

BRILHOS QUE CEGAM: O CAPITAL CULTURAL INSTITUCIONALIZADO

Elaine Cristina Scarlatto (UNESP/Araraquara); Marilda da Silva (UNESP/Araraquara). EIXO 1: Formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

INTRODUÇÃO

Pierre Bourdieu (1991) ao ser perguntado sobre sua fundamental descoberta à compreensão do campo educacional respondeu enfaticamente: “o capital cultural.” Essa imprescindível ferramenta conceitual constitui o conjunto de habilidades cognitivas ou instrumentos que possibilitam aos agentes a decodificação e posse de bens simbólicos e de materiais. O capital cultural é apreendido por intermédio de práticas culturais vivenciadas, antes no processo de socialização primária, isto é, na esfera familiar e, depois, na socialização institucional, isto é, na escola. Segundo Bourdieu, o convívio com a literatura universal, visitas a museus, exposições, aproximações com músicas e filmes ‘cults’, tende a propiciar capital cultural aos agentes. Esse capital gera valorização, decifração simbólica e objetivada dos códigos necessários à apreensão dos conteúdos transmitidos no âmbito da escolarização formal. Sublinhamos com o autor que a transmissão de capital cultural, muitas vezes, “ocorre de maneira osmótica, mesmo na falta de qualquer esforço metódico e de qualquer ação manifesta”. (BOURDIEU, 1998, p. 46). Contudo, adquire-se o capital cultural somente se as ações correlatas fizerem parte do cotidiano dos agentes.

O capital cultural manifesta-se sob três faces: estado incorporado, objetivado e institucionalizado. O estado incorporado consiste no enraizamento de bens simbólicos nas estruturas de pensamento. Incorporado, este capital cultural configura-se em “uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa: um *habitus*”, ou seja, orienta a maneira do agente social ver o mundo e, nele, suas próprias ações. (BOURDIEU, 1998, p.74).

O Estado objetivado é o capital cultural materializado em bens culturais como, por exemplo, coleções de livros, quadros, videotecas, esculturas, etc. Dessa forma, há uma vinculação estreita entre capital cultural objetivado e capital econômico. Esse tipo de capital cultural, o objetivado, diferentemente do capital cultural incorporado, pode ser diretamente transmitido a outros agentes, em função de sua materialidade. Porém, “[...] o que é transmissível é a propriedade jurídica e não (ou não necessariamente) o que constitui a condição da apropriação específica” (BOURDIEU, 1998, p. 77). Pois, para que o capital cultural objetivado seja adquirido é necessário que o agente

social disponha de capital econômico e, ademais, de capital cultural incorporado. É o capital cultural incorporado que possibilitará ao agente reconhecer, valorizar e decifrar os bens culturais legitimados socialmente.

Por último, há o capital cultural institucionalizado, cuja representação é o certificado escolar, isto é, são os diplomas sancionados por instituições educacionais. Bourdieu advoga que esta forma de capital é como uma “certidão de competência cultural” (BOURDIEU, 1998, p.74-79). Contudo, se o agente possuir apenas a certificação, isto é, apenas o diploma, sem a incorporação de sua essência leia-se: conhecimento, informações, diferentes saberes culturais legitimados, etc. não se beneficiará do brilho que sua certificação lhe anuncia. Partindo dessa ideia de capital cultural institucionalizado perguntamos: o que podemos dizer com as pesquisas sobre a aquisição de capital cultural por professores/as e alunos/as em nosso país, tendo em vista a face institucionalizada desse capital?

Com a intenção de responder essa pergunta recorreremos a teses e dissertações produzidas de 2005 a 2009. Nesses estudos verificamos: quais seus principais objetivos; quais foram seus sujeitos e, sobretudo, quais são os principais resultados revelados para o nosso propósito. Contudo, nosso intuito não é realizar um Estado da arte sobre o conhecimento produzido a partir da noção de capital cultural, estabelecemos critérios de diferentes ordens para eleger as teses e dissertações que foram consultadas, descritas e categorizadas. Priorizamos as que estavam mais próximas de nosso interesse. Assim, o levantamento na Base de Teses da Capesⁱ por meio do descritor ‘capital cultural’ permitiu a seleção de 16 estudos – 4 teses e 12 dissertações. Restringimo-nos às pesquisas produzidas em Programas de Pós-Graduação em Educação oferecidos pelas universidades paulistas. Essa decisão foi tomada porque, segundo André (2007), em sua totalidade, as universidades do Estado de São Paulo são as que mais formam anualmente mestres e doutores em Educação. Organizamos esses estudos em duas categorias: A) capital cultural em professores/as e B) capital cultural em alunos/as.

1. A operacionalização da noção de capital cultural em pesquisas (2005 – 2009)

A) Capital cultural em professores/as

O interesse de Bianchini (2005) recai sobre as falhas na formação inicial de professores/as que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. O estudo revelou que durante essa formação não houve apropriação de capital cultural necessário ao exercício do trabalho docente. As lacunas de formação apresentadas e reconhecidas pelas professoras-alunas foram, sobretudo, o não domínio da leitura, da interpretação e da escrita, bem como o desconhecimento de conceitos básicos de matemática. Evidenciou-se que as instituições educacionais percorridas até aquele momento não lhes proporcionaram acesso a bens culturais fundamentais. É nesse sentido que vai nosso interesse: essas professoras-alunas obtiveram o capital cultural institucionalizado, ou seja, a certificação, mas não detêm capital cultural incorporado.

Sambugari (2005) verificou se cursos de formação continuada constituem uma oportunidade de ampliação do capital cultural por parte de professoras. No que diz respeito as 8 professoras entrevistadas notou-se que o investimento em capital cultural durante sua infância foi restrito. Contudo, ao longo da investigação se mostra que esses sujeitos dizem que adquiriram capital cultural em cursos de formação continuada, até mesmo os 5 sujeitos que não investiam sequer nos referidos cursos. O problema que se coloca parece-nos ser da seguinte ordem: será que essas professoras dominam adequadamente o conteúdo da noção de capital cultural ou respondem utilizando, ao afirmar que incorporaram capital cultural, a costumeira estratégia da legitimação social? Afinal, aquisição de capital cultural, sobretudo, no âmbito de qualquer tipo de escolarização exige, disse Bourdieu de diferentes modos e muitas vezes, investimentos vivenciais. Então, neste caso, à pergunta nuclear de nossa reflexão agrega mais um elemento problemático: professoras não sabem o que é capital cultural, apesar de socializarem, em sentido largo, a cultura erudita.

Penna (2007) analisou a função da professora na atualidade, tendo em vista o que essa profissão exige e o que ela favorece àquelas que atuam no ciclo I do Ensino Fundamental de Escolas Públicas do Município de São Paulo. Os depoimentos das professoras revelam que elas reconhecem o fenômeno da desvalorização da profissão, mas acreditam ter uma profissão distinta e uma nobre missão a cumprir. Todavia, Penna observou que essas profissionais possuem baixo capital cultural em relação às teorias educacionais e aos conteúdos das disciplinas que ministram. Nesse sentido, mais uma vez, podemos dizer que tais agentes exercem a função docente desprovidos até

mesmo do mais básico capital cultural que a profissão exige: domínio do conteúdo.

Cruz (2008) pesquisou características socioeconômicas de professores/as do Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual de São Paulo. Especialmente, buscou apreender aspectos do capital cultural apropriado pelos/as mesmos/as ao longo da trajetória familiar e escolar, bem como quais percepções eles/as têm sobre a riqueza dos museus de arte para o processo de ensino e de aprendizagem. A autora observou que seus sujeitos que detêm maior volume de capital cultural agendam espontaneamente visitas aos museus de arte para seus/as alunos/as, pois vislumbram esses museus como espaços eficazes ao processo educativo. Aqueles/as que possuem baixo capital cultural agendam visitas aos museus de arte de forma obrigatória. Verifica-se, assim, que são os/as professores/as que detêm capital cultural que, efetivamente, tendem a propiciar práticas pedagógicas de caráter cultural a seus/as alunos/as.

Partindo do pressuposto de que a formação do/a professor/a se dá antes, durante e após a formação acadêmica Knoblauch (2008) estudou o processo de socialização profissional de 5 professoras iniciantes que trabalham no ciclo I do Ensino Fundamental em uma escola pública situada na periferia de Curitiba – PR. No decorrer do estudo a autora mostra que esses sujeitos detinham baixo capital cultural. Assim, o estudo de Knoblauch também vai ao encontro de nossas preocupações.

Musto (2008) investigou o capital cultural e o *habitus* de professores/as da educação profissional. Trata-se de um grupo cuja maioria provém das camadas populares com baixo capital cultural. Possuem capital cultural institucionalizado, pois concluíram o curso superior e 59% da amostra possui título de pós-graduação. Segundo Musto esses/as professores/as reconhecem e investem em formação acadêmica. Contudo, vale ressaltar que o estudo não permite visualizar se os professores aumentaram seu capital cultural incorporado com seus certificados. Todavia, mostram ter apreço ao capital cultural, ainda que neste caso possamos dizer apenas sobre a sua institucionalidade.

Carlindo (2009) centrou-se nas relações que professoras consideradas bem sucedidas estabelecem com a alta cultura. O estudo da trajetória de vida e profissional das 4 professoras evidenciou que elas provém das camadas populares. Destaca-se, por exemplo, que atualmente elas têm maior acesso ao capital cultural, tais como livros, que eram raros na infância das mesmas.

Entretanto, essas professoras demonstraram priorizar os conhecimentos práticos, em detrimento dos conhecimentos teóricos e ou advindos da cultura erudita. Podemos dizer, então, que os sujeitos do estudo de Carlindo não investem em capital cultural, propriamente dito, investindo apenas em informações de caráter prático.

Ferrarez (2009) investigou quais são as estratégias utilizadas pelos/as professores/as para, segundo ele, ocultar as causas sociais do fracasso escolar. Observou que para seus sujeitos o fracasso escolar dos/as alunos/as provenientes das classes populares é provocado por diferentes fatores: negligência dos pais, aptidões genéticas para os estudos, etc. Concluiu-se que esses/as profissionais não consideram as desigualdades de capital cultural elemento estruturador do fracasso escolar. Perguntamos nós: será que esses/as professores/as sabem o que é capital cultural e o que ele significa no processo de ensinar e no de aprender? Parece-nos que não sabem!

Pinho (2009) busca compreender como se estabelecem as relações entre a atuação dos/das professores/as de Educação Infantil e o capital cultural adquirido, ou não, nos âmbitos: familiar e escolar. A maioria desses/as professores/as provém das camadas populares de famílias com baixo capital cultural. Comparando os bens culturais e materiais que possuíam na infância com os que possuem atualmente Pinho verificou que houve aumento de consumo. Porém, ressalta que ainda é baixo o tempo dedicado à aquisição de capital cultural. Embora 86% tenham concluído o Ensino Superior – predominando a formação em faculdades particulares –, não houve alteração significativa no capital cultural. São professores/as que, em geral, apresentaram não dominar a linguagem e o pensamento de acordo com a função que exercem. Por isso, esses/as professores/as não propiciam capital cultural a seus/as alunos/as que também são das camadas populares.

Sampaio (2009) notou que a maioria dos/as alunos/as do curso de Letras/Português da Universidade Federal de Rondônia evidenciavam não dominar a oralidade e a escrita da língua culta. Nesse sentido, esses/as alunos/as não detêm os códigos da escrita e da fala legítimos e ainda demonstram preconceitos a respeito de uma deficiência que também possuem. Enfaticamente, a autora advoga que os/as professores/as que não sabem ensinar a escrever, em verdade, não sabem escrever. Portanto, não detêm capital cultural imprescindível ao ofício docente.

Santos (2009) investigou a seguinte temática: relações entre concurso público, profissionalização docente e perfil sócio-cultural de professores/as de História do Estado de São Paulo. Como ressalta Santos seus sujeitos são profissionais que detêm capital cultural, ao contrário do que as pesquisas vêm revelando sobre os/as professores/as de modo geral. Em contrapartida, o sistema educacional não os estimula a permanecer na profissão. Aponta-se, assim, um paradoxo: na única pesquisa que mostra que o/a professor/a detém capital cultural mostra-se simultaneamente que o Poder Público não se interessa objetivamente por profissionais qualificados.

B) Capital cultural em alunos e alunas

Santana (2006) delineou o perfil socioeconômico e acadêmico dos estudantes de etnia negra da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT – Unesp, campus de Presidente Prudente - SP. Quando comparados com alunos/as de outras etnias, ainda que exerçam maior quantidade de horas em atividades laborativas, os/as alunos/as afrodescendentes são os que mais investem em capital cultural. Nesse sentido, podemos dizer que os/as alunos/as pardos e negros desse estudo reconhecem o valor do capital cultural como distinção de classe e como exigência de uma história de escolarização qualificada.

Lemes (2007) verificou as expectativas e as condições sócio culturais de pais cujos filhos estão matriculados em uma unidade de Educação Infantil privada. Segundo a pesquisadora embora haja desigualdades entre os volumes de capitais - cultural, econômico e social - os/as entrevistados/as possuem características comuns que os classificam enquanto agentes pertencentes às camadas médias. No entanto, esses/as responsáveis pelas crianças possuem baixo capital cultural. Mas acreditam que investir o quanto antes em escolarização levará sua prole à concretização das expectativas: futura aprovação no vestibular e ascensão social. Embora o estudo de Lemes não trate de grau de capital cultural diretamente por alunos/as é um estudo que mostra que as camadas médias - apesar de não possuírem capital cultural -, o reconhecem como elemento fundamental para a história de escolarização bem sucedida de seus/as filhos/as.

Vasques (2008) traz a racionalidade do Role Playing Game (RPG) enquanto ferramenta didático-pedagógica. Para ele trata-se de um jogo que exige interatividade e prática de leitura. O autor concluiu que o RPG contribui para a formação de um *habitus* com maior volume de capital cultural, que o jogo propicia habilidades intelectuais capazes de favorecer o desempenho

educacional de seus/as jogadores/as. Ao fim e ao cabo Vasques mostra que o RPG possui características muito favoráveis para a aquisição de capital cultural e que poderia se constituir em uma poderosa ferramenta didática.

Daltro (2009) analisa a trajetória educacional de 6 alunos/as dos cursos: Agropecuária Sustentável (Ensino médio) e Pedagogia da Terra (Ensino Superior). Esses cursos são oferecidos pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera – em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Assentados, Acampados e Quilombolas – Ceta e a Universidade do Estado da Bahia – Uneb. Embora seus sujeitos sejam agentes provenientes de famílias com baixo capital econômico e cultural, lutam pela posse desses capitais e pela possibilidade de transmiti-los aos integrantes das associações das quais originaram. Segundo o pesquisador, os respectivos cursos aumentaram o volume de capital cultural e reestruturaram o *habitus* dos/as alunos/as e a escolarização foi fundamental para esse grupo adquirir capital cultural.

Quais são as escolhas de carreiras e instituições de Ensino Superior de jovens das classes privilegiadas? Monção (2009) buscou responder a essa pergunta investigando o capital cultural de 77 alunos/as concluintes do Ensino Médio de duas escolas privadas cujas mensalidades, em 2008, estavam entre as mais altas do Município de Mogi das Cruzes – SP. A maioria pretende ingressar em universidades públicas. A USP foi apontada como a universidade mais almejada. Os/as estudantes que pretendem sair do município de origem são os/as que apresentam maior variedade de investimentos em capital cultural. São esses também que apresentaram preferências por cursos cuja seletividade é alta, tais como medicina e direito. A ‘qualidade’ foi apontada como critério para selecionar a universidade a ser cursada. A prática cultural mais comum entre os/as estudantes é visitar museus. Essas visitas são proporcionadas pelas próprias escolas que, dessa forma, constituem para esses agentes mais uma via de aquisição de capital cultural. Essa pesquisa mostra-nos que o capital cultural é altamente reconhecido como elemento de distinção por alunos/as de classes privilegiadas. E a escola é para esse grupo a melhor via de adquirir capital cultural.

Silva (2009) levantou a hipótese de que o conhecimento sobre o FIES e o ProUni depende dos capitais cultural, econômico e social dos/as estudantes. Observou que para se obter e/ou participar de políticas públicas que atendem as classes menos favorecidas é necessário deter um capital cultural que

alunos/as oriundos dessas frações de classes não possuem. Esse é, arriscamos dizer, o lado perverso do capital cultural para essas frações de classes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS, ALGUMAS.

Consultamos um número expressivo de teses e dissertações, 16, que foram elaboradas com o auxílio da noção de capital cultural em Pierre Bourdieu no período 2005 - 2009. Levando em conta o período e a quantidade de trabalhos nele realizados a vitalidade dessa noção, neste caso, para o campo educacional brasileiro torna-se evidente.

Observamos que a grande maioria dos/as professores/as sujeitos das fontes provém de camadas populares e adquiriram capital cultural institucionalizado. Porém, detém desse capital reduzido capital incorporado. Então, como poderão transmitir capital cultural em sala de aula se eles/as próprios/as estão desprovidos da face incorporada do mesmo? Essa pergunta, direta ou indiretamente, foi levantada e respondida por grande parte dos/as autores/as consultados: simplesmente, não transmitem!

No que se refere aos dados advindos dos sujeitos-alunos nota-se que a maioria reconhece o valor do capital cultural institucionalizado e incorporado e busca investir em tal aquisição. Contudo, as fontes nos trouxeram a seguinte pergunta: como a maioria dos/as respectivos/as alunos/as - que advém das frações de classes populares e tem na maioria das vezes apenas a escola como possibilidade de aquisição de capital cultural - pode adquirir capital cultural incorporado via escola se os/as professores/as, em geral, adquirem apenas a face institucionalizada do capital cultural e não usufruem da incorporação cuja socialização é imprescindível no âmbito da sala de aula?

É nesse sentido que o capital cultural para uns e para outros figura como brilhos que cegam: para os/as professores/as que ao se certificarem acreditam que estão devidamente habilitados para transmitir o capital cultural a seus/as alunos/as e para seus/as alunos/as que acreditam que a certificação que recebem desses professores lhes conferiram o capital cultural que julgam estarem adquirindo. Este é o lado perverso da face institucionalizada do capital cultural para as classes desfavorecidas, neste caso, professores/as e alunos/as!!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIANCHINI, N. **As ausências de conhecimentos manifestos na formação de professoras-alunas de curso normal superior.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2005.

BOURDIEU, P. **LA SECUELA según Pierre Bourdieu.** Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=3mChkak7_3A>. Acesso em: 18 dez. 2010. Entrevista com o sociólogo Pierre Bourdieu, 1991, Youtube.

_____. **Escritos de educação.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARLINDO, E. P. **Tornar-se professora: o capital cultural como esteio explicativo para o sucesso docente.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

CRUZ, L. L. **Magistério e cultura: a formação cultural dos professores e sua percepção das potencialidades educativas dos museus de arte.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.

DALTRO, R. R. **Movimentos sociais, reforma agrária e escolaridade: o caso dos alunos do projeto Ceta na Bahia.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

FERRAREZ, S. T. **O professor diante do fracasso escolar: um estudo de caso da ideologia docente.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2009.

KNOBLAUCH, A. **Aprendendo a ser professor (a): um estudo sobre a socialização profissional de professores iniciantes no município de Curitiba.** 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

LEMES, A. M. **A expectativa dos pais diante da educação infantil: um estudo de caso.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2007.

MARUN, D. J. **Evasão escolar no ensino médio: um estudo sobre trajetórias escolares acidentadas.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MONÇÃO, C. F. **Escolha de instituições de educação superior e carreiras: um estudo sobre o que pretendem estudantes de grupos sociais privilegiados.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MUSTO, F. M. F. **Capital cultural e *habitus* em professores de educação profissional de nível técnico influenciando o ato educativo.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

PENNA, M. G. DE O. **Professor de séries iniciais o ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo: posições sociais e condições**

de vida e trabalho. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

PINHO, F. M. R. **Origem, formação e representações sobre o exercício da profissão de professores de educação infantil.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SAMBUGARI, M. R. Do N. **Socialização de professoras em atividades de educação continuada.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2005.

SAMPAIO, W. B. A. **O efeito de *histeresis* na constituição do *habitus* linguístico do professor de língua portuguesa.** 2009. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

SANTANA, E. S. **O aluno negro e o ensino superior: trajetória histórica, percalços e conquistas (análise do perfil socioeconômico e acadêmico do discente da FCT/Unesp de Presidente Prudente).** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2006.

SANTOS, L. F. **O concurso público no processo de profissionalização docente: análise dos concursos realizados pela Prefeitura do Município de São Paulo (2004 e 2007) e perfil dos professores de história aprovados.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SILVA, R. T. **Expectativas dos alunos concluintes do ensino médio público estadual com relação ao ingresso no ensino superior: conhecimento do ProUni e FIES.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

VASQUES, R. C. **As potencialidades do RPG (Role Playing Game) na Educação Escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2008.

ⁱ <http://ibict.gov.br>