UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE CIÊNCIAS- CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Kátia Lidiane de Campos

O CAPITAL CULTURAL E A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESP/BAURU

BAURU
2017

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE CIÊNCICAS- CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Kátia Lidiane de Campos

O CAPITAL CULTURAL E A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESP/BAURU

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências- UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes

BAURU
2017

Campos, Kátia Lidiane.

O capital cultural e a formação de estudantes do curso de Pedagogia da Unesp/Bauru – Bauru, SP.
73 p.
Orientador: Maria José da Silva Fernandes

Monografia (graduação)- Universidade Estadual Paulista. Bauru, 2017

1. Formação de professores. 2.Dominação simbólica. 3. Capital Cultural. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências.

Kátia Lidiane de Campos

O CAPITAL CULTURAL E A FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESP/BAURU

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências- UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes

Banca examinadora:

Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes
Universidade Estadual Paulista- Unesp Bauru

Prof. Dr. Vitor Machado
Universidade Estadual Paulista- Unesp Bauru

Profa. Dra. Luciana Ponce Bellido Giraldi
Universidade do Sagrado Coração- USC

BAURU
2017

Dedico este trabalho ao meu irmão, fonte de inspiração permanente e meu grande amigo de vida. “Tudo bem, seja o que for, seja por amor às causas perdidas”.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Cida e Marino, por serem todo o meu amor, por acreditarem em mim e em nós, por me apoiarem de todas as maneiras possíveis e por fazer a minha vida melhor. Com vocês aprendi que amar não tem limites.

Ao meu irmão por estar comigo em todas as minhas dificuldades. Por me segurar nas vezes que chorei ao descobrir que o mundo era maior do que pensava, por ter sido meu "chefinho" de estágio na biblioteca. Me ensinou que a linha entre a razão, o pensamento e o amor é muito tênue e que "a vida é mais que isso".

Agradeço ao Zé, que me ligou antes da prova do vestibular para dizer que eu passaria. Pela paciência e respeito que permanentemente me dedicou durante esses quatro anos. Pelas conversas, viagens e as tardes na grama e no sol. Me ensinou a amar as coisas mais simples!

Agradeço à Vivian por me ajudar a aguentar o meu irmão e suas chatices e por estar próxima sempre de forma tão doce. Você é especial para todos nós!

Agradeço à minha vozinha Lourdes, por seu olhar e por seus abraços apertados e a minha vó Elza, que nos deixou tão cedo mas permanece ensinando à todos.

Agradeço a minha amiga Re, que acompanhou todas as minhas angústias e alegrias muito antes da graduação. Gratidão pelo nosso crescimento e por não soltar da minha mão.

Aos meus queridos amigos: Jucieli, Fran, Rebeca, Michele e Du. Por todas as conversas, desabafos e crescimento que me proporcionaram.

À minhas primas Bina, Carol e Júlia, por todas as noites que dormimos juntas e filosofamos sobre a vida. Obrigada pelos sorrisos intermináveis!

Agradeço a equipe gestora do SENAI pelo estágio. Às minhas amigas: Dri, De, Elo, Dona Tânia e o Macatuba. A todos da escola que me fizeram estar e permanecer inquieta.

Agradeço a minhas tias e tios que tornaram a minha vida melhor. Especialmente aquelas e aqueles que estiveram sempre por perto, sabem o quanto são especiais. Citar o nome de todos tornaria este trabalho uma enciclopédia.

Agradeço de maneira especial uma grande mulher: A primeira professora que tive contato na Universidade. Ela me acompanha desde o primeiro ano e me inspira permanentemente pelas suas atitudes. Mais do que me orientou no Núcleo de Ensino, no PIBIC e no TCC: Me ajudou a olhar para o mundo. Tenho muito a agradecer pela generosidade. O mais importante de tudo que me ensinou, permanece comigo.

Agradeço ao professor Vitor: Pelas aulas desafiadoras do primeiro ano, pelo grupo de estudo, pelo churrasco e pelos conselhos. É motivo de orgulho tê-lo em minha banca de TCC.

Agradeço a querida professora Luciana Ponce, por estar presente neste momento tão importante e por ter aceito fazer parte da minha banca. Gratidão!

A minha equipe:

À Naty, pela parceria sem tamanho desses quatro anos. Obrigada por dividir sua luz comigo todos esses anos, confiar em mim até mesmo quando não deveria. Nossos planejamentos de estudos sempre serão os melhores, mesmo não se realizando.

Agradeço à Ra, pelas gargalhadas e pela amizade que supera qualquer diferença. Obrigada por cada carona a três na moto, por todas as comilanças, pelos roles em Bauru e em Lençóis. Aprendemos uma com a outra todos os dias.

Ao Luís, meu grande amigo: Pela sua teimosia, foi por conta dela que muitas discussões intermináveis começavam e por isso nossa amizade aprendeu tão bem a respeitar o outro. Aprendi muito com você, seu grosso!

Ao Rodrigo, que por ser tão intenso e verdadeiro em tudo o que faz, permanece conosco mesmo não estando presente nos últimos anos da graduação.

Ao Centro Acadêmico Paulo Freire:

Aos queridos que tenho certeza que serão pessoas incríveis onde estiverem: Laryssa, Cleide, Keila, Laura Croce, Laura Lima, Duda, Naty, Fil, Hortência, Amanda, Ana e Gi. Obrigada por me fazerem compreender que construir um espaço melhor é também ser melhor, a cada dia.

Aos professores do curso

Agradeço à professora Vera, pelas atitudes éticas frente a coordenação de curso. A professora Thaís. Ao professor Márcio, pela dança da vassourinha e por ter segurado nosso choro aquele dia no aeroporto. A Márcia, grande professora e mulher, que muito nos ensinou sobre a vida. A professora Carolina Seidel, que chegou no último ano como uma luz para nos fazer ampliar olhares e percepções. A todos os professores do curso de pedagogia. Principalmente aqueles que nos ensinam pela postura, pela prática e pela ética. Vocês nos inspiram!

E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas.
(Gonzaguinha)

RESUMO

A presente pesquisa busca investigar as preferências culturais dos estudantes do curso de Pedagogia da Unesp de Bauru a fim de compreender de que forma o capital cultural serve para que a educação formal e a formação de professores como uma forma de dominação simbólica. Para isso, a pesquisa se fundamenta em conceitos introduzidos por Pierre Bourdieu como Capital Simbólico, Campo e violência simbólica e sua relação com a maneira como as desigualdades são legitimadas e reafirmadas na escola. O capital cultural é foco da análise pois se trata de um capital simbólico pelo qual algumas mudanças podem acontecer, embora geralmente ele sirva apenas como uma "autenticação" da cultura dominante. Para isso, o trabalho discute o objeto de estudo da pedagogia, que é a educação e analisa brevemente como ocorre o trabalho docente e a formação de professores no país, a fim de identificar suas potencialidades e fragilidades. Após tais discussões, apresenta-se o resultado de uma pesquisa aplicada com estudantes do curso de Pedagogia da Unesp de Bauru, na qual investiga qual é o perfil desse grupo e suas experiências e preferências culturais. Sendo assim, as respostas dos sujeitos pesquisados e a fundamentação teórica utilizada permite notar o quanto o investimento no capital cultural associado a uma visão crítica do mundo podem possuir um sentido de ressignificação da realidade para os professores em formação, na medida que se apropriam do conhecimento dominante e podem, dentro dessa estrutura, alterar o seu alcance pra diferentes grupos e classes sociais.

Palavras chave: Formação de professores; Dominação simbólica; Capital cultural

ABSTRACT

The present research seeks to investigate the cultural preferences of the students of the Pedagogy course of the Unesp of Bauru in order to understand how cultural capital serves for formal education and teacher training as a form of symbolic domination. For this, the research is based on concepts introduced by Pierre Bourdieu as Symbolic Capital, Field and symbolic violence and its relation with the way in which the inequalities are legitimized and reaffirmed in the school. Cultural capital is the focus of analysis because it is a symbolic capital by which some changes can take place, although generally it serves only as an "authentication" of the dominant culture. For this, the paper discusses the object of study of pedagogy, which is education and briefly analyzes how the teacher work and the training of teachers in the country occurs, in order to identify their potentialities and weaknesses. After these discussions, we present the results of an applied research with students of the Pedagogy course of Unesp de Bauru, in which investigates what is the profile of this group and their experiences and cultural preferences. Thus, the responses of the subjects studied and the theoretical basis used allow us to note how much the investment in the cultural capital associated with a critical view of the world can have a sense of re-signification of the reality for the teachers in formation, as they appropriate the knowledge and can, within this structure, change their reach to different social groups and classes.

Keywords: Teacher training; Symbolic domination; Cultural capital

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Renda familiar dos participantes 49

Gráfico 2 - Classe social dos estudantes 49

Gráfico 3 - Trajetória escolar dos pesquisados 50

Gráfico 4 - Categoria de trabalho dos estudantes 51

Gráfico 5 - Motivações pela escolha do curso 52

Gráfico 6 - Preferências de leitura 55

Gráfico 7 - Interesses de leitura em periódicos 56

Gráfico 8 - Frequência ao cinema 57

Gráfico 9 - Frequência ao teatro 57

Gráfico 10 - Gosto musical dos participantes 59

Gráfico 11 - Experiências culturais no curso 60

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 10

1 INTRODUÇÃO 11

2 A EDUCAÇÃO NECESSÁRIA OU SENTIDOS DA EDUCAÇÃO 13
2.1 A escola brasileira e a educação na contemporaneidade 16

3 PERSPECTIVAS DE PIERRE BOURDIEU PARA A EDUCAÇÃO 19
3.1 O espaço social e as percepções subjetivas 19
3.2 A construção dos espaços de dominação 24
3.2.1 As lutas simbólicas e a legitimação da cultura e do conhecimento. 26

4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES 38
4.1 A formação e o trabalho docente 38
4.2 Formação inicial de professores 43

5 O CAPITAL CULTURAL DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESP-BAURU 45
5.1 A pesquisa qualitativa-quantitativa nas ciências humanas e sociais 45
5.2 Caracterização dos participantes 48
5.3 As experiências culturais dos estudantes do curso de Pedagogia da Unesp Campus Bauru 53
5.3.1 Leitura 54
5.3.2 Teatro e Cinema 56
5.3.3 Gosto musical 57
5.4 Experiências culturais durante o curso 59

6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES 61

REFERÊNCIAS 63

APÊNDICE 67

APRESENTAÇÃO

O curso de Pedagogia me abriu horizontes para a compreensão de que a escola não existe sozinha, mas depende de múltiplos fatores para acontecer. Compreendi que a educação está presente em tudo e que um educador deve estar atento para, principalmente, as coisas que estão para além da escola, não sendo permitido a distração, o egoísmo e a arrogância.

Tal reflexão é necessária para a busca de uma escola que entenda suas funções ao longo da história e crie formas de se transformar de acordo com as intenções e demandas da sociedade, promovendo discussões e buscando permanente sentido para a prática educativa. À educação, compreendida em todos os seus aspectos de ação, cabe "a responsabilidade de abrir as portas da mente e do coração e de apontar horizontes de construção partilhada de sociedades humanas mais humanizadas" (BRANDÃO, 2006, p. 22).

Ao apresentar esse trabalho é necessário pensar sobre a crença nessa construção partilhada. Venho de família de classe média baixa, em que muito do que aprendemos foi a partilha e algumas histórias. No núcleo familiar em que me encontro, nossa maior construção coletiva foi a organização e o planejamento para sentarmos juntos à mesa. Essa condição nos permite que deixemos a rotina de lado para olharmos nos olhos por um momento do dia e ao olhar notamos o impacto da presença.

A educação também precisa de organização e presença para acontecer. Para que a mudança aconteça é necessária a reflexão e compreensão sistemática da realidade a fim de tentar ousar e partilhar. Assim, para que também a educação aconteça é necessário a mudança. Não me refiro à um misticismo de uma escola libertadora por si só, mas à um espaço que ofereça condições de mudança a partir de que um sujeito afete e seja afetado em situações de troca. Uma mudança que não se limitaria a afirmar o construído, mas que abre possibilidades de criação.

Para isso, é necessário entender quais são as estruturas sociais e simbólicas que nos levam a pensar e agir, mas também é necessário pensar sobre a organização da educação no nosso país. A pretensão é de que este trabalho seja um recorte do meu olhar para tais questões. Olhar de quatro anos de reflexões diversas dentro da universidade, que, de certa forma nos doem, mas quando se chega a esta etapa compreende-se que "a dor da alma nada mais é do que seus limites se rasgando para caber mais mundo" (MOSÉ, 2013).

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca uma aproximação às questões sociais da educação. Partindo da obra de Pierre Bourdieu e outros autores, o trabalho busca analisar o perfil dos estudantes do curso de Pedagogia da Unesp de Bauru, em relação ao capital cultural que apresentam e a suas trajetórias, procurando identificar as contribuições do curso para sua constituição. Para isso, introduz-se conceitos necessários para que essa análise possa se apresentar, além de trabalhar com uma metodologia qualitativa, a partir do uso de questionários, para analisar dados em relação ao tema.

Quando iniciamos um trabalho não sabemos muito bem como será sua construção, na medida que temos diversas hipóteses que buscam ser comprovadas ou não, mas explicadas de maneira mais profunda pelo estudo que se propõe. Quando pensei em analisar o capital cultural dos estudantes do curso de Pedagogia, não me passou pela cabeça que o processo de envolvimento com a teoria fosse algo tão desafiador. Como estudante do curso, não pude olhar para um tema, tão estudado pela Sociologia, sem me sentir, em certos momentos, sem um rumo a seguir.

Isso provavelmente acontece porque para se construir um trabalho que de fato se proponha a discutir um assunto como esse, é necessário se aprofundar de tal maneira que algumas hipóteses ficam pelo caminho. Na medida que se compreende o mundo objetivo como é e está organizado e os sujeitos como seres que manifestam simbolicamente esse mundo e que tem, ainda, dentro de suas trocas subjetivas, grande chance de se alterar e alterar o outro, a análise do perfil dos estudantes torna-se outra.

Desse modo, torna-se necessário refletir sobre quais instrumentos os futuros professores tem em mão para lidar com uma realidade de precarização da educação, uma realidade que se torna cada vez mais fragmentada e desafiadora. É sobre os instrumentos sociais e simbólicos que pretendo discutir, em que parto da noção de escola como um lugar de convivência coletiva, de descobertas que, de fato, alteram as estruturas cognitivas primeiras do sujeito e sobretudo de uma educação que ensine o prazer do saber.

Para isso, organizei o trabalho a partir da necessidade de me situar sobre a educação, visto que é o principal objeto de trabalho do professor e compreender como a educação formal se organizou ao longo do tempo e dos espaços. Para isso, fiz um levantamento teórico que

parte da história da educação (BRANDÃO, 2006) e seus mecanismos de reprodução das desigualdades e discuti algumas de suas consequências na sociedade contemporânea.

No capítulo seguinte, busquei analisar, a partir de conceitos como capital simbólico, habitus e capital cultural, que se inserem dentro da teoria de Pierre Bourdieu, os processos sociais de construção de espaços de dominação e as formas como a educação torna-se um espaço de afirmação das desigualdades, se distanciando de sua essência pedagógica.

Em um terceiro momento senti necessidade, ainda, de discutir como o trabalho docente e a formação de professores é organizada nessa sociedade também de maneira simbólica de forma a reafirmar o papel do professor como um profissional que sofre grandes consequências da organização social. Por isso, foi necessário refletir sobre o papel do professor diante de uma sociedade que constrói a docência de uma maneira peculiar. Neste capítulo, utilizo como principais referenciais Mariano Fernández Enguita e Stephen J. Ball.

Após um apanhado teórico da pesquisa, parte-se de uma pesquisa qualitativa-quantitativa para a análise de questionários respondido por 18 estudantes do curso de Pedagogia, os quais responderam questões sobre sua formação inicial, a formação cultural vivenciada no curso e sobre seus gostos e preferências. Essa análise busca discutir os conceitos de capital cultural dentro da universidade e sobre como os estudantes podem, como futuro professores, utilizar desse capital para tornar a realidade mais apreensível aos estudantes.

Por fim, esse trabalho teve como objetivos discutir tais questões, fazendo um recorte na realidade, a partir de um olhar sobre esses assuntos. As considerações aqui presentes não buscam se generalizar numa análise macrossocial, mas a compreender a relação dos estudantes do curso com os estudos realizados, de forma a discutir tais questões na formação inicial desses professores.

2 A EDUCAÇÃO NECESSÁRIA OU SENTIDOS DA EDUCAÇÃO

Ao se escrever um capítulo sobre educação um questionamento possível de se fazer seria "o que faz a vida acontecer?". Nesse sentido, vida e educação podem se fundir. É essa questão que norteia esse capítulo, no sentido de fazer um levantamento histórico de como a educação formal também ocorre como uma prática social que tem origem na sociedade e na cultura.

Esse capítulo fundamenta-se, sobretudo, em Brandão (2006), que no livro "O que é educação?" aborda o desenvolvimento do ensino e dos processos educativos na sociedade. Analisa-se assim os interesses, as relações e as necessidades da educação atual, principalmente no que diz respeito às questões de desigualdade e formas de poder configuradas na sociedade, e, sobretudo, na educação.

É fato que na sociedade contemporânea precisamos repensar a organização desses fatores e entender como eles acontecem. Para Brandão (2006), a educação passa a representar e instituir nossa organização social e nossas ideologias no momento em que se constitui como ensino. Segundo o autor, antes disso, as iniciativas de aprendizagem "existiam misturadas com a vida, em momentos de trabalho, de lazer, de camaradagem ou de amor". (2006, p.18).

Diante disso, a escola tratava-se de um meio para ajustar o indivíduo à comunidade, em que os saberes importantes à comunidade é que eram relevantes à criança ensinada. A partir de vários processos de mudanças sociais, surge a escola com o objetivo de pensar sistematicamente o que ensinar. Ela surge também diante de um contexto social em que se institui o trabalho e as relações de poder.

> Mesmo em algumas sociedades primitivas, quando o trabalho que produz os bens e quando o poder que reproduz a ordem são divididos e começam a gerar hierarquias sociais, também o saber comum da tribo se divide, começa a se distribuir desigualmente e pode passar a servir ao uso político de reforçar a diferença, no lugar de um saber anterior, que afirmava a comunidade. (BRANDÃO, 2006, p. 27).

Nesse sentido, a educação passa a utilizar o saber como uma "arma" que reforça e afirma as desigualdades sociais. A educação tem grande influência na produção de ideias, e quando formalizada, a sua força se firma na sua própria maneira de se organizar e de pensar os processos educativos. O que acontece de acordo com as necessidades da sociedade, de seu modelo de pensamento e de sua cultura.

Segundo Brandão (2006) a escola surgiu como um lugar de ócio, em que o maior trunfo dos indivíduos era o tempo, e que, por mais desigual que poderia ser o ensino, o momento de disponibilização de um tempo igual para o ócio, a partilha e as conversas, eram uma forma de possibilitar uma maior igualdade entre os homens. Para o autor, a educação não pode ser confundida com o desenvolvimento dos seres e nem como uma forma de adaptação ao seu meio, simplesmente, mas como uma atividade criadora capaz de levar o indivíduo a desenvolver suas potencialidades. Para isso, a educação:

> Não se reduz à preparação para fins exclusivamente utilitários, como uma profissão, nem para desenvolvimento de características parciais da personalidade, como um dom artístico, mas abrange o homem integral, em todos os aspectos de seu corpo e de sua alma, ou seja, em toda a extensão de sua vida sensível, espiritual, intelectual, moral, individual, doméstica e social, para elevá-la, regulá-la e aperfeiçoá-la. É processo contínuo, que começa nas origens do ser humano e se estende até à morte. (BRANDÃO, 2006, p.64)

Porém, não eram todos os homens que poderiam valer-se desse tempo, e é importante dizer que, por mais que fossem, eles não teriam como fazê-lo em condições iguais. Mesmo com a democratização da cultura e do saber, em Atenas também a escola aberta já não era para todos. Já nesse momento de uma iniciação à democracia, existia-se divididos o público da educação e principalmente os conhecimentos que lhes eram destinados.

Muito tempo depois no Brasil, a democracia, compreendida de forma parcial e superficial como acesso de todos à escola, também passa por uma escola para a todos, aberta e nota-se, nesse processo, a escola reafirmando as desigualdades a partir do momento que oferece uma educação igual, a partir de um modelo que permite que uns se apropriem enquanto outros não se reconheçam nesse espaço.

Nesse espaço de afirmação das desigualdades em que se atribui ao próprio sujeito toda a responsabilidade de sucesso ou fracasso a partir da meritocracia[1], é que as questões capitalistas se inserem dentro da educação de maneira simbólica e permanece na sociedade brasileira em geral. Além disso, atualmente, também os processos educativos da escola de ensino básico possuem uma organização escolar que permite um ensino em grande escala,

[1] Conceito que atribui os privilégios sociais aos que tem mais méritos, ou seja, aos mais esforçados e dedicados, escondendo-se por trás de uma ideia de igualdade, que não considera as condições dos sujeitos para que cheguem a obter os méritos. Ignora os privilégios já existentes e, por isso, privilegia ainda mais os já privilegiados.

girando em torno de um currículo especializado e fragmentado, fortemente marcado pelo contexto industrial.

> A forma como os conteúdos passaram a ser trabalhados foi reduzindo-se a um pensamento técnico e mecanicista, que não dá conta de pensamentos reflexivos sobre a realidade e não promovem um "pensar sobre". Contudo, não se trata de simplesmente rejeitar a racionalidade técnica, pois seria uma postura tão reducionista quanto a da falsa racionalidade técnica. Ou seja, deve-se rejeitar a dicotomia entre a racionalidade técnica e o pensamento complexo, introduzindo a dialogicidade entre ambas. (SONNEVILLE; JESUS, 2009, p. 298)

Essa dicotomia entre a racionalidade técnica e o pensamento complexo ocorre principalmente quando não são valorizadas áreas do pensamento que promovam uma maior reflexão acerca da realidade. Diante desse contexto, a escola acaba se guiando por um objetivo que não é próprio, e que não tem relação íntima com o chão da escola.

A educação para a técnica, que, segundo Brandão (2006, p. 37) era "relegada aos trabalhadores manuais, livres ou escravos" continua sendo o foco da ação educativa destinada às classes mais baixas da sociedade. A educação para teoria, como ainda atualmente se vê, talvez com algumas diferenças apenas, era pensada pelos gregos como um saber que se ensina para que seja um tipo de homem livre e nobre, como aponta o autor:

> As crianças devem, antes de tudo, aprender a nada e a lei; Em seguida, os pobres devem exercitar-se na agricultura ou em uma indústria qualquer, ao passo que os ricos devem se preocupar com a música e a equitação, e entregar-se à filosofia, à caça e à frequência aos ginásios (BRANDÃO, 2006, p. 40)

Assim, percebemos instituídas desde o início da educação formal algumas divisões do saber que implicam em divisões também no acesso à cultura e a outras formas de saber socialmente legitimados. Inicia-se, dessa forma, em um dos primeiros espaços que frequentamos, a escola, a aplicação desses mecanismos de exclusão. Para Mosé "a exclusão do saber, do conhecimento, é a raiz de toda exclusão." (2013, p. 45). E é sobre esse fenômeno que iremos tratar no capítulo que segue, na busca da compreensão da atuação do professor frente à exclusão e das influências do capital cultural nesse processo.

2.1 A escola brasileira e a educação na contemporaneidade

A educação brasileira foi herdeira de três séculos de exclusão, da escravidão e afirmação de uma sociedade (escola) extremamente seletiva. Segundo Mosé (2013), a escola era destinada prioritariamente para a elite e o acesso e permanência nos estudos era muito raro. Com a democratização da escola, a educação foi destinada às massas recebendo um caráter funcional, pois isso só aconteceu quando houve a necessidade de capacitação de mão de obra. A escola, passa, assim, a ter novas maneiras de se organizar, buscando atender as demandas do estado:

> Como o ensino básico dirigido às massas praticamente não existia antes do século XIX, e surgiu para atender às necessidades de mão de obra para a sociedade industrial, a educação das massas no mundo se confundiu com uma educação fragmentada, dividida, sem contexto. (MOSÉ, 2013, p. 48)

Na sociedade contemporânea, muitas das formas de legitimar o saber se alteram de forma constante. Embora a sociedade siga sendo capitalista, que considera a educação com utilitarismo, a legitimação de uma cultura dominante não se dá mais, apenas e prioritariamente, pela escola. Apesar da escola se manter como um meio de exclusão, a sociedade passou a existir em rede com fenômenos como a globalização e os avanços das Tecnologias de Informação e Comunicação, possibilitando assim espaços de manifestações simbólicas de micro poderes.

> (...) foram tantos os excluídos, nos diversos modos que a sociedade tem de julgar, que os espaços de marginalidade, como as prisões, as favelas, os guetos, foram ficando apertados e todos acabamos nos encontrando, nos tocando. A linha divisória que demarcava a fronteira entre "nós" e "eles" se desfez. (MOSÉ, 2013 p. 43)

Com a democratização da internet e o uso "livre" das redes sociais, o acesso à informação aumentou. A internet, apesar da gama de possibilidades que apresenta, encontra-se muitas vezes como mais um meio de "manipulação" social: Ao selecionar o que se quer ver, ler e sentir deixa-se de considerar aspectos que influenciam tal decisão fazendo da personalização um terreno fértil para toda sorte de preconceitos. Apesar disso, as possibilidades de trocas subjetivas na comunicação mudaram e as manifestações de poder

encontram-se de forma mais acentuada “nas relações, nos acordos, nas múltiplas e móveis conexões” (MOSÉ, 2013, p.26)

Apesar do país ter passado por governos que buscavam no slogan “Brasil, um país de todos” uma aproximação e um cuidado com causas sociais, ainda é fortemente marcado pela miséria e pelos direitos humanos. Criador da revista literatura marginal, Ferréz analisa essa transformação, opinando a respeito do incômodo que qualquer possibilidade de diminuição do abismo social que separa historicamente as classes causa nos detentores do poder. Mas alerta que a felicidade passa, de alguma forma, pelo bem estar de todos.

> O País há muitos anos é vendido como rico. "Estamos em ascensão". "Tudo está melhorando". "Todos fazem parte dessa evolução".
> Balela, mentira. A elite não está preparada para dividir seus espaços, seus feudos, sua exclusividade, mas uma coisa é certa: ela vai ter que aprender.
> "Por que eles não ficam no lugar deles?"
> Porque o lugar deles é ruim. Ninguém quer ficar mais desfilando de Mizuno de 1.000 reais em frente ao córrego, quem gosta de córrego é rato. (FERRÉZ, 2014, p. 2))

Nogueira e Nogueira (2002) traz à luz o pensamento de Pierre Bourdieu, que considera que a escola não é um espaço neutro que transmite conhecimentos superiores e avalia os alunos considerando critérios universais, mas sim uma “instituição a serviço da reprodução e legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes” (p. 28). Isso porque, o autor se baseia em uma ideia que denomina de “Arbitrário cultural”. Esse conceito acredita que a concepção cultural dos grupos dominantes é imposta a toda sociedade por meio do sistema de ensino, principalmente em relação à valores e normas. Utiliza a palavra “arbitrário” porque não acredita que exista uma fundamentação objetiva na escolha e na classificação desses valores, mas faz com que as ideias se “naturalizem” nos estudantes como algo verdadeiro e absoluto.

Essa cultura e conhecimentos de certa forma, “escolhidos” pela escola, nada mais fazem do que afirmar a cultura da classe dominante e aribuir-lhes o certificado de uma “natureza” sábia a essas pessoas. Nesse sentido, Brandão afirma, que desde o início da educação formal “ (...) nada poderia haver de mais precioso, a um homem livre e educado, do que o próprio saber e a identidade de sábio que ele atribui ao homem” (2006, p. 44).

Quando o saber é concebido dessa forma, não se abrem possibilidades de reflexão sobre a realidade e a construção de um sujeito integral. Educar na sociedade brasileira do século XXI, necessita de conhecimento sobre as raízes de desigualdades que se manifestam em diversos espaços, como na mídia, na escola, na rua, nas funções exercidas no trabalho, etc.

Bourdieu contribui, nesse sentido, com uma análise mais dialética entre as questões objetivas e subjetivas a fim de compreender o sujeito e suas possibilidades integrais. Segundo o autor, as relações subjetivas, apesar de muito influenciadas pelas condições econômicas, abrangem capacidades de transformação. Ele acredita que "essa capacidade 'criadora, ativa, inventiva', não é a de um sujeito transcendental como na tradição idealista, mas a de um agente ativo." (NOGUEIRA;NOGUEIRA, 2004, p. 25). Pensar em agente ativo, é pensar em um sujeito dotado de autonomia, referente às trocas simbólicas que realiza, mas sem deixar de compreender que ele pode estar submetido a determinadas circunstâncias.

A escola atual carrega um grande desafio, não definido por ela: O de manter um padrão que sustente o mercado e para isso retira-se dessa escola, a oportunidade de escolha. Mas as demandas sociais pedem que a escola se reinvente. Na verdade, a sociedade precisa encontrar novas formas de lidar com os desafios contemporâneos, compreender que a busca por um espaço de igualdade depende de um processo de compreensão da exclusão em suas grandes e menores formas de manifestações. Toda essa transformação passa, invariavelmente pela escola e pelas possibilidades que ela pode apresentar ao aluno, fazendo-o como sujeito de sua realidade.

Em síntese, é preciso repensar também a formação de professores, questionando em que medida se forma professores capazes de produzir questionamentos, instigar indignações, promovendo o engajamento necessário para a construção de uma sociedade mais livre ou apenas construindo outros modelos de dominação? Para Laraia "é necessário que coloque ao alcance desses indivíduos o material que lhes permita exercer a sua criatividade de maneira revolucionária". (2001, p.48). Para além disso, é necessário compreender que questões estão implicadas quando se pensa na formação de professores no país e o quanto essa formação contribui para pensar a escola como um espaço vivo de produção de saberes e um espaço de exercitar a autonomia dos envolvidos no processo.

3 PERSPECTIVAS DE PIERRE BOURDIEU PARA A EDUCAÇÃO

3.1 O espaço social e as percepções subjetivas

As ciências sociais, historicamente foram pensadas a partir de dois pontos de vista: o objetivismo e o subjetivismo. Essas ideias foram frequentemente discutidas de forma isolada, de modo que a presença de uma sempre pressupunha a ausência da outra, conferindo um sentido antagônico entre elas. Procura-se, a partir do objetivismo, analisar as ações dos agentes como ações construídas dentro de estruturas objetivas que determinam a ação humana a partir da realidade social. Ou seja, acredita-se que a realidade influencia fortemente a consciência dos sujeitos, o que determina, em certa medida, a maneira como irão pensar e agir.

A posição objetivista foi expressa a partir de influências de Marx e Dhurkeim. Segundo Bourdieu, nessa posição, o conhecimento científico "(...) só é obtido mediante uma ruptura com as representações primeiras – chamadas 'prenoções' em Durkheim e 'ideologia' em Marx – que conduz às causas inconscientes" (1990, p. 151). O objetivismo, nesse sentido, acredita que as representações primeiras (chamadas senso comum) tem grande base nas condições objetivas de construção delas, e que o sujeito só adquire consciência a partir de uma ruptura com essas representações, a isso, Bourdieu também chama de estruturalismo-objetivista.

O estruturalismo, apropriado à antropologia por Claude Lévi-Strauss, é um pensamento que busca entender a realidade a partir de sua relação com uma estrutura. Segundo Bourdieu (1990) as ideias estruturalistas costumam descartar as representações subjetivistas dos agentes, acentuando muito mais a coação e força de influência das estruturas objetivas construídas sobre as interações. Por essa relação entende-se que a partir das estruturas sociais é que produzimos os significados e reproduzimos uma cultura.

A percepção da ideia estruturalista vai ao encontro da ideia de que o próprio mundo carrega estruturas objetivas que estão colocadas independente dos sujeitos, mas que, segundo Bourdieu, "são capazes de orientar ou coagir suas práticas ou representações." (1990, 149). Nesse sentido, o autor aponta que esse pensamento abriga equívocos, na medida em que considera que as ações dos sujeitos são ações pré-determinadas, considerando que existem

formas de pensamento mais ou menos estruturadas por essas influências, o que tende a atribuir um valor absoluto a essa construção. “E descubro que o interesse que se pode ter em objetivar um universo de que se faz parte é um interesse pelo absoluto, é a aspiração às vantagens associadas à ocupação de um ponto de vista absoluto, não relativizável.” (BOURDIEU, 1990, p.47)

A esse ponto de vista é atribuída grande relevância no sentido de compreensão das consequências da organização social sob o pensamento dos agentes, o que Bourdieu considera indispensável para a compreensão da realidade tal como ela é e para a compreensão dos contextos em que se produz e se reproduz a cultura. Porém, o autor acredita que essa visão não dá conta integralmente das apreensões do mundo real, principalmente no que diz respeito às relações simbólicas dos agentes com o mundo, deixando de lado “tudo o que eles devem ao fato de serem objetos de conhecimento – ou de desconhecimento – na existência social” (BOURDIEU, 1990, p. 150).

> Sabe-se que Durkheim, juntamente com Marx é com certeza quem expressou de maneira mais consequente a posição objetivista. ‘Acreditamos fecunda’, dizia ele, ‘esta ideia de que a vida social deva ser explicada não pela concepção dos que dela participam, mas pelas causas profundas que escapam à consciência’ . (BOURDIEU, 1990, p. 150)

Por outro lado, Bourdieu destaca o subjetivismo, que considera o sujeito e suas particularidades atribuindo grande relevância na construção de suas ações por parte do próprio sujeito. Para essa posição, o conhecimento científico é a apropriação de conhecimentos que se juntam aos conhecimentos íntimos do sujeito, e que “está em continuidade com o conhecimento de senso comum, já que não passa de uma ‘construção das construções’”. (Bourdieu, 1990, p. 151). O que vai ser explorado, por exemplo, pela fenomenologia.

A fenomenologia deixa a abordagem de que o conhecimento tem como ponto de partida o objeto. Essa teoria, enfoca, a partir da auto-exploração de uma consciência reflexiva, o papel do sujeito sobre o mundo objetivo e da consciência como percepção do mundo real, em que o mundo real só o é como o percebemos. Segundo Ziles (2007), a fenomenologia tematiza a consciência pura, a partir do que vivenciamos, julgamos, desejamos, ou seja, tomamos consciência de algo, e a esse algo Husserl chama de fenômeno.

> Husserl afirma que a atitude natural, não-fenomenológica, faz o homem olhar o mundo de maneira ingênua como mundo dos objetos.

> A fenomenologia, ao contrário, busca uma fundamentação totalmente nova, não só da filosofia, mas também das ciências singulares. Enquanto as ciências positivas consideram os objetos como independentes do observador, a fenomenologia tematiza o sujeito, o eu transcendental, que coloca os objetos. (ZILES, 2007, p. 2)

O primeiro passo do método fenomenológico consiste em abster-se da atitude natural, colocando o mundo entre parênteses (*epoqué*). Isso não significa negar sua existência, mas metodicamente renunciar ao seu uso. Ao analisar, após essa redução fenomenológica, a corrente de vivências puras que permanecem, constata que a consciência é consciência de algo. Esse algo chama de fenômeno. Segundo Bourdieu, essas concepções são relevantes por considerar o agente como um sujeito ativo, capaz de significar o mundo em que vive, mas que não carrega uma consciência absolutamente "pura" e condições iguais para análise.

> As interações, que proporcionam uma satisfação imediata às disposições empiristas- podemos observá-las, filmá-las, registrá-las, em suma, tocá-las com a mão-, escondem as estruturas que se concretizam nelas. Esse é um daqueles casos em que o visível, o que é dado imediatamente, esconde o invisível que o determina. Assim, esquece-se de que a verdade da interação nunca está inteira na interação tal como esta se oferece à observação. (BOURDIEU, 1990, p. 153-154)

A principal abordagem relacionada a esses temas e desenvolvidas por Pierre Bourdieu, vem ao encontro da superação dessas divisões de análise dos espaços e das percepções do sujeito, e por isso aborda-se as diferenças dessas questões de forma tão acentuada. Além disso, é necessário explicitar que o sociólogo não busca apenas uma "união" entre essas separações da sociologia, mas uma análise dialógica e complexa de como a construção da percepção do sujeito acontece por vias sociais e individuais. Segundo Bourdieu (1990, p. 22), a noção de *habitus* foi inventada para dar conta desse paradoxo.

Para o sociólogo, existe uma origem social dos esquemas de percepção, de pensamento e de ação, aos quais ele denomina por *habitus*, enquanto que de outro modo há os campos e grupos, nos quais chama de classes sociais. As estruturas objetivas, descartam as representações subjetivistas dos agentes e focam nas coações estruturais que pesam nas interações. No mesmo ponto de vista, Bourdieu propõe que as "representações também devem ser repensadas, se quisermos explicar as lutas cotidianas, individuais e coletivas, que visam transformar ou conservar essas estruturas." (BOURDIEU, 1990, p. 152)

> Para realmente superar a oposição artificial que se estabelece entre as estruturas e as representações, também é preciso romper com o modo de pensamento que Cassirer denomina substancialista e que leva a não reconhecer nenhuma outra realidade além das que se oferecem à intuição direta na experiência cotidiana os indivíduos e os grupos.
> (BOURDIEU, 1990, p. 152)

Essa contribuição que Bourdieu chama de "Revolução estruturalista", consiste em aplicar ao mundo social um pensamento relacional, que se identifique o real não a substâncias, mas a relações. Nesse sentido, o sociólogo compara o espaço social a um espaço geográfico em que se separam por regiões. Para ele "(...) esse espaço é construído de tal maneira que, quanto mais próximos estiverem os grupos ou instituições ali situados, mais propriedades eles terão em comum. Quando mais afastados, menos propriedades em comum eles terão." (BOURDIEU, 1990, p. 155).

Quando os indivíduos estão presentes em um mesmo espaço, mais parecidos tendem a ser seus pensamentos e ações. Isso porque a distância objetiva separa os corpos e, em uma sociedade dividida em classes, cria estratégias para que se negue essa distância, pois os agentes que ocupam um espaço superior nas hierarquias dos espaços objetivos, tendem a olhar para os outros de forma a analisá-los segundo o lugar em que se encontra. Como explica Bourdieu:

> Estou pensando no que chamo de estratégias de condescendência, através das quais agentes que ocupam uma posição superior em uma das hierarquias do espaço objetivo negam simbolicamente a distância social, que nem por isso deixa de existir, garantindo assim as vantagens do reconhecimento concedido a uma denegação puramente simbólica da distância ('ele é uma pessoa simples', 'ele não é orgulhoso') que implica o reconhecimento da distância (as frases que citei implicam sempre um subentendido: 'ele é uma pessoa simples, para um duque' , 'ele não é orgulhoso, para um professor de faculdade'). Em suma, podem-se usar as distâncias objetivas de maneira a obter as vantagens da proximidade e as vantagens da distância, isto é, a distância e o reconhecimento da distância assegurados pela denegação simbólica da distância. (BOURDIEU, 1990, p. 154)

Aqui, Bourdieu aponta como as distâncias sociais estão inscritas para além do espaço social e do que é possível enxergar no mundo objetivo, segundo ele, essas distâncias estão inscritas nos corpos, na relação com o corpo, com a linguagem e com o tempo. E é nesse sentido que se encontram os mecanismos simbólicos de dominação. O autor ressalta que a sociologia deve incluir uma "sociologia da percepção do mundo social, isto é, uma sociologia

da construção das visões de mundo, que também contribuem para a construção desse mundo" (BOURDIEU, 1990, p. 157). É importante ressaltar que essas visões de mundo não são puramente livres e autônomas, pois são visões tomadas a partir de uma determinada posição no espaço social.

Essa questão converge para uma abordagem em que a estrutura social e a distribuição dos recursos e bens do universo social definem, de alguma maneira, o capital econômico do sujeito. O poder atribuído por esse capital, quando reconhecido como legítimo, é denominado de capital cultural ou simbólico, e que é onde se encontram as possibilidades do sujeito, que segundo o autor, recebem uma interferência grande, mas não determinante desse capital. Por ser simbólico, é algo não explícito e que se constrói em uma relação constante entre sujeito e mundo objetivo.

3.2 A construção dos espaços de dominação

A organização da sociedade a partir do *habitus*, sua estrutura e as ações praticadas pelos sujeitos, desde as preferências manifestadas até seus gostos e escolhas de alguma forma organizam a sociedade como ela é. Segundo Bourdieu (1990), as percepções dos sujeitos não ocorrem num vazio social, pois dentro dessa estrutura, recebe coações, na medida em que as próprias estruturas cognitivas são socialmente estruturadas e que a realidade social não é somente um empreendimento coletivo.

As diferenças atribuídas a partir da distribuição de propriedades em uma sociedade avançada economicamente, acaba por diferenciar os sujeitos desse mundo segundo capitais diversos. Porém, para Bourdieu, "(...) a força das diferenças econômicas e sociais nunca é tamanha a ponto de impedir que se possa organizar os agentes segundo outros princípios de divisão- étnicos, religiosos ou nacionais, por exemplo." (BOURDIEU, 1990, p. 160). Mas ainda nesse sentido, é preciso compreender que essas representações formuladas pelo agente são formuladas a partir de sua percepção, de suas experiências em seu lugar no espaço social, nas quais são induzidas e manifestam-se interesses de acordo com a posição no mundo social. Bourdieu explica:

> O *habitus* é ao mesmo tempo um sistema de esquemas de produção de práticas e um sistema de esquemas de percepção e apreciação das práticas. E, nos dois casos, suas operações exprimem a posição social em que foi construído. Em consequência, o *habitus* produz práticas e representações que estão disponíveis para a classificação, que são objetivamente diferenciadas; mas elas só são imediatamente percebidas enquanto tal por agentes que possuam o código, os esquemas classificatórios necessários para compreender-lhes o sentido social. (BOURDIEU, 1990, p. 158)

Nesse sentido, os agentes se classificam segundo suas próprias percepções. A partir de suas escolhas, demonstram a identidade do sujeito, desde gostos, maneira de se vestir, comer e os espaços que frequentam, fatores que de forma mais ou menos variáveis, convém a posição que eles ocupam no espaço. Isso ocorre porque, para Bourdieu, a percepção do mundo social é um produto de estruturas objetivas e subjetivas. Objetivas porque reproduzem de certa forma a desigualdade em que se encontram, na medida que "assim como os animais com penas têm mais possibilidade de ter asas do que os animais com pelo, também os

possuidores de um domínio refinado da língua têm mais possibilidades de ser vistos em museus (...)" (1990, p. 161).

Apesar disso, as escolhas ocorrem também em certa medida na dimensão subjetiva do sujeito, porque, segundo o autor, os objetos do mundo social carregam uma parcela de "fluidez e indeterminação" e é neste elemento de "incerteza" que está localizada a possibilidade de pluralidade de visões de mundo, as variadas trocas intersubjetivas entre sujeitos, que significam e ressignificam o mundo em que vive.

Entre a diversidade familiar e a diversidade no convívio social, nos espaços frequentados, na linguagem abordada e em cada contato com o mundo, cabem variadas interpretações que se alteram a cada instante. Nesse espaço, segundo Comin e Santos (2010), apesar da antropologia considerar o pensamento de Bakhtin como uma "compreensão radical da alteridade" por apresentar uma visão multirreferenciada da construção do eu e do outro, ele contribui para explicar os fenômenos intersubjetivos das relações, em que:

> O que as pessoas são ou o que virão a ser não depende de uma sucessão de desenvolvimentos, mas um *continuum* de rupturas, apropriações e transformações que se dão à medida que nos desenvolvemos e interagimos com nossos múltiplos outros, evocados em nossa linguagem, em nosso pensamento e em nossos comportamentos, ações e práticas. (COMIN; SANTOS, 2010, p. 2)

Quando essa ação dialógica é percebida sem deixar de compreender os pontos de análise da realidade social do sujeito, acima discutidos, pode-se perceber que existem espaços "abertos" para produção das percepções. A questão principal apontada por Bourdieu é que esses espaços não são livres de algumas determinações e que as diferenças, ao ganharem uma aparência de escolhas "naturais", funcionam, segundo Bourdieu, como signos distintivos, positivos ou negativos na sociedade.

Essa lógica de diferenciação das características e de classificação das percepções é que faz com que o espaço social passe a funcionar como um espaço simbólico, "um espaço de estilos de vida e de grupos de estatuto, caracterizados por diferentes estilos de vida" (BOURDIEU, 1990, p. 160). Dentro dessa prática simbólica é que ocorrem as diferentes maneiras de dominação social, na medida que algumas ideias e percepções são reconhecidas e classificadas como melhores ou piores que outras. Ou seja, a partir dessa pluralidade de visões de mundo e de condições de escolha é que se oferece, segundo Bourdieu (1990, p. 161) uma "base para as lutas simbólicas pelo poder de produzir e impor a visão de mundo legítima."

3.2.1 As lutas simbólicas e a legitimação da cultura e do conhecimento.

As relações presentes no mundo objetivo geralmente se reproduzem no mundo simbólico, isso ocorre porque o capital simbólico, que se configura como capital econômico ou cultural quando conhecido e reconhecido socialmente, é legitimado a partir das categorias de percepção que ele impõe, em que as relações de força simbólica tendem a se reafirmar de acordo com as relações de poder do espaço social (BOURDIEU, 1990, p. 163).

Para Bourdieu, a luta simbólica, dentro das formas objetivas e subjetivas, tem uma lógica específica em relação às estruturas nas quais se desenrolam. Elas acontecem, do lado objetivo, a partir de formas de organização coletivas e individuais que se configuram por tentar valer a realidade que elas representam. Enquanto do lado subjetivo, elas costumam agir tentando alterar as categorias de percepção do sujeito. Bourdieu discute essa relação permanentemente interdependente entre a percepção e a produção da legitimação:

> (...) a legitimação da ordem social, não é produto, como alguns acreditam, de uma ação deliberadamente orientada de propaganda ou de imposição simbólica; ela resulta do fato de que os agente aplicam às estruturas objetivas do mundo social estruturas de percepção e apreciação que são provenientes dessas estruturas objetivas e tendem por isso a perceber o mundo como evidente. (BOURDIEU, 1990, p. 163)

Nesse sentido, Bourdieu evidencia como o mundo objetivo reafirma as percepções individuais e vice-versa. Na medida em que se utiliza de títulos para autenticar o reconhecimento simbólico que alguém terá futuramente. Para ele, o Estado ainda é quem produz essas classificações oficiais e a autêntica legitimação do conhecimento e da cultura, em que os agentes das lutas simbólicas para a legitimação da "verdade" do mundo social concorrem com instrumentos desiguais para alcança-la. O autor ainda aponta que, quando legitimado, o capital simbólico passa a ter uma aparência universal, livre de suas trajetórias de construção, como se esse capital não tivesse sido construído a partir de um ponto de vista particular da realidade social, e como se essa "verdade" não pudesse ser relativizada e nem questionada.

É nessa discussão que se encontra o mecanismo principal de dominação simbólica dos espaços e das percepções, em que a legalização do capital simbólico, ao acabar com a

possibilidade de relativização, possui o poder de excluir as outras opções, e por isso é também uma maneira de violência simbólica. É o Estado, segundo Weber, o grande "detentor do monopólio da violência simbólica legítima. Ou, mais precisamente, um árbitro, porém muito poderoso, nas lutas por esse monopólio." (BOURDIEU, 1990, p. 165). O autor refere-se ao Estado como o produtor de uma classificação oficial:

> O Estado, que produz a classificação oficial, é em certo sentido o supremo tribunal a que Kafka se refere em O processo quando Block diz ao advogado que se pretende um dos 'grandes' advogados: 'Naturalmente, qualquer um pode se dizer grande', se quiser, mas nesses casos, são as práticas do tribunal que decidem'. (BOURDIEU, 1990, p. 164)

Na obra "O Processo", Kafka insere seu personagem num processo em que ele não conhece qualquer regra ou as causas que o colocam diante dessa situação que é independente dele. O Estado designa uma identidade a ele, mas nem isso é muito certo, o que se sabe é que a partir desse momento ele tem um processo e isso significa que Joseph K. deve participar desse jogo com regras incompreendidas, cabendo a ele apenas interagir com um mundo incompreensível, preparado de antemão por algum superior.

> - Aqui estão os meus documentos de identidade.
> - Que importância eles têm para nós? – bradou então o guarda grande. – O senhor se comporta pior que uma criança. O que quer, afinal? Quer acabar logo com seu longo e maldito processo discutindo conosco, guardas, sobre identidade e ordem de detenção? Somos funcionários subalternos que mal conhecem um documento de identidade e que não têm outra coisa a ver com seu caso a não ser vigiá-lo dez horas por dia, sendo pagos para isso. É tudo o que somos, mas a despeito disso somos capazes de perceber que as altas autoridades a cujo serviço estamos, antes de determinarem uma detenção como esta, se informam com muita precisão sobre os motivos dela e sobre a pessoa do detido. Aqui não há erro. Nossas autoridades, até onde as conheço, e só conheço seus níveis mais baixos, não buscam a culpa na população, mas conforme consta na lei, são atraídas pela culpa e precisam nos enviar – a nós, guardas. *Esta é a lei. Onde aí haveria erro?*
> - Essa lei eu não conheço – disse K
> - Tanto pior para o senhor, disse o guarda (KAFKA, 2003, p.11-12, grifo nosso)

É a partir da detenção do capital simbólico, para além do capital econômico apenas, que se consagram os espaços sociais como espaços de dominação. Para Bourdieu, as classificações dualistas que ocorrem na sociedade, organizam a percepção do mundo social e, em determinadas condições acabam até por dividir e organizar o próprio mundo. Dessa forma, o conjunto de sujeitos que não dominam o capital simbólico legitimado, tendem a ver como

natural tais ideias e acabam por ver como natural as próprias distâncias sociais e os mecanismos de coação social porque passam no processo de acesso aos instrumentos para a aquisição desse capital. Assim, quando o mundo objetivo intervém no capital simbólico, o capital simbólico também passa a ser reconhecido de maneira desigual.

3.3.1 A educação formal e a dominação simbólica

Nota-se que há na educação uma força simbólica de conservar as estruturas já estabelecidas socialmente. Isso ocorre na medida que a educação formal trabalha com os conhecimentos "universais" que são de domínio próprio de grupos e sujeitos que possuam o capital simbólico necessário para apropriação desses conteúdos. Segundo Bourdieu (1990), a educação reafirma o poder simbólico não apenas no conhecimento, mas de formas simbólicas de ação, a partir de diferentes mecanismos como: a linguagem, a postura, a própria maneira com que os indivíduos se relacionam que classificam, em certa medida, se ele é ou não detentor de determinado capital, o que configura a escola como um ambiente de dominação social, o que retira dele sua essência escolar.

Segundo Nogueira e Nogueira (2002), em meados do século XX existia uma crença em uma escola justa, moderna e capaz de superar o atraso econômico e as diferenças de privilégios para a construção de uma nova sociedade. Essa noção compreendia a escola como um espaço neutro, que, a partir da oferta de uma escola pública a todos, o problema de acesso e, principalmente de igualdade de oportunidades sociais estaria se resolvendo.

> Segundo ele (Bourdieu), por mais que se democratize o acesso ao ensino por meio da escola pública e gratuita, continuará existindo uma forte correlação entre as desigualdades sociais, sobretudo, culturais e as desigualdades ou hierarquias internas ao sistema de ensino. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 32)

É na década de 70 que Bourdieu oferece um novo modo de interpretação da escola que passa a ser entendida como um local de reprodução e legitimação das desigualdades, o que inverte a perspectiva anterior e desmistifica a ideia de escola libertadora, que pressupunha um caráter "libertador" no sentido de proporcionar a oportunidade de ascensão social a partir da educação. Nogueira e Nogueira (2002) apontam que uma das teses centrais da sociologia de Bourdieu é a de que os graus variados de sucesso no percurso escolar não podem ser explicados pelos seus dons, como se tivessem uma relação biológica, mas por uma origem e trajetória social, fortemente marcada pelos mecanismos de dominação social.

A Pedagogia então, quando trata de maneira igual, alunos diferentes, privilegia os já privilegiados por sua própria bagagem social e "dissimula", ou nega, as desigualdades presentes entre os estudantes. Isso porque, a comunicação pedagógica, tal como é realizada

ainda nos dias atuais, pressupõe um conjunto de habilidades e referências culturais que apenas os detentores do capital simbólico possuiriam. Assim, "... a comunicação pedagógica, assim como qualquer comunicação cultural, exige, para a sua plena compreensão e aproveitamento, que os receptores dominem o código utilizado na produção dessa comunicação" (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 29).

Nessa diferenciação minuciosa, objetiva e também simbólica, é que se constituem os esquemas de percepção dos sujeitos. Para Bourdieu, é a partir desses mecanismos que se naturalizam o talento de estudantes que tem mais familiaridade com a cultura dominante, de forma que é valorizado por expressar como "vocação" a cultura legítima. E também nesse sentido que o fracasso é atribuído aos que não dominam esses mecanismos, reafirmando uma desigualdade profunda, muito além do que se vê real, mas uma desigualdade subjetiva, presente na consciência de cada sujeito:

> Nesse sentido, as classes populares tenderiam a 'atribuir suas dificuldades escolares a uma inferioridade que lhes seria inerente, definida em termos intelectuais (falta de inteligência) ou morais (fraqueza de vontade).' (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 30)

Dessa maneira, a consciência subjetiva das classes sociais tende a seguir um *habitus*, embora seja apenas uma visão macrossociológica do fato, ela contribui para compreender como as estruturas de pensamento se organizam dentro de cada classe. Bourdieu compreende que existam "três conjuntos de disposições e estratégias que seriam adotadas tendencialmente pelas classes populares, classes médias (ou pequena burguesia) e pelas elites." (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 23) como maneiras de pensar a educação e o investimento no Capital cultural como forma de ascensão.

Ressalta-se a necessidade de pensar em um outro momento sobre as questões intersubjetivas dessa construção, que ocorrem devido a diversidades presentes dentro de famílias e espaços que formam a identidade do sujeito. Essa discussão ajudaria a compreender a pluralidade de experiências que se diferem uma da outra, podendo desviar os rumos do que o espaço objetivo pode determinar, mesmo a partir de uma análise social que considera os mecanismos simbólicos da sociedade.

3.3.2 Apropriação do capital cultural pelas classes econômicas

Bourdieu (2006) compreende que existam conjuntos de disposições e estratégias adotadas pelas classes econômicas em relação à apropriação do capital simbólico, e seus respectivos investimentos nesse processo de acordo com suas condições objetivas. Trata-se das três classes: popular, média e as elites e suas disposições que são analisadas de forma macrossocial, com a ressalva de que ainda assim, existem diversas relações intersubjetivas entre os sujeitos e os espaços que se relacionam que podem alternar essa ordem, que não é natural, mas ocorre por meio de um *habitus* incorporado dos sujeitos, que tem grande relação com o grupo a que pertence.

Para o autor, o investimento no ensino por meio das classes populares tende a ocorrer de forma bem moderada. Isso se dá pela percepção do grupo de que as chances de sucesso são reduzidas, diante de diversos exemplos acumulados em que a falta de recursos econômicos, sociais e culturais necessários foram fatores de exclusão dessa classe pelo sistema escolar. Isso faz com que essa classe costume privilegiar a inserção profissional dos filhos, visto que correm um grande risco com a incerteza ao investirem no sucesso escolar.

> Essas famílias estariam, em função de sua condição socioeconômica, menos preparadas para suportar os custos econômicos dessa espera (especialmente, o adiamento da entrada dos filhos no mercado de trabalho). Acrescenta-se a isso o fato de que o retorno alcançado com os títulos escolares depende, parcialmente, como já foi dito anteriormente, da posse dos recursos econômicos e sociais passíveis de serem mobilizados para potencializar o valor dos títulos. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 24)

Porém, na classe média, o autor acredita que esse investimento na escolarização dos filhos ocorra de maneira mais sistemática, sobretudo porque essa classe já possui um volume maior de capitais que a anterior e tem condições objetivas geralmente mais estáveis. Além disso, e ainda mais relevante, Bourdieu retrata que essa classe, essencialmente, vem de uma classe popular que ascendeu socialmente por meio da escolarização. E é a partir dessa ideia que essa classe continua agindo, em direção à ascensão para elite.

Segundo o autor, essas classes tem como componentes de suas ideias o ascetismo e o malthusianismo. Para Nogueira e Nogueira (2002), Bourdieu entende que “o ascetismo se caracterizaria pela disposição das classes médias para renunciarem aos prazeres imediatos em

benefício do seu projeto de futuro." (2002, p. 25), muitas vezes renunciando a compra de bens materiais e exigindo grande dedicação dos filhos em relação aos estudos. Já o malthusianismo, é compreendido por Bourdieu como o controle (as vezes até inconsciente) de natalidade que as famílias de classe média costumam ter para que as oportunidades escolares dos filhos estejam elevadas.

Esse investimento da classe média ocorre muitas vezes por ser uma classe que reconhece a cultura da elite como cultura legítima, e por isso, faz um esforço sistemático para adquirir esse Capital cultural. Nogueira e Nogueira (2002, p. 25) aponta que as frações da classe média que possuem mais capital econômico tendem a não dar tanta prioridade ao investimento escolar, enquanto que famílias de classe média que detém, quase que exclusivamente capital cultural, tenderiam a conceder mais valor a esse investimento, o que também, tem relação com a trajetória de ascendência da família.

Já para elites, Bourdieu aponta que o investimento escolar é mais natural, menos tenso que para as classes médias. Isso porque a escolarização não interfere na ascensão social, servindo mais para manter e legitimar um poder que já se possui. Dessa forma, o grande volume de capital econômico, social e cultural, tornariam o fracasso escolar para essa classe, algo quase improvável.

> Esses grupos investiriam pesadamente na escola, porém, de uma forma bem descontraída – "laxista", como diria Bourdieu - do que as classes médias. Esse laxismo se deveria, por um lado, ao fato de que o sucesso escolar no caso dessas famílias é tido como algo natural, que não depende de um grande esforço de mobilização familiar. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 26)

Ainda como a classe média, Bourdieu ressalta que, na elite, também existem grupos que detém mais capital cultural ou mais capital econômico, o que altera a forma como lida com o investimento escolar. A primeira, com uma crença no investimento em carreiras mais longas e com prestígios e a segunda, enxerga o sistema de ensino como uma certificação para legitimar as posições de controle que já são destinadas à essa classe.

É inegável, porém, que essas ideias contribuem para um entendimento geral sobre as classes e suas ações, mas que, ainda, existem muitas outras especificidades que influenciam nossa trajetória que não apenas a divisão de classes econômicas. Inclui nessas questões, segundo Percheron (APUD Nogueira; Nogueira) "a trajetória ascendente ou descendente do grupo familiar (e não necessariamente da classe), o nível educacional, o meio rural ou urbano

e a postura mais ou menos conservadora ou religiosa de cada família." (2002, p. 26), entre outros fatores.

Com base nessas ideias, Nogueira e Nogueira (2002) aponta que vários autores compreendem que é necessário observar a dinâmica interna de cada família, desde as relações afetivas às relações de interdependência de seus membros, para compreender que as disposições à vida escolar só são transmitidas aos filhos de acordo com uma grande relação subjetiva entre eles, mas que a teoria de Bourdieu oferece um grande arcabouço para se compreender os espaços de dominação e a formação da consciência subjetiva dentro dos grupos sociais.

3.3.3 Capital cultural e a formação docente

A noção de capital cultural de Pierre Bourdieu, surge como instrumento para explicar as desigualdades presentes no desempenho escolar de estudantes de diferentes origens social. Nela, o autor desenvolve um processo de compreensão sobre os fatores extra-escolares-econômicos que influenciam o desempenho dos estudantes e como esse recurso possibilita incorporações diferentes da realidade exposta, a partir do capital simbólico, discutido no capítulo anterior. Para Nogueira e Nogueira (2005) para Bourdieu "capital cultural" é um conceito que "explicita um novo tipo de capital, um novo recurso social, fonte de distinção e poder em sociedades em que a posse desse recurso é privilégio de poucos" (p. 79).

É interessante observar que a trajetória do próprio autor, é caracterizada "por uma série de "rupturas" com o meio social de origem, com a sua formação inicial e com as correntes intelectuais dominantes" (BONNEWITZ, p. 9) e que sua sociologia carrega o desafio de compreender como essas rupturas acontecem de maneira simbólica no mundo objetivo. Assim, sua problemática gira em torno do capital cultural como mecanismo de dominação e como práticas dos agentes em um espaço desigual e conflituoso. Segundo o autor:

> Na realidade, 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 em face do capital cultural e da instituição escolar. (BOURDIEU, 1998, p. 42).

Esses valores "transmitidos" pela família não necessariamente são apropriados pelo indivíduo, porém, é a partir dessa transmissão tanto pela família quanto pelo meio social em que vive, que o sujeito pode agir de forma a manifestar atitudes "adequadas" ao capital cultural exigido. É preciso também salientar, que "a posse desse novo capital pode derivar de investimentos culturais diversos" (SETTON, 2005, p.3).

Para Bourdieu, o capital cultural acontece sob três estados com relação à sua aquisição pelo sujeito. No estado incorporado, considera-se o corpo e sua relação com o tempo e espaço, em que o sujeito necessita de investir seu tempo para que se aproprie desse capital. Aquele que o possui a partir dessa incorporação "pagou com sua própria pessoa" (BOURDIEU, 1998, p. 75) com o que tem de mais pessoal, que é o seu tempo. Esse estado pressupõe o capital econômico sendo transformado em capital simbólico, em uma relação dialógica, que assegura o valor de raridade promovido por condições objetivas favoráveis aos sujeitos.

> Mas é, sem dúvida, na própria lógica da transmissão do capital cultural que reside o princípio mais poderoso da eficácia ideológica dessa espécie de capital. (...) Sabe-se, por um lado, que a acumulação inicial do capital cultural – condição da acumulação rápida e fácil de toda a espécie de capital cultural útil – só começa desde a origem, sem atraso, sem perda de tempo, pelos membros das famílias dotadas de um forte capital cultural: nesse caso, o tempo de acumulação engloba a totalidade do tempo de socialização. (1998, p. 76).

Sabe-se que nesse estado do capital cultural, como aponta Bourdieu, é por intermédio do tempo que se configura a relação entre capital econômico e cultural. Em uma sociedade regida por um sistema capitalista, esse tempo está para quem pode abrir mão do "tempo em que se deixa de ganhar" para se prolongar na apropriação desse capital. É nessa lógica que esse estado se coloca.

O segundo estado de transmissão do capital cultural apontado por Pierre Bourdieu, é o estado objetivado. Nele se encontram clara a necessidade do poder econômico e a relação simbólica. Segundo Bourdieu (1998, p. 77), "O capital cultural objetivado em suportes materiais, tais como escritos, pinturas, monumentos etc., é transmissível em sua materialidade.", em que os bens culturais são propriamente uma apropriação material, que,

para o autor, depende de um capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que depende do capital cultural.

Para Bourdieu, ainda este capital, só existe se o sujeito tem condições de apropriação e utilização desse capital como um instrumento de uma luta simbólica, em que, a partir do domínio de tais capitais, algumas situações se tornam mais "favoráveis" a esses sujeitos. Na verdade, quando se percebe no espaço a dominação simbólica, em que os agentes possuidores desse capital obtêm benefícios proporcionais ao domínio que possuem desse capital.

A terceira forma de transmissão que Bourdieu aponta, é o estado institucionalizado de transmissão do capital cultural, em que, se legitima os poderes anteriormente comprovados pelos outros dois capitais e entrega ao sujeito detentor desse capital, a "comprovação" do quanto ele é "bom". Para o sociólogo, esse estado de transmissão "institui o capital cultural pela magia coletiva" (1998, p. 78) que tem o poder de se reconhecer, fazer crer e de tornar como "verdade" aquele capital que se expõe.

> A objetivação do capital cultural sob forma de diploma é um dos modos de neutralizar certas propriedades devidas ao fato de que, estando incorporado, ele tem os mesmos limites biológicos de seu suporte. Com o diploma, essa certidão de competência cultural que confere o seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador e, até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico. (1998, p. 78)

Assim, vê-se aqui, uma intrínseca relação da forma como Bourdieu interpreta essa questão com a própria formação de professores. Isso porque, na medida que o capital simbólico "dissimula", "mascara" uma desigualdade de condições presentes, forçando os indivíduos a demonstrarem seu valor por meio de uma "performance" individual, construídas por um aparente espaço neutro, a atuação do professor é fortemente marcada por essas questões.

Para Ball, "No novo mundo das organizações performativas, o poder instituído segundo formas definidas de tempo- espaço (sistemas de produção de fábricas ou escritórios) é agora o menos importante." (2002, p. 9), nesse caso, as relações sociais são substituídas cada vez mais por relações de julgamentos que tem como base apenas critérios meritocráticos, baseados na performance do sujeito.

Em espaços travados em lutas simbólicas por meio de formas de dominação que ultrapassam a consciência popular, coloca-se os educadores, com a função de tornar esses espaços, espaços de possíveis trocas entre sujeitos, em que se busca, por meio da apropriação do capital cultural, a alteração das afirmações que o próprio capital institui, de forma que a apropriação sirva para legitimar um poder que esteja interessado em alterar os rumos desiguais da nossa sociedade.

Por consequência, é necessária uma formação de professores que se volte para a problemática da compreensão dos mecanismos de dominação social da escola e da apropriação de um capital cultural por professores. Os docentes têm condições de construir reflexões acerca da realidade, é necessário que compreendam a escola como um lugar para elevar as reflexões, sem se perder em um espaço prático, segmentado e reprodutor de desigualdades.

É preciso também que o docente perceba, ainda, que sua atuação depende estritamente de sua trajetória assim como seu capital cultural. Por isso, o capital cultural do docente tem uma relação estreita com as ideias que produz do mundo e nas quais constrói sua reflexão com os estudantes. Para isso é preciso que o professor identifique as linguagens dos diferentes estudantes e reflita acerca do conhecimento que pode se articular a partir de diversos formatos, de forma que alcance diferentes pessoas de diferentes maneiras.

A apropriação de um capital cultural é um mecanismo de poder que, não só pode contribuir para a ascensão de uma classe social, mas para uma formação de professores que desenvolva capacidade crítica de criar estratégias de apropriação desse capital por meio de classes sociais menos privilegiadas. Permitindo que elas atuem de maneira mais crítica, compreendendo a sociedade, não de maneira natural, mas como uma construção desigual que precisa ser pensada. Desse modo, é necessário compreender ainda a realidade do trabalho docente no país e da formação de professores, para pensar em que medida esses professores podem, dentro dessa estrutura, resistir de forma simbólica à organização social.

4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

4.1 A formação e o trabalho docente

A sociedade é marcada por questões de desigualdade desde sua origem. Porém, é com o passar dos anos que essas questões se acentuam e criam raízes mais identificáveis. O capitalismo e os movimentos neoliberais é um dos principais eixos e motivos pela promoção da desigualdade. Essa interferência das questões econômicas em diversos segmentos sociais trouxe grandes preocupações em relação à educação como, por exemplo, a proposta de uma mínima intervenção estatal sobre a economia do país. Ser professor dentro desse contexto, necessita de reflexões diversas.

Desde o momento em que se opta por fazer um curso de licenciatura, nota-se o julgamento social que paira sobre essa escolha. Se formar professor no Brasil, sobretudo nessa década, é entender que a licenciatura quase nunca é um espaço de profissionalização como outras profissões. Nela, cabem fatores que vão desde a proletarização da profissão até questões de gênero. Por isso, é necessário pensar em que medida esse trabalho, dentro de suas condições de existência, pode ser um trabalho de resistência de uma dominação.

A profissão docente vive historicamente uma crise de identidade – "mal-estar docente" - causada por uma série de questões sociais e históricas acerca da educação, que carregam marcas, sobretudo de classe e gênero (ENGUITA, 1991). Essas questões implicam quase sempre em um "senso comum" que se pensa na escolha por essa profissão como a escolha de alguém que abdicou de muitos direitos profissionais. Para Enguita:

> [...] o retorno do individualismo consumista associado à boa saúde política e ideológica do capitalismo em nossos dias parece estar terminando com isto: a imagem do graduado de um curso licenciatura é a de alguém que renunciou à ambição econômica em favor de uma vocação social e a de quem não soube nem conseguiu encontrar algo melhor. (1991, p. 45).

Dentre as construções do imaginário social sobre a profissão docente no país, estão as questões de desvalorização da profissão a partir de diversos mecanismos: Remuneração, falta de autonomia, qualificação, entre outras. Economicamente ser professor é uma profissão que

"vale" pouco, o que acarreta em diversas consequências em relação ao capital cultural que esses profissionais podem adquirir em sua formação, visto que recebem também uma formação precária. Além disso, deve-se dar atenção ao lugar ocupado pelo trabalho docente: Um lugar intermediário e instável entre a profissionalização e a proletarização. A profissão docente enquadra-se assim, segundo Enguita, nas chamadas "semiprofissões".

> Constituem o que no jargão sociológico se designa como semiprofissões, geralmente constituídas por grupos assalariados, amiúde parte de burocracias públicas, cujo nível de formação é similar aos dos profissionais liberais. Grupos que estão submetidos à autoridade de seus empregadores mas que lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas quanto à distribuição de renda, ao poder e ao prestígio. Um desses grupos é constituído pelos docentes. (ENGUITA, 1991, p. 43).

A profissionalização, dessa maneira, é concebida sob uma posição social de prestígio, pois o profissional pertence a um grupo que exclusivamente pode oferecer determinados serviços. Segundo Enguita (1991), a competência da classe profissional carrega um valor "sagrado" que necessita de uma formação específica e não aceita interferência externa.

Além disso, a categoria profissional é plenamente autônoma, fazem a auto-regulação de seu trabalho e são sempre bem reconhecidos em suas atividades, que chegam aos olhos da população como um trabalho no qual não tem "preço", por isso costuma ser caracterizado por honorários elevados. A disponibilidade dessa classe depende apenas de si mesmo, sendo caracterizado como dono de uma autonomia dupla: frente às organizações e frente ao público. Isso caracteriza o trabalho do médico e do advogado, por exemplo: o profissionalismo.

> Quando pensamos em proletário (em um sentido social e complexo) notamos que suas atividades são caracterizadas por atividades de uma pessoa que se vê obrigada a vender a sua força de trabalho. Para Enguita (1991), nesse caso, existe uma grande marca de falta de autonomia, sendo o trabalhador privado de controlar o objeto e o processo de seu trabalho. Além disso, a falta de autonomia implica em falta de qualificação profissional para o desenvolvimento de capacidades e conhecimentos necessários à tomada de decisões. O trabalhador proletário geralmente produz mais do que recebe Ao explicar a proletarização, Enguita diz que "é o processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade." (1991, p. 46)

Em suma, dentro dessas duas características, encontra-se o trabalho do professor. A docência passa por uma formação muito similar a de outros profissionais, porém, é reconhecida socialmente por fatores que a atribuem alguns significados da classe proletária. O

seu objeto de trabalho, a educação, é um assunto que pela crença popular, geralmente, não se faz necessária nenhuma formação no assunto para que seja considerada relevante qualquer opinião sobre o tema. Ou seja, o objeto de trabalho do professor, não é compreendido em sua especificidade.

Isso acontece também porque, o campo de trabalho docente é demarcado parcialmente, por obter variações nas formas de ensino, como o ensino informal, por exemplo. Essas questões fazem com que a tarefa de ensinar não seja caracterizada como uma tarefa exclusivamente do professor, visto que, a família tem grande influência do que diz respeito a valores e crenças que carrega a partir das experiências sociais e que a escola costuma legitimar. Principalmente em relação à expectativa em relação à função da escola para as diferentes famílias.

Além dessa questão, Enguita aponta que a profissão docente é, historicamente, marcada pela presença das mulheres e carregadas de uma ideia da profissão como uma extensão do lar. Ou seja, é necessário analisar a categoria docente a partir também do ponto de vista do gênero, que acomoda para a profissão docente, uma histórica relação com a maternidade. Enguita explica:

> Em primeiro lugar, o ensino é uma das atividades extra domésticas que a ideologia patriarcal imperante aceitou sempre entre as adequadas para as mulheres, vendo-a em grande medida como uma ocupação transitória para as jovens e uma preparação para o exercício da maternidade. (1991, p. 52)

As consequências dessas questões ficam explícitas quando olhamos para a docência atualmente e reconhecemos desigualdades que ainda pairam sobre a profissão. Desigualdades em forma de salários, que, para Enguita (1991), por ser uma profissão destinada à mulher, era considerada apenas uma complementação das atividades e da renda, e não um trabalho por si só. Além disso, a profissão possui marcas de submissão, na qual uma sociedade patriarcal sempre mostrou pouco interesse em conceder autonomia a uma profissão feminina, ou seja, uma profissão de autonomia relativa que não foi permitida reconhecer as dominações que ela própria recebe e influenciam no exercício de seu trabalho.

A autonomia docente, diferente de outras profissões da categoria profissional, é limitada. Com o passar dos anos e com a proletarização da profissão, isso vem sendo acentuado pela desqualificação do trabalho, pela falta de controle sobre o trabalho e pela desunião docente. Na docência, há a falta de poder de escolha frente as organizações e frente ao público, além de outras tantas questões.

Ainda hoje, as ações políticas do Estado partem de uma ideia Neoliberal que o exime de alguns deveres e que prima pela força do mercado, investindo na crença de que o indivíduo por si só deve conseguir o que deseja, independente das condições a ele oferecidas para a concretização desses desejos. O Estado, nesse formato, atribui ao sujeito toda a responsabilidade de sucesso e de fracasso. Para Ball (2002), esse discurso altera as condições gerais de funcionamento das escolas, intervindo inclusive na subjetividade dos professores, em busca de uma atuação que apresente resultados, despreocupada com os processos. O autor explica:

> Argumentarei que as tecnologias políticas da reforma da educação não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismos para "reformar" professores e para mudar o que significa ser professor. (...) Nas palavras de Foucault, é uma luta pela alma do professor. (BALL, 2002, p. 5)

Para Ball, as reformas educacionais contêm muitos mecanismos de subjetividade. Por esse e outros motivos, a identidade do professor é uma construção ainda difícil. Essa dependência de uma performance individual, é também característica das reformas atuais da educação, como por exemplo, a PEC 241 de 2016, que teve como proposta congelar por 20 anos os investimentos públicos, inclusive na educação. O que inviabiliza metas e estratégias do Plano Nacional de Educação, deixando claro que atualmente, a educação não é prioridade do Estado e que se desloca toda a expectativa de uma mudança, e colocam-na nos próprios professores e na própria escola.

Assim, o docente passa por uma grande instabilidade profissional, pois cada vez menos os rumos da educação no país dependem dele e que pouco pode opinar de forma ativa sobre essas questões, o que faz com que o professor perca o controle sobre o processo de sua própria carreira e sobre seu trabalho, que, muitas vezes, limitam também a gama de formas e métodos possíveis.

Com isso e com as questões apresentadas acima, as atividades coletivas dos professores são fragilizadas, o que interfere na busca por uma identidade comum. Deposita-se, em troca, uma grande competitividade e consequente fortalecimento do individualismo, tudo o que a classe docente não necessita para que possa agir de forma autônoma, tornando o espaço escolar, um espaço de promoção individual.

> Dois efeitos, aparentemente em conflito, são conseguidos: um aumento da individualização, incluindo a destruição de solidariedades baseadas numa identidade profissional comum, e a filiação em sindicatos, contra a construção de novas formas institucionais de filiação e "comunidade", baseada numa cultura de empresa. Isto envolve o "re-trabalhar" das relações entre o comprometimento e empenhamento individuais e a acção na organização, aquilo a que Willmott (1993, p. 517) chama "a governação da alma dos empregados". (BALL, 2002, p. 9)

Pensar nos desafios atuais da formação docente é discutir em quais medidas a formação de professores hoje contribui para a compreensão da desvalorização profissional e o quanto o professor sente-se preparado para lidar com essas questões.

A formação de professores no Brasil, como em todo o lugar que carrega marcas de desigualdade social, possui um público com uma trajetória, em grande medida, similar. Isso se dá, porque os cursos de formação de professores, sobretudo o curso de pedagogia, ainda atinge a um público que considera essa escola como possibilidade de vida profissional.

Porém, a natureza do trabalho docente é um fator que atua contra a tendência de proletarização. Pois o trabalho do professor não se presta facilmente a uma padronização e é marcado pela coletividade, possuindo também um reconhecimento social, mesmo que a longo prazo.

Para Enguita (1991), é por esse motivo que os docentes não devem converter-se em "marionetes" das organizações autoritárias, mas cravar uma luta pela valorização do trabalho. Um trabalho de importância única, que valoriza as diferenças e ensina o outro a conviver com o diverso. Para isso, a apropriação do capital cultural na formação de professores pode ser um importante elemento para que o professor tenha mais clareza sobre o seu trabalho e suas funções diante da escola.

4.2 Formação inicial de professores

Segundo Cavicchioli e Araujo, o objeto de estudo da Pedagogia, a educação tem seu percurso marcado de acordo com os "interesses de diversos segmentos da sociedade-econômico; político; social; cultura o que vem a refletir no papel do pedagogo e consequentemente no curso de Pedagogia" (p. 2). Para Bourdieu e Passeron:

> Justamente porque os mecanismos de eliminação agem durante o curso, é legítimo apreender o efeito desses mecanismos nos graus mais elevados da carreira escolar. Ora, vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais. (1998, p.41)

É importante ressaltar que os organismos internacionais que influenciam na formação de professores, propõe uma formação inicial rápida, que visa a inserção imediata dos professores nas escolas, focada no "como ensinar". Ainda que as pesquisas em educação demonstrem a necessidade de uma formação inicial sólida, de acordo com Torres (2000, p. 161), a formação de professores continua ocupando um lugar (e um investimento) marginal entre as prioridades e estratégias propostas pelo Banco Mundial aos países em desenvolvimento, frente à estrutura, à reforma institucional e à provisão de textos escolares

A concepção de mundo construída durante a formação de professores irá influenciar de maneira profunda a sua prática escolar, sua atuação profissional e suas escolhas no percurso da profissão. Entretanto, se o profissional docente faz suas escolhas orientado por uma concepção limitada da educação, sua atuação na escola e no mundo passam a ser instituídos por uma superestrutura dominante. Como comenta Lima (2016, p. 145) sobre as teses de Marx:

> Na terceira das onze teses que Karl Marx esboçou sobre o filósofo materialista Ludwing Andreas von Feuerbach, em texto de 1845, coloca-se o dilema de saber como seria possível educar para a transformação quando os seres humanos, e desde logo os próprios educadores, são "produtos das circunstâncias e da educação" o que dificultaria a mudança.

Dessa maneira, torna-se indispensável discutir a formação de professores compreendendo esses fatores que influenciam no trabalho e na formação docente, com um olhar para uma possível formação que privilegie a reflexão constante sobre as condições

atuais. Por isso, é importante compreender como os fatores objetivos e subjetivos presentes na trajetória do professor em formação influenciam sua visão de mundo, com relação aos conceitos trabalhados por Pierre Bourdieu como capital econômico, social e cultural estão relacionados na formação docente.

5 O CAPITAL CULTURAL DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESP-BAURU

5.1 A pesquisa qualitativa-quantitativa nas ciências humanas e sociais

A pesquisa é um processo de permanente sistematização dos conhecimentos adquiridos, de forma a contribuir para a explicação de um fenômeno de forma satisfatória e a partir de uma análise que permita observar, supor e fazer inferências sobre o tema pesquisado. O tema acostuma ser delimitado de maneira específica, para que a pesquisa possa passar por um processo de planejamento e busca por uma resposta ao problema, sem que se desvie de seus objetivos. Segundo Gil (2002, p. 17), pesquisa é um "procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos".

Antes de analisar os dados presentes na pesquisa é necessário discutir sobre como ocorre à pesquisa científica nas ciências humanas e sociais. Algumas interrogações que Minayo (2002) faz nesse sentido é sobre as possibilidades concretas de se pesquisar uma realidade da qual nós mesmo somos agentes. Além disso, ressalta um questionamento sobre a objetivação dessas ciências e o risco de descaracterizar o que há de essencial nos fenômenos e processo sociais, na medida em que esses processos são marcados pela subjetividade e qual metodologia poderia ser capaz de explorar essa realidade tão aberta e mutável?

Enquanto esta pesquisa parte de concepções abordadas a partir de uma abordagem social, e em relação ao próprio tema em questão, a ideia de que todo conhecimento é construído e de que a pesquisa em questão não pode ser dirigida a partir de um método de análise absoluto permanece como direcionamento dessas questões. Para Minayo (2002), é justamente esse caráter dinâmico que marca as questões sociais, assim como, a pesquisa social:

> O objeto das Ciências Sociais é *histórico*. Isto significa que as sociedades humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configuração são são específicas. Vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído. Portanto, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social. (MINAYO, 2002, p. 13).

Além disso, nessa pesquisa há a especificidade de que a pesquisadora é parte intrínseca da realidade da qual observa, tornando as relações com os investigados, segundo Minayo (2002), uma relação de comprometimento em que a visão de mundo de pesquisador e sujeitos da pesquisa está presente em todo o processo do trabalho.

Para Minayo (2002) ainda, todo o problema se inicia com uma questão, articulada a conhecimentos anteriores, mas que pode demandar novos referenciais. Nessa pesquisa, houve, inicialmente, um questionamento sobre o capital cultural dos estudantes do curso de Pedagogia. Isso porque, acreditava-se que esse repertório poderia auxiliar o professor a ter mais instrumentos para que as aulas acontecessem de forma satisfatória.

Quando se buscou para essa questão um referencial como Pierre Bourdieu, tornou-se indispensável não repensar questões ainda mais amplas do que essas, além de outras questões sociais que influenciam na construção desse repertorio, questionando até mesmo, que repertório é esse? Esses questionamentos partem da articulação da teoria com as necessidades da pesquisa, que buscam compreender a apreensão da visão de mundo e as formas de dominação social.

É a partir da teoria que se vai tendo clareza para organização do seu problema inicial, ressignificando e reformulando as hipóteses. É também a partir dela que se encontra orientação para analisar os dados da pesquisa, embora ela nunca esgote-os. Assim, a partir de um longo processo de relação teoria-prática, que se definiu o problema central deste trabalho, sua hipótese e justificativas.

Encontra-se na educação formal, apesar da democratização e de um tratamento "igualitário" aos alunos, ainda um espaço de reprodução e afirmação das desigualdades presentes na sociedade. Isso porque, para Bourdieu (1990), a escola é um espaço de legitimação de uma cultura dominante, que é apropriada apenas por uma parte da população. Com base na ideia de capital cultural acredita-se, como hipótese, que a apropriação desse capital, que não é necessariamente econômico (embora sofre grande influência) pode ser um caminho para uma prática mais humanizada, que busque o conhecimento como forma de poder e permita a melhor compreensão do próprio mundo e das desigualdades.

A presente pesquisa tem caráter bibliográfico por fazer um levantamento de conceitos que serviram de base para a construção da investigação proposta a partir de uma abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa relaciona-se com o objeto pesquisado de forma peculiar, isso porque, trabalha com uma realidade que não é fácil de ser quantificada e expressa sempre

um universo de significados que fogem das determinações absolutas. Segundo Minayo (2002), "(...) a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas" (MINAYO, 2002, p. 22). Assim, sem se opor a pesquisas quantitativas, Minayo (2002) destaca que elas se complementam.

Aqui ocorrem discussões da sociologia já discutidas no trabalho como uma pesquisa social que restringe o conhecimento ao que pode ser observado e quantificado, e de outro lado, que enfatiza o subjetivismo e o empirismo que podem confundir o que se percebe e se restringir a uma análise que ignore as condições reais de existências. Para Minayo (2002), a abordagem Dialética é que faria uma relação dessas duas maneiras de compreender a realidade, propondo um sistema de relação que constrói "o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que traduzem o mundo dos significados" (p. 24)

Em uma pesquisa que tem como objetivo intrínseco discutir as questões simbólicas presentes no mundo social, sem deixar de considerar as condições objetivas nas quais são construídas os pensamentos, crenças e valores dos sujeitos, precisa-se valer de uma abordagem dialética para que encontre, na parte, uma compreensão e alguma relação com o todo, que, nunca é absoluta e pura. No entanto, a trajetória da pesquisa é marcada por compassos e descompassos que caminha em um ritmo muito particular, que, segundo Minayo (2002, p. 26), caracteriza-se por ciclo de pesquisa.

5.2 Caracterização dos participantes

A presente pesquisa contou com a participação de 18 estudantes do último semestre do curso de Pedagogia da Unesp de Bauru (2017). Como principal objetivo, a pesquisa buscou fazer um levantamento do perfil dos estudantes do curso e analisar o capital cultural dos estudantes, diante da relação de suas trajetórias e a formação inicial de professores. O levantamento de dados aconteceu com base nas respostas de um questionário (Apêndice 1), enviado via Google Formulário (Formulário em plataforma online), com um prazo de 20 dias para as respostas. Vale ressaltar que o questionário foi enviado para 23 estudantes, por isso, os dados que seguem podem não representar de forma exata os estudantes, mesmo sendo a maioria os 18 respondentes..

Os estudantes se identificaram como 16 mulheres e dois homens. Em sua maioria, 77,8% (o que corresponde a 14 estudantes) tem entre 20 e 25 anos, porém, o grupo não deixa de contar com a presença de pessoas com idade de 30 a mais de 40 anos, um total de 11, 2%, a mesma porcentagem de estudantes que estão entre os 26 e 30 anos. Apenas um dos estudantes declarou ter filhos.

A maioria dos participantes tem sua origem em cidades da região de Bauru (44,4 %), em Bauru (33,3 %) ou em cidades de outras regiões do Estado de São Paulo (22,8%). Grande parte, cerca de 88,9% dos estudantes declararam morar com a família. Apenas dois dos respondentes declaram morar sozinhos ou com colegas. De acordo com os dados, os estudantes residem, no geral, em casas próprias, na medida que apenas um declara a residência de origem como casa alugada, o que nos faz inferir que é um grupo com condições mínimas de moradia.

Quanto à renda familiar dos estudantes, a maioria declara receber mais de 3 até 5 salários mínimos, existindo equidade nas opções de 1 até 3 salários mínimos e de 5 a 7 salários mínimos. Como minoria, mas ainda presente, um estudante declara como renda familiar de 7 a 10 salários mínimos, dois estudantes de 10 a 20 salários mínimos e um declara obter como renda familiar mais de 20 salários mínimos, o que configura um total de 22,3 % de estudantes que colocam como renda familiar entre 7 a 20 ou mais salários mínimos.

Portanto, percebe-se um grupo heterogêneo, em que a maior divergência ocorre em decorrência de um maior salário (mais de 20 salários mínimos) e não no sentido de menor

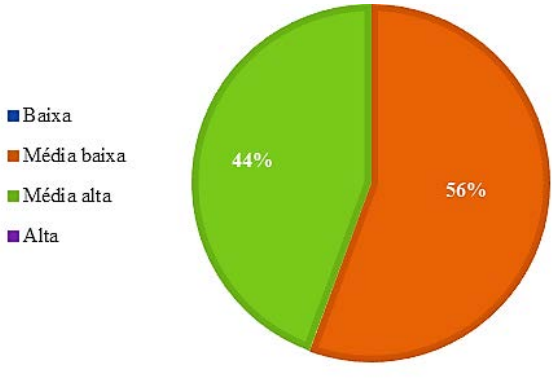
salário, como por exemplo a opção “até um salário mínimo”, na qual nenhum estudante assinalou. O gráfico a seguir ilustra a situação:

Gráfico 1 - Renda familiar dos participantes

Fonte: Elaborado pela autora

Este levantamento chamou atenção para os dados referentes as considerações de nível e classe social, em que mais da metade dos estudantes consideram que sua família se encaixa na classe média baixa (55,6%) enquanto que uma outra boa parte considera que vem de família pertencente à classe média alta (44,4%). A quantidade é tão próxima que de fato, apenas duas pessoas acentuam a diferença entre elas. Quanto aos extremos entre classes baixa ou alta, ninguém se pronunciou.

Gráfico 2 - Classe social dos estudantes



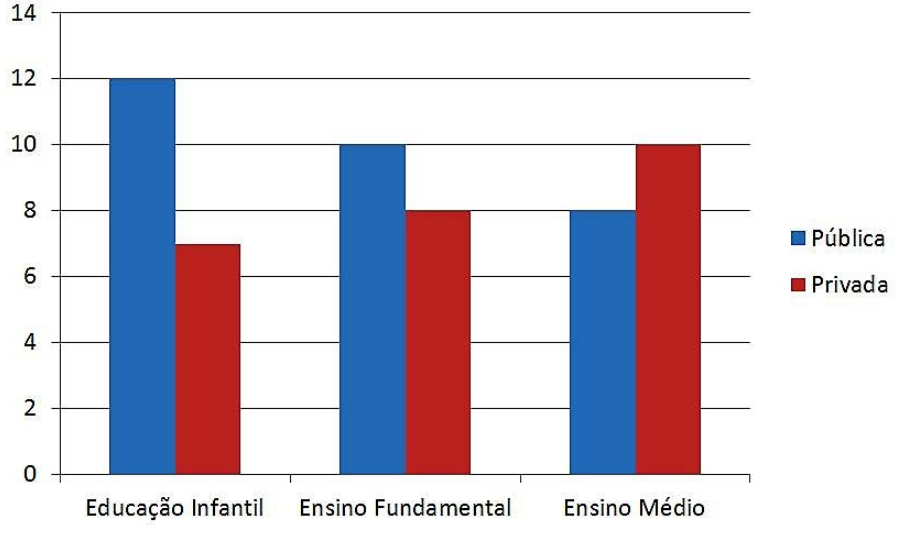
Fonte: Elaborado pela autora

Em relação a trajetória escolar desses estudantes, é notável que já na Educação Infantil, grande parte dos participantes estudavam em escola privada, mas só no Ensino médio é que os estudantes de escola privada se tornam maioria na pesquisa. Segundo os dados. Na Educação Infantil é possível verificar que 11 (onze) dos estudantes frequentavam a escola pública, enquanto os outros 7 (sete) tinham estudado nesse nível em escola privada. No Ensino Fundamental, os estudantes da escola pública diminuem, e totalizam 10 (dez) estudantes, na medida que 8 (oito pertenceram a escolas privadas. Já no Ensino Médio, o número inverte-se e a escola pública passa a ter 8 (oito) alunos enquanto a maior parte dos participantes, 10 (dez) deles, concluíram os estudos na escola privada.

Notamos que mesmo com os avanços nas políticas de cotas, os estudantes respondentes da pesquisa ainda têm, em sua maioria, origem de uma escola privada, sendo importante ressaltar que na pesquisa não foi contabilizado os que terminaram Ensino Médio em escola pública e após fizeram cursinho preparatório pré-vestibular, público ou privado.

Esses fatores ressaltam que as famílias dos pesquisados eram, possivelmente detentoras de um capital cultural considerável, na medida que, ao investirem recursos financeiros na educação (a partir da escola privada) acredita nessa forma de ascenção, como discutido anteriormente. Pode-se inferir que esses dados se aproximem da ideia de Bourdieu, sobre os investimentos da classe média na educação, visto que a todos os participantes da pesquisa se classificaram entre classe média baixa ou alta. Segue abaixo o gráfico que ilustra tais dados da pesquisa:

Gráfico 3 - Trajetória escolar dos pesquisados



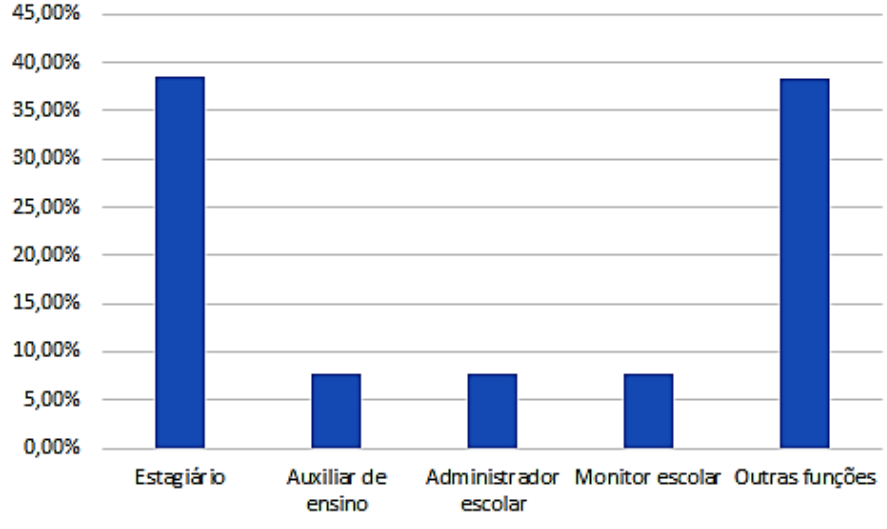
Fonte: Elaborado pela autora

Para Mosé (2006), o vestibular - criado oficialmente em 1991- acabou se tornando um dos principais objetivos do ensino médio, a preparação para essa prova de seleção, e, pouco a pouco, essa ideia foi também se tornando objetivo do Ensino Fundamental e até mesmo da Educação infantil. E "a universidade tornou-se o único sentido para os estudantes, o que terminou por desvalorizar totalmente o Ensino Médio, que passou a ser um meio, quase nunca um fim". (MOSÉ, 2006, p. 60)

Esse mecanismo de seleção que fortemente influencia a sociedade brasileira, torna-se um espaço simbólico que, para alcança-lo, são necessárias condições especificamente econômicas. Na medida que, no Ensino Médio a maioria dos estudantes participantes da pesquisa declaram ter estudado em escola particular, e, ao mesmo tempo são eles que estão presentes na universidade, comprova-se, nessa turma, a tese de Bourdieu de que existe entre capital econômico e capital cultural uma relação dialógica.

Ao fazer um levantamento sobre a categoria de trabalho dos entrevistados, os dados delineiam, em certa medida, considerações sobre o perfil de estudante do curso. Verificamos que grande parte dos estudantes, 72,2% deles, declaram trabalhar, enquanto apenas 27,8 dos pesquisados declaram não trabalhar. Entre as funções que exercem, 61,6% dos estudantes indicam exercer funções relacionadas ao espaço escolar, como: estagiário (38,5 %), auxiliar de ensino (7,7%), administrador escolar (7,7%), monitora escolar (7,7%). Os outros 38,4% dos participantes realizam funções que não tem relação com a Pedagogia.

Gráfico 4 - Categoria de trabalho dos estudantes



Fonte: Elaborado pela autora

Mais da metade dos estudantes declararam não receber bolsas de estudos atualmente, no total, mais precisamente 66,7% dos participantes da pesquisa. Pode se inferir que esse dado aponta para a situação atual do estudante, enquanto podem ter ocorrido outras situações ao longo de quatro anos de curso. Verifica-se aqui que esta pergunta presente no questionário não foi suficiente para chegar aos objetivos que era saber, de fato, qual porcentagem dos estudantes teria recebido bolsa durante sua formação. Ainda assim, atualmente, 33,3% dos participantes declaram ainda receber bolsa de estudos.

Em relação à opinião dos estudantes à questão: "Você acha que a sua condição social influenciou a sua escolha pela profissão docente?", os dados apontam que 72,2% dos estudantes não consideram que a condição social influenciou na escolha da profissão, apenas 27,8% concordam com a questão.

As respostas levam a um dado curioso quando 66,7% dos estudantes declaram que o curso de Pedagogia não foi a sua primeira opção no vestibular. Apenas 33,3% estudantes destacam o contrário. Quando questionados sobre os motivos pela escolha do curso, é possível verificar diversas respostas, em que 44,4 % afirmam ter outro motivo que não foi listado.

Gráfico 5 - Motivações pela escolha do curso

Fonte: Elaborado pela autora

Essas questões foram necessárias para traçar um perfil dos estudantes do curso, sobretudo para se levantar algumas ideias que tem sobre a própria realidade. É nesse sentido que se infere que a formação inicial de professores deve favorecer momentos de reflexões de ordem sociais, políticas, culturais e humanas para que retorne ao docente uma função muito maior do que a de um mero executor de tarefas, e que o faça reconhecer o espaço que ocupa na sociedade e a forma como as desigualdades sociais são produzidas e reproduzidas.

5.3 As experiências culturais dos estudantes do curso de Pedagogia da Unesp Campus Bauru

Na medida em que se levanta o perfil de estudantes do curso de Pedagogia da Unesp de Bauru que responderam a pesquisa, nota-se no grupo muitas semelhanças, como, por exemplo, muitos atuarem como estagiários. Mas ainda, nota-se também que os respondentes apresentam distinções dentro do grupo, sobretudo econômicas e sociais, evidenciando que este grupo de estudantes não tem uma origem homogênea. Conhecer as experiências culturais desse grupo pode dar indícios sobre o capital cultural apropriado por tais estudantes e as possibilidades de contribuição para a futura atuação docente.

Percebe-se que a formação de professores carrega em si ideologias e percepções que podem compor o cenário atual de forma a reforçá-lo ou resistir às determinações. Segundo Nogueira e Nogueira (2002), Bourdieu percebe que a autoridade pedagógica só pode ser garantida na medida em que o caráter arbitrário e socialmente imposto da cultura escolar é dissimulado. Ou seja, a legitimação conferida à ação pedagógica e aos conteúdos que ela transmite depende de como esses conhecimentos se apresentam como "não arbitrários" e naturais, sem ligação com classe social alguma.

Para isso, a formação docente depende de uma criticidade acerca do discurso não arbitrário e neutro, na medida em que a educação necessária passa por uma escola que não reproduza e legitime as desigualdades sociais.

5.3.1 Leitura

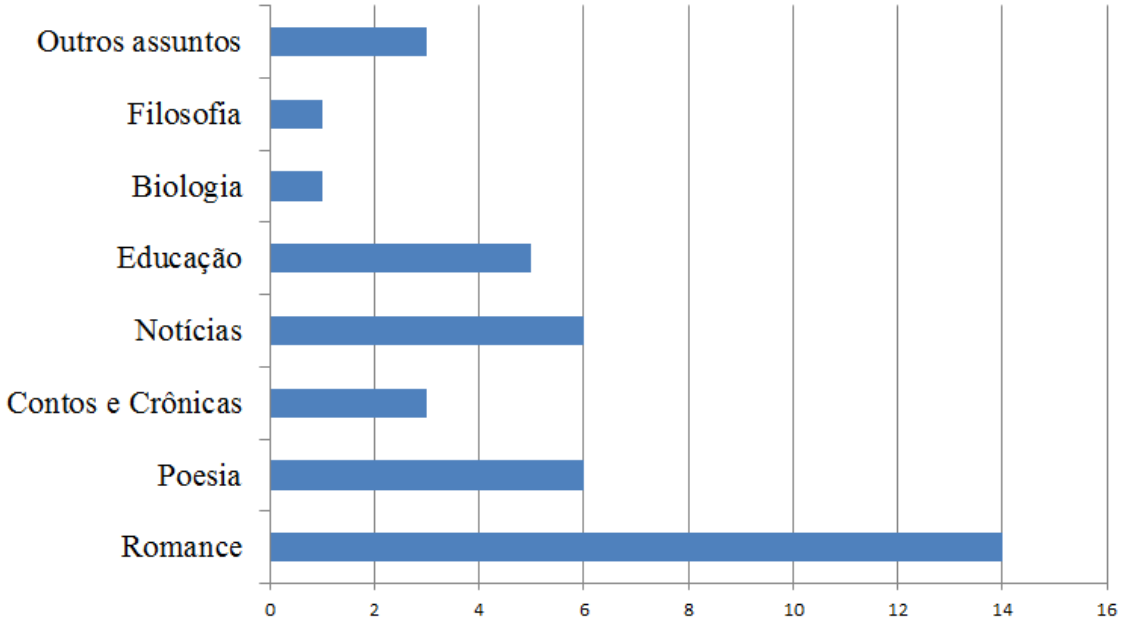
A leitura compõe um aspecto fundamental para a construção de um docente reflexivo, assim como, é uma das formas de conhecimento legitimada. Conhecer o repertório presente nos estudantes do curso pode nos auxiliar a compreender em que medida tiveram acessos a bens culturais reconhecidos, na leitura, consideramos desde jornais até livros científicos e de literatura. Para a análise, é necessário pensar nos dados em relação à conteúdos culturais reconhecidos, e, primordialmente, refletir sobre o acesso a bens culturais que permitam a reflexão e aprofundamento dos estudantes.

Quando questionados sobre suas experiências culturais com relação ao gosto pela leitura, embora existam 90% dos entrevistados que afirmaram gostar de ler, chama a atenção o dado que que 10% dos estudantes do curso não gostam de ler. Ainda assim, é importante refletir acerca das leituras que os entrevistados costumam praticar.

Ao tratar das preferências de leituras, a maioria dos entrevistados (Gráfico 3) diziam preferir ler romances, contos e poesia, os quais podemos chamar de textos literários. A leitura de textos literários pode contribuir de maneira relevante para a formação de professores, agindo como um instrumento de compreensão e envolvimento com diversas realidades como diz Vargas Llosa (2015, p.20) “A boa literatura estende pontes entre diferentes povos, e deleitando-nos, fazendo-nos sofrer ou nos surpreendendo, acaba por nos unir sob as línguas, crenças, usos, costumes e preconceitos que nos separam.”

Ainda sobre a capacidade de promover proximidades entre as pessoas, Vargas Llosa diz que a literatura “cria uma fraternidade dentro da diversidade humana e eclipsa as fronteiras erguidas entre homens e mulheres pela ignorância, pelas ideologias, pelas religiões, pelos idiomas e pela estupidez.”. Dessa forma, encontramos nessa arte algumas funções que podem ir além de um mecanismo de dominação social, na medida que a prática literária é uma troca do sujeito com o autor e com os significados que ele propõe, assim também, uma forma de se apropriar de um conhecimento no qual não pode-se controlar.

Gráfico 6 - Preferências de Leitura

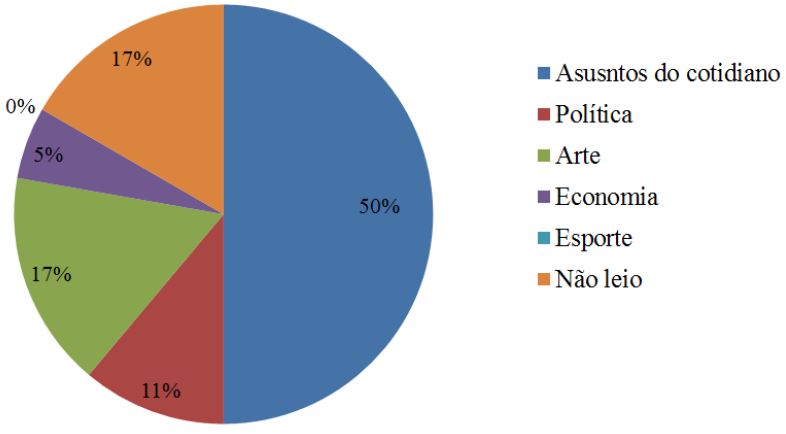


Fonte: Elaborado pela autora

Além da literatura, os entrevistados disseram realizar outras leituras que contribuem para a apropriação do capital cultural dos professores, como a literatura acadêmica que acontece em função do curso e leituras de periódicos informativos.

Todos disseram ter acesso a revistas e jornais, no entanto mais de metade leem assuntos do cotidiano, o que pode supor uma leitura mais casual, sem grande envolvimento e, portanto, sem profundas apropriações. As leituras de assuntos específicos como Política e Economia são praticadas por poucas pessoas. Outro fato a ser notado é que 17% dos entrevistados (Gráfico 4) afirmaram não ler jornais e revistas, mesmo declarando ter acesso à esses instrumentos.

Gráfico 7 - Interesses de Leitura em Periódicos



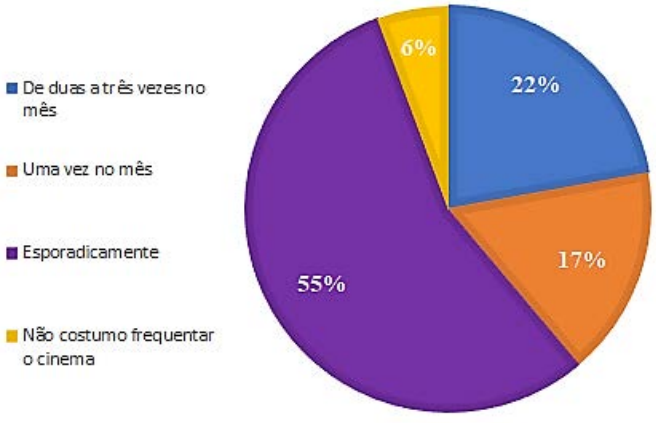
Fonte: Elaborado pela autora

Embora não tenha sido perguntado a respeito do formato de leitura, é possível notar que existe um entendimento de leitura como sendo exclusivo de meios tradicionais como jornais e livros. Não houve citação de leitura de blogs, portais de notícias ou de materiais que tenham conteúdo multimídia. É evidente que os estudantes passam parte considerável do tempo navegando na internet, mas não consideram esse meio como um ambiente de leitura, o que pode levar a um aproveitamento menor da Web, caminhando contra uma possível afirmação de que o simples acesso a internet pode ser um mecanismo para se obter conhecimento e poder e que a internet está livre de manipulações e manifestações de dominação.

5.3.2 Teatro e Cinema

A grande maioria totalizando 56,6% frequenta o cinema esporadicamente, enquanto 22,2% dos estudantes frequentam de 2 a 3 vezes por mês e 16,7% uma vez ao mês. É possível inferir que a existência de diferentes espaços possam contribuir como um incentivo dos estudantes ao cinema. Desse modo, cabe a reflexão de que os cinemas, na maioria dos casos, encontram-se localizados no interior de Shoppings, o que permite inferir que o público do cinema não está, exclusivamente, frequentando o cinema, mas uma gama de opções que o shopping oferece, dentre elas, a escolha do cinema é ainda, uma escolha por uma atividade cultural em detrimento de outras opções. Ainda assim, existe uma porcentagem mínima de 5,6% que não frequenta cinema.

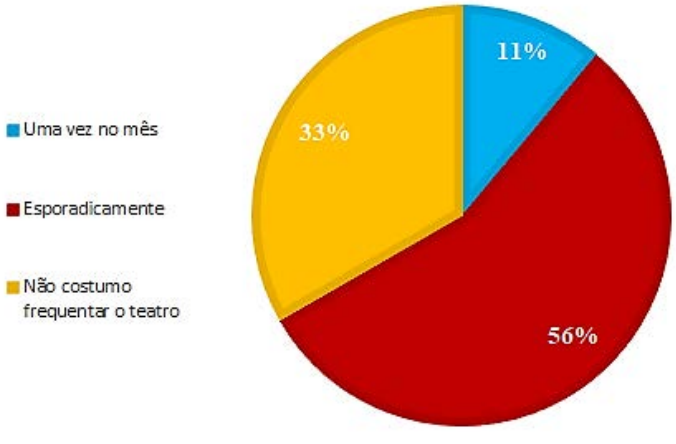
Gráfico 8 - Frequência ao cinema



Fonte: Elaborado pela autora

Com relação ao teatro, percebe-se nas informações já trabalhadas que 88,9% dos estudantes gostam de ler, o que possivelmente contribui no aumento e o interesse pelo teatro. No teatro, 55,6% declararam frequentar esporadicamente, enquanto 11,1% declara frequentar uma vez ao mês e uma porcentagem considerável dos entrevistados, 33,3% declaram não frequentar o teatro.

Gráfico 9 - Frequência ao Teatro



Fonte: Elaborado pela autora

É perceptível também por meio das respostas, que os entrevistados que declaram frequentar o teatro, tiveram sua formação no ensino médio concluída em escolas privadas.

Além disso os dados apontam que apenas 22,2% dos entrevistados já tiveram em seu percurso alguma vivência nas artes dramáticas.

5.3.3 Gosto musical

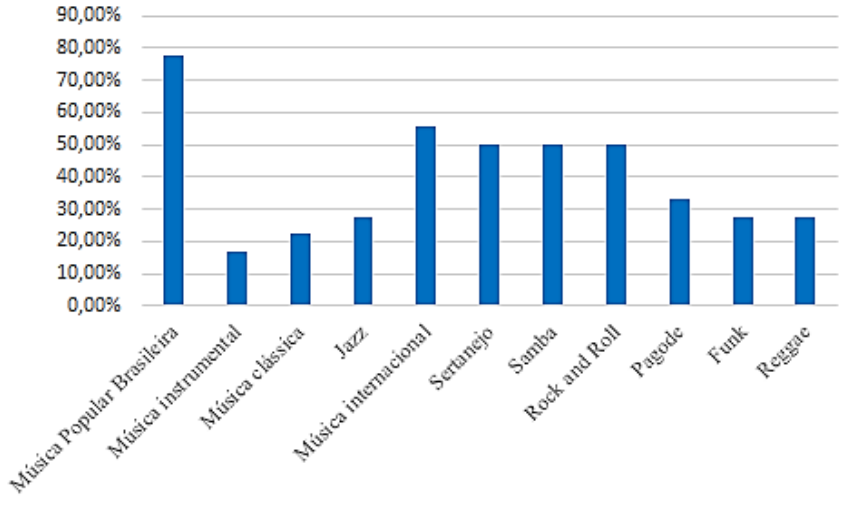
Antes de apresentar os dados em relação ao gosto musical, é necessário esclarecer que os dados percentuais aqui demonstrados decorrem de uma questão aberta, em que os sujeitos da pesquisa poderiam optar por mais de uma opção. É possível avaliar que o gosto pelo gênero MPB (Música Popular Brasileira) é indicado pela maioria, em que 77,8% declararam ser um dos estilos musicais preferidos. É importante ressaltar que o gênero abrange também outros subgêneros que estão inserido diretamente dentro da música popular, que é o caso do samba, música instrumental e outros, como afirma Neder:

> A música popular se constrói e se define pela sua pluralidade, justamente no contato e confronto com outras músicas, por meio de seu uso por sujeitos concretos, por sua vez mediado por categorias históricas, sociais e culturais. Em consequência, a compreensão de seu significado deverá, necessariamente, passar pela discussão de tais confrontos, sujeitos e categorias. Como todos estes elementos estão sempre em movimento, dificilmente o termo "música popular" indicará um conjunto fechado de músicas e suas características, que seja válido em todo tempo e lugar. (2010, p. 182).

Entretanto, a música instrumental, em que 16,7% declararam gostar, música clássica 22,2% e Jazz 27,8%, são gêneros que a sociedade costuma atribuir como pertencentes à uma cultura mais erudita, o que se percebe na raridade de sua presença nos meios midiáticos. Nota-se nas respostas dos entrevistados, que a preferência por esses gêneros vem, na grande maioria, de estudantes que declararam possuir uma origem econômica também mais privilegiada.

Ainda é possível encontrar, de forma relevante, gostos por músicas internacionais, conferindo 55,6% das respostas, pelo gênero sertanejo, em que 50% indicaram ser um dos gêneros preferidos, pelo samba (50%) e pelo Rock and Roll (50%), ficando logo atrás o pagode (33,3%), o Funk, o jazz e o reggae com 27,7% das preferências dos estudantes. No gráfico a seguir, as relações ficam mais explícitas.

Gráfico 10 - Gosto musical dos participantes



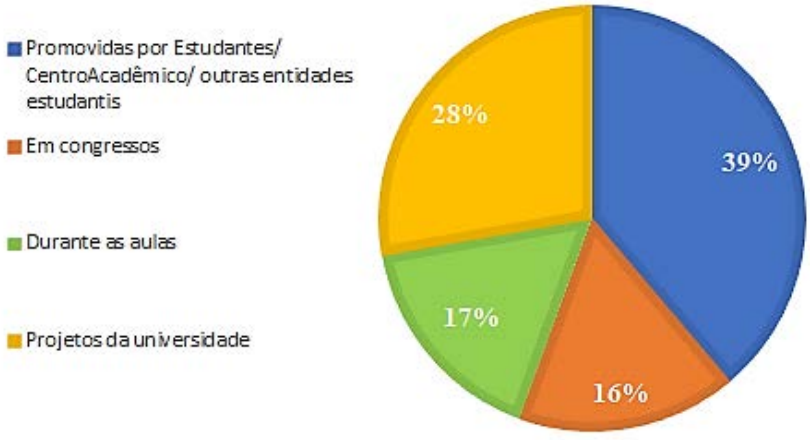
Fonte: Elaborado pela autora

5.4 Experiências culturais durante o curso:

Os estudantes que afirmam ter vivenciado atividades culturais durante o curso de Pedagogia são a grande maioria, totalizando 94,4%, sendo que apenas 1 declara não ter vivenciado. Para a maioria deles, 61,1%, a maior parte das atividades culturais vivenciadas durante a graduação não faziam parte do currículo do curso, entretanto 39,9% apontam o contrário.

Para os pesquisados as experiências culturais que vivenciaram na universidade ocorreram, na maior parte dos casos, promovidas pelos próprios estudantes, por Centros acadêmicos e-ou outras entidades estudantis, 38,9% afirmaram essa questão. Porém, grande parte dos estudantes, 27,8%, afirmam terem vivenciado essas experiências a partir de projetos da universidade, enquanto há uma equidade de 16,7% que declararam ter vivenciado essas experiências em congressos e em aulas.

Gráfico 11 - Experiências culturais no curso



Fonte: Elaborado pela autora

Em relação às suas opiniões sobre essas vivências, os estudantes declararam que são essenciais para a formação docente, por meio de motivos diversos. A totalidade dos estudantes declarou que essas vivências foram importantes durante a formação, argumentando de diferentes formas.

Dentre as respostas, oito pessoas ressaltaram sobre a importância dessas vivências para a construção de atitudes mais reflexivas como docentes ou no sentido de ampliação do olhar. Duas pessoas apontaram para a diminuição dos preconceitos a partir da apropriação de um repertório maior, que permite se colocar no lugar do outro. Dentre os oito restantes, 4 declararam apenas julgar importante essas vivências e os outros quatro apontaram questões mais específicas como: diminuição da timidez, prazer na criação artística, experiência e a possibilidade de compartilhar com os futuros alunos as experiências vividas.

6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante de uma educação que, cada vez mais se distancia de sua essência pedagógica para se reafirmar como um espaço simbólico de dominação social, e a partir da reflexão sobre uma educação necessária à sociedade atual, a presente pesquisa introduziu as noções de capital cultural e simbólico de Pierre Bourdieu relacionando-as com os espaços de dominação da sociedade, sobretudo, a escola. Essa fundamentação foi necessária para se pensar a necessidade de uma formação de professores que privilegie a reflexão e a compreensão da escola como um espaço que não é neutro. Atualmente existe um movimento em prol de uma "Escola sem partido", esse tema torna-se ainda mais necessário para a compreensão da função simbólica da escola e de como ela, ao parecer um espaço de igualdade, reforça uma escola que favorece apenas os que já estão favorecidos.

Dessa forma, esse espaço corrobora para uma violência simbólica que institui e legitima o poder da classe dominante, na medida em que trata de forma igual os diferentes sujeitos que participam da escola, dissimulando a lógica desigual da organização da educação no país. Uma das principais figuras que interfere, sobretudo, na subjetividade dos indivíduos é o professor, e, embora seja o principal objeto dessa pesquisa, o capital cultural na formação docente, pode-se observar a importância de mudanças estruturais na educação, que estão para além dos professores.

Analisando o perfil e as experiências culturais dos estudantes do curso de Pedagogia da Unesp de Bauru, foi possível perceber entre os respondentes um grande contato com a música erudita, enquanto que a maioria dos estudantes declaram ter pouco contato com o teatro, por exemplo. Apesar de uma maior parte dos alunos serem oriundos do Ensino Médio em escola privada, ainda assim, durante o presente na graduação, eles não costumam frequentar teatro. Chama a atenção para o gosto literário, que em sua maior parte se debruça por romances e textos literários.

Durante o curso, os estudantes declaram que a maior parte de suas atividades culturais foram promovidas pelos próprios estudantes, o que nos permite inferir que o curso não tem o foco em vivências culturais, mas talvez, seja promotor de um capital simbólico maior no sentido de apresentar textos científicos e promover discussões a respeito de temas relevantes aos estudantes.

Os entrevistados declaram ainda, que creditam importância às vivências culturais durante o curso por ampliar o universo de "gostos", torná-los menos preconceituosos, estimular o prazer em aprender e é responsável por uma transformação do sujeito, por carregar "uma bagagem ou repertório cultural que é único". Essas declarações evidenciam a importância de tais experiências, especialmente, para a construção de um capital cultural que, ao tornar os sujeitos menos preconceituosos (como foi declarado) acentua a realidade como ela é e, de certa forma, dá ao indivíduo uma liberdade de escolha maior.

Assim, percebe-se que uma formação que pensa sobre o espaço da universidade também como um espaço simbólico, promove experiências culturais elevadas ao seu público, compreendendo suas diferentes origens e se adequando às diferentes pessoas, em busca de um professor mais reflexivo e capaz de atuar na educação a partir de uma prática que ofereça experiências diversas também aos seus alunos.

Compreende-se assim, que a "transmissão" do capital cultural dos indivíduos, pode ocorrer apenas por longos processos de "apropriação", que dependem de uma diversidade de questões, assim como, de uma troca ativa entre os sujeitos que se relacionam, principalmente na família. Para Nogueira e Nogueira (2004) "As famílias e os indivíduos não se reduzem à sua posição de classe", justamente por possuir dinâmicas internas de funcionamento que, influenciadas por questões objetivas, são também construídas e reconstruídas de acordo com os discursos familiares próprios.

É por esse motivo que esta pesquisa é um recorte de um olhar para essa questão, sabendo que não esgota o tema, muito pelo contrário, que talvez apenas inicie uma discussão necessária, que tenha como foco a formação de professores não apenas pensando na escola, mas, antes, na universidade e suas ações. Pesquisas que possam promover discussões sobre como o valor agregado a determinados bens culturais também não são neutros, e que pensem como a universidade espera que os jovens cheguem com determinados capitais culturais sem saber lidar com a ausência dessa condição. Por fim, esse trabalho só inicia a discussão, também porque a educação é um objeto de estudo tão grande quanto à vida, pois depende de toda organização social e os valores, crenças e culturas nela existentes.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista portuguesa de educação**, Braga, v 15, n 2, p. 03-23, 2002. Disponível em: < http://josenorberto.com.br/ball.%2037415201.pdf> Acesso em: 05 nov. 2017

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas.** São Paulo: Brasiliense. 1990.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação.** Campinas: Papirus, 1996.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CAVICCHIOLI, Gabriela Spagnuolo; ARAUJO, Francieli. Apreciações Acerca Da Identidade Do Pedagogo Na Atualidade. in: Congresso Nacional de Educação, 3., 2008. **Anais...** Curitiba: PUC, 2008. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/ arquivo/pdf2008/169_546.pdf> Acesso em: 20 set 2017

ENGUITA, M. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 4, 1991.

FERREIRINHA, I. M. N; RAITZ, T. R. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. Rio de Janeiro: **Revista de administração pública**, mar-abr 2010, p. 367-383.. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rap/v44n2/08.pdf Acesso em: 05 nov. 2017

FERRÉZ. **Tudo nosso, nada nosso**. 2014. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/tudo-nosso-nada-nosso-2794.html> Acesso em: 02 ago. 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo : Atlas, 2002

KAFKA, Franz. **O processo**. Rio de Janeiro: O Globo, 2003.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: uni conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001

LIMA, L. C. Sobre a educação cultural e ético-política dos professores**. Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 143-156, jul./set. 2016

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOSÉ, V. **A escola e os desafios contemporâneos.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins and NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educ. Soc**. [online]. 2002, vol.23, n.78, p.15-35. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid= S0101733020020002000003&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em 25 nov. 2017

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

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica, In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**, São Paulo: Cortez, 2002).

SCORSOLINI-COMIN, Fabio; SANTOS, Manoel Antonio dos. Bakhtin e os processos de desenvolvimento humano. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**. São Paulo, v.20, n.3, p. 2010. P. 745-756. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822010000300009> Acesso em 12 ago. 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SONNEVILLE, JJ., and JESUS, FP. Complexidade do ser humano na formação de professores. In:NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. **Educação e contemporaneidade**: pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 296-319.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-193.

ZILES, Urbano. Fenomenologia e teoria do conhecimento em Husserl. **Revista de Abordagem Gestáltica**, Goiânia, v.13, n.2, dez. 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672007000200005> Acesso em: 05 nov. 2017

APÊNDICE

Apêndice 1- Questionário

Questionário aplicado aos alunos do 7º termo de Pedagogia da UNESP – Campus de Bauru – SP no ano de 2017. Este questionário é parte integrante da pesquisa realizada pela estudante Kátia Lidiane Campos, sob orientação da Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes que tem como objetivo discutir aspectos relativos ao Capital Cultural dos estudantes do curso de Pedagogia da UNESP, campus Bauru, turma 2014-2017. Esse questionário tem um caráter sigiloso, sendo resguardada a individualidade do participante.

Dados pessoais e familiares:

1. Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

2. Qual sua idade?

( ) entre 20 e 25 anos
( ) entre 26 e 30 anos
( ) entre 31 e 35 anos
( ) entre 36 e 40 anos
( ) mais de 40 anos

3. Qual seu estado civil? ( ) solteiro ( ) casado ( ) divorciado

4. Tem filhos?( ) Sim ( ) Não

Quantos?_____

5. Sobre a sua cidade de origem, identifique:

( ) Bauru
( ) Região de Bauru
( ) Cidades de outras regiões do estado de São Paulo
() Fora do estado de São Paulo. Qual Estado?_____

6. Você mora:

( ) sozinho - ( ) apartamento ( ) casa. Outro: _____

( ) com colegas

( ) com a família

7. Você mora em casa própria ou alugada? (Favor considerar residência de origem e não considerar república estudantil, moradia estudantil, etc.)

( ) Própria ( ) Alugada

8. Qual a sua renda familiar? (soma da renda de todos que residem em sua casa):
OBS: Considerar salário mínimo atual R$ 937,00.
Fonte:http://salariominimo2016.blog.br/salario-minimo-2017/

( ) até 1 salário mínimo

( ) mais de 1 até 3 salários mínimos

( ) mais de 3 até 5 salários mínimos

( ) mais de 5 até 7 salários mínimos

( ) mais de 7 até 10 salários mínimos

( ) mais de 10 - 20 salários mínimos

( ) mais de 20 salários mínimos

9. Como você classificaria a classe social de sua família?

( ) Baixa ( ) Média baixa ( ) Média alta ( ) Alta

10. Durante sua trajetória escolar, estudou em instituições:

- Educação Infantil: ( ) Pública ( ) Privada
- Ensino Fundamental: ( ) Pública ( ) Privada
- Ensino Médio: ( ) Pública ( ) Privada
- Ensino Superior (se já concluiu outro curso): ( ) Pública ( ) Privada

11. Você trabalha? ( ) Sim ( ) Não

Se sim, qual a função que você exerce? _____

Desde que idade você trabalha? _____ anos.

12. Recebe alguma bolsa de estudos? ( ) Sim ( ) Não

Qual?_____

13. Você acha que a sua condição social influenciou a sua escolha pela profissão docente?

( ) Sim ( ) Não

Em relação às suas experiências culturais:

14. Você gosta de ler?

( ) Sim. Que tipo de leitura? _____

( ) Não

15. Cite três livros ou autores que já leu e gostou, independente do gênero literário:_____

_____

_____

16. Tem acesso à revistas e jornais?

( ) Sim ( ) Não

17. Se sim, que tipo de assunto mais se interessa?

( ) Assuntos cotidianos ( ) Política ( ) Artes ( ) Esporte ( ) Não leio

18. Você vai ao cinema? Se sim qual a frequência?

( ) Sim ( ) Não

( ) pelo menos uma vez por semana

( ) de duas a três vezes no mês

( ) uma vez no mês

( ) esporadicamente

19. Você vai ao teatro? Se sim qual a frequência?

( ) Sim ( ) Não

( ) pelo menos uma vez por semana

( ) de duas a três vezes no mês

( ) uma vez no mês

( ) esporadicamente

20. Qual seu estilo musical preferido? Assinale mais que uma questão, se sentir necessidade.

( ) Musica Popular Brasileira (MPB)

( ) Sertanejo

( ) Música Internacional

( ) Instrumental

( ) Música Clássica

( ) Samba

( ) Pagode

( ) Funk

( ) Gospel

( ) Jazz

( ) Reggae

( ) Rock and Roll

( ) Rap

( ) Outro.Qual? _____

21. Você já fez algum curso ou possui vivências em uma dessas quatro áreas?

( ) Música ( ) Teatro ( ) Dança ( ) Artes Visuais ( ) Nenhuma

22. Você possui fluência em alguma língua estrangeira?

( ) Sim

( ) Não

23. Caso sim, em qual ou quais idioma(s)?

( ) Espanhol ( ) Francês ( ) Inglês ( ) Outro

Em relação à formação inicial:

24. Pedagogia foi sua primeira opção de profissão no vestibular?

( ) Sim ( ) Não

25. Por que você escolheu essa profissão?

( ) sempre quis ser professor

( ) gosto de crianças

( ) já sou professor e necessitei do curso de Pedagogia

( ) não tive outra opção

( ) não passei na minha primeira opção no vestibular.

( ) outro motivo. Qual? _____

26. Qual a sua expectativa após o término desse curso?

( ) ser professor de Educação Infantil

( ) ser professor do EnsinoFundamental

( ) exercer a profissão para no futuro ser diretor de escola

( ) ser coordenador pedagógico

( ) exercer a Pedagogia fora da sala de aula. Como? _____

( ) continuar na sua atual profissão

( ) fazer outro curso universitário

( )fazer uma Pós-graduação para dedicar-se exclusivamente à pesquisa

27. Você acha que o curso de Pedagogia está atendendo às suas expectativas?

( ) Sim

( ) Não

( ) Parcialmente

28. Você vivenciou atividades culturais durante o curso de Pedagogia?

( ) Sim

( ) Não

Quais: _____

29. As atividades culturais que vivenciou durante os anos de formação inicial, estão inseridas no currículo do curso de Pedagogia?

( ) Sim

( ) Não

30. Essas experiências culturais, na maioria das vezes, ocorreram:

( ) Durante as aulas

( ) Em congressos

( ) Promovidas por Centro Acadêmico/ outras entidades estudantis

( ) Projetos da universidade

( ) Outros

31. Você acredita que essas atividades interferiram na sua formação inicial? Se sim, como? ( ) Sim ( ) Não