, que o mesmo deve ser elaborado de forma participativa, envolvendo toda a comunidade escolar, incluindo diretores, professores, alunos, pais

e funcionários e deve contemplar aspectos como a visão de educação da escola, os objetivos a serem alcançados, a metodologia de ensino adotada, os critérios de avaliação, as atividades extracurriculares, entre outros. Além disso, o PPP deve estar em concordância com as políticas educacionais e com as demandas sociais para a preparação integral dos estudantes de forma justa e democrática.

Dessa forma, o PPP é um instrumento fundamental para a gestão escolar e para a melhoria da qualidade da educação, pois possibilita uma reflexão crítica sobre as práticas educativas e promove uma maior participação da comunidade escolar na construção do projeto educativo.

Inicialmente, o PPP da escola deve abranger as orientações e perspectivas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo Referência de Minas Gerais. Ou seja, deve definir o perfil da escola, planejar suas atividades e estabelecer metas e ações. Portanto, a implementação do currículo deve envolver essa discussão na escola através de uma revisão prática do mesmo por parte das unidades escolares, em assentimento com as diretrizes estabelecidas nas legislações municipais, estaduais e nacionais (Brasil, 2017).

Para exemplificarmos a linha vertical das políticas educacionais brasileiras, agora já na escala micro, observa-se a seguinte figura:

Figura 5 - Da BNCC à Sala de Aula



Fonte: Minas Gerais (2018).

A comunidade do entorno escolar, através do seu aspecto territorial, do seu éthos (conjunto dos costumes e hábitos fundamentais) participa desse importante

processo de ensino e aprendizagem e, portanto, na definição do currículo. Todos os envolvidos aprendem a incorporar um determinado território, onde as concepções sociais e culturais dão e passam a ter novos significados naquele ambiente (Minas Gerais, 2018).

Por isso, deve-se considerar as premissas da comunidade em que a escola está inserida no PPP e as informações colhidas de sua contextualização histórica e caracterização (no sentido de fortalecer a identidade sociocultural institucional), no diagnóstico de indicadores educacionais (matrícula, fluxo, proficiência), na missão, visão e princípios da escola, na fundamentação teórica e bases legais e no fator principal, definido pelo “plano de ação” segundo a Secretaria de Educação de Minas Gerais, (2018). Estas informações indicam quais são os projetos institucionais a serem realizados, atividades, eventos escolares e sua relação com os direitos de aprendizagem, quais as formas de acompanhamento, avaliação do plano de ação, prazos e responsáveis pela execução de cada ação. Veiga (2000, p. 13) comenta que:

Sua dimensão política se vincula ao compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. [...] político e pedagógico têm assim uma significação indissociável. Nesse sentido é que se deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade. [...] por outro lado, propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania. Pode parecer complicado, mas trata-se de uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola.

Depreende-se assim, que a idealização e construção do PPP, no contexto das escolas, será efetivada em um processo de ação-reflexão, assumido pelo esforço coletivo. Nesta etapa os atores sociais envolvidos levam em consideração as necessidades e demandas da comunidade escolar como um todo social em que a escola está inserida, buscando sempre a formação integral dos alunos e a preparação para a vida em sociedade. Promover a integração através da participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo, buscando a construção coletiva do conhecimento e o fortalecimento da democracia participativa na escola.

Na compreensão de Campos (2008, p. 2),

A escola, inserida numa sociedade neoliberal, sofre influência da predominante lógica economicista que regula a organização do sistema de

ensino, as relações escolares, os currículos e programas. Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico pode ser compreendido como mais uma exigência burocrática a ser cumprida em detrimento à construção de um Projeto para a formação de determinado tipo de sujeito.

Com base nestas informações teóricas sobre a legislação, o próximo subtítulo aborda algumas considerações teóricas do autor principal.

2.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE A TEORIA DE BOURDIEU

Pierre Félix Bourdieu, segundo abordagem de Bodart e Silva (2020), nasceu em Denguin, uma área rural do sul da França, em 1930. A mãe de Bourdieu, Noémie Duhau, provinha de uma família camponesa tradicional, e seu casamento com Albert Bourdieu. O pai na época, foi considerado uma aliança desfavorável devido ao baixo status social. Conforme Bodart e Silva (2020) observaram, Pierre Bourdieu se destacou por seu sucesso acadêmico, mesmo enquanto seus amigos não alcançaram resultados semelhantes. Ele frequentou o Liceu da Comuna de Pirenéus Atlânticos antes de prosseguir para o Liceu Louis-le-Grand em Paris. Seu desempenho o conduziu à Escola Normal Superior de Paris, onde ingressou em 1951 e concluiu seus estudos em 1954. Em seguida, começou a trabalhar no Liceu em Moulin. Muitos biógrafos, assim como Bodart e Silva (2020) afirmam que Bourdieu optou pela “Escola Normal Superior de Paris (ENS) porque desejava permanecer cercado por pessoas com origens sociais similares às suas, recusando ofertas de instituições mais prestigiadas”. Sua trajetória acadêmica na França foi interrompida quando ele foi convocado pelo exército francês em 1955, pouco antes da Guerra da Argélia (1958-1962), (Bodart, Silva, 2020).

Ao chegar na Argélia, Pierre Bourdieu desempenhou a função de guarda em uma instalação militar e, posteriormente, foi designado para tarefas administrativas. Após concluir seu serviço militar na Argélia, recebeu um convite para assumir o cargo de professor assistente na Faculdade de Letras em Argel. Durante sua estadia também lecionou e conduziu pesquisas etnográficas com as comunidades Cabila e Berberes, contribuindo para a construção dos fundamentos de sua teoria antropológica. Esse período resultou na publicação de seu primeiro livro, intitulado "Sociologia na Argélia", em 1958 (Bodart, Silva, 2020).

De acordo com Bodart e Silva (2020), em 1960, Pierre Bourdieu assumiu o cargo de assistente do sociólogo Raymond Aron na Faculdade de Letras de Paris, onde iniciou seus estudos sobre o celibato na região de Béarn. No mesmo ano, ele retornou à França e se tornou professor na Universidade de Lille, permanecendo lá até 1964. Ainda em 1964, Bourdieu foi nomeado diretor de estudos na Escola de Estudos Superiores em Ciências Sociais (École des Hautes Études en Sciences Sociales), como é conhecida atualmente na França.

Bourdieu era um crítico contundente do capitalismo e da globalização, argumentando que esses sistemas perpetuam a desigualdade social e a concentração de poder. Aos 71 anos, em 23 de janeiro de 2002, Pierre Félix Bourdieu faleceu em decorrência de câncer, deixando um legado duradouro na sociologia e contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento do pensamento sociológico no século XX.

Com uma formação que abrangia filosofia, antropologia e sociologia, Pierre Bourdieu dedicou-se a pesquisas como etnólogo e exerceu atividades docentes em instituições de ensino renomadas, além de ter publicado em diversas áreas do conhecimento. Em sua teoria social contemporânea, ele se esforçou para explicar uma estrutura subjacente à dinâmica social e compreender a relação entre os diferentes espaços sociais (conhecidos como campo social), onde ocorrem os fenômenos sociais, e os atores sociais (os agentes), que não apenas fazem parte desse contexto, mas também contribuem ativamente para sua construção prática.

Bourdieu deu início à sua carreira como um jovem filósofo com um estudo sobre as condições de vida dos pobres e camponeses na Argélia, onde ele prestou serviço militar e, posteriormente, tornou-se professor. Esse período coincidiu com os anos em que a Argélia estava lutando contra a dominação francesa. Sua abordagem incluiu a investigação de uma cultura diferente, a disposição para ouvir as pessoas, envolver-se em conversas com elas e buscar compreender o que as definia, identificando pontos de conexão e nuances em relação à realidade mais ampla. Essa prática de exploração e complexificação da compreensão da realidade o acompanhou ao longo de sua vida, levando-o a desenvolver uma abordagem única na interpretação do mundo (Marteleto; Pimenta, 2017).

Marteleto e Pimenta (2017), nos faz perceber que Bourdieu trouxe à filosofia uma abordagem profundamente crítica e solidária, que tinha como o objetivo compreender as estruturas que garantiam a assimetria entre classes sociais e a

subordinação de alguns grupos a outros que se beneficiam dessa hierarquia. Partindo das relações vividas nas classes populares, ele propôs um conceito inovador de "habitus" - termo que se referia a um conjunto de capacidades e traços de caráter adquiridos culturalmente. Ou seja, Bourdieu fazia uma concepção "de como as coisas são feitas por aqui", que modula e enriquece nossa compreensão de como uma cultura específica se organizava e quais eram as ações concretas de quem nela vivia (Marteleto; Pimenta, 2017).

Segundo Nogueira, M. A. e Nogueira, C. M. M. (2016, p. 11):

Bourdieu teve o mérito de formular, a partir dos anos 60, uma resposta original, abrangente e bem fundamentada, teórica e empiricamente, para o problema das desigualdades escolares. Essa resposta tornou-se um marco na história, não apenas da Sociologia da Educação, mas do pensamento e da prática educacional em todo o mundo.

Pierre Bourdieu, nos propõe entender sobre mecanismos que vão além do que Marx conseguiu propor, por exemplo, em relação aos capitais. Para Marx, o capital econômico é o fundamental, ou seja, é aquele que vai definir se o indivíduo é burguês ou proletário. Na contramão dessa definição, Bourdieu (1997) destaca que o capital econômico é apenas um dos tipos de Capital, por exemplo, o capital educacional. Marteleto e Pimenta (2017, p. 7) descrevem que:

Sobre a coerência de sua obra. O verdadeiro sociólogo tem perguntas fundamentais sobre a realidade e as persegue durante todo o curso de sua carreira. Bourdieu, esse autor consagrado que não cansa de ser lido, relido e reinterpretado, colocou seu foco reflexivo nas duas seguintes indagações: (1) como os indivíduos incorporam a estrutura social, legitimando-a, reproduzindo-a ou a transformando; e (2) como ocorre a dinâmica de poder na sociedade, em especial, por que caminhos o poder é transferido e a ordem social é mantida através das gerações. Qualquer discussão que se aproprie de sua obra precisa ter em mente essas duas questões seminais.

O acesso ao conhecimento, poderá ser um importante diferenciador na esfera social. Estudantes com pais leitores, com acesso a livros e a literatura no ambiente familiar desde a infância, estariam propensas a ter mais facilidade no meio escolar ou universitário diferente daqueles que não tiveram acesso a esse capital, nomeado como cultural. Isso significa, que grande parte dos elementos que vão permitir a projeção do indivíduo com mais facilidade ou com mais dificuldade, vem do espaço da educação da infância, do início da adolescência, do contexto cultural e social que

se vive e tal prerrogativa, irá permitir a existência de diferenciadores que vão catapultar ou dificultar a sistematização e consolidação do conhecimento (Diaz, 2011).

Visto o fato, dependendo das condições de acesso, a limitação do capital tornar-se-á presente para o resto da vida. Bourdieu, retrata que a escola, a universidade, os espaços formais de educação são reprodutores da desigualdade, por isso, aquela ideia de que esses espaços são os lugares que vão catapultar todas as pessoas que estudam para um futuro melhor, podem efetivamente acontecer se o indivíduo vier de uma família com hábitos de estudo e escrita, o que difere daquele que talvez não advém das mesmas oportunidades de acesso (Marteleto; Pimenta, 2017).

Bourdieu oferece-nos um novo modo de interpretação da escola e da educação que, pelo menos num primeiro momento, pareceu ser capaz de explicar tudo o que a perspectiva anterior não conseguia. Os dados que apontam a forte relação entre desempenho escolar e origem social e que, em última instância, negavam o paradigma funcionalista, transformam-se nos elementos de sustentação da nova teoria. A frustração dos jovens das camadas médias e populares diante das falsas promessas do sistema de ensino converte-se em uma evidência a mais que corrobora as novas teses propostas por Bourdieu. Onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais. A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais (Nogueira, M.; Nogueira, C., 2002, p. 17).

Vale ressaltar, que a reprodução dessa condição social se faz presente no espaço escolar através de ações simples como ouvir sucessivamente de professores que o aluno não é bom na escrita, que não está no lugar certo e tal fato acontece radicalmente no meio escolar quando se recebe uma prova cheia de erros de português, marcado em vermelho reforçando a nota baixa, corroborando que o lugar do estudo é em outra paragem, constatando que a escola está reproduzindo a desigualdade e distante da oportunidade como destaca o prefácio de *A reprodução* (Bourdieu, 1982).

2.6.1 Reprodução Social

Inicialmente, vale referenciar que outros grandes nomes do funcionalismo também desenvolveram uma teoria sociológica da educação. Estes teóricos acreditavam que cada grupo social tem suas próprias regras e funções, e que essas

regras e funções são essenciais para a manutenção dos grupos sociais. O funcionalismo também é considerado uma abordagem estruturalista, pois considera a estrutura das sociedades como um todo e não se concentra em aspectos individuais (Catani, A.; Catani, D.; Pereira, 2000).

Tal concepção foi o eixo de um dos principais paradigmas da Sociologia da Educação: o funcionalismo, que entende a educação como função social. Dessa forma, a educação é vista como um elemento necessário para a manutenção da sociedade, pois, através dela, os indivíduos são socializados, adquirindo os valores e conhecimentos necessários para a vida em sociedade (Durkheim, 1999).

Dado a base, a abordagem lavrou a defesa sobre a importância da educação na formação do indivíduo e que a educação deveria ser usada como meio para aperfeiçoar a sociedade, aperfeiçoando também os indivíduos que a compõem.

Foi constatado que a partir dos funcionalistas, é possível pensar o tema da educação como objeto de pesquisa dentro da Sociologia. Durkheim (1973), foi um importante precursor da Sociologia da Educação, pois desenvolveu uma teoria sociológica da educação dentro da Sociologia.

Segundo Durkheim (2013, p. 47-48), “[...] na verdade, cada sociedade, considerada em determinado momento de seu desenvolvimento, tem um sistema de educação que se impõe aos indivíduos como uma força geralmente irresistível”. Indagando a não existência de uma educação ideal.

Além disso, pode-se destacar que a sociologia da educação também se desenvolveu nesta época como uma resposta aos desafios impostos pela globalização. A globalização trouxe consigo mudanças profundas na forma de como a educação é entendida e praticada, exigindo novas formas de análise por consequência do aumento da demanda por educação e a consequente expansão de sistemas educacionais (Nogueira, 1990).

Mais pessoas estavam buscando educação, conforme Nogueira (1990) e isso criou novas demandas educacionais, que precisavam ser atendidas e diante das demandas, uma nova corrente inaugurada pela Sociologia da Educação, conhecida como “Empirismo Metodológico ou Aritmética Política” para os ingleses. A busca seria correlacionar diversos indicadores sociais do grupo familiar com o sucesso/fracasso escolar dos membros da família. Estes indicadores incluem a ocupação do pai, renda, cor, número de filhos e local de moradia. O objetivo foi “[...] encontrar uma correlação

geral que explicita a variável sucesso/fracasso escolar” (Nogueira, M.; Nogueira, C. M., 2002, p. 57).

A partir da crítica à corrente Empirismo Metodológico, o paradigma da Reprodução surgiu com o intuito de explicar as desigualdades sociais perante a escola. Neste paradigma, o foco não é mais apenas detectar os problemas relacionados à desigualdade educacional, mas também na compreensão das relações sociais que produzem essa desigualdade (Nogueira, M.; Nogueira, C., 2002, 2009).

O principal responsável por este novo paradigma é o francês Pierre Bourdieu. No Brasil suas obras começaram a acometer o meio intelectual na década de 1970, com as publicações das primeiras traduções para o português de seus textos que propunham a teoria do capital cultural como um mecanismo de reprodução da desigualdade (Nogueira, M.; Nogueira, C., 2002, 2009).

Se nessa década Bourdieu causaria certo impacto, embora restrito, na produção sociológica e antropológica universitária, passaria, entretanto, relativamente despercebido no campo educacional brasileiro, que não responderia com maior entusiasmo à chegada de um sociólogo que, mesmo na França e na Europa, era tido como difícil e não oferecia muitas armas para as lutas acadêmicas da época, em geral voltadas à militância política (Catani, A.; Catani, D.; Pereira, 2000, p. 65).

Porém, a partir dos anos 80 sua obra foi sendo compreendida como uma crítica às formas de organização da escola e à maneira como ela reproduz as desigualdades existentes na sociedade. A noção de capital cultural desenvolvida por ele (fundamentada nas hierarquias sociais e econômicas) ajudou a entender a relação entre a escola e a reprodução de desigualdades. Assim, o autor tornou-se um crítico das práticas escolares, e sua teoria passou a ser utilizada para explicar os mecanismos de exclusão que a educação produzia (Nogueira, 2002).

Segundo Bourdieu (1995), o capital cultural é a forma como o indivíduo consegue acessar ou adquirir bens culturais como o acesso à educação superior, ao mercado de trabalho e às oportunidades de ascensão social. São essas as razões apontadas para o fato de o conceito de capital cultural ter atravessado fronteiras e se introduzido “[...] em um vasto grupo de contextos nacionais, além da França e dos Estados Unidos” (Davies; Rizk, 2017, p. 350, tradução nossa).

Dessa maneira, a teoria da Reprodução Social, também conhecida como Teoria da Reprodução Social de Bourdieu, tem como objetivo principal desvelar as mecânicas de perpetuação das desigualdades sociais. Ela se apoia na ideia de que,

por meio do processo educativo, os diferentes grupos sociais são capacitados para ocupar seus respectivos lugares na estrutura social, como coloca Nogueira (1990, p. 55) “[...] mais que uma inovação científica, o paradigma da reprodução consistiu em uma nova maneira de olhar velhos dados”. Ou seja, a reprodução social se dá através da educação.

A Figura 6 de Natrodt (2020), sintetiza e contextualiza a reprodução social e seu entrar no debate sociológico:

Figura 6 - Reprodução Social



Fonte: Natrodt (2020).

Analisando a exemplificação da Figura 6, entendemos que a reprodução está alinhada aos processos culturais e a manutenção das estruturas econômicas e sociais existentes como descrito no referencial teórico. Para Bourdieu, essa “propagação” não é um processo inevitável, mas sim resultado de uma estrutura social que pode ser transformada por meio da luta por mudanças sociais e políticas que promovam a igualdade e a justiça (Bourdieu, 2015). Medeiros, Prado e Andriolli (2017, p. 18) ressaltam que:

[...] sobre as teorias acerca do papel social da educação mencionando o trabalho de um sociólogo contemporâneo de importante projeção, tanto no campo da Sociologia, como no campo da Pedagogia, Pierre Bourdieu. Sua teoria da ação social tem influências dos diferentes clássicos da Sociologia: da teoria das práxis, de Marx; da noção de esferas relativamente autônomas, de Weber; da sociedade como um fato social, de Durkheim. Em seu escrito mais conhecido sobre o tema, intitulado A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino, Bourdieu defende duas ideias centrais: por um lado, aponta para o papel importante do capital cultural* na determinação de

diferentes pontos de partida entre os alunos, o que implica que eles estejam sempre desigualmente posicionados tanto em relação às exigências da instituição escolar, como do mercado; por outro lado, mostra que a escola não tem o papel de colocar em condições de igualdade estes sujeitos com trajetórias sociais distintas, mas que, ao contrário, termina por reforçar sua condição desigual através de rotinas hierarquizantes que são estabelecidas tendo como parâmetro os gostos, os valores e as necessidades das classes dominantes.

Em síntese, a reprodução ocorre porque os indivíduos que têm mais capital cultural, social e simbólico são capazes de transmiti-los para seus filhos, garantindo que as desigualdades sociais sejam mantidas ao longo do tempo. Assim, as pessoas que nascem em famílias mais ricas e com maior capital cultural têm mais chances de sucesso na vida, enquanto as pessoas que nascem em famílias mais pobres têm menos oportunidades de ascensão social (Bourdieu, 1997).

Portanto, no desenvolvimento da teoria da reprodução social, o teórico retrata a maneira como as estruturas sociais e as desigualdades são perpetuadas e transmitidas de uma geração para outra. Essas transmissões, ocorrem “[...] através de mecanismos invisíveis que perpetuam as hierarquias sociais e as desigualdades de poder, sendo moldados pela interação entre três dimensões: o habitus, o campo social e o capital cultural” (Bourdieu, 1997, p. 21).

2.6.2 *Habitus*

O conceito de habitus desenvolvido por Pierre Bourdieu, é descrito como um “conjunto de disposições e disposições adquiridas que influenciam o comportamento humano e a percepção do mundo” (Bourdieu, 2008, p.12). De acordo com Araújo e Oliveira (2013), o conceito de habitus emerge originalmente, na obra de Bourdieu, no contexto de sua reflexão crítica sobre o papel da escola na reprodução social.

Segundo os autores, até os anos 1960, a escola era vista como uma instituição de socialização, a qual contribuiria, de forma direta, para a democratização da sociedade, ao promover igualdade de oportunidades, acreditando-se em sua neutralidade no tratamento de todos os alunos, independente do grupo social de origem (Araújo; Oliveira, 2013). Não há dúvida de que o esforço pessoal desempenha um papel importante na obtenção de resultados, mas, muitas vezes, outros fatores externos, como conexões sociais, capital financeiro ou a forma de educação e treinamento que alguém experimentou, desempenham um papel significativo (Nogueira, M. A.; Nogueira, C. M.; M., 2004)

O habitus (Bourdieu, 2008) é influenciado pela cultura, educação, experiências passadas e características pessoais, como classe social, gênero, idade e etnia. O habitus não é necessariamente consciente, pois pode ser influenciado por fatores que não são reconhecidos ou entendidos de forma consciente. Por exemplo, Nogueira, M.; Nogueira, C. (2004) exemplificam que um indivíduo pode ter um *habitus* que lhe diz para evitar certas atividades porque são consideradas inadequadas para sua classe social, mesmo que ele não se dê conta disso.

Uma das teses centrais da Sociologia da Educação de Bourdieu é a de que os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem, em larga medida, incorporada uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar (Nogueira, M.; Nogueira, C., 2004, p. 18).

Infere-se que, é necessário considerar as desigualdades existentes na escola, aceitando que existem diferenças entre grupos sociais. Para o teórico, é necessário que a escola tome medidas para equilibrar as desigualdades, oferecendo mais oportunidades e acesso aos recursos para aqueles que estão em desvantagem. A escola também deve reconhecer que os grupos sociais têm interesses diferentes e deve trabalhar para ajudar a promover a igualdade de oportunidades (Silva; Rebolo, 2017)

Essa forma de abordar a questão do indivíduo e da sociedade possibilita uma análise mais profunda, pois envolve a compreensão de como a realidade social é internalizada e produzida pelas próprias estruturas sociais. Assim, o habitus surge como o sistema que explica a forma como o indivíduo reage aos ambientes sociais e como esses ambientes são internalizados e refletidos em seu comportamento. Isso ajuda a explicar porque os indivíduos agem de forma similar em situações semelhantes, mesmo quando suas intenções e motivações são diferentes. Logo, o habitus surge como um importante mecanismo de conexão entre o indivíduo e a sociedade, e como um importante recurso para a compreensão dos processos sociais (Marteleto; Pimenta, 2017).

Com o termo *habitus* – propositalmente Bourdieu usa o vocábulo latino para diferenciá-lo do sentido mais comum de hábito como sinônimo de costume – o autor evidencia que a propensão para agir de determinada forma é produto da história, mas é também um sistema aberto de disposições constantemente sujeito a novas experiências. Portanto, *habitus* constitui uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade do senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar ‘a interiorização da exterioridade e a

exteriorização da interioridade’, levando a transcender a oposição entre objetivismo e subjetivismo, tão comum na sociologia do século XX (Marteleto; Pimenta, 2017, p. 10).

Para compreender essa relação entre os sistemas de ensino e a reprodução e legitimação de privilégios sociais, é preciso, antes, esclarecer que, para Bourdieu, os indivíduos teriam incorporado um habitus familiar ou de classe, o qual os conduziria no tempo e nos diferentes ambientes de ação (Ramos, 2020).

Sintetizando, para Bourdieu o importante era a formação inicial, onde os elementos étnicos entram na “formação do habitus”, amplificando ou reduzindo as possibilidades de acumulação de capital para um indivíduo. Por isso, precisamos observar como as diversas culturas étnicas interagem para se chegar a um resultado. Ao perceber essas interações, podemos compreender melhor a trajetória do sujeito e identificar seus aspectos culturais e étnicos exemplificados pela Figura 7 (Bourdieu, 1987).

Figura 7 - Formação do Capital Social dos Agentes



Fonte: Freitag, Hoppen e Freitag (2019, p.10).

No contexto, exemplificado, o capital social é o que permite aos indivíduos ter acesso aos recursos ou às oportunidades oferecidas por um determinado grupo social ou comunidade, sendo assim: “[...] o habitus, que se constitui ao longo de uma história particular [...]” descreveu Bourdieu (2011, p. 94),

Ramos (2020), nos faz compreender que o habitus familiar ou de classe refere-se a ideias e conceitos, tais como valores, atitudes, crenças e comportamentos,

adquiridos por meio do aprendizado contínuo durante a infância e na adolescência. Está condicionada por fatores sociais, econômicos, culturais e varia de família para família.

Então, ao circular em um ambiente acadêmico, que é notoriamente diferenciado em relação às condições e privilégios entre os alunos, seria notável a superioridade dos recursos econômicos sobre os intelectuais no domínio acadêmico. Assim, os sistemas de ensino facilmente reproduzem e legitimam os privilégios sociais, por meio da transmissão de valores e de práticas de vida comuns, já presentes no habitus dos sujeitos participantes de cada sistema. Estes, por sua vez, não apenas facilmente reproduzem os privilégios sociais, mas também criam e reforçam novas desigualdades. Para o autor, o habitus seria:

[...] uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar 'a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade', ou seja, o modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações do seu meio social existente (Wacquant, 2017, p. 214).

Catani *et al.* (2017, p. 214) descrevem que

[...] o habitus é uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar 'a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade', ou seja, o modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas.

Passando por uma síntese da teoria do habitus descrita por Catani *et al.* (2017), postulada por Pierre Bourdieu, este é definido como um conjunto de disposições duráveis, adquiridas por experiências passadas; considerado como o elo entre as condições sociais e o comportamento social do indivíduo. O habitus é profundamente estruturado em classes sociais, influenciando múltiplos níveis da organização social porque conecta as ações e práticas sociais de forma cíclica.

Enquanto as experiências, as influências culturais e as mudanças sociais interagem e afetam diretamente o comportamento individual, o habitus age como o elo que conecta constantemente as condições sociais às ações. Logo, o conceito está intimamente relacionado ao pensamento de Pierre Bourdieu, argumentando que a influência social se mantém nos níveis culturais e políticos para a formação de ideais, hábitos, atitudes e ações sociais (Santos, 2021).

Por que ir buscar essa velha palavra? Por que essa noção de habitus permite enunciar algo que se aparenta ao que a noção de hábito evoca, distinguindo-se desta num ponto essencial. O habitus, como diz a palavra, é aquilo que se adquiriu, mas que se encarnou no corpo de modo durável sob a forma de disposições permanentes. [...] a escolástica designava também com o nome de habitus algo como uma propriedade, um capital (Bourdieu, 1983, p. 105).

Ao descrever o conceito habitus, colocado por Bourdieu (1983), torna-se possível compreender que o termo se manifesta não só no comportamento individual, mas também no padrão ou forma do comportamento social. Identificar e discutir o significado e as implicações desse esquema de comportamento – que contribui para a formação dos grupos ou mesmo das sociedades – é essencial para compreender como se relacionam as pessoas em diferentes espaços sociais. Santos (2021, p. 35-36) descreve que:

Em primeira instância, a formação do sujeito na teoria de Bourdieu enfatiza a incorporação e internalização das relações sociais hierárquicas, e os modos pelos quais os indivíduos reproduzem ativamente essas relações. A economia simbólica, formada a partir da internalização de dispositivos produzidos nos campos sociais, gera, em sua essência, uma economia das práticas que se organiza, então, no habitus (Assis, 2012). É na imbricação de dimensões afetivas, culturais, sociais e econômicas que se produz esse complexo sistema e as referências que o sujeito, ainda criança, terá como suporte para sua história.

Habitus é o corpo sociocultural que se forma a partir da síntese dos elementos que constroem um sistema de mundo compartilhado pelos agentes. Essa condição de existência humana não pode ser reduzida a meros mecanismos de coerção ou a pura contingência de atos cotidianos, pois está impregnada de cognição, isto é, suas práticas não refletem somente uma réplica acrítica de relações estabelecidas, mas trazem em sua essência a capacidade de produção e reprodução de determinado campo de visão. Assim, para Bourdieu, o sujeito é idealmente formado na suspensão efetiva, no tocante às relações sócio simbólicas, resultantes de suas ações cotidianas e tendo como substrato o habitus (Bourdieu, 2008).

Dessa forma, reafirma-se que o habitus é um conjunto de disposições, que tendem a se tornar habituais, que se manifestam em ações e escolhas, mas que não são simplesmente produtos da experiência individual, mas sim da experiência coletiva. Assim, o habitus é um elemento estruturante para o campo, pois as disposições gerais que o habitus possui são também uma força motriz para as práticas e as relações sociais (Araujo; Oliveira, 2014).

2.6.3 Campo Social

De acordo com Bourdieu, o campo é definido como "[...] um espaço social de posições relativas e de relações estruturadas e estruturantes entre as posições sociais" (Bourdieu, 1980, p. 125).

O campo é considerado como o ambiente do qual são geradas e estabelecidas relações entre as posições sociais existentes em uma sociedade. Estas relações são baseadas na luta entre as forças das posições relacionadas, que se tencionam em busca de uma posição de poder. Tais relações também podem envolver os diferentes grupos sociais, desigualmente distribuídos de acordo com suas práticas culturais, suas características individuais, seu lugar na hierarquia social e suas próprias relações interpessoais (Bourdieu, 1980).

A Teoria do Campo Social de Bourdieu (1996), permite compreendermos a dinâmica entre as diferentes posições que as pessoas ocupam no espaço social e identificar quais são os símbolos, ações que as pessoas desenvolvem de modo a reivindicar suas posições e seu comportamento no espaço social.

O campo social é esse espaço estruturado e abstrato de posições sociais, espaço em que os agentes ocupam posições distintas em relação uns aos outros. O campo é organizado em torno de eixos estruturantes que formam o espaço de posições definidas de forma relacional, i.e. as posições sociais dos agentes são demarcadas de acordo com suas relações. O campo é tido como esfera de ação, lócus do fenômeno social. Só é possível entender a gênese de valores sociais com o estudo específico do campo que confere tal valor (Gomes, 2016, p. 8).

Gomes (2016), perpassa que o campo social é um lugar, tanto físico quanto simbólico, para entender as relações entre os membros da sociedade, seus costumes, estruturas de poder, valores e sistemas de representação. Ele consiste em um conjunto de elementos inter-relacionados que todos os membros da sociedade têm que considerar ao interagir uns com os outros. Para serem definidos a partir de interações históricas, é preciso ter em mente que o campo social passa por constantes alterações e mudanças com o tempo (Bourdieu, 2011).

A ideia básica desse conceito é que as pessoas desenvolvem estilos de comportamento e posturas que são facilmente reconhecíveis, mas que não são necessariamente conscientes. Como perpassado, estes padrões são influenciados por fatores culturais, econômicos e educacionais e o resultado é um conjunto de características comportamentais que podem ser observadas em diferentes contextos

no campo social, sendo este, o espaço social em que os indivíduos competem pelo acesso a diferentes tipos de capital (Bourdieu, 2003).

A noção de campo vem designar uma espécie de zona cultural que ocupa uma posição no mapa da estrutura social e se distingue de outras zonas, por seus interesses, estruturas, regras, leis e formas de poder, hierarquia e prestígio. Da mesma forma que o habitus, o campo é estruturado e flexível, sujeito à influência e à concorrência entre os que o compõem e de atores de outros campos dos quais se aproxima e diferencia. Por meio do estudo deste conceito, Bourdieu respondeu a suas perguntas originárias sobre como se dão a estruturação e a reprodução do poder na sociedade através do domínio prático das regras, dos interesses e dos confrontos conflituosos (Marteleto; Pimenta, 2017, p. 10).

Para Bourdieu (1984), o espaço social é

[...] multidimensional, com campos relativamente autônomos. Sua história se manifesta a cada momento, sob a forma materializada (nas instituições) e sob a forma incorporada (nas disposições dos agentes que fazem funcionar essas instituições ou as combatem) (Hoppen; Freitag, 2019, p. 42).

Bourdieu (2000), enfatiza que para compreender o mundo social é necessário ter em conta simultaneamente as estruturas sociais objetivas sendo um reflexo das estruturas sociais, com as relações de força vigentes entre os grupos e classes e as subjetivas de cada sujeito que corresponde ao modo como cada sujeito percebe e compreende o mundo social.

Por sua vez, o campo é uma estrutura que determina e organiza as relações e as práticas sociais, sendo assim a base para as condições de possibilidade do habitus. Ou seja, o campo fornece ao habitus um contexto que lhe permite se expressar e se desenvolver e a relação entre o campo e o habitus é dialética, pois o campo influencia o habitus enquanto o habitus influencia o campo.

[...] a existência de um campo especializado e relativamente autônomo é correlativa à existência de alvos que estão em jogo e de interesses específicos: através dos investimentos indissoluvelmente econômicos e psicológicos que eles suscitam entre os agentes dotados de um determinado *habitus*, o campo e aquilo que está em jogo nele produzem investimentos de tempo, de dinheiro, de trabalho etc. [...] todo campo, enquanto produto histórico, gera o interesse, que é condição de seu funcionamento (Setton, 2002, p. 64, grifo do autor).

Parafraseando Bourdieu (1990), o campo especializado mencionado é um lugar onde determinados agentes sociais ocupam posições sociais específicas, gerando hierarquias e relações mútuas de competição em torno da obtenção de recursos,

poder e fama. Nesta lógica, os indivíduos buscam se especializar, para alcançar seus objetivos econômicos, políticos e até mesmo pessoais. Os interesses envolvidos em cada campo, assim como os recursos, definem a sua dinâmica e o tipo de hierarquia existente nele. A existência de um campo especializado, portanto, é fundamental para o estabelecimento de hierarquias e relações entre os agentes sociais. A organização social é modelada por meio de hierarquias de desigualdade, criadas em função da contaminação de capital econômico e cultural, que por sua vez permite identificar as desigualdades na estruturação de uma sociedade (Bourdieu, 2016).

Vários fatores são responsáveis pela criação do espaço social, tais como, o poder que exerce, os meios de produção, a cultura constituída sobre valores e princípios de mercado, as formas de troca, a política, bem como os hábitos e costumes que se reproduzem (Bourdieu, 2016). Esse processo de hierarquizar o espaço social leva à formação de grupos e classes sociais (Bourdieu, 2016). Dessa forma, esses grupos são incluídos em uma divisão entre aqueles que têm acesso às vantagens da economia e da cultura, e aqueles que sofrem as desvantagens da pobreza, da desigualdade e do isolamento (Bourdieu, 2016).

Na obra *Razões Práticas: sobre a teoria da ação* (1996), Bourdieu menciona seu livro *La distinction; Critique sociale du jugement* (1979) e apresenta uma análise das classes sociais e do espaço social em que se tornaram personificadas. Ao abordar os movimentos e as desigualdades de classe, ele argumenta que o espaço social é regulado pela distribuição de recursos econômicos, determinando as condições objetivas de ação, como educação, propriedade ou poder.

Para Bourdieu (1996), as pessoas também são definidas pelo espaço simbólico, ou sistema de crenças, valores e discursos, ou seja, pelas relações de status ou poder que regulam e influenciam as interações sociais. Portanto, as noções de espaço social e espaço simbólico não são independentes, mas sim profundamente interligadas, pois o espaço simbólico orienta e reforça a desigualdade econômica, conferindo significado ao comportamento humano em um sistema social particular (Bourdieu, 1996).

[...] princípio de uma visão assumida a partir de um ponto situado no espaço social, de uma perspectiva definida em sua forma e em seu conteúdo pela posição objetiva a partir da qual é assumida. O espaço social é a realidade primeira e última, já que comanda até as representações que os agentes sociais podem ter dele (Bourdieu, 1996, p. 27).

Lahire (2002), recolhe da obra *Quelques propriétés des champs* de Bourdieu (1980) e em *Le champ littéraire* (1991), os elementos fundamentais e relativamente invariantes da definição do campo, sendo apresentado no Quadro 1 como destaque:

Quadro 1 - Definição do campo

– Um campo é um microcosmo incluído no macrocosmo constituído pelo espaço social (nacional) global (Lahire, 2002, p. 47)
– Cada campo possui regras do jogo e desafios específicos, irreduzíveis às regras do jogo ou aos desafios dos outros campos (o que faz “correr” um matemático – e a maneira como “corre” – nada tem a ver com o que faz “correr” – e a maneira como “corre” – um industrial ou um grande costureiro) (Lahire, 2002, p. 47).
– Um campo é um “sistema” ou um “espaço” estruturado de posições (Lahire, 2002, p. 47).
– Esse espaço é um espaço de lutas entre os diferentes agentes que ocupam as diversas posições (Lahire, 2002, p. 47).
– As lutas dão-se em torno da apropriação de um capital específico do campo (o monopólio do capital específico legítimo) e/ou da redefinição daquele capital (Lahire, 2002, p. 47).
– O capital é desigualmente distribuído dentro do campo e existem, portanto, dominantes e dominados (Lahire, 2002, p. 48)
– A distribuição desigual do capital determina a estrutura do campo, que é, portanto, definida pelo estado de uma relação de força histórica entre as forças (agentes, instituições) em presença no campo (Lahire, 2002, p. 48).
– As estratégias dos agentes entendem-se se as relacionarmos com suas posições no campo.
– Entre as estratégias invariantes, pode-se ressaltar a oposição entre as estratégias de conservação e as estratégias de subversão (o estado da relação de força existente). As primeiras são mais frequentemente as dos dominantes e as segundas, as dos dominados (e, entre estes, mais particularmente, dos “últimos a chegar”). Essa oposição pode tomar a forma de um conflito entre “antigos” e “modernos”, “ortodoxos” e “heterodoxos” (Lahire, 2002, p. 48).
– Em luta uns contra os outros, os agentes de um campo têm pelo menos interesse em que o campo exista e, portanto, mantêm uma “cumplicidade objetiva” para além das lutas que os opõem (Lahire, 2002, p. 48).
– Logo, os interesses sociais são sempre específicos de cada campo e não se reduzem ao interesse de tipo econômico (Lahire, 2002, p. 48).
– A cada campo corresponde um habitus (sistema de disposições incorporadas) próprio do campo (por exemplo o habitus da filologia ou o habitus do pugilismo). Apenas quem tiver incorporado o habitus próprio do campo tem condição de jogar o jogo e de acreditar n (a importância d) esse jogo (Lahire, 2002, p. 48).
– Cada agente do campo é caracterizado por sua trajetória social, seu habitus e sua posição no campo (Lahire, 2002, p. 48).
– Um campo possui uma autonomia relativa: as lutas que nele ocorrem têm uma lógica interna, mas o seu resultado nas lutas (econômicas, sociais, políticas...) externas ao campo pesa fortemente sobre a questão das relações de força internas (Lahire, 2002, p. 48).

Fonte: Lahire (2002, p. 47-48).

Portanto, o espaço social é fortemente direcionado pela desigualdade, e o campo é também esse espaço, como um microcosmo, criada pelos princípios de posse de capital econômico e cultural, que permitem aos diferentes grupos a perpetuação e reprodução de suas hierarquias de poder, levando à formação do quadro social que experimentamos na sociedade contemporânea.

2.6.4 O Capital Cultural e a violência simbólica

O capital (econômico, cultural, social) inclina-se (em graus diferentes) a funcionar como capital simbólico (Bourdieu, 2001). Ele indica, que podemos trabalhar com a ideia de efeitos simbólicos, visto que todo capital exercerá um poder simbólico em um grupo. Dessa forma, o capital simbólico:

Não constitui uma espécie particular de capital, mas justamente aquilo em que se transforma qualquer espécie de capital quando é desconhecida enquanto capital, ou seja, enquanto força, poder ou capacidade de exploração (atual ou potencial), portanto reconhecida como legítima (Bourdieu, 2001, p. 296).

O capital econômico refere-se aos bens materiais e às posses de um grupo ou indivíduo, que pode facilitar ou dificultar o acesso a uma educação de qualidade e aos bens culturais de forma geral. O capital econômico não se confunde com o capital cultural, mas o primeiro pode garantir aos indivíduos meios de acesso ao segundo, declarou Araújo e Oliveira (2013)

Dentre os principais componentes do capital social estão os vínculos sociais, a confiança, a atitude em relação ao trabalho, os costumes e valores compartilhados e as competências dos participantes da sociedade. Esses elementos são fundamentais para que haja uma colaboração entre as pessoas, que cria oportunidades e um meio para enriquecer o capital cultural e econômico de maneira direta ou indireta (Araújo; Oliveira, 2013).

No texto “A transmissão do capital cultural” (Bourdieu, 1997), para o autor, a transmissão do capital cultural é muito importante para o desempenho escolar de uma criança, uma vez que o ethos transmitido pela família influencia diretamente a forma como ela enxerga e aborda os estudos. Esse capital de herança cultural é transmitido de maneira “osmótica”, sem necessidade de um mínimo de esforço, o que leva a criança a entender que os conhecimentos, aptidões e comportamentos adquiridos não sejam frutos de um processo de aprendizagem. Por fim, esse conjunto de disposições leva a diferenças de rendimentos, mesmo em um sistema de ensino igualitário (Bourdieu, 1997).

A Sociologia da Educação de Bourdieu se notabiliza, justamente, pela diminuição que promove do peso do fator econômico, comparativamente ao cultural, na explicação das desigualdades escolares. Em primeiro lugar, a posse de capital cultural favorece o desempenho escolar na medida em que

facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares. As referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (cultos, apropriados) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitariam o aprendizado escolar na medida em que funcionariam como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar (Nogueira, M.; Nogueira, C., 2002, p. 21).

O ethos é uma atitude que exige a valorização da diversidade de talentos e perspectivas. O capital cultural deve ser compartilhado e acessível para todos, independentemente da classe social. Os avanços tecnológicos e a democratização da educação podem ser usados para garantir que a todos sejam oferecidos a mesma oportunidade de sucesso. É preciso que haja uma conscientização de que pessoas de todas as classes sociais são capazes de alcançar resultados igualmente significativos.

[...] acumulação de capital cultural desde a mais tenra infância – pressuposto de uma apropriação rápida e sem esforço de todo tipo de capacidades úteis – só ocorre sem demora ou perda de tempo, naquelas famílias possuidoras de um capital cultural tão sólido que fazem com que todo o período de socialização seja, ao mesmo tempo, acumulação. Por consequência, a transmissão do capital cultural é, sem dúvida, a mais dissimulada forma de transmissão hereditária de capital (Bourdieu, 1997, p. 86).

Bourdieu argumenta que as relações sociais, econômicas e culturais são reproduzidas através da transmissão de capital entre as gerações. Isso ocorre porque os indivíduos que possuem mais capital (simbólico, cultural e social) têm maior poder para moldar as normas e os valores que regem a sociedade e, portanto, podem perpetuar sua posição de privilégio (Bourdieu, 1997).

O capital cultural (Bourdieu, 2001, p 31) é o “[...] conjunto de conhecimentos, habilidades e competências que uma pessoa adquire ao longo da vida, seja por meio da educação formal ou informal, das experiências pessoais ou da convivência com pessoas que possuem determinado status social”. Esse capital cultural é transmitido normalmente de pais para filhos, e as pessoas que possuem mais capital cultural têm mais oportunidades de sucesso na vida, como melhores empregos, salários mais altos e maior acesso a bens culturais.

O capital social (Marteletto, 1995), por sua vez, se refere às redes de relações sociais que uma pessoa possui, incluindo amigos, familiares, colegas de trabalho e contatos profissionais. As pessoas que possuem um capital social mais forte têm mais acesso a oportunidades de emprego, negócios e outros recursos.

Já o capital simbólico (Bourdieu, 2001) é a reputação e o prestígio que uma pessoa possui na sociedade, geralmente associados ao seu status ocupacional, à sua educação e ao seu conhecimento. As pessoas que possuem mais capital simbólico têm mais poder e influência na sociedade.

Os Herdeiros (Bourdieu; Passeron, 2014), é uma obra importante, pois ela aborda o tema da violência simbólica e como ela é exercida pelas instituições e agentes que as animam. A obra destaca a importância da herança social na determinação do sucesso escolar e como isso pode ser usado para perpetuar as desigualdades sociais. A violência simbólica (Marteleto; Pimenta, 2017), é usada para impor as regras, sanções, práticas linguísticas e outras formas de dominação, o que impede que os indivíduos de classes populares tenham acesso à educação de qualidade. A obra também destaca a importância do habitus na reprodução social, pois ele é o que permite que os indivíduos se adaptem às estruturas sociais e sejam capazes de perpetuar as desigualdades.

A violência simbólica (Marteleto; Pimenta, 2017) é, portanto, um mecanismo de dominação que se manifesta na escola através da transmissão de uma cultura escolar própria à classe dominante. Esta cultura é transmitida de forma sutil, mas eficaz, através de agentes e instituições que preservam as funções sociais. A violência simbólica é exercida sobre os alunos de classes populares, que são forçados a aderir às representações ou às ideias sociais dominantes. Esta forma de dominação é tão insidiosa que os indivíduos acabam por aceitá-la como “natural”.

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da ‘escola libertadora’, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (Bourdieu, 2007a, p. 41).

O sistema escolar tende a reforçar a segregação social por meio da reprodução de diferenças de desempenho entre classes sociais, que resultam em um sistema de classificação e hierarquia que reflete as desigualdades existentes na sociedade. Os alunos das camadas mais baixas têm acesso a menos recursos em termos de aulas, programas, instalações, equipamentos, professores e outros, o que torna a concorrência desigual (Medeiros; Prado; Andriolli, 2017).

As instituições escolares, longe de ser um agente de mudança social, têm sido usadas como um mecanismo para perpetuar as estruturas existentes, ao promover a

reprodução da cultura dominante, e ao criar e reproduzir hierarquias sociais. Seu sistema de avaliação, currículo e práticas pedagógicas existentes nos projetos políticos pedagógicos, tendem a reproduzir e ser usados como mecanismos para distribuir oportunidades e recursos em uma base desigual. Embora possa haver algumas melhorias pontuais, o sistema escolar tem se mostrado incapaz de mudar os padrões de desigualdade social (Medeiros; Prado; Andriolli, 2017)

2.6.5 A relação da escola, a reprodução escolar

Em suma, a reprodução escolar conceituada e discutida por Bourdieu e Passeron (1982), visa explicar como as desigualdades sociais são perpetuadas através do sistema educacional. Bourdieu e Passeron (1982), argumentam que a escola desempenha um papel central na reprodução das organizações sociais existentes, onde esses poderes são expressos sobre as famílias e sobre os alunos da comunidade escolar, em vez de funcionar como um mecanismo de variabilidade social.

Bourdieu e Passeron (1982) declaram que as convenções de uma escola são um tipo de relação lógica que permite enunciar as proposições de um sistema. Complementa que (Bourdieu; Passeron, 1982, p. 19) “[...] todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, velando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força”.

Ou seja, a escola é uma instituição que possui suas próprias regras, valores e práticas que refletem as posições e interesses da classe dominante. Essas características são internalizadas pelos alunos, que se tornam “habitados” a essas normas e adquirem o capital cultural necessário para ter sucesso no ambiente escolar. Desta forma, o teórico nos informa que a ação pedagógica, implementada pelas escolas, é um tipo de “[...] violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbítrio cultural” (Bourdieu; Passeron, 1982, p. 20).

Em conformidade com o autor, esse poder simbólico, explícito, “[...] não se reduz jamais por definição à imposição da força, a AP (ação pedagógica) não pode produzir seu efeito próprio, isto é, propriamente simbólico, a não ser na medida em que se exerce numa relação de comunicação” (Bourdieu; Passeron, 1982, p. 22).

Quando Bourdieu refere-se ao processo de reprodução social deixa claro que tal processo não acontece apenas sob a forma de coerção, antes, porém, é instaurado, buscado e vivenciado com o consentimento dos agentes nele envolvidos. Tanto dominados como dominantes envolvem-se consentindo a dominação; entretanto, trata-se de uma dominação que não passa pela consciência, antes é permeada por uma não consciência em que se oculta a violência simbólica teorizada por Bourdieu (Almeida, 2005, p.145-146).

A inculcação e/ou imposição, abordada pelo autor, propriamente pedagógica, impõe, de forma corresponde (materiais, simbólicos e, sob a relação considerada aqui, pedagógica) dos grupos ou classes dominantes. Para detalhar, Bourdieu e Passeron (1982, p. 25) perpassam que

[...] a formação social [...] diante do domínio arbitrário cultural dominante, o conjunto dos mecanismos institucionais e a transmissão entre as gerações da cultura herdada do passado (isto, é, a informação acumulada), contribui para a reprodução das relações de força.

Outras autoras, como Medeiros, Prado e Andriolli (2017), descrevem que, em seu escrito mais conhecido sobre o tema, intitulado “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”, Bourdieu (1992), defendem duas ideias centrais. Sendo:

[...] por um lado, aponta para o papel importante do capital cultural na determinação de diferentes pontos de partida entre os alunos, o que implica que eles estejam sempre desigualmente posicionados tanto em relação às exigências da instituição escolar, como do mercado; por outro lado, mostra que a escola não tem o papel de colocar em condições de igualdade estes sujeitos com trajetórias sociais distintas, mas que, ao contrário, termina por reforçar sua condição desigual através de rotinas hierarquizantes – como a divisão de turmas em nível de rendimento escolar (5^aA, 5^aB, 5^aC, 5^aD...), os testes e exames de rendimento, a reprodução de relações autoritárias, etc... – que são estabelecidas tendo como parâmetro os gostos, os valores e as necessidades das classes dominantes (Medeiros; Prado; Andriolli, 2017, p. 18-19).

Para um melhor entendimento, Bourdieu (1992) define três formas de capital cultural: o capital cultural incorporado, que se refere às habilidades, conhecimentos e provisões adquiridas pela socialização; o capital cultural objetivado, que inclui objetos culturais como produções de livros, obras de arte e acesso aos instrumentos musicais; e o capital cultural institucionalizado, que é reconhecido e valorizado pelo sistema educacional.

Neste sentido, a comunicação pedagógica e o controle da medida de reprodução, não é excluída por toda lógica do sistema escolar. Ela convida, em outros termos, a interrogar sobre os meios institucionais e sobre as condições sociais que

permitem a relação pedagógica perpetuar-se, na “[...] inconsciência dos que nela se encontram engajados” (Bourdieu, 1992, 121).

É toda a lógica de uma instituição escolar baseada sobre um trabalho pedagógico de tipo tradicional e que garante até o extremo, ‘a infalibilidade’ do ‘mestre’, que se exprime na ideologia professoral da ‘nulidade’ dos estudantes, essa mistura de exigência suprema e de indulgência desabusada que inclina o professor a supor todos os fracassos da comunicação, por inesperados que sejam, como constitutivos de uma relação que implica por essência a má recepção das melhores mensagens pelo piores receptores (Bourdieu, 1992, p. 124).

A transmissão de uma mensagem em uma relação pedagógica implica em uma definição social, ou seja, ela pode ser mais explícita e codificada quando a conexão é mais institucionalizada. O modo de imposição e inculcação da mensagem, confere legitimidade e, conseqüentemente, o sentido completo à informação transmitida (Bourdieu, 1992).

O professor encontra nas particularidades do espaço que lhe concede a instituição tradicional (o estrado, a cadeira e sua situação no lugar de convergência aos olhares) as condições materiais e simbólicas que lhe permitem manter os estudantes à distância e com respeito, e que o coagiram mesmo se ele se recusasse a aceitá-las (Bourdieu, 1992, p. 122).

O professor encontra nas peculiaridades do espaço concedido pela instituição tradicional, como o estrado, a cadeira e sua posição no centro, as condições materiais e simbólicas que permitem que ele mantenha os estudantes à distância e com respeito, mesmo que ele se recuse a aceitar essas condições. Essa visão de Bourdieu (1992,), ressalta que a relação pedagógica vai além de uma simples comunicação, envolvendo poder, autoridade e imposição de normas e valores. A autoridade da instituição pedagógica desempenha um papel fundamental na definição dessa relação, influenciando tanto o professor quanto o aluno.

[...] como o observa Max Weber a legitimidade estatutária do padre faz com que a responsabilidade do revés não recaia nem sobre o deus nem sobre o padre, mas só sobre a conduta dos devotos, assim o professor que, sem confessá-lo e sem inferir todas as conseqüências, suspeita não ser perfeitamente compreendido pode, tanto quanto a sua autoridade estatutária não for contestada, considerar os estudantes como responsáveis quando não compreende suas palavras (Bourdieu, 1992, p. 124).

O teórico realiza um fragmento crítico à linguagem usada em relatórios ou avaliações educacionais que descrevem de forma negativa a "mediocridade" dos

candidatos ou alunos em geral. Bourdieu (1992), examina a retórica usada nesses relatórios, destacando a maneira pela qual eles simplificam, descontextualizam e reinterpretam a realidade, refletindo menos a lógica do aprendizado cultural e mais a lógica da aculturação. Relatando que:

A linguagem desses relatórios é inesgotável para apontar, em termos desanimados, essa 'mediocridade' congênita da 'massa de candidatos', esse 'bolo cinzento' de provas 'mornas', 'insípidas' ou 'chatas' de onde 'emergem felizmente' algumas provas 'notáveis' ou 'brilhantes' que 'justificam a existência do concurso'. A análise da retórica dissertativa permite apreender as formas anômicas de um discurso em eco que, procedendo por simplificação, descontextualização e reinterpretação, é determinado menos pela lógica do aprendizado cultural que pela da aculturação tal como por exemplo os linguistas a apreendem na análise das línguas 'crioulizadas' (Bourdieu, 1992, p. 124).

Essa análise de Bourdieu, busca destacar as limitações e distorções presentes na linguagem utilizada em relatórios educacionais, que muitas vezes podem perpetuar estereótipos e desvalorizar a diversidade e complexidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Pois, ao comparar esse tipo de discurso com as línguas "crioulizadas", Bourdieu (1994) sugere que ele pode ser caracterizado por uma mistura de elementos descontextualizados, simplificados e reinterpretados que resultam em uma linguagem empobrecida e limitada em sua expressividade.

Neste sentido, [...] é toda a lógica de uma instituição escolar baseada sobre um trabalho pedagógico de tipo tradicional e que garante até o extremo, "a infalibilidade" do "mestre", que se exprime na ideologia professoral da "nulidade" dos estudantes, essa mistura de exigência suprema e de indulgência desabusada que inclina o professor a supor todos os fracassos da comunicação (Bourdieu, 1992).

Em sua obra "A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino" (1992), utilizada aqui como alicerce teórico, Bourdieu faz uma analogia entre a figura do padre e a do professor, destacando como ambos atuam em prol da instituição que os protege. O padre, como detentor do poder religioso e representante da infalibilidade, consegue preservar essa imagem ao atribuir aos fiéis o fracasso das práticas de salvação. Da mesma forma, o professor protege a instituição educacional ao se esquivar e evitar a comprovação de um fracasso que, mais do que seu próprio fracasso individual, é um fracasso da própria instituição (Bourdieu, 1992).

Essa análise de Bourdieu (1992), enfatiza como a proteção da instituição e a manutenção da imagem do professor muitas vezes prevalecem sobre uma abordagem crítica e honesta dos desafios e falhas do sistema educacional.

Quanto ao estudante, é preciso e é suficiente que ele se deixe levar pelo uso da linguagem à qual toda sua formação o predispôs, por exemplo na redação de uma dissertação, para se beneficiar de todas as proteções e de todas as seguranças que visam o distanciamento do professor pelo recurso às falsas generalidades e às aproximações prudentes do 'não chega-a estar-errado' que lhe valerão, como se diz, 'uma nota entre 9 e 11', em suma, para evitar que se revele, segundo um código tão claro quanto possível, o nível exato de sua compreensão e de seus conhecimentos, o que o levaria imediatamente a pagar o preço da clareza (Bourdieu, 1992, p. 126).

Observamos, na teoria, como o sistema de avaliação educacional pode recompensar a conformidade linguística e a "prevenção" de riscos, em vez de encorajar a expressão autêntica e a busca pelo conhecimento. Por consequência, Bourdieu (1992) argumenta que os estudantes muitas vezes são levados a adotar estratégias defensivas e cautelosas em suas redações, evitando se expor completamente e arriscar cometer erros que possam prejudicar sua nota, em outras palavras, ao mostrar um nível muito preciso de entendimento, o estudante se torna mais vulnerável a ser avaliado criticamente e a ter suas deficiências e limitações expostas. Essa abordagem, no entanto, pode limitar a expressão e a clareza de seus conhecimentos reais. Outros autores como Medeiros, Prado e Andriolli (2017), a escola é vista como um espaço de reprodução social da dominação através da violência simbólica, que é a imposição dissimulada das estruturas de poder e das normas culturais dominantes sobre os indivíduos. No entanto, Bourdieu também reconhece que a escola não é apenas um espaço de reprodução, mas também pode ser um local de mobilidade social e transformação.

[...] no pensamento de Pierre Bourdieu para a escola como espaço de reprodução social da dominação através da violência simbólica*, há também espaço para a mobilidade social e para a transformação. Se a ação pedagógica, por um lado, tem o papel de selecionar e legitimar a cultura dominante através da imposição dissimulada na forma de naturalização, construindo o habitus* dos sujeitos, os emissores pedagógicos podem, de outro modo, utilizar de sua autoridade pedagógica para despertar nos alunos o processo de revelação das formas simbólicas de violência, responsáveis pela reprodução das desigualdades, desnaturalizando-a, desmistificando-a, desessencializando-a (Medeiros; Prado; Andriolli, 2017, p.20-21).

Medeiros, Prado e Andriolli (2017) relatam ainda que a ação pedagógica desempenha um papel fundamental na seleção e legitimação da cultura dominante,

perpetuando as desigualdades sociais. Através da imposição dissimulada e naturalização das normas culturais, a escola constrói o habitus dos sujeitos, ou seja, molda suas disposições, atitudes e formas de agir que estão em conformidade com as estruturas de poder existentes. No entanto, Bourdieu (2008) também sugere que os emissores pedagógicos, ou seja, os professores e educadores, podem utilizar sua autoridade pedagógica para despertar nos alunos um processo de revelação das formas simbólicas de violência que perpetuam as desigualdades. Isso envolve desnaturalizar, desmistificar e desessencializar essas formas de violência, mostrando aos alunos que elas são construções sociais e não inevitáveis ou inerentes.

3 METODOLOGIA

Conforme apresentado por Marconi e Lakatos (2001, p. 15) a pesquisa foi caracterizada por “[...] um procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento”. Prodanov e Freitas (2013, p. 24) dissertam sobre a pesquisa científica como um “[...] instrumento básico que ordena, inicialmente, o pensamento em sistemas e traça os procedimentos do cientista ao longo do caminho até atingir o objetivo científico preestabelecido”, sendo possível atualmente admitir-se “[...] a convivência, e até a combinação, de métodos científicos diferentes, dependendo do objeto de investigação e do tipo de pesquisa” (Prodanov; Freitas, 2013, p.25).

3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

As pesquisas caracterizam-se como sendo do ponto de vista da **pesquisa aplicada** (Prodanov; Freitas, 2013) e de caráter exploratório e descritivo.

A pesquisa descritiva conforme Cervo e Bervian (1996, p. 49) fundamentam que ela “[...] observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los” Gil (1991, p. 44) argumenta que a pesquisa exploratória “[...] tem como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições”. A pesquisa descritiva é a simples descrição de um fenômeno que busca conhecer as diversas situações e relações que ocorrem dentro de um determinado grupo.

Por sua vez, **a pesquisa exploratória**, segundo Köche (2002), visa investigar e analisar as variáveis presentes no objeto de estudo, descrevendo-as e caracterizando-as, com o intuito de identificar a natureza do fato.

O **método qualitativo**, é baseado em fontes secundárias Gil (1999) disponíveis como bibliográficas, como livros e artigos, legislação e demais arquivos que estão disponíveis além das fontes da internet, que podem ser atualizadas em tempo real. Gil (2011, p. 51) define estas classificações da seguinte forma: “[...] existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, etc.”.

As técnicas são um conjunto de preceitos e processos de que se serve uma ciência ou arte; é a habilidade para usar esses preceitos ou normas, a parte prática (Marconi; Lakatos, 1999). Essas pesquisas podem assumir as técnicas:

- a) pesquisa bibliográfica: através de livros, revistas, artigos e materiais disponíveis na internet aos quais foram verificados quanto a sua autenticidade e confiabilidade, para apresentar contribuições teóricas relativas ao tema da pesquisa. Gil (1991, p. 50) cita que a “[...] principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”, ou seja, aplicada à realidade;
- b) a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica

[...] se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (Gil, 2011, p. 51).

- c) a pesquisa de campo consiste na observação de fatos e fenômenos que ocorrem espontaneamente, na coleta de dados e nas variáveis que permitem analisá-los. Deve-se destacar, segundo Lakatos e Marconi (1999, p. 28) que a pesquisa de campo não é uma simples coleta de dados, mas sim, um “[...] controle adequado que pré-estabelece o que deve ser coletado”. Junto com a pesquisa de campo associou-se à observação participante definida como um processo pelo qual se mantém a presença do observador numa situação social com a finalidade de analisar uma investigação científica na qual o observador está em relação face a face com os observados. Ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhe dados e se torna parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este (Minayo, 2001);
- d) estudo etnográfico: A antropologia é uma disciplina científica dedicada ao estudo abrangente do ser humano em todas as suas dimensões, abarcando desde aspectos biológicos até as esferas sociais, históricas e principalmente as culturais. Em virtude disso, a antropologia engloba várias áreas de pesquisa especializadas, cada uma voltada para a compreensão de aspectos específicos. Uma das diretrizes dessa ciência é a pesquisa de campo, que engloba técnicas como a etnografia e a observação participante. Mesmo na corrente funcionalista da antropologia, Malinowski (1984) já tinha definido a etnografia como sendo a “[...] compreensão do ponto de vista do outro, sua

relação com a vida, bem como a sua visão do mundo”. Essas abordagens pressupõem a imersão nas vivências e práticas de diferentes culturas, com o intuito de obter uma compreensão mais profunda, conforme Laplantine (1988). Segundo Mattos, C. L. G. (2011, p. 53), a etnografia é “[...] uma subdisciplina da antropologia, que se concentra na análise e descrição das características de grupos humanos, incluindo sua linguagem, raça, religião e elementos materiais das suas atividades culturais”. Ela está integrada à etnologia, que se dedica à descrição da cultura material de comunidades específicas. Ou seja, Laplantine (1988, p. 57) detalhou que “[...] a etnografia propriamente dita só começa a existir a partir do momento no qual se percebe que o pesquisador deve ele mesmo efetuar no campo sua própria pesquisa”.

3.2 ETAPAS ETNOGRÁFICAS

Para adquirir a compreensão de culturas diversas, explorar seus estilos de vida e compreender seu intelecto e raciocínio, é imprescindível adotar estratégias de alteridade. E, Laplantine (2003) apresenta que a etnografia significa escrever sobre um povo, nesse sentido, é necessário estar inserido em uma sociedade entre os habitantes locais por um período, assimilando alguns dos costumes e práticas culturais da comunidade. Essa abordagem empírica é um exemplo de imersão da etnografia.

Peirano (2014, p. 383), descreveu que o resultado dos estudos etnográficos “[...] não são resultado simplesmente de ‘métodos etnográficos’; [...] são formulações teórico-etnográficas. Etnografia não é método; toda etnografia é também teoria [...]”.

Geertz (1978) destacou nos seus estudos que a lógica da etnografia, é que o pesquisador tenha um panorama geral do que pretende analisar. Os dados etnográficos coletados, no contexto da pesquisa, conforme Dias (2011, p. 21) detalhado a lógica de Geertz (1978), seriam escolhas feitas pelo antropólogo entre as construções simbólicas empregadas pelos nativos semelhante a uma teia. E, para tanto, chama atenção dos diários de campo, para detalhar os momentos como incongruência, comentários triviais, paradoxos e sinais não evidentes na realidade. Ao captar essas informações, o pesquisador conversa com o grupo envolvido e observa os comportamentos ou ainda utiliza um informante-chave para colher dados para o seu diário.

Nesse sentido, convém explicitar algumas etapas para utilização dessas formulações teórico-etnográficas. Lima *et al.*, (1996) selecionaram alguns autores como Wolcott (1975) e Lüdke e André (1986) que apresentam critérios para a aplicação da abordagem etnográfica em grupos que são a exploração, a decisão e a descoberta. Assim cada etapa faz:

1) Exploração – envolve a seleção e definição de problemas, a escolha do local onde será feito o estudo e o estabelecimento de contatos para a entrada no campo. Nesta fase, são realizadas as primeiras observações com a finalidade de adquirir maior conhecimento sobre o fenômeno e possibilitar a seleção de aspectos que serão mais sistematicamente investigados. Essas primeiras indagações orientam o processo da coleta de informações e permitem a formulação de uma série de hipóteses que podem ser modificadas à medida que novos dados vão sendo coletados.

2) Decisão – consiste numa busca mais sistemática daqueles dados que o pesquisador selecionou como os mais importantes para compreender e interpretar o fenômeno estudado. Assim, os autores, citando Wilson (1977), afirmam que os tipos de dados relevantes são: forma e conteúdo da interação verbal dos participantes; forma e conteúdo da interação verbal com o pesquisador; comportamento não-verbal; padrões de ação e não-ação; traços, registros de arquivos e documentos. Os tipos de dados coletados podem mudar durante a investigação, pois as informações colhidas e as teorias emergentes devem ser usadas para dirigir a subsequente coleta de dados.

3) Descoberta – consiste na explicação da realidade; isto é, na tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e de situar as várias descobertas num contexto mais amplo. Deve haver uma interação contínua entre os dados reais e as suas possíveis explicações teóricas permitindo estruturação de um quadro teórico, dentro do qual o fenômeno pode ser interpretado e compreendido (Lima *et al.*, 1996, p. 25-26).

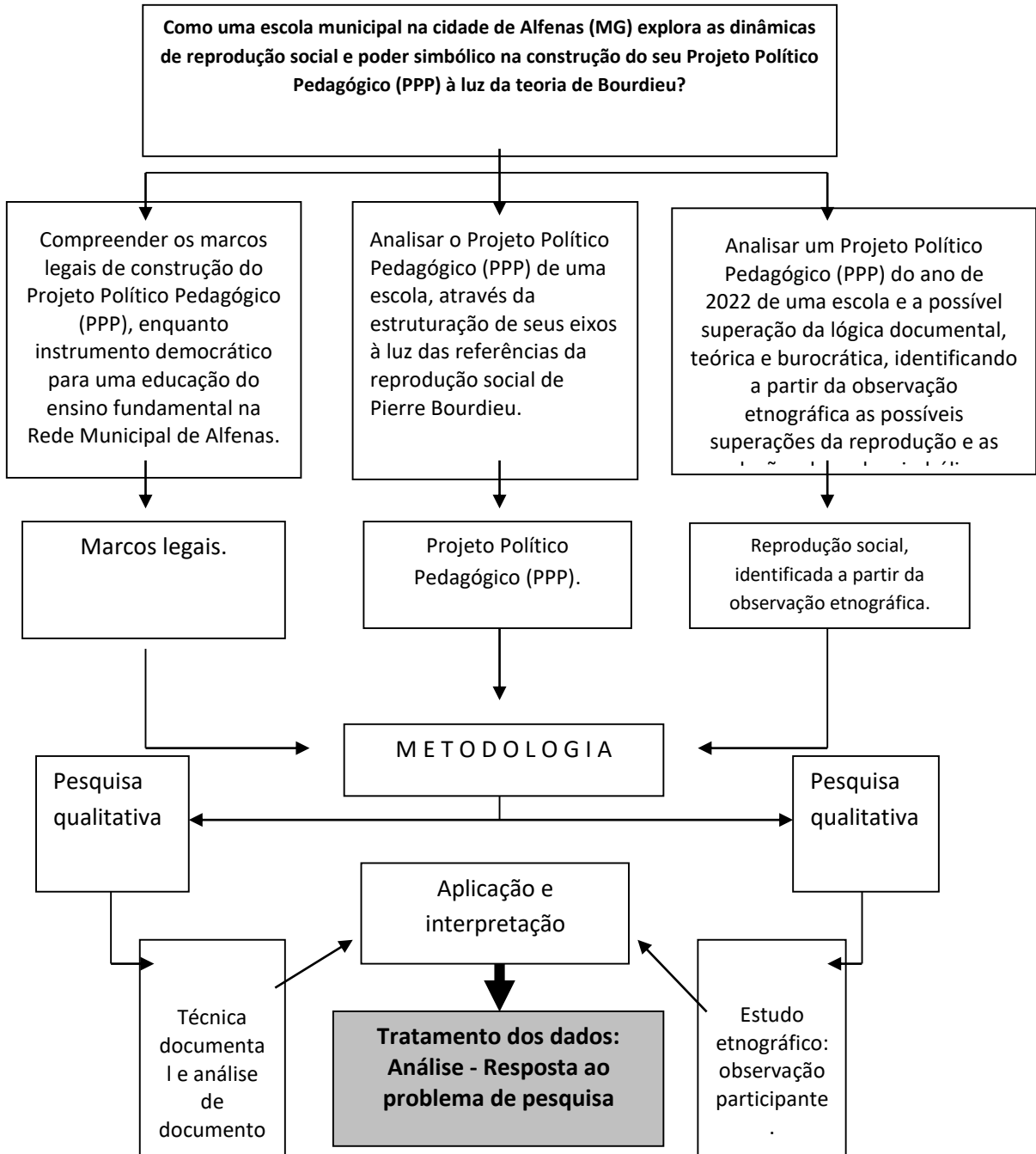
De acordo com Lima *et al.* (1996), esses critérios são fundamentais para orientar os pesquisadores que desejam conduzir estudos etnográficos de alta qualidade como:

1. A abordagem de que o problema pode se revelar novamente durante o trabalho de campo [...]. 2. A ideia de que o pesquisador deve pessoalmente conduzir a maior parte do trabalho de campo [...]. 3. [...] na imersão prolongada no trabalho de campo [...] dedicação para compreender plenamente a cultura e a vida do grupo estudado. 4. [...] capacidade de contextualizar as experiências do grupo estudado em um contexto mais amplo. 5. A diversidade de métodos de coleta de dados [...] flexibilidade dessa abordagem. Isso permite que o pesquisador adapte sua metodologia [...] 6. O foco no relatório etnográfico como uma fonte rica de dados primários sublinha a importância da representação fiel das perspectivas dos participantes [...] (Lima *et al.*, 1996, p.25).

Esses critérios apresentados, fornecem um guia valioso para o desenvolvimento desta pesquisa assegurando a validade e a confiabilidade dos resultados e promovendo uma compreensão mais profunda e contextualizada do

contexto educacional e cultural estudado. Assim, segue a sistematização de problemáticas e categorias, conforme a Figura 8:

Figura 8 - Problemática e categorias



Fonte: Elaborada pelo autor (2023).

3.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

A escolha adequada dos instrumentos de pesquisa é de extrema importância para o desenvolvimento de um estudo científico de qualidade, seja ele qualitativo ou quantitativo. Neste sentido, serão apontadas algumas características dos principais instrumentos utilizados na presente pesquisa de abordagem qualitativa. Mattos, C. L. G. (2011, p. 34) destaca a importância de “[...] refletir sobre as tendências na etnografia, particularmente em relação a três áreas específicas de pesquisa: pesquisa educacional, pesquisa reflexiva (como pesquisa-ação ou pesquisa sobre a própria prática) e pesquisa etnográfica”. Mattos, C. L. G. (2011), indicou que a etnografia é relevante e aplicável no campo da pesquisa educacional. Aliás justifica a utilização dos instrumentos do método etnográfico para investigar questões educacionais, com a observação direta de salas de aula, interações entre alunos e professores, e o contexto educacional como um todo. Essa tendência pode ser importante para melhorar a compreensão das dinâmicas educacionais e aprimorar práticas pedagógicas.

De acordo com Mattos, C. L. G. (2011, p.34), é uma forma de a etnografia enquanto “[...] metodologia valiosa [...] explorar complexidades culturais e sociais, sendo frequentemente usada em antropologia, sociologia e outras disciplinas”. Em resumo, a autora destaca a importância de considerar como a etnografia está sendo aplicada em diferentes contextos de pesquisa, incluindo a educação e a reflexão sobre a prática. Isso sugere que a etnografia continua a ser uma ferramenta valiosa para entender as interações sociais e culturais em um campo de estudo.

Aqui a pesquisa etnografia substitui e/ou se aproxima ao estudo de caso, visto que é uma estratégia de pesquisa que se concentra em uma investigação aprofundada e detalhada de um caso específico, seja uma pessoa, grupo, organização ou fenômeno, com o objetivo de compreender o contexto e as complexidades do objeto de estudo. Segundo Triviños (1987), alguns dos instrumentos de pesquisa comumente usados em estudos de caso são: observação, análise de documentos, estudo de registros históricos, entre outros.

Entre os instrumentos utilizados, Marconi e Lakatos (2003, p. 190), definem a observação como “[...] uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utilizar os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade”. Não consiste

apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar.

Neste sentido, a observação participante como instrumento, objetiva compreender o comportamento, a psicologia e os contextos sociais de forma mais detalhada e em seus ambientes naturais. A observação direta permite ao pesquisador coletar dados em tempo real, sem a interferência de conversas ou entrevistas, o que pode tornar as informações mais espontâneas e menos faladas a viés (Gil, 2002). Segundo Gil (2002), por síntese, as vantagens da observação são as seguintes:

1. Percepção direta dos fatos: Na observação, os investigadores têm a oportunidade de vivenciar os fenômenos ou eventos estudados de forma direta, sem a necessidade de intermediação ou observação, o que pode permitir uma compreensão mais profunda do contexto.
2. Observação no ambiente natural: A observação pode ser conduzida no ambiente natural em que os fenômenos ocorrem, proporcionando uma maior validade externa, ou seja, a generalização dos resultados para situações da vida real.
3. Flexibilidade e adaptabilidade: Essa técnica pode ser flexível e facilmente adaptada a diferentes contextos e situações de pesquisa, o que a torna útil em várias áreas de estudo.
4. Detecção de comportamentos não verbais: Através da observação, é possível captar comportamentos não verbais, gestos, expressões expressivas e outras formas de comunicação não explicitamente que podem fornecer insights (entendimentos) valiosos para a pesquisa.
5. Estudo de comportamentos complexos: Em algumas situações, certos comportamentos ou fenômenos são difíceis de serem capturados por meio de outras técnicas, mas podem ser investigados por meio da observação (Gil, 2002, p. 54-56).

Segundo Gil (2011), a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica são duas técnicas utilizadas para colher dados em estudos científicos. Ambas têm suas peculiaridades e se baseiam na análise de fontes secundárias, ou seja, informações já produzidas e disponíveis para consulta.

Os instrumentos utilizados na pesquisa documental são os próprios documentos selecionados para análise. Eles podem ser relatórios, cartas, memorandos, registros contábeis, fotografias, interpretados de áudio, vídeos, entre outros. O pesquisador precisa identificar quais documentos são relevantes para sua investigação e, em seguida, analisá-los cuidadosamente para obter as informações desejadas (Gil, 2011).

As vantagens da pesquisa documental permitem o acesso a informações históricas, oficiais e registros reais de eventos passados. De acordo com Gil (2001) é uma técnica útil para obter dados de períodos longos e acompanhar mudanças ao

longo do tempo. Sobre as limitações, Gil (2001) descreve que os documentos podem estar incompletos, não serem disponibilizados ao público ou terem sofrido adulterações. Além disso, a seleção e a análise de documentos podem ser trabalhosas, conduzida uma avaliação crítica por parte do pesquisador.

3.4 DETALHAMENTO DOS DOCUMENTOS UTILIZADOS NO PERCURSO DE PESQUISA

Pautado nos instrumentos e percurso da pesquisa etnográfica, conforme descrito, o subcapítulo enfatiza a natureza abrangente e imersiva dessa abordagem de pesquisa. Segue os principais pontos e etapas do estudo no Quadro 2:

Quadro 2 - Material utilizado nas pesquisas de campo (continua)

Conjunto de questões	Detalhamento	Instrumentos	Exploração das informações de natureza abrangente e imersiva	Cronograma
DOCUMENTOS	<ul style="list-style-type: none"> Projeto Político Pedagógico. Atas e procedimentos : percurso de elaboração do PPP. Relatórios de acompanhamento pedagógico internos ou externos. 	<ul style="list-style-type: none"> Análise documental. Pesquisa bibliográfica. Relatórios, cartas, memorandos, registros, fotografias. 	<p>Compreender o processo de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola municipal da cidade de Alfenas (MG) na perspectiva da reprodução das relações de poder simbólico à luz da teoria de Bourdieu.</p> <p>Análise por Processos Indutivos: A análise por processos indutivos significa que os pesquisadores não partem de hipóteses pré-concebidas, mas em vez disso, desenvolvem teorias e insights a partir dos dados coletados durante a pesquisa. Isso torna a pesquisa etnográfica flexível e adaptável às nuances do contexto (Mattos, 2011).</p>	Janeiro a setembro de 2023.
PESQUISA DE CAMPO:	<ul style="list-style-type: none"> A observação participante é 	<ul style="list-style-type: none"> Roteiro de Observação: Apêndice I. 	Imersão Prolongada: Segundo Mattos (2011), a imersão	Visitas semanais

Quadro 2 - Material utilizado nas pesquisas de campo (conclusão)

	<p>uma característica central da pesquisa etnográfica. Isso implica que os pesquisador es não apenas observam o contexto cultural ou social (Mattos, 2011).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estudos de caso pessoais, elaboração de mapas mentais, observações diretas e relatórios, observação participante e observação não participante. • Interpretados de áudio. • Diário de campo. • Relatos e conversas informais com pais, alunos, professores, coordenadores e gestão. 	<p>prolongada na cultura local por um período significativo de tempo é outra característica fundamental da pesquisa etnográfica. Isso contrasta com abordagens mais breves de pesquisa e permite que os pesquisadores desenvolvam relacionamentos e ganhem uma compreensão profunda e holística do contexto em estudo.</p> <p>Participante como Protagonista: A pesquisa etnográfica coloca o participante como protagonista da pesquisa. Isso significa que os indivíduos e grupos sendo estudados desempenham um papel central na construção do conhecimento. Suas vozes, histórias e experiências são valorizadas e informam o processo de pesquisa (Mattos, 2011).</p>	<p>2023: 09 visitas in loco.</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir das observações.

O Quadro 2 detalha como foi realizada a pesquisa etnográfica e imersiva para entender a cultura de um grupo ou comunidade. “Ela se baseia na observação participante, imersão prolongada e na análise indutiva para produzir conhecimento contextualmente informado” (Mattos, C. L. G., 2011, p. 36). Ela é de grande valor quando se procura compreender as práticas e perspectivas dos grupos estudados em contextos diversos.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para as análises desse conteúdo temático que será o PPP, o texto foi lido exaustivamente até atingir o nível de profundidade de entendimento, o que possibilitou uma ampla visão do conjunto e as particularidades do material a ser analisado (Minayo, 2012). A autora propõe a elaboração de pressupostos iniciais, aqui representados apenas nos objetivos, que sustentam uma melhor análise e interpretação do material, e a determinação de conceitos teóricos que orientaram, de forma eficaz, os dados analisados.

Minayo (2012) reforça que, para melhor redação do texto, após a análise qualitativa dos diferentes núcleos de sentido, é necessário reagrupar as partes dos textos. Nas análises textuais, Minayo (2012) discorre sobre objeto principal que se deseja analisar para aprofundar o foco na pesquisa qualitativa. Sugeriu quatro ciclos que serão utilizados:

1. Desmontagem dos textos: também denominado de processo de unitarização, implica examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados.
2. Estabelecimento de relações: processo denominado de categorização, implicando construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias.
3. Captando o novo emergente: a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada pelos dois estágios anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constitui o último elemento do ciclo de análise proposto. O metatexto resultante desse processo representa um esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores (Minayo, 2012, p. 621-626).

Segundo Moraes (2003, p. 192), o quarto componente condiz ao processo auto-organizado: “[...] o ciclo de análise descrito, ainda que composto de elementos racionalizados e em certa medida planejados, em seu todo constitui um processo auto-organizado do qual emergem novas compreensões”.

Nessa sequência de quatro componentes da análise de discurso e de conteúdo, ou seja, na desconstrução do texto, a categorização e a captação do novo emergente, conforme descreveu Moraes (2003) ele comparou a “Uma Tempestade de Luz”, ou seja:

Consiste em criar as condições de formação dessa tempestade em que, emergindo do meio caótico e desordenado, formam-se flashes fugazes de raios de luz iluminando os fenômenos investigados, que possibilitam, por meio de um esforço de comunicação intenso, expressar novas compreensões atingidas ao longo da análise (Moraes, 2003, p.192).

O primeiro elemento do ciclo de análise foi a desmontagem de textos, que colabora com o entendimento do significado da leitura e sobre os diversos sentidos, que podemos abstrair deste um único texto. Moraes (2003) lembra como essa etapa é importante em qualquer tipo de leitura, pois são esses conhecimentos que fundamentam a análise textual.

O documento em análise PPP, submetido à análise textual, como *corpus*, expõe os seus eixos e a forma para obtenção de resultados válidos e confiáveis dentro da Escola Tancredo Neves. Ou seja, esses documentos, são matéria prima já existente, para o processo de desconstrução num desmembramento nas partes componentes. As categorias chamadas de códigos indicam cada unidade analisada.

A unitarização prévia, da dissertação, combina com os objetivos do projeto. Essa categorização, segundo Moraes (2003), corrobora para a comparação das unidades definidas no início da análise, e os agrupamentos de elementos semelhantes. Ou seja, aquelas que podem emergir e ser chamadas de inspirações repentinas, que conforme o autor são os *insights de luz*, pois apresentaram os fenômenos de forma diferente. Toda categorização implica em uma teoria. A captação do novo emergente colabora com o leitor na compreensão do seu texto. Por fim, a análise textual qualitativa, deve ser compreendida como um processo de auto-organização para captar algo novo emergente.

O teórico Bourdieu, realiza contribuições teóricas sobre os procedimentos de análise textual qualitativa. Em sua obra “A Miséria do Mundo” (2008), o autor ressalta a importância da interrogação científica, que busca entender e analisar fenômenos de forma objetiva e imparcial, sem a intenção de praticar qualquer forma de violência vivida que possa influenciar ou afetar as respostas e/ou as análises da pesquisa (Bourdieu, 2008).

Sem dúvida a interrogação científica exclui por definição a intenção de exercer qualquer forma de violência simbólica capaz de afetar as respostas; acontece, entretanto, que nesses assuntos não se pode confiar somente na boa vontade, porque todo tipo de distorções está inscrito na própria estrutura da relação de pesquisa. Estas distorções devem ser reconhecidas e dominadas; e isso na própria realização de uma prática que pode ser refletida

e metódica, sem ser a aplicação de um método ou a colocação em prática de uma reflexão teórica (Bourdieu, 2008, p. 694).

Para Bourdieu, a violência citada refere-se às práticas sutis e invisíveis que reproduzem as desigualdades sociais, ideológicas e culturais, muitas vezes de forma inconsciente, e podem afetar a forma como as pessoas respondem ou analisam relatos, falas ou documentos de uma pesquisa. Deste modo, Bourdieu (2008) enfatiza que, apesar da boa vontade do pesquisador, as distorções podem surgir na relação de pesquisa, e é responsabilidade do investigador dominar essas distorções. Ele ressalta que a prática da pesquisa deve ser refletida e metódica, ou seja, deve ser conduzida com rigor científico, mas sem ser meramente a aplicação mecânica de um método ou a reprodução de uma reflexão teórica preestabelecida.

O rigor, neste caso, reside no controle permanente do ponto de vista, que se afirma continuamente nos detalhes da escrita (no fato, por exemplo, de dizer sua escola, e não a escola), para marcar que o relato do que se passa no estabelecimento é formulado do ponto de vista do professor interrogado e não do analista). É nos detalhes desta espécie que, se eles não passam pura e simplesmente despercebidos, têm todas as chances de aparecer como simples elegâncias literárias ou facilidades jornalísticas, que afirmam continuamente o afastamento entre 'a voz da pessoa' e 'a voz da ciência', como diz Roland Barthes, e a recusa das passagens inconscientes de um a outro (Bourdieu, 2008, p. 713).

Bourdieu (2008), destaca a importância do rigor no processo de pesquisa, especialmente em estudos qualitativos. O rigor refere-se ao controle constante do ponto de vista adotado na escrita e na análise dos dados. O teórico enfatiza que a escrita deve refletir claramente as características do objeto de pesquisa analisado, e não o do analista ou cientista que realiza a pesquisa. Ao mencionar a escolha de dizer "sua escola" em vez de "a escola", Bourdieu ilustra como pequenos detalhes linguísticos podem sinalizar o ponto de vista do narrador e o papel que ele ocupa na pesquisa. Essas escolhas linguísticas são fundamentais para deixar claro que o relato é formulado a partir da perspectiva do participante ou entrevistado, permitindo assim uma compreensão mais contextualizada e situada dos acontecimentos (Bourdieu, 2008).

Portanto, o rigor na pesquisa qualitativa envolve uma atenção cuidadosa aos detalhes da escrita e uma postura reflexiva constante por parte do pesquisador para garantir a fidelidade e a transparência na análise dos dados, reconhecendo sempre o ponto de vista adotado e sua influência na construção do conhecimento científico.

4 ANÁLISE DE DADOS

A análise vai seguir a seguinte ordem de apresentação: algumas informações parciais do município onde se localiza a escola, posteriormente será abordado os eixos do PPP, seguido pela observação etnográfica.

4.1 MUNICÍPIO DE ALFENAS

Por volta de 1805, os dados do IBGE (2022) para o município, aparece indicações sobre os primeiros habitantes colonizadores de Alfenas, com a doação de um lote feita por Francisco Siqueira de Araújo e sua esposa à Capela de Nossa Senhora das Dores e São José.

Em 1832, o município já usufruía da capela de um pároco, padre Venâncio José da Siqueira. Nos livros da matriz de Alfenas encontra-se a primeira referência ao Cônego José Carlos Martins, datada de 1857, quando foi provisionado pároco da freguesia (IBGE, 2022).

Figura 9 - Município de Alfenas



Fonte: Google Maps (2023).

Segundo as estimativas do IBGE (Alfenas, 2022), o município tem uma população estimada de 78.970 habitantes com uma área territorial de 850,446km². Sobre o trabalho e rendimento, em 2020, o salário médio mensal era de 2.4 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 30.2%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 44

de 853 e 48 de 853, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 646 de 5570 e 519 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 31.5% da população nessas condições, o que o colocava na posição 710 de 853 dentre as cidades do estado e na posição 4398 de 5570 dentre as cidades do Brasil (Alfenas, 2022).

Figura 10 - Localização da Instituição Educacional



Fonte: Google Maps (2023).

Nota: Região da Escola Tancredo Neves.

Alfenas é considerado um município urbano cuja importância é significativa na região sul-mineira. Agropastoril e centro produtor de café, desenvolve outras agriculturas com a cultura do arroz, alho, batata-inglesa, feijão, milho, café, cana-de-açúcar, mandioca, soja, tomate, entre outros. Industrialmente seu foco é no setor têxtil. Seu comércio varejista é diversificado inclusive atendendo outros municípios da região (Câmara Municipal de Alfenas, 2023).

Alfenas, uma cidade situada no Sul/Sudoeste de Minas Gerais, é um local de grande importância na região. Em 2022, sua densidade demográfica era de 92,86 habitantes por quilômetro quadrado, o que demonstra uma presença significativa de pessoas na área. A posição urbana de Alfenas, a partir de dados do IBGE (2022), a

classifica como Centro Sub-regional A (3A), o que destaca seu papel como um centro de referência e influência na região. Isso significa que a cidade desempenha um papel vital na oferta de serviços e oportunidades para áreas circundantes (IBGE,2022).

Alfenas faz parte da Região de Influência de Poços de Caldas, destacando sua conexão com outras localidades da região. Em 2021, a cidade estava inserida na Região Intermediária de Varginha, um importante centro urbano nas proximidades. Além disso, Alfenas foi ocorrência como Região Imediata em 2021, o que indica sua relevância no contexto regional. Sua localização estratégica e seu papel central na prestação de serviços e oportunidades são evidentes nessa designação (IBGE, 2022). Essas informações sobre Alfenas destacam a cidade e sua influência em termos de população, serviços e desenvolvimento na região do Sul/Sudoeste de Minas Gerais. A cidade desempenha um papel fundamental na vida de seus habitantes e na região circundante, contribuindo para o crescimento e desenvolvimento em vários aspectos. O IBGE descreve em relação a trabalho e renda:

Na área da saúde, a cidade apresenta uma taxa de mortalidade infantil média de 8,08 por 1.000 nascidos vivos. Em comparação com os municípios do estado, a cidade ocupa a 464ª posição de 853 no que diz respeito à taxa de mortalidade infantil. Quando comparadas a todas as cidades do Brasil, as posições da cidade são 3.220ª de 5.570 em taxa de mortalidade infantil (IBGE, 2022).

Conforme o IBGE (2022) no que diz respeito ao meio ambiente, a cidade apresenta indicadores positivos, com 94,8% dos domicílios possuindo esgotamento sanitário adequado, 79% dos domicílios urbanos localizados em vias públicas com arborização e 70% dos domicílios urbanos situados em vias públicas com urbanização adequada, incluindo a presença de bueiros, calçadas, pavimentação e meio-fio. Quando comparada com os outros municípios do estado, a cidade ocupa a 26ª posição de 853 em esgotamento sanitário adequado, a 226ª posição de 853 em domicílios urbanos com arborização e a 25ª posição de 853 em domicílios urbanos com urbanização adequada. Ao ser comparado com outras cidades do Brasil, a cidade ocupa a 207ª posição de 5.570 em esgotamento sanitário adequado, a 2.478ª posição de 5.570 em domicílios urbanos com arborização e a 92ª posição de 5 (IBGE, 2022).

Alfenas é uma cidade que se destaca no cenário educacional, por apresentar números notáveis em diversos aspectos relacionados à educação e ao desenvolvimento humano. Em 2010, a taxa de escolarização para crianças de 6 a 14 anos atingiu um índice impressionante de 97,8%. Essa alta taxa de escolarização

reflete o compromisso da comunidade em proporcionar oportunidades educacionais para as gerações mais jovens, conforme os dados do IBGE (2022). Os indicadores de qualidade da educação também são notáveis, com um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública em 2021. Nos anos finais do ensino fundamental, o IDEB atingiu 5,1, demonstrando um sólido desempenho educacional na cidade (IBGE, 2022).

Para os estudantes, com 8.767 matrículas no ensino fundamental e 2.432 matrículas no ensino médio em 2021. Esses números representam a dedicação da cidade em oferecer oportunidades educacionais em todos os níveis. A cidade também é movimentada por fluxo de mercadorias e conhecimento, devido ao elevado número de estudantes de suas duas principais universidades. Além das escolas públicas e particulares de Ensino Infantil, Fundamental e Médio, o município conta com Ensino Superior, com a Unifal-MG (Universidade Federal de Alfenas) e a Unifenas, com diferentes diversidades de cursos. Há também os cursos superiores à distância, com faculdades como, UNINTER, UNOPAR (Universidade Norte do Paraná) e UNIP (Universidade Paulista) (Câmara Municipal de Alfenas, 2023). A equipe de educadores também é numerosa, com 509 professores no ensino fundamental e 216 professores no ensino médio, garantindo um corpo docente qualificado para orientar os alunos em seu desenvolvimento acadêmico.

4.2 INTRODUÇÃO PRÉVIA: DETALHAMENTO DA ESCOLA

A escola selecionada foi a primeira escola do bairro. Iniciou seus trabalhos nos anos 80 localizada ao norte do município de Alfenas. A denominação inicial foi alterada pelo Decreto nº 27.268 de 25 de agosto de 1987. Com o aumento considerável da demanda, houve a necessidade da construção de um prédio maior que atendesse aos anseios da população, cujo término se deu no ano de 1993 e a mudança para a atual sede no ano seguinte, quando ocorreu a sua municipalização pela Resolução nº 7202/94 aos 02 de fevereiro de 1994, conforme publicação no Jornal MG em 05/02/94 – Ensino Fundamental (1ª à 4ª série). Mais tarde, pela Portaria nº 153/95 foi autorizada a extensão da 5ª série do Ensino Fundamental, da 6ª série a partir de 1996, da 7ª série a partir de 1997 e da 8ª série a partir de 1998.

O citado estabelecimento passa a ser identificado com o nome de “Escola Municipal Tancredo Neves” (Figura 11). A partir do ano 2000, houve mudança na

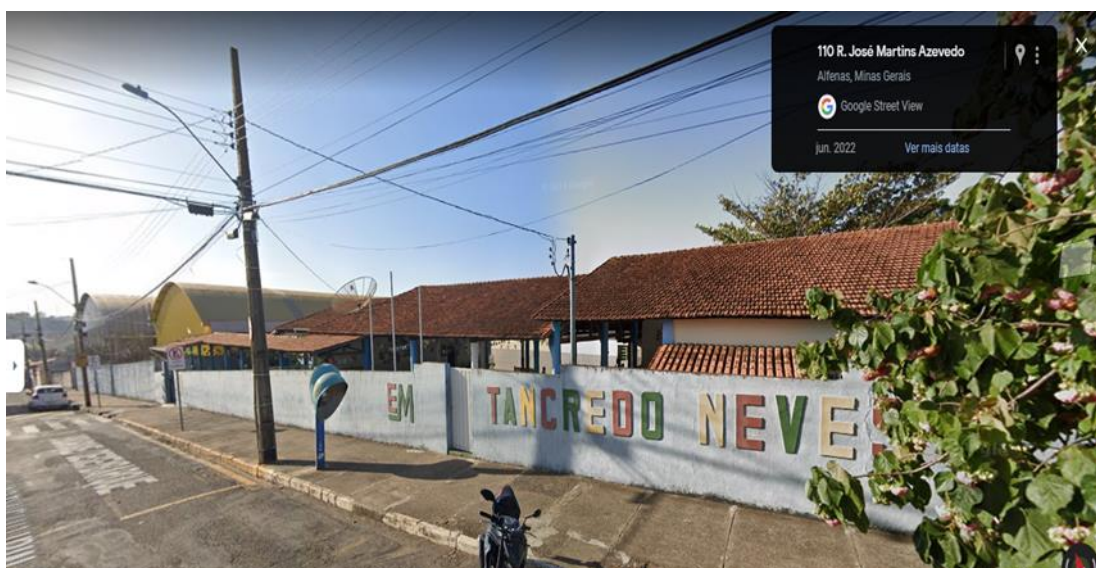
forma da avaliação, passando-se para os Ciclos Básico, composto do 1º, 2º e 3º ano (1ª, 2ª e 3ª série), intermediário, que englobava o 1º, 2º e 3º ano (4ª, 5ª e 6ª série) e avançado, com o 1º e 2º ano (7ª e 8ª série).

No ano de 2003, voltou-se à forma de seriação, com atribuição de notas. No ano de 2004, foram adotadas Fases, dentro dos Ciclos Inicial e Complementar de Alfabetização, sendo que as Fases Introdutória, I e II, compunham o Ciclo Inicial e as Fases III e IV, o Ciclo Complementar. Neste ano passou-se a adotar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, com as séries finais (5ª à 8ª séries). Neste ano, a escola deixou de atender a Educação Infantil (Pré-Escolar de 6 anos).

No ano de 2008 foi mudada a nomenclatura de série para ano e a Escola Tancredo Neves passou a abrigar o Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano (antiga 1ª à 8ª série). No ano de 2012, o atendimento engloba novamente a Educação Infantil, com alunos de 04 (quatro) e 05 (cinco) anos e Ensino Fundamental, Anos Iniciais, deixando de atender os Anos Finais (6º ao 9º), quadro que permanece até os dias atuais.

Neste sentido, após uma breve caracterização da instituição escolar, a análise do Projeto Político Pedagógico será dividida em 3 partes, como demonstra a Figura 11:

Figura 11 - Escola Municipal Tancredo Neves



Fonte: Google Maps (2023).

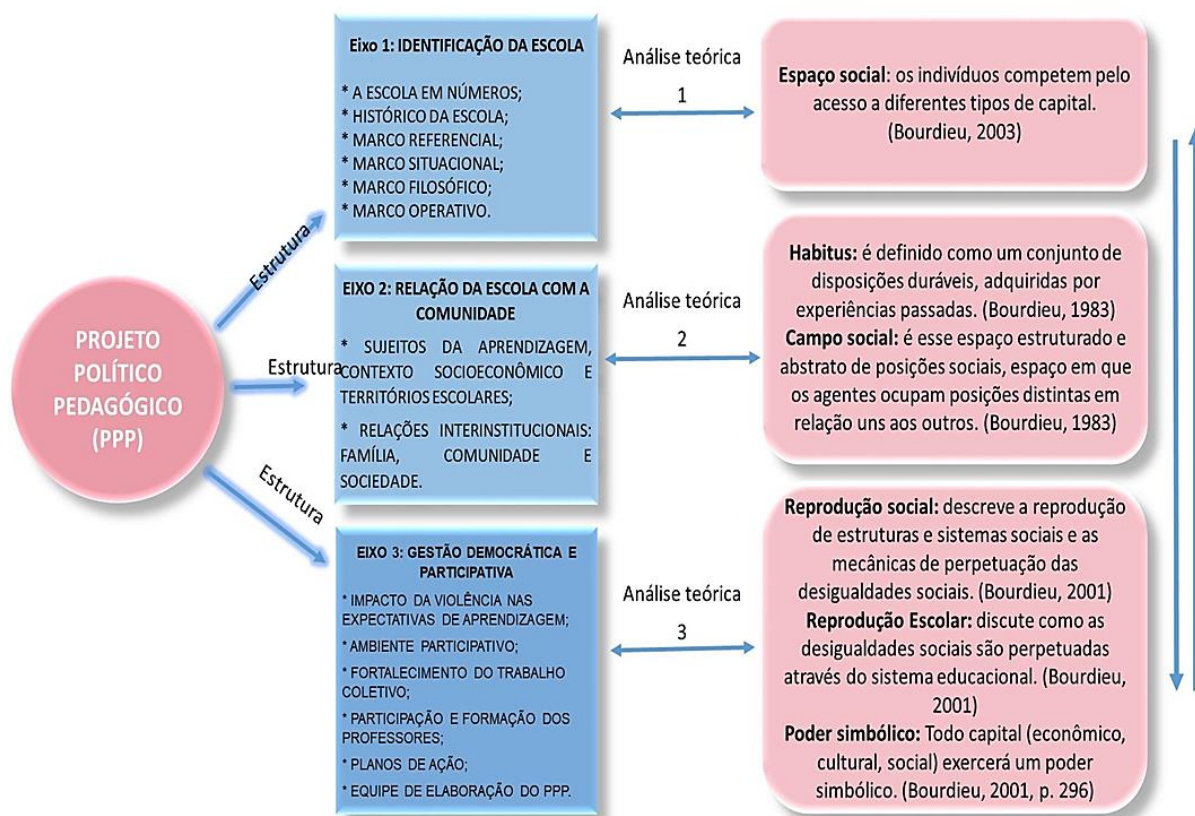
A origem do Projeto Político-Pedagógico (PPP), na Escola Municipal Tancredo Neves, e em todo o território nacional, está relacionada ao processo de

implementação das reformas neoliberais no campo educacional (Sulzbach, 2011). A descentralização foi uma forma de regulação estatal que concede às escolas autonomia para desenvolverem suas próprias propostas pedagógicas (Sulzbach, 2011).

O PPP surgiu em meio a essas transformações e tem suas raízes no período de reformas ocorridas no Brasil durante a década de 1980. Nessa época, os governos de oposição passaram a delinear uma política educacional diferente daquela imposta pelos governos militares. No entanto, a efetivação da determinação do PPP aconteceu apenas com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº9394/96 (Sulzbach, 2011). Após investigações realizadas através da observação participante, foi identificado que a Escola Tancredo Neves não possui registros do seu primeiro PPP. As primeiras lembranças e evidências desse documento remontam à determinação pela LDB no ano de 1996, quando o PPP começou a ser estruturado e implementado na escola.

Neste sentido, após uma breve caracterização da instituição escolar, a análise do Projeto Político Pedagógico será dividida em 3 partes, como demonstra a Figura 12:

Figura 12 - Síntese e contexto da análise



Elaborada pelo autor (2023).

Seguem as análises dos eixos.

4.3 EIXO DE ANÁLISE 1: IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA: ESPAÇO SOCIAL NA PERSPECTIVA DE BOURDIEU

Nesta seção, serão abordados os temas da identificação da escola, a escola em números, o histórico, o marco referencial (espaço social), situacional, filosófico e operativo.

Quadro 3 - Identificação da escola

(continua)

<p>1.1 Identificação da escola</p>	<p>Escola Tancredo Neves CÓDIGO DO INEP: sigilo LOCALIZAÇÃO/ENDEREÇO O estabelecimento de ensino está situado na zona urbana na ala norte. SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE CIRCUNSCRIÇÃO SRE VARGINHA CONTATOS sigilo Educação Infantil – Pré escolar Ensino Fundamental - Anos Iniciais</p>
-------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 3 - Identificação da escola

(continuação)

1.2 A escola em números	<p>DADOS DO CENSO ESCOLAR 2021</p> <p>Número total de matrículas: 859</p> <p>Número de matrículas por etapa de ensino ofertada são do Ensino Fundamental Anos Iniciais: 765 e Ensino Educação Infantil: 94</p> <p>Distribuição dos estudantes por sexo ficou: Masculino: 51,8% e Feminino: 48,19%.</p> <p>Distribuição dos estudantes por cor/raça são Branca: 73,10%; Preta: 4,54%; Parda: 22,35%; Amarela: 0%, Indígena: 0%; não declarada: 0%.</p> <p>Distribuição dos estudantes por localização/zona de residência: Urbana: 99,42% e rural: 0,58%.</p> <p>Utilização de transporte escolar público pelos estudantes: não consta utilização.</p> <p>O número total de docentes totaliza 57.</p> <p>Número de docentes por etapa de ensino ofertada: Ensino Fundamental Anos Iniciais são 33 e no Ensino Educação Infantil são 5. Os demais 19 fazem atividades como professores de apoio AEE - Atendimento Educacional Especializado.</p>
1.3 Histórico da escola	<p>A atual Escola Municipal [...] foi a primeira escola do bairro. Iniciou seus trabalhos [...] 1986, [...] atendendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (1ª à 4ª série). A denominação inicial foi alterada pelo Decreto nº 27.268 de 25 de agosto de 1987, [...].</p> <p>Com o aumento considerável da demanda, houve a necessidade da construção de um prédio maior que atendesse aos anseios da população, cujo término se deu no ano de 1993 e a mudança para a atual sede no ano seguinte, quando ocorreu a sua municipalização pela Resolução nº 7202/94 aos 02 de fevereiro de 1994, [...] Mais tarde, pela Portaria nº 153/95 foi autorizada a extensão da 5ª série do Ensino Fundamental, da 6ª série a partir de 1996, da 7ª série a partir de 1997 e da 8ª série a partir de 1998. O citado estabelecimento [...] no ano 2000, houve mudança na forma da avaliação, passando-se para os Ciclos Básico, composto do 1º, 2º e 3º ano (1ª, 2ª e 3ª série), intermediário, que englobava o 1º, 2º e 3º ano (4ª, 5ª e 6ª série) e avançado, com o 1º e 2º ano (7ª e 8ª série). No ano de 2003, [...] à forma de seriação, com atribuição de notas. No ano de 2004, foram adotadas Fases, dentro dos Ciclos Inicial e Complementar de Alfabetização, sendo que as Fases Introdutória, I e II, compunham o Ciclo Inicial e as Fases III e IV, o Ciclo Complementar. Neste ano passou-se a adotar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, com as séries finais (5ª à 8ª séries). Neste ano, a escola deixou de atender a Educação Infantil (Pré-Escolar de 6 anos). No ano de 2008 foi mudada a nomenclatura de série para ano [...] passou a abrigar o Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano (antiga 1ª à 8ª série). No ano de 2012, o atendimento engloba novamente a Educação Infantil, com alunos de 04 (quatro) e 05 (cinco) anos e Ensino Fundamental, Anos Iniciais, deixando de atender os Anos Finais (6º ao 9º), quadro que permanece até os dias atuais. No ano de 2012, o atendimento engloba novamente a Educação Infantil, com alunos de 04 (quatro) e 05 (cinco) anos e Ensino Fundamental, Anos Iniciais, deixando de atender os Anos Finais (6º ao 9º), quadro que permanece até os dias atuais.</p>

Quadro 3 - Identificação da escola

(continuação)

<p>1.4 Marco situacional da região norte</p>	<p>O estabelecimento de ensino, se localiza em uma comunidade que apresenta uma realidade diversificada, porém [...] uma condição socioeconômica favorável. Apresenta [...] uma grande parcela de discentes com situação social que requer um olhar diferenciado para que se atenda às suas necessidades. [...] problemas sociais [...] são drogas, desestruturação familiar, alcoolismo, desemprego, violência, entre outros. [...] baseado no contexto escolar, a missão da escola consiste em articular projetos pedagógicos integrados ao currículo, que valorizem as práticas educativas, viabilizando o ensino e aprendizagem dos discentes matriculados [...], potencializando uma atenção importante e efetiva para os alunos com necessidades educativas especiais, a qual busca uma inclusão escolar e social.</p> <p>[...] escola mais qualitativa, com maior autonomia no planejamento curricular anual.</p> <p>[...] escola está inserida e com a participação de todos os envolvidos.</p> <p>[...] uma escola na qual os educandos sejam realmente incluídos e não segregados [...].</p> <p>A escola deve ser um ambiente seguro e acolhedor [...]. Para isso, assume o compromisso de desenvolver projetos que as levarão, cada qual em seu tempo e dentro de suas possibilidades, ao pleno desenvolvimento bio-psico-sócio-cultural.</p> <p>[...] Assim, o desenvolvimento cognitivo é por nós entendido como desenvolvimento global do indivíduo e não apenas intelectual.</p> <p>Acreditando que cada homem é sujeito e autor de seu próprio conhecimento, [...].</p> <p>[...] as questões sociais, políticas e econômicas, procurando formar cidadãos para atuar com competência e dignidade no meio em que estão inseridos. Visando uma escola reconhecida por excelência [...]</p> <p>Oferecer um ensino de qualidade.</p> <p>[...] formação integral dos alunos [...] agentes de mudanças na sociedade. [...] garantir o acesso e a permanência dos alunos. [...] Oferecer um espaço lúdico de aprendizagem e socialização [...] contribuir para a construção do conhecimento, de hábitos e atitudes. [...] Acolher a comunidade escolar [...] formar cidadãos autônomos [...]</p> <p>[...] também é missão da escola a erradicação do trabalho infantil [...] estudos sobre os direitos da criança e do adolescente; [...] profissionalização do adolescente. [...].</p>
<p>1.5 Marco filosófico</p>	<p>A escola é responsável pela promoção do desenvolvimento do cidadão,[...] [...], de acordo com a sua visão de sociedade, sendo incumbida de definir as mudanças que julga necessário fazer nessa sociedade, através das mãos do cidadão que irá formar.</p> <p>[...] na coletividade de pensamento, uma sociedade onde todos tenham condições de uma vida mais digna. Formar um sujeito que seja consciente de seu papel como cidadão, crítico, empreendedor, no sentido de estar constantemente em busca de novas informações acerca do conhecimento e em relação ao mundo do trabalho, criativo, consciente de seus direitos e obrigações, e, sobretudo, com conhecimento e atitudes que possam contribuir para a transformação da realidade em que vive.</p> <p>[...] como formadores de cidadãos, uma sociedade em que os indivíduos estejam realmente inseridos e com participação efetiva, solidários, comprometida com seus deveres e ciente de seus direitos, tecnológica, plural, integradora, com indivíduos emancipados.</p> <p>[...] os indivíduos pensem, reflitam e aprendam constantemente; que exercitem a criticidade cidadã; utilizem a tecnologia para o bem próprio e dos pares; sejam cooperativos, interajam, se comuniquem e auxiliem no processo de produção e mudanças tecnológicas.</p> <p>Almejamos uma educação inclusiva e que busque preparar espaços metodológicos, utilize materiais acessíveis e tecnológica, sendo ética, profissional, inserindo diferentes práticas e abordagens pedagógicas.</p> <p>Com o intuito de estruturar as práticas pedagógicas na Educação Infantil e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, contemplamos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BNCC, 2017 p.34):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas (BNCC, 2017 p.38).

Quadro 3 - Identificação da escola

(continuação)

	<p>• Brincar de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), de forma a ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais. A participação e as transformações introduzidas pelas crianças nas brincadeiras devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BNCC, 2017 p.38). Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando (BNCC, 2017 p.38). Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia (BNCC, 2017 p.38). Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens (BNCC, 2017 p.38). Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. Tendo a Educação Infantil os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil será estruturada em cinco campos de experiências (BNCC, 2017 p. 38). O eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista (BNCC, 2017 p. 40). Corpo, gestos e movimentos – Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, as crianças se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem com o corpo suas sensações, funções corporais e, nos seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física (BNCC, 2017 p. 40). Traços, sons, cores e formas – Com base nas experiências artísticas, as crianças se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca (BNCC, 2017 p. 41). Oralidade e escrita - Desde cedo, a criança manifesta desejo de se apropriar da leitura e da escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, gêneros, suportes e portadores. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como representação da oralidade (BNCC, 2017 p. 42). Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Portanto, a Educação Infantil precisa promover interações e brincadeiras nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, entre outros (BNCC, 2017 p. 43).</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 3 - Identificação da escola

(conclusão)

<p>1.6 Marco operativo</p>	<p>Para se alcançar as metas propostas, buscando oferecer uma educação pautada nos valores, éticos, morais, políticos e sociais, formando cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, capazes de interagir e transformar a realidade para uma vida digna em sociedade; permeada por ações e estratégias que priorizem a aprendizagem dos alunos, criando possibilidades e espaços para discussão e troca de ideias propõem-se uma formação voltada para o científico numa relação saber-pensar-agir.</p> <p>Compreende-se a necessidade de assumir as responsabilidades de oferecer condições para conhecer saberes acumulados pela humanidade criando uma visão educacional que forme sujeitos capazes de serem sujeitos de suas vidas com valores e atos comprometidos com o social e a humanidade. Assim o ensino requer planejamento, organização e sistematização dos conhecimentos, buscando atingir, em cada etapa de ensino, as expectativas de aprendizagem.</p> <p>Assim as práticas pedagógicas para este projeto deixam de ser vistas como “um fazer por fazer”, ou seja, como uma atividade desprovida de significado e intencionalidade educativa, e passam a ser percebidas como conhecimentos importantes e necessários à formação humana do educando, principalmente para vivência plena da cidadania, buscando a formação do aluno numa visão humanista solidária e participativa na construção de uma sociedade igualitária e inclusiva.</p> <p>A escola deve proporcionar momentos entre a família e escola, criando espaços favoráveis e reforçando o diálogo através de reuniões e atividades integradoras, como eventos festivos, exposições de trabalhos, palestras com os professores, convidados ou atuantes de outras áreas, participação em projetos e no convívio diário para que os responsáveis possam interagir e tirar dúvidas. Que os familiares entendam a responsabilidade e os desafios que cabe a escola na educação da criança e que esses possam contribuir significativamente com o aprendizado de seus filhos.</p> <p>Abordar de forma contínua, valores, virtudes, moral e ética. O valor determina o que é importante e é através do relacionamento com o outro que a criança demonstra os valores aprendidos, assim como, suas virtudes. Quais são os valores colocados em prática. Trabalhar com as crianças a moral e a ética para que elas expressem coletivamente os seus costumes, valores, respeito que são determinados pela moral e de forma ética.</p> <p>É necessário que se estabeleça, no ambiente escolar, uma relação de mão dupla, em que o professor seja mediador, de forma dinâmica e concreta, do processo de aprendizagem enquanto o aluno elabora e concretiza seu próprio conhecimento.</p> <p>Assim, a escola assegura a igualdade dos direitos, organizando e inserindo no cotidiano educacional, bem como no currículo uma educação inclusiva que possibilite a quebra de barreiras que impeçam o desenvolvimento do educando consciente e crítico.</p> <p>Com o intuito de estruturar as práticas pedagógicas na Educação Infantil e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, contemplamos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Ministério da Educação, 2017 p. 34): Portanto, a Educação Infantil precisa promover interações e brincadeiras nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações, proporcionando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano.</p>
-----------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: PPP da Escola Municipal Tancredo Neves (2022, p. 7-19).

Com base no Quadro 3, interpreta-se a escola a partir do PPP apresentado e realizado no período de 2020, atualizado em 2022, voltado para a educação básica. Foi diagnosticado, naquele momento, um total aproximado de 859 alunos matriculados nos variados segmentos de ensino, que são ofertados no Ensino

Fundamental. Em cada etapa de ensino, nos anos iniciais, foram registradas 765 (setecentos e sessenta e cinco) matrículas e na educação infantil 94 (noventa e quatro) matrículas.

O perfil dos alunos, conforme caracterização, contabilizou 51,8% no sexo masculino e 48,19% no feminino com uma distribuição dos estudantes por cor/raça sendo 73,10% brancos; 4,54% pretos e 22,35% pardos. Não foram declarados e identificados alunos de cor/raça amarela e indígena.

A distribuição espacial reconhecida foi: urbana com 99,42% e campo com 0,58%. Não consta no documento o uso do transporte escolar público. Quanto aos docentes, totalizam 57 em todas as etapas de ensino incluindo professores de apoio AEE - Atendimento Educacional Especializado.

Essas características do campo (espacial), Bourdieu (1980, p. 125) conceituou como “[...] um espaço social de posições relativas e de relações estruturadas e estruturantes entre as posições sociais”. Nesse sentido, o campo social colabora com a dinâmica das pessoas que ocupam esse espaço social da Escola Tancredo Neves. Estes padrões são influenciados por fatores culturais, econômicos e educacionais, sendo um resultado de um conjunto de atributos comportamentais que são característicos do campo social. Desse modo, nesse espaço social os indivíduos concorrem pelo acesso de diferentes tipos de capital (Bourdieu, 2003).

Inferese, que a Escola Tancredo Neves, está bem localizada na área de bairro, com condições sócio econômicas mais estruturadas e reúne alunos mais habilitados e com capital favorecido (Ince, 2017). Assim sendo, os grupos, segundo Bourdieu (1984), que ocupam as mais altas posições num espaço social, podem ser afetados pelos efeitos da massificação escolar, incluindo a sua seletividade e os chamados ritos institucionais de ingresso que nessa escola confere uma trajetória de poder. O espaço social é multidimensional, e sob a forma materializada é possível identificar que a instituição em análise, é incorporada nas disposições dos agentes, conforme descreveu Lima e Campos (2015).

No PPP, de acordo com o quadro, esse estabelecimento de ensino apresenta uma condição socioeconômica favorável, contudo, o documento destacou problemas sociais da ordem de “[...] drogas, desestruturação familiar, alcoolismo, desemprego, violência, entre outros” (PPP, Escola Tancredo Neves, 2022). Isto significa que existem vários problemas sociais nesse espaço social que se relacionam com o público do bairro.

Neste sentido, essa hierarquização leva à formação de grupos e classes sociais de forma, que ficam evidentes a divisão entre aqueles que têm acesso às vantagens na economia e cultura, e aqueles que sofrem as desvantagens da pobreza, da desigualdade e do isolamento, indicada na teoria de Bourdieu (2016). Ao debater sobre as desigualdades de classe, o autor pondera que o espaço social é regulado pela distribuição de recursos econômicos, determinando cenários e campos como educação, propriedade ou poder (Bourdieu, 2016).

No Quadro 3, na descrição do PPP da escola, a instituição considera que a autonomia e planejamento curricular anual da escola é de grande qualidade e que promove atualizações permanentes. Inclui a isso, a participação da sociedade civil e mantém propostas de inclusão e não segregação na instituição. Tem um ambiente seguro, com proposta acolhedora, com possibilidade de manipulação de objetos didáticos concretos, com experiências, em linguagem oral e escrita, leitura e ação social. Além de acompanhar o desenvolvimento de capacidades cognitivas, afetivas, relações interpessoais e atuação social de suas crianças, através de conteúdos educativos.

O documento afirma ainda que: “[...] baseado no contexto escolar, a missão da escola consiste em articular projetos pedagógicos integrados ao currículo, que valorizem as práticas educativas, viabilizando o ensino e aprendizagem dos discentes matriculados” (PPP da Escola Municipal Tancredo Neves, 2022, p. 10). Toda essa organização escolar divulgada no documento, acontece a partir de uma estruturação e uma reprodução do poder na sociedade através de um domínio prático das regras, dos interesses e até dos confrontos conflituosos, segundo Marteleto e Pimenta (2017). Portanto, essas noções de espaço social e espaço simbólico institucional escolar não são independentes, mas interligadas, num espaço simbólico e até reforçam a chamada desigualdade econômica, de um sistema social particular (Bourdieu, 1996).

Bourdieu (1980) apresentou que as estruturas (disposições interiorizadas duráveis) são estruturantes, pois geram práticas e representações que engendram e são engendradas pela lógica do campo social, nesse caso o campo da educação. A instituição escolar, tem na sua organização, planejamento de espaço social, pois são condutores de uma estrutura estruturada e se transforma em uma estrutura estruturante. Efetivamente, são esses códigos da linguagem, da escrita, cultura e práticas normativas. Como por exemplo, as regras institucionais, cuja prática é exigida de não levar alimentos externos à merenda escolar, evitando uma

desigualdade/correspondência de comparação entre as merendas escolares, visando minimizar problemas sociais. Isso inclui um modelo e um estilo tanto para os professores, quanto para alunos e comunidade escolar.

Na prática, a Escola analisada tem como missão priorizar a aprendizagem dos alunos relacionando com as questões sociais, políticas e econômicas. Ela é considerada uma escola de excelência, cuja educação oportuniza: formação integral e crítica dos agentes; acesso e permanência dos alunos; espaço lúdico, experiências, conhecimento, de hábitos e atitudes; criativos, éticos, acolhimento e competência para a vida, cuja missão envolve as metas do milênio. Esse campo, pode ser considerado um microcosmo incluído no macrocosmo constituído pelo espaço social (regional/nacional/global).

Na observação *in loco*, a escola tem uma estrutura moldada de forma tradicional, construída num modelo tradicional, que lembra prédios escolares dos anos 80. Logo à primeira vista, é bem conservada, pintado com cores mescladas entre o verde e azul, preservando os seus estilos mais antigos. Possui janelas largas e portões seguros e automatizados e uma grande área com plantas, bancos de espera com várias entradas e saídas. Mas, o ingresso acontece apenas por uma recepção para controle. Vemos na portaria, um agente operacional que controla esse acesso, que se faz visualmente pelo uniforme escolar. Existe nesse espaço uma janela de acesso da secretaria para atendimento do público externo.

Após essa portaria, o acesso ao pátio principal se faz de imediato por um hall e um segundo portão para a entrada ao pátio principal. No pátio coberto existe acessibilidade para aqueles que possuem mobilidade reduzida (deficientes). Possui ainda um palco para apresentações didáticas, palestras, enfim, atividades escolares. Encontra-se a cantina logo após e um corredor de acesso à porta da sala dos professores, direção, supervisão escolar, secretaria. Depois do pátio à esquerda encontram-se as salas escolares, a biblioteca, salas de informática, vídeo, e de recursos associados ao AEE (Atendimento Educacional Especializado). Acresce-se às duas quadras poliesportivas e uma pracinha de recreação com árvores frutíferas. Todos esses espaços institucionais atendem 859 alunos acrescidos dos professores e funcionários. Assim, tudo converge para fazer dessa escola um “estilo de elite”, conforme a teoria de Bourdieu e Passeron (1982). Essa sustentação analítica do autor, também ofereceu elementos para reflexão, conforme segue:

A subordinação da aprendizagem à pressão da urgência e o acompanhamento rigoroso e contínuo do trabalho são bem adequados para inculcar a relação à cultura, tanto dócil quanto segura, que predispõe ao exercício do poder e à prática da pesquisa que se evoca, em efeito, quando se fala em cultura geral (Bourdieu, 1984). Essa inculcação das regras culturais e da realidade institucional permite que as pessoas modifiquem seus padrões de comportamento para se adequar às exigências do ambiente, o que, por sua vez, leva à formação de um *habitus*. Esse primeiro quadro define o histórico da escola, e seu marco de referência, situacional, filosófico e operativo como forma de caracterizar os conceitos do espaço social.

Neste sentido, para sintetizar as informações e a teoria abordada, com base na observação *in loco* da estrutura física e dinâmica da instituição, a escola possui parâmetros temporais e espaciais de uma escola tradicional e, essas particularidades, sugerem que a instituição possui peculiaridades que promovem a formação de um *habitus* específico, moldando os comportamentos e expectativas dos indivíduos que a frequentam. No caso da escola analisada, os conceitos de capital cultural e *habitus*, impulsiona para classificar a escola como uma instituição de elite, como já mencionado.

O campo social, segundo Bourdieu (1984) em que os indivíduos (comunidade escolar) se encontram, influencia sua dinâmica, sendo afetado por fatores culturais, psicológicos e educacionais, e nesse resultado um conjunto de características comportamentais desse ambiente, podem denotar que existe a competição por diferentes tipos de capital que ampliam as desigualdades e influenciam as oportunidades e trajetórias dos indivíduos.

Considerando as informações do documento, o estabelecimento de ensino possui uma condição socioeconômica adequada em relação à classe média da região em que está localizado. No entanto, o mesmo mencionou a existência de diversos problemas sociais, como drogas, desestruturação familiar, alcoolismo, desemprego, violência, entre outros. Isso indica que a escola não está isenta desses problemas sociais, mesmo com condições socioeconômicas favoráveis, os problemas sociais estão presentes nesse espaço social específico, ou seja, na sociedade. Nesse sentido, é importante considerar como esses fatores sociais, psicológicos e culturais influenciaram a postura para as experiências educacionais dos alunos e das práticas pedagógicas adotadas pela instituição.

Os eixos norteadores para construção de um projeto político pedagógico, vão de encontro com os preceitos de capital social que desempenha um papel crucial na participação política, pois, refere-se às redes de contatos, relações e conexões sociais de um indivíduo (Bourdieu, 2016). O autor enfatizava que a distribuição desigual desses recursos (no caso o capital social, permitem agir e influenciar outras pessoas e instituições) criam desigualdades na participação política, com grupos privilegiados tendo mais facilidade para exercer sua cidadania em comparação com os grupos marginalizados (Bourdieu, 2016). Na prática, as relações sociais internas à instituição permitem vínculos sociais aos envolvidos.

Portanto, toda essa organização escolar divulgada no documento PPP acontece por meio de uma estruturação e reprodução do poder na sociedade. Isso ocorre por meio do domínio prático das regras educacionais, dos interesses e dos confrontos conflituosos presentes no cotidiano da comunidade. Em outras palavras, a aqui denominada Escola Tancredo Neves, dentro da teoria do espaço social para Bourdieu, desempenha um papel importante na reprodução das relações de poder e na forma como os interesses e os conflitos são pensados e resolvidos socialmente. A dinâmica da escola também é moldada por características de um contexto social mais amplo.

4.4 EIXO DE ANÁLISE 2: RELAÇÃO DA ESCOLA COM A COMUNIDADE: HABITUS DOS ATORES E CAMPO SOCIAL

Nessa seção será apresentado a relação da escola com a comunidade; sujeitos da aprendizagem, contexto socioeconômico e territórios escolares; relações interinstitucionais: família, comunidade e sociedade.

Quadro 4 - Habitus dos atores e campo social

Eixo 2: relação da escola com a comunidade	Descrição
2.1 Sujeitos da aprendizagem	<p>Para identificar e compreender a relação da escola com a comunidade, é necessário [...] caracterizar a escola e os estudantes que nela estudam.</p> <p>Conhecer os sujeitos [...] membros da escola, fortalecendo o ensino e a aprendizagem.</p> <p>[...] conhecimento da condição socioeconômica que pode refletir um contexto de vulnerabilidade ou seguridade, que por sua vez, influencia na restrição ou ampliação das oportunidades de vida para os estudantes. [...] é recomendável que a escola realize a análise do Índice Socioeconômico (ISE) [...]</p> <p>[...] disponibilidade de equipamentos públicos de esporte, saúde, lazer e cultura próximos à escola, os quais devem ser apropriados pela comunidade escolar como territórios educativos.</p>
2.2 Índice Socioeconômico (ISE) da escola	O Índice Socioeconômico da escola é o grupo VI Segundo SAEB (2020).
2.3. Território Escolar	<p>Em análise do território escolar, [...] residem no território em que a escola está inserida é de 81,5%.</p> <p>No território da escola, existem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2 biblioteca(s) de acesso à comunidade, com condição de uso considerada boa e com a frequência de uso estimado em 70%. • 4 espaço(s) público(s) para a realização de atividades esportivas e/ou de lazer, com condição de uso considerada boa e com a frequência de uso estimado em 70%. • 1 espaço público para acesso à internet, com condição de uso considerada razoável pela escola e com a frequência de uso quinzenal. • 2 espaços públicos para acesso a atividades culturais com condições de uso consideradas boas e com a frequência de uso estimado em 50%. • 3 Unidades Básicas de Saúde (UBS), com condição de uso considerada boa pela escola.
2.4 Sujeitos da aprendizagem	<p>Os responsáveis pelos estudantes apresentam uma boa participação nas atividades de estudos [...] com uma média de 70%.</p> <p>A participação dos responsáveis [...] é em grande escala.</p> <p>Os alunos se sentem valorizados à [...] Assim como possuir uma equipe de profissionais dispostos a ensinar e sanar dúvidas, bom programa de esportes e ainda proporcionar momentos para exporem suas opiniões e trabalhos.</p> <p>Os alunos se sentem acolhidos pela escola [...] Os alunos se sentem protagonistas das ações educativas,[...]. Num espaço heterogêneo com vistas à equidade. Assim como pela democracia [...] abaixo, o percentual aproximado de estudantes que consideram a escola um local:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muito interessante: 80 % • Interessante: 5 % • Pouco interessante: 10 % • Não interessante: 5 % <p>Ao pautar nas expectativas de futuro, aproximadamente 90% dos estudante valorizam a escola que frequentam, 90% dos estudantes da escola acreditam que a educação é importante para seu futuro, 90% acreditam que concluirão a educação básica, 80% acreditam que frequentam uma Instituição de Ensino Superior e 90% acreditam que serão absorvidos pelo mercado de trabalho.</p>

Fonte: PPP da Escola Municipal Tancredo Neves (2022, p. 22).

4.4.1 Eixo 2: relação da escola com a comunidade

A condição socioeconômica reflete no contexto de oportunidades de vida e a análise do Índice Socioeconômico (ISE) observado. Reflete ainda as possíveis causas e consequências relacionadas ao valor apurado como grupo VI na instituição, segundo os dados do SAEB (2020). No Nível VI: os estudantes estão acima da média nacional do Inse (Índice de Nível Socioeconômico) no desvio-padrão (INEP, 2019). Ou seja, a maioria dos estudantes, mãe/responsável e/ou o pai/responsável têm o ensino médio completo ou superior completo. A maioria possui geladeira, dois ou mais quartos, banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, carro, garagem, forno de micro-ondas, mesa para estudos e aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois ou mais computadores e três ou mais televisões (INEP, 2019).

Vale ressaltar, que no Relatório Indicador de Nível Socioeconômico do SAEB realizado pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB) tem como base, os resultados do questionário do estudante do Saeb, com o objetivo de contextualizar os resultados obtidos em avaliações e exames aplicados por este instituto no âmbito da educação básica (SAEB, 2020).

Dessa forma, se consolida a possibilidade de conhecer a realidade social de escolas e redes de ensino, bem como, auxiliar na implementação, no monitoramento e na avaliação de políticas públicas, visando o aumento da qualidade e da equidade educacional, relacionando-as aos índices educacionais ou a nota média. Sobre os mecanismos de busca ou base de dados, a pesquisa foi pautada nos resultados emanados individualmente para as instituições escolares através do “Boletim da Escola/Saeb 2021”. O documento, apresentou informações contextualizadas sobre os resultados dessa Instituição em língua portuguesa e matemática, equiparando os resultados com outras organizações escolares a nível federal, estadual e municipal, além de, apresentar ao final a escala de proficiência que pode auxiliar a escola a detectar em que níveis a maioria dos estudantes se encontram.

Os resultados apresentados, contemplam informações relevantes para a organização de estratégias para o avanço educacional dos estudantes, revelando através de análises a influência do contexto socioeconômico no processo de ensino-aprendizagem, fato relevante que o presente texto deseja mensurar. Ainda a disponibilidade de equipamentos de esporte, saúde, lazer e cultura nessa escola são apropriados pela comunidade escolar.

Como esse território escolar tem um percentual expressivo de pessoas, a escola ficou com um índice de 81,5%, porque inclui biblioteca, cuja frequência de uso é de 70%; tem 4 espaços públicos para atividades esportivas e/ou de lazer, com frequência de 70%. Ainda é um espaço para acesso à internet, com frequência de uso quinzenal. E o entorno tem dois espaços públicos para atividades culturais com frequência de uso em 50% e três Unidades Básicas de Saúde (UBS) próximas. As famílias e/ou responsáveis pelos estudantes, conforme apresentado nos dados do boletim individual SAEB, têm boa participação nas atividades de estudos realizadas pelos filhos, com uma média de 70%. Essa participação dos responsáveis nas atividades da escola é relevante, visto a colaboração em eventos.

A instituição contempla recursos didáticos, aulas e atividades expositivas, e lúdicas, espaços e materiais adequados, além da equipe de profissionais, cujas ações educativas, com particularidades, promovem autonomia. Os alunos consideram todo esse território muito interessante com 80 % de respostas positivas e 90% dos estudantes tem expectativas de futuro, acreditam na educação e serão absorvidos numa Instituição de Ensino Superior e no mercado de trabalho.

Relacionando com a teoria de Bourdieu (2005), o teórico considera o habitus como sendo um conjunto de propensões que permitem aos indivíduos agir dentro de uma estrutura social determinada. Assim é possível inferir que a Escola Tancredo Neves, proporciona uma produção, um trabalho coletivo de cunho conservador na dinâmica social permitindo o desenvolvimento desses comportamentos na sociedade de forma unificada, cujo campo educacional contribui para a conservação dessa estrutura.

Em resumo, o Índice Socioeconômico (INSE), é uma medida utilizada para avaliar a condição socioeconômica e leva em consideração aspectos como renda familiar, escolaridade dos pais, acesso a serviços básicos, entre outros indicadores socioeconômicos relevantes que influenciam as oportunidades de vida de um indivíduo. Como declarado, o documento descreve que a instituição analisada se encontra no nível VI (SAEB, 2020), observando as possíveis decorrências relacionadas ao valor apurado no INSE, é possível identificar alguns pontos. Um INSE mais baixo, pode indicar que os alunos possuem menor acesso a recursos educacionais, como materiais didáticos, infraestrutura adequada, entre outros. Além disso, pode refletir um ambiente familiar com menor renda, menor nível de escolaridade dos pais e maior vulnerabilidade social.

O conceito de *habitus* e campo social de Pierre Bourdieu (2005) pode ser aplicado para compreender a relação entre a condição socioeconômica dos alunos e seu acesso a recursos educacionais. De acordo com Bourdieu (2015), o *habitus* pode influenciar as atitudes e expectativas dos alunos em relação à educação, bem como sua disposição para aproveitar os recursos educacionais disponíveis. O campo social, por sua vez, representa o ambiente em que os indivíduos interagem e competem uns com os outros por recursos, poder e prestígio. No contexto educacional, o campo social inclui as relações da estrutura escolar, as políticas educacionais que compõem e estruturam o PPP, os professores, os colegas e outros elementos que moldam as oportunidades educacionais disponíveis para os alunos.

Pertencentes a um campo social, os estudantes refletem o acesso aos recursos educacionais, como materiais didáticos, infraestrutura adequada e outros fatores, isso pode ser resultado de sua origem socioeconômica, onde há menor renda familiar, menor nível de escolaridade dos pais e maior vulnerabilidade social.

Os princípios socioeconômicos, a consciência cidadã participativa pode impactar e mudar o desempenho educacional dos alunos. E a falta de recursos institucionais e suporte adequados podem dificultar o processo de aprendizagem, limitando as oportunidades de desenvolvimento e comprometendo a qualidade e a equidade educacional. Se tratando da Escola Tancredo Neves, podemos observar que os alunos do grupo VI estão em um nível socioeconômico relativamente mais elevado, ficando acima da média nacional do Índice Socioeconômico (Inse). A escolaridade dos pais (ou responsáveis), sugere um ambiente doméstico com certo nível de conforto e acesso a conhecimento, informação e recursos educacionais adicionais, sendo um fator relevante.

Quadro 5 - Habitus dos atores e campo social (parte 2)

<p>2.5.Relações interinstitucionais: família, comunidade e sociedade</p>	<p>É por meio do entendimento da relação dos sujeitos da comunidade escolar com seus territórios que se compreende também a realidade socioespacial da escola. [...] partindo da perspectiva da intersectorialidade, pensar o território nos permite identificar suas potencialidades e incluí-lo como espaços educativos, de modo que a escola compartilhe o processo educacional com demais grupos e instituições. Neste processo, compreendendo o significado e a singularidade de cada território e contexto, a comunidade tem papel fundamental na construção dos saberes e no fortalecimento dos currículos e das instituições.</p> <p>As redes locais [...] para que a escola não fique sobrecarregada diante de demandas que possam levá-la ao deslocamento de seus objetivos primordiais. Assim, é indispensável a criação de estratégias, mecanismos de intervenção e articulação junto à rede de apoio. [...] deve-se buscar a realização de um trabalho preventivo, coletivo e coeso para o pleno desenvolvimento dos estudantes, e não somente institucionalizar uma relação de acionamento da rede somente nos momentos de conflito.</p> <p>Dentre as relações que devem ser estabelecidas pela gestão escolar com atores “externos” à escola, a família dos estudantes é uma instância fundamental. A escola, [...] estar sempre atenta para que possa efetivamente se aproximar da família de forma positiva, fazendo dessa relação uma parceria bem estruturada para a construção de um ambiente e de uma educação de qualidade para os estudantes e profissionais da escola.</p>
---------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: PPP da Escola Municipal Tancredo Neves (2022, p. 25).

No eixo 2.5, relações interinstitucionais: família, comunidade e sociedade, o documento descreve sobre os sujeitos com seus territórios, ou seja, a relação socioespacial da escola. Parte da perspectiva da intersectorialidade, e de suas potencialidades como espaços educativos, no processo educacional. O documento descreve ainda que, cada território tem seus saberes construídos e fortalecidos pelos currículos e redes locais (PPP da Escola Municipal Tancredo Neves, 2022).

A Escola Tancredo Neves busca um trabalho preventivo, coletivo e coeso para resolução dos momentos de conflito (PPP, 2022). A gestão escolar com atores “externos” se aproxima da família em parceria para uma educação de qualidade. Nesse aspecto interessante, que não pode ser esquecido para Bourdieu (1984), é a multidimensionalidade, e a história que se manifesta a cada momento, de forma materializada (nas instituições) e incorporada (nas disposições dos agentes que fazem funcionar essas instituições).

A relação socioespacial da escola refere-se a essa interação e influência mútua entre o ambiente social e o espaço físico da escola. Envolve a forma como o espaço escolar é projetado, organizado e utilizado, e como esses elementos são vividos e

ajudados pelas relações sociais que ocorrem dentro da escola. Tudo isso colabora com a construção do habitus, que é a disposição incorporada, disciplinando comportamentos, do campo estruturado e estruturante.

Bourdieu (2007), descreveu que uma instituição que incorpora o sistema educacional, e a família, podem ser entendida como um sistema simbólico que organiza a vida social e regula as práticas e relações entre os indivíduos, Ao argumentar que as instituições são importantes para a reprodução das estruturas de poder e das desigualdades sociais, ele não descarta que as estruturas sociais possuem um capital simbólico e material, que é distribuído de forma desigual entre os diferentes grupos e classes sociais.

Sumarizando, o habitus dos atores molda a forma como os sujeitos percebem e respondem ao mundo social e esse conjunto de provisões internalizadas pelos indivíduos, aparecem ao longo de sua socialização no campo (Bourdieu, 2015). A teoria do habitus e do campo social de Bourdieu (2015), pode ser aplicada para entender as relações interinstitucionais entre família, sociedade e comunidade, especialmente no contexto da escola e sua relação com esses atores sociais. Desta forma, a comunidade em que os estudantes da Escola Tancredo Neves estão inseridos, também pode desempenhar um papel significativo no habitus dos mesmos.

Por essa via, entendemos que o espaço social garantido pela instituição estudada, pode ser vista como um campo social específico da educação, com suas próprias dinâmicas e regras, se considerarmos o conjunto de relações de poder como os marcos legais e as práticas sociais descritas do PPP. Nos marcos legais da política pública educacional o Art. 1º expõe que “[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996, p 32).

O Artigo mencionado, auxilia na construção dos eixos do documento analisado da Escola Tancredo Neves e enfatiza a abrangência da educação em diversos contextos da vida, indo além do ambiente escolar tradicional e reconhecendo que a formação do indivíduo não se limita apenas às instituições de ensino, mas também engloba experiências e aprendizados provenientes das famílias, do convívio social, do trabalho, dos movimentos sociais, das organizações da sociedade civil e das manifestações culturais.

Percebe-se que as relações interinstitucionais entre família, comunidade e sociedade na escola analisada, ocorrem dentro desse campo social escolar através da interação entre pais e professores envolvidos, onde podem ocorrer trocas de poder, de lutas vividas e reprodução de desigualdades sociais.

Portanto, ao analisar as relações interinstitucionais através do PPP da escola (entre família, comunidade e sociedade), no contexto da Tancredo Neves, considerando tanto o habitus dos atores envolvidos quanto o campo social em que essas relações ocorrem, nos faz compreender como esses elementos de interação podem ajudar a elucidar os padrões de interação, desigualdades e dinâmicas de poder que caracterizam essa relação socioespacial da escola.

Quadro 6 - Habitus dos atores e campo social (parte 3)

<p>2.6. Participação da Família</p>	<p>É sabido que a participação das famílias na vida escolar afeta diretamente a aprendizagem dos estudantes. A escola recebe semanalmente os responsáveis pelos estudantes individualmente, ora para reuniões pedagógicas, resolução de conflitos, sanar dúvidas e ou buscar parcerias. [...] em torno de 40 % de responsáveis para estas reuniões e temos uma boa parcela que procuram a escola voluntariamente para tratar dos mesmos assuntos. [...] a escola recebe os responsáveis pelos estudantes coletivamente para reunião com professores e equipe pedagógica bimestralmente, sendo convidados 100%. A escola realiza bimestralmente eventos para receber a família dos alunos como festas, feiras, eventos, sendo convidados 100% das famílias dos responsáveis pelos alunos e de comparecimento 80%. O percentual [...] que procuram a escola ativamente para tratar sobre a evolução da aprendizagem e do desempenho dos estudantes é de 50 %. Sendo o contato mensal feito por esses responsáveis. [...] a participação da família afeta a aprendizagem dos alunos à medida que demonstram interesse, interagem e participam ativamente, estimulando e demonstrando preocupação e preocupação com os seus filhos.</p>
<p>2.7. Participação da Comunidade e Sociedade</p>	<p>Assim como a família, quando a comunidade abraça a escola e vice-versa, cria-se um ambiente mais propício à melhoria da qualidade educacional. Em uma escala de 0 a 10, em que 0 significa “muito inativa” e 10 significa “muito ativa”, a nota atribuída pela escola sobre a atuação de sua comunidade escolar é: 7. [...] o que motivou essa nota foi: A atuação da família poderia ser mais intensa. Participam mais de eventos festivos. Os espaços esportivos da escola permaneceram abertos para livre utilização pela comunidade em 80% dos fins de semana de 2019. A escola cedeu seu espaço em 2019 para realização de atividade demandadas 8 vezes pelos grupos locais e instituições sociais do território. [...]</p>

Fonte: PPP Escola Municipal Tancredo Neves (2022, p. 25).

Na descrição do Quadro 6, foi destacado no PPP da Escola Tancredo Neves a participação das famílias na vida escolar dos estudantes. A escola recebe semanalmente os responsáveis para reuniões pedagógicas e para estabelecer parcerias com professores e equipe com uma participação massiva. A instituição

envolve a comunidade em festas, feiras, eventos, e na evolução da aprendizagem e do desempenho, com uma atuação quase excelente. A escola é referência em seu espaço no ano de 2019 para realização de atividade, sendo demandada quase 8 vezes mais no território.

Assim o autor Bourdieu (2004), comenta sobre a participação da família e da comunidade na escola que quanto mais intrinsecamente ligada, menor seria a reprodução das desigualdades sociais. O "capital cultural" confere certas vantagens pois seus recursos culturais e simbólicos num sistema educacional estão sendo transmitidos conhecimentos, regras e desafios específicos, normas, crenças, costumes, etc. aos seus filhos. E essas práticas culturais, também são da família, e têm um impacto significativo no desempenho escolar e nas aspirações dos alunos. Cada campo tem um "sistema" ou um "espaço" estruturado de posições. De fato, Bourdieu (2007a, p. 129) declarou que:

[...] a família é produto de um verdadeiro trabalho de instituição, ritual e técnico ao mesmo tempo, que visa instituir de maneira duradoura, em cada um dos membros da unidade instituída, sentimentos adequados a assegurar a integração que é a condição de existência e de persistência dessa unidade. Já a comunidade carrega consigo essas posições impostas no campo.

Destacando ainda que:

[...] a família tem um papel determinante na manutenção da ordem social, na reprodução, não apenas biológica, mas social, isto é, na reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais. Ela é um dos lugares por excelência de acumulação de capital sob seus diferentes tipos e de sua transmissão entre as gerações [...] (Bourdieu, 2007a, p. 131).

Bourdieu (2004) caracteriza o habitus e a posição no campo aquilo que lhe foi ensinado a fazer, isso porque a forma de agir e pensar estão ligados aos agentes do campo. A influência da comunidade sobre os indivíduos aparece claramente no processo de socialização. São as internalizações criadas no habitus e vividas durante a sua trajetória que fazem os agentes a se sentirem pertencentes ao mundo. E às experiências, influências culturais, mudanças sociais afetam o comportamento individual, segundo Santos (2021).

Nesse panorama onde a relação escolar e comunidade nem sempre é de plena interação, é interessante destacar ações que procurem estimular a participação de todos em seu cotidiano. Ou seja, o projeto político-pedagógico da Escola Tancredo Neves contempla essa participação da comunidade e da sociedade que está

intimamente ligada aos conceitos de campo e habitus. Bourdieu (2004) argumenta que a participação em diferentes esferas da vida social é condicionada pelas estruturas de poder e pelas disposições construídas pelos indivíduos.

Nesse sentido, a participação é desigual devido à distribuição desigual do capital simbólico, cultural e econômico entre esses indivíduos. Ou seja, aqueles que possuem mais recursos têm mais chances de participar ativamente e influenciar as decisões escolares e os processos sociais institucionais. Além disso, a participação também é moldada pelo habitus, que podem favorecer ou limitar o envolvimento em diferentes esferas sociais. A participação não é passiva nas estruturas sociais, mas pode ser considerada um meio de resistência e transformação, pois as lutas constantes e movimentos sociais (como greve de professores, por exemplo) que envolvem a educação podem desafiar as estruturas e reivindicar uma participação mais igualitária na sociedade.

Para substanciar o descrito, no contexto do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Tancredo Neves, conta com a participação massiva das famílias nas reuniões pedagógicas e estabelecimento de parcerias com professores e equipe, ressaltando a importância atribuída à integração entre família e instituição educacional. A escola, ao envolver esses responsáveis pelos alunos em seu funcionamento, reconhece a importância da presença dos familiares na educação dos alunos e busca fortalecer os laços da escola com esses familiares.

Pelas obras de Bourdieu, identifica-se que a família não é apenas uma unidade biológica, mas uma instituição que cumpre um papel crucial na reprodução da estrutura do espaço social. Isso ocorre porque, segundo Bourdieu (2007a), a família é um espaço onde se acumulam diferentes tipos de capital, como o capital cultural (conhecimentos, valores, habilidades), o capital econômico (recursos financeiros) e o capital social (redes de relacionamentos e conexões sociais).

De fato, as normativas descrevem que a “educação escolar” transcorre em um ambiente preciso (dentro da instituição escolar), enquanto a educação por um todo é abrangente, ou seja, se desenvolve também fora do contexto escolar sendo um dever da família e do Estado (Brasil, 1996).

É enfatizado que a contribuição da família junto com a Escola Tancredo Neves representa o Estado em si, fortalece o desenvolvimento do aprendiz e suas habilidades para sua existência em coletividade. No entanto, as estruturas de poder presentes no campo descritas por Bourdieu (2003), via análise educacional, podem

influenciar a forma como a família, responsáveis e a comunidade se sentem acolhidos e valorizados pela escola. Se houver resistência ou barreiras institucionais para a participação efetiva na escola, as famílias podem se sentir excluídas ou desencorajadas a participar ativamente.

Por exemplo, a Escola Tancredo Neves cita em seu PPP que busca estabelecer parcerias com a comunidade e envolver as famílias nas atividades escolares, isso requer a criação de um ambiente incentivador para consolidação da participação, com espaços de diálogo e reconhecimento da importância das perspectivas e experiências das famílias, fatos que constam no documento do PPP da instituição.

Quando aplicamos esses conceitos ao projeto político pedagógico da Escola Tancredo Neves, é possível entender como a participação da comunidade e da sociedade é condicionada pelas estruturas de poder presentes no campo da educação e pelas disposições (*habitus*) dos indivíduos envolvidos. Em resumo, o projeto político pedagógico de uma escola busca envolver a comunidade e a sociedade e deve levar em consideração as estruturas presentes no campo educacional e as provisões dos indivíduos envolvidos (*habitus*).

Quadro 7 - Habitus dos atores e campo social (parte 4)

(continua)

Eixo 2: direito à aprendizagem	Descrição
2.8. Análise de desempenho, rendimento (fluxo) e frequência dos estudantes	<p>As avaliações educacionais externas, como o Proalfa e o Proeb, fornecem, aos gestores educacionais e professores, informações fundamentais para o estabelecimento e/ou priorização de políticas e práticas que contribuam para a melhoria da qualidade da educação pública e a promoção da equidade. As possibilidades são várias, dentre elas, [...]:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Orientar a formulação de políticas voltadas para a qualidade da educação pública; . Produzir informações sobre o desempenho escolar dos estudantes mineiros, mostrando as habilidades desenvolvidas e as não desenvolvidas. <p>Permitir às escolas analisar seu desempenho, possibilitando o planejamento de ações pedagógicas que visem à melhoria tanto do sujeito que participa do processo quanto da unidade de ensino.</p> <p>O rendimento escolar (fluxo), por sua vez, posiciona-se como o indicativo final do processo de aprendizado do estudante ao término do ano letivo, fornecendo uma quantificação objetiva do seu desempenho e da sua frequência.</p> <p>Como resultados de rendimento escolar compreende-se a aprovação, quando o estudante alcança os critérios mínimos (frequência e nota) para a conclusão da etapa de ensino em que estava matriculado, a reprovação, quando o estudante não alcança o que dele era esperado durante o período letivo e o abandono, que é a ausência de rendimento do estudante que deixa de frequentar a escola antes do término do ano letivo, sem formalizar sua transferência para outra.</p> <p>É papel dos envolvidos no ensino e na gestão escolar acompanhar, ao longo do ano, o aprendizado dos estudantes por meio dos instrumentos de avaliação, intervindo quando e onde for necessário para garantir o desenvolvimento das competências e habilidades a eles desejadas, bem como olhar para o seu rendimento, que irá marcar a trajetória escolar do indivíduo durante sua formação.</p>

Quadro 7 - Habitus dos atores e campo social (parte 4)

(continuação)

2.9. Análise da proficiência/desempenho, participação, distribuição de estudantes por padrão de desempenho nas avaliações externas do SIMAVE (PROEB e/ou PROALFA)	Não foi possível realizar este ano, tendo em vista a não realização das avaliações do SIMAVE (PROEB e PROALFA) devido a Pandemia do COVID 19 e a suspensão das aulas presenciais.
2.10. Frequência e rendimento.	[...], os alunos da escola são frequentes. A infrequência escolar interfere no processo de ensino-aprendizagem, pois o estudante não tem um segmento nos conteúdos abordados, quebrando as etapas. O ensino-aprendizagem apresenta uma sequência, um plano curricular e o aluno infrequente não acompanha as etapas educacionais. Buscando amenizar as taxas de infrequência, a escola procura manter um diálogo acirrado com pais e responsáveis, comunicando por telefone, bilhetes ou chamando-os à escola para uma conversa e em último caso, [...] o Conselho Tutelar.
2.11. Distorção Idade/série	Na escola a distorção idade série diminuiu nos últimos quatro anos. Atualmente essa distorção é de 0,60%. [...] desenvolve ações pedagógicas de intervenções, reforço escolar e atendimento com os estudantes. Assim terão progressão escolar. Não tivemos abandono no período, porém a infrequência dos estudantes pode causar abandono escolar. Diante deste fato, a escola toma as devidas providências quando um aluno começa a faltar, entrando em contato com pais e responsáveis e com o Conselho Tutelar. A taxa de reprovação se manteve ao longo dos anos, sendo essa bem reduzida, ou seja, aproximadamente não houve. Com vista a reduzir a taxa de reprovação a escola desenvolve ações como intervenções pedagógicas, envolvimento de todos da escola no processo de ensino aprendizagem, atividades diversificadas, apoio pedagógico ao professor, assim como as ações em sala de aula ficam de maior qualidade e influenciando na educação dos estudantes. Quanto menor a taxa de reprovação, maior a qualidade da educação e da equidade. A escola acredita ser necessário promover uma atuação mais específica com os alunos dos níveis baixo desempenho; buscar uma alfabetização pautada em gêneros textuais para o desenvolvimento da compreensão leitora; trabalho mais frequente com consciência fonológica.
2.12. Diversidade e inclusão na aprendizagem	A inclusão nos remete às diferenças no meio social em que se vive e com o qual se estabelecem relações. É preciso conhecer as particularidades do outro para, então, orientá-lo de maneira adequada. Perceber a forma como o estudante se desenvolve, brinca, aprende, age e reage aos estímulos e ao meio que a cerca traz elementos para melhor entendê-lo e intervir positivamente. Na [...] o compromisso de educar está aliado à responsabilidade do estudante, da família e dos profissionais que o acompanham, ao compartilhamento de informações e recursos que beneficiam o desenvolvimento do estudante e ao fornecimento de um diagnóstico formal a respeito da deficiência e/ou síndrome que apresenta. Considerar as diferentes características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem é de fundamental importância, sendo, porém, [...] verificar as condições de aprendizagem que a Escola pode oferecer. A Escola prioriza o bem-estar dos estudantes, compreendendo que são únicos e diferentes, mesmo naquilo em que se assemelham. [...], estabelece critérios que visam beneficiar a aprendizagem e o desenvolvimento de todos, bem como colaborar para que ambos ocorram. [...], de forma específica, os seguintes casos: Espectro autista; Deficiência auditiva total e parcial; Síndrome de Down (com retardo mental leve e moderado); Deficiência Intelectual (leve e moderada); Transtornos de aprendizagem; paralisia; Síndrome de Sotos, deficiência física. [...]

Quadro 7 - Habitus dos atores e campo social (parte 4)

(conclusão)

	<p>alinhar os procedimentos pela busca da qualificação e fortalecimento da prática inclusiva. Avaliar cada situação de acordo com a necessidade do estudante [...] conduz [...] a estratégias de intervenção no que se refere às necessidades educacionais específicas, seja por meio das orientações recebidas por profissionais especializados e/ou pelo conhecimento e prática adquiridos na relação diária entre Escola e estudante. [...] possíveis encaminhamentos para os casos que a Escola se dispõe a atender.</p>
2.13. Atendimento Educacional Especializado (AEE)	<p>Na elaboração do PDI a escola se apropriou plenamente das orientações enviadas da SEE e contou na sua elaboração com a participação de professores da sala de recursos/AEE, professores de apoio, professor regente, responsáveis pelo aluno, supervisão pedagógica, sendo atualizado semestralmente. O PDI é um ponto de partida na construção das atividades cotidianas e no desenvolvimento de habilidades necessárias para o pleno desenvolvimento do aluno, respeitando sempre seu tempo e suas limitações.</p>
2.14. Com relação à sala de recursos:	<p>O percentual aproximado de estudantes com deficiência e transtorno global de desenvolvimento que possuem Plano de Atendimento Educacional Especializado é de aproximadamente 70%. Na Sala de Recursos são desenvolvidas atividades que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, motor, social e pessoal do aluno, fazendo com que este seja mais ativo no processo da aprendizagem. A articulação entre professores regentes e o professor de AEE ocorre durante todo o processo educativo, desde reuniões de módulo II até a execução de atividades em sala de aula. Com o atendimento em sala de recursos, os alunos têm apresentado evolução na sua autonomia, na fala, socialização e no desenvolvimento intelectual. O planejamento do professor regente é disponibilizado antecipadamente ao professor de apoio para que ele possa fazer as adaptações necessárias. O relacionamento do professor regente atua diretamente com o aluno com deficiência ou transtorno do desenvolvimento, contando sempre com o auxílio do professor de apoio e da sala de recursos. Acreditamos que o trabalho do AEE está plenamente conectado com o objetivo de dar autonomia, independência e desenvolvimento pleno aos estudantes.</p>
2.15. Cidadania e Direitos humanos; Educação das relações Étnico-Raciais; Educação Ambiental.	<p>[...] oportunizou o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovem a noção de dignidade e igualdade de direitos, por meio de projetos focados na formação humana, no respeito e cidadania. A valorização das diferenças e diversidades contribuem para que o aluno se sinta acolhido no ambiente escolar. [...] projetos escolares interdisciplinares com focos em valores, direitos e deveres humanos foi possível promover a noção de relação entre cidadania e educação. [...] ações os alunos se tornam mais críticos e autônomos, contribuindo para a relação entre cidadania e educação e formação humana. Com materiais de apoio e didáticos os conteúdos são contextualizados, favorecendo a discussão entre os pares, estimulando a prática de direitos humanos e a solução dialogada de conflitos. [...] buscou promover um ambiente democrático, realizando saraus e projetos com a temática afro-brasileira, buscando envolver toda a comunidade. No cotidiano buscamos desenvolver em sala de aula conteúdos éticos-raciais de maneira lúdica e participativa, com rodas de conversas, brincadeiras inerentes a povos específicos, danças, vídeos e leituras. [...] buscou-se trabalhar as questões indígenas, trazendo as dificuldades por eles hoje encontradas e tentando desmistificar o trabalho feito somente no dia do índio com pinturas no rosto e pena na cabeça. As atividades contribuíram para a aprendizagem dos alunos na medida que aproximaram os alunos da realidade de vários povos e favorecendo a promoção de uma educação para a diversidade. [...] é aberta a programas de educação ambiental. Com a adesão e implementação de programas direcionados ao meio ambiente impactam de forma positiva no processo e na consciência ambiental dos alunos. [...] identifica, valoriza apropria-se dos saberes locais através de projetos envolvendo toda a comunidade.</p>

Fonte: PPP da Escola Municipal Tancredo Neves (2022, p. 26-35).

Na seção do **Direito À Aprendizagem** as avaliações educacionais externas, como o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e o Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB), desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG), fornecem informações fundamentais para a instituição, com parâmetros no sentido de promover melhorias na qualidade da educação.

Na análise dos resultados, disponíveis no portal Simave (2021), os indicadores de participação e desempenho dos estudantes nessas avaliações externas do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB), realizadas em 2021 da Escola Tancredo Neves, apresentaram os seguintes resultados: No segundo ano do ensino fundamental na disciplina de Língua Portuguesa a taxa de participação atingiu 68% do total de alunos matriculados e proficiência média 498, onde apenas 5% dos alunos se encontram no baixo desempenho, 28% no intermediário, 52% no recomendável e 15% no nível avançado.

Na disciplina de Matemática, a taxa de participação atingiu 67% do total de alunos matriculados e proficiência média 526, onde 3% dos alunos se encontram no baixo desempenho, 35% no intermediário, 52% no recomendável e 10% no avançado. Neste sentido, o PPP da escola indica que

[...] é papel dos envolvidos no ensino e na gestão escolar acompanhar, ao longo do ano, o aprendizado dos estudantes por meio dos instrumentos de avaliação, intervindo quando e onde for necessário para garantir o desenvolvimento das competências e habilidades a eles desejadas [...] (PPP da Escola Municipal Tancredo Neves 2022, p. 29-30).

A escola se encontra dentro dos índices esperados para a avaliação externa, porém, os números demonstram que a mesma, poderia efetivar um maior avanço. No ano de 2021 não foi possível realizar as avaliações do SIMAVE (PROEB e PROALFA) devido a Pandemia do COVID 19 (Brasil, 2020) e a suspensão das aulas presenciais causou uma lacuna nos resultados, pois, neste momento não foi possível identificar se os alunos avançaram ou se mantiveram nos mesmos níveis.

Os alunos são considerados frequentes possibilitando a sequência, no plano curricular e etapas educacionais. A forma de minimizar as consequências de taxas de infrequência são diálogos com pais e responsáveis, por telefone, bilhetes e comunicação junto ao Conselho Tutelar. A reflexão referente a distorção idade-série

diminuiu nos últimos quatro anos, sendo de 0,60% e as ações pedagógicas de intervenções, reforço escolar e atendimento com os estudantes tem o propósito de minimizar e encaminhar para progressão escolar. Quanto menor a taxa de reprovação, maior a qualidade da educação e da equidade.

O projeto pedagógico assume a promoção de atuação com os alunos de baixo desempenho; ampliando a alfabetização em gêneros textuais e com consciência fonológica. A inclusão colabora para minimizar as diferenças no meio social com o compromisso de educar com responsabilidade, acompanhar as informações, recursos e ao fornecimento de um diagnóstico a respeito da deficiência e/ou síndrome.

O PPP prioriza a aprendizagem e o desenvolvimento de todos, e conduz, de forma específica, casos como Espectro autista; Deficiência auditiva total e parcial; Síndrome de Down (com deficiência intelectual leve e moderado); Deficiência Intelectual (leve e moderada); Transtornos de aprendizagem; paralisia; outras síndrome e deficiência físicas. Essa política busca o fortalecimento da prática inclusiva. Oferece um espaço acolhedor de ensino-aprendizagem, com profissionais capacitados, sala de AEE e materiais manipuláveis. No PDI a escola da SEE contou com a participação de professores da sala de recursos/AEE, de apoio, regentes, responsáveis pelo aluno e supervisão pedagógica.

O percentual aproximado de estudantes com deficiência e transtorno global de desenvolvimento (os que possuem Plano de Atendimento Educacional Especializado) é de 70%, com articulação no AEE durante o processo educativo, na Sala de Recursos, que favorece o desenvolvimento cognitivo, motor, social e pessoal do aluno. A escola busca práticas pedagógicas que pautam a dignidade e igualdade de direitos, por meio de projetos focados na formação humana, no respeito e cidadania e valorização das diferenças. Os conteúdos são contextualizados, favorecendo a discussão, estimulando a prática de direitos humanos e a solução dialogada de conflitos. A escola promove um ambiente democrático, e projetos com a temática afro-brasileira e conteúdos éticos-raciais, incluindo os povos originários e educação ambiental, reciclagem, entre outros, para uma educação para a diversidade.

O habitus é aquilo que se adquiriu, e encarnou no corpo de modo durável sob a forma de disposições permanentes (Bourdieu, 1983b). Nesse caso, nota-se que na análise dos resultados, da Escola Tancredo Neves a partir do portal Simave (2021), o desempenho dos estudantes no PROALFA e PROEB em 2021 foram significativos, inclusive a disciplina de matemática com números superiores à disciplina de língua

portuguesa. Esse padrão se manifesta no comportamento individual, e social no desempenho futuro dos alunos, famílias e comunidade. Para Bourdieu é justamente na formação do sujeito na primeira infância que essas incorporação e internalização se reproduzem. São essas imbricações dispostas que produzem esse complexo sistema (Santos, 2021). Conforme Bezerra (2017, p. 215),

[...] o legado bourdieusiano pode nos fazer (re)pensar sobre as relações no processo vivenciado nas escolas e quanto aos mecanismos de conservação sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência. A reflexão sobre esse fenômeno da contemporaneidade, têm implicações sócio-pedagógicas na *reprodução* escolar, produzindo, uma 'dissimulação'.

O autor apresenta que Bourdieu não entrou nesse tema de estudo, foi possível explorar algumas categorias como o argumento de que “[...] a exclusão e a marginalização das pessoas com deficiência são resultado de estruturas sociais que privilegiam certos grupos e formas de capital” (Bezerra, 2017, p. 215). Bezerra (2017) chama atenção para as normas criadas e que até as práticas institucionais podem criar barreiras para a participação igualitária dos estudantes com deficiência. Para o autor isso é excludente, seletivo e conservador, e baseado na teoria de Bourdieu pode ser considerada aparentemente neutra. As críticas são muitas, pois Bezerra (2017) considera que o sistema realiza, “[...] uma democratização das oportunidades que de fato é apenas aparente, negada pelas práticas conservadoras e pelas classificações intraescolares” (Bezerra, 2017, p. 479).

O autor também não apresenta soluções, mas apenas algumas considerações onde converteu os novos excluídos dentro do nosso sistema escolar. Nesse sentido, cabe rever uma de suas conclusões: “[...] os mecanismos da (re)produção e naturalização das desigualdades sociais [...] na escola, agora também reforçados pelo argumento da deficiência subjetiva, [...] comecem a ser desnaturalizados e combatidos” (Bezerra, 2017, p. 495). O autor não desejou passar má impressão, nessa análise macrossociológica, mas destacou que a inclusão de alunos com deficiência requer uma transformação não apenas das práticas educacionais, mas também das estruturas sociais e culturais subjacentes. Bourdieu (1982) defende na sua teoria que existem diversas formas de capital que os alunos com deficiência possuem, e não apenas aquelas que os recursos acadêmicos oportunizam via a educação convencional.

Além disso, a luta pela inclusão não deve recair apenas sobre os indivíduos com deficiência, mas também sobre a sociedade como um todo. Ele defende a necessidade de uma abordagem coletiva para transformar as estruturas e práticas discriminatórias, visando à criação de um ambiente educacional mais inclusivo e igualitário. Sobre as práticas pedagógicas, formação humana, respeito e cidadania e valorização das diferenças além do ambiente democrático, e projetos com a temática afro-brasileira e conteúdos éticos-raciais, incluindo os povos originários e educação ambiental, reciclagem, entre outros, para uma educação para a diversidade é possível analisar o do sistema de ensino numa sociedade estratificada, o sociólogo francês Pierre Bourdieu demonstra que, embora a escola seja reconhecida ideologicamente como instância promotora de oportunidades de ascensão, ela acentua as desigualdades sociais.

A escola, dessa forma, garante o direito dessas crianças e desses(as) jovens de conhecerem suas próprias histórias, de se sentirem orgulhosos(as) por fazerem parte de um coletivo que, mesmo sendo explorado e oprimido, nunca deixou de lutar para conquistar sua cidadania (Leite, 2008).

Abreu (2015) relembra que Bourdieu aborda sobre a classe teórica e que delimitam os grupos sociais, e “[...] a posição dos agentes no espaço social teoricamente construído, relacionando volume global de capital e sua composição com a trajetória social dos indivíduos, em classificações com pretensão de objetividade” (Abreu, 2015, p. 14). Ao ministrar esses temas a escola oportuniza a chamada estratégia de reconversão, pois “[...] reproduz o capital cultural que se traz da família, reproduzindo também a situação de classe não mais via herança de capital econômico, mas através do capital social e cultural” (Abreu, 2015, p. 14).

Mediante recapitulação, o registro presente no projeto político pedagógico da Escola Tancredo Neves, demonstra um esforço para promover uma educação para a diversidade, com um ambiente democrático e inclusivo. A LDB 9394/96 (Brasil, 1996) abrange uma série de temas relacionados à educação, em seus 92 artigos, e visa assegurar um pluralismo de concepções pedagógicas e curriculares, reconhecendo a diversidade de realidades e culturas presentes no país. Isso significa que o projeto político pedagógico da instituição, deverá compreender a coexistência de diferentes propostas educacionais, desde que atendam aos princípios e objetivos gerais da educação brasileira.

No contexto da instituição analisada, é possível inferir no seu documento a existência e a ênfase em promover uma educação para a diversidade. E essa abordagem democrática, pode contribuir para a formação de um habitus nos estudantes que valorizam a pluralidade, a igualdade e o respeito às diferenças. Essa formação pode impactar ainda positivamente no desempenho dos alunos, suas famílias e comunidade, fomentando a conscientização sobre questões éticas-raciais, ambientais e sociais.

Ao criar uma imbricação entre a escola e a comunidade, fomentando uma educação pautada na diversidade e no respeito, a Escola Tancredo Neves parece estar buscando oferecer aos alunos, não apenas um conhecimento acadêmico, mas também uma formação cidadã que promova uma atuação consciente e responsável na sociedade.

O resultado positivo no desempenho dos alunos nos exames PROALFA e PROEB em 2021, pode ser visto como uma consequência desse ambiente escolar inclusivo e diversificado, no qual os alunos se sentiram valorizados e encorajados a se engajar nos estudos, porém, outras variantes devem ser analisadas para constatação do feito. É fundamental acompanhar e analisar continuamente os resultados educacionais e o impacto da abordagem pedagógica adotada, a fim de avaliar a evolução das ações e promover melhorias contínuas no processo educacional.

Quanto à diversidade e inclusão na aprendizagem, as normas e práticas institucionais podem criar barreiras para a inclusão de alunos com deficiência, mesmo que aparentemente se apresentem de forma neutra na Escola Tancredo Neves. Quanto à prerrogativa, embora Bourdieu não tenha tratado diretamente desse tema específico em seus estudos, a citação de Bezerra (2017) relaciona-se com algumas categorias conceituais de Bourdieu, como o conceito de capital social e as estruturas de poder presentes na sociedade.

A exclusão e marginalização das pessoas com deficiência podem, de fato, ser resultado de estruturas sociais que favorecem certos grupos e formas de capital, reforçando desigualdades e perpetuando barreiras para a participação igualitária. (Bezerra, 2017). Apesar da não identificação de barreiras no contexto do PPP da Escola Tancredo Neves, vale ressaltar que os obstáculos podem ser resultado da falta de compreensão das necessidades e potenciais dos alunos com deficiência, além de refletir estereótipos e preconceitos arraigados na sociedade.

4.5 EIXO DE ANÁLISE 3: REPRODUÇÃO SOCIAL, REPRODUÇÃO ESCOLAR E PODER SIMBÓLICO

Sobre a gestão democrática e participativa; impacto da violência nas expectativas de aprendizagem; ambiente participativo; fortalecimento do trabalho coletivo; participação e formação dos professores; plano de ação; equipe de elaboração do PPP o documento retrata:

Quadro 8 - Gestão democrática e participativa

(continua)

Eixo 3: gestão democrática e participativa	Descrição
<p>3.1. Impacto da violência nas expectativas de aprendizagem</p>	<p>As violências que ocorrem no âmbito da escola tendem a impactar negativamente o processo de aprendizagem dos estudantes. Assim, no intuito de zelar pela garantia da dignidade da pessoa humana e do respeito aos direitos de todos, a escola deve atuar ativamente na prevenção e combate às violências no âmbito de sua circunscrição. Nesse sentido, é necessário que gestores, docentes e demais profissionais da escola saibam discernir a diferença entre violência e indisciplina, atuando de forma assertiva na resolução desses problemas. Condutas cotidianas de pouca gravidade que podem ser amparadas por intervenções pedagógicas específicas se enquadram como indisciplina e podem ser evitadas ou minimizadas com uma boa gestão da sala de aula, por exemplo. As violências, por outro lado, geralmente dizem respeito a situações mais complexas, que demandam maior articulação com a rede de proteção, tais como as Unidades Básicas de Saúde e Centros Especializados em Assistência Social - CREAS. Em todas essas situações, entretanto, os servidores da escola devem agir pautados no diálogo, na escuta ativa e na comunicação não violenta, sempre buscando a resolução dialogada dos conflitos de forma a compreender efetivamente a situação e promover a proteção dos estudantes e o devido diálogo e entendimento entre as partes. Além da intervenção adequada ressalta-se, por fim, que a atuação preventiva é fundamental para a manutenção de um ambiente escolar saudável.</p>
<p>3.2. Indisciplina e violência</p>	<p>Na visão da escola indisciplina são atos de transgressão de regras de convivência do dia a dia, já violência são atitudes agressivas físicas ou verbais contra qualquer um, seja colegas ou funcionários. A indisciplina existe em toda escola independente de turno ou sala, principalmente durante as atividades que envolvem grupos maiores em ambientes abertos, como recreio, lanche e filas. As situações de indisciplina são pedagogicamente trabalhadas com conversas diárias, orientações e com parceria com a família. Na escola não temos violência no que tange vandalismo, invasão, depredação. Não há registros de violência feitos pela escola. Ao se identificar uma situação de violência, faz-se inicialmente o levantamento e análise. Caso seja algum aluno envolvido na situação de violência, acionamos os pais ou responsáveis. Pedagogicamente as situações de violência são tratadas com projeto valores, regras de boa convivência, roda de conversa e diálogo. A escola desenvolve diariamente momentos de conversa buscando a promoção da cultura da paz. Os alunos que necessitam de orientação e ajuda relacionados a violência são acolhidos, convidados ao diálogo e reinseridos ao grupo, com novas oportunidades de convivência e de rever seus atos.</p>

Quadro 8 - Gestão democrática e participativa

(continuação)

Eixo 3: Gestão democrática e participativa	Descrição
3.3. Relações étnico-raciais e direitos humanos	<p>A escola identifica práticas discriminatórias, racistas ou de preconceito étnico-cultural no ambiente escolar: Não.</p> <p>A escola identifica práticas de racismo institucional e/ou discriminação racial institucionalizada no ambiente escolar: Não identificamos práticas racistas, discriminatórias ou de preconceito étnico-cultural, na escola. Não percebemos a interferência de práticas discriminatórias, racistas ou preconceituosas na aprendizagem dos estudantes.</p> <p>Após a identificação de situações de discriminação, elas são trabalhadas pedagogicamente pela escola com diálogos direcionados e orientação individual. Buscamos por meio de rodas de conversa discutir as regras de convivência. Pontos e problemas que necessitam melhoria que afetam a aprendizagem são desestrutura familiar, omissão da família, falta de diálogo, individualismos e falta de respeito.</p>
3.4. Ambiente participativo	<p>A Escola Tancredo Neves, no que tange à gestão, reafirma seu compromisso com a ética, assentando seu processo educativo nos princípios do respeito ao outro e apreço à liberdade. Ser ético é ser capaz de exercer a gestão de forma democrática, como princípio que abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. A gestão democrática aqui proposta implica no poder compartilhado e na participação efetiva do coletivo como compromisso que supera o individualismo e tem, na partilha, seu referencial maior.</p> <p>Por isso, na Escola, a democracia caracteriza-se por uma postura aberta e de argumentação receptiva, o que significa constituir formas de participação em que todos possam compartilhar as decisões à medida que, envolvidos, constroem consensos. Nesse sentido, para dar suporte e condições reais de participação a todos os atores da Escola e na mais variada amplitude, a instituição conta com órgãos e colegiados que, em sua forma e dinâmica, contribuem para consolidar a gestão democrática na Escola. São eles: Conselho Pedagógico, Conselho Administrativo e Conselho de Classe.</p> <p>A escola se comunicou com seus estudantes no último ano da seguinte forma: Através dos professores, especialistas e equipe diretiva na sala de aula, comunicado por escrito aos responsáveis, mural na escola, reunião no pátio. A escola procurou conhecer melhor seus estudantes no último ano da seguinte forma: Através de rodas de conversa e de atividades que tratam da realidade dos estudantes. Frente a participação dos estudantes para a construção de uma escola de qualidade:</p> <p>Colegiado escolar: sim, faz grande diferença; Conselho de classe: sim, faz grande diferença; Com que frequências as ações são desenvolvidas pelos alunos: Atividades de caráter artístico- culturais: às vezes Atividades de caráter político e social: às vezes Atividades de comunicação e formação: sempre Atividades da escola: sempre; Como você avalia a escola: Respeito aos (às) estudantes, sem discriminá-los(as): Boa; Consideração à opinião dos(as) estudantes: Boa; Conhecimento dos problemas pessoais e familiares dos estudantes: Boa; Convivência entre os estudantes: Boa; Convivência entre direção da escola, estudantes e demais profissionais: Boa; Relação da escola com a comunidade do entorno: Boa; Abordagem de temas relacionados aos direitos humanos e à violência: Boa; Abordagem de temas de interesse da juventude: Boa.</p>

Quadro 8 - Gestão democrática e participativa

(conclusão)

Eixo 3: Gestão democrática e participativa	Descrição
	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento e valorização da identidade étnico-racial dos estudantes: Boa • Incentivo à participação dos estudantes na realização de eventos: Boa • Incentivo à participação das famílias e da comunidade em atividades da escola: Boa • Divulgação das atividades, ações e decisões sobre o cotidiano da escola: Boa • Diálogo com os estudantes sobre situações e decisões da escola: Boa • Realização de consulta aos estudantes sobre temas de seu interesse: Boa • Envolvimento dos estudantes na construção das normas de convivência: Boa • Acessibilidade a estudantes com deficiências: Boa <p>A escola se comunica e repassa informações aos funcionários: Através do quadro de aviso (mural) na sala dos professores, através do quadro de aviso (mural) na secretaria, através do e-mail institucional, através dos aplicativos de mídia social (WhatsApp etc.), através de reuniões. Além disso, a escola disponibiliza as decisões coletivas à comunidade escolar da seguinte forma: Mural da entrada/ saída da escola e no mural na janela de atendimento da secretaria. Nas reuniões de Conselho de Classe, a escola discute: Resultados das avaliações internas, definição dos tempos nas diferentes atividades propostas para o ano letivo, planejamento dos currículos, processo de intervenção pedagógica, elaboração de projetos interdisciplinares.</p>

Fonte: PPP da Escola Municipal Tancredo Neves (2022, p. 36-44).

Na seção, **Impacto da violência nas expectativas de aprendizagem**, o documento destaca que a escola tem um papel ativo na prevenção e combate à violência dentro de sua área de atuação. Para isso, são promovidas ações para conscientizar os funcionários e ajudá-los a entender sobre violência e indisciplina, com o objetivo de resolver esses problemas. Em todas as situações, os servidores da escola devem agir com base no diálogo, na escuta ativa e na comunicação não violenta. Para condutas de baixa gravidade do dia a dia, a escola adota intervenções pedagógicas específicas dentro da própria instituição. No entanto, quando se trata de violências mais complexas que exigem uma maior articulação com a rede, tais casos são encaminhados para Unidades Básicas de Saúde e Centros Especializados em Assistência Social (CREAS).

Essa abordagem reflete a preocupação da escola em lidar com a violência de maneira adequada, buscando promover um ambiente seguro e saudável para os alunos e funcionários. O envolvimento de outros órgãos e serviços especializados é importante para lidar com situações mais graves e oferecer o suporte necessário às vítimas e agressores.

No que tange à **indisciplina e violência**, no contexto do Projeto Político Pedagógico (PPP), é mencionado que atos indisciplinados e transgressões de regras de convivência do dia a dia podem ocorrer, principalmente durante as atividades que envolvem grupos maiores em ambientes abertos, como recreio, lanche e filas. No entanto, essas questões são abordadas pedagogicamente por meio de conversas, orientações e parceria com a família.

É destacado também, que não há registros de violência relacionados a vandalismo, invasão ou depredação na Escola Tancredo Neves. No entanto, é observada uma interferência das situações de violência no rendimento escolar dos alunos. Alunos que apresentam comportamento depreciativo muitas vezes podem demonstrar agressividade, falta de motivação e falta de atenção. Essas observações indicam a importância de abordar questões de indisciplina e violência, buscando promover um ambiente escolar seguro, respeitoso e motivado para o aprendizado. A escola reconhece a relação entre o bem-estar emocional e o desempenho acadêmico dos alunos, o que ressalta a necessidade de lidar com essas questões de maneira eficaz e inclusiva. Por conseguinte, Bourdieu (2012, p. 41), declara que

[...] cada família transmite, de fato, a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e interiorizados, que contribui para definir, dentre diversos fatores, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar.

Bourdieu e Passeron (1990), na obra *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, descrevem sobre os sistemas simbólicos (a cultura), que são arbitrários e que existe uma violência simbólica legitimadora e dominante, que por fim passa a ser considerada naturalizada junto aos diferentes grupos. Discorrendo ainda nessa dimensão sobre a reprodução escolar o autor apresenta o conceito de violência que é assim descrito por Bourdieu (1997, p. 204) como sendo:

Toda coerção que só se institui por intermédio da adesão que o dominado acorda ao dominante (portanto à dominação) quando, para pensar e se pensar ou para pensar sua relação com ele, dispõe apenas de instrumentos de conhecimento que têm em comum com o dominante e que faz com que essa relação pareça natural.

A violência simbólica também é desempenhada pelos meios sociais no momento da educação. Bourdieu deixa isso claro, pois o poder simbólico da classe dominante modifica o papel transformador e democrático das instituições que

legitimam os privilégios sociais. A violência simbólica reúne em conjunto as normas coercitivas. O autor delimita as “[...] normas do direito, da escola, dos impostos, da burocracia, dentre outros mecanismos como sendo responsáveis por essa coerção do estado” (Bourdieu, 1992, p. 101).

O “poder simbólico” quando praticado pela instituição estatal por meio da escola é nomeado por classificação linguística, ou seja, “[...] é um poder capaz de se fazer reconhecer ou de ser ignorado por aqueles sobre os quais ele é exercido, passando por inculcar estruturas mentais e, logo, supor a existência de sujeitos socializados” (Marteleto; Pimenta, 2017, p. 37). Ele perpassa por todos os campos como um poder invisível já que está presente nos campos econômico, político, cultural ou outros.

Pelo exposto, desde já se pode adiantar que a tarefa dos autores como Medeiros, Prado e Andriolli (2017, p. 20), afirmam que a escola é vista como um “[...] espaço de reprodução social da dominação através da violência simbólica, que é a imposição dissimulada das estruturas de poder e das normas culturais dominantes sobre os indivíduos”. Medeiros, Prado e Andriolli (2017) relataram ainda que a ação pedagógica pode moldar suas disposições, atitudes e formas de agir que estão em conformidade com as estruturas de poder existentes.

Nesta confrontação de ideias é possível verificar que, Bourdieu identificou a escola não exclusivamente como um espaço de reprodução, mas sobretudo como um espaço de mobilidade social e transformação, ou seja, “[...] se a ação pedagógica, [...] construindo o habitus dos sujeitos, [...] despertar nos alunos o processo de revelação das formas simbólicas de violência, [...], desnaturalizando-a, desmistificando-a, desessencializando-a” (Medeiros; Prado; Andriolli, 2017, p.20-21).

No tópico **Relações étnico-raciais e direitos humanos**, é mencionado que a escola busca identificar práticas discriminatórias, racistas ou de preconceito étnico-cultural institucionalizadas em seu ambiente. É destacado que tais práticas não são identificadas com frequência, mas quando são, são abordadas pedagogicamente. Para lidar com essas questões, a escola utiliza estratégias como diálogos direcionados, orientação individual, rodas de conversa e regras de convivência. Essas abordagens visam promover a conscientização, a reflexão e a construção de relações respeitadas e inclusivas entre os membros da comunidade escolar.

Além disso, o registro aponta que a escola reconhece que existem problemas na aprendizagem dos alunos, no que diz respeito à desestrutura familiar. Embora não seja especificado como esses problemas são pensados, é possível inferir que a escola

busca compreender e atuar sobre essas questões, a fim de promover um ambiente de aprendizagem mais propício e oferecer o apoio necessário aos alunos que enfrentam dificuldades relacionadas à desestrutura familiar. Em resumo, evidenciamos que a escola tem o compromisso de combater práticas discriminatórias e preconceituosas, além de abordar os fatores que podem afetar a aprendizagem dos alunos.

Um trunfo escolar real na atualidade visa justamente essas transformações sociais e escolares que afetam as sociedades contemporâneas, cuja vantagem de ordem simbólica, segundo Nogueira (2021) está no respeito à diversidade. A teoria de Bourdieu (2010), sobre o contexto dos direitos humanos, descreve o acesso aos direitos que é desigualmente distribuído devido à posição social dos indivíduos e grupos na estrutura social. Nesse sentido, a importância do capital cultural, econômico e social vem corroborar com um sucesso social.

A reprodução dessas desigualdades sociais e a limitação do exercício pleno dos direitos humanos por certos grupos que podem ocorrer dentro da escola devem realmente ser minimizados, lembrando que isso seria uma habilidade para atuar na escola que requer a construção de um novo habitus.

Ou seja, esse aprendizado de relações étnico-raciais e direitos humanos, incide diretamente no habitus, que relembro a descrição, segundo Bourdieu (2007b, p. 21) é “[...] um sistema gerador de práticas distintas e também distintivas”. Esta nova disposição implica na interiorização da objetividade, estruturada pelas condições sociais e estas são interiorizadas. A Escola Tancredo Neves oportuniza a sua comunidade as condições sociais de existência para esse novo pensar prático (Cotta, 2017).

Esse campo escolar, onde ocorrem essas lutas vividas são caracterizados por relações de dominação e hierarquia perpetuando as desigualdades sociais e na abordagem das relações étnico-raciais, onde grupos étnicos e raciais são a luz da teoria de Bourdieu (2001). A natureza inculcada no espaço social a partir das experiências vividas, segundo Cotta (2017), trazem o passado que marcou corpo e alma e atua através deles. Assim, a sala de aula deve refletir sobre sua missão no ensino, pesquisa e extensão perante a sociedade. Nogueira (2021) também reafirma esse contexto dos direitos humanos, baseado nas teorias de Bourdieu, isso porque entender as desigualdades sociais e as estruturas de poder ajudam a identificar as formas de exclusão que podem ocorrer nos sistemas legais, nas políticas públicas e

nas práticas sociais, e assim promover a justiça social e a igualdade de direitos para todos os grupos.

Na subdivisão **ambiente participativo**, a Escola Tancredo Neves destaca o compromisso da instituição com a ética, baseando seu processo educativo nos princípios do respeito ao outro e valorização da liberdade. A gestão da escola é exercida de forma democrática, abrangendo as dimensões pedagógica, administrativa e financeira, a fim de fornecer suporte e condições reais de participação a todos os atores envolvidos (Escola Municipal Norte, 2022).

A escola conta com órgãos e colegiados que colaboraram para a consolidação da gestão democrática, como o Conselho Pedagógico, o Conselho Administrativo e o Conselho de Classe. Esses órgãos, cada um em sua área de atuação, promovem a participação e tomada de decisões coletivas, envolvendo diferentes “[...] membros da comunidade escolar como professores, especialistas e equipe diretiva na sala de aula, comunicado por escrito aos responsáveis, mural na escola, reunião no pátio” (PPP da Escola Municipal Tancredo Neves p. 38-39). Essas diferentes formas de comunicação visam garantir que os alunos ouçam e tenham espaço para expressar suas opiniões e necessidades.

A equipe responsável pela avaliação e elaboração do PPP avalia a escola com o conceito "bom" em diversos aspectos, como respeito sem discriminação, consideração da opinião dos alunos, conhecimento dos problemas pessoais e familiares dos alunos, convivência entre os alunos e abordagem de temas relacionados aos direitos humanos e à violência.

Nessa parte nota-se que teoricamente a herança das vivências e lembranças próprias permitem as novas interações dos agentes em diferentes relações sejam experimentadas. O *habitus* retraduz essas características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, e de suas práticas o que nos remetem a pensar que Bourdieu (2007b) argumenta que essa ação pedagógica, não pode simplesmente importar conhecimentos e valores, mas depende das relações de comunicação entre o emissor e o receptor.

O PPP é considerado um documento importante por contemplar um discurso democrático, contudo representa um poder simbólico devido a sua coerção direta, na construção de significados. Esse poder simbólico está ligado à capacidade de impor uma visão de mundo, normas, valores e símbolos que são reconhecidos como legítimos e aceitos pela sociedade. Essa imposição ocorre por meio da produção

cultural, e de como as instituições educacionais, os meios de comunicação, a arte e outras formas de expressão expressa (Bourdieu, 1982). A sua ação pedagógica que se relaciona com a comunicação, influencia a maneira como as pessoas percebem a realidade escolar e como internalizam essas certezas sociais. Os currículos escolares e as práticas de ensino podem transmitir uma visão de mundo dominante, reforçando desigualdades sociais e reproduzindo relações de poder existentes. A imposição e a reprodução da ordem social se dão através de códigos comportamentais, linguísticos e intelectuais (Cotta, 2017).

Cabe lembrar que o poder simbólico “[...] deve estar fundado na posse de um capital simbólico. O capital simbólico é um crédito, é o poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento suficiente para ter condição de impor reconhecimento [...]” (Bourdieu, 2004, p. 166). Fica claro que a imposição do poder simbólico leva à violência simbólica que é exercida inconscientemente de uma cultura ou de uma classe sobre outra. A violência simbólica torna-se mais efetiva “[...] quanto menos for reconhecida pelos agentes como uma imposição de um sistema sobre outro, pois os códigos tornam-se naturais e universais. Este poder é invisível e conta com a cumplicidade dos que o exercem ou ainda dos que são sujeitados a ele” (Cotta, 2017, p. 34). Nas palavras de Bourdieu (2004, p. 205), “[...] a violência simbólica é tanto mais presente quanto mais mascarada”.

Sob nova análise a partir dos acontecimentos, a Escola Tancredo Neves enfatiza que desempenha um papel ativo na prevenção e combate à violência em seu ambiente. O PPP da instituição descreve que para cumprir esse papel, são implementadas ações que visam conscientizar os funcionários e ajudá-los a compreender melhor a natureza da violência e da indisciplina, com o intuito de encontrar soluções eficazes para esses problemas.

Sobre a violência no espaço escolar, Bourdieu (1997, p. 204) destaca que o exercício de poder e controle sobre os dominados só é efetiva quando os dominados aderem ao dominante e à dominação. Isso ocorre quando os dominados internalizam as normas, valores e visões de mundo impostas pelo dominante como sendo naturais e legítimos.

Neste sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define ações e propostas que deverão ser implementadas no PPP. Esse documento curricular, estabelece diretrizes para a educação básica que estão inseridas no PPP da Escola

Tancredo Neves, incluindo competências gerais que os alunos devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar.

Dentre as dez competências gerais descritas na base, cinco poderão ser destacadas para análise, a fim de contribuir na abordagem do trabalho com indisciplina e violência reproduzidas no campo institucional da Escola Tancredo Neves. Previamente, a competência em comunicação (Ministério da Educação, 2017), é fundamental para promover o diálogo e a expressão adequada de emoções e ideias. Uma comunicação efetiva pode auxiliar na prevenção e resolução de conflitos, bem como na construção de relações saudáveis entre os estudantes.

O desenvolvimento da competência de projeto de vida (Brasil, 2017), pode contribuir para que os alunos tenham metas e objetivos pessoais, ajudando-os a construir uma visão de futuro e a elevar a importância dos estudos e do convívio harmonioso na escola. Ao desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado (Ministério da Educação, 2017), os alunos podem refletir sobre suas emoções, identificar gatilhos para comportamentos indisciplinados e aprender estratégias para lidar com eles de maneira mais positiva. Essa competência também está relacionada ao respeito e cuidado consigo mesmo e com os outros.

A empatia e a cooperação (Brasil, 2017) são competências essenciais para a construção de relações saudáveis e respeitadas. Ao desenvolver essas habilidades, os alunos podem compreender o impacto de suas ações nos outros, promover a resolução de conflitos e desenvolver um ambiente mais inclusivo e acolhedor. Por fim, a competência de responsabilidade e cidadania (Brasil, 2017) que envolve o entendimento dos direitos e deveres individuais e coletivos. Ao promover essa competência, a escola pode incentivar a reflexão sobre a importância de seguir as regras e normas protegidas, bem como exercer uma participação ativa na comunidade escolar.

Ao adotar essas práticas, a escola poderá romper com a reprodução da violência e das desigualdades sociais, proporcionando condições mais igualitárias para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes. Acredita-se que a abordagem baseada no diálogo e na comunicação não violenta contribui para a construção de relações saudáveis e para o fortalecimento da aprendizagem como um processo colaborativo e inclusivo.

Diante das competências citadas, podemos relacionar a teoria de Bourdieu que destaca a importância do conhecimento sistematizado pelas habilidades e

competências (relacionada com o *habitus*) e da consciência crítica para romper com essa adesão ao dominante. Ao desenvolver uma visão mais ampla e crítica da realidade social, os dominados podem questionar as estruturas de poder e buscar a transformação das relações de dominação (Bourdieu, 1997).

Bourdieu não considerava a escola apenas como um espaço de reprodução das desigualdades sociais, mas também como um ambiente que poderia possibilitar a mobilidade social e a transformação das estruturas existentes. Além de defender que a escola, por meio de uma ação pedagógica consciente e crítica, poderia despertar nos alunos um processo de reflexão sobre as formas de violência presentes na sociedade.

No contexto da Escola Tancredo Neves, essa reflexão é relevante para compreender como a reprodução das desigualdades sociais ocorre no sistema educacional. A adesão acrítica dos dominados às normas e valores impostos pela escola e pela sociedade dominante pode perpetuar as desigualdades e limitar as oportunidades de ascensão social. A Escola Tancredo Neves declara que busca fornecer suporte e criar condições reais de participação para todos os atores envolvidos. Isso pode envolver a criação de canais de comunicação efetiva, a realização de assembleias e reuniões participativas, a implementação de troca de feedback e a promoção de uma cultura de diálogo e colaboração. Deste modo, a escola segue a normativa da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, em seu artigo 14 (Brasil, 1996), que estabelece os princípios da gestão democrática na educação pública e a participação dos profissionais da educação e da comunidade na elaboração do projeto pedagógico das instituições de ensino.

Esses princípios têm o objetivo de garantir que as decisões relacionadas à educação sejam tomadas de forma coletiva, participativa e transparente, envolvendo todos os interessados, como educadores, alunos, pais, funcionários e comunidade local. A gestão democrática na educação busca promover a participação efetiva de todos os envolvidos no processo educativo, permitindo que eles tenham voz e influência nas decisões que tiveram a escola e o ensino oferecido. Isso contribui para uma maior reclamação das ações e uma maior identificação da comunidade com a instituição de ensino.

Já a participação dos profissionais da educação e da comunidade na elaboração do projeto pedagógico é fundamental para que o documento reflita as

necessidades, demandas e realidades locais. Neste sentido, a instituição analisada declara que “[...] a escola conta com órgãos e colegiados que colaboraram para a consolidação da gestão democrática, como o Conselho Pedagógico, o Conselho Administrativo e o Conselho de Classe” (Escola Municipal Norte, 2022, p. 38-39).

Porém, quando aplicamos o conceito de capital cultural à gestão democrática na educação, podemos observar como a distribuição desigual desse capital poderá afetar a participação dos diferentes atores envolvidos no processo educativo. Por esta via, Bourdieu (1997) também abordou o conceito de "campo" e as lutas por poder que ocorrem dentro de diferentes esferas sociais que, no contexto escolar, podemos entender as instituições educacionais como um campo em que diferentes atores (alunos, professores, gestores, pais) competem por recursos e influência.

Deste modo a gestão democrática na educação pode ser vista como uma arena em que diferentes grupos e interesses se confrontam, buscando moldar as políticas e práticas educacionais de acordo com suas visões e objetivos. E essa disputa de poder (poder simbólico) associado ao PPP deriva da sua capacidade de construir e impor significados, normas e valores que moldam a cultura escolar e a visão de mundo da comunidade educativa (Bourdieu, 1982).

Como um documento que expressa a identidade e a proposta educacional da escola, o PPP pode influenciar profundamente a percepção que os diversos atores envolvidos têm sobre o papel da instituição de ensino e sobre o próprio processo de aprendizagem. Com base nesta análise do PPP através da teoria de Bourdieu (1982) será possível fazer algumas considerações.

4.6 OLHAR DO PPP NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES ETNOGRÁFICA

Com base nas características da pesquisa etnográfica, o caminho das observações consistiu em: uma análise abrangente do objeto de estudo, ou seja, uma visão global da comunidade (espaço social para Bourdieu); a observação das interações e das relações entre os membros desse grupo social (relação da escola com a comunidade: habitus dos atores e campo social); a análise de documentos que narram a história do grupo estudado (reprodução social, reprodução escolar e poder simbólico), conforme já foi abordado nos Eixos do PPP enfatizando o processo de pesquisa em detrimento dos resultados que serão obtidos a partir dele. Dessa forma, a observação participante seguindo o modelo etnográfico (exploração, decisão e

interpretação do fenômeno estudado e as descobertas no campo), se constituíram na principal ferramenta de análise, permitindo verificar se os membros sociais dessa comunidade estão ativamente envolvidos e dinâmicos, buscando possíveis maneiras de transcender a lógica documental, teórica e burocrática do PPP, à luz da teoria da reprodução e das relações de poder simbólico de Bourdieu.

Para alcançar esse objetivo, de construção e descrição dos diários de campo, a fim de registrar detalhes como incongruências, comentários triviais, paradoxos e sinais não óbvios na realidade observada, foi necessário um olhar atento, e registro de cada conversa com o grupo envolvido. A observação dos comportamentos foi a principal fonte de dados para o diário de campo. O apêndice A, foi o roteiro de observação, que inclui os elementos internos da escola, ou seja, o espaço social, mobiliários e materiais e todos os demais instrumentos que fazem parte dos eixos politizados no Projeto Político Pedagógico (PPP). No entanto, as análises *in loco*, tem o foco de observar a prática diária da escola tendo como referência teórica a reprodução escolar de Bourdieu e verificar se havia correspondência com a documentação proposta, de acordo com os registros do PPP. Seguem as observações:

As primeiras observações etnográficas foram nos dias 03, 10 e 31/07/2023 (três de julho, dez de julho e trinta e um de julho de dois mil e vinte e três) a observação foi realizada no período da manhã entre 9h e 11h. Pelo instrumento de observação foi identificado onde e como os alunos se alimentam na escola?

Os alunos da Escola Tancredo Neves possuem dois horários para alimentação: 1. O Refeitório da Escola: cujas refeições estão de acordo com o cardápio diário desenvolvido pela equipe de nutricionistas da rede municipal de educação. Os alunos geralmente se sentam em mesas para comer. 2. Intervalo ou Recreio: Os alunos têm um momento dedicado à alimentação, se assim desejarem ou se tiverem fome. É perceptível que a escola procura desencorajar a entrada de alimentos industrializados, como salgadinhos, refrigerantes e doces, durante os dois turnos de aula. No entanto, algumas famílias ainda continuam enviando esses tipos de alimentos para as crianças (Documentos de observação produzidos em 03, 10 e 31/07/2023).

Mesmo tendo observado que a escola tenta evitar a entrada de alimentos industrializados, como descreve o diário de campo, o documento da escola não fornece uma descrição detalhada das medidas específicas para evitar a presença de alimentos industrializados, como ilustrado no seguinte trecho: "[...] por meio de projetos escolares interdisciplinares com ênfase em valores; [...] utilizando materiais

de apoio e didáticos para contextualizar os conteúdos, o que estimula a discussão entre os estudantes” (Escola Municipal Tancredo Neves, PPP, 2022, p.34).

A ausência dessa discussão no documento, que visa a participação, pode levantar dúvidas sobre a eficácia de seus esforços para promover uma alimentação saudável na comunidade escolar. Destaco uma atenção legítima sobre a falta de informações planejadas no documento da escola e como isso pode afetar a eficácia de suas ações relacionadas à promoção de uma alimentação saudável.

As características do espaço (espacial), conforme definidas por Bourdieu (1980, p. 125), são conceituadas como “[...] um espaço social composto por posições relativas e relações estruturadas e estruturantes entre as posições sociais”. Nesse contexto, o campo social desempenha um papel fundamental na dinâmica das pessoas que ocupam o espaço social da escola municipal Tancredo Neves. Esses padrões são moldados por influências culturais, econômicas e educacionais, resultando de uma série de traços comportamentais que são característicos do campo social.

É inegável a relevância do refeitório escolar com um cardápio elaborado por nutricionistas em diversas dimensões. Primeiramente, o refeitório desempenha um papel crucial na promoção da saúde dos alunos, ao assegurar que eles recebam refeições equilibradas e nutritivas, o que é essencial para seu desenvolvimento físico e cognitivo adequado. Além disso, o espaço do refeitório pode ser aproveitado como um ambiente para a educação alimentar, onde os alunos aprendem sobre escolhas alimentares saudáveis e suas vantagens.

Entretanto, é importante fazer uma crítica ao envio de alimentos industrializados pelos pais, uma prática que pode ter implicações significativas nas dinâmicas sociais e culturais da escola. Isso porque, tais alimentos muitas vezes refletem as preferências e recursos familiares específicos, o que pode criar disparidades entre os alunos. Nesse contexto, considerando as referências à teoria de Bourdieu, é possível argumentar que o refeitório pode desempenhar um papel importante na atenuação dos efeitos da reprodução escolar. Ao fornecer uma base nutricional igualitária para todos os alunos, independentemente de sua origem socioeconômica, o refeitório contribui para a criação de um ambiente escolar mais inclusivo e igualitário, reduzindo as disparidades.

Além disso, ele alivia a carga dos pais, especialmente daqueles que não têm recursos para enviar alimentos de qualidade para seus filhos, reforçando a confiança

dos pais na escola. Em resumo, o refeitório escolar é um componente multifacetado e de suma importância na vida escolar, impactando não apenas a saúde e o bem-estar dos alunos, mas também questões de igualdade, inclusão e dinâmicas sociais e culturais na escola.

O outro item foi como os alunos se relacionam entre si em sala de aula e no intervalo?

É comum ver grupos de amigos se formando durante o intervalo, onde os alunos compartilham interesses comuns e passam um tempo juntos. A Escola oferece atividades recreativas durante o intervalo, como quadras esportivas ou áreas de lazer, que incentivam os alunos a se envolverem em atividades físicas e interações sociais (Documentos de observação produzidos em 03, 10 e 31/07/2023).

Nestas observações identificou-se que nas interações durante o intervalo, os alunos têm a oportunidade de interagir com colegas, porém, foi observado a segregação em alguns grupinhos limitando o acesso de alguns alunos aos benefícios dessas interações sociais (isso pode criar problemas de exclusão e isolamento em relação a alguns membros).

Conforme foi identificado o PPP:

[...] espera-se que os egressos desenvolvam a capacidade de entender e interpretar a enorme quantidade de informações e valores que lhe são transmitidos diariamente via meios de comunicação e/ou as diferentes instituições com as quais mantêm relação de modo que possam participar mais ativamente da vida social e política no meio escolar (Escola Municipal Tancredo Neves, 2022, p. 5).

O espaço social na escola é fundamentalmente um ambiente de interação, no entanto, as observações identificaram desafios em relação à qualidade dessa interação em alguns casos do momento da aula. Nesse contexto, a escola deve considerar a implementação de estratégias que facilitem uma comunicação mais eficaz durante as aulas e promover a interação entre todos os estudantes efetivando uma troca de conhecimentos, como a criação de fóruns de discussão ou o uso de tecnologias educacionais para esse fim.

A outra questão de observação foi como os alunos são chamados pelos funcionários? Pelo nome? Pelo apelido?

Em certas ocasiões, foi possível notar que na escola há momentos de formalidade. Os funcionários adotam uma abordagem mais formal, utilizando tratamentos como 'senhor' ou 'senhora', inclusive ao se referirem a alguns

alunos pelo sobrenome (Documentos de observação produzidos em 03, 10 e 31/07/2023).

Essa formalidade pode ser interpretada de várias maneiras. O uso de tratamentos formais, como "senhor" e "senhora," bem como o tratamento pelo sobrenome, pode sinalizar um ambiente escolar que valoriza o profissionalismo e o respeito mútuo entre funcionários, alunos e pais. A cultura organizacional da escola parece enfatizar a importância do respeito e da cortesia como elementos centrais de sua identidade institucional.

Além disso, notou-se que a formalidade no ambiente escolar pode variar conforme o contexto e o propósito das interações. Em ocasiões especiais, reuniões com pais ou em situações que demandem uma comunicação mais formal, a formalidade tornou-se mais proeminente. É crucial ressaltar a importância de que os funcionários estejam cientes de quando é apropriado adotar uma abordagem formal e quando é mais adequado ser mais informal, especialmente ao lidar com os alunos, a fim de promover um ambiente educacional que estimule o aprendizado e o bem-estar dos estudantes.

Também o mobiliário, sua organização e sua distribuição espacial são adequados aos alunos (faixa etária, gênero, deficiência etc.):

Em muitas salas, durante o período letivo, observa-se as cadeiras e mesas posicionadas no estilo convencional (fileiras), porém dimensionadas de forma apropriada para a faixa etária dos alunos. A escola possui acessibilidade para alunos com deficiência e incluiu a disponibilidade de rampas, corrimãos, e mobiliário ajustável para acomodar cadeiras de rodas e outras necessidades especiais (Documentos de observação produzidos em 03, 10 e 31/07/2023).

A observação de momentos de formalidade em determinadas situações na escola foi interessante, pois destacou que a escola segue padrões sociais que podem ser incorporados, estruturados ou estruturantes. A colocação das cadeiras e mesas em estilo convencional, dispostas em fileiras, pode limitar as interações entre os alunos durante as aulas, uma vez que eles estão voltados principalmente para a frente da sala.

Isso pode afetar o aprendizado colaborativo e a participação ativa dos alunos em certas atividades, pois a disposição das mesas e cadeiras em fileiras, adaptada para a faixa etária dos alunos, é uma escolha de design (mas não uma regra) que busca equilibrar a organização e a concentração com a interação e o envolvimento dos alunos.

A outra questão diz respeito a forma de como os alunos acessam os materiais escolares (livros literários, equipamentos, lápis etc.)? Têm autonomia ou precisam sempre de um adulto:

A escola é uma das poucas da rede pública municipal que disponibiliza lista de matérias para que os pais realizem a compra (principalmente na pré-escola, 1º e 2º ano). Porém, foi identificado que a mesma possui materiais extras e disponibiliza para os alunos que não possuem. Existe um armário em cada sala de aula, em que os professores dão acesso aos alunos. Os mesmos pegam, utilizam e devolvem (Documentos de observação produzidos em 03, 10 e 31/07/2023).

Foi possível estabelecer conexões entre as observações, aqui realizadas, e o conceito de campo social delineado por Bourdieu. As relações entre esses elementos podem ser pensadas da seguinte maneira: O conceito de "campo" pode ser entendido como o ambiente em que as relações sociais se desenvolvem, como mencionado nas referências teóricas deste estudo. Neste sentido, o fato da escola também disponibilizar materiais extras para os alunos que não têm recursos para adquiri-los é uma ação louvável e demonstra um compromisso com a equidade e a inclusão.

Isso garante que todos os alunos tenham acesso igualitário aos materiais necessários para a aprendizagem, independentemente de sua situação financeira. Essa abordagem não apenas promove a igualdade de oportunidades educacionais, mas também pode ter um impacto positivo no ambiente escolar, criando uma atmosfera de solidariedade e apoio mútuo entre os alunos e suas famílias.

Nas datas 08, 22 e 29 de agosto de 2023, as descrições etnográficas ocorreram no período da tarde, das 14h às 16h e se relacionam ao eixo do habitus. Assim foi identificado como é a organização do pátio escolar para uso dos alunos no intervalo?

A escola dispõe de áreas de recreação para atividades recreativas, bancos e mesas são colocados para que os alunos possam sentar, descansar e fazer refeições, possui áreas verdes com grama, árvores e quadra de esportes. A supervisão, durante o intervalo e atividades dos alunos, garante que o ambiente seja seguro e que as regras sejam seguidas. A área de alimentação não é separada e os alunos podem fazer suas refeições e retornar para o pátio. Para evitar aglomerações e garantir a segurança, a escola separa os segmentos (1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano) por área, cada segmento ocupa um espaço diferente na escola (Documentos de observação produzidos em 08, 22 e 29/08/2023).

No contexto da Escola Tancredo Neves, o ambiente físico desempenha um papel significativo. Por exemplo, as áreas de recreação, bancos e mesas, áreas verdes e a quadra de esportes são elementos que compõem esse "campo" escolar,

onde as interações sociais entre os alunos acontecem. A presença da supervisão durante o intervalo, cujo objetivo é garantir a segurança e o cumprimento das regras, pode ser vista como uma tentativa de minimizar as lutas pelo poder nesse "campo" social, ou seja, no ambiente escolar.

A supervisão age como um mecanismo de controle e regulamentação das interações entre os alunos, contribuindo para a manutenção da ordem e do respeito às regras. É importante destacar que a importância das relações sociais e das dinâmicas de poder em seus respectivos contextos não deve ser subestimada.

No entanto, é fundamental reconhecer que intervenções conscientes, como a supervisão mencionada, podem desempenhar um papel significativo na promoção de um ambiente escolar seguro e harmonioso. Por conseguinte, as observações realizadas nas dependências da escola podem ser relacionadas aos conceitos de campo social de Bourdieu, destacando a influência do ambiente físico e das práticas de supervisão nas dinâmicas de poder e nas relações sociais no contexto escolar.

As evidências da observação corroboram parcialmente o que está registrado no Projeto Político-Pedagógico (PPP). Nas áreas de atividade, que incluem bancos, mesas, áreas verdes e uma quadra de esportes, formam os componentes do "ambiente" escolar. Nesse contexto, seria razoável esperar que as interações sociais entre os alunos ocorressem de maneira mais ampla e sem divisões. Essas interações e a troca de experiências desempenham um papel crucial na formação do capital cultural e no desenvolvimento do habitus dos indivíduos presentes no ambiente.

O outro item foi: Qual o envolvimento dos alunos com a aprendizagem?

Observa-se que o nível de envolvimento pode variar significativamente de aluno para aluno e pode ser influenciado por vários fatores, incluindo a motivação, o interesse nas matérias, a qualidade do ensino e o ambiente escolar. Nota-se que a maioria dos alunos, muitas vezes, se envolvem mais quando têm relações positivas com seus professores, pois se sentem apoiados e valorizados (Documentos de observação produzidos em 08, 22 e 29/08/2023).

Outras conexões notáveis na escola podem ser identificadas, e é importante ressaltar a relevância das interações entre os alunos, o processo de ensino, o ambiente escolar e as convenções da instituição, todos eles moldados pelos conceitos de Bourdieu. A variação no grau de envolvimento dos alunos na aprendizagem, que pode variar de um estudante para outro, está intrinsecamente ligada à compreensão de que diferentes fatores, incluindo o ambiente escolar e a qualidade do ensino

oferecido, exercem influência sobre “nós”, e eles (as) (alunos). As convenções escolares mencionadas têm a capacidade de ocultar as relações de poder subjacentes e adicionar uma camada simbólica a essas interações.

O registro do PPP aponta: “[...] de maneira geral, os alunos da escola são frequentes [...] o ensino-aprendizagem apresenta uma sequência, um plano curricular e o aluno infrequente não acompanha as etapas educacionais” (Escola Municipal Tancredo Neves, 2022, p. 30). A infrequência escolar é apontada como um fator que interfere no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os alunos ausentes não conseguem acompanhar a sequência e o plano curricular das matérias, resultando em lacunas no aprendizado. Isso destaca a importância da continuidade e da regularidade na educação para garantir um progresso eficaz.

O conceito de *habitus*, de acordo com Bourdieu, é considerado como uma influência significativa na vida dos indivíduos sendo moldado pela cultura, educação, experiências passadas e características pessoais, como classe social, gênero, idade e etnia. Relaciono e destaco que o *habitus* nem sempre é consciente, e pode ser influenciado por fatores que os indivíduos não reconhecem ou entendem plenamente.

A teoria descrita ilustra como o *habitus* pode orientar as ações de uma pessoa e a dinâmica da escola no processo de ensino e aprendizagem, mesmo que a escola não tenha certeza de que suas escolhas são influenciadas por esses aspectos inconscientes. Relacionar a infrequência escolar ao *habitus* pode ser um fator que possa contribuir para a falta de compromisso com a educação identificada na instituição mesmo que o PPP registre uma porcentagem alta de frequência.

O outro item do roteiro diz respeito aos estímulos. Há uma busca por novas informações e conhecimentos?

A variedade de métodos de ensino e estratégias pedagógicas da Escola Tancredo Neves, na maioria dos segmentos são satisfatórios e podem ajudar a manter o interesse e o envolvimento dos alunos. Poderia melhorar em alguns aspectos, pois, os alunos muitas vezes se envolvem mais quando recebem feedback construtivo sobre seu desempenho (elogios) e são encorajados a melhorar (Documentos de observação produzidos em 08, 22 e 29/08/2023).

Pode-se observar, que as tradições ainda exercem influência no contexto da escola. Conforme a perspectiva de Bourdieu, isso equivale à própria reprodução, pois as tradições e disciplinas desempenham um papel fundamental na orientação das práticas sociais e no funcionamento da sociedade. Segundo essa teoria, as tradições

e disciplinas contribuem de maneira significativa para a perpetuação das estruturas sociais existentes. Paro (2017), contribui com o comentário:

Certamente, não se pode contestar a importância dos conteúdos das disciplinas tradicionais (Matemática, Geografia, História, Ciência etc.), que são imprescindíveis para a formação humana e não podem, sob nenhum pretexto, ser minimizados. Todavia, conteúdos como a dança, música, as artes plásticas e outras manifestações da cultura são igualmente necessários para o usufruto de uma vida plena de realização pessoal (Paro, 2007, p.125).

Embora o trabalho com as disciplinas formais seja uma realidade estabelecida, é evidente que as tradições ainda exercem impacto na sociedade, mantendo intactas as normas e valores preexistentes. A promoção de métodos de ensino interdisciplinares e abordagens mais participativas, como as variadas manifestações da cultura (dança, teatro, música, entre outros), a utilização de jogos e uma metodologia mais dinâmica que leva em consideração as experiências dos alunos, podem minimizar a reprodução de tradições pré-estabelecidas na Escola Tancredo Neves.

É relevante destacar que o apoio e o apreço concedidos pelos professores desempenham um papel crucial na percepção de legitimidade das convenções escolares, uma vez que tendemos a nos envolver mais quando recebemos feedback construtivo, como elogios, e somos incentivados a aprimorar nossos desempenhos. Essa dinâmica está diretamente relacionada ao poder simbólico e às práticas escolares que refletem as posições de avanço ou estagnação na nossa jornada educacional.

A percepção dos professores da escola acerca de sua própria formação é:

- 50%, aproximadamente, já se consideram formados e preparados o suficiente e não buscam aperfeiçoamento.
- 30%, aproximadamente, já se consideram formados e preparados o suficiente e buscam aperfeiçoamento.
- 20%, aproximadamente, não se consideram formados e preparados o suficiente e buscam aperfeiçoamento.
- 0%, aproximadamente, não se consideram formados e preparados o suficiente e não buscam aperfeiçoamento (Escola Municipal Tancredo Neves, 2022, p.42).

A dinâmica entre professores e alunos pode ser influenciada pelo contexto cultural e merece uma atenção na Escola Tancredo Neves. A formação continuada dos professores pode ajudá-los a entender e respeitar melhor as diferenças culturais, o que, por sua vez, influencia efetivamente a interação entre professores e alunos e

tal fato não é considerado no documento e na dinâmica da escola como metas a serem cumpridas.

Professores melhor treinados podem adotar métodos pedagógicos mais eficazes e inspirar a motivação intrínseca tanto em si mesmos quanto em seus alunos, pois o capital social, que inclui vínculos sociais, confiança e atitudes em relação ao trabalho, pode desempenhar um papel importante na colaboração entre professores, alunos e outros membros da comunidade educacional. Segundo Araújo e Oliveira (2013), a colaboração entre essas partes pode enriquecer o capital cultural e econômico da sociedade, criando oportunidades para todos. Portanto, as complexas interações entre os alunos, os professores, o ambiente escolar e as convenções da escola, podem exercer influência significativa no grau de engajamento da aprendizagem, de acordo com os fundamentos conceituais de Bourdieu sobre o poder simbólico e as práticas que refletem as posições sociais predominantes em nossa sociedade.

O roteiro também aborda: sobre a aprendizagem e temas significativos para realidade vivida:

Verificou-se projetos internos e externos que trabalham as mais variadas questões sociais. Porém, os temas são trabalhados em dias ou datas específicas e não de forma transversal (Documentos de observação produzidos em 08, 22 e 29/08/2023).

Verificou-se no tópico As Concepções pedagógicas sustentadoras do projeto (Escola Municipal Tancredo Neves, 2022, p. 13-14), que os “[...] projetos internos e externos trabalham as mais variadas questões sociais”. Porém, destaco uma divergência entre o que está documentado no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e o que foi observado na prática.

Na observação foi identificado que os temas são trabalhados em dias ou datas específicas e não de forma transversal, no dia a dia, alinhados ao plano de curso causando uma fragilidade no documento. A crítica se concentra principalmente em problemas específicos, como a falta de abordagem transversal dos temas, em primeira instância, isso porque a formação do sujeito, segundo a teoria de Bourdieu enfatiza a incorporação e internalização das relações sociais, e os modos pelos quais os indivíduos reproduzem ativamente essas relações que podem ser sistematicamente contextualizadas na escola analisada. A relação simbólica, formada a partir da

internalização de dispositivos produzidos nos campos sociais, gera, em sua essência, uma economia das práticas que se organizam, então, no *habitus* (Assis, 2012).

Como a escola aborda e o faz com as produções dos alunos? “Todas as atividades são arquivadas e repassadas para os pais bimestralmente. A escola também expõe o trabalho dos alunos em murais, eventos e feiras pedagógicas” (Documentos de observação produzidos em 08, 22 e 29/08/2023).

Verifica-se no tópico “Marco Operativo”, que o registro encontrado contempla parcialmente o que foi observado. O Documento descreve: “[...] as práticas pedagógicas para este projeto deixam de ser vistas como ‘um fazer por fazer’” (Escola Municipal Tancredo Neves, 2022, p. 19-20), ou seja, como uma atividade desprovida de significado e intencionalidade educativa, e passam a ser percebidas como conhecimentos importantes. Considerando que as atividades são arquivadas e compartilhadas com os pais a cada bimestre, e que a escola também exhibe o trabalho dos alunos em murais, eventos e feiras pedagógicas, o documento não aborda especificamente o valor das tarefas escolares como oportunidade de envolvimento dos pais. As tarefas são, de fato, produções dos alunos e, como tal, representam um elemento importante na interação familiar. Embora a escola organize e sistematize essas tarefas, em alguns casos, observa-se a ausência de participação dos pais, muitas vezes devido à falta de realização das tarefas pelos alunos.

Bourdieu (1997), sugere que o capital cultural é transmitido de geração em geração, principalmente pela família, e exerce um papel fundamental no desempenho escolar das crianças, pois esse capital, refere-se ao conjunto de conhecimentos, valores, habilidades e recursos culturais que uma pessoa possui como: a linguagem, o conhecimento artístico, literário e científico, bem como, as normas de comportamento social. De acordo com Bourdieu (1997), a transmissão do capital cultural começa no seio da família. Os pais e outros membros da família desempenham um papel fundamental na socialização das crianças e na transmissão dos valores e conhecimentos que compõem o capital cultural.

As observações continuaram nas datas 06, 13 e 20/09/2023 (seis de setembro, treze de setembro e vinte de setembro de dois mil e vinte e três), e foram efetuadas tanto no período da manhã quanto no período da tarde, sendo o dia 06 no turno matutino, o dia 13 no turno vespertino e o dia 20 no turno matutino. O item do roteiro observado contempla o eixo 3 que diz respeito à reprodução social, reprodução escolar e poder simbólico.

Assim foi identificado como os familiares são atendidos na escola? Em quais situações são convidados a comparecer à unidade? Relações interinstitucionais: família, comunidade escolar e sociedade.

Nas observações, foi identificado que os familiares estão presentes nas reuniões de pais e professores, nos eventos escolares como feiras, festas, apresentações culturais, nos conflitos entre os alunos quando ocorrem e para comunicados e entrega de boletins. Não foi identificada a presença dos pais em discussões sobre políticas educacionais, e na construção do PPP (Documentos de observação produzidos em 06, 13 e 20/09/2023).

A ausência dos pais em discussões sobre políticas educacionais e na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) é uma preocupação legítima que merece uma crítica construtiva. A participação ativa dos pais na tomada de decisões e na construção das políticas educacionais é essencial para criar uma educação mais inclusiva e eficaz. A participação dos pais na escola vai além das reuniões de pais e professores e dos eventos escolares. Os pais têm um papel importante a desempenhar na formulação de políticas educacionais e na definição do rumo da escola, suas perspectivas e experiências podem enriquecer o processo de tomada de decisões.

Porém, a culpa seria totalmente dos pais e/ou comunidade? Os dias de trabalho, os afazeres diários, a grande carga de funções e tarefas diárias permitem a participação sistêmica dentro da instituição? Essa crítica levanta pontos relevantes sobre a participação dos pais na escola e destaca a importância de considerar os desafios práticos que eles enfrentam ao tentar se envolver ativamente na vida escolar de seus filhos.

Bourdieu argumenta que a dominação social muitas vezes não é percebida como tal pelos agentes envolvidos, mas é internalizada e aceita sem questionamento. Isso pode se aplicar à falta de participação dos pais, onde as normas e as estruturas sociais podem desempenhar um papel na perpetuação desse padrão. A responsabilidade de superar essas barreiras e promover uma maior participação dos pais deve ser compartilhada entre a escola analisada, a comunidade e os pais.

É importante que a Escola Tancredo Neves promova uma transparência maior e uma comunicação eficaz com os pais. Eles devem ser informados sobre oportunidades de envolvimento em discussões mais amplas sobre políticas educacionais e no desenvolvimento do PPP, pois, neste contexto, o PPP da escola está perdendo a sua função participativa. Em resumo, a falta de envolvimento dos pais

em discussões sobre políticas educacionais e na construção do PPP é uma preocupação válida que deve ser abordada para criar uma educação mais democrática e inclusiva. A promoção da participação ativa dos pais, a transparência e a comunicação eficaz são passos importantes para melhorar essa situação e fortalecer o sistema educacional como um todo.

Na abordagem de outras situações: Gestão escolar, Gestão administrativa/financeira (Secretaria), Supervisão, Atendimento especializado (sala de recursos), Rendimento escolar, Cidadania e Direitos humanos; Educação das relações Étnico-raciais.

A Gestora escolar possui uma grande experiência sobre a administração geral da escola, incluindo o planejamento estratégico, a definição de metas e objetivos, a supervisão de pessoal, a coordenação de atividades educacionais e acompanha a criação de um ambiente de aprendizado positivo. Os secretários (as) administrativo (a) /financeiro (a) (Secretaria), são responsáveis por lidar com as questões burocráticas e documentais e seu trato é maior com pais e comunidade e pouco se envolvem com os alunos.

Os Supervisores monitoram e dão apoio às atividades dos professores e dos alunos, com apoio da equipe pedagógica da secretaria municipal de educação de Alfenas. O Atendimento Especializado (Sala de Recursos), é destinado a alunos com necessidades educacionais especiais e por muitos momentos também atendem os alunos que não possuem laudo médico, mas que apresentam dificuldade de aprendizagem.

Questões sobre a Cidadania e Direitos Humanos, são trabalhados no ambiente escolar através do plano de curso (CRMG), porém, os conteúdos ditos como essenciais, recebem um melhor foco. A compreensão dos direitos e responsabilidades dos cidadãos, são trabalhados pontualmente ou durante a convivência dentro do campo escolar.

A escola busca trabalhar a Educação das Relações Étnico-Raciais de maneira inclusiva e diversificada, no dia a dia, sistematicamente (Documentos de observação produzidos em 06, 13 e 20/09/2023)

Observando os diferentes aspectos da gestão escolar e da dinâmica educacional da Escola Tancredo Neves, nota-se que a escola está trabalhando na comunicação pedagógica e no controle da medida de reprodução, referindo-se ao processo de transmissão de conhecimento e à tendência de perpetuar as estruturas existentes no sistema escolar (Bourdieu, 1992).

Bourdieu (1992), menciona que a escola é uma parte do sistema de ensino local e das políticas públicas em geral. E questionando esses meios institucionais é possível perceber as condições sociais que permitem a reprodução da relação pedagógica. Cita-se Bourdieu (1992), para enfatizar que essa reprodução muitas vezes ocorre na inconsciência daqueles envolvidos no processo educacional.

Há uma crítica implícita ao sistema educacional tradicional, que enfatiza a infalibilidade do professor e tende a culpar os alunos por qualquer falha na comunicação. Essa abordagem, segundo o autor, inclina os professores a considerar os fracassos na aprendizagem como inerentes à relação educacional, atribuindo a responsabilidade aos receptores (os alunos) em vez de questionar o próprio processo de ensino.

Procura-se destacar nessas observações etnográficas, a importância de examinar de perto os aspectos da gestão escolar e da comunicação pedagógica, questionando as práticas tradicionais que podem contribuir para a perpetuação de desigualdades educacionais. E através da teoria de Bourdieu (1992), é possível enfatizar a necessidade de uma abordagem mais crítica e reflexiva no ambiente escolar, de seus documentos, diretrizes e, que sejam considerados não apenas o desempenho dos alunos, mas também a estrutura e a dinâmica do sistema educacional como um todo. Com base nessa análise ficaram os seguintes registros:

- a) a pesquisa etnográfica utiliza a observação participante como uma de suas características centrais e convém lembrar que conforme apontado por Mattos, C. L. G. (2011), os pesquisadores não se limitam a observar passivamente o contexto cultural ou social; eles também devem fornecer especificações detalhadas e contextualizadas das situações científicas. Durante as visitas à Escola Tancredo Neves, foi possível ouvir, de maneira indireta, uma conversa entre professores, supervisores e a gestora da instituição. Nesse diálogo, eles discutiram a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP), e suas observações incluíram o seguinte relato:

[...] o PPP não sofreu muitas alterações ao longo do tempo e, portanto, continuou praticamente no mesmo formato. Por esse motivo, não houve reuniões formais para debatedores do PPP, e conseqüentemente, não foram produzidas atas para documentar essas reuniões. [...] na verdade, nunca houve uma orientação formal para criar atas nas discussões do PPP, pelo menos não durante o período em que trabalho aqui (uma pessoa da equipe se lembra). [...] a maior participação e envolvimento na elaboração do PPP ocorreu antes da pandemia, em 2019 ou 2020, quando todos os interessados participaram mais ativos. [...] esse período foi considerado um marco nas interações relacionadas ao PPP. No entanto, nos anos seguintes, houve uma notável falta de entusiasmo e participação na reformulação do PPP. Porque? [...] isso deveu ao fato de que, se as reuniões fossem agendadas fora do horário de trabalho, eles não podiam, e se fossem realizadas durante o horário de trabalho, havia relutância em participar das discussões de reformulação. [...] a sensação geral era de que as contribuições feitas no grupo de trabalho para o PPP, foram incluídas mais como uma formalidade do que como um esforço genuíno de reformulação. [...] e assim, o PPP era

frequentemente atualizado sem uma documentação formal ou ata que registrava as discussões e decisões. Apesar disso, [...] em algum momento, seria benéfico criar uma ata para documentar as discussões e decisões relacionadas à formulação do PPP (Relato de comunicação colhido nas observações etnográficas, 2023).

Por esta via, a observação realizada na Escola Tancredo Neves, no contexto do espaço social, demonstrou como a utilização de observações etnográficas pode ser um valioso instrumento de pesquisa para uma análise profunda de várias questões relevantes na educação, como por exemplo, a observação do relato exposto acima.

- b) é importante considerar que a análise minuciosa dos elementos relacionados à gestão escolar e à comunicação pedagógica desempenha um papel fundamental no ambiente educacional. Delors (1998), nos faz compreender por seus escritos a expressão questionar as práticas convenientes que podem imprudentemente contribuir para a perpetuação das desigualdades educacionais, enfatizando a necessidade de examinar a forma crítica das práticas educacionais tradicionais que, apesar de parecerem convenientes, podem, na verdade, perpetuar desigualdades. Além disso, é fundamental destacar a importância da boa gestão e das críticas construtivas, pois elas ressaltam o impacto significativo do Projeto Político Pedagógico (PPP) na formação da identidade da escola que vai além da lógica documental e na orientação educacional. O PPP é apresentado como um instrumento capaz de influenciar profundamente a percepção da gestão dos diversos atores envolvidos na educação, tanto em relação ao papel da instituição de ensino quanto ao processo de aprendizagem no contexto social. Essa análise reflexiva e crítica dos elementos-chave no ambiente educacional enfatiza a importância de considerar esses aspectos para promover uma educação mais inclusiva e equitativa;
- c) cabe lembrar que enquanto aspectos positivos observados na Escola Tancredo Neves, destaca-se o esforço da instituição em aprimorar a comunicação pedagógica e em “gerenciar” o processo de reprodução e do poder simbólico, considerando a transmissão de conhecimento e a tendência de manter as estruturas já presentes no sistema escolar, conforme descritas pelo teórico Bourdieu (1992). Sobre os aspectos cruciais dessa comunicação pedagógica e o gerenciamento do processo de reprodução e do poder simbólico na

- educação: a melhoria na comunicação pedagógica é fundamental para garantir que o conhecimento seja transmitido de forma eficaz, promovendo um ambiente de aprendizagem mais eficiente. Isso pode envolver estratégias de ensino, métodos de comunicação e a interação entre professores e alunos, que desempenham um papel central na qualidade da educação;
- d) o reconhecimento do gerenciamento do processo de reprodução e do poder simbólico é igualmente importante, pois envolve uma análise crítica das práticas e estruturas que podem perpetuar desigualdades e manter o “status quo” no sistema educacional. Bourdieu (1992), destacou como as instituições educacionais têm o poder de influenciar nas oportunidades dos alunos e na distribuição de recursos, e isso está diretamente relacionado ao conceito de poder simbólico. Os pontos negativos nesse caso incluem que a pandemia limitou a participação dos pais nas discussões sobre políticas educacionais e na construção do último Projeto Político Pedagógico (PPP). Mesmo assim, o documento apresenta altos índices de participação. Em uma avaliação crítica, é possível identificar como objeto de análises construtivas que a escola se esforça para ter um espaço para melhorias. Entretanto, como já mencionado, seria justo considerar exclusivamente aos pais e à comunidade toda a responsabilidade? Isto porque as normativas já estão impostas pela gestão. Nesse contexto, é imperativo que a Escola Tancredo Neves continue promovendo uma maior transparência e eficácia na comunicação com os pais. Eles precisam ser informados sobre as oportunidades de envolvimento em discussões mais amplas sobre políticas educacionais e no desenvolvimento do PPP. Caso contrário, o PPP das escolas corre o risco de perder sua função participativa e democrática resultando apenas num processo de reprodução de normas e legislação;
- e) outra evidência importante é a necessidade de iniciar uma discussão com a comunidade sobre a qualidade de vida e o prejuízo dessa prática no envio de alimentos industrializados pelos pais. Ou seja, uma prática que pode ter implicações nas dinâmicas sociais e culturais da escola. Isso ocorre porque esses alimentos muitas vezes refletem as preferências e os recursos específicos das famílias, o que pode resultar em processos de obesidade junto às crianças, aumento do açúcar e do sal identificando as desigualdades entre os alunos/

- f) por fim, as contribuições da pesquisa proposta, com base na linha de pesquisa 2 para o Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública e Sociedade têm o potencial de serem altamente impactantes. Em particular, porque o foco central da pesquisa envolveu uma análise mais aprofundada do processo de formulação, monitoramento e implementação de políticas educacionais, através da exploração do projeto político-pedagógico. Isso visa cultivar uma especialização crítica crucial no âmbito da gestão educacional, destacando-se como um ponto de contribuição para o programa;
- g) a pesquisa visa uma compreensão mais profunda em relação à complexidade teórica e conceitual que permite intervenções e contribuições pontuais da gestão pública, especialmente no contexto dos setores educacionais públicos. Essa complexidade gestora, está relacionada às diversas interfaces e complicações envolvidas na administração de sistemas educacionais e como essas interações interagem com a sociedade como um todo. O impacto social, desse estudo com o tema proposto, permite uma pesquisa contínua sobre as políticas e práticas de gestão pública, especialmente na educação, que têm um impacto direto na sociedade. Isso pode abranger questões já estruturadas no PPP como o acesso à educação, a qualidade do ensino, a equidade educacional, o desenvolvimento social mais amplo e a participação direta da comunidade.

A análise permitiu concluir que a gestão da educação é um tema fundamental e é de extrema importância revisitar esse assunto, de forma contínua e permanente, pode gerar um impacto direto na eficácia do sistema educacional e, conseqüentemente, na qualidade da educação. É essencial manter um compromisso constante com a melhoria da gestão da educação, buscando sempre aprimorar políticas, práticas e estratégias para garantir uma educação de qualidade e equitativa para todos. As políticas públicas representam diretrizes, programas e iniciativas inovadoras pelo governo com o propósito de atender às necessidades da sociedade e promover o bem-estar geral. Estas políticas abrangem várias esferas, mas merecem especial destaque neste estudo quando se trata de educação e busquem participação ativa da comunidade.

5 CONCLUSÃO

A dissertação apresentada buscou responder a uma problemática atual que questionava o Projeto Político Pedagógico (PPP) bem como o objetivo geral de compreender o Projeto Político Pedagógico (PPP), de uma escola municipal no ano de 2022, através de um estudo etnográfico na cidade de Alfenas, Minas Gerais, na perspectiva da reprodução das relações de poder simbólico à luz da teoria de Bourdieu. Nesse sentido, a presente conclusão revisita todo o estudo apresentado para pontuar alguns itens que evidenciam respostas ao problema de pesquisa e aos objetivos específicos.

Antes, porém, destaca-se as escolhas efetuadas para chegar às evidências de pesquisa. O objetivo geral foi analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola, através da estruturação de seus eixos à luz das referências da reprodução social de Pierre Bourdieu. Os específicos foram: compreender os marcos legais de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), enquanto instrumentos democráticos para uma educação do ensino fundamental na Rede Municipal de Alfenas; analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola, através da estruturação de seus eixos à luz das referências da reprodução social de Pierre Bourdieu; analisar um Projeto Político Pedagógico (PPP) do ano de 2022 de uma escola e a possível superação da lógica documental, teórica e burocrática, identificando a partir da observação etnográfica as possíveis superações da reprodução e as relações de poder simbólico. Todos foram respondidos. E nesta etapa final do trabalho é possível oferecer algumas sínteses.

O texto apresentado originou-se de uma revisão teórica, bibliográfica e documental de natureza sistemática, realizada com o objetivo de identificar as bases teóricas desta pesquisa. Diante dos desafios contemporâneos, a educação tem a função de estabelecer e fortalecer o espírito de cooperação, tornando-nos mais capazes de atuar na sociedade, seja como indivíduos ou grupos. Com base nas contribuições de Saviani (2013), Delors (1998), Freitag (1986) e Ribeiro (1993), a formulação de uma concepção de mundo confirmada aos interesses populares deve ser incorporada à organização e estruturação do sistema educacional. Uma abordagem educacional voltada para uma concepção de mundo que atende aos interesses populares deve ser fundamentada em princípios essenciais, tais como inclusão, equidade, participação democrática e desenvolvimento integral das pessoas.

Para delinear, o segundo capítulo a pesquisa tratou-se de buscar um estudo específico a educação do século XXI, sobre a gestão participativa e as políticas públicas de educação, abordando um tripé legislativo com estratégias legais e práticas de ensino baseadas nas Diretrizes Federais, Estaduais e Municipais orientadas, bem como na construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Assim, essas bases oportunizaram a concepção reflexiva da elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) no contexto escolar que também deve ser concretizado por meio de um processo de ação-reflexão, ou seja, um esforço conjunto. A promoção da integração deverá ocorrer por meio da participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo, para uma construção coletiva do conhecimento e fortalecimento da democracia participativa na escola.

Para analisar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola, foi adotado uma abordagem teórica crítica e sociológica de Pierre Bourdieu, um crítico contundente do capitalismo e da globalização. Essa abordagem foi utilizada para argumentar que os sistemas educacionais frequentemente perpetuam a desigualdade social e a concentração de poder. A escolha do sociólogo Pierre Bourdieu para analisar os elementos fundamentais do PPP contribui para uma visão crítica e incisiva. Isso se reflete em sua abordagem sobre os sistemas que perpetuam a desigualdade social a partir da crítica da estrutura estruturada e estruturante das instituições sociais e a concentração de poder. A abordagem de Bourdieu é crítica e solidária, compreendendo as estruturas que sustentam a assimetria entre as classes sociais e a subordinação de certos grupos a outros que se beneficiam dessa posição. Destaca-se nesse estudo três conceitos fundamentais da teoria de Bourdieu: Reprodução social, poder simbólico e habitus. A teoria do sociólogo conseguiu dar fundamentação para a análise e resposta aos objetivos propostos.

A metodologia utilizada foi adequada, principalmente a análise documental e a observação etnográfica. Vale lembrar que Laplantine (2003), comenta sobre a mudança significativa na abordagem da pesquisa antropológica ao longo do tempo, especialmente em comparação com as práticas de viajantes, missões e administradores do passado. Essa nova abordagem enfocou a participação no contexto cultural e social dos sujeitos de estudo. Em vez de tratar as pessoas como meras fontes de informação a serem interrogadas, os antropólogos são encorajados a viver como os membros da comunidade que estão estudando “[...] o pesquisador compreende que precisa abandonar seu escritório e se imergir na intimidação

daqueles que não devem ser mais vistos apenas como fontes de informação a serem interrogadas” (Laplantine, 2003, p. 57-58).

A partir da observação etnográfica, foi possível identificar possíveis maneiras de superar a lógica documental, teórica e burocrática, verificando as relações de poder simbólico pautadas por Bourdieu (2007a), que descreve a imposição velada e acessível, sem questionamento das normas culturais através dos conceitos de habitus, capital (cultural, econômico, simbólico), campo social e reprodução escolar onde a escola influencia na formação do habitus dos indivíduos, moldando suas disposições, atitudes e comportamentos de acordo com as estruturas de poder prevaletentes.

Nesse sentido, as sínteses efetuadas na análise documental ofereceram as seguintes contribuições para a reflexão final:

Eixo 1: A organização escolar, conforme descrito no documento PPP, envolve a estruturação e a reprodução do poder na sociedade. Isso acontece por meio do controle prático das regras educacionais, interesses e conflitos presentes na comunidade escolar. A escola, conforme a teoria do espaço social de Bourdieu, desempenha um papel fundamental na perpetuação dessas relações de poder e na maneira como os interesses e conflitos são envolvidos na sociedade. Além disso, a dinâmica da escola é influenciada pelas características do contexto social mais amplo.

Eixo 2: Ao aplicar e analisar através da teoria os tópicos do eixo 2 (dois) do Projeto Político-Pedagógico da Escola Tancredo Neves, compreendemos que a participação da comunidade e da sociedade é influenciada pelas estruturas de poder na educação e pelas disposições (habitus) dos indivíduos envolvidos. Em resumo, o projeto político-pedagógico de uma escola procura envolver a comunidade e a sociedade, considerando as estruturas de poder na educação e as atitudes dos indivíduos envolvidos (habitus).

Eixo 3: Nesta seção, observou-se que, em teoria, as experiências e memórias pessoais herdadas possibilitam que os agentes envolvidos experimentem novas interações. O Projeto Político-Pedagógico (PPP aqui no conceito de identidade), é um documento que reflete a abordagem educacional da escola e, tem o potencial de impactar significativamente a percepção de que vários participantes têm o papel da instituição de ensino e do processo de aprendizagem em si.

Com base nessas análises já é possível informar ao leitor desse estudo o uso da primeira pessoa a fim de indicar a subjetividade desse pesquisador. Optei por

imersão profundamente no trabalho de campo junto a escola em estudo, seguindo as etapas etnográficas no sentido de realçar a compreensão sobre a importância do tempo e espaço para a dedicação necessária e entendimento da cultura e da vida do grupo estudado para além da lógica documental. Essa imersão foi fundamental para adquirir insights sobre as normas, tradições e convenções que moldam o comportamento e as interações dos participantes da comunidade escolar.

Essa exploração incluiu a seleção e definição dos problemas previamente mencionados, e envolveu o estabelecimento de contatos para acessar a Escola Tancredo Neves. Nesta etapa, as observações objetivam aprofundar o entendimento sobre o fenômeno e facilitar a seleção dos aspectos a serem investigados de forma sistemática. Essas primeiras indagações direcionaram o processo de coleta de informações e levaram a reformulações que foram ajustadas à medida que novos dados foram sendo coletados.

Para criar um posicionamento mais crítico, diante das análises, considerando os conceitos apresentados por Bourdieu (2001) e outros autores, quando foi questionado em síntese como o Projeto Político Pedagógico reproduz relações de poder simbólico e se a identidade da escola analisada é moldada por esse documento foi possível perceber a importância de manter uma mente aberta e flexível, visto a impregnação e subjetividade que tenho com o objeto de pesquisa. Evitar preconceitos e definições rígidas tornou-se evidente.

O PPP desempenha um papel essencial na definição dos objetivos, valores, métodos de ensino e na organização geral da escola. Além disso, através da teoria de Bourdieu, identifiquei que o documento também pode ter um poder simbólico significativo, influenciando a forma como a comunidade escolar percebe a sua identidade e função.

A reprodução ou a construção da identidade escolar é um tema importante de discussão. Em alguns casos, como observado na Escola Municipal Tancredo Neves, este documento pode ser moldado por valores tradicionais e por estruturas de poder existentes, o que pode levar à reprodução de desigualdades sociais e culturais no ambiente escolar. Antagonicamente isso pode ocorrer quando o PPP não promove uma reflexão crítica. A escola em estudo vem se esforçando para práticas educacionais e busca a inclusão e a diversidade.

A resposta à pergunta sobre a eficácia da lógica documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) pode variar consideravelmente de uma escola para outra,

dependendo da maneira como o PPP é tratado é aplicado em cada contexto educacional específico. Enquanto pesquisador, ao analisar o documento e compreender as políticas e diretrizes que o compõem, a preocupação foi descobrir se o PPP era apenas um documento formal? Que não é efetivamente implementado ou revisado regularmente? Ou se era um documento de transformação? Isso poderia mudar a sua forma de ser analisado e até a sua eficácia, afastando-se da sua lógica original perpassada pelas políticas educacionais e referências teóricas de servir como um instrumento de transparência e participação democrática, envolvendo diversos membros da comunidade escolar em sua elaboração.

No entanto, esta pesquisa não se limita à análise das políticas públicas educacionais que influenciam e estruturam esse documento, pois elas parecem oferecer um quadro típico ou até ideal para uma educação de qualidade baseada na participação democrática e na construção coletiva. É igualmente relevante ressaltar que a comunidade desempenha um papel essencial na identificação de necessidades, desafios e soluções mais eficazes.

A comunidade possui frequentemente conhecimentos, insights e experiências importantes que podem enriquecer a formulação e implementação de políticas (são a base de tudo). Nesse contexto, a noção de capital cultural desenvolvida por Bourdieu, que tem suas raízes nas posições sociais e econômicas, sendo de valiosa compreensão para a relação entre a escola e a reprodução das desigualdades sociais (Nogueira, 2002).

Reconhecer as limitações no exercício pleno dos direitos humanos, incluindo a participação abrangente na formulação de políticas educacionais para determinados grupos, é um passo essencial para minimizar desigualdades na escola. Isso requer a construção de um novo *habitus*, como destacado por Cotta (2017), lembrando, que isso, seria uma habilidade para atuar na Escola Tancredo Neves. Portanto, as políticas públicas são formulações inovadoras que estimulam a transparência e a participação ativa da comunidade, junto às equipes escolares tornam-se mais responsáveis perante o público. Esse processo reduz o risco de má administração, corrupção e decisões arbitrárias, contribuindo assim para a eficácia e a equidade na sua implementação.

A participação inclui a legitimidade democrática, uma vez que as políticas públicas exercem um impacto notável na vida das pessoas. É justo e imperativo que os cidadãos tenham a oportunidade de influenciar essas políticas por meio da sua

participação ativa, fortalecendo, assim, os princípios democráticos, nos quais os cidadãos têm voz nas decisões que impactam diretamente suas vidas. Nesse sentido é relevante enfatizar o caráter político, democrático e participativo do Projeto Político-Pedagógico (PPP), validando seu potencial positivo. Contudo, ao abordar a ideia de que o PPP “ainda tem espaço para avanço” e pode marcar o início de um modelo de excelência, ficam as observações registradas nesse estudo algumas ideias construtivas sobre suas limitações atuais e seu potencial de aprimoramento.

Por meio da análise documental e da investigação de campo realizada na Escola Tancredo Neves, é essencial ressaltar que a avaliação contínua e a adaptação do PPP desempenham um papel crucial na manutenção de sua relevância e eficácia ao longo do tempo. Outro fato foi que o estudo de campo proporcionado, é a abertura de possibilidades para uma análise mais abrangente que transcende as fronteiras territoriais da cidade de Alfenas e da própria Escola Tancredo Neves.

Aprofundar a análise do PPP para além da abordagem documental, incorporando uma perspectiva crítica inspirada no pensamento de Bourdieu, teve o potencial de enriquecer a compreensão da escola no âmbito municipal, estadual e federal, destacando seu valor enquanto identificou áreas que demandam aprimoramento e adaptação para atender às evoluções em curso no campo da educação.

As observações sobre a estrutura do Projeto Político Pedagógico (PPP) desencadeiam uma preocupação válida. Embora o PPP seja uma boa ferramenta de orientação e gestão ao desenvolvimento escolar, a estrutura pode limitar sua eficácia e sua capacidade de se ajustar às mudanças atuais e as necessidades educacionais e dinâmicas da comunidade escolar. Essa crítica é especialmente relevante quando se trata da implementação das ações contidas no documento, uma vez que o enfraquecimento da estrutura do PPP pode ser um obstáculo para que essas ações saiam do papel. No entanto, é fundamental que essa crítica seja seguida por ações concretas que promovam a análise e a adaptação contínua do PPP. Isso é essencial para garantir que o documento permaneça como um instrumento relevante e eficaz na gestão educacional, possibilitando a promoção da qualidade da educação.

Para finalizar fica o registro das limitações, dentre elas, a conciliação entre trabalho e estudo enquanto um desafio a ser superado, exigindo a renúncia de outras atividades ao longo do processo para dedicar tempo à leitura e escrita. Apesar das

dificuldades, o comprometimento na condução desta pesquisa representou uma produção que não vai parar aqui.

De fato, faço uso das palavras de Bourdieu (2007b, p. 21), quando o mesmo sugere: que o

[...] ganho e a satisfação da realização do trabalho de análise e de campo tornaram-se evidentes, pois, teoricamente, a herança das vivências e lembranças próprias permitem as novas interações dos agentes em diferentes relações experimentadas, enriquecendo assim o avanço pessoal e o processo de pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABREU, C. A lógica da distinção em Pierre Bourdieu, vista através de uma obra excepcional. **Mulemba**: Revista angolana de ciências sociais, Luanda, v. 5, n. 10, p. 841-964, nov. 2015. Disponível em: <https://journals.openedition.org/mulemba/2195>. Acesso em: 20 maio 2023.

ALMEIDA, L. R. S. Pierre Bourdieu: a transformação social. **Inter-Ação**: revista da faculdade de educação, Goiânia, v. 30, n. 1, p. 139-155, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/1291/1343>. Acesso em: 07 ago. 2023.

ARAÚJO, C. M.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Contribuições de Bourdieu ao tema do desenvolvimento adolescente em contexto institucional socioeducativo. **Pesquisas e práticas psicossociais**, São João del-Rei, v. 8, n. 2, jul./dez. 2013. Disponível em: http://seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/534/514. Acesso em: 30 jul. 2023.

AZANHA, José Mario P. Melhoria do ensino e autonomia da escola. *In*: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Tecendo a rede do amanhã**. São Paulo: SEE, 1988. p. 36-45.

BACHIR, D. S. Pour une éducation philosophique au pluralisme. *In*: PHILOSOPHIE et démocratie dans le monde. Paris: UNESCO, 1995. p. 147-156.

BERTÉ, D. dos S. **As políticas públicas sociais de educação e de assistência social e suas repercussões no capital cultural de estudantes dos meios populares**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/1879/3/2019DeboraBerte.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2023.

BEZERRA, F, G. A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Qv7jyMxYfGVLZftjWncGqMS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2023.

BODART, C.; SILVA S. R. Biografia Bourdieu. *In*: **CAFÉ com sociologia**. [S. l.], 11 ago. 2020. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/biografia-bourdieu/>. Acesso em: 30 jul. 2023.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

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

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

- BOURDIEU, P. **Capital cultural, escuela y espacio social**. México: Siglo veinteuno, 1997.
- BOURDIEU, P. **Choses dites**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1987.
- BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Brasiliense. São Paulo. 2004
- BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BOURDIEU, P. **Le sens pratique**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.
- BOURDIEU, P. **Les structures sociales de l'économie**. Paris, Seuil, 2000.
- BOURDIEU, P. O campo científico. *In*: ORTIZ, R. **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d' Água, 2003.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, P. **O senso prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 2007b.
- BOURDIEU, P. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, P. **Son oeuvre, son heritage**. Paris: Sciences Humaines, 2008.
- BOURDIEU, P. Sur le rapport entre la sociologie et l'histoire en Allemagne et en France. **Actes de la recherche en sciences sociales**, Paris, v. 106-107, n. 106-107, p. 108-122, mar. 1995.
- BOURDIEU, P. **Homo academicus**. Paris: Minuit, 1984.
- BOURDIEU, P. **Lições da aula**. São Paulo: Ática, 1994.
- BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, P. **Questions de sociologie**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1984.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 1996.
- BOURDIEU, P. **Sobre o Estado: cursos no Collège de France 1989-1992**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- BOURDIEU, P. **Sobre o Estado: cursos no Collège de France 1989-1992**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Reproduction in education, society and culture**. London; Beverly Hills: Sage Publications, 1990.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: UFSC, 2014.

BOURDIEU. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. São Paulo: Papyrus, 1996.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. *E-book*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm. Acesso em: 11 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 36/2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2001.

CÂMARA MUNICIPAL DE ALFENAS. **Conheça a cidade**. 2023. Disponível em: <http://www.cmalfenas.mg.gov.br/a-camara/conheca-a-cidade>. Acesso: 17 de maio de 2023.

CAMPOS, E.F. E. A coordenação pedagógica em questão diálogos no círculo de cultura. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DO FÓRUM PAULO FREIRE, 06., 2008, [s. l.]. **Anais eletrônicos** [...]. [S. l.]: Memorial virtual Paulo Freire, 2008. Disponível em: <https://www.acervo.paulofreire.org/items/65cf5891-0f81-4c83-9cbb-aa9241e0a31a>. Acesso em: 30 jul. 2023.

CÂNDIDO, A. A estrutura da escola. *In*: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1974. p. 107-128.

CARIA, A. de S. **Projeto político-pedagógico em busca de novos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

CATANI, A. M.; CATANI, D. B.; PERREIRA, G. R. de M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. *In: REUNIÃO GERAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 23., 2000, Caxambu. **Anais eletrônicos** [...]. Rio de Janeiro: ANPEd, 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE17/RBDE17_07_AFRANIO_-_DENICE_E_GILSON.pdf. Acesso em: 19 jul. 2023.

CATANI, A. M; NOGUEIRA; M. A; HEY; A. P; MEDEIROS, C. (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CENTENARO, J. B. **Políticas educacionais e a formação de cidadãos razoáveis: uma análise reflexiva das competências gerais da BNCC**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/1822/3/2019JuniorBufonCentenaro.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2023.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Makron Books, 1996.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Resolução 470**. Institui e orienta a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas escolas do Sistema de Ensino de Minas Gerais. Nova Lima: CEE/MG, 2019. Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes/download/16-2019/12404-resolucao-470>. Acesso em: 27 jul. 2023.

CORDEIRO, D. Q. de R. **Práticas avaliativas emancipatórias: processo em (trans) formação**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/10295/1/Tese_Dilcelene%20Quintanilha%20de%20Resende%20Cordeiro.pdf. Acesso em: 27 jul. 2023.

COTTA, S. E. **História e memória institucional da escola de administração da UFRGS: espaço social para a construção do *habitus***. 2017. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Bens Culturais) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/173744>. Acesso em: 07 ago. 2023.

DAVIES, S.; RIZK, J. The three generations of cultural capital research: a narrative review. **Review of educational research**, [s. l.], v. 88, n. 3, p. 331-365, dez. 2017. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0034654317748423>. Acesso em: 30 jul. 2023.

DELORS, J. (org). **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

DIAS, C. G. A cultura como conceito operativo: antropologia, gestão cultural e algumas implicações políticas desta última. **PragMATIZES: Revista Latino Americana de Estudos em Cultura**, [s. l.], v. 1, n. 1, jul. 2011. Disponível em: <http://www.pragmatizes.uff.br>. Acesso em: 10 out. 2023.

DIAZ, F. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador: EDUFBA, 2011.

DUEK, N. **Construindo um projeto político-pedagógico-participativo: um olhar fenomenológico**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/24358/1/Natasha%20Duek.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2023.

DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

DURKHEIM, É. O que é um facto social? *In*: DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico**. Lisboa: Presença, 2004.

DURKHEIM, E. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 1999

ESCOLA TANCREDO NEVES. **Projeto político pedagógico**. Alfenas: [s. n.], 2022. (Documento).

FERNANDA, B. A.; GUILHERME, S. O. A etnografia: uma perspectiva metodológica de investigação qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, [s. l.], v. 20, n. 48, p. 133-147, 2021.

FERREIRA, A. B.de H. **Novo dicionário de língua portuguesa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, A. C. **Educação popular no contexto brasileiro: percepções dos representantes de movimentos sociais sobre o Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/bitstream/handle/123456789/15299/cchsa_ppgedu_me_Ana_CF.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 27 jul. 2023.

FREITAG, B. **Escola, Estado e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FREITAG, V. C.; HOPPEN, N.; FREITAG, L. C. **Habitus, campo e razões práticas para adoção de sistemas de informações**: uma proposta metodológica. Brasília, DF: UnB, 2019.

FUNDAÇÃO SANTILIANA. **Projeto político-pedagógico**: orientações para o gestor escolar / textos Comunidade Educativa CEDAC. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

FUNDAMENTOS da antropologia. Universidade La Salle. Canoas, 2019.

GADOTTI, M. Pressupostos do projeto pedagógico. *In*: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 01., Brasília, DF, 1994. **Anais [...]**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1994.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo. Atlas. 1991.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Z. G. O campo social e suas transformações: batalhas, práticas e doxa do campo da cooperação internacional para o desenvolvimento. *In*: SEMINÁRIO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS DA ABRI, 03., 2016, Florianópolis. **Anais eletrônicos [...]**. Florianópolis: ABRI, 2016. Disponível em: <https://www.seminario2016.abri.org.br/programacao>. Acesso em: 30 jul. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Alfenas. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/alfenas/panorama>. Acesso em: 07 ago. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica**. Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico>. Acesso em: 08 ago. 2023.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e prática da pesquisa. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAHIRE, B. Reprodução ou prolongamentos críticos? **Educação & sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 37-55, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fxdfCzYBZjGnwck88KKc6Gq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2023.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Técnicas de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAPLANTINE, F. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

LAPLANTINE, F. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LEITE, A, H, L. Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza. *In*: CURSO de especialização educação, pobreza e desigualdade social. Brasília, DF, SECADI, 2008. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/modulo3.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2023.

LIMA, C.M.G. de; DUPAS, G.; OLIVEIRA, I.de; KAKEHASHI, S. Pesquisa etnográfica: iniciando sua compreensão. **Revista latino-americana de enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 4, n.1, p. 21-30, jan. 1996. disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/R44XpJ9nSdv4R6jGCdXR7qy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2023.

LOURENÇO, J. J. **Formação inicial de professores de Matemática**: limites e perspectivas propiciados pela pesquisa colaborativa no processo de reflexão. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018. Disponível em: <https://formem.ufms.br/dissertacao-jailson-jose-lourenco/>. Acesso em: 07 ago. 2023.

MALINOWSKI, B. Argonautas do Pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: pesquisa, planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa elaboração, análise e interpretação de dados. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARQUES, M. O. Projeto pedagógico: a marca da escola. **Revista educação e contexto**, Ijuí, n. 18, abr./jun. 1990.

MARTELETO, R. Cultura, educação, distribuição social dos bens simbólicos e excedente informacional. **Informare**: Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 1995. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/40865>. Acesso em: 07 ago. 2023.

MARTELETO, R. M.; PIMENTA, R. M. **Pierre Bourdieu e a produção social da cultura, do conhecimento**. Rio de Janeiro: Garamond, 2017.

MARTINS, F. L. S. **Formação cultural, conformação social e deformação humana nas distopias literárias Nós, de levguêni Zamiátin, e 1984, de George Orwell**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2021. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/9128/1/Fernando%20Lucas%20Selau%20Martins.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2023.

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. *In*: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (org.). **Etnografia e educação**: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MATTOS, L. A. de. **Primórdios da educação no Brasil**: o período heroico. (1549-1570). Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

MEDEIROS, B. M. de M.; PRADO, J.; ANDRIOLLI, C. **Material didático**: projeto político pedagógico e gestão do trabalho escolar. Alfenas: UFAL, 2017. *E-book*. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/175202/2/Materia%20Did%C3%A1tico%20Projeto%20Pol%C3%ADtico%20Pedag%C3%B3gico%20e%20Gest%C3%A3o%20do%20Trabalho%20Escolar.pdf> . Acesso: 20 maio 2023.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 ago. 2023.

MIRA, L. N. de. **As educações na política de assistência social**: um olhar para o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

Disponível em:

http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/9217/Levi%20Naute%20de%20Mira_.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 27 jul. 2023.

MOREIRA, U. A. **Projeto político-pedagógico**: instrumento de mediação para a formação de uma racionalidade crítica. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em:

https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/63018/1/2021_dis_uamoreira.pdf. Acesso em: 27 jul. 2023.

NATRODT, L. **Reprodução social de Bourdieu**. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (1 min 59 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=UBXm_A3DWLE&t=2s.

Acesso em: 07 ago. 2023.

NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação do final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. **Em aberto**, Brasília, DF, n. 46, p. 49-58, abr./jun. 1990. Disponível em:

<http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2095/1834>. Acesso em: 30 jul. 2023.

NOGUEIRA, M. A. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. 1-13, 2021.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/pdTJTSCfQhzipWjZSGGy8gqK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2023.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-35, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXy5y7mFRqRjX7m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2023.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu e a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu e a Educação**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2017.

PEIRANO, M. Etnografia não é método. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2023.

RAMOS, A. A. P. Pierre Bourdieu e Paulo Freire: um diálogo pela educação. **Revista entreideias: educação, cultura e sociedade Salvador**, v. 9, n. 3, p. 9-28, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/31899>. Acesso em: 30 jul. 2023.

RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, fev./jul. 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/DDbsxvBrtzm66hjnLDdfDb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jul. 2023.

RUA, M. das G. **Políticas públicas**. 3. ed. Florianópolis: UFSC; Brasília, DF: UAB, 2014.

SANTOS, S. B. V. B. **Sobre a subjetividade e a objetividade na obra de Pierre Bourdieu: uma investigação conceitual**. 2021. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2021. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/214525/santos_bvbs_me_assis.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 30 jul. 2023.

SAVIANI, D. Organização da educação nacional: Sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, p. 769-787, jul./set. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/5vSs583Yt7RFvrNk5QQztsc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jul. 2023.

SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 34, p. 743-760, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BcRszVFxGBKxVgGd4LWz4Mg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 ago. 2023.

SAVIANI, D., JANNUZZI, G. S. de M.; MOTTA, M. A.; GARCIA, W. E. **O legado da educação do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Currículo referência de Minas Gerais**. Nova Lima: Secretaria de Educação de Minas Gerais, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf. Acesso em: 27 jul. 2023.

SETTON, M. G. J. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. São Paulo: USP, 2002.

SILVA, A. V.; REBOLO, F. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Interações**, Campo Grande, v. 18, n. 1, p. 179-190, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/qPLYDcBpqSgrLYKh5PfgjWw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2023.

SILVA, Z. B. da. **Escola pública contemporânea: cultura escolar e desenvolvimento profissional docente em uma Emef inserida no território de alta vulnerabilidade**. 2021. Tese (Doutorado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/62786/REPOSIT%c3%93RIO%20vers%c3%a3o%20final%2020-12.docx.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 27 jul. 2023.

SISTEMA mineiro de avaliação e equidade da educação pública (SIMAVE). *In*: SECRETARIA Estadual de Educação. Nova Lima, c2021. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/programa>. Acesso em: 07 ago. 2023.

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO BÁSICA (SAEB). **Matriz de referência de língua portuguesa e matemática do SAEB**: documento de referência do ano de 2021. Brasília, DF: Ministério da educação. Brasília, DF, 2020. *E-book*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 07 ago. 2023.

SULZBACH; C. P. O processo histórico de construção do projeto político-pedagógico nas escolas públicas do município de chapecó – sc. **Colóquio Internacional de Educação**, [s. l.], v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/colouquiointernacional/article/view/1227>. Acesso em: 11 dez. 2023.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2000.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2002.

WACQUANT, L. Habitus. *In*: CATANI, A. M; NOGUEIRA; M. A; HEY; A. P; MEDEIROS, C. (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZALUCA, C. C. **Qualidade em educação no brasil no contexto das reformas neoliberais**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/bitstream/tede/1720/2/QUALIDADE%20EM%20EDUCACAO.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2023.

APÊNDICE A - Roteiro de observação

Quadro 9 - Roteiro de observação

(continua)

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO		
Situações a serem observadas:	Registro do que foi observado:	O que o registro revela sobre o PPP:
Onde e como os alunos se alimentam na escola?		
Como os alunos se relacionam entre si em sala de aula e no intervalo?		
Como os alunos são chamados pelos funcionários? Pelo nome? Pelo apelido?		
O mobiliário, sua organização e sua distribuição espacial são adequados aos alunos (faixa etária, gênero, deficiência etc.)?		
Como os alunos acessam os materiais escolares (livros literários, equipamentos, lápis etc.)? Têm autonomia ou precisam sempre de um adulto?		
Como é a organização do pátio escolar para uso dos alunos no intervalo?		
Qual o envolvimento dos alunos com a aprendizagem?		
Os alunos se sentem estimulados a buscar novas informações e conhecimentos?		

Quadro 9 - Roteiro de observação



(conclusão)

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO		
Os alunos estão aprendendo sobre temas significativos para realidade vivida?		
O que se faz com as produções dos alunos?		
Como os familiares são atendidos na escola? Em quais situações são convidados a comparecer à unidade? RELAÇÕES INTERINSTITUCIONAIS: FAMÍLIA, COMUNIDADE E SOCIEDADE		
Outras situações: Gestão escolar Gestão administrativa/financeira (Secretaria) Supervisão atuação Atendimento especializado (sala de recursos) Rendimento escolar Cidadania e Direitos humanos; Educação das relações Étnico-Raciais;		

Fonte: Fundação Santillana (2016).



APÊNDICE B - Registros de observação

Figura 13 - Termo de visita do Coordenador Pedagógico - 31/03/2023

 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA Avenida Governador Valadares, 1262 (35) 3698-1741 3698-1742 	
TERMO DE VISITA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	
Escola Municipal:	<u>Tornada Nover</u>
Coordenador:	[REDACTED]
Segmento/Turno:	[REDACTED]
Data:	<u>31/03/2023</u>
<u>Ações Realizadas:</u>	
<p>Orientações e sugestões com relação ao programa <i>Tempo de Aprender</i> e a <i>Residência Pedagógica</i>.</p> <p>Sugerir para a preceptora da <i>Residência</i> de as estagiárias aplicarem nos alunos [REDACTED] o material de introdução a letra cursiva, diante das dificuldades observadas pela coord [REDACTED] com relação aos traçados e organização dos cadernos. Os voluntários do <i>Tempo de Aprender</i> aplicar atividades concretas que sejam planejadas pelas professoras.</p> <p>Aplicar o material de letra cursiva em folhas com pauta, com foco no espaçamento e organização, depois da aplicação orientar nos cadernos, buscando assim um nivelamento [REDACTED].</p>	
Demandas da Escola:	
[REDACTED]	
Assinatura:	[REDACTED]
Coordenador Pedagógico:	[REDACTED]
Supervisor Pedagógico:	[REDACTED]
Diretor:	[REDACTED]



Fonte: Autor (2023).

Figura 14 - Termo de visita do Coordenador Pedagógico - 28/03/2023

 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA Avenida Governador Valadares, 1262 (35) 3698-1741 3698-1742 	
TERMO DE VISITA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	
Escola Municipal:	<u>Tarciso Nery</u>
Coordenador:	[REDACTED]
Segmento/Turno:	[REDACTED]
Data:	<u>28/03/2023</u>
Ações Realizadas:	
<p>Após realizar visitas em todas as turmas, realizando o acompanhamento dos cadernos dos alunos seguem algumas orientações gerais.</p> <p>Papeis: com tamanho mínimo de meia folha, com espaçamento adequado e letras legíveis.</p> <p>Tarifas: dentro do trab em sala (segui orientações da SEME).</p> <p>Cadernos: Acompanhamento da escrita respeitando os espaços, deixar os linhas com cores claras, não pular folha e grandes espaços, o caderno é uma sequência;</p> <p>• Observar e solicitar que os alunos corrijam os erros;</p> <p>• Corrigir as atividades propostas e as tarifas;</p> <p>• Diminuir a escrita diária de cabeçalho intercalando as informações de maneira que o tempo seja utilizado para o desenvolvimento de atividades de alfabetização;</p> <p>• Sistematizar mais os conteúdos.</p>	
Demandas da Escola:	
[REDACTED]	
Assinatura: [REDACTED]	
Coordenador Pedagógico: [REDACTED]	
Supervisor Pedagógico: [REDACTED]	
Diretor: [REDACTED]	



Fonte: Autor (2023).

Figura 15 - Termo de visita do Coordenador Pedagógico - 08/08/2023

 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA Avenida Governador Valadares, 1262 (35) 3698-1741 3698-1742 	
TERMO DE VISITA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	
Escola Municipal:	Tarciso Neves
Coordenador:	[Redacted]
Segmento/Turno:	[Redacted]
Data:	08/08/2023
Ações Realizadas:	
<p>Conversa sobre o resultado do SIMAVE 2022.</p> <p>Sugestões de ações iniciais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questões para as professoras [Redacted] quanto as dificuldades de alfabetização pelos alunos no início do ano. • Bancos de avaliações PROALFA, para aplicações imediatas. • Ditado nas salas [Redacted] p/ verificar o nível de escrita. • Leitura individual dos alunos [Redacted] p/ verificar nível da leitura. • Reforço de orientação a equipe de aplicação das avaliações e simulados. • Importância da correção dos simulados com os alunos. • Orientação de foco em atividades que estimulem a fluência leitora + interpretação de textos. 	
Demandas da Escola:	
<ul style="list-style-type: none"> • Enviamos 7 simulados de L. Port e 5 simulados de matemática como sugestão para o trabalho. • Enviamos sugestões de perguntas para as profs [Redacted]; • Apliquei ditado de palavras nas 7 turmas e frases; Tabulei o resultado e enviei para a escola. 	
Assinatura:	
Coordenador Pedagógico:	[Redacted]
Supervisor Pedagógico:	[Redacted]
Diretor:	[Redacted]

Fonte: Autor (2023).

Figura 16 - Termo de visita do Coordenador Pedagógico - 31/08/2023

 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA Avenida Governador Valadares, 1262 (35) 3698-1741 3698-1742 	
TERMO DE VISITA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	
Escola Municipal:	Tancredo Neves
Coordenador:	[REDACTED]
Segmento/Turno:	[REDACTED]
Data:	31/08/23
Ações Realizadas:	
<p>✓ Conversa com os professores de Ed. Física dos segmentos do turno matutino: [REDACTED] a respeito de alguns questionamentos levados a SEME a respeito da execução das aulas de respectivos conteúdos, que os mesmos estão sendo feitos, executados de forma repetitiva.</p> <p>✓ Ouvimos os professores após expor a situação acima, disseram que a Matriz do Plano de Curso repete as habilidades de Domes, deixando talvez as atividades repetitivas.</p> <p>✓ Pontuamos a importância da diversificação das atividades principalmente em relação a lateralidade, - Coordenação motora dentro os demais que não estão no plano de curso.</p> <p>✓ Em um segundo momento conversamos com os supervisores dos segmentos [REDACTED] as quais relataram que o trabalho vem sendo desenvolvido de forma dinâmica, cumprindo e respeitando o plano e a matriz; e que estão prontos a repensar e redirecionar as ações; entando as práticas de queimada e futebol.</p>	
Demandas da Escola:	
Assinatura:	
Coordenador Pedagógico:	[REDACTED]
Supervisor Pedagógico:	[REDACTED]
Diretor:	[REDACTED]