

EVA POLIANA CARLINDO

**PROFESSORES QUE ATUAM
CONCOMITANTEMENTE NO SETOR PÚBLICO
E PRIVADO DE ENSINO NO ESTADO DE SÃO
PAULO: ANGARIAÇÃO DE CAPITAL CULTURAL**

ARARAQUARA – SP
2014



EVA POLIANA CARLINDO

**PROFESSORES QUE ATUAM
CONCOMITANTEMENTE NO SETOR PÚBLICO
E PRIVADO DE ENSINO NO ESTADO DE SÃO
PAULO: ANGARIAÇÃO DE CAPITAL CULTURAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marilda da Silva

Bolsa: CAPES

Araraquara – SP
2014

EVA POLIANA CARLINDO

**PROFESSORES QUE ATUAM
CONCOMITANTEMENTE NO SETOR PÚBLICO E
PRIVADO DE ENSINO NO ESTADO DE SÃO PAULO:
ANGARIAÇÃO DE CAPITAL CULTURAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marilda da Silva.

Data: 29/08/2014

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof.^a Dr.^a Marilda da Silva

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP –
Faculdade de Ciências e Letras, campus Araraquara - SP.

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Emília Freitas de Lima

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos - SP.

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Marieta Gouvêa de Oliveira Penna

Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP - Escola de Filosofia,
Letras e Ciências, campus Guarulhos - SP.

Membro Titular: Prof. Dr. Samuel de Souza Neto

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Instituto de
Biociências, campus Rio Claro - SP.

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Vera Teresa Valdemarin

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP –
Faculdade de Ciências e Letras, campus Araraquara - SP.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Carlindo, Eva Poliana

Professores que atuam concomitantemente no setor público e privado de ensino no Estado de São Paulo : a angariação de capital cultural / Eva Poliana Carlindo – 2014

161 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara)

Orientador: Marilda da Silva

1. Educação e Estado. 2. Formação de professores.
3. Escolas públicas. 4. Escolas particulares. 5. Classes sociais.
I. Título.

**Aos meus pais, João e Vera, e ao meu irmão,
Adão.**

AGRADECIMENTOS

À Deus, fonte de vida.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Marilda da Silva, por sua orientação rigorosa, mas, sobretudo, generosa e competente; pela amizade e por tudo o que me ensinou desde a iniciação científica e ao longo destes dez anos de convivência.

À Prof.^a Dr.^a Vera Teresa Valdemarin, pela leitura cuidadosa, sugestões e contribuições feitas durante o Exame de Qualificação e de Defesa que em muito contribuíram para o aprimoramento deste trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Emília Freitas de Lima, por prontamente aceitar ser membro da minha banca de Mestrado e, agora, de Doutorado. Agradeço por partilhar comigo um pouco de suas indagações no campo da formação e atuação docente.

À Prof.^a Dr.^a Marieta Gouvêa de Oliveira Penna. Sua tese de doutorado serviu-me como espelhamento e aprofundamento de meu referencial teórico. Acompanho sua trajetória acadêmica desde a Iniciação Científica (2007), quando ao buscar em pesquisas fundamentadas em Pierre Bourdieu a descobri e não mais me afastei de ti.

Ao Prof. Dr. Samuel de Souza Neto, por gentilmente aceitar o convite em participar deste momento; ao questionar-me sobre dados teóricos que não havia vislumbrado em minha pesquisa.

À Prof.^a Dr.^a Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira, pelas observações perspicazes e valiosas sugestões feitas durante o Exame de Qualificação.

Aos professores Jaime Francisco Parreira Cordeiro (FE/USP), Raquel Lazzari Leite Barbosa (FFC/UNESP) e Rosa Fátima de Souza Chaloba (FCL/UNESP) pela aceitação em serem membros suplentes de defesa.

À CAPES e aos professores que acreditaram em meu projeto de pesquisa para a concessão de bolsa de pesquisa.

Aos meus pais, João Batista Carlindo e Vera Lúcia Brambilla Carlindo, pessoas que me concederam a vida e muito mais. Exemplos de dignidade, amor e postura humanizadora. Obrigada pelo apoio constante nos momentos mais difíceis de minha vida.

Ao meu irmão, Adão Ap. Jesus Carlindo, pelo aconchego nas horas mais difíceis, companheirismo, estímulo, apoio e pela palavra sempre amiga. Pessoa que me colocou em contato com o mundo acadêmico quando ainda desconhecia a universidade.

À Mario Alexandre Gazziro, pelo companheirismo, incentivo e estímulo à progredir na vida acadêmica.

A todos os professores que tive durante minha escolarização básica, em especial, àqueles com quem compartilhei momentos de intensa aprendizagem: Norberg, Marcão, Carlos Gomes, Marli, Alexandre, Cris, Elisa, Mauro, Karine, Lucinha, Viviane, Jacqueline, Regina, mestres durante o curso de Magistério no CEFAM – São Carlos, São Paulo, o qual não concluí, mas que em muito contribuiu para minha formação pessoal e profissional.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar e aos professores da graduação em Pedagogia, ambos da FCL/UNESP – campus de Araraquara, pelas discussões teóricas que em muito contribuíram para minha formação acadêmica.

Às professoras participantes desta pesquisa – Amanda, Beatriz, Cláudia, Elis, Emanuely, Evelin, Alessandra, Lorena, Joseli, Laís, Lidianne, Lucimara, Márcia, Roberta, Rosângela e Vanessa – por prontamente aceitarem o convite feito, disponibilizarem parte de seu tempo e (com)partilharem suas experiências pessoais e profissionais.

Às gestoras e coordenadoras das unidades escolares, pela acolhida e permissão de contato com professoras que buscávamos dialogar.

À Coordenadoria de Arte e Cultura de São Carlos-SP, especialmente, à equipe administrativa do Teatro Municipal “Dr. Alderico Vieira Perdigão”, ao possibilitarem-me acesso à borderôs de público em espetáculos realizados ao longo de 2011-2013. Material riquíssimo a ser utilizado para o avanço desta pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação de São Carlos-SP, por permitir-me convidar professoras da rede municipal de ensino a participarem desta pesquisa.

À Juliana Greice Carlino, minha prima-irmã, acompanhante, confidente e incentivadora. Pessoa que me tranquilizou ao longo dessa jornada. Agradeço pelo carinho e apoio demonstrado ao longo deste trabalho; mais que isso em momentos tão importantes de minha vida.

À amiga Isabela Vincenzo Sgobbi, pela amizade, apoio e cumplicidade em momentos importantes vivenciados ao longo de minha trajetória acadêmica.

Ao amigo Jardel Pereira da Costa, pelas conversas infundáveis, pelos questionamentos oportunos feitos em diferentes aulas e, sobretudo, pelo companheirismo ao longo dessa jornada formativa. Pessoa que aprendi a admirar ao conhecer, um pouco, sua história de superação.

À Neusa Aparecida Mendes Bonato e Ulysses Gomide Neto, pela amizade e inestimável colaboração para com esta pesquisa ao me indicarem professoras que fariam parte desta pesquisa.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, desta unidade, especialmente, à Lidiane e Natália, por dirimirem tantas dúvidas.

Aos funcionários da biblioteca da FCL/UNESP – Araraquara que sempre me atenderam com muita atenção e profissionalismo.

Aos funcionários do Comitê de Ética desta unidade, Luiz Fernando e Tatiane, por sanar tantas dúvidas ao submeter o projeto de pesquisa à análise do Comitê.

Aos meus avós paternos, Benedito e Aparecida (*in memoriam*), e aos meus avós maternos, Elvira e Vicente (*in memoriam*), por proporcionarem momentos tão afetuosos e demonstrarem, a partir de suas experiências de vida, a importância da educação e da escolarização para os mais jovens.

À Leticia Bueno e Silvia Nasser, pela revisão deste trabalho.

À Marina Rosa Severian e Luiz Fernando Gabassa, pela tradução e revisão de meu *abstract*.

A todos que, direta ou indiretamente, ajudaram-me a concretizar este projeto.

Muito obrigada!!!!

[...] Minha intenção, antes de escrevê-lo, era incluir nele tudo o que pensava saber sobre a natureza das coisas materiais. Mas, assim como os pintores, que não podendo representar igualmente bem num quadro todas as diversas faces de um corpo sólido, escolhem uma das principais, que expõem sozinha à luz, e, deixando as demais na sombra, só as fazem aparecer na medida em que as vemos ao olharmos a face iluminada, também eu, temendo não poder pôr em meu discurso tudo o que tinha no pensamento, resolvi apenas expor nele amplamente tudo o que concebia sobre a luz; depois, na devida ocasião, acrescentar-lhe alguma coisa. (DESCARTES, 2001, p. 48).

CARLINDO, E. P. **Professores que atuam concomitantemente no setor público e privado de ensino do Estado de São Paulo**: angariação de capital cultural. 2015. 161 f. Tese. (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2014.

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de estudo o investimento em cultura feito por professoras que atuam, concomitantemente, em escolas públicas e privadas, no Estado de São Paulo, a partir da perspectiva sociológica bourdieusiana, sobretudo, das noções de *habitus* e capital cultural. Parte-se da hipótese de que uma docência de boa qualidade expressa-se pela alta qualidade do capital cultural incorporado pelo professor ao longo de sua trajetória de vida mediante participação em diferentes espaços socioculturais assim como existência e utilização de recursos institucionais que auxiliem e enriqueçam o exercício de sua prática profissional. Objetiva-se, neste estudo, caracterizar os investimentos culturais feitos por professoras ao longo de sua trajetória formativa bem como os já em exercício da profissão a fim de fornecer indicadores para iluminar políticas públicas educacionais que fortaleçam a participação docente em diferentes espaços culturais de modo a ampliar a aquisição de diferentes conhecimentos, cultura, por estes sujeitos. Participaram da pesquisa dezesseis professoras que tinham, à época de realização da entrevista, 2013, no mínimo, três anos de experiência profissional. Todas responderam a um questionário, o qual versava sobre formação acadêmica, atividade profissional, lazer e participação em eventos culturais referentes aos últimos doze meses. Destas, nove, por atuarem, concomitantemente, em escolas públicas e privadas, concederam-nos entrevistas semiestruturada de caráter autobiográfico formulada em três macroeixos norteadores: i) trajetória pessoal; ii) trajetória escolar e acadêmica e iii) trajetória profissional. A análise dos dados foi realizada por meio da técnica „Análise de Conteúdo”, segundo Laurence Bardin (1988). Conclui-se que a busca e utilização de estratégias e práticas culturais que possibilitem a angariação de conhecimentos formais e informais, ou seja, escolares e não-escolares, ao longo da trajetória formativa do agente social, particularmente, neste caso, do sujeito-professor, culminam na estruturação e fortalecimento de um *habitus* mobilizador de capital cultural, ou como quer Bourdieu (1998), na estruturação de um *habitus* cultural, o qual possibilita aprimorar o *habitus* professoral para bem sucedido (SILVA, 2003, 2005). Nesse sentido, o processo de investimento, ou a ausência deste, em aquisições de capital cultural por professores é fator de grande importância para se entender a complexidade da atuação docente e, ao mesmo tempo, referência indelével ao entendimento de uma docência de boa qualidade.

Palavras-chave: Formação docente. Atuação docente. Capital cultural. Distinção social. *Habitus* professoral. *Habitus* cultural. Ensino público. Ensino privado.

CARLINDO, E. P. **Teachers who work concurrently in the public and private education sector in the State of São Paulo: raising cultural capital.** 2015. 161 f. Thesis. (Doctorate in School Education) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2014.

ABSTRACT

The present work has as its object of study the cultural investment done by teachers who work concurrently in private and public schools in the state of São Paulo from Bourdieu's sociological perspective, especially from the notions of *habitus* and cultural capital. The starting point is the hypothesis that good quality teaching is expressed by the high quality cultural capital built by the teacher throughout his life journey when participating in different sociocultural spaces as well as the existence and use of institutional resources that assist and enrich the exercise of their professional practice. The aim of this study is to characterize the cultural investment made by teachers throughout their training process as well as those already acting as professionals in order to provide indicators to shed some light on educational public policies that can strengthen teacher participation in different cultural spaces so as to broaden different knowledge and culture acquisition by these individuals. Sixteen teachers, who had at least three years of professional experience by the time of the interview, participated in the research. All of them completed a questionnaire, which was about academic background, professional activity, leisure and participation in cultural events for the last twelve months. Nine out of the sixteen, for acting concomitantly in public and private schools, gave us semistructured and autobiographical interviews formulated on three guiding macro-axes: i) personal journey; ii) school and academic journey and iii) professional career. Data analysis was performed by using the technique 'Content Analysis', according to Laurence Bardin (1988). We conclude that the search and use of strategies and cultural practices that enable the raising of formal and informal knowledge, i.e. school-related and non-school-related throughout the formative path of the social agent, particularly in this case the subject teacher, culminates in the structuring and strengthening of a mobilizing *habitus* of cultural capital, or like Bourdieu (1998) states it, in the structuring of a cultural *habitus* which enables the improvement of the teaching *habitus* to the successful level (SILVA, 2003, 2005). Accordingly, the investment process or the lack thereof in the acquisition of cultural capital by teachers is a very important factor to understand the complexity of teacher performance and, at the same time, is an indelible reference to the understanding of good quality teaching.

Keywords: Teacher Training. Teaching Practice. Cultural Capital. Social Distinction. Teaching Habitus. Cultural Habitus. Public School. Private School. Pierre Bourdieu.

LISTA DE MAPAS

Mapa 1	O Estado de São Paulo. Destaque para a região central do Estado	89
---------------	---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Formação acadêmica	91
Quadro 2	Natureza Institucional	92
Quadro 3	Tempo de atuação profissional em instituição pública e privada	96
Quadro 4	Carga horária semanal	98
Quadro 5	Participação docente em eventos culturais ao longo do ano de 2012	101
Quadro 6	A busca por conhecimentos científicos em diferentes fontes	102
Quadro 7	Uso do tempo livre	103
Quadro 8	Origem familiar das professoras entrevistadas	119
Quadro 9	Atividades extraescolares empreendidas por cada professora anteriores e concomitantemente ao exercício da docência	121
Quadro 10	Visitas a espaços difusores de conhecimento	122
Quadro 11	O capital cultural angariado por professores e alunos em seus diferentes níveis de instrução	149

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACT – Admitido em caráter temporário

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CDCC – Centro de Divulgação Científica e Cultural

CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério

CTUFRRJ - Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

EaD – Educação à Distância

EJA – Educação para Jovens e Adultos

FE/USP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

FCL/UNESP – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista

FFC/UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista

FIES – Programa de Financiamento Estudantil

FURB – Fundação Universidade Regional de Blumenau

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Lic. – Licenciatura

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

MEC – Ministério da Educação

MG – Minas Gerais

MPB – Música Popular Brasileira

MUNIC - Informações Básicas Municipais

NSE - Nível Socioeconômico

ONG – Organização Não-Governamental

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROUNI –Programa Universidade para Todos

PUC-RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SC – Santa Catarina

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESC – Serviço Social do Comércio

SESI – Serviço Social da Indústria

SP – São Paulo

UCB – Universidade Católica de Brasília

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNESP/CAR Universidade Estadual Paulista/Campus de Araraquara

UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba

UNEB - Universidade do Estado da Bahia.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	O CAPITAL CULTURAL EM PIERRE BOURDIEU: A OPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	23
3	PESQUISAS PRODUZIDAS POR MEIO DA NOÇÃO DE CAPITAL CULTURAL EM PIERRE BOURDIEU (2000-2012): MAIS UM PASSO NA CONSTRUÇÃO DE NOSSO OBJETO DE ESTUDO	41
3.1	Pesquisas que têm como objeto de estudo o investimento em capital cultural por professores e outros profissionais da educação.....	43
3.2	Pesquisas que têm como objeto de estudo o capital cultural obtido por estudantes.....	57
4	O USO DA PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO E A BUSCA POR NOSSOS SUJEITOS	74
4.1	O capital cultural exige informações de caráter autobiográfico.....	74
4.2	Da estruturação à aplicação de questionário e realização de entrevistas: a busca por nossos sujeitos.....	80
5	QUEM SÃO AS PROFESSORAS PARTICIPANTES DESTE ESTUDO? ...	90
5.1	Os sujeitos nos questionários.....	90
5.1.1	Dados pessoais.....	90
5.1.2	Formação acadêmica e obtenção da graduação.....	91
5.2	Os sujeitos entrevistados: professoras que atuam, concomitantemente, em escolas públicas e particulares.....	104
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
	REFERÊNCIAS	137
	APÊNDICES	148
	APÊNDICE A – O capital cultural angariado por professores e alunos em seus diferentes níveis de instrução.....	149
	APÊNDICE B – Questionário.....	152
	APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturado.....	155
	APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	159

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, discorreremos sobre os investimentos em aquisição de capital cultural por professoras que atuam, concomitantemente, em escolas públicas e privadas. A fundamentação teórica advém da abordagem sociológica bourdieusiana, sobretudo, das noções de *habitus* e capital cultural. Busca-se evidenciar, por meio da abordagem teórico-metodológica autobiográfica, os investimentos de caráter cultural feitos por nossos sujeitos ao longo de suas histórias de vida: pessoal e profissional. A partir disso, são feitas reflexões entre investimentos culturais e prática docente de boa qualidade.

Para tanto, faz-se importante expor a trajetória de vida desta pesquisadora, a qual será exposta na primeira pessoa do singular, para melhor delinear os caminhos traçados para se chegar à presente pesquisa. Provenho de uma família de baixa escolarização. Meu avô paterno e meus avós maternos, nascidos na década de 1920, apenas assinavam o nome. Minha avó paterna, nascida em 1931, cursou as séries iniciais do Ensino Fundamental, escrevia pouco e lia com fluidez jornais e revistas. As avós eram donas de casa e cuidavam dos filhos. Os avós, por sua vez, trabalhavam em fazendas: meu avô materno era ordenhador e meu avô paterno era administrador de fazenda. Seus filhos começaram a trabalhar muito jovens, quando ainda eram menores de idade e pouca escolarização alcançaram.

Particularmente, meus pais estudaram até o atual 5º ano do Ensino Fundamental. Meu pai exerceu, por um período de tempo maior, a profissão de mecânico; minha mãe trabalhou como merendeira e, depois de ter seu primeiro filho, desvinculou-se do emprego e manteve-se apenas como dona de casa. Seus filhos, um casal, estudaram apenas em escolas públicas. Meu irmão além da escolarização básica cursou Tornearia Mecânica pelo SENAI e ingressou, no ano de 2006, no curso de Licenciatura de Ciências Exatas pela Universidade de São Paulo, campus de São Carlos-SP. Eu, particularmente, cursei Magistério, entre 2000-2003, no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), em período integral, por ser esta tida como uma das melhores escolas públicas da região em que residia, também localizada na cidade de São Carlos.

Ao cursar o 3º ano do Ensino Médio, devido a uma parceria entre a Secretaria Estadual de Educação e a UNESP, alunos com maiores chances de serem aprovados no concurso vestibular eram contemplados com a isenção de taxa desse exame; porém só era possível escolher dentre cursos de Licenciatura. Fui uma das escolhidas pelos

professores. Optei pelo curso de Pedagogia (período diurno) e fui aprovada no vestibular. Eufórica com a aprovação, considerando os esforços longitudinais de meus pais para me manterem apenas estudando e políticas públicas de ingresso no Ensino Superior gratuito por alunos oriundos de escolas públicas, era preciso escolher entre concluir o Magistério ou iniciar-me na graduação. Sem delongas, a segunda opção foi a escolhida.

Vislumbrada com o Ensino Superior, dediquei-me, integralmente, ao curso. Nos dois últimos anos de graduação, 2005 e 2006, fui bolsista PIBIC. Nessa fase, foram realizadas leituras de pesquisas produzidas a partir dos anos de 1990 que apresentavam reflexões acerca do modo de como se aprende a ser professor, tendo em vista a imbricação entre formação inicial recebida (Magistério e Ensino Superior) e exercício da docência. Um dos critérios adotados para escolha das fontes foi a utilização da „voz do professor“ por meio do recurso (auto)biográfico. Ademais, as fontes foram lidas de acordo com a técnica „Análise de Conteúdo“.

No Mestrado (CARLINDO, 2009), investiguei os modos de ser professor, suas experiências formativas e a angariação de capital cultural. Os sujeitos-participantes, quatro professoras, atuavam na última série do primeiro ciclo do Ensino Fundamental de uma escola municipal localizada na periferia do município de Ibaté-SP. Por meio de análise de entrevistas semiestruturadas de caráter autobiográfico conclui que a titulação acadêmica apresentou-se como estratégia de ascensão social para as entrevistadas, tornando-se, assim, um meio garantidor de aquisição de maior capital econômico que aquele obtido durante a infância com seus pais, bem como de capital simbólico, uma vez que ser professora era (e ainda é) fator de distinção social nessa localidade. Contudo, predominou a aquisição de um capital cultural institucionalizado. A necessidade de aperfeiçoamento profissional para manter-se na profissão, tendo em vista o entendimento da “obrigatoriedade” de formação em nível superior, a partir da promulgação da LDB 9394/96, impulsionou as professoras entrevistadas e tantos outros professores a graduarem-se, quando estes tinham apenas o Magistério.

Ainda na pesquisa de Mestrado, o contato das professoras entrevistadas com espaços de caráter cultural como teatro, museus, cinemas, exposições foi considerado raro na infância e, agora, já na condição de professora, assim permanece. Talvez, por essa razão, é que aqueles sujeitos não tivessem recordações de terem ido a um destes espaços no âmbito da vida privada. Frequentaram tais espaços sempre sob tutoria da instituição escola: seja como aluna, seja como professora. Outrossim, as ocupações

cotidianas como, por exemplo, ser mãe, esposa e professora, tomavam o tempo livre, diminuindo, dessa forma, as possibilidades de estarem em outros espaços, sobretudo os culturais.

No que diz respeito ao investimento em aquisições de informação próprias ao seu campo de trabalho, tais professoras, angariavam, sobremaneira, um capital de caráter informacional. Apesar de enfatizarem a importância da aquisição de capital cultural, sobretudo, o científico – devido à proximidade com a cultura acadêmica –, elas dedicaram especial atenção aos saberes práticos e cotidianos da docência que exerciam, o que é notável. Observa-se, assim, que a formação deficitária em aquisições culturais, a falta de recursos econômicos e de tempo prejudicam o investimento a ser feito em capital cultural e elevaram o „pragmatismo“ no âmbito da docência.

Tais conclusões apontaram para a necessidade de aprofundamento em questões que estabelecem relações com o investimento pessoal empreendido pelo professor ao longo de sua trajetória de vida para aquisição de alta cultura, tendo em vista o efeito positivo do capital cultural para a produção de uma prática docente de boa qualidade. Portanto, reitera-se: o capital cultural é ferramenta **imprescindível** para a produção e reprodução da docência de boa qualidade em qualquer nível de ensino. A ontologia de uma docência de alta qualidade depende, fundamentalmente, das aquisições culturais que o professor apreendeu ao longo de sua trajetória pessoal e específica, e não, única e exclusivamente, do conhecimento apreendido durante sua escolarização/formação propriamente dita. Diante dessa assertiva era preciso decidir qual o caminho a ser trilhado de modo a aprofundar questões que dizem respeito a investimentos formativos e seus reflexos para a estruturação da escola de boa qualidade almejada por todos nós.

Para o Doutorado optei por conhecer as trajetórias pessoal e profissional de professoras que atuassem, concomitantemente, em escolas públicas e privadas. O que me levou a tal escolha? A escolha por esses sujeitos deveu-se ao fato de conhecer uma professora, Rosângela, participante dessa pesquisa, ex-cortadora de cana de açúcar, e que viu no magistério uma maneira de galgar melhores condições educacionais, conseqüentemente, financeiras e proporcionar à suas filhas uma educação de melhor qualidade do que a tida em instituição pública que frequentavam. À época das entrevistas, 2012, Rosângela trabalhava há dez anos, concomitantemente, nas instâncias pública e privada de ensino. Destes, os três últimos anos trabalhava os três períodos: pela manhã em uma escola particular, com franquias em muitas cidades do Estado de São Paulo, à tarde em uma escola estadual - ambas localizadas no município de São

Carlos-SP - e à noite em uma escola municipal, localizada na cidade vizinha, Ibaté-SP. Outrossim, as profissionais entrevistadas que dobram período em escolas públicas e privadas atuam em contextos sociais distintos: exercem a mesma função trabalhista junto a um público de perfil socioeconômico diferenciado; talvez oposto.

Diante dessa situação, questionávamos: quais os investimentos em aquisições culturais que um professor que dobra período em instâncias diferentes fez ao longo de sua carreira docente? Há tempo hábil para isso? Profissionais que circulam por contextos distintos e exercem sua função junto a um público diferenciado investem mais em capital cultural do que aqueles que atuam somente em escolas públicas, tal como ocorreu em relação aos sujeitos entrevistados para o Mestrado?

Partimos da hipótese de que uma docência de boa qualidade expressa-se pela alta qualidade do capital cultural incorporado pelo professor ao longo de sua trajetória de vida mediante participação em diferentes espaços socioculturais assim como existência e utilização de recursos institucionais que auxiliem e enriqueçam o exercício de sua prática profissional. Objetivamos, neste estudo, caracterizar os investimentos culturais feitos por professoras ao longo de sua trajetória formativa bem como os já em exercício da profissão a fim de fornecer indicadores para iluminar políticas públicas educacionais que fortaleçam a participação docente em diferentes espaços culturais de modo a ampliar a aquisição de diferentes conhecimentos, cultura, por estes sujeitos. Procuramos responder à seguinte questão de pesquisa: qual é a relação que professores que atuam, concomitantemente, em escolas públicas e privadas estabelecem com a cultura ao longo de sua trajetória de vida? Estes angariam capital cultural para além de seu estado institucionalizado? A angariação de capital cultural por estes sujeitos difere-se do processo de angariação estabelecido por professores que atuam apenas na rede pública?

A opção pela noção de capital cultural, em Bourdieu, está diretamente relacionada aos estudos desenvolvidos pelo *Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Escolarizada a partir das ideias de Pierre Bourdieu*, do qual fazemos parte, nos últimos dez anos. Estudos, dentre eles, Silva (2011, 2010, 2009, 2005); Scarlatto e Silva (2009, 2008), Carlindo (2009, 2011) e Scarlatto (2011) mostram que a docência de boa qualidade está intrinsecamente relacionada ao processo de angariação de capital cultural por professores ao longo de suas trajetórias de vida.

Como será detalhado em momento vindouro, a noção de capital cultural, em Pierre Bourdieu, está, didaticamente, dividida em três estados: i) **incorporado**:

caracteriza-se a partir de um trabalho de assimilação e inculcação que depende de um investimento pessoal feito por cada agente social ao longo de toda sua trajetória formativa; ii) **objetivado**: este é representado materialmente, por meio de livros, estatuetas, pinturas, obras de arte; contudo, um agente social só consegue reconhecê-lo se detiver referências culturais, as quais se tornam, nesse processo peculiar, instrumentos válidos para apropriação do capital cultural ali manifesto; e, por último, iii) **institucionalizado**: refere-se ao grau de formação escolar alcançado por um agente, culminando na diplomação deste para o exercício de determinada profissão, tendo em vista o desenvolvimento de habilidades específicas e o domínio de conteúdos requeridos para o exercício de sua atividade laborativa.

Por sua vez, Scarlatto e Silva (2011) apontam que o capital cultural é um recurso inexorável capaz de ressignificar materiais pedagógicos disponíveis ao professor em sala. É preciso tê-lo para saber interpretar e enriquecer o que está presente em um livro didático, por exemplo. Silva (2004, p. 59) afirma que “[...] do capital cultural adquirido pelo professor vem a fertilidade das mediações criativas que implementam as especificidades dos conteúdos que ministra”. Nesse sentido, a angariação de capital cultural enriquece a prática pedagógica ao facilitar o estabelecimento de relações entre conteúdos, conceitos, ideias e teorias que tornem mais fácil, para o professor, sua exposição e, para o aluno, seu entendimento.

Outros estudos (SILVA, 2005; CARLINDO e SILVA, 2007; SILVA, SCARLATTO, CANELA, 2011; CARLINDO, 2009; SCARLATTO, 2011), também embasados nas ideias de Pierre Bourdieu, mostram a robustez do capital cultural para a produção da docência de boa qualidade. Neles, afirma-se que conhecimentos de natureza científica, pedagógica e cultural, angariados ao longo da trajetória formativa do professor, são fundamentais ao bom desempenho da atividade docente, uma vez que o capital cultural do professor atua

[...] como um instrumento básico que possibilita a formulação dos modos do fazer didático alternativo para o ensino na sala de aula. **O conteúdo amplia-se a partir dos recursos didáticos advindos do capital cultural, que oferece aos professores informações “técnicas” estruturais às explicações específicas que dão aos alunos, à formulação de exemplos, ao estabelecimento de relações com áreas afins, entre muitas outras coisas.** Nessa medida, acredit[amos] que é do capital cultural adquirido pelo professor que vem a fertilidade das mediações criativas que implementam as especificidades dos conteúdos que ministra. [...] é dessa base de informações que a dimensão espontânea do fazer é alimentada.

Embora o ensino na sala de aula tenha um âmbito de caráter espontâneo, essa característica do trabalho docente exige sempre uma informação sistematizada para se operar o ato de ensinar (SILVA, 2004, p. 59, grifo nosso).

No entanto, não podemos deixar de mencionar a complexidade que há no âmbito das relações entre os três estados do capital cultural, tendo em vista a sua aquisição. Por exemplo, as certificações adquiridas pelos sujeitos – o capital cultural institucionalizado – possibilitam uma melhor posição social no âmbito de seu grupo social, mas esse „poder econômico“ nem sempre favorece a incorporação de capital cultural institucionalizado uma vez que o tempo e as disposições para empreender essa ação são bastante precários. Sobretudo, quando se trata de professores brasileiros. Vale ressaltar que o capital cultural institucionalizado possui relativa autonomia de seu portador uma vez que, tal como afirma Bourdieu (1998, p. 78), “[...] o diploma, essa certidão de competência cultural confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura”. Contudo, reiteramos que essa garantia parece-nos favorecer o agente mais em seu âmbito pessoal privado do que em seu âmbito profissional público. Isto é, o sujeito é diplomado, mas nem sempre seu capital cultural incorporado é correlato à sua diplomação.

Essas são as breves considerações que entendemos imprescindíveis para se compreender a estrutura formal desta pesquisa. Além desta **Introdução**, primeira seção, apresentaremos uma breve súmula das demais. A segunda seção, **O capital cultural em Pierre Bourdieu: a opção teórico-metodológica**, apresenta a teoria bourdieusiana a partir de seus conceitos centrais: cultura, habitus e capitais cultural, social, simbólico e econômico tendo em vista ampliar discussões em torno da formação e atuação docente de boa qualidade. Mostra-se a força desse capital nas relações sociais, de modo geral, e amplia-se o uso dessa noção para se entender as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula. A terceira seção, **Pesquisas produzidas por meio da noção de capital cultural em Pierre Bourdieu (2000-2012): mais um passo na construção de nosso objeto de estudo**, expõe uma mostra de estudos brasileiros que se utilizaram da noção de capital cultural para analisar práticas pedagógicas realizadas em sala de aula e, ao longo destas, procuramos estabelecer relações e correlações com a presente pesquisa. Na quarta seção, **O uso da pesquisa autobiográfica em Educação e a busca por nossos sujeitos**, apresentamos a abordagem autobiográfica e seus contributos para a pesquisa em Educação ao dar „voz ao professor“, os caminhos percorridos para

localizarmos professores que atuassem, simultaneamente, em escolas públicas e particulares e, assim, aplicarmos questionários e concederem-nos entrevistas semiestruturadas de caráter autobiográfico. Já o perfil dos sujeitos, os movimentos e investimentos em angariação/aquisição de capital cultural obtidos ao longo de sua trajetória pessoal e formativa será exposto na quinta seção, **Quem são as professoras participantes deste estudo?** Nesse momento, estabelecemos relações com o referencial teórico bourdieusiano. Por último, sexta seção, nas **Considerações Finais**, arguimos que o processo de angariação e incorporação de cultura, culminam na estruturação de um *habitus* cultural por parte do professor, o qual se correlaciona ao *habitus* professoral bem sucedido.

2 O CAPITAL CULTURAL EM PIERRE BOURDIEU: A OPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

A análise da formação docente de sujeitos a partir de investimentos em aquisições culturais proposta neste trabalho considera os conceitos da teoria bourdieusiana – cultura, capital social, capital simbólico, capital econômico, capital cultural, *habitus*, distinção, campo e classes sociais – os quais são abordados a partir de um ponto de vista relacional, levando em conta a sua unicidade e as contribuições para a pesquisa educacional.

Bourdieu (1982, 1989, 1996, 1998) vê o homem como um ser uno, à procura de autoconhecimento e como agente de seu mundo social. Insere-se em um dado grupo ou classe social onde interage com os demais agentes sociais; nesse processo, ao mesmo tempo em que conserva os seus traços de origem, estreita-se a sua relação com a arte e com as demais expressões sociais, políticas, filosóficas e ideológicas. Ainda para o autor, o refino, a boa educação, a formação intelectual e humana, os valores, as práticas e as interações sociais são elementos capazes de diferenciar o homem de outros seres animados, o que o torna um **agente social**. A esse sistema de ações coletivas, as quais têm em comum crenças, ideologia e expressões, que busca relacionar o agir e o pensar, integra-se a cultura.

Cultura é, então, sinônimo de civilização e de manifestação da representação social, filosófica, artística e científica de um grupo – o que está fortemente imbrincado com os diferentes capitais que seus membros possuem – e integra-se a diferentes mecanismos sociais que perpassam pelo universo simbólico-espacial de seu agente social. Por exemplo, práticas de lazer populares como os jogos que pulsam nos guetos, as brincadeiras de rua ou as festas rurais populares são formas de lazer que representam as práticas coletivas de convivência e símbolos de uma comunidade, um apelo ao passado e uma forma de resistência à generalização da tecnologia e do consumismo. O lazer que historicamente era visto como ócio, delinquência e desocupação vinculou-se à ordem urbana industrial do tempo livre.

Na concepção bourdieusiana, **cultura** constitui-se de signos e significações, de expressões públicas partilhadas entre membros de uma mesma cultura ou por aqueles que dela se apropriaram historicamente. Expressa, ainda, disposições e práticas que constituem a identidade de um determinado grupo social e, conseqüentemente, de seus agentes. A reunião desses elementos próprios do pensamento humano constitui-se em

fontes culturais que, ao assumirem legitimidade perante diferentes grupos sociais, tornam-se, conforme Bourdieu (1992c), fenômeno social quando reconhecidas em seu meio. São os valores tácitos atribuídos, implícita e explicitamente, aos bens sociais, à arte, à ciência e à linguagem, numa dada configuração social, que elegem a cultura superior a outros bens simbólicos e torna-se dominante ao representar a cultura incorporada por grupos distintos e localizados em posição social superior aos demais. Contudo, adverte-nos o autor, esses elementos são relacionais, ou seja, vistos por determinado espectro social de modo a conferir/sancionar a condição de herdeiros e, portanto, dominantes desta. Nessa perspectiva, cultura representa, portanto, dados simbólicos que alcançaram legitimidade social e que estão circunscritos a uma dada realidade social e temporal:

A cultura não é apenas um código comum nem mesmo um repertório comum de respostas a problemas recorrentes. Ela constitui um conjunto comum de esquemas fundamentais previamente assimilados, e a partir dos quais se articula, segundo uma “arte da invenção” análoga à da escrita musical, uma infinidade de esquemas particulares diretamente aplicados a situações particulares. (BOURDIEU, 1992c, p.208-209).

Particularmente, o uso do termo **capital** propriamente dito foi tomado por empréstimo do campo econômico e utilizado por Pierre Bourdieu para justificar as trocas de bens materiais e simbólicos marcados por lucros e acúmulos na sociedade capitalista. Tal conceito firma-se como importante à compreensão do mundo social, não somente em sua manifestação econômica, mas também em sua forma social e cultural. Para Bourdieu (2000), o volume e a estrutura de diferentes tipos de capital dependem do espaço social no qual são partilhados e do tempo histórico em que se manifestam.

La estructura de distribución de los diferentes tipos y subtipos de capital, dada en un momento determinado del tiempo, corresponde a la estructura inmanente del mundo social, esto es, a la totalidad de fuerzas, que le son inherentes, y mediante las cuales se determina el funcionamiento duradero de la realidad social y se deciden las oportunidades de éxito de las prácticas. (BOURDIEU, 2000, p.132).

Nesse contexto, estratégias sociais estão imbricadas com a posse de diferentes tipos de capital, sobretudo, o econômico, o social e o cultural. Especificamente, o capital econômico está intrinsecamente relacionado a diferentes meios de produção como terras, indústrias e a um conjunto de bens econômicos como dinheiro,

equipamentos e diferentes tipos de bens materiais acumulados, reproduzidos e ampliados por meio de estratégias de investimento econômico a curto, médio e longo prazo. É essa a essência do conceito de capital, ou seja, a aquisição de elementos que facilitem o alcance de lucros em uma sociedade capitalista mediada pela posse de bens materiais ou em espécies (BOURDIEU, 1992a, 1992b). A ampliação desse tipo de capital, o econômico, em sentido largo, estabelece relação direta com a posse de outro capital, o social.

Por sua vez, o conceito **capital social** (BOURDIEU, 1998a) é definido como um conjunto de recursos atuais ou potenciais ligados a uma rede durável, institucionalizada ou não, e vinculada diretamente a um grupo social. Consequentemente a existência de uma rede de relações sociais não é tida como um dado natural definido estritamente pelas relações de parentesco, mas como “o produto do trabalho de instauração e de manutenção que é necessário para produzir e reproduzir relações duráveis e úteis, aptas a proporcionar lucros materiais ou simbólicos.” (BOURDIEU, 1998a, p.68). São as redes sociais, justamente, que produzem ocasiões (festas, rallies, cruzeiros, saraus), lugares (bairros chiques, escolas seletas, clubes) ou práticas (esportivas, cerimoniais) que reúnem, de maneira aparentemente fortuita, indivíduos tão homogêneos quanto possível e enaltecem, dessa forma, o pertencimento a um determinado grupo social (BOURDIEU, 2004). Por meio da participação, o agente social irá apropriar-se de benefícios sociais, materiais e simbólicos que circundam sua rede social, permitindo-lhe aumento de seu capital social assim como de seus investimentos escolares; obtém, assim, *status* e melhores salários.

Bourdieu (1998a, p.67) adverte, porém, que o

[...] volume do capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural e simbólico) que é de posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado.

O capital social está relacionado, portanto, aos benefícios existentes e oriundos de outras redes sociais (extrafamiliares) e às lutas entre agentes e grupos sociais como meio de galgar maiores e melhores posições sociais. É nessa teia simbólica que se formulam estratégias de batalhas por hegemonias munidas de capitais sociais e econômicos e, de modo específico, de capital cultural no que diz respeito às formas de conhecimento, competência, disposições e apropriações culturais. Tais elementos

constituem e distinguem os grupos sociais em cujos interiores se encontra o capital simbólico.

Já o capital simbólico tem como elemento primordial a transmissão do nome de família a ser herdado pelo mais novo. É por meio dessa nominação e identificação que aqueles agentes sociais que possuem o mesmo nome familiar são incluídos em uma mesma unidade coletiva. Outros elementos constitutivos desse capital são designados **fama, prestígio e reputação**, os quais são tomados como formas legais de se estabelecer como legítima a posse de diferentes capitais tais como o econômico, o social e o cultural entre agentes que buscam a diferenciação no interior não só de seu grupo social, mas também de seu campo social.

Aliás, o volume dos capitais econômico e social aliado ao volume dos capitais cultural e simbólico impulsionam a análise de estratégias de ação por parte de seus agentes como mais ou menos seguras e rentáveis para sua tomada de decisão com o propósito de manter ou avolumar tais capitais. Nessa perspectiva, a congregação de diferentes tipos de capitais confere marcas unívocas à estruturação do espaço social pertencente, objetivando alcançar maior probabilidade de sucesso em sua área de atuação profissional (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002), uma vez que a viabilização e a sua visibilidade de estratégias sociais confluem para a melhoria da posição social ocupada não somente em relação a um determinado espaço, bem como em relação a um determinado grupo social, de modo que esse agente alcance posições de maior prestígio e destaque no interior de seu grupo.

De fato, esclarece-nos Bourdieu (1992a), os sistemas de estratégias de reprodução social são ordenados enquanto um conjunto de ações orientadas pelo grupo pertencente, sobretudo, pelo grupo familiar, o qual confere, devido à ordem biológica, econômica, social e educacional, uma distinção simbólica a seu portador. Para Bourdieu (2007, p.144, grifo do autor), “o espaço social e as diferenças que nele se desenham „espontaneamente” tendem a funcionar simbolicamente como *espaço dos estilos de vida*” por meio dos quais os agentes sociais expressam o campo social ao qual pertencem de modo objetivo e diferencial. Tomam-se, portanto, os estilos de vida e hábitos como elementos reguladores de comportamentos, atitudes e valores constituintes do ser social. Logo o “reconhecimento da legitimidade mais absoluta não é outra coisa senão a apreensão do mundo comum como coisa evidente, natural, que resulta da coincidência quase perfeita das estruturas objetivas e das estruturas incorporadas.” (BOURDIEU, 2007, p.145).

Ainda para Bourdieu (2007), a sociedade repousa sobre dois princípios dinâmicos: um que diz respeito às estruturas objetivas de distribuição e perpetuação de diferentes tipos de capitais (social, simbólico, cultural e econômico) e outro que se refere ao *habitus* incorporado pelos agentes sociais. O conjunto de disposições adquiridas e incorporadas estruturam aquilo que Bourdieu (2003a) denominou *habitus*. Por sua vez,

As estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (as condições materiais de existência características de uma condição de classe), que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem serem o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim, sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (BOURDIEU, 2003a, p.53-54, grifo do autor).

Sendo assim, *habitus* configura-se enquanto elemento gerador de esquemas de ação, percepção e apreciação de modos sociais de relação inter e intragrupo. Esses esquemas são produtos e, ao mesmo tempo, a posição social ocupada pelo agente, a qual é determinada pelas experiências cotidianas que, por sua vez, são determinantes para as configurações mentais que avaliam o sistema de classificação das coisas partilhadas entre agentes sociais. Práticas sociais, gostos, estilos de vida, linguagem, preferências, inclinações políticas e valores, por exemplo, dão-se em conformidade com aquilo que foi interiorizado pelo sujeito e com suas disposições sociais. Desse modo, há estreita relação entre as estruturas cognitivas do agente social e as estruturas sociais percorridas por ele “isto é, há uma homologia entre o que as instituições socializadoras (como a escola, a Igreja, a família, os meios de comunicação) produzem e o que os agentes sociais incorporam.” (PUPO, 2011, p.62).

Assim o conceito de *habitus* segundo Bourdieu (2004a) oferece-nos elementos importantes e propulsores de nossa tênue compreensão acerca do campo educacional. Silva (2005, p.156) adverte-nos quanto ao uso desse conceito bourdieusiano: “[esse sociólogo] formulou a noção de *habitus* em consonância com sua ideia de representação e sobre a força da representação na auto-organização objetivo-subjetiva dos agentes no

âmbito da ação prática.” O *habitus* não é imutável, mas pode ser – e é paulatinamente – reestruturado ao longo das experiências individuais e sociais.

Desse modo, *habitus*, segundo Bourdieu (2003a) configura-se enquanto um conjunto de esquemas sociais que permite ao agente engendrar e adaptar práticas sociais a situações renovadas sem explicitar os princípios engendrados em sua totalidade. Em outras palavras, é um conjunto de disposições estruturadas e estruturantes que conduzem os agentes sociais – especificamente, neste trabalho, professoras que atuam em escolas públicas e privadas – a agirem de determinadas formas dentro do esperado em seu campo profissional e, outras vezes, de maneira diferente ao que é esperado e cogitado, propulsando mudanças em suas estruturas.

Partimos do princípio de que o ingresso em uma carreira implica a incorporação do *habitus* da profissão, ou seja, a linguagem, os códigos, os símbolos e os termos específicos daquele exercício são interiorizados para serem, então, exteriorizados nas ações dos sujeitos. Por isso, se o *habitus* é o produto de estruturações e reestruturações presentes ao longo da vida do indivíduo, pertencer a uma determinada classe profissional significa incorporar práticas próprias de seu ambiente de trabalho, as quais contribuem para a constituição do *habitus* profissional do agente social. Analisaremos, então, particularmente, a estrutura do *habitus* profissional do professor que dobra período em instituições pública e privada, haja vista as diferentes situações e vivências apreendidas e interiorizadas por ele ao longo de sua prática docente, as quais constituem um *habitus* profissional, neste caso, o *habitus* professoral, tal como formulado por Silva (2005).

[...] o conjunto de ações que visivelmente eram exercidas pelos professores observados, que recebiam respostas imediatas, objetivas e espontâneas de seus alunos, que estabeleciam relação direta com os gestos de ensino decididamente intencionais e praticados por esses profissionais. (SILVA, 2005, p. 158).

Logo exercer a docência significa produzir e reproduzir ações próprias de seu cotidiano.

[...] esse *habitus* é ou não bem-sucedido, a partir dos modos de seu engendramento. O *habitus* professoral bem-sucedido é estruturado por meio da “explicação de conteúdo”, cuja definição, apreendida nos dados, mostrou-se da seguinte forma: um procedimento didático utilizado ao ensinar determinado conteúdo em que se estabelecem

relações internas e externas com esse conteúdo e com outras áreas do conhecimento. (SILVA, 2003, p.137, grifo do autor).

O *habitus* professoral refere-se a disposições internas incorporadas pelo agente social, no caso, pelo professor, em que pese a organização do espaço escolar e da sala de aula, a cultura escolar e a institucional, a socialização entre pares, o cumprimento de regras e deliberações.

Compreender o conceito *habitus* enquanto disposições estruturadas e estruturantes pode ser considerado um campo fértil para a investigação científica e, particularmente, para a área educacional, pois tal como advoga Perrenoud (1993, p.24), esse conceito é capaz de “articular consciência e inconsciência, razão e outras motivações, decisões e rotinas, improvisação e regularidades”, características que se constituem enquanto o elemento propulsor do agir docente, aquele que dá segurança para o professor desempenhar a sua função profissional e, dessa forma, expressam familiaridade com o contexto escolar. Tornar-se professor implica assumir encargos típicos da função que desempenha em um período relativamente curto – sair da condição de aprendiz e deslocar-se à condição de mestre.

É a partir desse deslocamento, de aprendiz a mestre, tendo em vista a estruturação de um *habitus* – particularmente nesta pesquisa, a estruturação do *habitus* professoral – em que pese a transmissão da herança cultural e a constituição das disposições estruturadas que encontraremos marcas e marcos importantes para se compreender o ingresso, a permanência e a atuação na docência. O processo de constituição de *habitus* é mediado pela coexistência de instâncias produtoras de valores culturais e referências identitárias. (TARDIF, RAYMOND, 2000).

Por sua vez, os estilos de vida e hábitos são constituídos a partir da relação estabelecida entre agente e espaço social. É este um espaço de lutas no qual os agentes detêm estratégias que lhes permitem manter ou melhorar suas posições sociais e o processo de escolarização legitima a diferenciação de poder e volume de capitais entre seus agentes. (BOURDIEU, 1990). Isso significa que

[...] o mundo social apresenta-se, objetivamente, como um sistema simbólico que é organizado segundo a lógica da diferença, do desvio diferencial. O espaço social tende a funcionar como um espaço simbólico, um espaço de estilos de vida e de grupos de estatuto, caracterizados por diferentes estilos de vida. Assim, a percepção do mundo social é produto de uma dupla estruturação: do lado objetivo, ela é socialmente estruturada porque as propriedades atribuídas aos

agentes e instituições apresentam-se em combinações com probabilidades muito desiguais: [...] os possuidores de um domínio refinado da língua têm mais possibilidade de serem vistos nos museus do que aqueles que são desprovidos desse domínio. Do lado subjetivo, ela é estruturada porque os esquemas de percepção e apreciação, em especial os que estão inscritos na linguagem, exprimem o estado das relações de poder simbólico: penso, por exemplo, nos pares de adjetivos: pesado/leve, brilhante/apagado, etc., que estruturam o juízo de gosto nos mais diferentes domínios. Esses dois mecanismos concorrem para produzir um mundo comum, um mundo de senso comum, ou, pelo menos, um consenso mínimo sobre o mundo social. (BOURDIEU, 1990, p.160-161).

Ademais, o espaço social **escola**, ao conferir, por meio de certificação escolar, reconhecimento institucional a seus agentes e ao admitir “a comparação entre diplomados [...] permite estabelecer taxas de convertibilidade entre capital cultural e capital econômico.” (BOURDIEU, 1998b, p.79). Nesse caso, a titulação acadêmica constitui uma importante estratégia de reconversão social e manutenção do processo de distinção simbólica.

Por sua vez, o conceito **distinção** é de extrema importância para a teoria bourdieusiana ao relacionar o modo como membros de uma determinada classe social se envolvem, deliberada e objetivamente, com membros de outras classes. Essa relação dual e, ao mesmo tempo, complexa permite entender a forma como se diferencia tendo em vista a produção, a aquisição e o consumo de bens que se cristalizam em tipos específicos de estilos de vida. (BOURDIEU, 1992a). Portanto a posse de diferentes tipos de capital – principalmente, o econômico, o cultural, o social e o simbólico, entre outros¹ – é o elemento mantenedor e reproduzidor do campo social em que determinada classe circunda e adjetivado por sua distinção social almejada e alcançada por seus membros. Tais disposições produzem a identidade de seu sujeito e o seu posicionamento em sua esfera social. Contudo há que se considerar a trajetória social desse sujeito e a sua interação com diferentes instituições sociais, sobretudo, com a família e com a escola, tendo em vista as relações sociais ali estabelecidas e as facetas de seu campo social, uma vez que ele pode passar de dominante a dominado, de líder a submisso conforme o grau ocupado em seu campo social.

A definição de campo dada por Bourdieu (1989) é de um espaço de forças e lutas, capaz de gerar conflitos intra e intergrupos sociais. Estes se enfrentam com meios

¹ Bourdieu (2004b) atribui a cada campo social diferentes formas de capital, como o artístico, o tecnológico e o científico que está presente em sua obra.

e fins diferenciados e diferenciadores conforme a posição que ocupam no interior da estrutura social à qual pertencem, conservando, assim, o que lhes é de interesse. Dessa forma, a orientação da ação a ser executada está estritamente relacionada ao investimento realizado no interior de seu campo. Pretende-se, pois, alcançar e, conseqüentemente, acumular determinado capital o mais rápido possível uma vez que as posições ocupadas em um determinado campo coexistem mútua e hierarquicamente.

Na concepção bourdieusiana isso ocorre porque os agentes sociais são dotados de quantidades desiguais de capitais, sobretudo, econômico, social, cultural e simbólico cuja posse confere poder e posição diferenciada ao agente social no interior de seu campo. Aquele que detém mais e maior capital em suas diferentes formas tenta impor a sua visão de mundo e seus interesses frente àqueles que detêm menos e menor capital, mantendo e reproduzindo, assim, o poder e a posição de dominantes que ocupam frente a um grupo específico e em relação à seu campo de forças e lutas. Contudo,

[...] o peso relativo do capital econômico e do capital cultural (o que chamo de estrutura do capital) [...] por meio do sistema de preferências que ele produz, encoraja-os a se orientar em suas escolhas escolares e sociais, em direção a um ou outro polo de campo do poder, o polo intelectual ou o polo dos negócios, e a adotar as práticas e as opiniões correspondentes. (BOURDIEU, 2004a, p.43).

Portanto campo é uma esfera da vida social regida por leis próprias e organizado em torno de relações e interesses particulares definidos por relações de hierarquias, ajustamentos e/ou afastamentos característicos entre si e definidores de seu funcionamento autônomo mediado pelas relações intrínsecas e extrínsecas existentes entre campos diversos. Desse modo, as posições existentes e ocupadas em um determinado campo são diferentes, porém coexistentes. Estar familiarizado e circundar por diferentes espaços sociais significa deter vantagens sobre outros agentes sociais que não estão acostumados às mesmas disposições sociais. Uma criança, por exemplo, que nasce em um ambiente rico em livros, revistas, jornais, músicas e passeios culturais tem relativa vantagem – e certa facilidade – em se ambientar com uma cultura letrada quando comparada com uma criança que pertence a um ambiente desprovido de tais recursos. Não estamos dizendo que uma criança desprovida desses bens não possa alcançar melhores resultados do que aquela que detém melhores recursos. Afirmamos, pautados em Bourdieu (1998b), que frequentar ambientes providos de diferentes bens culturais possibilita recursos à vida daqueles que se movimentam em busca de

aquisições e ampliações de seus capitais cultural, simbólico e econômico. Considera-se, nessa perspectiva, que todo agente social permeia um campo de força e um campo de luta ao buscar assegurar sua sobrevivência em uma sociedade classista. Ao tomarmos o professor enquanto agente social, é a escola, ao mesmo tempo, seu campo de forças e seu campo de lutas, dado que a instituição escolar é, por sua vez, uma força instituída – estruturada –, e instituinte – estruturante – na medida em que representa o Estado no que diz respeito a seus objetivos educacionais de seus cidadãos e possuir relativo grau de autonomia para a tomada de decisões ao considerar sua particularidade institucional.

Mas Bourdieu (2003a, 2003b) afirma que o êxito em certas carreiras escolares de maior prestígio social é **eminentemente** dependente da classe social a que pertence o agente social. Todavia, o alcance de profissões por esse agente no futuro também se sujeita, geralmente, a esse sistema de valor. Isso se dá porque os investimentos em educação, a cultura da escola e a escolar, segundo Forquin (2003), são, na maior parte, expressão de um sistema de valor, implícito ou não, que estabelece relação direta com a posição social obtida pelo agente e a almejada por ele.

Entende-se, segundo Forquin (2003), por **cultura da escola** a constituição da singularidade própria da instituição escolar, estruturada sobre processos, normas, valores, significados, símbolos, linguagem, modos próprios de regulação e transgressão; elementos estes constituintes de sua própria cultural, a qual não é homogênea, estática e muito menos neutra. Por **cultura escolar** entende-se, segundo o mesmo autor, o conjunto de saberes que, uma vez organizado didaticamente, compõe a base de conhecimento a ser trabalhado pelo professor junto a seus alunos. É preciso, então, uma prévia seleção de elementos culturais presentes na sociedade humana. Há, assim, uma seleção intencional em que pese fatores políticos, culturais e ideológicos a serem organizados em forma de currículo.

Os estudos realizados durante a elaboração deste trabalho, em especial a leitura do Relatório Coleman (1966), apontaram a fissura que há em uma visão otimista construída em torno de uma sociedade igualitária, capaz de propiciar condições equânimes por meio da escolarização. O Relatório Coleman (1966), de extrema importância para os estudos sociológicos outrora mostram claramente marcas de seu conservadorismo social, apesar das novas políticas educacionais de inclusão e permanência na educação escolar. A esse respeito, Bourdieu e Passeron (1969) advertem-nos que, com o processo de democratização nos estudos primários, tornou-se evidente o problema do acesso, da permanência e da conclusão dos estudos entre

membros de diferentes grupos sociais. Defendia-se, até então, que o acesso e a aquisição de cultura conferiria a seus portadores poder simbólico, que os habilitaria a apresentar melhores resultados ao estabelecer certa relação de naturalidade e intimidade entre agente, práticas sociais e práticas culturais valorizadas em seu grupo. Acentuaram-se, desde então, discussões em torno das desigualdades sociais e escolares existentes, as quais reproduziam o sistema objetivo de posições e, conseqüentemente, de dominação social. Atribuía-se, no transcorrer da primeira metade do século XX, à escolarização a construção de uma sociedade justa, moderna e democrática na qual a escola pública e gratuita garantiria acesso à educação e, conseqüentemente, igualdade de oportunidades aos agentes sociais. Nogueira e Nogueira (2002, p.16), ao analisarem a teoria bourdieusiana, afirmam:

[...] dentro do sistema de ensino, em condições iguais, aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social.

Portanto, na concepção bourdieusiana, “tornou-se imperativo reconhecer que o desempenho escolar não dependia, tão simplesmente, dos dons individuais, mas da origem social dos alunos (classe, etnia, sexo, local de moradia, entre outros)” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.16). Nessa perspectiva, o espaço social é dividido em três dimensões: i) classe dominante; ii) pequena e média burguesia e iii) classes populares. Tais dimensões são caracterizadas por sua estrutura e condições de existência, volume de capitais, poder simbólico e trajetória social de seus agentes. Para Bourdieu (1983b, 1992a, 2003b, 2007), a alta burguesia dispõe de melhores condições de vida e maior volume de capitais, principalmente o econômico e o cultural, o que tem forte influência sobre a vida de membros das outras classes, uma vez que ela age segundo seus interesses de classe numa tentativa de conservar suas **vantagens** sociais. Já a classe média, pequena burguesia, caracteriza-se pela aspiração social. Suas virtudes, lutas e boa vontade cultural manifestam, claramente, anseio de ascensão à classe considerada social e economicamente favorecida. Já as classes populares, situadas na outra extremidade do campo social, são desprovidas do capital econômico necessário para a aquisição cultural; conseqüentemente têm menos chances de atingir maior titulação acadêmica.

Diferentemente do que é tido como típico da classe média, a qual adere forte e rapidamente aos valores escolares para ascender socialmente, o processo educativo institucional é tomado pelas classes populares como distante da realidade que lhes é cotidiana, o que resulta, para estas em relação às demais classes, em emprego do **dobro** de esforço para ascenderem a uma cultura escolar tida como canônica. (BOURDIEU; PASSERON, 1969). Afirmar-se, portanto, ser a classe média mediada e avaliada por critérios de diletantismo de um homem culto e bem-nascido que não precisa sacrificar-se para conquistar saberes sem assumir riscos de sua virtude. Por sua vez, estudantes provenientes de classes sociais favorecidas estabelecem, ao longo de sua trajetória formativa, maior relação de intimidade e familiaridade com a cultura erudita. Estes são menos dependentes da tutela professoral, como afirmam os referidos autores, ao terem condições de se aventurarem intelectualmente por caminhos, até então, desconhecidos.

Pertencer à alta classe social, por exemplo, significa dispor de maior tempo e maior capital econômico a ser dispendido à apropriação e à incorporação de conhecimento – capital cultural – em relação àquele que se ocupa da execução de seu trabalho, tão somente, para manter-se em uma sociedade hierarquizada. Estabelecidas as diferenças de poder e recursos de aquisição e manutenção de diferentes capitais entre uma classe social e outra, há que se considerar que haja, em seu interior, interstícios variáveis – como grau de ocupação de poderes, critérios classificatórios e distintivos e posse de diferentes capitais, sobretudo o econômico, o simbólico e o cultural – entre seus agentes. É preciso reconhecer a heterogeneidade no interior da homogeneidade de determinado grupo social. Dadas as inúmeras variáveis, toma-se **ocupação profissional** como principal critério para a definição de categorias sociológicas (NOGUEIRA, 1995), considerada, nesta pesquisa, como exercida efetivamente por um período maior de exercício de sua função trabalhista.

Dessa forma, as relações de força entre os agentes sociais apresentam-se de modo transfigurado em que os indivíduos tomam como naturais ideias dominantes em seu meio. Funda-se o conceito de que o agente viria a enxergar e avaliar o mundo segundo critérios e padrões do discurso dominante, desconsiderando sua posição no interior de seu grupo. O poder seria, então, imposto a partir de significações tidas como legítimas por sua classe.

Com base no conhecimento do espaço das posições, podemos recortar classes no sentido lógico do termo, quer dizer, conjuntos de agentes

que ocupam posições semelhantes e que, colocados em condições semelhantes e sujeitos a condicionamentos semelhantes, têm, com toda a probabilidade, atitudes e interesses semelhantes, logo práticas e tomadas de posição semelhantes. Esta classe, no papel, tem a existência teórica que é a das teorias: enquanto produto de uma classificação explicativa [...], ela permite explicar e prever as práticas e as propriedades das coisas classificadas – e, entre outras, as das condutas de reunião em grupo (BOURDIEU, 1989, p.136).

Bourdieu (1992a, 1992b, 1992c, 2007) afirma ainda que a cultura escolar é mais próxima da cultura de elite. Tanto a classe média quanto a classe popular esforçam-se muito para conquistar aquilo que os filhos das classes de elite possuem. Movidos por esse esforço, a classe média principalmente e a classe popular buscam alcançar um lugar distinto socialmente em que pese a legitimação de privilégios culturais. O alcance desses recursos assume posição de **mérito pessoal** quando, na realidade, segundo a perspectiva bourdieusiana, diz respeito à herança social que seus agentes detêm. A ideologia do dom, ou seja, a explicação de que a obtenção do preterido é algo inato e inerente ao agente social opõe o que se considerava, até então, mérito pessoal à herança familiar e às condições de classe. Seria, então, o processo escolar – de caráter altamente seletivo – capaz de privilegiar alunos dotados de maior cultura e melhores condições econômicas. Nessa perspectiva de estudo, a instituição escolar contribuiria para a reprodução e para o aumento de capital econômico, social e cultural já acumulado por esse agente e por seu grupo social, contrariando, dessa forma, a convicção estabelecida de que seria por meio do sistema educacional que se encontraria igualdade de oportunidades frente a um sistema dual e seletivo.

Sendo assim, considera-se que as análises de Bourdieu e Passeron (1969) contribuíram para superar a ideia naturalizada, atribuída às classes sociais favorecidas, de terem certa **intimidade** com a cultura escolar de tal modo que o **dom** ou as **aptidões naturais** seriam a justificativa apresentada para esse maior domínio social. Até então, tributava-se à escola o franqueamento de oportunidades, independente de classe social, por meio da meritocracia. Assim a igualdade de chances aparentemente natural e assegurada socialmente impulsionaria a escola a colocar esse recurso qual seja a legitimação de aparências a serviço da legitimação de privilégios.

Ao considerar as divergências próprias de cada classe social e o valor atribuído à escolarização, Bourdieu (1998b, p.41-42) ressalta:

[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores

implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, consequentemente, pelas taxas de êxito.

É justamente essa diferença social que permite a famílias mais abastadas maiores condições de definirem o caminho a ser trilhado pelos mais jovens, considerando para tanto as possibilidades que são ofertadas à manutenção de sua classe social (BOURDIEU, 2004a). O autor afirma ainda que escolhas realizadas no universo escolar acontecem de modo sutil e lentamente já na tenra idade, posto que aspectos familiares como o grau de escolaridade, a formação e a atuação profissional de seus ascendentes, as experiências culturais familiares e a renda familiar são aspectos significativos a serem considerados quando avaliado o êxito escolar e social de agentes que buscam, pela via escolar, ascensão social. (BOURDIEU, 1992a, 1992b, 1992c, 2007). Ao se tornar professor, por exemplo, o sujeito, muitas vezes, é o primeiro agente social a concluir o nível superior entre seus familiares que, até então, tinham completado o primeiro ciclo do ensino fundamental (BRASIL, 2004). Em contraposição, quando se observa a história familiar de médicos, encontram-se familiares – pais e/ou avós – que exerciam a profissão, ou que alcançaram maior escolarização; consequentemente dispunham de melhores condições financeiras para balizarem o estudo de seus descendentes em profissões de maior prestígio social, como é a medicina.

A posse de diferentes tipos de capital – social, simbólico, econômico, cultural, artístico, informacional e tecnológico, avolumados em diferentes graus (mais ou menos elaborados) – implica manter, ajustar ou galgar novas partes da estrutura simbólica reconhecida socialmente. Nesse caso, toma-se que a posse de capital econômico proporcionaria maior e melhor acesso a aparatos sociais variados e de alta qualidade. Um capital econômico elevado proporcionaria aos filhos, por exemplo, numa relação familiar, acesso a instituições de ensino de alta qualidade, aparatos como viagens de estudo e intercâmbios, aulas em período contrário ao período escolar como as de instrumentos musicais, dança e idiomas e maior flexibilidade no acompanhamento do rendimento escolar por parte dos pais. É, pois, essa convergência que estimula o conflito pela posse de cultura – ou capital cultural – como capaz de validar o ingresso a posições reservadas, estrategicamente, àqueles que detêm determinado conhecimento

em determinado campo social numa busca permanente por maior poder material e simbólico.

Contudo, para Bourdieu (1998b), a posse de capital cultural é um recurso tão útil como a posse de capital econômico – renda e riqueza material – na determinação e reprodução das relações sociais. Esses elementos geram, também, desigualdades de desempenho escolar, o que estabelece forte relação com o processo de angariação, aquisição e incorporação de capital cultural. Por sua vez, a necessidade de se compreender as desigualdades de desempenho escolar dos indivíduos oriundos de diferentes grupos sociais implica o estudo do capital cultural de diferentes grupos sociais, o que foi feito por Bourdieu. Em seu entendimento, o conceito **capital cultural** existe sob três formas: no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado.

O primeiro estado, o **capital cultural incorporado**, pressupõe um trabalho de assimilação, inculcação e um investimento pessoal feito pelo agente social para que ocorra a incorporação de um conjunto de saberes que se tornam sua propriedade individual. O domínio maior ou menor da língua culta, por exemplo, facilita o aprendizado dos conteúdos e códigos escolares estabelecendo forte relação e similaridades entre o ambiente escolar e o familiar. Para Bourdieu (1998b, p.74-75), “o trabalho de aquisição é um trabalho do „sujeito“ sobre si mesmo (fala-se em „cultivar-se“). [...] Aquele que o possui „pagou com sua própria pessoa“ e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo.”

O **capital cultural objetivado**, segundo estado, existe sob a forma de bens culturais como livros, estatuetas, pinturas, obras de arte, esculturas; objetos que transmitem em sua materialidade conhecimentos de diferentes ordens. Possuir, então, bens materiais implica na posse de bens econômicos, ou, como nos diria Bourdieu (1998, p.77), “os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural.” Cazelli (2005, p.48) complementa: “Todavia para apropriar-se simbolicamente desses bens, é necessário possuir os instrumentos desta apropriação e os códigos necessários para decifrá-los, ou seja, é necessário possuir capital cultural no estado incorporado.” Ademais parte importante da formação cultural e da socialização de crianças e adolescentes faz-se no ambiente escolar e, igualmente, em espaços de convivência compartilhados com a família e com outros grupos sociais, em cursos, atividades esportivas, culturais e laborais. São esses espaços de convivência que

propiciam contato com o capital cultural objetivado (bens culturais) e legitimados socialmente.

O terceiro estado, o **capital cultural institucionalizado**, refere-se, especificamente, ao reconhecimento institucional de certas competências culturais conferidas ao seu portador materializado por meio de diplomas escolares. Porém esse tipo de capital possui relativa autonomia de seu portador, pois “o diploma, essa certidão de competência cultural, confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura”. (BOURDIEU, 1998b, p.78). O investimento escolar realizado pelo agente social apresenta uma taxa de convertibilidade do capital econômico em capital escolar; por sua vez, o grau de investimento na carreira escolar estabelece forte relação com o mercado de trabalho ao transfigurar a posse de capital cultural institucionalizado em capital econômico. Em sociedade como a nossa, quanto mais fácil o acesso a um título escolar, maior é a tendência de desvalorização; o que é conceituado por Bourdieu (1998b) de “inflação de títulos”.

Ademais, nesse processo de angariação de capital cultural, as crianças devem à sua família “não só os encorajamentos e exortações ao esforço escolar, mas também um ethos de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural” (BOURDIEU, 1998b, p.48) por meio da aspiração fervorosa à aquisição de cultura. Isso significa que a posse de capital cultural e o *ethos* familiar predis põem o agente social a valorizar e a incorporar conhecimento escolar, o qual torna-se uma alavanca para o alcance de seu sucesso acadêmico. A correlação entre capital cultural e capital econômico adquire importância em nosso estudo uma vez que os consideramos como elementos diferenciados e diferenciadores no processo de aquisição de uma cultura letrada. Para se possuir bens culturais em sua forma objetivada é preciso ter, em uma sociedade capitalista, simplesmente capital econômico. Para apropriar-se desses bens é necessário possuir conhecimento de seus códigos para poder decifrá-los, ou seja, é preciso possuir capital cultural no estado incorporado. A posse de um tipo de capital, por exemplo, o econômico, não assegura maior posse de capital cultural, porém a posse do primeiro contribui para a aquisição/incorporação do segundo. Particularmente, é o capital cultural familiar o patrimônio de maior impacto sobre o desempenho escolar. É ele que estimula e facilita a aprendizagem de conteúdos escolares e códigos considerados legítimos e impulsiona o êxito escolar.

Nessa acepção, torna-se importante conhecer o grau de capital cultural dos pais – em seus diferentes estados –, assim como o acesso à cultura de seus antecessores, pois tais fatores podem responder às diferenças ainda que sutis quanto ao êxito escolar e social de seus descendentes. Para tanto, é preciso levar em consideração características demográficas familiares como o número de membros da família, cidades em que residiram, época de realização dos estudos (tendo em vista o processo de democratização de acesso ao ensino, em seus diferentes níveis), estabelecimentos de ensino frequentados e a sua natureza (públicos ou privados).

Esses critérios permitem ao pesquisador analisar rigorosamente o contexto em que os sujeitos de sua pesquisa galgaram maior escolarização e compreender movimentos de ascensão e reprodução do campo social o qual circundavam. Para Bourdieu (1998b), o capital cultural – mais que o capital simbólico ou o econômico – constitui o patrimônio a ser transmitido pela família de maior impacto na definição do trajeto escolar bem sucedido de um agente. Esse tipo de capital compreende tanto objetivos externos ao indivíduo (títulos escolares e bens culturais) como componentes que passam a fazer parte de sua própria subjetividade: o capital cultural no estado incorporado.

Ao contrário do capital econômico ou do capital cultural em seu estado objetivado, o capital cultural incorporado não pode ser transmitido instantaneamente por doação, compra ou troca. Sua aquisição exige tempo e investimento, “Não pode ser acumulado para além das capacidades de apropriação de um agente singular; depaupera e morre com seu portador (com suas capacidades biológicas, sua memória, etc.)” (BOURDIEU, 1998b, p.75). Assim, há que se levar em consideração as propriedades herdadas e as propriedades adquiridas pelo agente uma vez que este tipo de capital, o cultural, “está mais predisposto a funcionar como capital simbólico, ou seja, desconhecido e reconhecido, exercendo um efeito de (des)conhecimento, por exemplo, no mercado matrimonial ou no mercado de bens culturais” (BOURDIEU, 1998b, p.75). O reconhecimento da força do capital cultural transmitido em relação ao destino escolar de membros de sua classe foi uma das mais importantes contribuições de Pierre Bourdieu visto que predominava, nas Ciências Sociais, até meados do século XX, a ideia de que o sucesso ou o fracasso escolar deveria única e exclusivamente aos dons individuais. Destacou-se, desde então, que as referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos e o domínio maior da língua culta, se trazidos de casa, facilitariam a aprendizagem de conhecimentos escolares ao investir, também, uma

parcela menor de esforços – tempo, dedicação e recursos financeiros – na carreira escolar de seus filhos com maiores probabilidades de êxito. Assim, o capital econômico e o capital cultural configuram duas dimensões importantes para a estrutura do espaço social em que os agentes sociais movimentam-se e dinamizam as relações estabelecidas em seu interior: “É, portanto, o capital, nas suas várias formas, que determina a configuração do espaço social” (LACHINI, 2000. p.31).

Na próxima seção, dedicaremos especial atenção à pesquisas produzidas entre 2000 e 2012 que tiveram como fundamentação teórica a perspectiva bourdieusiana, sobretudo a noção de capital cultural angariado por professores e alunos ao longo de suas trajetórias formativas. Ao justapor teoria e resultados de pesquisas que se baseiam na mesma opção teórico-metodológica deste estudo, pode-se amealhar outras contribuições para a constituição de nosso objeto.

3 PESQUISAS PRODUZIDAS POR MEIO DA NOÇÃO DE CAPITAL CULTURAL EM PIERRE BOURDIEU (2000-2012): MAIS UM PASSO NA CONSTRUÇÃO DE NOSSO OBJETO DE ESTUDO

Nesta seção, dedicamo-nos a apresentar pesquisas defendidas entre 2000 e 2012 que trazem como fundamentação teórica a abordagem sociológica bourdieusiana, sobretudo a noção de capital cultural. Para tanto, optamos por apresentar o objeto de estudo de nossas fontes, os objetivos, os sujeitos participantes da pesquisa, a análise teórica e os principais resultados alcançados que, a nosso ver, enriquecem nossas reflexões. Compartilhamos com Alves-Mazzotti (2002, p.26) o ponto de vista de que a revisão bibliográfica “ilumina o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados”. Vale ressaltar que não pretendemos construir aqui um Estado da Arte, o que levaria muito tempo devido à sua complexidade. Buscamos a descrição de um árduo trabalho realizado cujo desenvolvimento foi alcançado por meio da utilização de pesquisas importantes como ferramenta metodológica.

Por meio do *site*² de pesquisa Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), pertencente ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)³, realizamos buscas no módulo “Procura Avançada” no qual elegemos os seguintes campos e preenchimentos: “Resumo”: *capital cultural*⁴; “Grau:” *dissertações*; “Ano de Defesa: de” 2000 “até” 2012. Em seguida, alteramos o “Grau” para *teses*, mantendo os demais campos já preenchidos e realizamos outra pesquisa bibliográfica na Base de Dados. Foram elencados 58 trabalhos dos quais 39 eram dissertações e 19 eram teses. Há que se dizer que duas pesquisas foram listadas de modo repetido, e uma delas não estava disponível para *download*. Então, foram apresentadas 55 pesquisas a título de consulta. Prosseguimos com a leitura atenta de seus resumos e parte introdutória observando objetivos, questões de pesquisa, sujeitos-participantes e uso da teoria bourdieusiana. Seleccionamos 33 trabalhos – 22 dissertações de mestrado e 11 teses de doutorado – que discutiam, de alguma forma, investimentos em capital cultural e estruturação de *habitus* pelos seguintes agentes sociais: professores, diretores, coordenadores e alunos.

² Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 02/06/2012.

³ Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 03/06/2012.

⁴ As palavras de busca encontram-se em itálico.

Foi produzida apenas uma dissertação de mestrado nos anos de 2000, 2005, 2007 e 2010; em 2006, já eram 3 dissertações, no ano de 2008 encontramos 5 mestrados; 2009, 6 dissertações e em 2011, 4 delas. As teses de doutorado tiveram a seguinte distribuição: em 2004 e 2005, uma em cada ano; 2 doutorados em 2008 e em 2009; 2007 vem à frente com 5 doutorados⁵. À época de nossa pesquisa no IBICT, não foram arrolados trabalhos que atendessem a nossos critérios de busca nos anos de 2001 a 2003 e 2012. Percebe-se que o número de dissertações defendidas que abordam o referencial bourdieusiano é maior que o de teses, o que tem a ver, logicamente, com o tempo de estudo que cada grau de instrução ocupa para sua consolidação. São, portanto, 22 dissertações e 11 teses. Ademais, observamos que, o número de dissertações defendida a partir desse referencial foi o maior em 2009. No que se refere a teses, 2007 reúne o maior número.

De modo geral, segundo nossos critérios de busca, as instituições em que mais desenvolveram pesquisas de cunho sociológico bourdieusiano são a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com 10; a Universidade Estadual Paulista (considerando a produção em seus multicampus) com outras 06, fato que pode ser relacionado com os grupos de pesquisas a que pertencem tais pesquisadores; seguidas pela Universidade de São Paulo, com três pesquisas; a Universidade Católica do Rio de Janeiro, a Universidade Federal de São Carlos e a Universidade Federal de Minas Gerais apresentaram 2 pesquisas cada. Já instituições como Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Católica de Brasília, Fundação Universidade Regional de Blumenau, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Universidade Metodista de Piracicaba, Pontifícia Universidade Católica de Goiás e Universidade Estadual do Rio de Janeiro apresentam, considerando nossos critérios de busca, uma pesquisa cada.

Procedemos com a leitura integral de todas as pesquisas selecionadas. Decidimos apresentar tais estudos em duas subseções: a primeira, estudos que tratam do investimento em capital cultural por professores e outros profissionais da educação; a segunda, pesquisas que trazem à tona o investimento em capital cultural por estudantes. Em alguns estudos, também são entrevistados outros sujeitos, como pais, diretores e

⁵ Para uma melhor amostragem do material, apresentamos, em Apêndices, “**Quadro 11.** O capital cultural angariado por professores e alunos em seus diferentes níveis de instrução”, as pesquisas que compõem nosso levantamento bibliográfico.

funcionários. Nesse caso, consideramos o grupo de maior interesse investigado: professores ou estudantes para, então, agrupá-los em determinado grupo.

3.1 Pesquisas que têm como objeto de estudo o investimento em capital cultural por professores e outros profissionais da educação.

Iniciemos nossas exposições levando em conta seus objetivos, referencial teórico, sujeitos, descrição metodológica e análise teórica buscando, assim, apontar divergências ou confluências entre as pesquisas analisadas e a nossa. As pesquisas arroladas obedecem, sequencialmente, ao ano de defesa e à autoria.

Por meio do referencial teórico bourdieusiano, Souza (2006) investigou a implantação do Regime de Ciclos de Ensino com a Progressão Continuada no Estado de São Paulo e seus efeitos na prática docente por meio de realização de entrevistas com professores, coordenador pedagógico e diretor, todos atuantes em escolas de uma mesma diretoria de ensino.

O autor observa que as mudanças percebidas pelos professores referem-se principalmente à organização e à reorganização do tempo escolar nas avaliações das aquisições culturais dos discentes e nas atividades de reforço, à reformulação do planejamento de conteúdos e à relação entre esses agentes escolares. A incorporação das chamadas novas práticas docentes – ainda que não tão novas assim – corresponde a uma transposição do *habitus* frente a novas condições de efetivação do trabalho pedagógico, o que tem reflexo sobre o capital cultural professoral:

[...] O impacto da alteração da organização do tempo escolar, de anual seriado para o modelo de ciclos de quatro anos, se deu sobre o *capital cultural* do professor no que se refere à sua autoridade pedagógica, especificamente ao aspecto judiciário dessa autoridade e que, nesse caso, se identifica com o poder de decidir sobre a promoção ou retenção dos alunos ao final de cada ano letivo, e os reflexos dessa alteração para a qualidade escolar e o futuro dos próprios alunos (SOUZA, 2006, p.237).

Ainda para Souza (2006), os professores estruturaram um *habitus* enraizado na ideologia do pequeno-burguês, em que a classificação escolar reforça a classificação social. Difundir o capital cultural escolar tornou-se uma prática rarefeita para esses

professores, uma vez que é a promoção ou a retenção discente que assegura sua incorporação. Nesse sentido, a reprovação é tratada pelos professores como uma das ferramentas que contribui para a manutenção da qualidade da escola e para a divulgação do conhecimento escolar como um todo, projetando, assim, a incorporação (ou não) de um capital cultural institucionalizado.

A ausência de capital cultural por parte dos professores é investigada por Bianchini (2005). Ao deparar-se, em sua atuação profissional, com dificuldades manifestas por professoras-alunas que, à época de sua pesquisa, lecionavam para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e, concomitantemente, cursavam o Normal Superior Fora de Sede (Polo de Araraquara, SP), a autora centrou-se em investigar falhas na formação escolar anterior e possíveis implicações destas com o exercício da prática docente. Para tanto, sua investigação baseou-se na teoria sociológica de Bourdieu e, como procedimentos metodológicos, na aplicação de 410 questionários, análise de 16 cadernos de estudo e 12 entrevistas semiestruturadas.

Bianchini (2005, p.67) afirma que “o rendimento escolar depende do capital cultural dominante transmitido aos indivíduos por suas famílias e do capital cultural dominante incorporado pelos indivíduos que frequentam a escola”. Não obstante, a ausência de capital econômico e cultural familiar dificultou e ainda dificulta a estruturação de um *habitus* primário de aquisição de conhecimento por meio da leitura, a qual sempre fora incipiente.

As aquisições escolares, afirma a autora, consideradas elementares na sociedade moderna, como ler, escrever e calcular, apresentaram-se incipientes e frágeis até mesmo para aqueles que devem instruir ou proporcionar a aquisição de habilidades primárias nas gerações mais jovens. Ao apreenderem conteúdos, durante a formação no nível superior, as professoras-alunas reconheceram lacunas em suas formações, especialmente em conhecimentos básicos de matemática, como a geometria, o que torna a sua transmissão para os seus alunos uma árdua tarefa. Além disso, a ausência desse saber fazia com que elas deixassem determinados conteúdos para o final do ano letivo, com a justificativa, quando não transmitidos, de que não houve tempo hábil para sua difusão, tirando-lhes a responsabilidade pela não transmissão de determinado assunto. Bianchini (2005, p.197) afirma que “em momento algum essas professoras-alunas se dão conta da importância do significado político-social que essas lacunas de conhecimento representam para elas e para seus alunos.” e conclui que se nada for feito, professores que não incorporaram capital cultural (escolarizado ou não) reproduzirão suas ausências

de conhecimento, contribuindo, dessa forma, para a perpetuação de um círculo vicioso que afasta a camada popular da cultura erudita propriamente dita.

Ao exercerem a função profissional de professoras, além do papel de mães, qual a sua postura em relação às tarefas escolares realizadas em casa por seus filhos? Seriam auxiliados por elas? Essa foi a preocupação de Andrade (2006) num estudo que constou que professores(as) com carga horária entre 40 e 50 horas-aulas auxiliavam seus filhos somente quando podiam, de forma ocasional, justificadas pela impaciência gerada de terem que tratar, em suas horas de descanso, do mesmo assunto ensinado ao longo do dia, em seu trabalho. Já aquelas mães que possuíam uma carga horária de 20 horas-aula assistiam assiduamente seus filhos na resolução de tarefas.

Para a autora, esses dois fatores sugerem que não há uma relação direta entre a profissão docente e a supervisão das atividades escolares dos filhos das professoras entrevistadas. Contudo, em relação às notas e à aprovação anual direta, essas mães assumem o papel de professoras: esperam que seus filhos estejam entre a média dos alunos e não figurem entre os melhores da turma. Também ter o filho como aluno é uma situação a ser evitada, logo optam por professoras conhecidas e que tenham condutas bastante próximas às suas para o acompanhamento de seus filhos.

Ainda sobre a opção dessas profissionais a respeito da educação de seus filhos, 60% das professoras participantes preferiram matricular seus filhos na escola pública – apesar de a escola privada ser a pretendida por eles, mas nem sempre possível devido à condição econômica familiar –, enquanto que os 40% restantes inscreveram-nos em um estabelecimento particular. Três professores que atuam concomitantemente em escolas públicas e privadas dizem sofrer preconceito por parte dos colegas de trabalho por lecionarem no ensino público por “não trazerem nenhum „mau hábito“ do funcionalismo público para a escola particular” (ANDRADE, 2006, p.86).

Ao valer-se de dados da pesquisa Brasil (2004), *O perfil do professorado brasileiro: o que pensam, o que fazem, o que almejam*, Andrade (2006) afirma que muitos professores declaram-se pertencentes a uma classe social detentora de certo capital cultural elevado, que avaliam como superior ao capital econômico, pois destacam, em seus discursos, o capital cultural do qual são detentores e não a renda percebida. Embora lecionem em escolas públicas, defendem que estariam muito mais contentes se seus filhos estudassem em escolas particulares por acreditarem que é a instituição que cumpre a função de difundir alto grau de um capital cultural

institucionalizado e assemelham-se mais à classe social média e elevada do que àquelas em que exercem sua atividade profissional.

A autora conclui que os meios de transmissão de capital cultural e, por sua vez, o patrimônio profissional de que essas professoras dispõem demandam uma configuração social diferente daquela que experimentaram, em sua maioria, no universo familiar, mas não colaboram efetivamente com seus filhos na resolução das tarefas escolares. A busca por melhores condições sociais, econômicas e culturais mostra-se como algo arduamente alcançado ou até mesmo um devaneio a ser perseguido por esses sujeitos, tendo em vista a árdua jornada de trabalho.

Por sua vez, Damasceno (2007, p.5) procurou responder à seguinte questão de pesquisa:

[...] que elementos configuram ou que “crenças” fundamentam a representação de “boa escola” dos atores do processo educativo escolar – alunos e alunas, professores e professoras, gestores e gestoras – de uma escola pública de ensino médio considerada de excelência em Belo Horizonte?

Para tanto, utilizou-se do conceito de **representação social** desenvolvido por Moscovini e dos conceitos de **representação**, **habitus** e **capital cultural**, trabalhados segundo Bourdieu. Seu objetivo é explicar o que pensam a respeito das opiniões formuladas e das expectativas desenvolvidas por diferentes membros da comunidade escolar de um colégio central, a Escola Estadual Governador Milton Campos, em Belo Horizonte, MG, e como eles as percebem.

O gosto por bens culturais e o seu consumo – relação direta com o conceito de **distinção** formulado por Bourdieu (1998) – contribui para analisar práticas que caracterizam o que seria uma “boa escola”; atributo delegado à escola pesquisada uma vez que se defende que “o capital cultural e as condições de existência influenciam sobremaneira a escolha dos elementos que aparecem como estruturadores da representação” (DAMASCENO, 2007, p.35-36).

Foram elaborados questionários, com questões abertas e fechadas, respondidos por 35 sujeitos dos quais 17 eram alunos, 10 eram professores e 08, gestores escolares. Tal formulário versava sobre caracterização socioeconômica, atividades sociais e profissionais e visão sobre a escola; além desses, foram pesquisados documentos oficiais como atas, registros de matrículas e notas, censos escolares, Planos de Desenvolvimento Pedagógico Institucional, avisos e ofícios afixados em lugares

estratégicos no espaço escolar. Nessa instituição, no ano de pesquisa, dos 210 professores que compunham o corpo docente, 167 (ou 79,5%) eram efetivos e já trabalhavam nessa escola há mais de dois anos.

A escola em questão é vista positivamente por todos, e pertencer ao seu quadro docente ou discente é distinguir-se entre os demais membros de sua classe social e profissional (DAMASCENO, 2007). Para seis dos oito gestores entrevistados, um dos fatores que levam a escola a ser qualificada uma “boa escola” é o desempenho docente. Os professores, por sua vez, destacam tanto o modo de se portar dos alunos quanto os conhecimentos intelectuais – capital cultural – e fazer pedagógico por parte dos professores.

Fatores classificatórios em torno da qualidade do serviço prestado por uma instituição escolar são assim elencados, segundo gestores e professores: “ensino pesado”, conhecimento difundido “muito bom”, currículo e “compromisso” por parte de alunos e professores, organização das atividades e espaços, planejamento e valorização do professor. Já para os alunos, o fator afetivo que caracteriza o relacionamento entre professores e alunos é apontado como de maior valia para uma “boa escola”. Particularmente, os gestores indicam que o seleto grupo de alunos e professores, bem como o comprometimento destes, a disposição para seguir o trabalho proposto pela SEE/MG, a atuação da direção e a harmonia entre os membros da comunidade escolar constituem fatores que justificam a boa e reconhecida qualidade da instituição, culminando com a aprovação no vestibular de parte significativa dos alunos.

Pertencer a uma boa escola, conclui Damasceno (2007), significa ter uma classificação ou uma valoração socialmente construída, a qual se nutre a partir de um capital simbólico alcançado ao longo dos anos. Ser um bom professor, além da posse de capital cultural, requer uma boa remuneração financeira que permita o acúmulo do primeiro: realizar viagens, participar de cursos, dedicar-se exclusivamente ao trabalho e planejar aulas diferentes das habituais. O desempenho do professor é também um fator de destaque e qualificador de uma boa escola. A referência pretérita de ser um estabelecimento de ótimo nível estimula professores e alunos a manterem seu vínculo com a instituição escolar de alto grau na sociedade belo-horizontina, enquanto capital simbólico e, no caso somente dos docentes, a serem exímios cumpridores de sua função social: transmitir conhecimentos alicerçados em alto capital cultural.

Fundamentando-se na perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu, Penna (2007) objetivou analisar as posições sociais e as condições de vida e trabalho a que

professores, em exercício da docência, estão submetidos no primeiro ciclo do Ensino Fundamental de escolas estaduais, situadas no município de São Paulo. Para tanto, utilizou-se de dados relacionados à origem familiar, condições de vida, *habitus* familiar, trajetória acadêmica e exercício profissional, bem como aspectos do capital cultural angariado ao longo de sua formação. Foram entrevistados 10 professores, além de dois pais, quatro alunos, um coordenador e um diretor. Foram aplicados 16 questionários a professores do Ciclo I e tomadas como notas de seu diário de campo as vivências informais (como conversas em corredores) e formais (reuniões de HTPC).

A autora parte do princípio de que a docência encontra-se inserida “em uma dinâmica social e diz respeito ao desempenho de uma determinada função, histórica e socialmente construída” (PENNA, 2007, p.10). Evidencia, ainda, ao longo de sua tese, que o exercício da docência representou possibilidade de ascensão social, deslocando-os de sua classe de origem popular para a classe média. Embora se tenha verificado a elevação das condições materiais e culturais não só dos pais e avós das docentes, mas também de seus respectivos maridos, de modo geral, devido à valoração da escolarização, sendo esta a qual é entendida como elemento propulsor de propício a tal ascensão, a pouca possibilidade de ascensão profissional é apontada como um problema: inicia-se e aposenta-se como professora.

Para as professoras entrevistadas,

[...] a docência não se caracteriza apenas como um papel a ser desempenhado, do qual elas se desfaziam ao sair da escola, mas como uma determinada forma de ser e estar no mundo, de se posicionar, estabelecer juízos de valor, de atuar de acordo com certos esquemas de ação (PENNA, 2007, p.119).

Logo o *habitus* constituído direciona suas ações, conferindo-lhes sentidos. A prática pedagógica realizada pelas professoras entrevistadas esteve centrada na moralização e disciplina de seus alunos, uma vez que o trabalho docente está centrado em preparar para a vida adulta, para a cidadania e para as relações sociais estabelecidas no momento ou futuramente entre seus agentes sociais.

O fato de exercerem a docência possibilitou que oito das dez entrevistadas tivessem um capital econômico e cultural superior aos obtidos por suas famílias de origem. Na infância, hábitos de leitura, frequência a parques, museus e circos eram raros, e nenhuma delas relatou ter ido ao teatro durante essa fase. O principal elemento

difícil eram as condições econômicas familiares, pois o dinheiro nunca era empregado pela família em eventos culturais. Já como professoras, a situação se repete, porém a existência de mais eventos gratuitos permite, mas não assegura a ida do professor a esses locais.

Penna (2007) conclui que o exercício da docência constituiu-se elemento diferenciador ao proporcionar aos seus profissionais acesso ao universo da cultura de modo mais alargado. Por outro lado, à medida em que pese o esvaziamento das funções culturais da escola, há uma supervalorização da prática e de informações úteis a seu campo de trabalho.

Dessa forma, as transformações operadas nas disposições que possuíam em relação ao universo do conhecimento mais especificamente, e da cultura de forma mais genérica, e que ocorreram por conta de se dedicarem ao exercício da docência, significam às professoras o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante de forma bastante intensa, uma vez que perceberam que dela deveriam se aproximar, a fim de se posicionarem de maneira satisfatória no interior do campo educacional, marcado pelo universo simbólico do conhecimento e construção do mundo (PENNA, 2007, p.218).

Enfim, para as professoras participantes, a formação intrafamiliar e escolarizada possibilitou um contato mínimo com atividades culturais consideradas como próprias da elite. É somente com o exercício da docência que esse contato foi interpretado como de maior valor para elas e para o seu exercício, porém o cotidiano da sala de aula, as condições econômicas e o distanciamento geográfico de teatros e museus dificultaram a incorporação de um capital cultural além do institucionalizado. Quais seriam, então, as possíveis implicações de sua ausência para o exercício docente?

Genovez (2008), por meio de um estudo etnográfico, procurou caracterizar e analisar o *habitus* e a trajetória profissional de uma professora de ciências, uma *exemplary teacher* construída em escolas estaduais do interior paulista. Para tanto, a autora realizou a análise de observações diretas do Plano de Gestão (2003), de diários de classe e de entrevistas com alunos e demais professores.

Tal pesquisa inicia-se advertindo que o capital cultural em seus três estados somado ao capital social, considerando o exercício da docência, produzem uma marca distintiva por parte daqueles que exercem essa função: a constituição do capital docente. Tal capital é marcado pelo conhecimento adquirido ao longo de sua trajetória acadêmica pelo sujeito-professor bem como pelo reconhecimento de seus pares. Ademais, o tempo

de trabalho e o(s) título(s) alcançado(s) possibilita(m) ao professor usufruir de vantagens trabalhistas (aumento em sua remuneração) e alcançar pontos para escolha de turmas futuras por ocasião da **escolha de sala**. A obtenção do título de mestre, quando não se é efetivo, ainda segundo Genovez (2008, p.107), “influencia na classificação dos professores e, por sua vez, na escolha das salas de aula com que vão trabalhar [...] possibilita também ocupar o cargo de vice ou diretor, ampliando suas possibilidades no interior da escola”.

Além disso, para a autora, o título possibilita converter o conhecimento científico adquirido em outro espaço social em conhecimento escolarizado reconhecido, o que é tido, nesta pesquisa, de extrema importância: mobilizar e objetivar o capital cultural incorporado em uma instituição superior a ser transmitido e adquirido por aqueles que ainda cursam a educação básica.

Um dado oriundo da pesquisa de Genovez (2008) e que adquiriu importância ao presente estudo diz respeito à posse, por parte do professor, de um armário para guardar objetos pessoais. A autora relata que são as professoras efetivas que têm acesso a esse armário. Em entrevistas com as professoras que lecionavam em uma escola estadual, na cidade de Araraquara, SP, percebemos que também são as professoras efetivas que têm as chaves desse mesmo armário, o que se torna um fator de distinção entre professores efetivos e temporários. Esse é um sinal claro e evidente da estrutura das relações entre os que ocupam o espaço escolar, não sendo um mero detalhe, pois carrega em si significados estruturais – determinados e determinantes – entre os que ocupam o mesmo espaço social.

Ademais, a autora reafirma que a capacidade de **adaptar** conceitos científicos ao conteúdo escolar por professores de ciências destaca-se no estudo em questão, fator esse que pois contribui para a distinção da professora pesquisada. Em um campo de disputa entre efetivos e temporários, “o campo escolar é dominado por professores com mais capital cultural escolar” (GENOVEZ, 2008, p.134) o que conceituamos como capital cultural institucionalizado, ou seja, pela posse de maior título acadêmico e maior tempo de exercício da profissão. Tendo em vista a posse de diferentes tipos de capital por aqueles que exercem a docência em universidade e escola, propõe-se:

[...] [o] estabelecimento de um trabalho conjunto entre professores do campo escolar e pesquisadores do campo científico com divisão mais equitativa dos objetivos, tarefas, reflexões, práticas, conteúdos e avaliações oferecidas aos futuros professores, além da valorização do

professor da educação básica, novas oportunidades de produção de conhecimento para o pesquisador e, ainda, uma iniciação ao universo escolar mais condizente com a realidade (GENOVEZ, 2008, p.191).

É preciso, de acordo com tal proposta, respeitar e valorizar as especificidades de cada campo social e a posse de seus capitais, além de fomentar diálogos entre diferentes instâncias responsáveis pela formação do professor ao estabelecer uma relação de trocas de experiência e ampliação de conhecimento entre as diversas áreas e de seus capitais científicos e culturais.

Para Knoblauch (2008), a formação professoral se dá antes, durante e após a formação acadêmica. Em seu estudo, a autora investigou a socialização profissional de cinco professoras do Ensino Fundamental em início de carreira, no município de Curitiba, PR, por meio de entrevistas e observações em sala, em horários de planejamento e em outros momentos de convívio social no interior da escola.

As professoras entrevistadas são oriundas de frações com baixo capital econômico e cultural, o que torna o **ser professora** de alto valor para elas estas. Lembranças de suas antigas mestras e de momentos escolares são tidos como orientações para suas ações em sala de aula. Expressar ou não a posse de capital cultural é demonstrar, particularmente nesse estudo, a frequência ou a ausência a de bens culturais, interrupções em suas trajetórias escolares, fruto de longos períodos sem estudos para algumas, ou reprovações no vestibular para outras e, até mesmo, conforme considera a autora, a influência da convivência com companheiros de baixa escolaridade.

Outro aspecto a ser destacado deve-se às relações estabelecidas entre professoras iniciantes e professoras experientes: as primeiras no início de carreira, com sua introspecção no ambiente escolar, preferem não se expressar perante as proposições/propostas mencionadas pelas segundas. Paulatinamente, as iniciantes vão percebendo o mercado linguístico (BOURDIEU, 2003d) e reconhecendo, ainda que implicitamente, termos aceitos e bem quistos pelas demais, sobretudo em reuniões de planejamento. Segundo Knoblauch (2008, p.117),

Isso indica, portanto, que há uma relação entre uso da linguagem considerada legítima e capital simbólico do locutor, o que pode ter sido compreendido pelas professoras em início de carreira que se esforçavam em reconhecer os termos divulgados por pessoas participantes da hierarquia de poder interna e externa à escola.

Conforme Bourdieu (1998), o poder está, não na linguagem empregada, mas sim no porta-voz do discurso; a quem foi delegado capital simbólico perante o grupo. Ressalta-se, assim, que a linguagem é a expressão do capital cultural incorporado ao longo da trajetória de vida do agente social e, ao mesmo tempo, expressão de sua pertença a uma determinada fração de classe.

O estudo em questão apresenta que a concepção de trabalho por essas professoras parte da valorização do esforço e do empenho pessoal. Além disso, as dificuldades justapostas são superadas a partir da incorporação do *habitus* profissional de seu grupo e da assimilação da cultura da escola estudada. A nosso ver, Knoblauch (2008) atenta-se pouco para a estruturação do capital cultural dos sujeitos-participantes, que, particularmente, contribuiria muito para investigar a estruturação característica de práticas docentes e a socialização em início de carreira.

Musto (2008) objetivou identificar o capital cultural e o *habitus* profissional de professores que atuam no nível técnico da unidade SENAC de Jaboticabal, SP, bem como fatores que contribuem para o exercício da prática profissional. Sua análise de cunho sociológico baseou-se em questionários aplicados a 22 participantes (metade do corpo docente) e em entrevistas concedidas por 05 deles, atuantes em diferentes cursos profissionalizantes: Técnico em Enfermagem, Técnico em Segurança do Trabalho, Técnico em Gestão Empresarial e Técnico Ambiental.

A autora destaca o alto grau de instrução de seus entrevistados: dos 22 professores, 13 deles (59%) possuem o título de pós-graduação *lato* ou *strictu sensu* proveniente de instituições públicas de ensino, porém têm um capital cultural mais ligado à cultura popular herdado de seus pais que os ensinaram a valorizar os estudos como forma de obtenção de melhores condições de vida. Dessa forma, os professores procuram transmitir a seus alunos que a escolarização é a estratégia legal para alcançarem a ascensão social.

A principal prática social manifesta por esse grupo é a leitura de diferentes meios informacionais (impressos e/ou digitais). Dessa forma, o gosto, a vontade de tê-los e a busca por graus maiores de instrução foram os elementos-chave para a busca por um melhor emprego em suas áreas e, paralelamente, para o exercício da profissão docente em cursos técnicos. Tal prática, afirma a autora, é tida como forma de conhecer e apropriar-se de, como forma de aquisição e ampliação de seu capital cultural, sobretudo o escolar, capaz de ajudá-los a se manterem em melhores condições

econômicas. O capital cultural em seu estado institucionalizado é importante e indispensável ao exercício profissional, haja vista as exigências de titulação.

Em seu mestrado, Carlindo (2009) investigou os processos de angariação de capital cultural e de estruturação do *habitus* professoral engendrados por quatro professoras atuantes no último ano do primeiro ciclo do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada em um município de pequeno porte no interior do Estado de São Paulo. Utilizou-se do referencial teórico bourdieusiano e de entrevistas semiestruturadas de caráter autobiográfico numa tentativa de reconstruir experiências vivenciadas outrora enquanto alunos e já na posição de professor.

O estudo evidenciou que as professoras tiveram uma infância muito simples e que a titulação acadêmica – o magistério e, posteriormente, a graduação – foi tida como salvaguardista para elas. Ademais, as professoras investiram em aquisições de informação próprias de seu campo de trabalho; ou seja, investiram em um capital cultural de caráter informacional, o que as distancia de um investimento em aquisição de cultura erudita. Outrossim, apesar de as professoras entrevistadas enfatizarem a importância da aquisição de capital cultural, principalmente o científico, devido à proximidade com a cultura acadêmica, elas dedicam especial atenção aos saberes práticos e cotidianos. O afastamento de informações que se apresentam como eminentemente teóricas pode ser pelas características de aprendizagem do sujeito adulto, para quem importa a aplicabilidade do saber em seu cotidiano, ou seja, privilegia-se o **para quê** serve determinado conhecimento e pela formação deficitária em aquisições culturais para as quais falta recursos econômicos e de tempo, o que prejudica o investimento a ser feito por parte do professor, em aquisições culturais que extrapolem o pragmatismo da sala de aula. Nossas professoras buscam pelo **aceitável** e, assim, pelo **como ensinar**, mas distanciam-se de um aprofundamento teórico a respeito dos conteúdos a serem abordados em sala de aula e de uma reflexão teórico-científica sobre os diversos conteúdos a serem ensinados nas diferentes disciplinas curriculares. Contudo, uma docência de boa qualidade exige daqueles que se dedicam a ensinar em sala de aula uma formação cultural ampla, em sentido largo.

Por sua vez, Ferrarez (2009) investigou a existência de mecanismos ideológicos presentes no discurso docente acerca do fracasso escolar por alunos provenientes de uma classe social menos favorecida. A pesquisadora se utilizou de entrevistas semiabertas para com cinco professores que atuavam nos diferentes níveis da educação básica de uma escola pública estadual localizada em Diadema, SP. Apoiada em

Bourdieu e Passeron (1969), Baudelot e Establet (1987), Patto (1990), Bernstein (1979), Vial (1979) e Lurçat (1979), Ferrarez (2009) tomou-se os professores enquanto agentes de seleção ao exercerem papel considerável no sucesso ou no fracasso discente. Para a autora, é preciso, por parte do professor, a apropriação de um código linguístico específico da classe dominante e, por parte do aluno, a apropriação de conhecimentos que fazem parte de um capital cultural elitizado, o que nem sempre é alcançado.

A autora destaca até que o baixo rendimento escolar dos alunos das professoras em questão é explicado por serem eles provenientes de uma família problemática, com uso de drogas e álcool e pelo descomprometimento e desinteresse destes para com o aprender. Nesse contexto, tendo em vista os problemas enfrentados cotidianamente e quiçá como mecanismo de autodefesa, os professores procuram eximir-se de suas responsabilidades no ato pedagógico de ensinar àqueles que têm maior dificuldade e menor rendimento escolar, privilegiando aqueles que se encontram entre o que é esperado.

Historicamente, aponta a referida autora, as diferenças escolares eram explicadas pelas diferenças raciais, econômicas e biológicas, como o teste Coeficiente de Aprendizagem (Q.I.). Pesquisas baseadas na teoria da carência cultural apontam como agravante a dificuldade de comunicação entre professor e aluno. Nesse caso, as diferenças culturais são tomadas como centrais nas discussões sobre fracasso escolar, uma vez que o professor é tido como pertencente à classe média e seus alunos à classe popular. Há, dessa forma, segundo Patto (1988), uma visão negativa e/ou negativada do aluno pobre. Somente com Synders (1981) e Beisegel (1981) é que as pesquisas passam a considerar o **espaço escola** como um fator contribuinte para o fracasso escolar de seus alunos, tendo em vista as precárias condições materiais, estruturais, administrativas e pedagógicas em que se encontrava a escola pública.

Baseando-se em Bourdieu e Passeron (1969), Patto (1988) afirma que as escolhas feitas por aqueles provenientes de classes populares baseia-se no que é necessário para sua sobrevivência. Para esses autores, a instituição escolar legitima e reproduz a hierarquia social. Para Ferrarez (2009, p.37),

Um dos principais instrumentos utilizados pela escola para legitimar as desigualdades sociais é a cultura. A escola pública opera com uma cultura particular de classe média, portanto, uma cultura incontestável.

A valorização de uma cultura de classe média age como mecanismo de distinção e segregação social. Particularmente, defendemos que a escola deve transmitir conhecimentos que extrapolem o cotidiano de seus alunos tendo em vista sua função social. Contudo, há que se respeitar a cultura que é própria de seu grupo de alunos. Não basta alfabetizar seus alunos, é preciso dar-lhes posses de conhecimentos científicos transformados em conhecimentos escolares em todos os seus graus de instrução.

Nesse contexto, reconhece Ferrarez (2009), o capital econômico exerce grande influência no relacionamento do aluno com o ambiente escolar, de forma que seu relacionamento institucional escolar apresentará maior grau de naturalidade, para o bem ou para o mal, dependendo de suas posses. Defende-se, portanto, que as diferenças culturais e a posse de alto ou baixo grau de capital cultural são decisivas para o futuro do aluno em que pese o mérito pessoal para alcançar o sucesso ou o fracasso escolar.

Koga (2009) procurou definir o perfil de duas professoras ganhadoras do Prêmio *Professores do Brasil* e atuantes no Ciclo I do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada em Vargem Bonita, SC, as quais foram entrevistadas e responderam a questionários.

Claudia Salete Mozer, premiada em 2003 com o projeto *Alfabetização Contextualizada* ⁶, e Jussara Kades de Oliveira da Silva, premiada em 2004, com o projeto *O doce sabor de aprender: novas possibilidades do Ensino Fundamental* ⁷, ambas egressas do curso de Pedagogia da Universidade do Oeste de Santa Catarina e efetivas na rede municipal e estadual de ensino de Vargem Bonita (SC) são as professoras participantes de sua pesquisa.

Para as docentes premiadas, ser condecorado no Palácio do Planalto pelo Presidente da República, à época, Luiz Inácio Lula da Silva, e pelo Ministro da Educação, Cristovam Buarque, proclama o reconhecimento da importância da figura do professor no desenvolvimento do país e sua contribuição para o alcance de tal objetivo.

A premiação entre os membros de sua classe profissional, julga a autora, ocorre quando há demonstração de vínculo entre as demandas da escola e seu entorno e quando se tem a imagem do professor perseverante (mesmo quando este atua em escola de pau-a-pique) e visão romantizada sobre sua atuação. Em síntese, são estas ações próprias de uma **prática docente modelar** a ser convertida em distinção entre os membros de sua

⁶ O projeto trata dos hábitos alimentares de seus alunos e familiares cujas informações foram utilizadas no processo de alfabetização de seus alunos.

⁷ Trata do cultivo do milho e da sua industrialização tendo em vista aproximar professores e alunos das atividades agrícolas presentes no município.

classe profissional, no caso, professoral, mas questionamo-nos: em outras áreas do conhecimento, quais são os critérios utilizados para a avaliação da atuação de seus profissionais, como juízes, advogados, promotores, médicos entre outros? Seriam também as dificuldades justapostas e superadas fator de distinção profissional?

Particularmente as professoras investigadas alcançaram maior capital escolar do que a obtida por seus progenitores e acreditaram na possibilidade de ascensão social por meio da escolarização – o que também foi evidenciado nas pesquisas de Knoblauch (2008) e Carlindo (2009). Atividades consideradas de lazer mais frequentes são aquelas vivenciadas em casa, como assistir à TV e a filmes, uma vez que residem em uma cidade de pequeno porte e que não têm atividades culturais rotineiramente. Sobre a prática da leitura, Cláudia afirmou ler pouco, concentrando suas escolhas em *best-sellers*, ficção científica e em obras sobre Educação, enquanto Jussara lê regularmente apenas livros sobre Educação. A revista *Nova Escola* é usada pelos professores, inclusive pelos premiados, como parâmetros para uma ação pedagógica bem sucedida. Apesar da pouca leitura cotidiana, a busca por capital cultural institucional é considerada alta pelas professoras entrevistadas, já que ambas concluíram cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Para Koga (2009), o fato de ambas terem sido premiadas quando alunas devido a seus desempenhos escolares rendeu-lhes alto fator motivacional, contribuindo para enaltecer o **gosto**, a **vontade**, o **desejo** de participarem de concursos e premiações, como professoras. Uma explicação apontada para isso reside na valorização da escolarização por suas famílias de origem – ambas descendem de alemães e italianos – para quem os estudos sempre foram considerados responsáveis por melhorias em suas condições de vida. Além disso, pertencer à classe professoral é fator de distinção, sobretudo pela exigência de ampliação de seu capital cultural.

Enfim, conclui a autora, a premiação de professores por práticas pedagógicas distintas envaidece aqueles que as têm, conferindo-lhes distinção dentro de sua classe profissional. Ser premiado, particularmente nesse caso de estudo, pelo MEC significa ter a posse do que é ditado pelos órgãos institucionalizados que proclamam o que é (e o que não é) digno de distinção, bem como reforça a posse de capital cultural e social interpretados como inatos àqueles que exercem a docência.

O estudo de Santos (2009) sobre professores aprovados em concurso público para ingresso na profissão docente como efetivos no estado de São Paulo aponta que a frequência a teatros, museus e concertos é baixíssima. Dos 32 professores

pesquisados, 17 deles afirmaram nunca terem assistido a um concerto. Suas preferências musicais são MPB e rock, e seus compositores e intérpretes favoritos, Chico Buarque, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Lenine, The Doors, Nirvana. No que diz respeito ao acesso à informação, estão em destaque os telejornais e os jornais impressos, documentários e filmes. Ao serem questionados sobre atividades realizadas em seus momentos de lazer, a maioria mencionou utilizá-los apenas para descanso, cuidar da casa, fazer compras e visitar amigos e familiares. Não relataram o emprego de seu tempo livre em atividades culturais. A autora conclui que, assim como ressaltou Carlindo (2009), o capital cultural institucionalizado aumentou em relação às gerações anteriores. Os dados apresentados por Santos (2009) são, para nós, consideráveis, pois defendemos a importância que esses espaços de difusão cultural têm no enaltecimento pessoal e profissional daqueles que propagam a cultura de modo escolarizado.

3.2 Pesquisas que têm como objeto de estudo o capital cultural obtido por estudantes

Faz-se necessário, aqui, uma abordagem das pesquisas voltadas para o capital cultural angariado por discentes em diferentes níveis de escolarização. O estudo de Eduardo Parente (2000) focaliza os candidatos ao concurso vestibular da Universidade Católica de Brasília (UCB) e investiga as relações prováveis e possíveis entre o desempenho no vestibular e o capital cultural angariado ao longo da escolarização. Ao fazer uso do conceito de **capital cultural**, de Pierre Bourdieu, o autor identifica quatro variáveis da realidade brasileira: os antecedentes educativos do candidato e de seus familiares, o acesso a bens culturais e o *status* econômico familiar.

A investigação foi conduzida de duas formas: de modo estatístico e de modo comparativo. Os questionários foram respondidos por 2419 candidatos que participaram das duas fases do 1º Vestibular da UCB no ano 2000. Como se trata de um número muito alto de sujeitos, o autor optou por realizar a análise a partir de uma amostragem de 343 indivíduos. O número de aprovados em Direito e Ciências da Computação, cursos de maior prestígio social à época, é muito maior entre aqueles que frequentaram escolas particulares em sua escolarização básica, o que, para o autor, é um indicativo de capital cultural elevado. Inversamente, nos cursos de Pedagogia e Filosofia, o número de aprovados pertencentes a estratos menos favorecidos economicamente é muito maior.

Para o autor, os aprovados em curso de maior procura oriundos de camadas de baixo capital têm como fator diferenciador o incentivo familiar durante o ensino básico. Por outro lado, o baixo capital cultural e o clima familiar desfavorável ao prosseguimento nos estudos mostraram-se extremamente adversos à maioria dos entrevistados para que galgassem graus maiores de estudo. O autor constata ainda que quanto mais baixo o estrato do capital cultural, maior a influência do fator clima educacional familiar no sucesso (ou insucesso) no vestibular. Há, assim, uma estreita relação entre capital econômico e apropriação de capital cultural. Essa é uma árdua relação, uma vez que o primeiro tem forte influência sobre a aquisição do segundo.

Por sua vez, Cazelli (2005) investigou os efeitos de algumas características inerentes aos jovens e ao seu entorno tanto familiar quanto escolar, no que diz respeito ao acesso a instituições culturais. Para a realização desse estudo, um questionário foi submetido a 2.298 alunos de 8ª série⁸ do Ensino Fundamental de escolas públicas e particulares, em uma amostra probabilística de 48 escolas situadas no município do Rio de Janeiro.

A autora baseia-se nos dados presentes na pesquisa *Informações Básicas Municipais* (MUNIC) do IBGE (2001), os quais apontam que em apenas 79% dos municípios há bibliotecas públicas, em 43%, livrarias, teatros somam 19%, museus estão presentes em 17% deles e em apenas 8% há cinemas. Conclui-se, então, que quanto menor o município, menor também a existência de equipamentos culturais. (CAZELLI, 2005, p.26). Além disso, tal pesquisa aponta que os estados do Espírito Santo, do Rio de Janeiro, de São Paulo e Mato Grosso do Sul, juntamente com o Distrito Federal, agrupam a mais significativa presença de equipamentos culturais, enquanto nos estados de Tocantins, Piauí, Rio Grande do Norte e Maranhão são notadas as maiores carências destes.

Cazelli (2005) comprova que a frequência a museus por escolas municipais de nível socioeconômico baixo (5.17) e alto (4.92), é maior que a frequência por escolas particulares de nível socioeconômico baixo (3.27), o que situa essas instituições abaixo da média de frequência a esse tipo de local, qual seja, 5.42. Quando calculada a frequência a museus por escolas particulares de nível socioeconômico (NSE) alto, obtém-se a média 8.0, o que as coloca bem acima da média de visitas. No que diz respeito à visita a museus de ciência e tecnologia, a média das escolas municipais de

⁸ Atual 9º ano do Ensino Fundamental.

NSE baixo (3.0) é um pouco mais alta do que a encontrada para escolas municipais de NSE alto (2.54). Comparativamente, escolas municipais de NSE baixo visitam mais vezes ao ano museus de ciência e tecnologia, de arte, de história, militares e centros culturais do que escolas particulares de NSE baixo. Contudo, ao analisar os dados, de modo geral, ou seja, a visita a instituições culturais por alunos de escolas públicas e privadas, a autora afirma que “é possível verificar que os alunos da rede privada visitaram uma quantidade maior de museus, comparados com os da rede municipal” (CAZELLI, 2005, p.111).

A educação não formal em ciências ganhou espaço no Brasil nos últimos vinte anos à medida em que essas instituições se transformaram de depositários ou expositores de descobertas científicas em espaços dinâmicos e interativos.

A sociedade moderna entende que a educação é um processo que não acontece somente no espaço da escola, além de não se limitar ao período de formação escolar. Neste contexto, os museus de temática científica vêm enfrentando um triplo desafio: funcionar como instituições de educação não formal, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida; funcionar como instituições de educação não formal, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida; funcionar como instância de sensibilização para os temas científicos e contribuir para o desenvolvimento profissional de professores, pois estes, mais do que todos, não podem prescindir de educação continuada em ciências (CAZELLI, 2005, p.121).

Ao se constituírem como espaços de divulgação científica e abordarem conteúdos escolares, eles passaram a ser vistos como suplemento do ensino escolarizado, que se evidencia no número de visitação a museus de arte por unidades particulares que é quase o dobro da média registrada por unidades municipais, sendo maior frequência aos museus de belas artes, arte sacra e arte popular.

Cazelli (2005) conclui sua pesquisa afirmando que os níveis socioeconômicos também se manifestam quanto ao acesso a bens, produtos, serviços, informações, meios de produção e espaços públicos de cultura. Quando há restrições orçamentárias, tanto para o Estado quanto para as famílias, a cultura é posta em segundo plano. Acrescenta que o capital social familiar somado ao capital cultural incorporado e institucionalizado aumentam as chances de acesso dos jovens a instituições culturais em suas diferentes modalidades. Outro dado relevante e que contribui para a discussão desse estudo diz respeito ao fato de é que escolas municipais visitam com maior frequência museus do que escolas particulares que possuem NSE médio. Conclui que a escola contribui para o

alargamento da experiência cultural de jovens ao desempenharem um “papel ativo e equalizador relevante para os jovens” (CAZELLI, 2005, p.206), nomeadamente para aqueles cujas famílias têm menor volume de capital cultural, o que valida nossa pesquisa.

Andrade (2006), por sua vez, investigou práticas educativas em famílias cujas mães eram professoras no Ensino Fundamental na rede pública e seus filhos estivessem cursando educação básica. Foram entrevistadas vinte docentes que atuavam em escolas estaduais e municipais. Baseando-se nos dizeres de Romanelli (1986) e Vianna (1998), a autora afirma que a figura materna se faz mais presente no processo de escolarização dos filhos do que a do pai, o que responsabiliza a mãe pelo controle e investimento na escolarização dos filhos, tendo em vista a importância que esse processo assume para a ascensão social de seus descendentes. Famílias em que mães exercem a função docente, defende a autora, são “culturalmente favorecidas com o universo escolar”, o que lhes permite transmitir um capital cultural escolar ao se portarem como monitoras dos estudos dos filhos e praticar uma pedagogia caseira.

Já o estudo de Santana (2006) investiga o delineamento do perfil socioeconômico e acadêmico do aluno negro da Universidade Estadual Paulista – UNESP – campus de Presidente Prudente. Por meio de um resgate histórico acerca da exclusão educacional do negro no Brasil, embasado nos conceitos de capital econômico e capital cultural de em Pierre Bourdieu, na aplicação de questionários a alunos de graduação de seis cursos – Pedagogia, Geografia, Matemática, Engenharia Ambiental, Fisioterapia e Educação Física –, e na realização de entrevistas com uma docente universitária e uma auxiliar geral.

Santana (2006, p.119) afirma que “quanto mais ,elitizado“ é o curso, ou para o caso de cursos integrais [matutino e vespertino], que demandam uma dedicação exclusiva, mais se afunila a presença do aluno afro-brasileiro”, pois este, na maioria dos casos, tem que primeiramente trabalhar para sustentar a si mesmo e à sua própria família e somente depois graduar-se de acordo com as suas possibilidades, que têm relação direta com seu capital social, econômico e cultural. Além disso, o autor demonstrou, por meio de dados oriundos do Censo IBGE 2000, que, em relação à escolarização alcançada, maior é o número de pessoas de cor ou raça branca e amarela que galgam os mais altos graus de formação escolar. Ainda é muito baixo o número de pardos e negros que chegam à universidade e à pós-graduação. Embora Santana (2006) afirme fazer uso da abordagem sociológica de Pierre Bourdieu, não deixa claro em sua

análise que se fundamentou nesse autor em suas reflexões. Trata-se de um estudo quantitativo, porém, a nosso ver, longe da análise bourdieusiana.

Schneider (2006), investigou como instrumentos de percepção e apreciação são utilizados por estudantes para classificarem os demais ora como “CDF”⁹ ora como “Gente boa” e demais desdobramentos classificatórios. Utilizou-se de instrumentos como dinâmicas em grupo, atividades de desenhos, fotografias, questionários e entrevistas com estudantes concluintes do Ensino Fundamental e alunos matriculados no primeiro ano do Ensino Médio de duas instituições de ensino, uma pública e outra particular, localizadas na cidade de Blumenau, SC.

Ao analisar a forma como um aluno ou um grupo dirige-se a outro aluno/grupo, Schneider (2006, p.49) afirma que essa “classificação estudantil está ligada a um totem, como nas classificações primitivas, que determina o grupo, o parentesco, o lugar na sociedade, ligado ao universo simbólico construído socialmente”. À medida que o capital escolar diminui, as classificações negativas usurpam as classificações positivas que enaltecem os alcances estudantis. Em sua pesquisa, fundamentada em Bourdieu, o capital escolar alcançado pelos jovens dá mostras de seu poder de classificação, refletindo na relação estudantil em que, por um lado, alunos com alto desempenho escolar são tidos como NERDs, CDFs e, por outro lado, alunos com baixo desempenho escolar são segregados dos demais. A autora ressalta que embora a posse de capital econômico favoreça o desempenho escolar, ela não assegura seu sucesso. Estudar, deter-se de capital cultural escolar torna-se para muitos a estratégia de ascensão social a ser alcançada.

Aguiar (2007) busca compreender o recurso investido por famílias socialmente favorecidas na escolarização internacional de seus filhos. Para isso, utilizou-se de entrevistas semidiretivas dirigidas a pais e estudantes, professores e ex-professores que, em algum momento, fizeram uso dessa possibilidade formativa, seja durante o Ensino Fundamental, seja durante o Ensino Médio.

A autora aponta que grupos sociais privilegiados buscam formas diversificadas, ou melhor, diferenciadoras, de promover a instrução de seus alunos e/ou filhos mais jovens com intercâmbios, estágios linguísticos ou mesmo a escolarização no exterior. Há uma crescente procura por escolas bilíngues. Para Jay (2002), a opção familiar por esse tipo de estabelecimento educacional deve-se à crença na possibilidade de

⁹ A expressão CDF refere-se aos estudantes com melhor desempenho escolar: sinônimo de inteligente, estudioso, crânio.

reconversão de capital econômico em capital cultural e simbólico, o que facilitaria alcançar universidades americanas e europeias de reconhecido prestígio internacional. Tais estabelecimentos, portanto, já os preparariam para fazer parte de um seletivo grupo social.

Particularmente, Aguiar (2007) assegura que, quando as famílias são dotadas de maior capital econômico, com maiores possibilidades de acesso à classe dirigente, há maior investimento de seu capital financeiro a ser reconvertido em aquisições culturais. Os progenitores entrevistados dão preferência a filmes de grandes produções cinematográficas, a telejornais e novelas; leem com maior assiduidade jornais, livros de autoajuda e de negócios e pouco frequentam teatro. Em seus depoimentos é evidente a

[...] **perseguição de bens culturais mais raros** proporcionados pela escola, diante de outros percebidos como mais disseminados. Menos exclusivos, alguns recursos têm seu valor simbólico depreciado, o que representa uma ameaça à **distinção** (AGUIAR, 2007, p.111, grifo nosso).

Outrossim, para conservarem a posição privilegiada alcançada outrora, famílias com maior capital econômico investem em práticas culturais e escolares, como escolas bilíngues, menos acessíveis a outros grupos sociais. Os valores incorporados por esses estudantes, ressalta a autora, têm, conforme Bourdieu (1989), verdadeira conversão com as regras do jogo escolar tendo em vista propagar as fronteiras distintivas entre o **eu** e o **nós**. Os dados revelam ainda que o ambiente escolar hierarquiza as relações baseando-se em crenças e disputas capazes de distinguir seus agentes sociais em torno de capital específico, fator que converge a uma distinção baseada em um universo de posições face ao universo escolar brasileiro. Em contraposição, no universo escolar italiano, estabelece-se um pilar essencial de crença no valor distintivo de uma formação cultural humanista europeia, preferida por seus progenitores. Isso significa, na visão dos professores, que

A combinação dos elementos – a crença no valor da cultura humanista europeia, o capital escolar supostamente adquirido e uma forma de internacionalização local propiciada por essa experiência – parece sustentar a percepção desses alunos de sua própria formação escolar como um grande privilégio e como uma marca distinta que lhes autoriza um sentimento de superioridade em relação a seus coetâneos (AGUIAR, 2007, p.175).

Nesse sentido, viver em contato com outra cultura produz nos alunos da escola americana uma sensação de distanciamento dos costumes brasileiros. Evidencia, também, que os investimentos em capital cultural por parte dos discentes e de seus familiares são mais pragmáticos, já que visam manter o que foi conquistado por seus antepassados e conquistar o novo. Enfim, cabe à escola internacional a garantia de atualização e reconversão interna que opera em seu patrimônio cultural, ao possibilitar a diferenciação da competência cultural e, dessa forma, a aquisição de um capital internacional linguístico.

Melo (2007) volta seus estudos a fim de compreender modos e meios pelos quais jovens tidos como pouco familiarizados com a cultura escrita, tendo em vista suas origens sociais, tornaram-se leitores. Para tanto, analisou o perfil de três jovens bem sucedidos, assim considerados por seus professores, e as possíveis influências do grupo familiar e de professores na mobilização de estratégias e disposições para a prática da leitura.

O estilo de vida, tal como apregoa Bourdieu (1983), compreende as condições de existência do sujeito, seu processo de socialização e pertencimento a seu grupo social, o que estabelecerá relação direta com o *habitus* adquirido/estruturado/reestruturado do sujeito. Os três jovens entrevistados dão mostras de sua aproximação com a leitura, porém não é feita de modo assíduo. As mães dos entrevistados possuem baixa escolarização e pouco os ajudaram na execução de tarefas escolares e os incentivaram a progredir em seus estudos e a galgar maiores chances de ascensão social. Melo (2007) conclui que os sujeitos participantes buscam a pela incorporação de um capital cultural até então (re)negado e têm maiores chances de ascensão social. Assim, ele conclui que

[...] a escola para essas famílias é possibilidade de ascensão social pelo diploma, pelo bom emprego, superando o pai e recompensando-o pelo esforço: o êxito do filho é uma espécie de símbolo do êxito pessoal dos pais (MELO, 2007, p.163).

Tal consideração é retomada por Mendonça (2007) ao afirmar que há uma estreita relação entre o perfil da família e o desempenho escolar dos filhos. Valores, crenças, gostos e linguagem são transmitidos e incorporados de modo inconsciente por seus descendentes, de modo a incentivar a angariação de conhecimento escolar como forma de se alcançar sucesso acadêmico vindouro.

Ani Silva (2007) centrou-se em responder a seguinte questão de pesquisa: “Como se manifestam as influências sociais e escolares no desempenho de alunos de cursos de graduação que concluíram o Ensino Médio em cursos de suplência?”. Ao considerar que o desempenho acadêmico do aluno tem forte relação com seu capital cultural de origem, fica evidente que a teoria bourdieusiana foi empregada na sua análise.

Salienta-se que, a partir de entrevistas semiestruturadas, a autora pôde concluir que para dois de seus quatro entrevistados a precariedade de capital cultural, econômico e social dificultou a permanência nos estudos; quanto aos outros dois participantes, tidos como de classe média, haja vista que seus pais possuem formação em nível superior, a dificuldade nos estudos e a desmotivação escolar pesaram para o atraso em seus estudos. Destaca-se o fato de que uma das entrevistadas, oriunda de família com baixo capital econômico e cultural, retornou à suplência como forma de alcançar o ensino superior – orientada por seu marido que é originário de família com alto capital cultural, com mestres, doutores e pós-doutores – o que até então lhe era inacessível. A suplência foi tida como alavanca para o ensino superior e inserção no mercado de trabalho de modo mais rápido para o grupo pesquisado.

Ferraz (2008) identificou práticas educativas familiares que interferem e influenciam a vida acadêmica bem sucedida de seus filhos. O estudo de caso foi realizado por meio de questionário aplicado aos pais, filhos/estudantes e professores frequentadores de uma escola particular localizada em Limeira, SP. O autor parte da hipótese de haver maior relevância das práticas educativas em ambientes sociais em que estas são mais valorizadas, principalmente quando estão entre classes sociais mais favorecidas em termos econômicos. Defende-se, também, que uma estrutura doméstica diferenciada, propiciada pela elevação de capital econômico, influencia de modo positivo a vida acadêmica dos filhos. Particularmente, entendemos que a posse de alto capital econômico não significa que os filhos/alunos terão uma vida acadêmica plena. A sua posse é importante, vantajada, porém não pode ser tida como verdade absoluta de sucesso acadêmico, uma vez que é preciso considerar a relação que a família, em sua singularidade, estabelece com o conhecimento de modo amplo.

Os pais mostram-se envolvidos com as atividades escolares desenvolvidas por seus filhos, seja em festas e reuniões, seja no cumprimento do dever de casa. Para o autor, essa situação demonstra conectividade entre as atividades escolares e atividades as familiares. “As famílias pesquisadas percebem a conexão que há entre os hábitos

culturais e o desenvolvimento intelectual e acadêmico de seus filhos” (FERRAZ, 2008, p.62) ao atribuírem valor ao que é possível alcançar quando se tem uma melhor e mais longa escolarização. Ocorre, dessa forma, a conversão de capital econômico em capital cultural e informacional em seu estado materializado: busca-se por espaços culturais e recursos de entretenimento como forma de ampliá-los e, futuramente, distinguir-se dos demais membros de sua classe.

Marun (2008) analisou a trajetória educacional acidentada, caracterizada por reiterados abandonos do ensino regular e retornos a ele, de alunos que cursaram o Ensino Médio no período noturno na rede pública estadual. Foram entrevistados quatro jovens (dois homens e duas mulheres) que se enquadravam nessa situação, assim como duas professoras e a coordenadora pedagógica responsável pelo período noturno, a fim de complementar as informações sobre idas e vindas desses alunos e estratégias de resolução para o problema em questão.

Fundamentada em Pierre Bourdieu, a autora afirma que tanto as expectativas quanto o destino social de alunos que apresentam abandonos e repetidos retornos está marcado pela posição social de origem desfavorecida economicamente que ocupam. Outro fator apontado que contribui (ou não) para a permanência na instituição escolar é a bagagem cultural familiar que facilitaria “o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e dos códigos que a escola veicula e sanciona” (MARUN, 2008, p.64) como válidos à formação estudantil. Entretanto, particularmente, as demandas da vida privada obrigaram os jovens por ela entrevistados a inúmeras vezes evadirem e retornarem ao ambiente escolar.

As dificuldades encontradas por aqueles que estão no Ensino Médio, quer seja na modalidade regular, quer seja na modalidade para jovens e adultos, caracterizam-no como sendo um ensino de poucas exigências em que pese a conclusão desse nível de estudo (MARUN, 2008) por pouco colaborar para a aquisição de um capital cultural que extrapole o cotidiano de seus alunos.

Mesadri (2008) analisou as dificuldades encontradas por alunos oriundos de classes menos favorecidas no acesso ao ensino superior e na sua permanência segundo a perspectiva sociológica bourdieusiana. Utilizou-se de entrevistas semiestruturadas de caráter autobiográfico com dois alunos matriculados no curso de Pedagogia de uma instituição privada localizada em Curitiba, PR.

Os participantes, provindos de famílias de baixo capital econômico, trabalharam desde os seus seis anos de idade na roça para ajudar no sustento familiar; concluíram

toda a escolarização básica de modo árduo seja pelas dificuldades de aprendizagem, seja pelo cansaço físico sentido ao final do dia. O acesso à cultura por meio da frequência a teatros, museus, musicais e cinema foi tido como nulo durante a infância. Nenhum deles relatou a participação em algum evento cultural. Apenas a ida à igreja foi mencionada por um. Mesmo com todos esses percalços, o desejo de continuar estudando e de ter um diploma de nível superior não foi esquecido; ao contrário, transformou-se, conforme Mesadri (2008), em obstinação para se conseguir algo que os diferenciase de sua trajetória familiar.

O acesso à universidade, mesmo que tardio, representou uma vitória para ambos. Mais uma vez, conciliar estudos e trabalho foi vital. Com o apoio, ainda que frágil de seus cônjuges, o salário mensal era revertido para o pagamento de mensalidades. Nesse período, enquanto cursavam a graduação, o lazer e o contato com a cultura mostrou-se incipiente. A autora conclui que as condições de acesso e de permanência no ensino superior, como o PROUNI ou o FIES, são importantes para que os assim desejosos de graduação encontrem forças, leia-se capital econômico, para se manterem nesse espaço, uma vez que a permanência de alunos, como os entrevistados, torna-se rarefeita sem o apoio governamental. A autora pouco se refere à posse de capital cultural como forma de galgar ou não outros níveis de escolarização. Pesa, assim, o capital econômico como determinante para sua ausência e distanciamento, por um longo período, do ensino superior. É importante ressaltar o fato de que a pesquisadora considera em seu trabalho como capital cultural somente o escolar uma vez que os alunos suplantam a sua trajetória escolar com estudos desse porte.

Porphirio (2008), numa tentativa de compreender a relação família/escola e a produção da qualidade de ensino do Colégio Técnico, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUFRRJ), procedeu à análise de dados – levantados a partir de questionários destinados a alunos, pais e professores, cuja finalidade residia em traçar um perfil sociográfico desses agentes educacionais que interagem no desempenho acadêmico dos alunos – embasada na contribuição teórica de Bourdieu, partindo do pressuposto de que no campo escolar há um *habitus* estruturado em função do papel exercido por seus diferentes agentes sociais.

Dos 74 questionários, 51 deles foram respondidos pelas mães, o que se justifica, segundo a autora, a constante participação feminina na vida escolar dos filhos. Sobre questões referentes ao perfil sócio cultural das famílias, somente 20% dos pais afirmaram participar de atividades relacionadas a eventos culturais. Quando

questionados a respeito da programação televisiva a que assistem, 77% afirmaram ver a documentários, e 68%, a teledramaturgia e programas humorísticos, o que significa a adesão dos pais a uma cultura televisiva (PORPHIRIO, 2008). Já os professores afirmaram ler jornais frequentemente (65%) e revistas informativas (76%) ao menos duas vezes ao mês; 95% assistiam aos telejornais diariamente e 51%, aos noticiários rurais, uma vez que estes fazem parte do campo de trabalho em que atuam. Questionados sobre o tipo de entretenimento que predomina em suas vidas, 91% declararam ter a leitura como passatempo; somente 13% frequentavam teatros, 47% iam a cinemas e 68% visitavam livrarias. Outro destaque é o fato de 84% dos professores viajar nas férias e 43% deles já tinham viajado para o exterior. Para a autora, esses dados quantitativos “indicam uma constante ampliação e atualização dos volumes de capital cultural por eles acumulados” (PORPHIRIO, 2008, p.35).

Os alunos participantes totalizavam 110 do primeiro ano do Ensino Médio/Técnico, distribuídos em 04 turmas: Agropecuária Orgânica (48%), Hotelaria (24%) e Ensino Médio Regular (28%). A maioria residia na cidade e tinha 15 anos de idade; 52% cursaram todo o Ensino Fundamental em escola particular, 28% em escola pública, 13% a maior parte em escolas particulares, 3% predominantemente em escolas públicas e 4% tiveram uma trajetória mista. O prestígio social e formativo do Colégio Técnico na sociedade fluminense é alto (96%) e é considerado por 84% dos alunos como uma instituição responsável pela boa formação cultural. Entre as atividades de lazer praticadas por esses jovens, 75% declararam ir a *shoppings*, cinemas, teatros ou espetáculos de dança com relativa frequência; 60%, a restaurantes habitualmente e 52%, a *shows* e eventos esportivos.

De acordo com os professores participantes, a leitura é incentivada de diferentes modos na escola como, por exemplo, com visita anual à Academia Brasileira de Letras para alunos do 3º ano e Clube da Leitura¹⁰. A realização de tais atividades enaltecem o prazer pela leitura e a aquisição de seu hábito, bem como a ampliação de seus conhecimentos linguísticos e de seu capital cultural, ressalta a autora.

Prophirio (2008) conclui que o acompanhamento familiar na escolarização de seus filhos, o incentivo dado para a realização dos estudos em uma instituição com relevante prestígio social, os investimentos em aquisição de capital cultural por parte de

¹⁰ Consiste na troca de livros entre alunos e na apresentação oral do que leram.

professores e alunos, os recursos tecnológicos integrados à vida cotidiana e um capital informacional obtido em suas famílias contribuem para o sucesso escolar desses jovens.

Defende, ainda, que a qualificação e a formação pedagógica e ética do corpo docente, assim como a experiência trabalhista que detém, uma vez que trabalha também em cursos de formação profissional, constituem forte indicativo de uma relação conservadora com a instituição escolar, ressignificada por meio de práticas pedagógicas comprometidas com uma educação de qualidade teórica, técnica e cultural. Dessa forma, a promoção do sucesso escolar de seus alunos contribui para a manutenção da qualidade institucional, nesse caso, do Colégio Técnico da UFRRJ.

A partir desses dados de análise quantitativa e embasada em Bourdieu, a autora conclui que

[...] a importância do “mundo natal” na produção do sucesso escolar do aluno não pode ser desprezada, tendo em vista que a estrutura e o volume do capital cultural que a família possui e transmite para o aluno é fator preponderante no desempenho acadêmico do estudante (PROPHIRIO, 2008, p.41).

Daltro (2009) analisou a trajetória escolar de seis alunos que cursaram o Ensino Médio Profissionalizante e o Ensino Superior oferecidos pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA – em parceria com a Universidade do Estado da Bahia, UNEB. Foram aplicados questionários a alunos do curso de Agronomia Sustentável (45) e Pedagogia da Terra (55).

Atuando como professor em áreas de reforma agrária, Daltro (2009) observou que questões econômicas, políticas e religiosas estavam em primeiro lugar nas discussões grupais e, se ainda houvesse tempo, falava-se em educação. Pautado na teoria bourdieusiana, Daltro (2009) afirma que a luta por posses econômicas está em primeiro lugar para as famílias assentadas, uma vez que seus filhos têm que ajudar na lida do campo. Já aquelas famílias que asseguram o estudo para seus filhos são vistas como distintas das demais.

Os pais daqueles que responderam aos questionários são trabalhadores rurais e exercem como atividade secundária, em sua maioria, funções de motorista, marceneiro e pedreiro; já as mães, em sua maior parte, são donas de casa e auxiliam seus respectivos maridos na colheita. Seus pais, predominantemente, possuem apenas o Ensino Fundamental incompleto. Os respondentes afirmaram ter escolhido os cursos

Agropecuária Sustentável e Pedagogia da Terra por desejarem se manter próximos de suas origens sociais. Destaca-se, também, a importância que a política adquiriu em suas vidas e o fato de fazer parte de suas discussões mais cotidianas, sentados em uma mesa de bar, por exemplo.

Para Daltro (2009), o capital cultural assume posição de destaque em sua pesquisa ao delegar a este o poder de racionalização das práticas observadas nos assentados. A escolarização, capital cultural institucionalizado, é muito frágil para aqueles que dependem da terra. Ausência de políticas educacionais agrárias, altos índices de reprovação, abandono da escola para a lida diária no campo e, para as mulheres, o matrimônio e a vinda dos filhos são elementos dificultadores para a permanência ou o retardo nos estudos. Os entrevistados revelaram ainda que somente com programas de educação do governo federal, o PRONERA, melhorias econômicas e de ensino é que projetaram a ideia de frequentar uma instituição escolar na intenção de auxiliar mais e melhor os membros dos assentamentos, o que contribuiu de maneira significativa para a elevação de seu *habitus* primário e mesmo de seu capital cultural primário.

Mazzonetto (2009) propõe o estudo de estratégias de angariação de capital literário, sob a perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu e Lahire¹¹, por estudantes que cursavam o sexto semestre do curso de Letras. São, ao todo, 92 estudantes dos quais 56 estão matriculados na USP e 36 matriculados em uma universidade privada na cidade de Santos-SP¹². O questionário abordava conteúdos trabalhados no Ensino Médio a partir de fragmentos de obras literárias já estudadas (ou que deveriam ter sido) nesse nível e entrevistas com duas alunas da USP.

Toma-se a Literatura como parte do capital cultural e instrumento indispensável na construção de um pensamento crítico e compulsoriamente acessível àqueles que, mesmo não pertencendo às classes privilegiadas, têm, por meio da escolarização, acesso a elas. Entretanto o conteúdo literário composto por seus cânones exige um trabalho linguístico apurado, o que requer certo nível de letramento por parte daqueles que compartilham seu campo de estudo (MAZZONETTO, 2009).

Pautando-se em Bourdieu e Passeron (1982), a autora afirma que, não apenas no Brasil, mas também na França, desde 1960, estudantes oriundos de camadas populares

¹¹ Ao longo de sua pesquisa a autora utiliza-se da perspectiva teórica de Pierre Bourdieu (1998, 2003) e de distintas reflexões apontadas por Bernard Lahire (1997).

¹² A autora não identificou a instituição privada de ensino superior, tendo sido este o acordo firmado por ela com a instituição.

se dirigiam a cursos de Letras e Humanidades, enquanto jovens de classes mais favorecidas dirigiam-se a cursos de grande prestígio social, como os de Medicina e Direito.

Os participantes que cursavam Letras, na USP, foram caracterizados como pertencentes às classes média e popular por terem, à época, renda familiar entre 04 e 10 salários mínimos, atividades profissionais mais próximas às manuais e pais (63%) sem acesso ao ensino superior. Ao serem questionados sobre os motivos de escolha do curso, mostra-se mais evidente o gosto, a paixão, a afinidade com livros, seguida pela vontade e vocação de ser professor. Entre as leituras de lazer estão os romances, *best-sellers*, romances de ficção científica; sobre atividades culturais, a maioria disse ir ao cinema, teatro e musicais de dança com frequência.

Já a maior parte dos participantes da universidade particular têm renda familiar entre 04 e 07 salários mínimos. Seus pais, majoritariamente, têm apenas o Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) completo. Quanto à escolarização dos graduandos, a maior parte foi feita em escolas públicas. A escolha pela profissão tem um tom pragmático: baseia-se na relação custo-benefício e alcance de melhoras na remuneração e ingresso no mercado de trabalho. Nos momentos de lazer, assim como no grupo de estudo apontado anteriormente, predomina a leitura de livros, romances, ficção científica e jornais, assim como a ida a cinemas e teatros.

Em sua análise, a autora aponta-nos algumas considerações importantes: ainda há defasagens linguísticas e falhas na competência de leitura particularmente por aqueles que frequentam a instituição particular, o que torna a aquisição de capital cultural escolar laboriosa ou mesmo penosa para eles. Nesse sentido, a leitura operada pela maioria dos participantes é tida como escolarizada, como um dever-ser. Contudo, apesar de similaridades em suas posses econômicas, “existe uma diferença de capital cultural que se acentua pela seleção promovida pelo vestibular da universidade pública e, posteriormente, pela própria qualidade do curso [...]” (MAZZONETTO, 2009, p.119), com forte influência sobre a estruturação de um *habitus* leitor.

Ressaltamos, neste ponto, a importância da revisão bibliográfica para uma pesquisa acadêmica, uma vez que é preciso ao pesquisador saber o que já fora feito e defendido bem como o que ainda precisa ser (melhor) investigado. As pesquisas aqui mencionadas demonstram, de diferentes formas, que o capital cultural é um recurso importante ao estudo do campo educacional em que a instituição escolar deve ser uma

das mais importantes formas de sua difusão e o professor, o agente social responsável por ela no espaço escolar.

Ao longo de nossas leituras, percebemos que a formação cultural – ou sua ausência – de antepassados dos entrevistados, o local de residência (cidades de grande, médio ou pequeno porte), o estabelecimento de ensino (se público ou privado), a trajetória social (ascendente ou descendente), o acesso a bens culturais e condições econômicas são tidos como fatores importantes a serem considerados em pesquisas, sobretudo as educacionais e por aquelas que se dedicam a examinar o investimento e as aquisições culturais por professores, como é nosso caso.

Percebemos, também, que há diferenças de acesso à cultura em seu amplo sentido e condições diferenciadas e diferenciadoras de acesso a uma cultura escolar. Além disso, observamos que a posse de capital cultural estabelece estreita relação com a posse de capital econômico, já que, em uma sociedade como a nossa, os agentes sociais dispõem grande parte de suas energias à na obtenção de recursos financeiros necessários a sua sobrevivência e, quando possível, dispõem também parte de suas energias e de seus recursos na obtenção de um capital cultural.

Investir em cultura significa ter a posse de um capital distintivo uma vez que essa posse permite a seus detentores “associar o mesmo sentido às mesmas palavras, aos mesmos comportamentos e às mesmas obras” (BOURDIEU, 1992c, p.206). Outrossim, predomina, entre os professores participantes das pesquisas acima elencadas, a leitura de livros de romance, *best-sellers*, jornais, assistência televisiva como forma de descanso no final do dia e uso da *internet*. Acrescenta-se a essas atividades, para os jovens participantes, jogos, bate-papos virtuais e frequência a shows.

A esse respeito concluímos que a presença em ambientes como teatros, museus, concertos e exposições ainda é tenra para a maioria desses agentes sociais. A estruturação de um *habitus* de frequência a lugares que congregam uma cultura erudita tem relação direta com a familiarização (ou não) com esses espaços já na infância, incentivada por seus familiares e progenitores e, ao longo de sua escolarização básica, por seus professores. Ao tornar-se professor, quando esses locais difusores da alta cultura são tidos como importantes para si e para a profissão que exercem, torna-se importante e necessário ampliar parte de seu tempo e consolidar o uso de seus recursos em investimentos culturais como forma de distinção pessoal e profissional, conforme apregoa a teoria bourdieusiana.

Considera-se, assim, a instituição escolar fator fundamental de consenso cultural. É preciso ir além, reconhecer e respeitar a cultura que o sujeito discente traz de seu meio de convivência e transmitir-lhe aquilo que é nato à instituição escolar: a cultura escolar.

Ao longo de nossas leituras, podemos afirmar que é na instituição pública que mais se desenvolvem pesquisas educacionais. São os profissionais desta instituição que permitem e autorizam a realização de pesquisas em seu contexto de atuação. Das 55 pesquisas aqui analisadas, apenas 05 foram realizadas em instituições particulares de Educação Básica e apenas em duas delas com professores que lecionam, concomitantemente, em escolas públicas e particulares.

As pesquisas aqui expostas apresentam questões que tangenciam o nosso ponto de vista e outras que dele se distanciam. Aproximamo-nos delas quando enaltecem o papel da escola como forma de ampliação e transmissão de um saber a seus membros e quando apontam a forma de aquisição de capital informacional por meio de telejornais de massa, uma vez que não frequentam teatros, museus, não assistem à concertos, nem apreciam exposições, não leem frequentemente os clássicos e não viajam. A afirmação de que o professor investe pouco em aquisições culturais, desprezando ou dando pouquíssima atenção aos investimentos públicos em difusão cultural, como a meia-entrada, deve, a nosso ver, ser melhor investigada. A escola pública deve cumprir seu papel de exceder aquilo que é próprio de seus alunos, pois, caso contrário, perpetua-se a distinção de posse de capitais especialmente o econômico e o cultural de acordo com o pertencimento a uma classe social.

Ressaltamos aqui que nosso interesse por sujeitos que dobrem período em instituições públicas e particulares deve-se ao fato de termos contato com uma professora que atua nesses dois âmbitos e, em nossas conversas, ter-me relatado a busca por conhecimentos que ignorava até ingressar numa instituição particular de ensino. Foi-lhe, então, necessário, para manter-se nesse local de trabalho, um investimento pessoal particular. Esse fato despertou em nós imenso interesse em saber de quais mecanismos de busca por conhecimento a professora fez uso e ainda utiliza para manter-se em seu campo de atuação. Seria a atuação concomitante em escolas públicas e privadas um fator coadjuvante para a aquisição e ampliação de um repertório de práticas pedagógicas e não apenas, ou tão somente, uma sobrecarga de trabalho ao professor, uma vez que esse espaço congrega alunos com maior contato com a cultura erudita *strictu sensu*?

Foi necessário, então, reconstituir os investimentos feitos em cultura, a familiaridade e a experiência cultural que professores atuantes, concomitantemente, nas redes pública e privada fizeram e fazem ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais.

Diante do conteúdo exposto, centramo-nos em responder a seguinte questão de pesquisa: qual é a relação que professores(as) que atuam em contextos distintos – simultaneamente em escolas públicas e privadas, seja na Educação Infantil e/ou no primeiro ciclo do Ensino Fundamental – estabeleceram com a cultura ao longo de sua trajetória de vida? Centramo-nos em caracterizar os investimentos em cultura – nas suas múltiplas formas, em espaços formais e não formais, escolares e não escolares – empreendidos por nossos sujeitos a fim de fornecer indicadores para políticas públicas educacionais que facilitem o acesso à múltiplos espaços que contribuem para a difusão da cultura.

Importa-nos, portanto, dedicarmos especial atenção à relação que professores estabelecem com a cultura, em sentido amplo, e, particularmente, com o conhecimento científico, tendo em vista sua formação pessoal e profissional.

4 O USO DA PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO E A BUSCA POR NOSSOS SUJEITOS

Nesta seção apresentamos a abordagem autobiográfica para a pesquisa educacional assim como os caminhos percorridos para a coleta de dados. Partimos do pressuposto de que pesquisas que se utilizam do recurso teórico-metodológico autobiográfico destacam o desenvolvimento pessoal e profissional como dois processos associativos, complementares e indissociáveis entre si. Evidenciam, ainda, o caráter formativo e, portanto, permanente das experiências individuais, escolares, extraescolares, familiares e em grupos para a constituição do sujeito perante uma dada coletividade, o que pode nos ajudar a compreender o processo formativo e a angariação de capital cultural como elemento importante para a efetivação da ação docente.

4. 1. O capital cultural exige informações de caráter autobiográfico

Pesquisas educacionais sobre a escrita de si expandiram-se, no Brasil, a partir de 1990 quando estudos sobre a profissão docente centraram-se em esmiuçar processos de formação vivenciados ao longo da vida pelo sujeito e, assim, promover reflexões sobre razões para a escolha da profissão a ser seguida, relações de gênero, identidade docente, trabalho docente, relações intragrupos (com os pares) e intergrupos, pais, cotidiano escolar e outras experiências vivenciadas ao longo da carreira do Magistério. Busca-se, assim,

“[...] estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência história de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e por eles são habitados, mediante o processo de biografização.” (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011).

Bourdieu (1996), em *A ilusão biográfica*, expõe que falar de uma história de vida é pressupor que a vida é uma história, ou seja, “[...] um trajeto, uma corrida, um *cursus*, uma passagem, uma viagem, um percurso orientado, um deslocamento linear”. (BOURDIEU, 1996, p. 183). Nesse sentido, o relato de vida tende a aproximar-se do modelo oficial de representação de si, para além de carteiras de identidade, estado civil, *curriculum vitae*, entre outros instrumentos oficiais.

Bourdieu (1996, p. 185, grifo do autor) é enfático ao afirmar:

Nada nos obriga a adotar a filosofia da existência que, para alguns dos seus iniciadores, é indissociável dessa revolução retórica; mas, em todo caso, não podemos nos furtar à questão dos mecanismos sociais que favorecem ou autorizam a experiência comum da vida como unidade e como totalidade. De fato, como responder, sem sair dos limites da sociologia, à velha indagação empirista sobre a existência de um eu irreduzível à rapsódia das sensações singulares? Sem dúvida, podemos encontrar no *habitus* o princípio ativo, irreduzível às percepções passivas, da unificação das práticas e das representações.

Nessa perspectiva, há que se encontrar razão, lógica, numa ação prospectiva em tempo de retrospectiva. Faz-se importante, segundo Bourdieu (1996), estabelecer relações inteligíveis, efeito-causa, para que o pesquisador progrida em seus estudos, caso contrário, cairá numa ilusão biográfica. Ainda para o referido autor, o relato de fragmentos da história de vida é visto como objeto próprio de apresentação do sujeito e de seu discurso

“[...] a apresentação *pública* e, logo, a oficialização de uma representação *privada* de sua própria vida, pública ou privada, implica um aumento de coações e de censuras específicas [...]. E tudo leva a crer que as leis da biografia oficial tenderão a se impor muito além das situações oficiais, através dos pressupostos inconscientes da interrogação (como a preocupação com a cronologia e tudo o que é inerente à representação da vida como história) e também através da situação de investigação, que, segundo a distância objetiva entre o interrogador e o interrogado e segundo a capacidade do primeiro para "manipular" essa relação, poderá variar desde essa forma doce de interrogatório oficial que é, geralmente, sem que o saiba o sociólogo, a investigação sociológica até a confidência - através, enfim, da representação mais ou menos consciente que o investigado fará da situação de investigação, em função de sua experiência direta ou mediata de situações equivalentes (entrevista de escritor célebre ou de político, situação de exame etc.), e que orientará todo o seu esforço de apresentação de si, ou melhor, de produção de si.

Já para Bolívar (2002, p.128), “a formação se estende pela totalidade cronológica da existência, e não unicamente no quadro limitado dos tempos específicos de formação institucionalizada.” Argumenta, ainda, que o emprego da perspectiva biográfico-narrativa “pode contribuir para compreender como os professores, assimilam/acomodam as novas ideias e conteúdos e implementam as inovações ou estratégias.” (BOLÍVAR, 2002, p. 103)

Trata-se, portanto, de valorizar os conhecimentos adquiridos e articulá-los a outros necessários à prática docente, tendo em vista o seu domínio por parte do professor. Bueno (2002, p.22) vê “formação do professor como um processo que se inicia muito antes do ingresso nos cursos de formação – ou seja, desde os primórdios de escolarização [...] – e que depois destes tem prosseguimento durante todo o percurso profissional do docente.” Essa articulação entre passado e presente requer adaptação de práticas docentes a novas demandas sociais, logo é preciso oferecer ao professor

[...] uma formação que part[a] do fato de os professores e professoras, como sujeitos adultos, dispõem de um conjunto de estruturas cognitivas, experiências de vida e ativos profissionais que devem servir de ponto de partida para a posterior reconstrução de suas práticas. Em vez de relegar, quando não silenciar, os saberes profissionais e experiências de vida que foram adquirindo ao longo de sua carreira, trata-se justamente – numa linha construtivista – de *partir deles* a fim de contribuir para o processo de desenvolvimento pessoal e profissional. (BOLÍVAR, 2002, p.104, grifo do autor).

Por sua vez, Ferrarotti (1988, p.26), em seu artigo *Sobre a autonomia do método biográfico*, defende que este seja visto como uma alternativa aos estudos que buscam articular história individual e história social “interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio da sua atividade desestruturante-reestruturante.” Além disso, esse autor defende que o indivíduo não totaliza diretamente uma sociedade global, mas “totaliza-a pela mediação do seu contexto social imediato, pelos grupos restritos de que faz parte, pois estes grupos são por sua vez agentes sociais **ativos** que totalizam o **seu** contexto.” (FERRAROTTI, 1988, p.31, grifo do autor). Portanto a sociedade totaliza um indivíduo a partir de suas instituições mediadoras. Desse fato resulta a importância atribuída à educação escolarizada em nossa sociedade, a qual é responsável não apenas pela transmissão e difusão da cultura, mas também pela formação humana de seus sujeitos.

Bueno (2002), em *O método biográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade*, é enfática ao defender que é justamente a multiplicidade teórica e metodológica que se tem mostrado imprescindível ao desenvolvimento da ciência e propulsora do desenvolvimento das ciências sociais. A opção pelo procedimento biográfico pressupõe o reconhecimento da fertilidade do uso das “vozes de professores” para a realização de estudos científicos e a valorização da subjetividade docente como categoria analítica das respectivas pesquisas.

Ivor Goodson (1992b), por exemplo, defende a importância atribuída à **voz do professor** como uma das mais importantes possibilidades para se investigar o desenvolvimento profissional e pessoal do professor, o que, certamente, implica valorizar a subjetividade humana. Essa abordagem permite ao pesquisador conhecer e enriquecer aspectos importantes que balizam e fundamentam a ação docente sem, contudo, esquecer a especificidade em torno da docência, qual seja, a formação pessoal e cultural do agente social a partir da transmissão da cultura humana.

Os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo. (GOODSON, 1992b, p.75).

Para Maria Conceição Moita (1992b, p.116-117), em seu artigo intitulado *Percursos de formação e de trans-formação*,

Esta abordagem permite compreender de um modo global e dinâmico as interações que foram acontecendo entre as diversas dimensões de uma vida. Só a história de vida permite captar o modo como cada pessoa, percebendo ela própria se transforma. Só a história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com seus contextos. Numa história de vida podem identificar-se as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as “transferências” de preocupações e de interesses, os quadros de referências presentes nos vários espaços do quotidiano.

Nesse sentido, o uso da abordagem (auto)biográfica significa situar o professor como autor e sujeito de sua formação, pois “de fato, os processos de formação não são independentes da história de vida dos sujeitos, e „formar-se” implica uma estreita ligação com essa história de vida e com os saberes e a experiência global que como pessoas elas conseguem mobilizar em sua formação.” (AMIGUINHO, 1992 apud BOLÍVAR, 2002, p.106).

Por sua vez, o estudo sobre o desenvolvimento profissional do professor, segundo essa perspectiva analítica, não significa a ruptura com a sua história de vida, com o seu passado, mas implica reconhecer que os espaços e o tempo de formação, típicos da vida privada, não estão totalmente separados daqueles de atuação

profissional. É o caso da instituição escolar – futuro ambiente de trabalho do professor – na qual esteve imerso como estudante outrora, durante um longo período. Dessa maneira, a apropriação de capital cultural e de capital científico vem contribuir, a nosso ver, não apenas com o desenvolvimento profissional do professor, mas com o próprio desenvolvimento pessoal do sujeito, já que esse processo formativo irradia-se para outras esferas de sua vida pessoal.

Parte-se do princípio de que as experiências vivenciadas, nas quais o sujeito se constrói, se desconstrói e se reconstrói ao longo de sua trajetória formativa, entrecruzam formação pessoal e aprendizagens profissionais. Para Nóvoa (1992, 1995), Josso (2004, 2010), Bolívar (2002), entre outros autores, a realização de pesquisa com autobiografia constitui um instrumento importante tanto para a formação docente quanto para sua investigação. Abrahão (2004, p. 202-203, grifo do autor) afirma:

Produzir pesquisa (auto)biográfica significa utilizar-se do exercício da memória como condição *sine qua non*. A memória é o elemento chave do trabalho com pesquisa (auto)biográfica [...] Esta é componente essencial na característica do(a) narrador(a) na construção/reconstrução de sua subjetividade. Esta também é componente essencial com que o pesquisador trabalha para poder reconstruir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão de seu objeto de estudo.

Assim, as narrativas e mesmo fatos reconstruídos por lembranças são expressões pessoais, ou mesmo coletivas, determinadas pela (re)construção de imagens, fatos e acontecimentos ocorridos em determinado contexto histórico, geográfico e temporal em que o sujeito está disposto à historicizar.

Nóvoa e Finger (2010, p. 23) afirmam que à pesquisa desse tipo deve ser “[...] concebida uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam: nisso reside uma das suas principais qualidades.” Portanto, a pesquisa autobiográfica centra-se no ser humano. Este, ao narrar sua história, (re)significa seus pensamentos, sentimentos, experiências e aprendizagens. Ao narrar o sujeito distancia-se, temporalmente, do fato ocorrido, interpreta-o a partir do momento presente e (re)configura seu passado. Goodson (2002, p. 75), argumenta que estudos a partir da abordagem autobiográfica “[...] podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação à história de seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade”. Isso significa adentrar pelo universo pessoal/singular do sujeito simultaneamente ao universo social/coletivo.

Para Josso (2004, p. 16), “[...] no passado não há somente as coisas que ocorreram, há também todo o potencial que cada indivíduo tem para prosseguir a sua existência de futuro.” Nesse sentido, o ato de ouvir, contar ou escrever narrativas autobiográficas possibilita aos docentes refletir a respeito de seu próprio processo formativo. Não obstante,

A emergência das autobiografias e das biografias educativas e sua utilização, cada vez mais crescente, em contextos de pesquisas educacionais, buscam evidenciar [...] as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializam entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos. Isso acontece, também, porque as biografias educativas permitem, através do texto narrativo, adentrar um campo subjetivo e concreto das representações de professores sobre as relações ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional e os ciclos de vida e, por fim, buscam entender os sujeitos e os sentidos e as situações do/no contexto escolar. (SOUZA, 2007, p. 5).

Há, assim, a valorização da pessoa do professor, suas relações e tempos formativos. Ao narrar sua história de vida, esse agente social, também, interpreta fatos, ações e vivências de suas vidas. Nesse sentido, para a pesquisa autobiográfica o que importa são os significados atribuídos pelo sujeito ao contexto de onde falam e os sentidos expressos ao narrar seus processos formativos.

Cunha (2014) assim sintetiza a importância desse tipo de pesquisa:

[...] a pesquisa autobiográfica com abordagem qualitativa possibilita tomar a experiência como objeto de conhecimento, passivo de mensuração, análise e interpretação com o propósito fundamental de dar voz e vez ao sujeito da investigação que, desse modo, tem a oportunidade de aprender, crescer e desenvolver-se a partir de suas experiências pessoais, profissionais, enfim, formativas.

Portanto, essa investigação pauta-se na análise de aspectos singulares do sujeito, em que este expõe em sua oralidade valores, práticas, hábitos, concepções e experiências que resultam na imbricação entre vida pessoal e vida profissional. Para Larrosa (2002, p. 20), “a experiência envolve a narrativa e narrativamente cada um expõe sua experiência.” Narrar significa, nesse sentido, expressar como entendemos o mundo do qual partilhamos experiências. Em outras palavras, é este um modo de aprendizagem humana.

Benjamin (1994, p. 201), por sua vez, afirma que experiência e narração são inseparáveis: “[...] o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes”. Configuram-se, dessa forma, em fontes (re)construídas e socializadas entre grupos sociais distintos ao ilustrarem aprendizagem vivenciadas em âmbito tanto individual quanto coletivo.

Mais uma vez, Cunha (2014, p. 51) afirma:

As narrativas não estão abertas à comprovação e não podem ser julgadas como verdadeiras ou falsas, pois expressam a verdade do ponto de vista do narrador a partir de uma situação específica no tempo e no espaço. No processo de investigação, não temos acesso direto à experiência do outro, de forma que lidamos apenas com a representação dessa experiência por meio do ouvir contar, dos textos, da interação que se estabelece e das interpretações feitas.

Sendo assim, as narrativas expressam os valores e percepções das experiências vivenciadas e contadas para o pesquisador. “[...] O processo de narrar-se dialeticamente potencializa ao professor não apenas questionar-se, mas, sobretudo inquietar-se, angustiar-se diante das incertezas, dúvidas, rupturas, instabilidades [e] complexidades”. (CUNHA, 2014, p. 55). O relato resulta de uma interpretação humana; oportuniza ao professor falar sobre si para um pesquisador.

Enfim, esse estudo enfoca a narrativa autobiográfica oral, não apenas como a exposição de fatos de âmbito pessoal e profissional, mas também como uma experiência que contribui para o processo de reflexão formativa e para o processo de aprendizagem docente.

4.2. Da estruturação à aplicação de questionário e realização de entrevistas: a busca por nossos sujeitos

Considerando as particularidades de nossa opção metodológica, narrativas orais, elaboramos um questionário e um roteiro de entrevista semiestruturada. No tocante ao primeiro, Questionário (Apêndice B), objetivamos traçar um perfil profissional e formativo das participantes considerando a participação em eventos culturais nos últimos doze meses e as preferências ou opções de emprego de seu tempo de lazer. No que diz respeito à entrevista (Apêndice C), elaboramos um roteiro semiestruturado

organizado em três macroeixos norteadores: 1) trajetória pessoal; 2) trajetória escolar e acadêmica; 3) trajetória profissional. Especificamente, a pesquisa de Penna (2007), por aproximar-se de nossos objetivos, mostrou-se muito importante para a elaboração desse último.

O primeiro eixo temático denomina-se **trajetória pessoal** porque volta-se para a formação familiar (valores, normas e condutas), os elementos presentes na infância e na juventude, as relações afetivas, sociais e culturais da família, as relações com os pais e as suas expectativas com os estudos, os hábitos de leitura, as oportunidades de acesso aos bens culturais e os esforços feitos pelos progenitores para garantir a permanência dos filhos na escola. Seu foco recai sobre o professor, suas particularidades e subjetividades em relação ao seu processo formativo. Como esses dados não seriam satisfatórios, pois era preciso abordar a constituição da profissionalização do professor – uma das questões centrais deste estudo –, elaboramos outros dois eixos temáticos, a saber: **trajetória escolar e acadêmica** e **trajetória profissional**.

O eixo **trajetória escolar e acadêmica** versou, entre outros, sobre os seguintes itens: lembranças da vida escolar (boas e más), regras escolares, relação entre professor e aluno, relacionamento com colegas de sala, posições de liderança, participação da família nos assuntos escolares, rendimento escolar, envolvimento de antigos professores com o trabalho docente, acesso aos diferentes espaços escolares, atividades culturais promovidas pela instituição como a frequência a teatros, palestras, etc. Em relação à **trajetória acadêmica**, a qual não se desvincula em nenhum momento da vida institucional escolar, pretendemos investigar os determinantes para a realização da escolha profissional, o início do interesse pelo trabalho docente, se há o reconhecimento de influências de antigos professores no modo de atuação docente, quais são as lembranças positivas e/ou negativas vivenciadas em diferentes momentos formativos, as mudanças pessoais e profissionais percebidas a partir da frequência a cursos de aperfeiçoamento profissional e à graduação, se era estimulado à apropriação de bens culturais e como era o rendimento acadêmico.

Por fim, o terceiro eixo temático **formação profissional** investigou o início e a permanência na profissão, os momentos profissionais mais marcantes na carreira docente, as dificuldades enfrentadas, a convivência com outros professores, a atuação docente, a percepção em torno do prestígio da profissão, quais os atributos pessoais e profissionais que o professor deve ter, se houve melhorias nas condições financeiras e

culturais advindas do ingresso na profissão docente e quais mudanças pessoais e profissionais foram ou são percebidas com o exercício da docência.

Os três eixos temáticos compuseram o roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice C). Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Após a sua transcrição, cada professora recebeu uma cópia para que a lesse e, caso achasse necessário, suprimisse trechos. Entretanto isso não ocorreu. Junto com a última transcrição realizada, foi entregue às professoras participantes duas cópias do documento *Termo de Esclarecimento e Consentimento* (Apêndice D) e, somente após a sua assinatura, procedemos com a análise dos dados, tendo como aporte teórico as obras de Pierre Bourdieu anteriormente citadas, a fim de detectarmos o perfil pessoal e profissional de cada professora entrevistada.

Utilizamos de um gravador digital Panasonic modelo RR-US450 para a gravação das entrevistas, as quais foram literalmente transcritas pela própria pesquisadora diretamente no computador. Reunidas, o áudio totalizou 20 horas de entrevistas. O roteiro elaborado, embora fosse apenas norteador, foi seguido, e outras perguntas foram acrescentadas. Após a transcrição, dispúnhamos de, aproximadamente, 230 páginas de dados.

As informações encontradas nas entrevistas foram analisados por meio de uma inflexão lógica que vai ao encontro da racionalidade da noção de capital cultural em Pierre Bourdieu uma vez que possibilita uma organização e uma análise de dados quanti-qualitativos. Especificamente nos utilizamos da técnica Análise de Conteúdos tal como formulada por Laurence Bardin (1988) e assim definida:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1988, p.42).

A propósito, a Análise de Conteúdo nessa perspectiva organiza-se em três polos cronológicos: a **pré-análise**, a **exploração do material** e, por último, o **tratamento dos resultados**, a **inferência** e a **interpretação**. A pré-análise, por sua vez, objetiva sistematizar e operacionalizar a pesquisa, por isso, é preciso escolher os documentos que serão analisados, bem como formular hipóteses e objetivos que fundamentem a interpretação final. Já a segunda etapa, a exploração do material, é a fase da análise

propriamente dita, na qual há a sistematização de procedimentos e operações necessários para examinar minuciosamente os dados obtidos. Por fim, o tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação precisam do rigor imposto pelo analista para que possam ser estabelecidos quadros significativos de dados, de tal modo que possibilitem condensar e agrupar as informações fornecidas pela análise passando pelo crivo da teoria escolhida anteriormente.

Bardin (1988) coloca que é preciso codificar o material que se tem em mãos, o que corresponde à transformação dos dados brutos, os quais são agregados em unidades e enumerados para se atingir a representação do conteúdo ou de sua expressão, de modo que seja possível oferecer ao analista uma descrição exata das características presentes no objeto analisado. A organização da codificação compreende três etapas: “o recorte (escolha das unidades); a enumeração (escolha das regras de contagem) e a classificação e agregação (escolha das categorias).” (BARDIN, 1988, p.104).

Após a codificação dos dados, procedemos com a sua categorização que, segundo Bardin (1988, p.117) “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos.” Entende-se por categorias agrupamentos ou classes que são reunidos em função de elementos ou caracteres em comum. O critério para categorização pode ser semântico (categorias temáticas); sintático (verbos, advérbios); léxico (classificação das palavras, emparelhamento) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem).

Como ressalta Bardin (1988), a categorização está presente em nossa vida cotidiana, quer seja em ações mais simples, como classificar e agrupar objetos ou em ações que envolvam a análise sistemática e científica de dados de pesquisa. Por isso, classificar elementos em categorias impõe ao investigador observar, ao mesmo tempo, o que cada um tem em comum com os outros e o que o diferencia dos demais, o que permitirá, ou não, o seu agrupamento. Desse modo, é preciso, primeiramente, analisar e isolar os elementos, para que, então, seja possível organizá-los a partir da classificação dos elementos iniciais.

Diante do exposto, utilizaremos em nossa análise o critério semântico, ou seja, definiremos, inicialmente, núcleos temáticos para procedermos com o recorte de episódios presentes nas lembranças das professoras entrevistadas e, então,

agruparemos esses dados de acordo com o núcleo temático. Bardin (1988) assim define **tema**:

O tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis.

[...]

Fazer uma análise temática, consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. (BARDIN, 1988, p.105).

Para o autor, há várias técnicas para realizar a análise de conteúdo: análise categorial, análise de avaliação, de enunciação, de expressão, de relações, de discurso, entre outras. Particularmente, a técnica por nós utilizada será a categorial a qual objetiva considerar a totalidade de um texto, atribuindo-lhe uma determinada classificação segundo a presença ou a ausência de itens de sentido para a realização de seu agrupamento, tudo isso definido à luz de uma teoria específica. Com efeito, a análise categorial

Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação, dos temas, ou a *análise temática*, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples. (BARDIN, 1988, p.153, grifo do autor).

Com a aprovação do Comitê de Ética da instituição responsável por esta pesquisa, procuramos por instituições particulares de ensino cuja finalidade residia no fato de podermos convidar professoras que atendessem a nossos critérios de seleção para participarem de nossa pesquisa. Adotamos o critério de invisibilidade: todo e qualquer nome citado, pessoa física ou jurídica, foi substituído, pela pesquisadora, por pseudônimo, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D) de modo a assegurar o total anonimato das professoras participantes.

A escolha dos sujeitos incidiu sobre professores que atuassem concomitantemente em escolas públicas e particulares, quer seja na Educação Infantil, quer seja no primeiro ciclo do Ensino Fundamental e que tivessem, no mínimo, três anos de experiência profissional. Tínhamos como primeira opção entrevistarmos docentes que dobrassem seus períodos de atuação apenas no ensino fundamental.

Contudo, ao longo de nossos contatos com instituições de ensino, com amigos e com professores-parceiros, percebemos que, quando havia a possibilidade de escolha pelas docentes, entre níveis de ensino, elas optavam por níveis diferentes, ou seja, as docentes não se mantinham no mesmo nível de ensino, o que tem a ver, inicialmente, com as exigências de cada grau de ensino e com a formação posteriormente alcançada após o magistério: uma de nossas professoras entrevistadas, Vanessa, por exemplo, tinha o magistério e habilitou-se em História. Dessa forma, atuava, no ano de realização da pesquisa, no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, na rede privada e, no período contrário, no Ensino Fundamental II e Ensino Médio na rede pública.

Iniciamos o processo de localização de nossos sujeitos por instituições particulares. Fomos recebidos em três delas, situadas na cidade de São Carlos, interior de São Paulo.

Na primeira escola, a coordenadora pedagógica não estava presente e, ao retornarmos à instituição, pediu-nos para que deixássemos o projeto com a secretária; caso fosse concedida a autorização, entraria em contato conosco, o que não aconteceu. A segunda instituição é católica, e, após agendarmos um encontro com a coordenadora pedagógica, que é doutora pela Universidade Federal de São Carlos, fomos por ela recebidos. Apesar do modo solícito da coordenação, não obtivemos nenhuma resposta institucional, o que soa-nos como „pedido recusado“. Na terceira e última, fomos recebidos pela coordenadora; explicamos rapidamente sobre o projeto e esta disse que entraria em contato conosco, mas não foi o que aconteceu. No momento em que aguardávamos a diretora, a Professora Rosângela, a qual tem jornada de trabalho tripla e era por nós conhecida, avistou-nos e cumprimentou-nos. Talvez isso pareça ser apenas o simples cumprimento de uma regra social, mas ali ela soube sobre o desenvolvimento deste trabalho. Por intermédio de outra professora, amiga em comum, localizamos a Professora Rosângela, que trabalhava no período noturno, em uma escola municipal junto à Educação de Jovens e Adultos. Após nos dirigirmos à instituição onde ela se encontrava no período noturno, convidamo-la para participar da pesquisa, e ela aceitou prontamente. Diante do questionamento a respeito do horário em que concederia as entrevistas, já que sua jornada diária iniciava-se às 7 horas da manhã e encerrava-se às 22 horas, Rosângela se dispôs a participar da pesquisa nos finais de semana, em seu tempo de descanso. Isso nos surpreendeu, porque nenhuma professora nas mesmas condições aceitou ceder seu tempo fora do horário de trabalho, o que é perfeitamente compreensível.

Diante dessa situação, ou seja, de recebermos o „NÃO“ dessas três instituições privadas, percebemos que, de modo geral, as instituições particulares estão, ainda, fechadas à participação de pesquisadores em seu meio: a publicização de seu cotidiano é vista com receio e muitas ressalvas uma vez os dados interpretados/os resultados alcançados podem “manchar” a imagem institucional que tanto prezam perante o **mercado educacional**.

Não desistimos. Procurávamos por professores que tanto almejávamos entrevistar para a presente pesquisa e progredimos em nossas buscas. Entramos em contato com a única instituição particular na cidade de Ibaté, localizada também no interior de São Paulo. Fomos recebidas prontamente pela coordenadora pedagógica que permitiu que fizéssemos o convite às “suas” professoras. No dia planejado, após exposição de pesquisas que estudam formação e atuação docente, foram expostos tema e objetivos desta pesquisa tendo em vista a angariação de capital cultural para uma prática docente bem sucedida. Finalizamos o diálogo convidando as docentes ali reunidas a participarem de nossa pesquisa. Todas, as 9 professoras, num primeiro momento, se dispuseram a participar da pesquisa e responderam ao questionário – dados que serão utilizados na seção seguinte.

Ao analisarmos, num primeiro momento, os questionários respondidos, observamos que 5 das 9 professoras – Amanda, Cláudia, Joseli, Roberta e Vanessa – dobravam período e atuavam em escolas pública e particular. As outras quatro professoras – Alessandra, Lucimara, Evelin e Márcia –, por diferentes motivos, em 2012, trabalhavam apenas nessa instituição particular. Com perfis diferentes, tendo em vista os objetivos propostos, apenas Cláudia e Vanessa, prosseguiram com a pesquisa e, além do questionário, concederam-nos entrevistas em suas horas de descanso.

Assim tínhamos encontrado apenas três professoras – Rosângela, Cláudia e Vanessa – das dez que pretendíamos também entrevistar. Conversando com um amigo professor, ele nos indicou outras quatro professoras, das quais apenas duas, Elis e Lorena, aceitaram participar. Elis trabalhava em uma escola bilíngue, e Lorena em uma escola religiosa, católica. As entrevistas foram realizadas no melhor horário e local por elas determinado. Entrevistamos Elis na Biblioteca da Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, em três encontros, conforme sua disponibilidade. Procedíamos com as entrevistas às terças-feiras, à noite, e o tempo parecia passar muito rápido; mal tínhamos iniciado nosso diálogo e logo, ao que nos parecia, um funcionário vinha nos avisar sobre o fechamento da biblioteca. A outra professora, Lorena, permitiu

que fôssemos à sua casa. Tais encontros ocorreram em dois feriados ao longo do segundo semestre de 2012.

Por meio de amigos, encontramos Lidiane; professora que trabalhava, desde sua formação no Magistério, pela manhã, em uma escola particular, no maternal e, à tarde, há dois anos consecutivos, como professora admitida em caráter temporário, num 2º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de São Carlos. Nossa entrevista realizou-se após o horário de saída de seu trabalho da escola municipal.

É preciso dizer que obtivemos autorização junto à Secretaria Municipal de Educação de São Carlos para procedermos com o convite de participação em nossa pesquisa durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. Foi-nos informado que não poderíamos realizar a entrevista em horário de trabalho do professor, muito menos em sua “janela de aula”¹³, no caso, durante as aulas de Educação Física. Devido a nosso contato pessoal por meio do qual encontramos outras participantes deste projeto, não fomos aos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo conversar com a direção e a coordenação para que nos fosse permitido dialogar e convidar professoras para participarem de nossa pesquisa. O nome da professora Lorena foi informado à Secretaria Municipal de Educação com sua autorização, mas ressaltamos que nosso contato foi estabelecido, inicialmente, por meio virtual e as entrevistas realizadas em sua residência ao longo de dois feriados ocorridos durante o segundo semestre de 2012; em momento algum em seu horário de trabalho.

Dessa forma, tínhamos encontrado 6 (Rosângela, Cláudia, Vanessa, Elis, Lorena e Lidiane) das 10 professoras pretendidas, número considerado moderado para uma pesquisa de Doutorado.

Em conversa com uma amiga de turma do doutorado, professora de Educação Física em uma escola estadual na cidade de Araraquara-SP, fomos instruídos a irmos à escola em que ela trabalhava para, então, convidarmos quatro professoras a participarem desta pesquisa. Num primeiro contato institucional, fomos recebidas pela secretária e indicada à coordenadora pedagógica dessa instituição, a qual nos permitiu conversarmos com as professoras Beatriz e Laís. Adentramos pela instituição e as professoras já conheciam um pouco de nossa pesquisa, uma vez que a professora de Educação Física naquela instituição tinha-lhes passado informações sobre nossas pretensões.

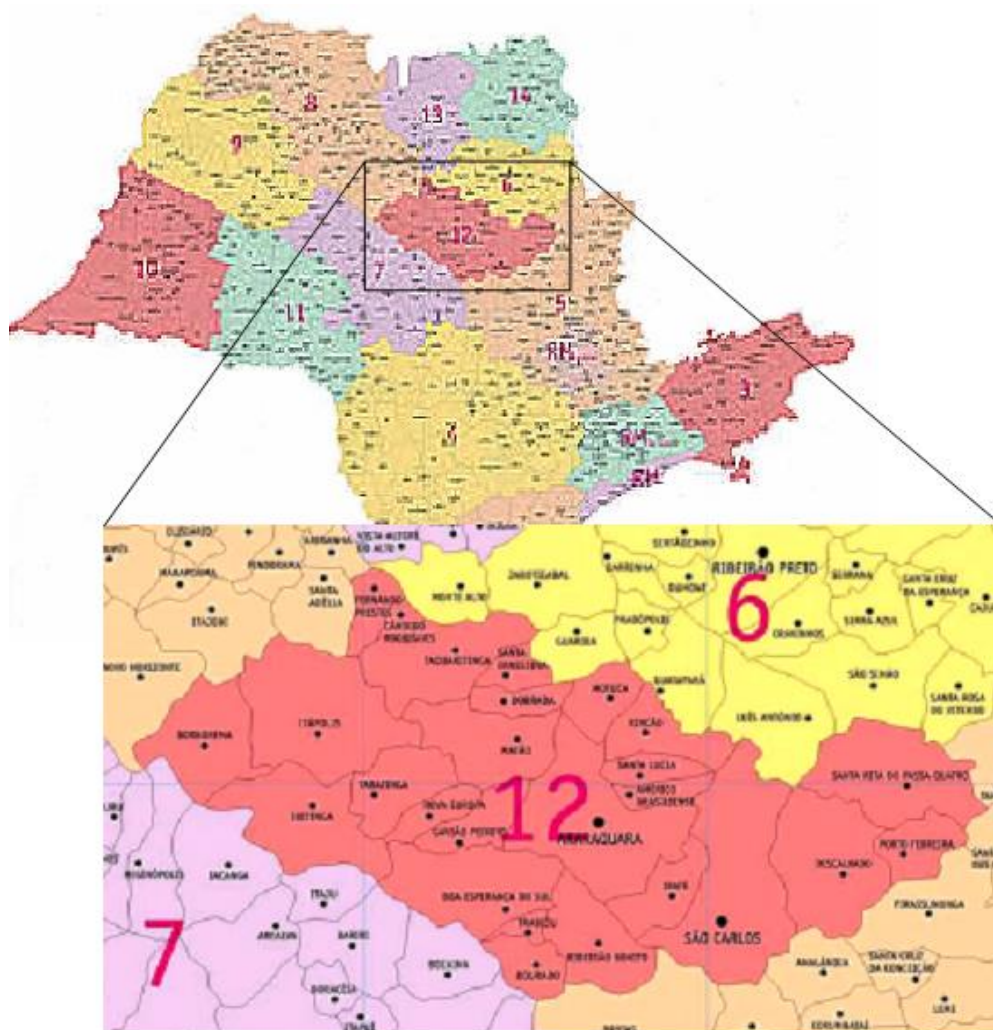
¹³ Linguagem figurativa que expressa o horário livre de um docente para realizar atividades de planejamento e/ou reuniões com pais, coordenadores, etc., uma vez que seus alunos estão sob responsabilidade de outro profissional.

Conversamos com duas professoras, Beatriz e Laís, as quais prontamente aceitaram participar da pesquisa e conceder-nos entrevista. Ao sairmos da sala de aula, deparamo-nos, novamente, com a coordenadora e ela nos indicou mais duas outras professoras - Emanuely e Leda - as quais também prontamente aceitaram; porém a professora Leda estava grávida e saiu de licença maternidade, o que inviabilizou sua participação nesta pesquisa. Sendo assim, entrevistamos três professoras que residem e lecionam em Araraquara: Beatriz, Emanuely e Laís.

Enfim, nesse trajeto, encontramos 16 professoras. 9 delas (Beatriz, Cláudia, Elis, Emanuely, Lorena, Laís, Lidiane, Rosângela e Vanessa), por se enquadrarem em nossos critérios de seleção – mais uma vez, atuar, concomitantemente, em instituições públicas e privadas de ensino; dobrar período entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, ou somente em um dos respectivos níveis de ensino, e, ter, ao menos, três anos de experiência profissional – responderam ao questionário (Apêndice B) e concederam-nos entrevistas semiestruturadas de caráter autobiográfico (Apêndice C) ao longo do ano de 2012. Outras 7 (Amanda, Alessandra, Evelin, Joseli, Lucimara, Márcia e Roberta), ao iniciarmos o diálogo com elas, descobrimos que, no ano de 2012, não atuavam, concomitantemente, em instituições públicas e privadas. Com exceção das professoras Evelin e Márcia, as outras (Amanda, Alessandra, Joseli, Lucimara e Roberta) já haviam feito isso outrora, mas, não no ano de realização das entrevistas.

Ressaltamos que por ter-nos sido concedido uma hora com esse grupo, aplicamos o questionário (Apêndice B), porém não prosseguimos com a realização de entrevistas devido ao fato de não se enquadrarem em nossos critérios de seleção, conforme mencionados acima. Os dados do questionário com esse grupo de sete professoras foram tidos como de grande importância para esta pesquisa, uma vez que a participação de professores que atuam em instituições particulares ainda é pouco explorada em pesquisas educacionais e considerados para análise na seção seguinte.

O mapa abaixo destaca a Região Central do Estado de São Paulo, particularmente, Araraquara, Ibaté e São Carlos; municípios vizinhos onde localizamos os sujeitos-participantes de nossa pesquisa.



Mapa 1 – O Estado de São Paulo. Destaque para a região central do Estado.
 Fonte: Galindo (2007).

5 QUEM SÃO AS PROFESSORAS PARTICIPANTES DESTE ESTUDO?

Neste tópico, apresentaremos, num primeiro momento, dados referentes à aplicação de questionários (Apêndice B), respondido pelas 16 professoras-participantes que tivemos contato no segundo semestre de 2012. Este instrumento, o questionário, congregava informações de caráter pessoal, formativo e profissional assim como preferências pessoais e investimentos culturais. Em seguida, redigimos uma síntese da história de vida; de momentos marcantes relatados por cada uma das 9 professoras que nos concederam, também, entrevistas semiestruturadas de caráter autobiográfico (Apêndice C).

Por sua vez, o roteiro de entrevista versava sobre origem social, grau de escolaridade de pais e avós, condições de vida, formação acadêmica, atuação profissional e experiências culturais vivenciadas pelos sujeitos em âmbitos pessoal e profissional ao longo de sua história de vida. Todos os dados foram analisados à luz da perspectiva teórica bourdieusiana.

5.1 Os sujeitos nos questionários

Apresentaremos, a seguir, dados oriundos – **apenas** – de questionários respondidos pelas 16 professoras-participantes.

5.1.1 Dados pessoais

Os professores participantes são, em sua totalidade, mulheres. Portanto, iremos nos referir a elas no feminino. Conforme a pesquisa *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam* (BRASIL, 2004), em média, 81,3% dos professores do Ensino Médio são mulheres. Ressalta-se, assim, a feminização do Magistério sobretudo nas séries iniciais da escolarização básica, porque, historicamente, a docência está associada a características iminentemente femininas como cuidar de crianças, segundo Apple (1995) e Louro (1997). Tais características, ao longo do tempo, conduziram à desvalorização dessa atividade.

No que diz respeito à idade, por época da realização das entrevistas, no ano de 2012, quatro professoras situavam-se na faixa etária entre 21 e 30 anos. São elas: Elis,

Emanuelly, Evelin e Lorena. Outras seis professoras – Joseli, Lidiane, Lucimara, Rosângela, Roberta e Vanessa –, tinham entre 31 e 40 anos de idade. Em seguida, cinco professoras – Beatriz, Amanda, Cláudia, Laís e Márcia – tinham entre 41 e 50 anos e apenas a professora Alessandra apresentava idade superior a 50 anos. Em Brasil (2004), a média de idade do professor é de 37,8 anos. Situam-se, assim, nessa faixa etária, 35,6% do professorado brasileiro. Particularmente, em nosso estudo, oito das 16 professoras participantes encontram-se na faixa etária entre 36 e 45 anos.

5.1. 2 Formação acadêmica e obtenção da graduação

As informações obtidas quanto ao título obtido na graduação estão dispostas no **Quadro 01. Formação Acadêmica**. A seguir, apresentamos em **Quadro 02. Natureza Institucional**, dados referentes ao tipo de instituição em que cursaram o nível superior, se pública ou privada, seguida pelas instâncias estadual ou federal; universidade ou centro universitário.

Formação Acadêmica		
Professoras	Curso	Total
Amanda	Educação Física	01
Joseli	Licenciatura em Letras	01
Evelin e Lidiane	Magistério	02
Alessandra	Magistério e Lic. em Artes	01
Vanessa	Magistério e Lic. em História	01
Cláudia; Beatriz; Laís e Rosângela	Magistério e Pedagogia	04
Elis; Emanuelly; Lorena; Lucimara e Márcia	Pedagogia	05
Roberta	Pedagogia e Lic. em Letras	01
Total		16

Quadro 01. Formação acadêmica (Fonte Própria)

Das duas professoras que possuem apenas o Magistério (Quadro 1), uma delas, Lidiane, iniciou-se na graduação em Pedagogia, mas, conforme nos relatou, desistiu devido à sua dupla jornada de trabalho e por seus filhos, o que nos levou a categorizar

sua formação como “Não concluiu” a graduação. A outra, Cláudia, também concluiu apenas o Magistério. Ela relatou-nos, ao longo das entrevistas, que cursou toda a graduação em Pedagogia por quadro anos, porém, devido a mudanças curriculares ocorridas durante o último semestre de sua graduação, ao fato de não ter condições financeiras para pagar por outras quatro disciplinas e nem tempo para alongar seus estudos, não concluiu a graduação; fato este que está em juízo e foi categorizado em “Não concluiu” a graduação (Quadro 2). Amanda, escolheu em seu questionário a categoria “Não sei”, acreditamos que seja por não identificar, ou mesmo desconhecer, a instância institucional na qual se graduou.

Professoras	Natureza da instituição	Total
Beatriz; Alessandra; Evelin, Joseli; Lucimara, Márcia; Rosângela e Vanessa	Centro Universitário	08
Elis e Lorena	Universidade Federal	02
Emanuelly e Laís	Universidade Estadual	02
Roberta	Universidade Estadual e Centro Universitário	01
Cláudia e Lidianie	Não concluiu	02
Amanda	Não sei	01
Total		16

Quadro 02. Natureza Institucional (Fonte Própria).

Verificamos, ainda, que outras duas professoras que já exerciam a docência e tinham o Magistério optaram por Licenciatura em Artes e/ou História como forma de ampliarem suas possibilidades de exercício da profissão nos demais níveis de escolarização: Vanessa e Alessandra. Algo parecido ocorreu com a professora Roberta ao graduar-se, inicialmente, em Letras numa Universidade Pública Estadual e, após algum tempo, decidir-se também por cursar Pedagogia em um Centro Universitário, acrescentando mais uma possibilidade de exercício docente. Oito das 16 professoras são

graduadas em Pedagogia das quais quatro por Universidades Públicas: Laís e Roberta pela UNESP/CAR, Elis e Lorena pela UFSCar; quatro pelo Centro Universitário Hermínio Ometto, na modalidade semipresencial: Evelin, Lucimara, Márcia e Rosângela. Ainda, uma delas, Amanda, é licenciada em Educação Física e outra, Joseli, em Letras. Por fim, quatro professoras concluíram o Magistério e, depois de algum tempo de exercício docente, optaram pela graduação em Pedagogia.

No que se refere à continuidade de estudos para além da graduação, encontramos os seguintes dados: três professoras possuem curso de Aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas); uma concluiu Especialização (Pós-Graduação *Lato Sensu* – mínimo de 360 horas); uma possui tanto curso de Aperfeiçoamento Profissional quanto o de Especialização; outra, Mestrado em Educação pela UFSCar, bem como Aperfeiçoamento; outra professora tem Especialização e, à época da entrevista, cursava sua segunda Especialização. Duas responderam que não haviam concluído cursos de formação, e outras oito não o fizeram.

Outrossim, deparamo-nos com professoras recém formadas em exercício da docência e professoras já experientes. Conforme apontado por Marcelo Garcia (1999) e Huberman (2000), entende-se como **professor iniciante** aquele que se encontra em seus cinco primeiros anos de atuação docente, fase marcada pelo início na profissão e pela aquisição de práticas relativas à conduta profissional e dos saberes típicos da docência.

Desse modo, o **professor experiente** é aquele que se situa na fase posterior, caracterizada por sua autonomia diante das funções exercidas, das práticas desenvolvidas e dos desafios a serem superados cotidianamente em sala de aula.

Especificamente, Huberman (200) distingue cinco fases que marcam a evolução do sujeito na profissão docente:

✓ **Fase 1: A entrada na carreira** (de 1 à 3 anos de profissão) – ocorre a „exploração“, na qual o professor encontra-se entusiasmado com a profissão, experimenta ações e avalia seu desempenho como satisfatório ou não. É nessa fase que ocorre o „choque com a realidade“, ou seja, o esperado e o encontrado em sala de aula.

✓ **Fase 2: Estabilização** (de 4 à 6 anos de profissão) – dentre as opções, as experiências vivenciadas no interior da sala de aula, o sujeito „passa a ser „professor. É neste momento que ocorre a afirmação do „eu-professor“ perante outros colegas mais experientes ao sentir-se seguro de suas ações pedagógicas.

✓ **Fase 3: Diversificação e Experimentação** (de 7 à 25 anos de profissão) – ao ter consolidado sua „competência“ pedagógica, o professor diversifica suas experiências pessoais e profissionais assim como os materiais didáticos utilizados em suas aulas, o modo de avaliação, manejo de sala, sequência de conteúdos e obtém maior autoridade perante o grupo. Essa é a fase mais longa por ter professores que:

- a) investem seu potencial no desenvolvimento como docente, buscando diversificar métodos e práticas de ensino;
- b) envolvem-se mais com o sistema administrativo e
- c) aos poucos reduzem seus compromissos com a docência, podendo abandoná-la ou exercer outra profissão paralela.

✓ **Fase 4: Serenidade e distanciamento afetivo** (de 25 à 35 anos de profissão) – encontra-se em uma situação profissional estável. Estes estão menos vulneráveis à avaliação de outros, seguros e serenos em seus afazeres profissionais.

✓ **Fase 5: Preparação para a aposentaria** (de 35 à 40 anos de profissão) – o profissional recua à internalização e libertação progressiva em que usa seu tempo mais para si próprio.

As fases propostas, conforme Huberman (2000), não são regras. Podem ocorrer, ou não. Cada profissional atua em um meio escolar diferenciado, depara-se com situações e profissionais singulares; circunstâncias que estabelecem correlação com o profissional que se tornou.

Diante do proposto pelo referido autor apenas Elis encontra-se na Fase 1: “A entrada na carreira”. Recém-formada, Elis, ao longo de sua entrevista, mostra-se muito entusiasmada com a profissão docente e com o desejo de fazer a diferença na vida de seus alunos. Já as professoras Emanuely e Lorena, respectivamente, com 4 e 5 anos de profissão encontram-se na Fase 2 “A estabilização na carreira”. Preocupam-se mais com os objetivos pedagógicos a serem alcançados. Buscam, assim, com maior rapidez e frequência, formas metodológicas que motivem os alunos a se interessarem pelo conteúdo proposto.

Em maior número encontram-se as professoras Amanda, Beatriz, Cláudia, Emanuely, Joseli, Lidiane, Márcia, Rosângela, Roberta e Vanessa na Fase 3 – Diversificação e Experimentação por estarem entre 7 e 25 anos de exercício da docência. Essa é uma fase longa. O professor procura diversificar todo e qualquer recurso a ser utilizado em suas aulas de modo a inovar o seu fazer docente; torna-lo mais atrativo para a turma ou mesma certificar-se de que seja melhor exercer outra profissão ou mesma direcionar-se para a parte administrativa.

Por fim, Laís, encontra-se prestes à se aposentar, porém a enquadraríamos na Fase 4 – Serenidade e distanciamento afetivo (25 à 35 anos de profissão). Todavia, não encontramos nela, nenhuma fala, nenhum gestos, que externalize sua vontade de aposentar-se; de distanciar-se da sala de aula. Ao contrário, pretende seguir na profissão mesmo depois de aposentada. Alessandra, por sua vez, encontra-se nessa fase, mas tendo em vista a legislação brasileira e o tempo de contribuição ao INSS, esta já se aposentou e continua na ativa.

O Quadro 03 detalha o tempo de atuação total – Anos de exercício da docência – e detalha a instância em que o trabalho docente foi efetivado – quantos anos de ensino em instituição pública e quantos em instituição particular. Por exemplo, Elis exerce a docência há três anos. Ao focarmos o olhar para a instância em que atuou, até então, diríamos que por três anos trabalhou em escolas públicas e por um ano trabalhou, concomitantemente, na escola pública e também na escola particular. Já a Professora Beatriz tem 22 anos de carreira. Iniciou-se, há 22 anos, em instituições privadas e há 20 anos atua, simultaneamente, na esfera pública de ensino.

Nome	Anos de exercício da docência ¹⁴	Anos de atuação concomitante em instituições públicas e privadas ¹⁵	
		Pública	Particular
Elis	03	03	01
Emanuelly	04	01	04
Lorena	05	04	05
Amanda	07	07	02
Joseli	07	07	04
Evelin	07	0	07
Joseli	07	07	04
Roberta	10	10	05
Lucimara	10	06	04
Vanessa	14	14	12
Lidiane	16	03	16
Márcia	18	0	18
Rosângela	19	19	09
Beatriz	22	20	22
Cláudia	24	24	12
Laís	27	27	05
Alessandra	30	30	02

Quadro 03. Tempo de atuação profissional, concomitantemente, em instituição pública e privada (Fonte Própria).

Em suma, diante dos dados apresentados no quadro acima, afirmamos: dez professoras (Amanda, Cláudia, Alessandra, Elis, Joseli, Laís, Lucimara Rosângela, Roberta e Vanessa) iniciaram suas atividades em Instituições Públicas e, depois de algum tempo, dobraram período por diferentes motivos, o que será explicitado logo mais, em instituições privadas; quatro (Beatriz, Emanuelly, Lorena, Lidiane) iniciaram-se em Instituições Privadas de ensino e posteriormente, foram para Instituições Públicas, quatro delas foram aprovadas em concurso público para professora efetiva e

¹⁴ Tempo total de exercício da docência em relação ao ano de realização das entrevistas – 2012.

¹⁵ Tempo de exercício da docência concomitantemente na instituição pública e privada em relação ao ano de realização das entrevistas – 2012.

uma admitida também por concurso, por tempo determinado, como Professora Temporária (ACT). Já as professoras Evelin e Márcia atuavam apenas na Instituição Privada.

Quanto à jornada de trabalho destas profissionais, questionamos: “Qual sua carga horária semanal na Instituição Pública? E na Instituição Particular?” Ressaltamos que das 16 professoras que responderam a nosso questionário, três lecionavam apenas na Instituição Privada, cumprindo uma carga horária de 25 horas-aulas semanais. A participação dessas se deve ao fato de termos ido convidar duas professoras que dobravam período em escolas públicas e particulares, com autorização da coordenadora, durante o horário de planejamento. Sendo assim, foi-nos possibilitado a participação do grupo como um todo por ocasião da aplicação do questionário.

A seguir, apresentamos dados referentes à carga horária de 13 professoras que têm jornada dupla de trabalho. Optamos por unir a carga horária semanal cumprida na Instituição Pública com aquela da Instituição Particular. Há que se levar em consideração que a carga horária semanal, em registro de carteira, cumprida na Instituição Municipal (30 horas-aulas) e na Estadual (25 horas-aulas) é diferente, o que torna nossos dados ainda mais detalhados. Ressaltamos que, para esta pesquisa, consideramos as horas de trabalho que constam em registro de carteira para elaborarmos essa apresentação. É necessário atentar nessa soma que os alunos estão sob responsabilidade de outro docente nas aulas de Música, Arte e Educação Física, em planejamento ou HTPC. Preferimos apontar a exatidão do cumprimento trabalhista em vez de estabelecermos uma faixa aproximativa entre os horários cumpridos em cada local. Ademais, ressaltamos que uma de nossas professoras tem jornada tripla de trabalho: atua na Instituição Particular, Municipal e Estadual ao longo de seu dia, o que eleva sua jornada de trabalho.

Professoras	Carga horária semanal	Quantificação
Evelin, Lucimara e Márcia	Até 25h/a	03
Amanda, Alessandra e Roberta	30h/a – 40h/a	03
Elis, Emanuely e Vanessa	45h/a	03
Cláudia, Joseli e Lidiane	55h/a	03
Beatriz Lorena e Laís	60h/a	03
Rosângela	80 h/a	01
Total		16

Quadro 04. Carga horária semanal (Fonte própria).

Observamos que nossas professoras têm uma alta carga horária (Quadro 04). Conforme a Lei Trabalhista, é permitido o cumprimento de até 44 horas semanais, e as demais horas de trabalho devem ser contabilizadas como horas extras ou serem alocadas em um banco de horas para, futuramente, serem convertidas em hora de descanso (LEI 12619/12). De nossas 16 professoras, nove delas (Beatriz, Cláudia, Elis, Emanuely, Lorena, Joseli, Laís, Vanessa) possuem jornada dupla de trabalho. Rosângela, por sua vez, possui jornada tripla de trabalho, particular (25h/a), estadual (25h/a) e municipal (30h/a); todas estão acima do previsto em lei, porém, em esferas administrativas diferentes, logo suas horas extras não são computadas.

As professoras entrevistadas expressaram claramente o desejo de estarem na escola no dia seguinte, mas, ao longo de um dia cansativo, sentem que as obrigações e as questões econômicas “falam” mais alto que a “vocação”, assim expressou a professora Lidiane. Teriam, então, tempo e recursos – leia-se capital econômico – para investirem em aquisição de capital cultural? Diante desse questionamento, perguntamos a nossas professoras: “Você se considera uma apaixonada por cultura? Considere sua participação em eventos, cinemas, teatros, museus, leitura, entre outros”. Entre as

professoras entrevistadas, 13 delas responderam: “Sim. Sou uma apaixonada por cultura”; uma professora assinalou “Já fui uma apaixonada por cultura” e outras duas “Estou tomando gosto pela cultura.”

Ressaltamos que compreendemos o conceito “cultura” de modo muito amplo, conforme já abordado na seção 2, porém, enfatizamos a importância da participação do professorado em eventos culturais em suas diferentes formas. Empregamos o termo “apaixonado” segundo estudo de Oliver Donnat (2004) que conceitua “paixões culturais” como a importância que a cultura, em suas diferentes formas, artística, linguística, musical, científica, adquire na vida das pessoas. Para ele, o fato de os parentes (pais, avós e tios) dos estudantes investigados não terem o domínio da arte e da cultura é a razão determinante para o investimento desses jovens em aquisições culturais, notadamente no que diz respeito ao domínio musical e literário. No contexto brasileiro, a escola adquire a importância de difusora da cultura não é, nem deve ser uma exclusividade da instituição escolar, porém é preciso que esse espaço institucional cumpra seu papel social: difundir conhecimentos culturais e científicos. Para isso, acreditamos na importância que espaços culturais têm para o professor ao aprimorar e proporcionar a incorporação de capital cultural aos diferentes agentes sociais que ali interagem.

Ao referirmo-nos ao ritmo musical preferido pelas professoras participantes, os mais citados são MPB (Música Popular Brasileira), Sertanejo, Rock (inter)nacional e a categoria Samba, Pagode e Forró. Música Clássica, Bossa Nova e Choro também foram citados como gêneros musicais de suas preferências. Questionadas sobre o gênero literário que elegem em suas horas livres, os mais citados, em ordem decrescente foram: Literatura, Pedagógicos, Revistas e Livros Científicos, seguidos por Biografia e Autoajuda. Vale ressaltar que esses resultados mostraram-se diferentes daqueles apontados por Brasil (2004), em que a maioria dos professores costuma ler, em seu tempo vago, revistas especializadas em educação. Outro dado que nos chamou atenção diz respeito ao estudo e prática de atividades artísticas. Mais uma vez, na pesquisa apontada por Brasil (2004), 4,1% afirmam estudar ou cursar teatro. Uma de nossas professoras cursa teatro desde seus seis anos. Ademais, 6,1% pinta ou esculpe (BRASIL, 2004); uma de nossas professoras também pratica essas atividades. Ainda em Brasil (2004), 08% dos entrevistados afirmaram praticar a dança. Mais uma vez, uma de nossas professoras também pratica dança. Nesse sentido, são três as professoras que

praticam alguma atividade cultural – teatro, dança ou pintura – frequentemente em suas vidas.

Procuramos traçar, então, um perfil cultural de nossas professoras. Atentamos à participação em eventos culturais e/ou à visitação de diferentes espaços culturais. Os quadros que seguem mostram, detalhadamente, a participação dos professores em eventos culturais, a busca por conhecimentos científicos e a frequência com que assistiram a programas televisivos nos últimos doze meses¹⁶.

Observamos que nossos professores frequentam entre três ou quatro vezes ao ano cinema, teatro e eventos esportivos. Ainda em Brasil (2004), a maior parte dos professores participantes frequenta esses locais algumas vezes ao ano. Apresentações de música clássica, shows (em seus diferentes gêneros musicais) ou participação em atividades, como as realizadas por ONGs e/ou pastorais, **não** foram apreciadas no ano anterior ao de coleta de dados. Já espetáculos de dança, exposições e centros culturais foram visitados apenas uma ou duas vezes ao ano pela maioria das professoras. ~~Já~~ As visitas à biblioteca foram marcadas como **mensalmente ou sempre**, o que tem a ver com o fato de incentivo à leitura para com seus alunos e ao próprio uso do professor para o preparo de seu trabalho.

Em negrito, destacamos a frequência, ou não, de cada atividade mais vezes citada.

¹⁶ Dados referentes à participação das professoras ao longo de 2012, em diferentes eventos culturais.

Atividades	Não	1 ou 2/ ano	3 ou 4/ ano	Mensal -mente	Sem- pre	Não respon- -deu	Total
Foi ao cinema?	02	02	08	02	02	-	16
Foi ao teatro?	02	05	08	01	-	-	16
Assistiu a um concerto de música clássica?	08	06	01	-	01	-	16
Assistiu a um espetáculo de dança?	01	07	05	-	02	01	16
Visitou museus?	05	08	-	-	03	-	16
Visitou exposição?	01	09	02	-	03	01	16
Visitou centro cultural?	03	09	01	-	02	01	16
Foi a um show?	05	03	03	03	02	-	16
Visitou alguma biblioteca?	01	02	02	05	05	01	16
Foi a eventos esportivos?	04	03	05	02	02	-	16
Participou de alguma ONG, pastoral, etc.?	07	05	-	01	03	01	16

Quadro 5. Participação docente em eventos culturais ao longo do ano de 2012 (Fonte própria).

Preocupamo-nos com a leitura realizada por nossos professores como sendo ~~esta~~ um meio de angariar capital cultural científico. A difusão desse tipo de conhecimento, seja por meio de publicação científica e/ou por formas mais cotidianas, como reportagens de novas descobertas científicas e/ou avanços na área da ciência, nos inquietou: o professor procura conhecer mais sobre esse assunto? O Quadro 05 nos mostra que os professores participantes estão atentos a esse tipo de informação. Conforme a pesquisa realizada por Brasil (2004), considerando a parca difusão da internet em meios menos favorecidos, nos primeiros anos deste século, 58,4% dos professores participantes da pesquisa não navegam na internet, nem se divertem com seus computadores (53,9%). Uma de nossas 16 professoras disse usar a internet diariamente e outras cinco entre três e quatro vezes semanais. Nesse momento, procuram também se informar sobre assuntos de cunho científico como forma de enriquecerem suas aulas e promoverem o diálogo em sala. Consideramos ser essa uma

ferramenta importante e um meio de difusão informacional. As professoras entrevistadas mencionaram acessar sites como o UOL, TERRA, G1 e REVISTA CIÊNCIA HOJE frequentemente.

A conversa com outros profissionais sobre assuntos em debates na sociedade local e/ou nacional faz parte de sua interação com os demais. Campos científicos em jornais de circulação estadual e regional chamam a atenção, assim como a difusão de atividades culturais que ocorrerão aos finais de semana. Observamos, assim, que nossas professoras dedicam parte de seu tempo à apropriação desse tipo de conhecimento – o informacional – voltado ao enriquecimento de suas aulas. Há, portanto, uma finalidade profissional em angariar capital científico.

Atividades	Não	1 ou 2 vezes	3 ou 4 vezes	Mensal- mente	Sempre	Total
Leu em jornais, matérias sobre assuntos científicos?	01	-	03	02	07	16
Leu revistas sobre assuntos científicos?	02	01	04	03	06	16
Assistiu a programas sobre temas relacionados à ciência?	02	03	03	03	06	16
Leu artigos científicos?	02	-	06	02	06	16
Usou a internet para pesquisar sobre assuntos/descobertas científicas?	01	01	01	02	11	16
Conversou com amigos e/ou colegas sobre assuntos relacionados à área científica?	01	02	01	03	09	16

Quadro 6. A busca por conhecimentos científicos em diferentes fontes. (Fonte própria).

Sobre a assistência a programas televisivos, nossas professoras, assim como apontado por Brasil (2004), em sua maioria, diariamente assistem a telejornais, bem como procuram ver, de forma mais assídua, documentários, filmes, notícias esportivas e musicais. Raramente destacam usar parte de seu tempo de descanso em telenovelas, programas de auditório e programas humorísticos. Há entre aqueles que assistem a

programas policiais e programas religiosos um traço comum, afirmam ver esse tipo de programa **quase sempre** e **raramente**. Sete professoras disseram nunca assistirem aos programas de *reality shows*. Esses dados nos mostram que o tempo de descanso, à noite, em frente à televisão, é aproveitado para informar-se. Destacam-se o Jornal Nacional e o Jornal da Record, os quais registram maior audiência em horário nobre da televisão brasileira. Tais dados nos permitem dizer que o lazer doméstico é bastante usual, o que estabelece relação direta entre os ~~seus~~ recursos econômicos e o pouco tempo livre dessas professoras.

Detalhamos, a seguir, a frequência com que cada programa televisivo foi citado.

Atividades	Diaria - Mente	Quase Sempre	Rara- mente	Nun -ca	Não respon- deu	Total
Assiste/lê noticiários?	12	02	-	-	02	16
Assiste documentário?	04	08	03	-	01	16
Assiste/lê notícias esportivas?	03	06	04	02	01	16
Telenovelas?	01	04	08	02	01	16
Programa de auditório?	-	05	09	02	-	16
Filmes?	03	08	03	01	-	16
Programas humorísticos?	01	05	07	02	-	16
Programas policiais?	-	06	06	04	02	16
Programas religiosos?	01	06	06	04	01	16
Musicais?	03	07	05	-	01	16
<i>Reality-shows</i>	01	01	06	07	01	16

Quadro 07. Uso do tempo livre (Fonte própria).

Enfim, qual o perfil de nossas professoras? A maioria delas tem entre 36 e 45 anos, são formadas em Pedagogia, estudaram em Instituições Particulares de Ensino Superior, iniciaram-se na docência em Instituições de Ensino Público, lecionavam em média 45h/a semanais, visitavam mensalmente bibliotecas (escolares ou não), frequentavam, em média, de três a quatro vezes ao ano, teatro, cinema e eventos esportivos municipais, frequentavam museus e exposições ao menos uma vez ao ano,

principalmente, com suas salas de aulas e, como forma de incentivo à aquisição de um conhecimento histórico, liam jornais em seu tempo livre, sobretudo, em intervalos de aula ~~onde~~ quando procuravam se informar sobre os destaques e avanços do campo científico. A internet é tida como importante ferramenta que lhes ajuda no preparo de suas aulas e aperfeiçoamento de assuntos a serem tratados em sala. É baixa a participação de nossas professoras em eventos culturais ao longo do ano, somente uma ou duas vezes ao ano, o que, para nós, significa que as professoras participantes não têm um *habitus* estruturado a esse respeito. Além disso, questões econômicas pesam na escolha para estarem ou não nesses locais, mesmo sendo-lhes assegurada a “meia-entrada”.

Investigar o investimento feito pelo professor em aquisições culturais torna-se importante por trazer à tona dimensões de sua vida social, o que contribui para entendermos sua atuação profissional na medida em que nos permite conhecer parte de sua vida pessoal e profissional, tendo em vista sua atuação em sala de aula ao lidar com um conhecimento historicamente tomado como verdadeiro. Sendo a escola um espaço amplo de formação humana e educacional, faz-se importante investigar o processo educativo que se dá por intermédio da música, da literatura, do teatro, do cinema, dos centros culturais, entendidos como forma de ampliação de cultura tanto por parte do professor quanto por parte de seu alunado.

A partir de então, descreveremos quem são os sujeitos participantes deste estudo que concederam, além do questionário, entrevistas semiestruturadas e analisaremos os dados oriundos destas por meio da teoria bourdieusiana.

5.2 Os sujeitos entrevistados: professoras que atuam, concomitantemente, em escolas públicas e particulares

Quem são as professoras entrevistadas desta pesquisa? Como dito anteriormente, são apenas nove professoras que responderam ao questionário e, por antederem nossos critérios de seleção, concederam-nos entrevistas a respeito de suas “fatias de vida” (FERRAROTTI, 1989). Destacaremos acontecimentos, trajetórias, experiências e escolhas pessoais e profissionais.

- Beatriz

Beatriz, nascida em 31 de outubro de 1968, sempre residiu na cidade de Araraquara, SP. Não cursou pré-escola e, aos seis anos, ingressou na 1ª série do Ensino Fundamental em uma escola da rede particular. Já na 2ª série, foi para a Escola Estadual, onde permaneceu até o término do Ensino Fundamental. Todo o Ensino Médio foi feito na rede privada.

Definiu-se como uma criança muito disciplinada em sala de aula. Jogou vôlei por vinte anos e considera-se uma esportista. Relatou-nos também a importância que a música teve (e ainda tem) em sua vida, por ser uma prática que lhe proporcionou sempre estar cercada de amigos. Beatriz faz parte da equipe de músicos da Igreja de Santo Antônio, em Araraquara.

Desde seus 14 anos de idade, era professora de violão e reforço de Português e Matemática, o que permitiu que conseguisse recursos financeiros para pagar o próprio estudo em uma Instituição Privada. Outro fato a ser destacado, diz respeito à sua participação por dez anos no Coral Araraquarense juntamente com seus pais, o que fora considerado importante para sua família. Ademais, cursou aulas de teatro e inglês. A realização dessas atividades é descrita como de grande importância no seio familiar. Destaca também, em seu relato, visitas à Biblioteca Municipal para a realização de trabalhos escolares e a visita à Casa da Cultura.

Quando questionada sobre sua escolha profissional, contou-nos que prestou vestibular para Odontologia por três vezes, ficou na lista de espera e não foi chamada. Por seus pais não conseguirem mantê-la por mais tempo apenas estudando, decidiu cursar, pela manhã, Magistério e, à noite, Pedagogia em uma Instituição Privada de Ensino Superior. Ao concluir, ainda em 1989, os cursos de formação, começou a lecionar em uma escola particular e a substituir professores em uma escola estadual e, à noite, lecionava também para o curso profissionalizante de Contabilidade, Secretariado e no próprio curso de Magistério, onde havia se formado. Essa situação perdurou por um ano e meio, quando foi aprovada para o cargo de professora efetiva para as séries iniciais da rede estadual. Desde 1992, trabalha nas mesmas instituições da rede pública e da rede privada.

Atribui à sua profissão o fato de deixar de ser tímida e justifica essa mudança devido à exigência de comunicação entre alunos, pais e com seus colegas de profissão.

- Cláudia

Cláudia nasceu em 1969, na cidade de São Carlo, SP. Toda sua escolarização básica foi feita em escolas públicas. Coursou Pedagogia em uma Instituição Particular, porém não concluiu o curso devido a mudanças curriculares concomitantemente ao nascimento de sua filha, o que dificultou cursar outras disciplinas. Considera-se uma pedagoga, contudo não obteve a formalização de seu curso, já que não tem o diploma de Ensino Superior e, por isso, seu caso está na justiça.

Relatou-nos que sua pré-escola foi muito traumatizante e diz ter sofrido *bullying* – ainda que, na época, desconhecesse tal conceito – pelo fato de uma **amiguinha** dizer, mais de uma vez, à diretora “eu não quero sentar com essa menina que não tem coisas novas, sobrenome, não tem material novo. Eu não quero sentar.” Diante disso, sua professora a colocou numa mesinha sozinha. Nessa época, com a perda de uma irmã, sua mãe entrou em depressão, e Cláudia sentia-se muito sozinha e não gostava de ir à pré-escola. Sentiu-se inferiorizada pelos alunos de sala, pela professora e pela diretora, contudo, procurou ser a aluna perfeita, aquela só tirava nota 10.

Como forma de aliviar tamanha solidão, tanto a vivenciada no ambiente escolar quanto em casa, Cláudia se expressava e ainda se expressa por meio das artes plásticas. Não realizou nenhum curso profissionalizante, apesar de ser seu desejo, mas realizou cursos de pintura em tecido, tela e *découpage*. Esta arte tornou-se um refúgio para suas angústias e uma forma de expressão. Contou-nos também que um de seus professores, Laércio, a incentivou a expressar seu lado artístico, proporcionando a ela atividades de canto e teatro com suas turmas.

Além disso, Cláudia atribui a opção pela docência ao fato de ter auxiliado suas amigas com dificuldades em Matemática. Declara ter sido essa a experiência importante para tomar a decisão por sua atividade profissional.

Ao concluir o Magistério, iniciou-se na profissão como professora substituta na rede estadual. Há 24 anos leciona e, há 12, concomitantemente, trabalha na rede privada de ensino.

Cláudia relatou-nos que matriculou sua filha mais velha na escola particular. Ao notar que não teria condições de mantê-la nessa instituição, foi conversar com a coordenadora pedagógica e, desde então, leciona nesse local. Sua filha mais velha é formada em Terapia Ocupacional pela Universidade Federal de São Carlos, e a caçula está concluindo o Ensino Fundamental, o que a motiva a ter uma jornada de trabalho de 10 horas diárias.

- Elis

Elis é uma jovem professora e reside na cidade de São Carlos. Leciona pela manhã em uma escola particular e, à tarde, na rede pública. Kursou Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, concluindo-o no ano de 2012.

Sua avó materna era analfabeta e dona de casa. Para ajudar na complementação da renda familiar, lavava e passava roupa para fora, fazia sabão e pão caseiros. Seu esposo trabalhava na rede ferroviária. Já seus avós paternos concluíram o primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Sua avó paterna era costureira e seu esposo trabalhava na rede férrea, porém, por ter sofrido um acidente de trabalho, aposentou-se por invalidez. Ao falar de sua família, relata com muito orgulho o fato de seu avô materno ter publicado um livro e deixado outro inacabado sobre sua vivência na rede ferroviária, e a ser talvez publicado pela família. Esse avô, em seu tempo livre, dirigia-se às escolas para atuar como contador de histórias para as crianças, o que lhe era muito prazeroso.

Seus pais concluíram o Ensino Médio na modalidade Educação para Jovens e Adultos. Considera o pai um exemplo de vida e superação, uma vez que este acreditou no fato de que só poderia proporcionar melhores condições de vida a seus quatro filhos por meio dos estudos. Todos sempre estudaram em escolas particulares. Contou-nos que seu pai foi engraxate e vendedor de verduras e sua mãe, até ter o primeiro filho, fora cabelereira. Atualmente, seu pai exerce a função de modelista e sua mãe é dona de casa e vendedora de bijuterias.

Ao relatar-nos sobre a trajetória de seus pais, Elis é enfática ao dizer que ela, mesmo tendo o título de Mestre, não tem nenhuma propriedade, como casa própria, e compara-se a seu pai, casado e com escolaridade menor que, na mesma faixa etária, era o provedor da família e já possuía algum bem material.

Declarou ler pouco além do que era necessário como aluna e também na qualidade de mestranda. Em sua infância, os contatos com espaços culturais foram raros, sendo eles proporcionados pela instituição escolar. Já na posição de professora, procura estar em maior contato com espaços culturais como teatro, musicais, shows que ocorrem no SESC e na capital paulista. Ressalta que, durante o período de férias escolares, quando seus pais tinham um chalé, em um *camping* adorava, e ainda gosta muito, estar em contato com a natureza e, assim, ter “aulas práticas de biologia”.

Elis declara-se uma apaixonada por cultura: desde os seis anos fez balé. Aos sete anos, foi matriculada por sua mãe em aulas de música para aprender a tocar teclado, porém, ficou traumatizada e decidiu abandonar as aulas quando sua professora a trancou

dentro de casa para ir fazer um telefonema na casa da vizinha. Depois disso, foi fazer ginástica olímpica, mas devido à diminuição de sua taxa de crescimento e tônus muscular, desistiu. Kursou inglês, fez aulas de teatro e, durante o colegial, fez aulas de violão. Em 2012, tinha a aula de dança de salão como forma de extravasar suas energias, o que culminou em uma apresentação teatral – *A Família Adams* – no Teatro Municipal de São Carlos, no final do ano. Elis, também morou por três meses na Nova Zelândia e lá teve a experiência frequente de assistir apresentações de orquestras sinfônicas gratuitamente. Ademais, espera, um dia, que isso também aconteça no Brasil: apresentações sinfônicas em espaços públicos e gratuitos.

Com o exercício da função de docente, alcançou sua independência financeira. Desse modo, pode planejar-se para ir assistir grandes espetáculos, sobretudo, na capital paulista. Percebemos, ao longo das entrevistas, que Elis mostra-se muito determinada a conquistar aquilo que almeja.

- Emanuelly

Emanuelly é uma das mais jovem professora entrevistada. Tinha, à época da entrevista¹⁷, 26 anos. Nasceu em Monte Azul Paulista, SP e reside em Araraquara desde seus oito anos de idade. Recorda-se, entusiasmada, das festividades escolares como apresentações teatrais e danças no início de sua escolarização. Desde a 2ª série, estudou em uma escola particular, onde hoje atua como professora. Sente-se muito contente em ser professora em uma instituição que a acolheu quando se mudou para a cidade em que reside.

Relata-nos que, anualmente, eram realizadas visitas a espaços atrelados ao conteúdo ensinado em sala, como parques ecológicos, fazendas históricas e indústrias, como a Faber-Castell. Manter-se por um longo período em uma única instituição escolar é tido como positivo, por ser este um ambiente acolhedor, uma vez em que era chamada pelo nome por todos que faziam parte desse espaço.

Seus avós concluíram o primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Os paternos eram donos de uma loja de decorações, já seu avô materno era borracheiro e sua esposa dona de casa. Seus pais concluíram o Ensino Médio. Particularmente, seu pai iniciou-se na graduação em Engenharia Química, porém, ao ser aprovado em um concurso público

¹⁷ Entrevista realizada no ano de 2012.

para escrevente no Banco do Brasil, desistiu. Atualmente, tem uma microempresa em filmagens de eventos como formatura, na qual as filhas e sua esposa sempre o auxiliam.

Em sua infância, Beth, como é chamada, lia com frequência, era incentivada por seus professores e também por seus pais. Antes mesmo do prazo de devolução do livro vencer, relata-nos que o devolveia lido e já retirava outro em seu lugar. Beth teve aulas de piano com sua tia por um ano e, ao mudar de cidade, continuou por mais um ano aprendendo a tocar, mas não se entusiasmou e decidiu parar. Em sua escolarização básica, cursou aulas de canto-corais e dança. Anos mais tarde, cursou teatro no Sesi por dois anos. Essa experiência é tida como positiva ao figurar como diretora e roteirista em seu grupo, quando estes se prepararam para apresentar, no terceiro ano do Ensino Médio, o episódio “A morte de Inês de Castro”, de *Os Lusíadas*.

Concomitantemente à graduação, Beth trabalhou em escolas particulares como auxiliar de orientação educacional e, a partir do terceiro ano, como professora auxiliar pelo Estado. Participações culturais ao longo de sua trajetória formativa mostram-se frequentes em seu tempo de lazer. Idas a eventos promovidos pelo Sesc e Sesi são consideradas como boas opções de lazer. Contudo, devido ao fato de dobrar o período, pela manhã, como professora auxiliar no Estado e, à tarde, como professora em um 3º ano, enfatiza estar se adaptando a essa jornada e, por tal razão, declara ler muito pouco.

- Lorena

Lorena tem 26 anos e sempre estudou em Instituição Privada de ensino básico, especificamente em uma instituição católica. Logo após concluir o Ensino Médio, já ingressou no curso de Pedagogia, sua única e primeira opção de carreira, pela Universidade Federal de São Carlos.

Sobre seus avós, Lorena diz não saber muitas coisas, pois os dois avós, tanto o paterno quanto o materno, são falecidos desde seu nascimento. Sabe apenas que sua avó paterna era costureira e sua avó materna, doméstica. Quanto à escolarização, a paterna não concluiu o segundo ciclo do Ensino Fundamental e a materna cursou apenas a 1ª série do Ensino Fundamental.

Seu pai foi vendedor, contador e, após algum tempo, cursou Direito, tornando-se advogado e tendo atuado, por quinze anos, em uma faculdade particular, na cidade em que reside (São Carlos, SP) em disciplinas da área de Direito. Sua mãe é dona de casa e cursou o Ensino Fundamental.

O fato de seu pai ser advogado e ler muitos livros é tido como fator motivacional para ela, uma vez que relata que seu pai lia diariamente, o que a estimulava e lhe proporcionava estar, por mais algum momento, sempre ao lado dele.

Visitas à biblioteca escolar, o contato e a orientação por parte da bibliotecária são lembrados com grande entusiasmo pela professora, ~~fato este descrito~~ como um “estímulo à sua curiosidade. Por atuar em dois períodos, ser tutora universitária e estar cursando Especialização, realiza as leituras consideradas obrigatórias enquanto aquelas consideradas de entretenimento e/ou lazer não são assíduas.

A jovem professora declara que sempre gostou de dança. Inspirada em seus pais, que gostavam de dança de salão, fez aula de balé, jazz e, por muito tempo, sapateado, sua predileção. Lorena também fez aulas de tênis e chegou a competir, mas devido à coincidência entre as aulas de tênis e o sapateado, optou por este último.

Ao longo de seu relato, percebemos que sempre esteve em contato com diferentes espaços e que isso não era proporcionado apenas pela escola, diferentemente do que nos relataram outras professoras entrevistadas. Seus pais lhe possibilitavam estar em contato com outros espaços formativos. Lorena relata que foi alfabetizada em casa por sua mãe. Por ser a mais fluente em leitura, foi escolhida para ser oradora na formatura da pré-escola, o que a distinguiu entre os demais alunos de sua turma. Destaca, ainda, o fato de seu pai ser um estudioso – ela o define assim –, por sempre vê-lo em contato com livros e isso fez com que a leitura se tornasse uma prática rotineira em seus momentos de lazer.

São lembradas com entusiasmo as visitas monitoradas a espaços culturais e históricos na cidade, como Biblioteca Municipal e, fora desta, as visitas ao Museu do Ipiranga em São Paulo, ao Laboratório de Anatomia da UFSCar – atrelado ao conteúdo de Biologia –, a Feira de Livros e Feiras de Profissões. Esta última é considerada de grande importância na sua tomada de decisão profissional ser voltada para a área da Educação.

Seu ingresso no curso de Pedagogia pela UFSCar foi muito comemorado. Destaca que foi monitora e professora¹⁸ de Português junto ao Curso Pré-Vestibular da UFSCar, popularmente conhecido como Cursinho; membro de um grupo de estudos; professora junto ao curso pré-vestibular promovido pela empresa Faber-Castell e

¹⁸ Lorena nos relata que graduandos que atuavam nesse Curso Pré-Vestibular ingressavam como monitores e, além de receberem uma bolsa de estudos, podiam atingir a função de professores, fato que aconteceu como a professora entrevistada.

oferecido a seus funcionários e dependentes no período noturno; e estagiária no departamento de Treinamento e Desenvolvimento da Faber-Castell T&D. Sua escolha por atuar como estagiária nessa empresa deve-se ao contato com a Pedagogia Empresarial. Relatou ter aprendido muito nesse espaço, porém não sentiu prazer em sua atividade, por ser, segundo Lorena, algo bastante burocrático.

Além de professora com jornada dupla de trabalho, Lorena é tutora universitária junto ao curso de Pedagogia – modalidade EaD – pela UFSCar e está cursando Especialização em Educação à Distância.

- Laís

Laís nasceu na cidade de Cabo Verde, MG, em março de 1974. Lá morou até seus 22 anos, quando se casou e veio para Araraquara devido ao emprego de seu esposo. Em seu relato, recorda-se entusiasmada de sua infância na cidade mineira, mesmo definindo esse espaço como um latifúndio em que grandes barões do café “mandavam e desmandavam na cidade”.

Recorda-se que fora matriculada na pré-escola aos cinco anos de idade, mas, após um mês de estudo, a professora promoveu-a para o 1º ano, pois a considerava alfabetizada. Concluiu a educação básica, mais precisamente o Magistério, aos 16 anos. É contundente ao afirmar que aos 16 anos tornou-se professora, ainda que não pudesse exercer tal profissão. Assim, trabalhou como auxiliar de escritório até atingir a maioridade e, ao completar seus 18 anos, ingressou, então, na docência.

Relata-nos que “sonhou” em cursar Administração na cidade de Poços de Caldas, MG. Contudo sua mãe disse, claramente, que não poderiam pagar pela faculdade. Essa impossibilidade financeira fez com que acreditasse que o exercício da docência poderia angariar recursos para pagar aquilo que desejava, porém isso não passou apenas de um sonho não realizado. Considera-se, desde então, uma apaixonada pelo Magistério.

Em relação à sua origem, seu avô paterno era agricultor, e sua esposa empregada doméstica, e ambos cursaram apenas séries iniciais do Ensino Fundamental. Já seus avós maternos eram fazendeiros e desfrutavam de uma vida mais confortável. Seus pais cursaram o primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Laís nos conta que sua mãe teve a possibilidade de cursar Magistério em uma cidade vizinha, mas que, para isso, teria que morar com sua madrinha, fato que a fez desistir, uma vez que não queria afastar-se de seus pais. Arrependeu-se de não ter ido, assim, demonstrava para seus filhos a importância que os estudos têm como forma de alcançar condições melhores de vida.

Em relação à profissão de seus pais, Laís nos conta que ele trabalhou por um longo período em uma empresa de laticínios e que sua mãe costurava em casa.

O maior contato com livros que tivera em sua infância foi por meio da escola. Em sua cidade natal, não havia biblioteca. Seu pai comprou, uma única vez, uma coletânea de seis livros, dos quais dois traziam poemas e contos, enquanto que os demais abordavam conteúdos de gramática. Essa coletânea está guardada até hoje como recordação de um investimento feito por seu pai em material de apoio à instrução de seus filhos. O estudo foi muito valorizado em sua família, principalmente para as filhas, como meio para serem independentes financeiramente de seus maridos, diferentemente do que acontecera com a sua mãe que, apesar de trabalhar em casa, era muito dependente de seu marido.

Sobre sua escolarização, quando questionada sobre seu acesso a diferentes bens culturais como teatro, centros culturais e museus, Laís é enfática ao nos dizer ~~de~~ que não tivera isso, e que as atividades proporcionadas pela instituição resumiam-se ao espaço escolar e nenhum outro. Hoje, devido à sua dupla jornada de trabalho, dificilmente frequenta esses espaços, mas conforta-se por poder proporcionar isso a seus filhos. Outro dificultador para estar nesses locais é o valor, aqui considerado um gasto.

Em seu momento livre, dedica-se à leitura de jornais. Diariamente, lê o jornal *A Tribuna* de circulação regional e, virtualmente, *O Estadão* e *Folha de S. Paulo*, como forma de atualizar-se e informar-se sobre o que está acontecendo, além de promover o diálogo em sala de aula, difundindo novos conhecimentos aos seus alunos.

- Lidiane

Lidiane é são-carlense, casada e tem dois filhos, possui casa própria, mas mora em uma casa alugada, em outro bairro. Trabalha pela manhã no berçário de uma escola particular e, à tarde, como professora contratada por caráter temporário no 2º ano do Ensino Fundamental.

Iniciou a pré-escola aos sete anos. Nesse período, enfatiza que sua professora não era afetuosa com seus alunos. Suas atividades resumiam-se à pintura com giz de cera. Para a formatura, nesse período, recorda-se que sua mãe cortou seu cabelo, o que fez com que seus amigos de sala a constrangessem, algo que pode ser classificado, atualmente, como *bullying*. Recorda-se muito pouco das experiências vivenciadas ao longo do Ensino Fundamental. Declara que foi muito marcada pelas agressões morais,

pelos apelidos recebidos e pelas gozações que seus amigos manifestavam contra a sua pessoa. Foi somente no CEFAM – Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – e com o apoio de uma professora, que conseguiu superar algumas dificuldades psicológicas em se relacionar socialmente.

Cursar o Magistério não foi opção própria. Seus pais falaram o que ela deveria fazer: “você vai fazer isso [Magistério]”. Queria ser bailarina, mas não tinha condições financeiras, então ser secretária tornou-se a sua segunda opção, mas “não era profissão de mulher de família”. Em sua fala percebemos que a docência é tida como uma imposição por sua mãe e não uma opção sua, particular.

Logo após concluir o Magistério, foi trabalhar na parte de recreação de uma escola particular, onde permanece até hoje. Há alguns anos casou-se e foi cursar Pedagogia em uma Instituição Privada, mas não concluiu o curso devido ao nascimento de seu filho. Assim, não retornou mais aos estudos e os classificou como teóricos e maçantes para si.

Quanto à sua origem social, Lidiane relata que sua avó materna era analfabeta e seus demais familiares cursaram o primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Seu avô paterno trabalhava na manutenção da linha férrea e sua esposa era dona de casa. Já os avós maternos foram agricultores por longos anos, mas decidiram se mudar para a área urbana na esperança de conseguirem melhores condições de vida. Seu avô materno trabalhou na indústria e a avó era dona de casa. Por sua vez, seus pais concluíram o Ensino Médio na modalidade supletivo. Sua mãe trabalhou por muitos anos como merendeira e servente em escolas, porém, devido a um câncer de mama, foi realocada e passou a trabalhar como auxiliar administrativa em uma Unidade de Pronto Atendimento; já seu pai trabalhava como vigia em um clube desportivo.

Sobre a prática da leitura, Lidiane adverte-nos que lia muito pouco. Somente quando adulta passou a ler livros de autoajuda devido a uma depressão que teve. Ter lido nesse período delicado de sua vida foi considerado sua salvação. Enquanto aluna, declara ter lido muito pouco, ou apenas o que era tido como obrigatório. Recorda-se, ainda, de que fora a eventos culturais, como idas ao teatro, apenas quando cursava o Magistério. Ainda que ressalte o quanto gosta de tal atividade cultural, percebemos que a ida a esse espaço é muito rara.

- Rosângela

Rosângela nasceu no ano de 1974 e tem 38 anos. Ela é casada, tem duas filhas e trabalha em três períodos: pela manhã na escola particular, à tarde em uma escola estadual e, à noite, em uma escola municipal. Sua jornada de trabalho é de 80 horas/aulas semanais.

Esta professora descreve detalhadamente a infância simples que tivera e o alcance de melhores condições de vida por meio do Magistério. Sente-se orgulhosa de si mesma por ter superado dificuldades e poder proporcionar melhores condições de vida às suas duas filhas. Destaca em seus relatos o fato de ter estudado por um período considerável, durante a Ditadura Militar, regime que trazia implicações na relação professor-aluno como submissão, rigidez, punição verbal e, até mesmo, física como a prática da “reguada” por mau comportamento.

Rosângela morou na fazenda. Seu pai era tratorista e sua mãe lavradora. Esta Estudou até a 2ª série do Ensino Fundamental, e aquele concluiu o primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Seus avôs eram agricultores, e as esposas, donas de casa. Quanto à escolarização, apenas seu avô materno cursou a 1ª série do Ensino Fundamental, e os demais eram analfabetos. A exclusão escolar foi muito forte em sua família, os quais se valiam da terra para sobreviver.

Aos sete anos, ingressou na primeira série do Ensino Fundamental em uma escola multisseriada rural. No ano seguinte, foi estudar na escola principal da fazenda em que residia, na qual as classes eram separadas, mas o autoritarismo do professor – assim ela adjetiva a ação docente – permanecia. Considera seu ensino tradicionalista e totalmente apoiado na cartilha *Caminho Suave*.

Descreve longamente seu contato com a biblioteca escolar que era assiduamente por ela frequentada e, apesar de ser pequena em relação a seu espaço físico, enfatiza a grande importância que este espaço teve em sua formação. Recorda-se da coleção de livros da Série *Vaga-Lume*, por ter lido todos eles, e sobre o autor Monteiro Lobato diz que ele era “extremamente preconceituoso”, dadas as palavras pejorativas atribuídas à Tia Nastácia.

Rosângela concluiu o Ensino Fundamental na zona rural. Incentivada por uma amiga, optou pelo Magistério, mesmo contra a vontade de seu pai. Cursou-o enquanto trabalhava como cortadora de cana-de-açúcar e relata ter sofrido preconceito, tanto da parte de alunos quanto de professores, por suas mãos trazerem a marca da profissão que exercia.

Mesmo sem concurso, foi contratada para trabalhar como professora, o que possibilitou que ela se desligasse do corte da cana. Após dez anos de sala de aula, e tendo em vista a exigência de formação em nível superior, foi cursar Normal Superior em uma Instituição Privada na cidade que residia. Não satisfeita, cursou disciplinas equivalentes para habilitar-se em Pedagogia.

Sua participação em eventos culturais é considerada frequente em comparação ao que é proposto pelas instituições em que atua, mas, de modo particular, durante as férias, relata-nos ir, com suas filhas, assistir a shows e a espetáculos promovidos pelo SESC e Teatro Municipal. Considera ser a leitura uma forma de não se deixar dominar e de ter um olhar crítico sobre determinado acontecimento. Destaca o fato de ter a Bíblia em sua casa, assim como o Alcorão, que precisou ser adquirido para que tomasse conhecimento sobre os argumentos levantados por um de seus alunos durante uma discussão sobre o livro. As visitas ao teatro organizadas pela escola particular são bimestrais, enquanto que, na escola pública, são anuais, sendo todas elas atreladas a algum conteúdo trabalhado em sala. Rosângela nos conta sobre sua ida, em 2012, ao Museu da Aviação da TAM, ao Museu da Ciência, ao Centro de Divulgação Científica e Cultural da USP (CDCC-USP), ao SESC e às fazendas históricas na posição de professora e não simplesmente por lazer.

Rosângela mostra-se muito disciplinada com o cumprimento de suas obrigações profissionais, porém, devido a sua alta carga de trabalho, chegou a ter um princípio de infarto do miocárdio, mas manteve suas atividades profissionais sem afastamentos ou desligamento da instituição.

- Vanessa

Vanessa nasceu em dezembro de 1979. Estava com 33 anos, é casada e mãe de um menino. Sempre estudou em escolas públicas e graduou-se em História em uma faculdade particular da cidade de Jaboticabal.

Seus avôs eram agricultores, e suas esposas, empregadas domésticas. Sua avó materna era analfabeta e aprendeu a assinar o próprio nome com suas filhas, quando estas já eram adultas. Já os avós paternos possuíam o primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Seus pais concluíram o Ensino Médio na modalidade Educação para Jovens e Adultos, – Supletivo –, depois da insistência das filhas. Seu pai é aposentado como pedreiro, e sua mãe trabalha como auxiliar de limpeza escolar.

Vanessa declara ler de modo assíduo, o que tem a ver com a influência de sua mãe ao lhe presentear com gibis. Na escola, mais uma vez, seus professores recomendavam a leitura de livros da Série *Vaga-Lume*, da qual leu todos os volumes. Ao ter sido questionada sobre a frequência a diferentes espaços culturais, Vanessa diz ter frequentado pouco, mesmo com a instituição escolar e, atualmente, prefere atividades lúdicas e infantis que possam contribuir com o desenvolvimento de seu filho.

Outro relato interessante diz respeito ao fato de seus pais serem ministros na Igreja Católica, o que lhe proporcionara contato com histórias bíblicas por meio de livros infantis, assim como uma constituição pessoal atrelada aos valores e dogmas dessa instituição religiosa. Por apreender essa experiência como positiva para si, ela transmite tal prática a seu filho, enfatizando que todo o domingo é o dia de estar na missa das crianças. Por ter essa rotina religiosa, Vanessa fez aulas de violão e chocalho para tocar na banda da igreja, mas essa experiência não perdurou por muito tempo, por não se sentir segura para tal cargo. Além dessas práticas, fez cursos de pintura e bordado.

Vanessa sente-se realizada com a profissão que exerce, porém, ao longo de seu relato, inferimos que ela apresenta um sentimento de desvalorização quanto à sua profissão, principalmente na Instituição Pública Estadual onde, muitas vezes, não consegue cumprir com o conteúdo programático para as séries em que atua como professora de História.

Em um primeiro momento, debruçamo-nos sobre os dados que dizem respeito à origem social das nove professoras entrevistadas. Conhecer suas origens sociais assume grande importância em nosso estudo, no sentido de apreendermos a importância que a escolarização teve e ainda tem ao longo do processo formativo de cada uma delas. Elaboramos um quadro-síntese como forma de elucidar a trajetória social de cada uma.

Apresentamos dados referentes à profissão e à escolarização de seus avós paternos e maternos, assim como de seus pais, no sentido de detectarmos se houve, ou não, trajetória social ascendente.

Ao longo de nossa análise, verificamos que existiu uma trajetória ascendente da parte dessas professoras. Iniciamos nossa argumentação expondo dados

intergeracionais. Quantificamos a profissão que por mais tempo seus avós exerceram e a formação escolar de cada um. Reiteramos que são nove as professoras entrevistadas. Optamos por separar os dados entre avós paternos e avós maternos, dadas as posições sociais que cada um exerceu em seu contexto histórico. Detalhemos.

Notadamente, os avós paternos exerceram como função profissional, por um período de tempo maior, as seguintes atividades: 4 agricultores; 2 auxiliares de manutenção em linha férrea; 1 segurança; 1 comerciante e uma de nossas professoras não soube dizer. Quatro avós paternas eram donas de casa, uma costureira, uma comerciante e uma empregada doméstica. No que diz respeito à profissão dos avós maternos, encontramos os seguintes dados: um exercia a função de serviços gerais, um caminhoneiro, um borracheiro, dois agricultores, um fazendeiro, um auxiliar em linhas férreas e dois não souberam dizer. Já as avós maternas eram sete donas de casa, uma agricultora, uma empregada doméstica e uma fazendeira.

Sobre a escolarização de seus avós paternos encontramos cinco deles com o Ensino Fundamental I, um cursou o Ensino Médio, um Curso Técnico em Contabilidade, um não soube dizer e um analfabeto. Sobre suas esposas, quatro concluíram o Ensino Fundamental I, uma cursou apenas o ano inicial desse nível de ensino, três avós são analfabetas e uma analfabeta Reveja os dados destacados.. Em relação aos avós maternos, por sua vez, seis concluíram o Ensino Fundamental II, um o curso técnico de contabilidade, um não soube precisar e um cursou apenas a 1ª série do Ensino Fundamental e sabia apenas assinar o nome. Diante desses dados, observamos que, em relação à origem familiar, tem-se a predominância de serviços sem exigência de especialização e titulação.

Em relação aos pais, observamos que quatro deles possuem apenas o Ensino Fundamental I e uma ascendente trajetória escolar, tendo em vista a exigência de formação para manterem-se no emprego. Quatro deles cursaram o Ensino Médio, sendo dois na modalidade EJA, e um que possui Ensino Superior em Direito. Quanto à escolarização materna, cinco delas possuem o Ensino Fundamental I, três, o Ensino Médio e uma, Pedagogia. Três pais exercem a função de auxiliares gerais, enquanto que outros três são bancário, supervisor e vigilante; outros dois pais são aposentados e, por último, um era advogado e também fora professor universitário por quinze anos. Já suas esposas são donas de casa (3) e as demais, professora, vendedora, costureira, auxiliar administrativa, auxiliar de limpeza e lavradora aposentada. Notadamente, percebemos

uma trajetória ascendente familiar no que diz respeito à trajetória escolar e ao exercício de profissões que exigem maior titulação acadêmica.

O estudo de Penna (2007), *Professor de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo: posições sociais e condições de trabalho*, aponta que professores que atuam junto às séries iniciais do Ensino Fundamental têm sua origem socioeconômica nas esferas sociais populares. Contudo, com o exercício da docência, alcançam mobilidade intergeracional. As professoras participantes deste estudo também obtiveram melhores condições socioeconômicas que aquelas apresentadas por seus preceptores. Houve, portanto, uma relativa elevação no nível socioeconômico dos pais de nossas professoras em relação aos seus avós, consequentemente, no nível de escolarização intergeracional com o alcance de dois deles ao nível superior de ensino (advogado e bancário), fato também confirmado por Gatti, Esposito e Silva (1998): “nota-se um movimento ascendente na trajetória social e instrucional dos(as) professores(as) em relação à família de origem”.

Silva e Hasenbalg (2002 apud CAZELLI, 2005) afirmam que houve um aumento lento, porém sistemático, do nível instrucional da população brasileira como um todo. Desse modo, é possível afirmar que crianças e jovens estão sendo socializados por pais e/ou responsáveis que representam uma figura geracional mais instruída que os de gerações anteriores. Sendo assim, podemos apreender que os pais que têm nível instrucional mais elevado propiciam um ambiente cognitivo mais elevado, dotando-se de recursos informacionais, culturais e sociais a serem apresentados a seus descendentes de maneira assídua.

Abaixo, apresentaremos um quadro-síntese como forma de elucidar nossas afirmações.

	Beatriz	Cláudia	Elis	Emanuely	Lorena	Laís	Lidiane	Rosângela	Vanessa
Profissão dos avós paternos	Avô: agricultor Avó: dona de casa	Avô: Segurança Avó: dona de casa	Avô: auxiliar de manutenção em linha de trem Avó: costureira	Avô: comerciante Avó: comerciante	Avô: não soube precisar Avó: costureira	Avô: agricultor Avó: empregada doméstica	Avô: auxiliar de manutenção em trem Avó: dona de casa	Avô: agricultor Avó: dona de casa	Avô: agricultor Avó: dona de casa
Profissão dos avós maternos	Avô: serviços gerais em fábrica de guaraná Avó: dona de casa	Avô: caminhoneiro Avó: dona de casa	Avô: auxiliar de manutenção em linha de trem Avó: dona de casa	Avô: borracheiro Avó: agricultora	Avô: não soube precisar Avó: empregada doméstica	Avô: fazendeiro Avó: fazendeira	Avô: não soube precisar Avó: dona de casa	Avô: agricultor Avó: dona de casa	Avô: agricultor Avó: dona de casa
Escolarização dos avós paternos	Avô: curso técnico em Marcenaria Avó: Ensino Fundamental I	Ambos concluíram o Ensino Fundamental – Ciclo I	Ambos concluíram o Ensino Fundamental – Ciclo I	Avô: Ensino Médio Avó: Ensino Médio	Avô: Ensino Fundamental – ciclo I Avó: Ensino Fundamental – ciclo II	Ambos até o Ensino Fundamental – Ciclo I	Ambos concluíram o Ensino Fundamental – Ciclo I	Avô: Analfabeto Avó: Analfabeto	Não soube precisar
Escolaridade dos avós maternos	Avô: curso técnico em Contabilidade Avó: Ensino Fundamental I	Ambos concluíram o Ensino Fundamental – Ciclo I	Avô: Ensino Fundamental – Ciclo I Avó: Analfabeta	Ambos concluíram o Ensino Fundamental – Ciclo I	Avô: não soube precisar Avó: 1ª série do E. F.	Ambos até o Ensino Fundamental – Ciclo I	Avô: Ensino Fundamental – ciclo I Avó: Analfabeta	Avô: 1ª série do E. F. Avó: Analfabeto	Avô: Ensino Fundamental – Ciclo I Avó: Analfabeta
Escolaridade dos pais	Pai: Ensino Médio Mãe: Ensino Superior- Pedagogia	Ambos concluíram o Ensino Fundamental – Ciclo I	Ambos cursaram o Ensino Médio – modalidade EJA	Ambos até o Ensino Fundamental – Ciclo I	Pai: Ensino Superior Mãe: Ensino Fundamental- ciclo I	Ambos até o Ensino Fundamental – Ciclo I	Ambos até o Ensino Médio	Pai: Ensino Fundamental – Ciclo I Mãe: até 2º ano do E. F.	Ambos cursaram o Ensino Médio – EJA
Profissão dos pais	Pai: Supervisor Administrativo Mãe: Professora	Pai: Corretor de imóveis Mãe: dona de casa	Pai: Elaborador de moldes Mãe: vendedora	Pai: Bancário e microempresário Mãe: dona de casa	Pai: Advogado (falecido) Mãe: dona de casa	Pai: empregado em laticínio Mãe: costureira	Pai: Vigilante Mãe: Auxiliar administrativa	Pai: tratorista (aposentado) Mãe: lavradora	Pai: aposentado Mãe: Auxiliar de limpeza

Quadro 08. Origem familiar das professoras entrevistadas (Fonte Própria).

As atividades culturais e extraescolares mais vezes citadas foram: aulas de dança (3), espetáculos teatrais (3) e shows musicais (3). A participação em tais atividades implica o uso de parte do capital econômico dessas professoras transformado em aquisição de capital cultural. Aulas de balé, teatro, violão e cursos de inglês foram citados por duas professoras. Encontramos uma variedade de atividades em que as docentes entrevistadas tiveram contato ao longo de sua trajetória de vida. Chamamos maior atenção às referências culturais manifestas por elas, as quais emanam forte relação entre o aprendizado de códigos e conteúdos escolares, e as propensões de suas famílias como forma de estimularem a apropriação de conhecimentos para além dos muros escolares.

Segundo Nogueira e Nogueira (2002), o estímulo, por parte dos pais, para que seus filhos alcancem conhecimentos além dos escolarizados estabelece nítida relação com formas de distinção entre grupos sociais. Particularmente, no que diz respeito ao grupo social professores, compartilhando dos dizeres de Bourdieu (1979), para se apropriar simbolicamente de bens culturais é preciso ter os instrumentos dessa apropriação e os códigos necessários para decifrá-los. Em sua grande maioria, estes são transmitidos pela instituição escolar numa educação formal, porém diferentes eventos e espaços culturais e históricos apoiam e difundem conhecimentos humanos e possibilitam aos diferentes agentes sociais também o seu domínio.

A seguir, apresentamos as atividades culturais citadas pelas professoras quando ainda não exerciam a profissão docente. Foram questionadas sobre o modo como utilizavam seus tempos livres. Para nós, essa informação torna-se importante por manifestar parte do capital cultural que fora incorporado ao longo de suas trajetórias formativas, pois pressupõe assimilação, inculcação e investimento pessoal e, na maioria dos casos, financeiro por parte do agente social e de sua família. “Fala-se em „cultivar-se“ [...] uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa” (BOURDIEU, 1998a, p.74-75). Algumas práticas são recorrentes, outras, não.

Professora	Atividades culturais anteriores à profissão	Atividades culturais concomitantes ao exercício da profissão
Beatriz	Aulas de inglês, teatro, violão, vôlei	Teatro e coral em igreja
Cláudia	Teatro com a escola e pintura em tecido	Aulas de <i>decoupage</i> , pintura em tecido e pintura em tela
Elis	Aulas de balé, dança, ginástica olímpica, inglês, teatro, teclado, violão	Dança, teatro, concertos musicais, shows musicais
Emanuelly	Aulas de canto-coral, dança, piano	teatros
Lorena	Aulas de balé, dança; Jazz, sapateado, tênis, teatro e shows	Teatro, shows musicais, dança
Lidiane	Aulas de bordado e costura	Não relatou
Rosângela	Assistência à espetáculos teatrais e shows	Teatro e shows musicais

Quadro 9. Atividades extraescolares empreendidas por cada professora anteriores e concomitantemente ao exercício da docência (Fonte própria).

A nosso ver, tais dados permitem-nos afirmar que as participantes deste estudo, em diferentes momentos de sua trajetória formativa, aproximaram-se de múltiplos espaços culturais disponíveis no contexto social ao qual pertenciam (BOURDIEU, 1998). Entretanto são as professoras Elis e Lorena que mais vezes afirmaram estar presentes em diferentes espaços culturais. Elis, particularmente, citou ter tido aulas de balé, ginástica olímpica, teatro, teclado, violão, inglês e cursar, atualmente, aulas de dança. Lorena cursou balé, jazz, tênis, aulas de dança e também cursa sapateado. Ambas as professoras realizaram, no final do ano, apresentações no teatro Municipal de São Carlos. Elis apresentou-se na peça *A Família Adams*, e Lorena, na peça *O Pequeno Príncipe*, conjuntamente com as academias nas quais tinham aulas. Evidencia-se, assim, a conversão de capital econômico quando há investimento por parte do agente social em aquisições culturais e este um movimento por parte do sujeito é a incorporação e a angariação de capital cultural frente ao grupo social ao qual pertence (BOURDIEU, 1998).

As demais professoras, Valéria e Laís, não se recordaram, mesmo insistindo, em eventos culturais que participaram com a escola. Este episódio pode ser apenas uma falha memorialística uma vez que enquanto professoras, no mínimo, uma vez ao ano, estas levam seus alunos em eventos culturais.

Indagamos as professoras sobre visitas (viagens e excursões) realizadas com a escola quando eram alunas e já como professoras, tendo em vista a ampliação do conhecimento estudado em sala de aula. O quadro seguinte aponta o resultado.

Identificação das professoras	Visitas quando eram alunas	Visitas já professoras
Beatriz; Cláudia e Laís	Bibliotecas municipais	Bibliotecas municipais e universitárias, Casa da Cultura de Araraquara
Cláudia e Vanessa	Bibliotecas municipais	Bibliotecas municipais e universitárias, teatros, SESC
Lorena	Bibliotecas municipais e universitárias, Centros de Divulgação Científica, Laboratórios, museus da Ciência e Ipiranga), parques ecológicos e feiras de profissão	Teatros, bibliotecas municipais e universitárias, parques ecológicos e Museu da Aviação
Emanuelly	Bibliotecas, fazendas históricas, indústrias e parques ecológicos	Teatros, bibliotecas municipais e universitárias SESC
Rosângela	Não se recorda	Bibliotecas municipais e universitárias, museus (Aviação; Ciências; Ipiranga) e SESC.
Lidiane	Biblioteca Municipal	Biblioteca Municipal e teatro

Quadro 10. Visitas a espaços difusores de conhecimento (Fonte própria)

Observamos que a visita a bibliotecas fora do contexto escolar, sobretudo a Bibliotecas Municipais, foram as mais citadas. Das nove professoras entrevistadas, quatro delas já realizaram atividades nesse espaço. Outros espaços citados foram a Casa da Cultura, duas vezes; diferentes museus, outras duas vezes e parques ecológicos, também por duas professoras. Lorena, mais uma vez, visitou diferentes espaços como centros de divulgação científica, laboratórios e feiras (Profissões e Livros), uma vez cada. Por último, elencamos a professora Emanuelly por ter visitado, quando aluna, a indústria Faber-Castell e fazendas históricas na região em que reside.

Outro dado importante diz respeito ao emprego do tempo livre já enquanto adultas. Beatriz, Elis, Emanuelly, Lorena e Rosângela citaram frequentar ou terem frequentado, nos últimos doze meses, eventos culturais promovidos pelo SESC e Sesi, em suas respectivas cidades. Destacamos também o fato de a professora Beatriz ter sido membro do Coral Araraquarense por quase dez anos juntamente com seus pais.

Ao longo de nossa análise, percebemos que as professoras, cujas famílias possuem nível ascendente de escolaridade intergeracional (avós e pais), visitaram mais vezes diferentes espaços culturais. Essa afirmação é elucidada ao observarmos que as professoras Lorena e Elis realizaram mais atividades e, por um número maior de vezes, frequentaram espaços culturais propagadores de um capital cultural e simbólico. Entretanto, as professoras Laís e Lidiane frequentaram, com pouca assiduidade, espaços difusores ao longo de suas trajetórias formativas.

Ao dedicarmos especial atenção aos processos de angariação de capital cultural e/ou de conhecimento escolar empreendidos pelas professoras participantes deste estudo, levaremos em consideração, inicialmente, as condições familiares advindas da estruturação do *habitus* familiar e propulsoras da aquisição de capital escolar e cultural.

Rosângela possui 38 anos de idade e 20 anos de Magistério. É casada, mãe de duas filhas universitárias, atuante na rede pública e particular, com jornada diária de 11 horas/aula, cumpre uma “*sematona*: semana com jeito de maratona”. (ANDRADE, 2006, p.90, grifo do autor). Diante desse quadro, não nos restam dúvidas de que o desejo de proporcionar melhores condições de vida e estudo a suas filhas é o que lhe motiva a levantar, diariamente, às cinco horas da manhã e deitar-se após as 23 horas.

Uma de suas filhas cursa Direito pela UNESP/Franca e a outra Biotecnologia pela UFSCar, o que é motivo de orgulho. Ademais, em parceria com seu esposo, conseguiu estabilidade financeira deslocando-se da zona rural para a zona urbana, e de uma cidade de pequeno porte para uma cidade de médio porte. Atualmente, reside em um condomínio fechado de alto padrão na cidade de São Carlos, SP.

No relato de Rosângela, encontramos o “sonho” de alcançar, pela via educacional, melhores condições de vida do que aquelas vivenciadas por seus pais. Rosângela narra, ao longo de sua história, que apenas seu avô materno sabia assinar o nome, os demais eram analfabetos e trabalhavam na roça. Moravam em fazendas e foi como trabalhadores rurais que conseguiram sustentar os filhos. Seu pai estudou até a antiga 4ª série do Ensino Fundamental. Apesar do desejo, não conseguiu realizar o exame de admissão para continuar os estudos, pois teve que trabalhar. Sua mãe estudou até a 2ª série do Ensino Fundamental e também teve que ajudar os pais no campo.

A biblioteca escolar era seu espaço preferido. Deslocava-se para um “mundo enorme” quando este era, fisicamente, um espaço pequeno. Declara-se uma apaixonada pela leitura, uma vez que em sua casa “ninguém lia... porque lá em casa ninguém lê nem a Bíblia!”, declara a professora. A leitura obrigatória de livros da *Coleção Vaga-Lume* não a incomodava. Resume-se como uma aluna muito aplicada e que gostava de estar na escola. Observa que era uma prática ocorrerem castigos físicos aos alunos com dificuldades, ou que não se comportavam como o esperado. Refere-se a suas professoras como sendo rígidas.

Eu seguia o que elas determinavam. Elas eram rígidas. Naquela época usavam castigos, a punição, a reguada. Expunha a criança, e todo mundo ria. Eu morria de medo desse fato, de levar uma reguada. Era uma régua comprida de madeira. Elas batiam mesmo. Então eu me comportava¹⁹. (Prof.^a Rosângela – depoimento). .

Encontramos em seu relato a justificativa para a escolha da docência como profissão a ser seguida. Para a entrevistada, seria por meio do exercício dessa profissão que alcançaria melhores condições sociais e culturais. Para seu pai, a mulher não deveria estudar. Por ocasião de seu ingresso no Magistério, sua mãe teve que convencê-lo a autorizar a filha a prosseguir com os estudos. Devido a suas condições financeiras e familiares, Rosângela, aos 14 anos de idade, começou a cortar cana.

¹⁹ Os depoimentos foram coletados pela pesquisadora por meio de entrevista semiestruturada ao longo do 2º semestre de 2012. Portanto, expomos os excertos tal como foram proferidos.

[...] eu ingressei na roça com 14 anos para cortar cana. Eu sofri muito preconceito dos professores. Eles achavam que eu não tinha competência nenhuma. As provas eram feitas em grupo... a minha nota era a menor. Eles acham que eu, pelas marcas da roça, encardida, com as marcas da roça; porque a cana encarde... que eu não tinha competência alguma. (Prof.^a Rosângela - depoimentos).

Prosseguir com seus estudos é tomado como sinal de competência, uma vez que ela relatou ter sofrido preconceito por parte dos professores que diziam, explicitamente, que “ela não tinha competência para estar naquele local”. Mesmo assim, diante de tal situação, Rosângela mostrou-se desejosa por angariar maior capital escolar que o apreendido por sua família.

Para Penna (2007, p.191), “a escola, ao valorizar a competência cultural legítima bem como sua posse, converte hierarquias sociais em hierarquias escolares, legitimando a ideologia do dom²⁰” ao atribuir ao sujeito a responsabilidade exclusiva por seu sucesso ou fracasso escolar. É o que aconteceu com Rosângela: ela não era bem aceita e tida como a aluna com maior dificuldade em dominar os conteúdos ali sistematizados, o que poderia lhe acarretar o fracasso escolar. Nesse sentido, as diferenças de origem também se expressam no capital escolar, na aquisição da cultura e no reconhecimento simbólico em torno da instituição escolar e de seu prestígio perante a comunidade. Dessa forma, a instituição escolar acaba por reproduzir as relações de classe, ao contribuir, ou não, para a difusão do capital cultural.

O contato com uma amiga que também morava na fazenda – hoje, mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos –, propiciou a Rosângela o incentivo em buscar algo a mais. Sua cidade, Ibaté, oferecia o curso de Magistério, visto como possibilidade de melhoria de vida. O convite feito para cursar tal curso foi, assim, descrito:

Na verdade, eu não tinha muita noção do que era o Magistério. Foi uma amiga mais velha que me convenceu. Ela falou assim: “Olha Rosângela, vamos mudar de vida! Você corta cana. Vamos fazer uma coisa que você saia para o trabalho.” Então, eu fui fazer mesmo contra a vontade do meu pai. (Prof.^a Rosângela - depoimento).

²⁰ Para Bisseret (1979 apud PENNA, 2007), a ideologia do dom é utilizada para justificar as desigualdades sociais, atribuindo-as a dados de natureza humana. Sua construção histórica está atrelada às necessidades da burguesia de opor mérito pessoal, individual à herança familiar e às condições de classe.

Assim, teve certeza de que era preciso e possível buscar outras formas de conseguir o sustento na vida adulta com a obtenção de uma melhor titulação. Para Bourdieu (1992c, p.218-219),

[...] a relação que um indivíduo mantém com sua cultura depende, fundamentalmente, das condições sociais nas quais ele a adquiriu, mormente porque o ato de transmissão cultural é, enquanto tal, a atualização exemplar de um certo tipo de relação com a cultura.

Esse contato com a cultura dominante ou legítima depende das condições sociais em que os agentes estão inseridos e que delas participam, já que o estilo de vida é orientado pela necessidade existencial, pelo acúmulo de capital econômico e pela angariação de capital cultural. No entanto a herança familiar pode aproximar ou até mesmo distanciar o agente social dos códigos exigidos pela escola, como a linguagem e os modos de se relacionar com a cultura legitimada, o que dificultaria a aquisição por parte do sujeito de capital escolar.

Questionadas sobre a ida a espaços considerados **templos da cultura**, como teatros e museus, as professoras entrevistadas foram claras em dizer que eles são, muitas vezes, caros, ainda que considerem o pagamento da meia-entrada. Estabelece-se, assim, uma forte relação entre capital econômico e capital cultural. De antemão, ressaltamos que em conversa com um funcionário público responsável pelo Teatro Municipal de São Carlos, fomos informados de que as companhias teatrais calculam o valor do ingresso pela meia-entrada e a convertem em um valor considerado apropriado para a realização de seus espetáculos, e dobrando o valor para estabeleceram o valor da “Inteira”. Em suma, o preço do convite para o evento é calculado pela meia-entrada e multiplicado por dois para se ter o preço da entrada inteira, o que, publicamente, torna caro o espetáculo para a maioria. Estabelece-se, assim, uma clara relação entre o uso de capital econômico a ser convertido em capital cultural, possibilitando, desse modo, que aqueles que podem dispende seu capital econômico tenham acesso a bens culturais pagos, o que promove a distinção entre os agentes que podem ou não pagar por isso.

Não nos esquecemos de que há a realização de eventos culturais gratuitos, ao longo do ano, em diferentes espaços, mas a frequência e a participação das professoras entrevistadas são pequenas. Repetimos nossa opção em trabalharmos com registros do Teatro Municipal de eventos pagos, nos quais há a identificação da categoria de desconto, permitindo-nos, assim, identificar a quantificação do público professor. As

professoras Cláudia e Beatriz expõem, abaixo, a relação entre capital econômico e capital cultural.

Ir ao teatro, infelizmente é bem raro. Eu vou muito ao teatro na cidade de São Carlos, mas tá ficando raro, por causa... por conta do valor, que eu acho que tá muito alto o valor do teatro, que eu acho que é uma coisa que deveria ser muito mais acessível pra população, e quando eu vou, gosto de levar minhas filhas, então são 3 entradas; 3 ingressos. A coisa vai encarecendo, e também por que não tá tendo nada muito interessante ultimamente. Então teatro... eu vou, no SESC, eu costumo ir demais ao SESC, mas eu acho que tá ficando caro pra gente.

[Questionada sobre ir ao cinema]

Eu amo cinema, amo, amo, amo, mas assim não tá sendo possível ultimamente também, porque os filme estão saindo com muita rapidez; estão sendo lançado muito rápido, e também eu tô mais preguiçosa, então ir lá ver um lançamento... já queria ir no primeiro dia, mas fico esperando mais um pouco, isso também acho que devido ao custo... vai complicando para o professor, porque nosso salário realmente não é um salário que a gente gostaria.

[E assim resume]

Eu vou ter que abastecer o carro, eu vou ter que ir até lá. Vou ter que comer alguma depois e vai encarecendo por isso. (Prof.^a Cláudia - depoimento).

É, como transporte, o acesso é fácil. Tem eventos sim que são muito caros, daí a gente tem que ficar de fora, não tem jeito. (Prof.^a Beatriz – depoimento)

Observamos, nessas falas, que a participação em teatro, idas ao cinema – mesmo que este tenha um enfoque comercial –, ou como diria Bourdieu (1983b, 1992a, 2003b) dispende parte de seu tempo em aquisições culturais, são atividades consideradas importantes que devem ser cultivadas pelo sujeito, porém não é feito com a mesma frequência de outrora, quando as professoras não tinham uma jornada de trabalho elevada. Mesmo com a possibilidade de pagar meia-entrada por fazer parte da categoria professor, tal prática não é comumente usufruída pelas professoras Beatriz, Cláudia, Laís, Lidianne e Vanessa. O contato com esses espaços formais não compõe parte de seus *habitus* constituídos.

O conceito de gosto é definido por Bourdieu (1983, p.83) como “a propensão e aptidão à apropriação (material e/ou simbólica) de uma determinada categoria de objetos ou práticas classificadas e classificadoras”, o que estabelece relação direta com o estilo de vida do agente social e de sua classe social. Estilo de vida, por sua vez, é assim definido por esse autor: “conjunto unitário de preferências distintivas que

exprimem, na lógica específica de cada um dos subespaços simbólicos, mobília, vestimentas, linguagem ou *hexis* corporal” (BOURDIEU, 1983, p.83).

Quando questionada sobre sua ida a museus, por exemplo, a Prof.^a Cláudia afirma, vorazmente, ter ido a quase todos na cidade de São Carlos.

Eu conheço quase todos. A única coisa que tá faltando é aquela Estação Ciência que inaugurou agora há pouco tempo que eu não conheço ainda. Uma amiga foi e gostou. Eu já fui em todos eu acho, inclusive fazenda histórica que eu já fui também. (Prof.^a Cláudia - depoimento).

Ao longo de nossa entrevista, percebemos que sua ida foi, na grande maioria, com a escola em seu horário de trabalho e não um investimento próprio. Há que se ressaltar a importância que a escola tem ao possibilitar a seus alunos contatos com esses espaços e, muitas vezes, a seus professores também. Na Instituição Privada, visitas monitoradas são realizadas uma vez por bimestre, ou seja, quatro vezes ao ano, como forma de atrelar a educação, enquanto formação, com espaços difusores desse tipo de conhecimento. Já na Instituição Pública, nas quais essas profissionais atuam, dada sua abrangência, é feita apenas uma vez ao ano.

Segundo Bourdieu (2003), nível de instrução, renda e categoria profissional são considerados fatores que interferem na probabilidade de frequência a espaços considerados “templos culturais”. Há, contudo a propensão em consumir objetos de arte – “necessidade cultural” – e produtos da educação – “necessidade básica” – posta ao agente social. Sendo assim, a desigualdade em consumir cultura estabelece forte relação entre a desigualdade escolar e familiar de pertencimento desse agente. Para o autor,

Nada seria mais ingênuo do que esperar que a simples queda do preço dos ingressos viesse a suscitar o aumento da frequência por parte das classes populares. [...] o lazer das classes populares encontra-se submetido, mais estreitamente, aos ritmos coletivos. (BOURDIEU, 2003, p.44).

Ademais, as professoras Beatriz e Laís afirmaram que a instituição estadual araraquarense não realiza, já há alguns anos, visitas monitoradas para além do espaço escolar. Como professoras na rede privada, visitam espaços institucionais como forma de enriquecer o conteúdo trabalhado em sala de aula – o que já é esperado e sabido pelos pais que mantêm seus filhos em escolas particulares – e partilham dessas

experiências com os alunos da rede pública. Contudo são desejosas de que a relação entre o espaço escolar e o não formal fosse restabelecida na rede estadual. Em seus depoimentos, afirmam que os recursos destinados a esse fim são raros e há questões legais como o resguardo de menores com segurança.

Beatriz afirma que, na Instituição Particular, as visitas são planejadas no início do ano letivo, mas que outras podem ser divulgadas pela escola caso sejam “interessantes”, ou seja, relações entre o conteúdo programático e o evento em si são estabelecidas.

Já faz parte do nosso planejamento: de acordo com a matéria que você está trabalhando e com o conteúdo. Se você está trabalhando no 3º bimestre Ecologia, então naquele bimestre, você vai fazer o passeio, a viagem, com seus alunos sobre aquele assunto. Lá em São Carlos tem aquela fazenda Santa Maria que mostra o cultivo do café, da produção do café. Quando as crianças do 5º ano estão estudando o ciclo do café eles fazem a viagem até lá. Isso já é programado, mas nada impede que um acontecimento, um evento, importante que esteja acontecendo, ou uma peça de teatro que chegou na cidade, foi lá [na escola] e fez a propaganda - sendo interessante - [ressalta], a gente vai levar os alunos também; se for interessante para a escola. (Prof.^a Beatriz - depoimento).

Questionada sobre as condições financeiras de investimento em espaços culturais, Beatriz é clara ao afirmar que, na Instituição Pública, poucos são aqueles que podem dispor ou empregar parte do capital econômico familiar nesse propósito.

Se a gente falar assim para o aluno [da rede privada]: “Olha, vai ter uma peça de teatro, o ônibus vem buscar a gente... a gente vai ter que pagar uns 20 reais”, vamos supor, já contando o ingresso mais o transporte de vocês. Aqui [na rede pública], não. Se forem dois ou três alunos vai ser muito. Agora lá [na rede privada] já fica mais fácil. (Prof.^a Beatriz - depoimento).

Cazelli (2005) afirma que a relação estabelecida pela escola com espaços não formais adquiriu importância na sociedade moderna por complementar sua função. Para a autora, essa relação contribui, por um lado, para uma melhor sedimentação dos conteúdos trabalhados ao motivar a busca por conhecimento, através de diferentes meios, daquilo que está sendo estudado em sala e, por outro lado, compensa a carência de materiais didáticos e laboratoriais da instituição escolar. Observamos, ao longo de nossa análise, que as professoras mais jovens, Elis, Emanuelly e Lorena, visitaram

teatros, museus, cinemas quando ainda eram alunas. Já as professoras Laís, Lidianie e Rosângela disseram nunca terem ido, enquanto alunas, a espaços não formais com a instituição escolar. Foi somente quando se tornaram professoras que esses espaços adquiriram importância em seu tempo de descanso.

Laís, por exemplo, diz ter ido mais vezes quando atuava apenas na escola pública, porém, com as atribuições do dia a dia e sua alta carga horária, deixou de compartilhar dessas experiências em prol de seus filhos, para que estes pudessem ir, o que estabelece relação direta com o emprego de capital econômico. Laís partilha desses espaços somente na postura de professora. Questionada sobre a frequência dessas visitas, Laís se mostra incisiva:

Não. Quando eu olho pra trás um pouco eu vejo... quando eu estava trabalhando um período só eu estava frequentando mais cinema, eu estava frequentando locadora, já estava pensando em frequentar mais clube, mas quando comecei a trabalhar dois períodos, aí acabou, pra mim. Acabou. Mas os meus filhos tem mais acesso do que eu tive, eu tento fazer isso. Estou proporcionando pra eles viagens culturais, mas pra mim mesma, meu lado social é zero. (Prof.^a Laís - depoimento).

Ao focarmos a participação do professor em eventos culturais, Beatriz é enfática ao afirmar que não percebe nenhum incentivo governamental para que o professor esteja em lugares difusores de uma cultura erudita. O lugar que mais frequenta em seu tempo livre é o SESC, assim como a Professora Elis, devido à realização de shows que correspondem a seu gosto musical e à presença de exposições gratuitas.

Observamos que entre as professoras Elis, Emanuely e Lorena, que cursaram toda escolarização básica na rede privada, a busca por bens culturais é mais recorrente. Elis, por exemplo, já realizou intercâmbio na Nova Zelândia como forma de aprimorar o seu inglês. Aqui, ocorreu a conversão de capital econômico em capital cultural, fato que lhe possibilitou ser contratada para atuar junto a uma escola bilíngue.

Indagamos as professoras sobre o uso da disponibilidade de parte de seu tempo livre nos seguintes recursos: leitura de jornais, revistas informativas, revistas de cunho científico, livros, acesso à internet, programas televisivos e gêneros musicais. Apuramos que assistir a programas televisivos e acessar a internet, como forma de angariação de atividades para uso em aulas e/ou divertimento, são mais frequentes no tempo livre. A leitura de jornais e revistas faz-se presente, porém, não de modo assíduo e diário. A disponibilidade e uso desses recursos oferecem condições propícias à angariação de um

capital informacional (uma das dimensões do capital cultural) como forma de incorporação de um dado conteúdo a ser trabalho em sala de aula.

Ao serem questionadas sobre qual a tarefa principal de um professor, todas afirmam ser o ato de transmitir conhecimentos aos mais jovens, porém destacam a diferença de atuação que há na escola pública e na privada. Nesta, o tempo efetivo de exercício dessa etapa é maior do que naquela. Destacam também a importância de estarem atualizadas e ampliarem a formação acadêmica que têm, como forma de ensinarem àqueles que não possuem essas possibilidades em seus espaços familiares e, por outro lado, evidenciam o fato de parte de seus alunos desconhecerem espaços culturais existentes, mesmo que de modo virtual, em sua cidade.

O apoio à realização de atividades extraescolares na Instituição Privada é maior do que aquele oferecido pela Instituição Pública, segundo relatos. Pais de alunos que frequentam a Instituição Privada querem e desejam que a instituição promova esse tipo de atividade. Quando algum de seus alunos não tem condições para custear sua viagem, a escola, juntamente com o apoio de outros pais, auxilia esse aluno sem condições. Já na Instituição Pública, percebemos, principalmente por meio do diálogo com nossas professoras que atuam na rede pública de São Carlos, que existem projetos para os diferentes anos de ensino que visam à realização de visitas a locais que aproximem o conteúdo trabalhado em sala e o contexto social, como visitas a fazendas históricas, museus, zoológicos, entre outros. Já na cidade de Araraquara, as professoras participantes nos disseram que não encontram respaldo e/ou auxílio para a realização desse tipo de atividade e decidiram por não mais as propor.

Segundo Setton (2003), considerando a heterogeneidade da configuração das famílias, as singularidades culturais, éticas e morais alertam-nos que o capital cultural é obtido de diferentes modos: obtenção de diplomas (por todas as professoras entrevistadas), visitas a museus (Lorena, Rosângela, Elis, Beatriz, Laís), assistência a concertos eruditos (Elis). Todos eles podem ser interpretados como elementos distintivos entre os agentes sociais. O autor ressalta que:

[...] a posse de um capital cultural midiático, associado às estratégias pedagógicas de natureza diversa, é uma forma de expressar um *ethos* familiar predisposto a valorizar e incentivar o conhecimento formal e informal, importantes elementos para se alcançar um sucesso escolar. (SETTON, 2005, p.96).

A autora considera que a leitura de jornais e revistas, ver um programa televisivo de carácter informativo com especialistas e “viagens” pela internet a espaços interativos e culturais são considerados elementos distintivos de apropriação de conhecimento perante a nova configuração da vida social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de nossa pesquisa evidenciamos que os contrastes socioeconômicos da sociedade brasileira também exprimem-se na desigualdade de acesso a espaços culturais, bens, produtos e informações. Arguimos que os espaços de cultura, em suas diferentes potencialidades, são espaços de interações intersubjetivas e manifestação de conhecimentos de diferentes ordens entre diferentes agentes sociais.

Políticas públicas, especificamente, culturais, devem favorecer a fruição do tempo livre entre diferentes setores da sociedade civil de modo a possibilitar e democratizar o acesso a espaços, instituições e serviços que prezem pela difusão e aquisição de cultura, sem manutenção de ser, sua posse, privilégio de grupos tradicionais elitistas. Reconhece-se, assim, que capitais como o econômico e o social aumentam, ou mesmo atenuam, os investimentos em aquisição de capital cultural tendo em vista o notório prestígio, ou não, que este adquire entre determinado espectro social.

No que diz respeito ao capital cultural familiar de nossas professoras entrevistadas, observamos que houve, por parte de seus pais, a preocupação nítida em favor de trocas simbólicas entre as duas gerações. Nesse aspecto, destaca-se a transmissão de conhecimentos pela oralidade, notadamente, em assuntos associados aos abordados pela mídia e, poucas vezes, em filmes e livros adensando trocas simbólicas entre pais e filhos que enaltecem o diálogo e a importância da escolarização para a vida adulta e aquisições culturais. Nesse sentido, o capital social atrelado aos capitais econômico e cultural (incorporado, objetivado e institucionalizado) tem efeito significativo quanto ao aumento de chances de acesso à cultura, em suas diferentes formas, formais ou não-formais, em seu estado objetivado (materialidade de recursos educacionais e culturais), atrelado ao estado institucionalizado (escolarização e diplomação do agente social)

Desse modo, o capital social baseado na família somado ao capital cultural no estado incorporado (leitura nos jornais de matérias sobre assuntos sociocientíficos e prática cultural), institucionalizado (escolaridade familiar) e objetivado (disponibilidade de recursos educacionais/culturais) têm efeitos bastante significativos no aumento das chances de acesso dos jovens a museus ou instituições culturais afins.

Como se pôde perceber o pressuposto desta pesquisa diz respeito ao fato de que consideramos a angariação de capital cultural, ou, a proximidade com ambientes

difusores de alta cultura, uma estratégia formativa que proporciona aos sujeitos, neste caso professores, a ampliação de saberes tipicamente escolares, potencializando a prática pedagógica que efetivam. Nesse sentido, já há algum tempo procuramos identificar como e quais os tipos de capital cultural que professores brasileiros vêm investindo, tendo em vista uma reflexão sobre a boa qualidade das práticas pedagógicas exercidas na Escola Básica de nosso país a partir do respectivo pressuposto. Neste momento, a pergunta que buscamos responder foi a seguinte: será que professores que atendem o setor público e o privado – concomitantemente –, de ensino no Brasil investem mais em capital cultural do que aqueles que atuam somente no setor público? Lembre-se que essa pergunta derivou dos resultados das pesquisas que viemos desenvolvendo como expusemos na introdução deste texto. Portanto, trata-se aqui de mais um aprofundamento na questão nuclear de nossos estudos.

No que diz respeito especificamente à hipótese desenvolvida temos algumas observações a serem feitas:

Iniciando pela revisão bibliográfica, observamos que no período contemplado 2000 – 2012 no Brasil há dois grupos de investimentos: a) pesquisas que investigam o processo de angariação de capital cultural por membros da equipe técnica: professores, diretores e coordenadores e b) pesquisas que investigam a angariação de capital cultural por alunos, estritamente.

Esses estudos ora mostram que essa aquisição ocorre, unicamente, pela via escolar ora, desinteressadamente, pela via informal e, ainda, por meio das duas quando a frequência a diferentes espaços culturais faz parte de suas possibilidades e propostas pedagógicas e no tempo livre de seu sujeito. Observamos que nos dois grupos elencados a questão da angariação de capital cultural está diretamente relacionada à origem social, condições de vida e laços fraternais. Tal aquisição, às vezes mais, às vezes menos, sempre visa a ascensão social. Dado este que corrobora as ideias de Pierre Bourdieu e que constitui o fundamento teórico-metodológico dessas pesquisas.

O mais significativo não é o fato da base bibliográfica justificar as ideias do fundador, mais que isso a revisão bibliográfica em questão aponta que o entendimento de questões diretamente relacionadas à escolarização ganha muita luz quando se opera a noção de capital cultural a seu favor. Certamente, isso nos foi bastante confortável, tendo em vista o pressuposto desta pesquisa.

No que diz respeito à angariação de capital cultural por nossos sujeitos – professores –, observamos que a maior instrução dos pais reflete, positivamente, na maior proximidade com o espaço escolar e com espaços não-formais de caráter cultural. Visivelmente, nota-se que o poder econômico das famílias possibilita a ampliação de capital cultural. Levando em conta a fundamentação teórico-metodológica de nossa pesquisa esse dado não constitui nenhuma novidade, contudo, é extremamente expressivo quando pensamos na origem social dos professores brasileiros (GATTI, BARRETO, 2009; BRASIL, 2004) que em sua maioria advém de ambiente pouco escolarizado e de baixo capital econômico e cultural e as implicações que isso traz para a produção de uma prática pedagógica de boa qualidade, para mantermos no âmbito de nosso pressuposto.

Observa-se que, mesmo que não havendo homogeneidade nas entrevistas realizadas para este estudo, no que diz respeito ao processo de angariação de capital cultural por nossos sujeitos podemos dizer que atuar concomitantemente no setor público e privado interfere na busca pela ampliação de seu repertório de conhecimento, angariação de capital cultural e firmiação entre pares quando comparados a professores que atuam somente no setor público, os quais mostraram-se irresolutos para com a estruturação de seu *habitus* cultural (CARLINDO, 2009).

Notamos que o fato de os sujeitos terem estudado, parte ou toda de sua escolarização, em escolas privadas interferiu significativamente para a aproximação destes com ambientes não-formais de cultura (teatros, museus, centros científicos e universidades), possibilitando-lhes ampliação de seu capital cultural para além do estado institucionalizado (BOURDIEU, 1998a) assim como a estruturação de um ávido *habitus* cultural; diferentemente do que ocorreu com os sujeitos entrevistados para o mestrado (CARLINDO, 2009).

Observamos, também, que professores que atuam concomitantemente no setor público e no setor privado estiveram mais vezes, nos dozes meses que antecederam as entrevistas, em espaços de caráter erudito, tal como afirma Gutierrez (2004) e Bourdieu (1994) em que se necessita de uma educação específica para o deleite e contemplação da arte, em suas diferentes manifestações, dessa forma, excedendo a prática de atividades de cunho - estritamente - cotidiano como faziam as docentes de nosso mestrado.

Enfim, ao longo de nossos estudos salientamos que o processo de investimentos em aquisições de capital cultural por professores é fator de grande importância para se entender a complexidade da atuação docente de boa qualidade. Salientamos, que a posse desse novo capital deriva de investimentos diversos: expressa-se na busca e utilização de estratégias e/ou práticas culturais que demonstram a angariação de conhecimentos formais e informais ao longo da trajetória formativa do agente social, particularmente, neste caso, do sujeito-professor. Nesse sentido, a estruturação de seu *habitus* cultural assim como de seu *habitus* professoral orienta seu fazer pedagógico na medida em que mobiliza, e requer, o emprego de seu capital cultural.

Ao longo de nossas pesquisas (mestrado e doutorado) utilizamo-nos de dados provenientes de entrevistas semiestruturadas. Pretendemos dar continuidade a nossa pesquisa realizando entrevistas e observações em sala de aula de modo a encontramos elementos que mostrem a exteriorização daquilo que é tido de sua posse: um ter que se tornou ser. Para tanto, além de conhecermos o envolvimento e processos de angariação e incorporação de capital cultural por professores, mostra-se importante conhecermos políticas públicas de incentivo à participação de professores e alunos em espaços culturais, como forma de proporcionar a este sujeito posse e refinamento daquilo que lhe aproxima de uma erudição do saber. Entretanto, dada a sua importância, defendemos que é preciso que o professor tenha acesso a outros meios de difusão cultural. Políticas de incentivo à cultura, como a meia-entrada para professores, são importantíssimas, porém, percebemos ao longo de nossas entrevistas que utilizar parte de seu tempo livre nesses espaços é raro, não apenas por conta do valor financeiro a ser pago, mas também por não serem entendidos como importantes para eles; para cultivarem-se, como diria Bourdieu (1998).

Defendemos, enfim, que a escola pública deva cumprir seu papel de exceder aquilo que é próprio de seus alunos, pois, caso contrário, perpetua-se a distinção de posse de capitais especialmente o econômico e o cultural de acordo com o pertencimento a uma classe social. Não diferentemente de outras pesquisas, a análise apreendida mostra que os professores, entendidos como membros da classe média, apontam como principal causa do baixo desempenho de seus alunos a proveniência de meios sociais menos favorecidos, a negligência de seus pais e a ausência de esforço pessoal por parte de tais alunos para a apropriação do que está sendo ensinado em sala.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica: tempo, memória e narrativas. _____. (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 201-224.

AGUIAR, Andrea Moura de Souza. **O recurso às escolas internacionais como estratégia educativa de famílias socialmente favorecidas**. 2007. 245 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

ALEXANDER, Patricia A. Toward a model of academic development: schooling and the acquisition of knowledge. **Educational Researcher**, 29, 2, 28-440, 2000

ALMEIDA, Marco Antônio Bettine de; GUTIERREZ, Gustavo Luis. Subsídios teóricos do conceito cultura para entender o lazer e suas políticas públicas. **Conexões**, Campinas, v. 2, n. 1, 2004. p. 48-63.

ALVES-MAZZOTTI, Alda. Judith.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa**. São Paulo, Pioneira, 2002.

ANDRADE, Joelma Marçal de. **Profissão docente e escolarização dos filhos**. 2006. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

ARCO NETTO, Nicolau Dela Bandera. **Esforço e „vocação“: a produção das disposições para o sucesso escolar entre alunos da Escola Técnica Federal de São Paulo**. 2011. 251 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e Est tica: a teoria do romance**. Trad. Aurora F. Bernadini. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e poder: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BIANCHINI, Noemi. **As ausências de conhecimento manifestos na formação de professoras-alunas de curso normal superior**. 2005. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2005.

BOLÍVAR, Antonio. (Org.). **Profissão professor**: o itinerário profissional e a construção da escola: Bauru: EDUSC, 2002.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BOURDIEU, Pierre. Espaço social e gênese das classes. In: _____. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 11. ed. Rio de Janeiro: Berthand Brasil, 2007. p. 133 – 161.

_____. Espaço social e espaço simbólico. In: _____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Trad. Mariza Corrêa. 5. ed. Campinas: Papirus, 2004a. p. 13- 33.

_____. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Trad. Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004b.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. Trad. Patrícia Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Olho d'água, 2003a. p. 39- 72.

_____. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, Renato. (Org.) **A sociologia de Pierre Bourdieu**. Trad. Patrícia Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Olho d'água, 2003b. p. 73-111.

_____. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.). **Escritos de Educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998a, p. 65-69.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, Afrânio. (Org.). **Escritos de educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998b. p. 71-79.

_____. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. A força da representação. In: _____. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. Trad. Sérgio Micelli et al. São Paulo: Edusp, 1996. p. 107 – 116.

_____. Condições de classe e posição de classe. In: _____. **A economia das trocas simbólicas**. Trad. Sérgio Miceli. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992a. p. 3- 26.

_____. Campo do poder, campo intelectual e *habitus* de classe. In: _____. **A economia das trocas simbólicas**. Trad. Sérgio Micelli. São Paulo: Perspectiva, 1992b. p. 183-202.

_____. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: _____. **A economia das trocas simbólicas**. Trad. Trad. Sérgio Micelli. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992c. p. 203-229.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo. In: _____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. p. 59-73.

_____. Algumas propriedades do campo. In: _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983a. p. 89-94.

_____. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, Renato. (Org.) **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983b.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983c. p. 46- 81.

_____. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, Renato. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983d. p. 82- 121.

_____. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1982. p. 122- 155.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BORDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. Reynaldo Brandão. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1969.

BRANDÃO, Zaia; CANEDO, Maria Luiza; XAVIER, Alice. Construção solidária do *habitus* escolar: resultados de uma investigação nos setores públicos e privados. Ver. Bras. **Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a10v17n49.pdf>>. Acesso em 13 jan. 2012.

BRANDÃO, Zaia; LELIS, Isabel. Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. **Ede. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a11v2483.pdf>>. Acesso em 22 jun. 2012

BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

_____. Ministério do Trabalho. **Consolidação das Leis do Trabalho – CLT**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/12619.htm>. Acesso em 25 maio. 2013.

BUENO, Belmira Oliveira. O método biográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan/jun. 2002.

CARLINDO, Eva Poliana. **Professoras brasileiras: o imprescindível investimento em aquisição de capital cultural**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

_____. **Tornar-se professora: o capital cultural como esteio explicativo para o sucesso docente**. 2009. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação escolar)- Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2009.

CATANI, Afrânio Mendes. **Apresentação**. In: BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seus públicos. Trad. Guilherme João Freitas Teixeira. São Paulo: Edusp. 2003.

CAZELLI, Sibeles. **Ciência, cultura, museus, jovens e escolas: quais as relações?** 2005. 260 f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Cidadania cultural: o direito à cultura**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

COLEMAN, J. S. Equality of Educational Opportunity. **Office of Education**, U.S., Washington D.C. 1966.

CONCEIÇÃO, Wellington da Silva. **Trajetórias de jovens de origem popular rumo à carreira acadêmica: mobilidade social, identidades e conflitos**. 2011. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2011.

CUNHA, Renta Cristina da. **Narrativas autobiográficas de professores iniciantes no ensino superior: trajetórias formativas de docentes do curso de Letras-Inglês**. 2014. 302 f. Tese (Doutorado em Educação)-Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

DALTRO, Renato Ribeiro. **Movimentos sociais, reforma agrária e escolaridade: o caso dos alunos do Projeto CETA na Bahia**. 2009. 194 f. Tese (Doutorado em Educação)-Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

DAMASCENO, Áurea Regina. **Das condições objetivas às representações de “boa” escola: um estudo da produção e dos produtos das representações dos atores do**

processo educativo escolar. 2007. 336 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Trad. Maria Ermentina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

DONNAT, Olivier. La transmission des passions culturelles. In: Automne, 2004, p. 1-18. Disponível em: <<http://www.erudit.org/revue/efg/2004/v/n1/008895ar.html>>. Acesso em 30 abr. 2011.

FERRAREZ, Silvana Tavares. **O professor diante do fracasso escolar**: um estudo de caso da ideologia docente. 2009. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2009.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Maltias. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 18-34.

FERRAZ, Wendel Renato. **Práticas educativas familiares em meios favorecidos e vida acadêmica**: o caso de uma escola da rede particular de ensino. 2008. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

FORQUIN, Jean. Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

GALINDO, Camila Jose. **Análise de necessidades de formação continuada de professores**: uma contribuição às propostas de formação. 2011. 384 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GENOVEZ, Luiz Gonzaga Roversi. **Homo magister**: conhecimento e reconhecimento de uma professora de ciências pelo campo escolar. 2008. 229 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência)-Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2008.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-78.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (Org.) **Vidas de professores**, 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Trad. Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

_____. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KNOBLAUSH, Adriane. **Aprendendo a ser professora**: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba. 2008. 176 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

KOGA, Yáscara Michele Neves. **Magistério e distinção**: um estudo sobre as trajetórias das professoras ganhadoras do prêmio Professores do Brasil no meio oeste de Santa Catarina. 2009. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LACHINI, J. **Por dentro da sala de aula de cálculo I**: subsídios para entender relações de fracasso em cursos de cálculo na área de exatas. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores** – para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação – século XXI).

MARUN, Dulcinéia Janúncio. **Evasão escolar no ensino médio**: um estudo sobre trajetórias escolares acidentadas. 2008. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MAZZONETTO, Silvia Maria Leme do Prado Cascione. **Estratégias de aquisição de capital literário por estudantes de Letras originários de camadas populares**. 2009. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MELO, Rosangela Assis Feliciano de. **Jovens leitores de meios populares**: histórias e trajetórias de leitura. 2007. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

MENDONÇA, Suelene Regina Donola. **Trajetórias socioeducacionais de adultos surdos**: condições sociais, familiares e escolares. 2007. 212 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MESADRI, Fernando Eduardo. **Políticas educacionais**: a trajetória de estudantes para o acesso ao ensino superior. 2008. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pós-graduação em Educação, Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, Antonio. **Vidas de professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992b. p. 111-140.

MUSTO, Fernanda Maria Fornaziéri. **Capital cultural e *habitus* em professores de educação profissional de nível técnico influenciando o ato educativo**. 2008. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)- Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2008.

NOGUEIRA, Maria Alice. Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20. n.1. jan/jun, 1995.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 78, p. 15-36, abr.2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2013.

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN, 2010.

PARENTE, Eduardo Afonso de Medeiros. **Relação entre o desempenho no vestibular e algumas variáveis de capital cultural**: uma questão de política da educação. 2000. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília-UCB, Brasília, 2000.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, Apr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 Nov. 2013.

PATTO, Maria Helena de Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 65, p. 72-77, maio 1988. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/708.pdf>. Acesso em 13 jan. 2013.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. **Professor das séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo: posições sociais e condições de vida e trabalho**. 2007. 307 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote. 1993.

PORPHIRIO, Virginia Maria Thuler Tafuri. **O colégio técnico da universidade rural e a produção da qualidade de ensino: investigando características institucionais e familiares**. 2008. 129 f. Dissertação (Mestrado em Ciências)-Instituto de Agronomia, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2008.

PUPO, Vanessa de Oliveira. **Disposições culturais e analfabetismo no Brasil: histórias de exclusão educacional**. 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SANTANA, Eder da Silva. **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. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2006.

SANTOS, Livia Freita dos. **O concurso público no processo de profissionalização docente: análise dos concursos realizados pela Prefeitura Municipal de São Paulo (2004-2007) e perfil dos professores de história aprovados**. 2009. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SCARLATTO, Elaine Cristina. **Entre o formal e o real na educação complementar de Araraquara-SP: o amargo doce da ilusão**. 2011. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)-Faculdade de Ciência e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2011.

_____. Da utilidade do capital cultural: compreendendo a relação entre professores e materiais pedagógicos a partir de apontamentos da literatura. In: Sheila Zambello de Pinho. (Org.). **Formação de professores e a prática docente: os dilemas contemporâneos**. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica da Unesp, 2009, v. 1, p. 6839-6847.

_____. A educação complementar em Araraquara - SP: uma oportunidade de reestruturação do habitus para as classes populares. **Educação** (UFSM), v. 33, p. 353-364, 2008.

SCARLATTO, Elaine Cristina.; SILVA, Marilda da. Brilhos que cegam: o capital cultural institucionalizado. In: XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e I Congresso Nacional de Formação de Professores, 2011, Águas de Lindóia. **Anais...** São Paulo: TecArt Editora Ltda, 2011. p. 459-468.

SCHNEIDER, Susane. CDF, **gente boa!**: um estudo sobre as categorias do juízo estudantil. 2006. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2006.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 90, abr. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 20 maio. 2013.

SHIBATA, Hiromi. **Da casa de pau-a-pique aos filhos doutores**: trajetórias escolares de gerações de descendentes japoneses (dos anos de 1950 aos anos de 1990). 2009. 211f. Tese (Doutorado em História e Historiografia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SILVA, Ani Martins da. **A suplência no nível médio de ensino pelo desempenho acadêmico em cursos de graduação**: um estudo de trajetórias escolares. 2007. 187 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SILVA, Kênia Ribeiro da. **Dificuldade de aprendizagem**: a escola, o educando e a família. 2010. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

SILVA, Marilda da. Habitus professoral e Habitus estudantil: uma proposição acerca da formação de professores. **Educação em Revista** (UFMG. Impresso), v. 27, p. 335-360, 2011.

_____. **Metáforas e entrelinhas da profissão docente** [e-book]. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

_____. **Complexidade da Formação docente**: saberes teóricos e saberes práticos. 01. Ed. São Paulo: Cultura Acadêmica - Editora Unesp, 2009.

_____. O habitus professoral: o objeto de estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), Rio de Janeiro, v. 29, p. 152-163, 2005.

_____. **Metáforas e Entrelinhas da Profissão Docente**. 1. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. v. 1. 67p.

_____. **Como se ensina e como se aprende a ser professor: habitus professoral e didática**. 1ª. ed. Bauru: Editora da Universidade Sagrado Coração - EDUSC, 2003. v. 1. 150p.

SILVA, Marilda da; CARLINDO, E. P. Uma contribuição acerca da epistemologia da prática: formação e atuação docente. In: IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores - A articulação dos saberes na sociedade atual: o papel do educador e sua formação [on-line]. 2007, Águas de Lindóia. **Anais...** São Paulo: Editora UNESP, 2007, p. 172-181.

SILVA, Marilda da; SCARLATTO, Elaine Cristina; CANELA, M.C. A explicação do conteúdo como elemento estruturante da aprendizagem eficaz: na voz de alunos do ensino fundamental de 2010. XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e I Congresso Nacional de Formação de Professores, 2011, Águas de Lindóia. **Anais...** São Paulo: TecArt Editora Ltda, 2011. p. 100-108.

SILVA, Marilda da; VALDEMARIN, Vera Teresa (Org.). **Pesquisa em educação: método e modos de fazer**. 1. Ed. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora [e – book], 2010b.

SOUZA, R. M. Q. **Regime de ciclos com progressão continuada nas escolas públicas paulistas**: um cenário para o estudo dos impactos das mudanças educacionais no capital cultural e no *habitus* dos professores. 2004. 312 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto)Biografia, histórias de vida e prática de formação. In: NASCIMENTO, A. D; HETKOWSKI, T. M. (Org.). **Memória e Formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 59-74.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 209-274. dez. 2000.

WEIL, Simone. **A condição operária e outros estudos sobre a opressão**. Trad. Ecléa Bosi. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

XAVIER, A. P. **Jovens elites escolares**: uma análise sociológica dos hábitos de leitura. 2009. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – O capital cultural angariado por professores e alunos em seus diferentes níveis de instrução.

ANO	AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	GRAU
2000	PARENTE, E. A. M.	Relação entre o desempenho no vestibular e algumas variáveis de capital cultural: uma questão de política da educação	UCB	Mestrado
2004	SOUZA, R. M. Q.	Regime de ciclos com progressão continuada nas escolas públicas paulistas: um cenário para o estudo dos impactos das mudanças educacionais no capital cultural e no <i>habitus</i> dos professores	PUC-SP	Doutorado
2005	BIANCHINI, N.	As ausências de conhecimento manifestos na formação de professoras-alunas de curso Normal Superior	UNESP/Araraquara	Mestrado
2005	CAZELLI, S.	Ciência, cultura, museus, jovens e escolas: quais as relações?	PUC-RJ	Doutorado
2006	ANDRADE, J. M. de	Profissão docente e escolarização dos filhos	UFSC	Mestrado
2006	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/Presidente Prudente	UNESP/Presidente Prudente	Mestrado
2006	SCHNEIDE R. S.	CDF, gente boa!: um estudo sobre as categorias do juízo estudantil	FURB	Mestrado
2007	AGUIAR, A. M. S.	O recurso às escolas internacionais como estratégia educativa de famílias socialmente favorecidas	UFMG	Doutorado
2007	DAMASCE NO, A. R.	Das condições objetivas às representações de “boa” escola: um estudo da produção e dos produtos das representações dos atores do processo educativo escolar	PUC-SP	Doutorado
2007	MELO, R. A. F.	Jovens leitores de meios populares: histórias e trajetórias de leitura	UFMG	Mestrado

2007	MENDONÇ A, S. R. D.	Trajetórias sociais e culturais de adultos surdos: condições sociais, familiares e escolares	PUC-SP	Doutorado
2007	PENNA, M. G. O.	Professor das séries iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo: posições sociais e condições de vida e trabalho	PUC-SP	Doutorado
2007	SILVA, A. M. da	A suplência no nível médio de ensino pelo desempenho acadêmico em cursos de graduação: um estudo de trajetórias escolares	PUC-SP	Doutorado
2008	FERRAZ, W. R.	Práticas educativas familiares em meios favorecidos e vida acadêmica: o caso de uma escola da rede particular de ensino	UFSCar	Mestrado
2008	GENOVEZ, L. G. R.	Homo Magister: conhecimento e reconhecimento de uma professora de ciências pelo campo escolar	UNESP/Baur u	Doutorado
2008	KNOBLAUS H, A.	Aprendendo a ser professora: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba	PUC-SP	Doutorado
2008	MARUN, D. J.	Evasão escolar no ensino médio: um estudo sobre trajetórias escolares acidentadas	PUC-SP	Mestrado
2008	MESADRI, F. E.	Políticas educacionais: a trajetória de estudantes para o acesso ao ensino superior	PUC-PR	Mestrado
2008	MUSTO, F. M. F.	Capital cultural e <i>habitus</i> em professores de educação profissional de nível técnico influenciando o ato educativo	UNESP Araraquara	Mestrado
2008	PORPHIRIO, V. M. T. T.	O Colégio Técnico da Universidade Rural e a produção da qualidade de ensino: investigando características institucionais e familiares	UFRRJ	Mestrado
2009	CARLINDO, E. P.	Tornar-se professora: o capital cultural como esteio explicativo para o sucesso docente	UNESP/ Araraquara	Mestrado
2009	DALTRO, R. R.	Movimentos sociais, reforma agrária e escolaridade: o caso dos alunos do Projeto CETA na Bahia	UFSCar	Doutorado

2009	FERRAREZ, S. T.	O professor diante do fracasso escolar: um estudo de caso da ideologia docente	UNIMEP	Mestrado
2009	KOGA, Y. M. N.	Magistério e distinção: um estudo sobre as trajetórias das professoras ganhadoras do prêmio <i>Professores do Brasil</i> no meio oeste de Santa Catarina	PUC-SP	Mestrado
2009	MAZZONETTO, S. M. L. P. C.	Estratégias de aquisição de capital literário por estudantes de Letras originários de camadas populares	PUC-SP	Mestrado
2009	SANTOS, L. F. dos	O concurso público no processo de profissionalização docente: análise dos concursos realizados pela Prefeitura Municipal de São Paulo (2004-2007) e perfil dos professores de História aprovados	PUC-SP	Mestrado
2009	SHIBATA, H.	Da casa de pau-a-pique aos filhos doutores: trajetórias escolares de gerações de descendentes japoneses (dos anos de 1950- aos anos 1990)	USP	Doutorado
2009	XAVIER, A. P.	Jovens Elites Escolares: uma análise sociológica dos hábitos de leitura	PUC-RJ	Mestrado
2010	SILVA, K. R. da	Dificuldade de aprendizagem: a escola, o educando e a família	PUC-GOÍAS	Mestrado
2011	ARCO NETTO, N. D. B.	Esforço e “vocação”: a produção das disposições para o sucesso escolar entre alunos da Escola Técnica Federal de São Paulo	USP	Mestrado
2011	CONCEIÇÃO, W. S.	Trajetórias de jovens de origem popular rumo à carreira acadêmica: mobilidade social, identidades e conflitos	UERJ	Mestrado
2011	PUPO, V.	Disposições culturais e analfabetismo no Brasil: histórias de exclusão educacional	USP	Mestrado
2011	SCARLATT O, E. C.	Entre o formal e o real na Educação Complementar de Araraquara-SP: o amargo doce da ilusão	UNESP/ Araraquara	Mestrado

Quadro 11 - Pesquisas produzidas por meio da noção de capital cultural em Pierre Bourdieu (2000-2012)

APÊNDICE B – Questionário

Prezado(a) professor(a)

Este questionário faz parte do desenvolvimento da pesquisa “Os investimentos em aquisição de capital cultural por professores que atuam em contextos distintos” de Eva Poliana Carlindo. O objetivo principal desta pesquisa é discutir sobre a importância da formação cultural para a atuação docente tendo em vista as disponibilidades culturais do professor adquiridas, em múltiplos espaços culturais, ao longo de sua trajetória formativa.

Os dados coletados serão utilizados apenas para fins de pesquisa. Não é necessário se identificar.

Contamos com sua grata colaboração.

1. SEXO

- (A) Masculino.
- (B) Feminino.

2. QUAL É SUA IDADE?

R: _____.

3. EM QUAL CIDADE VOCÊ RESIDE?

R: _____

4. QUAL O SEU NÍVEL DE ESCOLARIDADE (ATÉ A GRADUAÇÃO). (assinale mais de uma opção, se for o caso).

- (A) Ensino Médio – Magistério.
- (B) Ensino Médio regular.
- (C) Ensino Superior – Pedagogia.
- (D) Ensino Superior – Licenciatura em Matemática.
- (E) Ensino Superior – Licenciatura em Letras.
- (F) Ensino Superior – Licenciatura em _____
- (G) Ensino Superior – Outros: _____

5. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ O OBTEVE?

- (A) Há 2 anos ou menos.
- (B) De 3 a 5 anos.
- (C) De 6 a 10 anos.
- (D) De 11 a 15 anos.
- (E) Há mais de 15 anos.

6. EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO VOCÊ FEZ O CURSO SUPERIOR? (Assinale aquela em que obteve o seu título profissional)

- (A) Pública federal.
- (B) Pública estadual.
- (C) Pública municipal.
- (D) Privada.

7. QUAL ERA A NATUREZA DESSA INSTITUIÇÃO?

- (A) Faculdade isolada.
- (B) Centro Universitário.
- (C) Universidade.
- (D) Não se aplica.

8. DE QUE FORMA VOCÊ REALIZOU O CURSO SUPERIOR?

- (A) Presencial.
- (B) Semipresencial.
- (C) A distância.

9. SOBRE A PÓS-GRADUAÇÃO, VOCÊ POSSUI?

- (A) Atualização (mínimo de 180 horas).
- (B) Especialização (mínimo de 360 horas).
- (C) Mestrado.
- (D) Doutorado.
- (E) Não completei o curso de pós-graduação.
- (F) Não fiz.

10. QUAL A ÁREA TEMÁTICA DE SUA PÓS-GRADUAÇÃO?

- (A) Educação, ênfase em alfabetização.
- (B) Educação, ênfase em educação matemática.
- (C) Educação – outras ênfases. Qual?

(D) Outras áreas que não a Educação. Qual?

11. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ LECIONA?

R: _____

12. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA NESTA ESCOLA?

R: _____.

13. CONSIDERANDO TODA A SUA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL, HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ MINISTRA AULAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – CICLO I?

R: _____.

14. NESTA ESCOLA, QUAL(IS) DISCIPLINA(S) VOCÊ LECIONA? (Ensino Fundamental, ciclo I) (assinale mais de uma alternativa, se for o caso).

- (A) Português
- (B) Matemática
- (C) História
- (D) Geografia
- (E) Ciências/Biologia
- (F) Inglês
- (G) Artes
- (H) Educação Física
- (I) Outra(s) _____

15. NESTA ESCOLA, QUAL A SUA CARGA HORÁRIA SEMANAL?

- (A) Até 10 horas-aulas.
- (B) Entre 11 e 19 horas-aula.
- (C) 20 horas-aula.
- (D) Entre 21 e 30 horas-aula.
- (E) 30 horas-aula.
- (F) Entre 31 e 39 horas-aula.
- (G) 40 horas-aula.
- (H) Mais de 40 horas-aula.

16. EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ TRABALHA?

- (A) Apenas nesta escola.
- (B) Em 2 escolas.
- (C) Em 3 escolas.
- (D) Em 4 ou mais escolas.

17. EM QUAIS ESCOLAS VOCÊ TRABALHA?

- (A) Pública municipal e particular.
- (B) Pública estadual e particular.
- (C) Particular e particular.
- (D) Municipal, estadual e particular.
- (E) Somente particular
- (F) Somente pública municipal
- (G) Somente pública estadual.

18. NESTA ESCOLA, PARA QUAL ANO ESCOLAR VOCÊ LECIONA? (assinale mais de uma opção, se for o caso).

- (A) 1º (B) 2º (C) 3º (D) 4º (E) 5º (F) 6º (G) 7º
- (H) 8º (I) Educação Infantil (J) Ensino Médio

19. AO TODO, QUANTAS HORAS-AULA VOCÊ MINISTRA POR SEMANA? (Não considere aulas particulares)

- (A) Até 10 horas-aulas.
- (B) Até 20 horas-aulas.
- (C) Até 30 horas-aulas.
- (D) Entre 31 e 39 horas-aulas.
- (E) 40 horas-aulas.
- (F) Mais de 40 horas-aulas.

20. VOCÊ SE CONSIDERA UM APAIXONADO POR CULTURA? (considerar a participação em eventos; cinemas, teatros, museus, leitura)

- (A) Sim. Sou um apaixonado por cultura.
- (B) Não. Não me interesso por cultura.
- (C) Já fui.
- (D) Estou tomando gosto pela cultura.

21. QUAIS DESSES GÊNEROS MUSICAIS VOCÊ PREFERE/OUVE? (selecione até três).

- (A) MPB
- (B) Rock Nacional/internacional
- (C) Música clássica
- (D) Sertanejo
- (E) Samba, pagode, forró
- (F) Choro, Bossa Nova
- (G) Funk: _____

22. SE TIVESSE QUE LER UM LIVRO EM SEU TEMPO LIVRE, POR QUAL(IS) DESSE(S) GÊNERO(S) VOCÊ OPTARIA?

- (A) Literatura
- (B) Biografia
- (C) Pedagógicos
- (D) Auto-ajuda
- (E) Revistas e livros científicos

23. COM QUE FREQUÊNCIA ESTA INSTITUIÇÃO PROMOVE ATIVIDADES CULTURAIS?

- (A) 1 vez por ano
- (B) 2 vezes por ano.
- (C) 3 a 4 vezes por ano.
- (D) Mensalmente.
- (E) Raramente.

NOS ÚLTIMOS 12 MESES, VOCÊ
(Marque apenas UMA opção em cada linha?)

	Não	1 ou 2 vezes	3 ou 4 vezes	Mensalmente	Sempre
Foi ao cinema?	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Foi ao teatro?	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Assistiu a um concerto de música clássica?	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Assistiu a um espetáculo de dança?	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Visitou museus?	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Visitou exposição?	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Visitou centro cultural?	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Foi a um show?	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Visitou alguma biblioteca?	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Foi a eventos esportivos?	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Participou de alguma ONG, pastoral, etc?	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

NOS ÚLTIMOS 12 MESES, VOCÊ
(Marque apenas UMA opção em cada linha)

	Não	1 ou 2 vezes	3 ou 4 vezes	Mensalmente	Sempre
Leu nos jornais matérias sobre assuntos científicos?	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Leu revistas sobre assuntos científicos?	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Assistiu a programas sobre temas relacionados à ciência?	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Leu artigos científicos?	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Usou a internet para pesquisar sobre assuntos/descobertas científicas?	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Conversou com amigos e/ou colegas sobre assuntos relacionados à área científica?	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

SOBRE PROGRAMAS TELEVISIVOS, VOCÊ

	Diariamente	Quase Sempre	Raramente	Nunca
Assiste noticiários?	(A)	(B)	(C)	(D)
Assiste documentário?	(A)	(B)	(C)	(D)
Assiste/lê notícias esportivas?	(A)	(B)	(C)	(D)
Telenovelas?	(A)	(B)	(C)	(D)
Programa de auditório?	(A)	(B)	(C)	(D)
Filmes?	(A)	(B)	(C)	(D)
Programas humorísticos?	(A)	(B)	(C)	(D)
Programas policiais?	(A)	(B)	(C)	(D)
Programas religiosos?	(A)	(B)	(C)	(D)
Documentários?	(A)	(B)	(C)	(D)
Musicais?	(A)	(B)	(C)	(D)
Reality-shows	(A)	(B)	(C)	(D)

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturado
Roteiro de entrevista semiestruturado²¹

Dados pessoais:

1. Nome completo:
2. Cidade e Data de nascimento:
3. Cidades onde morou:
4. Cidade onde reside:
5. Idade que cursou a pré-escola e o ensino fundamental:
6. Idade em que cursou o ensino médio:
7. Idade em que cursou o magistério:
8. Idade em que cursou o ensino superior:
9. Com que idade começou a trabalhar? Onde?
10. Exerceu outras atividades sem ser a docência? Por quanto tempo?
11. Frequentou escolas públicas e particulares?

Origem social:

12. Qual é (era) a profissão de seus avós paternos?
13. Qual é (era) a profissão de seus avós maternos?
14. Os seus avós paternos estudaram? Se sim, até que nível de escolaridade?
15. Os seus avós maternos estudaram? Se sim, qual é sua escolaridade?
16. Qual a profissão de seus pais? Atualmente eles trabalham?
17. Quais profissões você se lembra que seu pai já exerceu?
18. Qual o nível de escolaridade dele? Até que série ele estudou?
19. Sua mãe trabalha atualmente? Qual é o seu nível de escolaridade?
20. Você tinha contato com livros durante a infância? Com que frequência?
21. Havia biblioteca em todas as escolas que frequentou?

²¹ O roteiro de entrevista estruturado que ora se apresenta foi baseado no modelo apresentado In: PENNA, M. G. O. **Professor de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas de São Paulo: posições sociais e condições de vida e trabalho**. 2007. 296f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

Condições de vida

22. Exercer a docência possibilitou-lhe melhoras em suas condições de vida?
23. Houve melhorias no acesso aos bens culturais em relação às suas possibilidades da infância?
24. Essa melhoria deve-se ao fato de você ser professora?
25. Sua casa é: ☐ própria ☐ alugada
26. Sua casa fica no: ☐ centro ☐ bairro próximo ao centro ☐ bairro afastado
27. Você é casada? Seu cônjuge trabalha? Qual sua profissão?
28. Você tem filhos? Se sim, quantos? Eles estudam? Em que nível de escolaridade? Em escola pública ou particular?
29. Qual é o tipo de leitura preferido? ☐ Literatura ☐ Livros sobre educação ☐ Jornais ☐ Livros didáticos ☐ Revistas ☐ Outros, especificar.
30. Você costuma viajar: ☐ sempre ☐ às vezes ☐ quando possível ☐ raramente.
31. Você costuma ir ao teatro: ☐ sempre ☐ às vezes ☐ quando possível ☐ raramente.
32. Você costuma ir ao cinema: ☐ sempre ☐ às vezes ☐ quando possível ☐ raramente.
33. Você gosta de: ☐ ir ao shopping ☐ ouvir música ☐ ler ☐ ver televisão ☐ viajar ☐ ir ao teatro ☐ museus ☐ outras preferências: _____ (especificar).
34. Você considera que tem mais acesso aos bens culturais agora do que tinha durante a infância? Justifique.
35. Isso se deve ao fato de você ser professora?
36. Você optaria novamente pela docência? Por quê?
37. Você tem (teve) familiares que se dedicam (dedicaram) à docência? Quem?
38. Conte-me a respeito de sua infância.
39. Você costumava ler durante sua infância e juventude além do que era solicitado na escola?
40. Você manifestou algum talento durante a infância, por exemplo, para a música ou para as artes cênicas ou para as artes plásticas?
41. O lugar em que você morava durante a infância e juventude oferecia algum espaço para lazer cultural? Tinha biblioteca? Se sim, você a frequentava?
42. Durante a infância você pensava em se tornar professora? Por quê? Se não, qual (is) profissão (ões) almejava.
43. Você tem boas lembranças do ensino fundamental, como passeios, festas, momentos felizes? E a respeito do Ensino Médio? E do magistério? E quanto à graduação?

44. Há alguma lembrança de momentos marcantes como dança, música ou apresentação teatral durante sua escolarização? Como foi a preparação para essa apresentação?
45. Você lê com que frequência?
46. Você participa(participou) de algum evento cultural?
47. Você tem alguma paixão cultural?
48. O que significa, para você, capital cultural?
49. Qual a importância da cultura para a formação e prática do professor?
50. O que te motiva a frequentar espaços culturais?
51. Conte-me sobre um dia livre típico. Quais atividades são realizadas por você?

Experiências culturais do professor

52. Para você, o que é cultura?
53. O que é capital? E, capital cultural?
54. Quais investimentos você, como professor(a), fez para adquirir cultura/capital cultural?
55. Qual(is) investimento(s) cultural(is) você considera ser o(s) mais importante(s) para nossa atualidade?
56. Você se considera um apaixonado por cultura? Se sim, qual(is) fato(s) marcante(s) você considera ter sido importante(s) para despertar-lhe a paixão pela cultura? Se não, por que você não é um apaixonado por cultura?
57. Quais fatores são importantes para despertar o gosto pela cultura nos mais jovens?
58. Em sua cidade há políticas de incentivo à participação em eventos culturais?
59. O que facilita ou mesmo dificulta sua participação em eventos culturais ou mesmo investir mais em aquisições culturais?
60. Quais benefícios o investimento em cultura (pode) trazer para a prática docente?
61. Quais são suas fontes de informação?
62. Em seu momento livre, após um longo dia de trabalho, qual atividade é-lhe preferida para descansar?
63. Por favor, descreva um típico final de semana.
64. Qual a importância que a mídia, a internet, jornais impressos ou televisivos tem em sua vida? Justifique. Essas fontes são válidas para seu dia-a-dia?
65. Em relação a sua infância, você gostava de ler? Você era incentivado a ler? Por quem? Você frequentava a biblioteca escolar ou municipal?

66. Atualmente, você se considera um leitor assíduo? Se sim, qual(is) livro(s) você leu nos últimos doze meses? Cite um autor que goste de ler. Você se lembra de uma passagem literária que lhe chamou atenção?
67. Por ocasião de seu ingresso na docência, você considera que lê mais ou menos do que antes de exercer essa profissão?
68. Você costuma ir a teatros? Cinemas? Parques? Centros culturais? Se sim, quando foi a última vez que você foi? Essa foi uma atividade escolar ou realizada fora do horário de trabalho?
69. Quais atividades você gosta de fazer com seus familiares/grupos de amigos?
70. Hoje como professor, você julga importante participar de atividades oferecidas por universidades, como o Projeto Mão na Massa?
71. Você beneficia-se de atividades de extensão promovidas por universidades, como a Experimentoteca do CDCC (Centro de Divulgação Científica e Cultural da Universidade de São Paulo) para enriquecer suas atividades em sala de aula?
72. A escola oferece-lhe todos os recursos pedagógicos dos quais julga serem importante para enriquecer sua aula?
73. Se não oferecer, o que você faz? Utiliza apenas aqueles que dispõem ou sempre/quando possível busca materiais que contribuam para a explicação do conteúdo abordado?
74. Durante sua escolarização básica/profissionalizante, anterior ao ingresso no meio universitário, você teve contato com o meio acadêmico? Você visitou a universidade? Se sim, descreva essa experiência.

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Ilmo(a) Sr(a)

DD. Professor

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “Os investimentos em aquisição de capital cultural por professores que atuam em contextos distintos” tendo como responsável a pesquisadora Eva Poliana Carlindo - aluna do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, campus de Araraquara-SP (FCL/UNESP, CAr).

Esta pesquisa objetiva i) discutir o entendimento acerca dos conceitos „cultura” e „capital cultural”; ii) reconstituir, por meio do recurso teórico-metodológico história de vida, a formação pessoal e profissional docente bem como identificar preferências pessoais; participação em eventos culturais, estudos já realizados e propósitos futuros; iii) identificar disposições culturais do professor tendo em vista possibilidades culturais (teatros, museus, cinema, agremiações, esportes) presentes/oferecidas no/pelo município em que reside e/ou leciona; e iv) discutir sobre a importância da aquisição de capital cultural, em seus três estados – incorporado, institucionalizado e objetivado – para a prática docente de elevada qualidade.

Sua participação nesta pesquisa deve-se ao fato de atender aos critérios de seleção dos sujeitos-participantes: atuar, concomitantemente, em escolas públicas e privadas; lecionando na Educação Infantil e no Ensino Fundamental ou somente em cada nível nos respectivos setores e ter, ao menos, três anos de experiência profissional.

Vale esclarecer que sua participação é livre, espontânea e consciente. Vossa Senhoria tem total autonomia para aderir bem como para desistir, a qualquer momento, de sua participação; mesmo após a concessão e autorização de utilização das respectivas

entrevistas. Sua recusa não lhe trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador bem como em relação à instituição a qual pertence.

Para tanto, o aceite em participar desta pesquisa consistirá em responder um a questionário e, se desejável, conceder entrevista oral, semiestruturada, abordando questões relacionadas a sua formação pessoal, profissional e cultural. Lembramos ainda que, a entrevista será gravada, transcrita e encaminhada a V. Sa. para conferência, esclarecimento, acréscimo e/ou supressão de trechos e autorização para utilização da mesma como fonte de dados em nossa pesquisa. Asseguramos total sigilo dos dados a nós fornecidos. Para isso, adotaremos o critério de invisibilidade: todo e qualquer nome citado bem como o(s) nome(s) da(s) instituição(ões) que aceitarem nossa entrada no ambiente escolar serão substituídos por pseudônimos.

A entrevista será realizada conforme disponibilidade do participante, o que presume o deslocamento do pesquisador para o local onde a entrevista será realizada; conforme dia e horário estabelecido pelo docente.

Salientamos, ainda, que esta pesquisa não prevê riscos, danos ou qualquer prejuízo – físico, moral e/ou financeiro – aos sujeitos envolvidos uma vez que serão garantidas condições de sigilos, conforme exigências do Conselho Nacional de Pesquisa e realizada conforme premissas e procedimentos éticos e metodológicos condizentes com o rigor científico de uma pesquisa acadêmica. Se, porventura, ocorrer algum dano ou prejuízo devido a sua participação neste projeto, este será ressarcido pelo pesquisador. Como benefícios, esperamos colaborar nas discussões sobre o acesso à cultura por parte do professor assim como importância da democratização da cultura erudita a todos, sem distinção.

Os resultados desta pesquisa serão divulgados na Tese de Doutorado de Eva Poliana Carlindo a ser defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, campus de Araraquara-SP. Além disso, existe a previsão de divulgação, participação e apresentação dos resultados obtidos por meio desta pesquisa em eventos acadêmicos – Congressos, Colóquios, Encontros, Seminários, Simpósios, entre outros – quiçá, a publicação em forma de livro. Em caso de desistência e/ou paralisação por parte do sujeito-participante da pesquisa, o

qual concedeu entrevista para a realização deste projeto ser-lhe-á devolvida a gravação de seu áudio e, se já realizada, a transcrição de sua entrevista.

Esta pesquisa será acompanhada pela orientadora da pesquisadora – Prof.^a Dr.^a Marilda da Silva – e pelo Comitê de Ética em pesquisa da FCL/UNESP,CAr em todas as suas fases de elaboração e realização.

V. Sa. receberá uma cópia deste termo onde constam telefone e endereço da pesquisadora e do Comitê de Ética em Pesquisa, abaixo especificados, para, se desejável, a qualquer momento, esclarecer dúvidas sobre o projeto de pesquisa do qual participa.

Grata por sua atenção e colaboração

Eva Poliana Carlindo CPF:
End.
Telefones:

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3301-6224 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br

Araraquara, de de 2012.

Assinatura do sujeito da pesquisa
CPF: