

A formação cultural nos cursos de licenciatura em matemática da UNESP com a inserção das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais

The cultural training in the undergraduate courses in mathematics at UNESP with the insertion of the Academic-Scientific-Cultural Activities

Vânia Cristina da Silva Rodrigues
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM
Uberaba, Minas Gerais, Brasil

Resumo

Este artigo aborda resultados de pesquisa que teve como objeto de estudo as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC), componente curricular obrigatória nas licenciaturas de todo o país desde 2002. Percorrem-se, aqui, pela ótica de Pierre Bourdieu, documentos de política pública e dados empíricos constituídos ao longo da pesquisa, na tentativa de apresentar uma interpretação para o desenvolvimento das AACC nos cursos de licenciatura em Matemática da UNESP. Essas atividades são uma estratégia dos dominantes para recrutar novos agentes capazes de reproduzir o discurso dominante. Nesse sentido, mostramos como esse discurso é produzido pelos coordenadores de curso e como é reproduzido pelos alunos. Apesar de perceberem alguma deficiência na formação, quanto ao desenvolvimento de uma cultura geral e ampla, os estudantes acreditam na doxa e valorizam a formação recebida.

Palavras-chave: Atividades Acadêmico-Científico-Culturais; Formação Cultural; Sociologia de Pierre Bourdieu.

Abstract

This article deals with research results whose object of study was Academic-Scientific-Cultural Activities (AACC), a compulsory curricular component in undergraduate courses throughout the country since 2002. Here, through Pierre Bourdieu's view, policy documents public and empirical data constituted throughout the research, to present an interpretation for the development of AACC in undergraduate courses in Mathematics at UNESP. These activities are a strategy of the dominant to recruit new agents capable of reproducing the dominant discourse. In this sense, we show how this discourse is produced by the course coordinators and how it is reproduced by the students. Despite perceiving some deficiency in training, regarding the development of a general and broad culture, students believe in doxa and value the training received.

Keywords: Academic-Scientific-Cultural Activities; Cultural Education; Sociology by Pierre Bourdieu.

A formação cultural nos cursos de licenciatura em matemática da UNESP com a inserção das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais

Introdução

O presente artigo tem como referência o recorte de uma pesquisa que, ao tomar a formação de professores como terreno de investigação, teve como objeto de estudo as horas obrigatórias destinadas a componente curricular Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC), nos cursos de Licenciatura em Matemática da UNESP de Bauru, Guaratinguetá, Ilha Solteira, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto. Neste trabalho, a tentativa é de compreender em que medida as AACC cumprem os objetivos promulgados pela lei que as instituíram. A que interesses a inserção destas atividades tem servido? Essas atividades promovem a formação cultural proposta na política de formação de professores? Para enfrentar essas questões, vamos nos valer das análises conceituais desenvolvidas por Pierre Bourdieu (1930-2002).

Com carga horária mínima de 200 horas, as AACC são um espaço aberto do currículo, organizado em um conjunto de atividades, que poderão ser escolhidas e desenvolvidas pelos alunos durante o seu percurso de formação. Segundo os documentos oficiais – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCN), em nível superior (BRASIL, 2001) – a inserção dessas atividades tem o intuito de assegurar a introdução de novos elementos teórico-práticos, além de promover a ampliação da formação cultural dos licenciandos. Outro aspecto dessa exigência legal parece ser o entendimento de que o futuro professor não pode ter uma formação em que o conhecimento se restrinja somente à área do conteúdo específico (matemática, história, sociologia etc.).

Os documentos de pesquisa foram constituídos por entrevistas com os coordenadores dos seis cursos de licenciatura em matemática da UNESP, com suas falas indicadas a seguir por COOR, e 219 egressos que responderam a um questionário, com suas respostas indicadas por EGR. Também foram objetos da pesquisa as normas/regulamentos das AACC de cada curso, além das diretrizes curriculares para formação de professores e seus respectivos pareceres e resoluções. Para realizar as análises dos objetos constituídos, utilizamos o processo de “emparelhamento ou associação”, que segundo Fiorentini e Lorenzato (2012, p. 138-139) consiste em uma estratégia de análise de informações a partir de um modelo teórico prévio. Um processo que visa relacionar uma teoria com as informações obtidas de um dado objeto. Nesse sentido, a teoria sociológica de Pierre

Bourdieu que trata dos conceitos de campo, capital e *habitus* serviram como grade analítica, isto é, como suporte para a interpretação dos dados. Dessa forma, procurou-se estabelecer relações entre tais conceitos e os documentos de pesquisa.

O texto a seguir está entremeado por análises e se organiza a partir de uma discussão sobre o perfil dos alunos dos cursos analisados e os objetivos declarados das AACC, conforme documentos governamentais. Em seguida, traremos extratos da pesquisa (RODRIGUES, 2019) que trata a respeito de como as AACC estão sendo desenvolvidas nos cursos de Licenciatura em Matemática da UNESP. Por fim, será salientado que as AACC, nos cursos analisados, tornam-se um espaço do currículo de reprodução e inculcação de uma hierarquia das práticas matemáticas, ao mesmo tempo, em que podem ser compreendidas como uma estratégia de recrutamento.

Enquanto componente do currículo dos cursos de Licenciatura em Matemática, as AACC estão em consonância com as pesquisas acerca da formação do professor de matemática, como as de Tardif (2002), Shulman (2005), Gatti e Nunes (2009) que apontam a insuficiência do conhecimento específico, sendo imprescindível uma formação artística, filosófica e em ciências humanas entre outras. Além disso, assumimos tal qual Moreira, Curi e Vianna (2005) que a profissão do professor de matemática é distinta da profissão de matemático, o que justifica a presente discussão.

Quem são os alunos dos cursos de licenciatura em matemática da UNESP?

Os candidatos com maiores chances, probabilísticas, de aprovação nas carreiras mais disputadas no Brasil, segundo Canaveral e Oliveira Sá (2017), possuem um perfil típico. Trata-se, segundo os autores, de estudantes recém-egressos do ensino médio, que não trabalham, que cursaram a educação básica em instituições escolares privadas e com pais ocupantes de cargos profissionais médios. Nesse sentido, em certa medida, os apontamentos de Bourdieu e Passeron (2014, 2018) convergem com a realidade brasileira: o acesso às posições mais privilegiadas do sistema de ensino – e às oportunidades socioeconômicas a que elas dão acesso – tende a se concentrar nas mãos dos herdeiros do capital cultural, enquanto os “excluídos do interior”, escapando da eliminação, tendam a alcançar diplomas desvalorizados (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2015).

Para Bourdieu (1996, 2007), os saberes, o estilo, o gosto, a cultura geral, os bens culturais variados aparecem principalmente como frutos do acúmulo de capital cultural,

A formação cultural nos cursos de licenciatura em matemática da UNESP com a inserção das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais

resultado da interação entre sociedade e indivíduo e do acesso às formas materiais de cultura. O capital cultural é uma importante ferramenta de legitimação dos herdeiros, pensando-se no caso francês. Contudo, para Martins (2015), no caso do Brasil, o capital econômico é o que sustenta o privilégio de acesso às melhores escolas e universidades e posteriormente sua sustentação é mediada pelo capital cultural.

Os fatores descritos impõem limitações decisivas ao acesso, estratificando-o de acordo com a origem social dos estudantes. Os cursos de maior prestígio são privilégios de uma pequena parcela (ZUCARELLI, 2015). Aqueles que não conseguem entrar na carreira desejada tendem a ingressar nos cursos nos quais são admitidos. Esses alunos acabam frequentando as licenciaturas, que por proporcionarem perspectivas profissionais incertas ou modestas, são menos concorridas, menos seletivas. Foi o que se permitiu a esses estudantes alcançarem.

As pesquisas de Gatti (2009, 2014) apontam que o perfil dos estudantes que tem procurado os cursos de licenciatura, cada vez mais, vem sendo constituído por sujeitos que enfrentam dificuldades de diversas ordens para chegar ao ensino superior e, que em sua maioria, pertencem às famílias das classes populares. Trata-se de estudantes, segundo a autora, que:

[...] que principalmente pelas restrições financeiras tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes permitissem maior riqueza cultural e acesso à leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens. E essa mudança de perfil trouxe implicações para os cursos de licenciatura que estão tendo que lidar com o *background cultural* dos estudantes (GATTI, 2009, p. 14-15).

Ainda nesse sentido, as pesquisas de Santos (1996) e Fiamengue (2002), ao articularem o estudo do perfil dos estudantes aprovados no vestibular e o grau de elitização das universidades defendem que se existe tal elitização ela estaria diretamente associada aos diferentes cursos de graduação e não às universidades. Um caso interessante parece ser a UNESP, que segundo os autores citados tenderia a ser a menos elitizada dentre as universidades públicas paulistas. Por meio da análise do perfil dos ingressantes, Fiamengue (2002), defende que a UNESP não atenderia um grupo de elite. A autora baseia sua argumentação nos seguintes fatos: heterogeneidade e porcentagem expressiva de pais com escolaridade insuficiente; precariedade das rendas familiares per capita; e ausência de grandes propriedades na família, ou seja, famílias que não possuem a propriedade de bens de produção ou cargos de administração. A explicação para a não-elitização segundo Santos

(1996) seria associada ao fato de a UNESP oferecer diversos cursos noturnos em várias localidades do interior.

Ao analisar o perfil dos alunos dos seis cursos de licenciatura em matemática da UNESP, Rodrigues (2019) destaca que, em sua grande maioria, os estudantes desses cursos estudaram em escola pública, escolheram os cursos mais atraídos pela matemática do que pela docência e estão ascendendo a um nível de escolaridade superior aos dos pais. Trata-se de estudantes das camadas menos favorecidas, ou seja, boa parte dos licenciados oriundos de famílias com um baixo nível de escolarização e econômico; em que cursar a licenciatura em matemática não era a primeira opção para 36,5% dos egressos (RODRIGUES, 2019).

Segundo Rodrigues (2019), estes estudantes não tiveram a oportunidade de adquirir capital cultural valorizado pelo sistema de ensino em sua socialização primária, ou seja, no âmbito da família. A posse desse capital, segundo Bourdieu e Passeron (2014), constituiria um patrimônio estimulado e transmitido pela família, capaz de gerar impacto tanto na definição de um trajeto escolar bem-sucedido, quanto proporcionar a este agente sua incorporação. É principalmente o capital cultural, segundo Bourdieu (2010), na sua forma incorporada, caracterizada pelo modo de pensar e agir, pelo gosto, pela desenvoltura e boa retórica, herdado por aqueles estudantes pertencentes às classes cultas e cultivadas, que marca positivamente a trajetória escolar deles, transformando herança social e cultural em mérito escolar.

Além disso, deve-se levar em consideração que há limites nas instituições de ensino para a democratização social. Isto porque, segundo Bourdieu (2014), existe uma forte relação entre o desempenho escolar e a origem social dos alunos (classe, etnia, sexo, local de moradia etc.), a estrutura e a organização do sistema de ensino, e seus agentes, mesmo que sem consciência desse fato, podem vir a contribuir, por meio da reprodução cultural, à reprodução social. O quadro exposto aponta para a importância de medidas que diminuam a distância entre a cultura dos estudantes e a cultura escolar, evitando a vivência da violência simbólica. A diminuição requerida, segundo Massi (2013), seria no sentido de aproximar esses dois mundos, considerando como ponto de partida a realidade dos estudantes na promoção de ações educativas significativas e eficazes. Ainda nesse sentido, Gatti e Barreto (2009, p. 233) destacam a importância das universidades enquanto espaços de difusão cultural seja na formação inicial ou continuada de professores, pois

A formação cultural nos cursos de licenciatura em matemática da UNESP com a inserção das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais

Assiste-se à expansão do recrutamento de professores nos segmentos mais desfavorecidos da população, portadores de um capital cultural insuficiente para o exercício da função docente pela escassa oportunidade de fruição de bens culturais como a leitura de jornais e obras literárias, a frequência a eventos artísticos. Os processos de formação continuada não podem prescindir de estratégias que facilitem o acesso do professor a estes bens. Além disso, as próprias instituições formadoras podem converter-se em espaços de produção e difusão cultural que envolvam os professores da educação básica de nossas escolas (GATTI; BARRETO, 2009, p. 233).

Nas oportunidades de acesso ao ensino superior, segundo o referencial adotado neste artigo, é possível verificar o resultado de uma seleção direta ou indireta, que ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os estudantes que fazem a opção pelos cursos de licenciatura. Esses dados indicam a necessidade de uma especial atenção à formação inicial de professores. Isto porque, a influência que o capital cultural tem nos processos de ensino-aprendizagem poderia ajudar o futuro professor a perceber melhor sua esfera de atuação, bem como planejar seu ensino diante da realidade dos seus alunos.

Formação cultural dos futuros professores: o que dizem os documentos das políticas

A proposta de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2001) está inserida em um processo de reforma curricular dos cursos de licenciatura e reflete um quadro conflituoso de articulação entre contextos sociais macro e micro. A perspectiva de mudanças na formação dos docentes vem motivada pelo discurso que critica o formato tradicional de preparo do professor, “construídos a partir de referências puramente acadêmicas” (SEVERINO, 2006, p. 181), sem relação direta com a realidade social. E que não contemplava “muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente” (BRASIL, 2001, p. 4), tais como: compromisso com o sucesso da aprendizagem dos alunos; respeito à diversidade existente entre os estudantes; incentivo de atividades de enriquecimento cultural; desenvolvimento de práticas investigativas, domínio de novas metodologias, estratégias e materiais de apoio (BRASIL, 2001, p. 4).

Diante de tal panorama social, fazia-se necessário comprometer as Instituições de Ensino Superior com o enriquecimento cultural de seus graduandos, ainda que, para isso, fosse necessário lançar mão de diretrizes curriculares expressas via legislação educacional. A reforma tinha como objetivo sintonizar a formação inicial de professores com a reforma educacional mais ampla, implementada desde a promulgação da nova Lei de Diretrizes e

Base (LDB) em 1996 e, dessa forma, apresentar uma base comum de formação docente, capaz de revisar criticamente os modelos até então em vigor (BRASIL, 2001).

Com a aprovação das diretrizes para a formação de professores (BRASIL, 2001) as AACC passam, efetivamente, a fazerem parte de todos os cursos de licenciatura, tornando-se premissa necessária para uma ampliação cultural, científica e acadêmica do licenciado durante o seu processo de formação (BRASIL, 2001; MACHADO, 2014; QUEIROZ, 2016). Esse documento aponta algumas questões a serem enfrentadas nos cursos de formação de professores, dentre elas destacam uma que situada no *campo curricular* se relaciona com o interesse deste trabalho, “falta de oportunidades para desenvolvimento cultural” (BRASIL, 2001, p. 21). Os cursos de licenciatura, conforme destacam as DCN, além de não se comprometerem com a ampliação do “universo cultural do futuro professor”, geralmente, tal formação não se realiza em ambientes planejados para serem culturalmente ricos, ou seja, não inclui “[...] leituras, discussões informais, troca de opiniões, participação em movimentos sociais, debates sobre temas atuais, exposições, espetáculos e outras formas de manifestação cultural e profissional” (BRASIL, 2001, p. 22).

O futuro professor, segundo as DCN, necessita de uma “sólida e ampla formação cultural” (BRASIL, 2001, p. 22) que lhe permita refletir sobre o seu papel no mundo, identificar as características do mundo do qual faz parte, conhecer os recursos culturais que estão disponíveis com o intuito de enriquecer o seu trabalho, “saber lidar com a diversidade existente entre seus alunos” (BRASIL, 2001, p. 4). Uma vez que, “uma cultura geral ampla favorece o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação, a possibilidade de produzir significados e interpretações do que se vive e de fazer conexões – o que, por sua vez, potencializa a qualidade da intervenção educativa [...]” (BRASIL, 2001, p. 35).

Em junho de 2015 são aprovadas novas diretrizes para a formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2015). Esse documento reforça a necessidade de o docente em formação ser exposto a diferentes saberes e práticas condizentes com o seu exercício profissional e etapa de atuação. No percurso formativo do licenciando, estão previstas “atividades de criação e apropriação culturais” (BRASIL, 2015, p. 9), ao partir-se da “compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais”

A formação cultural nos cursos de licenciatura em matemática da UNESP com a inserção das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais

(BRASIL, 2015, p. 5). Nas novas diretrizes as AACC são denominadas de Atividades Teórico Práticas de Aprofundamento (ATPA), a carga horária mínima de 200 horas foi mantida¹.

No plano de Plano Nacional de Educação (2014-2024) (BRASIL, 2014), é possível notar o acesso à cultura, por parte de alunos e professores, aparece como elemento para o desenvolvimento educacional. Isto é, identifica-se, de algum modo, uma conexão entre a cultura e as metas a serem atingidas. De modo geral, os aspectos culturais são referenciados em quatro estratégias do Plano: articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais; relação das escolas com instituições e movimentos culturais, a fim de garantir a oferta regular de atividades culturais para a livre fruição dos (as) alunos (as) dentro e fora dos espaços escolares, assegurando ainda que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural; fruição de bens e espaços culturais, de forma regular, integrada ao currículo escolar; articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários (BRASIL, 2014). No que tange, particularmente, ao objeto de estudo deste trabalho, é possível afirmar que a formação cultural de professores também é considerada no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), contudo aparece prevista como formação continuada no contexto do magistério público.

A importância de prover uma bagagem cultural ao futuro professor parece ganhar relevância nas últimas décadas com os pareceres produzidos para a formação de professores (BRASIL, 2001; BRASIL, 2014; BRASIL, 2015), com a produção de relatórios internacionais sobre a educação e com o mapeamento das práticas culturais dos professores, estudadas inclusive pelos organismos internacionais (UNESCO, 2004). E através de pesquisas que têm demonstrado (GATTI; BARRETO, 2009; SILVA; ALMEIDA; FERREIRA, 2011) que os professores compõem uma categoria profissional cujo acesso aos bens culturais tem sido cada vez mais restrito, dadas as condições sociais da classe a que em sua maioria pertence.

As AACC enquanto espaço do currículo de inculcação da *doxa* do campo

Para analisarmos o desenvolvimento das AACC, nos cursos propostos, nos valem de um ponto de vista, entre tantas outras possibilidades de visão, formulado a partir da teoria sociológica de Bourdieu (1996, 2010, 2007, 2014). Nessa teoria buscamos o conceito

sociológico de *campo* como espaço social hierarquizado, no qual os agentes estão em constante disputa pelo monopólio da legitimidade de legitimar; pelo direito de classificar, inclusive a si mesmo, de estabelecer a verdade, a *doxa* naquele espaço, de acordo com seu ponto de vista. Portanto, uma luta para impor um ponto de vista.

Segundo Bourdieu (2013, p. 118), “[...] é dominante quem consegue impor uma definição da ciência”. De igual modo podemos pensar a matemática, em que é dominante quem consegue impor uma definição de matemática, impor uma crença no campo, nesse caso os matemáticos são os dominantes em relação aos educadores matemáticos, educadores e professores de matemática que se caracterizam como os dominados (FARIAS; VILELA, 2019). Assim, haveria no campo da matemática, entre pontos de vista opostos, uma disputa para definir: a matemática e, conseqüentemente, um currículo e uma formação do professor da educação básica em nível de graduação de acordo com essa definição de matemática.

No presente artigo, pretendemos mostrar que os egressos dos cursos de Licenciatura em Matemática da UNESP repetem a visão proclamada a respeito do que é mais importante na formação do professor de matemática, a saber, o conteúdo matemático, contrariamente as discussões atuais sobre o tema. Essa visão tem efeitos no tipo de AACC que os alunos desenvolvem durante a graduação. Ao mesmo tempo, expressam a distância entre essa formação recebida e a necessidade de uma formação que contemple uma cultura geral e ampla, eles optam por cumprir como AACC as atividades mais rentáveis, as atividades acadêmicas.

Nesse sentido, ocorre que alguns modos de ver se legitimam, se impõem, se perpetuam por um trabalho estratégico de recrutamento e inculcação. Interpretamos a componente curricular AACC como, mais um espaço do currículo de propagação do ponto de vista que se impõe dentro do campo da matemática. Interpretamos as AACC como uma estratégia tanto de inculcação desse modo de ver, quanto de recrutamento de novos agentes destinados a serem reprodutores dessa verdade, dessa *doxa*, repetindo o mesmo discurso.

Entendemos a *doxa* de acordo com Bourdieu (1996) como um “senso comum naturalizado”, que, por ser naturalizado, nem percebemos que é uma construção social. Seria no caso, a opinião acerca do imprescindível na formação do professor e na melhoria da

A formação cultural nos cursos de licenciatura em matemática da UNESP com a inserção das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais

educação básica. A *doxa* passa a ser seguida pelos estudantes dos cursos analisados os quais, reproduzem o mesmo discurso, reafirmando o próprio discurso do dominante do campo, sem se dar conta disso. Compreendemos a *doxa* como um “ponto de vista particular, o ponto de vista dos dominantes, que se apresenta e se impõe como ponto de vista universal [...]” (BOURDIEU, 1996, p. 120).

O discurso materializa-se em documentos como as orientações/manuais, dos cursos, para o cumprimento das AACC, efetiva-se nas ações de seus agentes e ecoa nas falas dos egressos. O discurso baseia-se em dois aspectos, o primeiro está relacionado a má qualidade do ensino de matemática no Brasil, segundo a *doxa* de que os matemáticos são agentes capazes de reverter a situação. O segundo trata-se do aprofundamento dos conteúdos específicos para alcançar a melhoria do ensino de matemática, a partir *doxa* de que o mais importante é o conteúdo matemático, a sobrevalorização do conteúdo específico e a negação de outros conhecimentos igualmente necessários como Didática, Filosofia, Sociologia etc.

Para argumentar sobre a *doxa* e a visão dominante propagada nas AACC, a teoria de Bourdieu mostra-se potente e nos auxilia para interpretar estas atividades no sentido de verificar que o ponto de vista que os egressos têm sobre as AACC é o mesmo que se propaga por meio dos coordenadores dos cursos analisados. Existe uma homologia entre o que dizem os coordenadores de curso e aquilo que dizem os egressos sobre as AACC.

[...] os nossos alunos se dão bem sem precisarem de uma formação cultural ou pedagógica, por isso incentivamos eles a validarem como AACC a participação em eventos da área de matemática, a realização de Iniciação Científica. Essas atividades colocam o aluno em contato com a matemática e vai ajudá-lo a dar conta do conteúdo de matemática quando for dar aula, [...] a gente sabe que o problema da educação básica são os professores que não sabem matemática (COOR-2).

[...] sinceramente eu não sei em que participar de atividades culturais vai me ajudar a ser um bom professor de matemática, conhecer bem o conteúdo isso sim vai me ajudar, por isso validei como AACC atividades como participação em eventos, apresentação e participação em congressos (EGR-37).

[...]na minha educação tive professores que não sabiam matemática, quando resolvi fazer matemática eu não queria passar por esse tipo de constrangimento, por isso todas as atividades extra que fiz sempre estavam relacionadas a matemática, [...]fiz minicursos, participei de palestras que me ajudaram a ter um domínio do conteúdo, foram essas atividades que validei como AACC (EGR-66).

Se esse ajustamento se opera é porque a correspondência entre as características sociais dos professores destes cursos e dos estudantes está na origem de toda uma série de efeitos estratégicos não desejados e semi-inconscientes (BOURDIEU, 2013). Segundo Bourdieu (2013, p. 99), o que acontece é uma “orquestração sem o chefe da orquestra”. O processo de identificação e/ou homologia é inconsciente, não é desejado nem calculado.

Essa ênfase no domínio aprofundado dos conteúdos, de acordo com Rodrigues (2019), permeia e se efetiva nas práticas relacionadas ao desenvolvimento das AACC, ou seja, “na seleção e hierarquização das atividades que compõem as AACC, nos tipos de atividades que não são validadas, na carga-horária destinada às atividades culturais, no tipo de atividades culturais consideradas como AACC etc.” (RODRIGUES, 2019, p. 144).

Além de uma cumplicidade na defesa da *doxa* entre matemáticos e estudantes, dominantes e dominados do campo, há um sentimento de afeição, admiração e gratidão, resultado desse processo que denomina-se, na teoria de Bourdieu, de violência simbólica que está no princípio da inculcação dessa crença e que torna os dominados colaboradores de sua própria dominação.

Eu acho que as AACC são importantes para a nossa formação porque a gente pode validar os artigos e a Iniciação Científica que a gente desenvolveu. Alguns amigos meus tiveram dificuldade de cumprirem as AACC, eu não. Como na minha IC eu tive a sorte de fazer com um professor muito bom, que publica bastante e depois foi meu orientador de mestrado, [...] eu acabei conseguindo apresentar os resultados da IC em vários eventos e publicar dois artigos, então eu tinha mais horas do que o necessário (EGR-107).

Pelo referencial sociológico, consideramos isso uma violência simbólica que, por ser irreconhecível é, por isso mesmo, eficaz. É similar àquela no campo da economia que estabelece entre dominados e dominantes uma relação, estabelecida entre devedores e credores.

Dos 219 egressos que participaram da pesquisa, cerca de 78,1% responderam que seus cursos pouco ou nada contribuíram para a ampliação de seus repertórios culturais. Esse fato é corroborado pela fala do EGR-33 ao destacar que a “promoção de atividades culturais quando ocorria se resumia a trazer um grupo para fazer uma dança ou tocar um instrumento na abertura de algum evento, mas não cria espaço [curso] para os estudantes desenvolverem a cultura”. Fato que também pode ser verificado nos seguintes excertos,

A formação cultural nos cursos de licenciatura em matemática da UNESP com a inserção das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais

[...] parece que os alunos têm vergonha, vergonha de ler uma poesia ou desenvolver qualquer trabalho artístico ou cultural, além de que as disciplinas do curso tomam muito tempo, sobrando pouco espaço para atividades que não sejam ligadas a matemática de certa forma. Eu participava de atividades culturais muito mais antes de entrar no curso e acho esse tipo de atividade importante para a nossa formação para essas atividades terem efeito é preciso mudar muita coisa no nosso curso (EGR-113).

Uma forma de ver como o curso não se importava com essas atividades é que se tratava de um curso de licenciatura e se validava mais horas com pesquisa em matemática do que com ensino, [...] com relação as atividades culturais nada era validado, nós chegávamos a contestar o que era validado, mas não adiantava, então fazíamos as atividades propostas pelo curso” (EGR-28).

Ainda, que alguns egressos em seus discursos denotem a importância das atividades culturais e, expressem desejo de mudança na grade curricular dos seus cursos, suas ações voltam-se para a manutenção da ordem. Nesse sentido, cerca de 18,7% dos egressos, que responderam o questionário, afirmam ter validado atividades culturais como AACC, enquanto 91,5% concentraram o cumprimento das AACC em atividades acadêmicas como: a participação em palestras, congressos, conferências, minicursos e na semanas acadêmica de curso.

Esses cursos têm uma missão – o fortalecimento da matemática – e um time engajado. Os estudantes nesse cenário assumem que fazem parte desse time reafirmando as crenças do campo. O modelo de formação docente pretendido pela maioria dos docentes desses cursos legitima a estrutura hierárquica do campo, no qual a matemática acadêmica é dominante e se perpetua, portanto, os que a praticam – os matemáticos –, se conservam ocupando as posições mais privilegiadas. Isto porque quem protagoniza a formação de professores, nesses cursos, são em grande maioria os matemáticos e não os educadores matemáticos.

A formação do professor de matemática, a partir da teoria adotada neste trabalho, é interpretada como um instrumento estratégico de uma luta que opõe: a matemática acadêmica à matemática escolar, os matemáticos aos educadores matemáticos, a pesquisa ao ensino. Luta pelo monopólio do poder legítimo de legitimar o que deve ser considerado como necessário e importante à formação do professor de acordo com os próprios interesses. Isto porque, conforme ressalta Queiroz (2016, p. 356), os “professores universitários analisam a formação de professores segundo suas posições e interesses no campo”. Essa análise da formação feita pelos agentes envolvidos não é algo

conscientemente calculado, mas está relacionado ao que Bourdieu vai chamar de senso prático do jogo.

As análises permitiram evidenciar que a maioria dos egressos durante a graduação optaram por validar como AACC as atividades acadêmicas, em detrimento de outros tipos de atividades, como por exemplo, atividades culturais. As atividades academicamente rentáveis possibilitam ao estudante a obtenção de reconhecimento dos seus pares. Portanto, a escolha desses egressos durante a graduação pelas atividades acadêmicas (legitimadas por seus cursos) é balizada pela instrumentalidade do sucesso escolar – alcançado com a participação nas atividades consideradas rentáveis –, categoria constitutiva para a inserção e o reconhecimento do estudante. Assim, é possível dizer que a tensão do campo está presente na formação dos alunos, dos cursos analisados. Por um lado, eles reproduzem as crenças e as práticas dos seus professores que não tem formação e produção na área de educação, ao valorizam a realização de AACC que estão relacionadas com o campo acadêmico. Por outro, a admiração pela matemática pura reproduzida na fala dos egressos não alcança um dos objetivos proclamados pelas AACC a respeito da ampliação da formação cultural desses estudantes.

Considerações finais

Nesse trabalho, interpretamos sociologicamente a Matemática como um campo e, portanto, com seus agentes em disputa, com dominantes e dominados, com uma doxa, que se impõe como verdade pelos dominantes desse espaço social. De acordo com Bourdieu (2013, p. 118): “no interior de cada um dos *campos* há uma hierarquia social dos objetos [...]”. Essa hierarquia tem dentro seus parâmetros, em se tratando do *campo* científico, a definição do que é científico e do que é ciência.

Apresentamos uma interpretação para o desenvolvimento das AACC, nos cursos analisados, como mais uma estratégia dos dominantes do campo para recrutar novos agentes capazes de reproduzir o discurso dominante. E, nesse sentido, mostramos, com extratos do corpus da pesquisa de Rodrigues (2019), como esse discurso é reproduzido pelos licenciados. Apesar de perceberem alguma deficiência na formação recebida, quanto a capacitação docente para atuar em sala de aula e no sentido de uma ampliação cultural, os egressos dos cursos analisados acreditam na *doxa*.

A formação cultural nos cursos de licenciatura em matemática da UNESP com a inserção das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais

A formação cultural defendida em documentos como as diretrizes para a formação de professores e por pesquisadores da área de Educação e Educação Matemática, continua deficitária nestes cursos, em alguns casos, a análise indicou, que não se realiza. A forma como a componente curricular, AACC, é desenvolvida não cumpre a ampliação do repertório cultural dos licenciados, um dos objetivos dessas atividades. As AACC contribuem para uma formação que está muito próxima da matemática acadêmica, mais distante da prática profissional do professor, perpetuada pelas proposições do campo que predispõe as ações.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CP 009/2001, de 08 de maio de 2001**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 2/2015**, de 9 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 07 mai. 2020.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, p. 112-143, 2013.

BOURDIEU, P. **A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. 3. ed. Porto Alegre: Zouk, 2014.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. Rio de Janeiro: Perspectiva, 2015.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 243-255.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Tradução Ione Ribeiro Valle e Nilson Valle. 2 ed. Florianópolis: Editora da UFSV, 2018.

CANAVERAL, I. C. P.; OLIVERIA SÁ, T. A. REUNI: expansão, segmentação e a determinação institucional do abandono. Estudo de caso na UNIFAL-MG. **EccoS Revista Científica**, n. 44, set/dez, 2017, p. 93-115, 2017.

FARIAS, J. V.; VILELA, D. S. Desenhando o campo da matemática: Aplicação dos conceitos de Pierre Bourdieu na educação matemática. **Revista Estudos de Sociologia**, v. 24, n. 47, 2019.

FIAMENGUE, E. C. **Mas afinal que elite é essa?** Elitização/Deselitização no vestibular Vunesp. 2002. 230f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2002.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática**: percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores Associados, 2012.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GATTI, B. A. A atratividade da carreira docente no Brasil. Estudos e pesquisas Educacionais. **Fundação Victor Civita**, 2009. Disponível em: <<http://www.zerohora.com.br/pdf/15141177.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2020.

GATTI, B. A. A formação inicial de professor para educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez/jan./fev. 2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

MACHADO, C. R. C. **Cenário das Atividades Complementares nos cursos de Licenciatura em Educação Física nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul**. 2014, 120f. Dissertação (Mestrado Educação Física) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

MARTINS, T. J. **Desejo, necessidade e realidade**: os marcadores culturais e econômicos e suas implicações ocupacionais para o grupo profissional de engenheiros de produção no Brasil. 2015. 446f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MASSI, L. **Relação aluno-instituição**: o caso da licenciatura do Instituto de Química da UNESP/Araraquara. 2013. 167f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

A formação cultural nos cursos de licenciatura em matemática da UNESP com a inserção das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais

MOREIRA, P. C.; CURY, H. N.; VIANNA, C. R. Por que análise real na licenciatura? **Zetetiké**, Campinas, v. 13, n. 23, p. 11-42, jan./jul. 2005.

QUEIROZ, I. R. L. **Formação inicial de professores de química: compreensões de currículo por licenciados da Universidade Estadual de Santa Cruz.** 2016. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus, BA, 2016.

RODRIGUES, V. C. S. **Atividades Acadêmico-Científico-Culturais nos cursos de Licenciatura em Matemática da UNESP: estratégia de disputa no campo.** 2019. 294f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

SANTOS, M. D. **O perfil socioeconômico dos candidatos e dos matriculados pelos vestibulares da UNESP em 1993: o grau de elitização dos cursos de Marília e Araçatuba.** 1996. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 1996.

SEVERINO, A. J. A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás... In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. Â. S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectiva e compromissos.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 160-200.

SILVA, S. M. C.; ALMEIDA, C. M. C.; FERREIRA, S. Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vygotsky na discussão do tema. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 219-228, abr./jun. 2011.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de curriculum y formación del profesorado.** v.9, 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/?p=235>>. Acesso em: 05 mai. 2020.

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

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.** Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

ZUCCARELLI, C. Análise dos ingressantes no curso de pedagogia da UFRJ a partir de suas trajetórias no ensino médio. In: HONORATO, G.; HERINGER, R. (Orgs.). **Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes.** Rio de Janeiro: 7 Letras: FAPERJ, 2015, p. 76-95.

Nota

ⁱ Os 219 egressos que participaram da pesquisa se formaram antes da reformulação dos cursos da Licenciatura em Matemática da UNESP, proposta pelas diretrizes para formação de professor de 2015.

Sobre a autora

Vânia Cristina da Silva Rodrigues

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), mestre em Ciências Matemática e bacharel em Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (UNESP). Professora adjunta do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: vania.rodrigues@uftm.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3642-9418>

Recebido em: 19/07/2020

Aceito para publicação em: 07/08/2020