

KATIA LIDIANE DE CAMPOS

CAMINHOS PARA A DOCÊNCIA:
Trajetória social, habitus e capital cultural



ARARAQUARA – S.P.

2021

KATIA LIDIANE DE CAMPOS

CAMINHOS PARA A DOCÊNCIA:
Trajetória social, *habitus* e capital cultural

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas

Orientadora: Maria José da Silva Fernandes

Bolsa: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

ARARAQUARA – S.P.

2021

C198c

Campos, Katia Lidianie de

Caminhos para a docência : Trajetória social, habitus e capital cultural / Katia Lidianie de Campos. -- Araraquara, 2021

132 p. : il., tabs., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Maria José da Silva Fernandes

1. Educação. 2. Sociologia educacional. 3. Professores Formação. I.
Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

KATIA LIDIANE DE CAMPOS

CAMINHOS PARA A DOCÊNCIA:

Trajetória social, *habitus* e capital cultural

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas

Orientadora: Maria José da Silva Fernandes

Bolsa: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

Data da defesa: 13/08/2021

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: **Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes**
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Membro Titular: **Profa. Dra. Marieta Gouvêa de Oliveira Penna**
Universidade Federal de São Paulo

Membro Titular: **Profa. Dra. Luci Regina Muzzeti**
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

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

A todos os profissionais da educação e artistas desse país que, em tempos tão desafidores, resistem, apesar de tudo!

AGRADECIMENTOS

Agradeço minha família, meus pais e meu irmão pela potência em se transformar e construir novas ideias, por serem meus melhores amigos e dividirem comigo, o sonho de uma vida melhor, para todos!

Minha mãe, por ser minha amiga e companheira, me fazendo enxergar, pelo exemplo, a beleza da vida todos os dias. Por todo o apoio, imprescindível para que eu pudesse me manter estudando e trabalhando durante esses anos, pelo carinho comigo e por me compreender e me aceitar como sou! Sua generosidade ilumina o mundo!

Meu pai, que junto às suas 18 profissões, também hoje se torna mestre em Educação Escolar, após muitas viagens à Araraquara. Pai, perdoe-me pela bateria da UNESP, eles nunca te deixaram dormir enquanto me esperava no estacionamento. Obrigada também por ter tietado o Suplicy naquele dia e pela companhia tomando os maravilhosos sucos da cantina da FCLAr. Obrigada por ser você!

Meu irmão, melhor amigo e companheiro de sonho e de realização. Você me faz acreditar na vida! Obrigada por ser esse ser humano sensível que transforma o mundo a partir das leituras que faz, para mim, sempre mais bonitas e reais. Obrigada por me ensinar cozinhar, gostar de poesia, fazer malabares e por ter tentado me ensinar jogar bola. Eu amo vocês!

Agradeço especialmente à algumas pessoas, que tanto amo e compartilham das coisas bonitas do mundo comigo: À Vivian, pela amizade, parceria e pela sua energia especial, por torcer por mim e me apoiar!

Ao Henrique, por toda a amizade e companheirismo nesse último ano, que deixou os dias mais leves. Obrigada por tanto (exclamação).

À minha amiga Re, pessoa grandiosa e minha irmã de alma. À Ju, mulher que admiro e amo, por ter me permitido uma amizade tão verdadeira e pura e por me permitir estar junto no momento do nascimento da Elisa, a quem também agradeço por cada sorriso. À Naty e Ra, por dividirem comigo alegrias e dificuldades, angústias da profissão e por ser um ponto de refúgio para mim.

Às minhas primas Bina, Carol e Júlia, que compartilham comigo a angústia de não sermos mais as adolescentes da família e de saber que podíamos ter aprontado muito mais. Obrigada pelo apoio em todos os momentos!

A minha querida orientadora, mulher de uma presença única. Pelas caronas, pelos cafés, hospedagens, seu discernimento, responsabilidade e competência. Pela contribuição essencial na minha vida acadêmica, desde o primeiro dia da graduação, sobretudo, sua sensibilidade de olhar para os outros seres humanos. Por ser uma mulher que não foge à luta! Pela força em muitos momentos dessa trajetória! Gratidão!

A minha grande família, em especial minhas queridas avós, Lourdes e Elza (em memória), que dentro das tantas dificuldades em ser mulher, criaram existências sublimes. Minhas tias professoras, que abriram caminhos para que pudéssemos nos movimentar. Meus tios, tias, primos e primas que me apoiam e dividem momentos de alegria comigo.

Agradeço também às minhas (e meus) colegas de trabalho, professoras de luta e pessoas que acreditam no que fazem!

Aos integrantes do Projeto Quixote, por tantos bons encontros em que as leituras de mundo se encontram e nos ajudam a criar esperança!

Aos meus educandos, alimento para meus dias, fonte de alegria e muita reflexão sobre a prática. Obrigada por me ensinarem tanto!

Aos amigos do grupo de estudos, por todo o apoio durante esses anos! À Aline, por tantas caronas à Araraquara, pela amizade e conversas tão especiais.

Aos amigos e amigas do mestrado, em especial, Naty, Raissa e Lu, amigas queridas de trajetória!

Aos professores e funcionários da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP Araraquara, pela competência e generosidade!

Às professoras Marietta e Luci, pela excepcional contribuição para construção desta pesquisa.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pelo apoio financeiro tão importante para a realização dessa pesquisa.

*En la lucha de clases
todas las armas son buenas
pedras
noches
poemas*

Paulo Leminski (2013)

RESUMO

Essa pesquisa tem como objetivo analisar relações entre trajetória social, disposições culturais e concepções docentes. Partindo de uma investigação da origem familiar e das condições objetivas e simbólicas presentes na vida dos professores entrevistados, busca-se conhecer as relações dessas trajetórias com a escolha pela docência e suas concepções de educação. O presente estudo contribui para a desmistificação e ruptura do mito da “escola libertadora” e busca construir caminhos para compreender os processos analisados em sua complexidade. Para isso, a pesquisa fundamenta-se no conhecimento praxiológico e em conceitos desenvolvidos por Pierre Bourdieu, destacando-se trajetória social, capital cultural e *habitus*. A pesquisa empírica, de base qualitativa, utilizou-se da triangulação como técnica investigativa, com base na mobilização de três instrumentos de coleta de dados: questionário, mosaico artístico e entrevista semiestruturada. A análise apresentada aponta alguns resultados principais: As professoras entrevistadas pertencem, em sua maioria, às classes populares; Todas elas valorizam a docência em seus aspectos subjetivos, mas as professoras que tiveram trajetórias com capital econômico menos privilegiado tendem a valorizar mais a profissão também com relação às condições de vida possibilitadas após a docência; As disposições culturais demonstradas pelas professoras carregam grande relação com suas trajetórias docentes. Compreender a materialidade presente nas questões simbólicas, sobretudo, na trajetória de professores, pode ser essencial para a construção a novos caminhos, que se ocupem de interrogar o sistema de ensino e os critérios definidores de uma cultura legítima.

Palavras – chave: Docência; Trajetória social; Habitus; Capital Cultural.

ABSTRACT

This research has as objective to analyze relations between social trajectory, cultural dispositions and teaching conceptions. Starting from an investigation of the family origin and the objective and symbolic conditions present in the lives of the interviewed teachers, we seek to know the relationship of these trajectories with the choice of teaching and their conceptions of education. The present study contributes to the demystification and rupture of “liberating school” myth and seeks to build ways to understand the processes analyzed in their complexity. For this, the research is based on praxiological knowledge and concepts developed by Pierre Bourdieu, highlighting social trajectory, cultural capital and habitus. The empirical research, with a qualitative basis, used triangulation as an investigative technique, from the mobilization of three data collection instruments: questionnaire, artistic mosaic and semi-structured interview. The analysis presented points out some main results: The interviewed teachers belong, in its majority, to the popular classes; All of them value teaching in its subjective aspects, but teachers who had trajectories with less privileged economic capital tend to value the profession more in relation to the living conditions made possible after teaching; The cultural dispositions demonstrated by the teachers also bear a strong relationship with their teaching trajectories. Understanding the materiality present in symbolic issues, especially in the trajectory of teachers, can be essential for the construction of new paths, which are concerned with questioning the education system and the defining criteria of a legitimate culture.

Keywords: Teaching; Social trajectory; Habitus; Cultural Capital.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Abertura do Mosaico	57
Figura 2 - Apresentação do mosaico	58
Figura 3 - Obras	60

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Taxa de frequência escolar ajustada a população de 6 a 24 anos, por grupos de idade e nível de ensino.....	32
Gráfico 2 - Relação entre ingresso no trabalho e na universidade.....	66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Obras Utilizadas no Mosaico	59
Quadro 2 - Trajetória familiar – Elis	69
Quadro 3 - Trajetória familiar- Elza.....	74
Quadro 4 - Trajetória familiar - Bethânia.....	80
Quadro 5 - Trajetória familiar - Gal	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultado do Levantamento Bibliográfico.....	23
Tabela 2 - Perfil das Professoras entrevistadas.....	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

MEC – Ministério da Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	18
2 O CAPITAL CULTURAL EM BOURDIEU E SUA PRESENÇA EM PESQUISAS ACADÊMICAS	23
2.1 A PESQUISA DE PIERRE BOURDIEU NO BRASIL	25
3. A CULTURA COMO INSTRUMENTO SIMBÓLICO	28
3.1 CULTURA, ESCOLA E DESIGUALDADE	29
3.1.1 Educação e desigualdade de renda no Brasil.....	29
3.1.2 Educação, classes sociais e o capital cultural no Brasil	33
3.2 CONTRIBUIÇÕES PARA UMA TEORIA DAS TROCAS SIMBÓLICAS	36
3.2.1 O conceito de cultura: Problematização necessária.....	37
3.2.2 O <i>habitus</i> e a estética do gosto	40
3.2.3 Trajetória Social: Capital Simbólico e Capital Cultural.....	46
4. ITINERÁRIOS DA PESQUISA E MÉTODO PRAXIOLÓGICO	50
4.1 CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS: ESCOLHA DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS	55
4.2 Os INSTRUMENTOS DE PESQUISA E A SINGULARIDADE DOS PARTICIPANTES.....	55
4.2.1 Mosaico Artístico	56
4.2.2 Questionário	61
4.2.3 Entrevista.....	62
5. TRAJETÓRIA SOCIAL DOCENTE: DIMENSÕES OBJETIVAS E SIMBÓLICAS	63
5.1 PERFIL E ORIGEM SOCIAL DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES.....	64
5.1.1 Elis: a cultura legitimada como distinção social e a indagação sobre a profissão docente.....	69
5.1.2 Elza: as várias faces da distinção.....	74
5.1.3 Bethânia: a importância de políticas públicas de incentivo à cultura.....	80
5.1.4 Gal: a palavra como instrumento de resistência.	84
5.2 O TRABALHO DOCENTE: DA ESCOLHA À PROFISSÃO.....	87
6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	96
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICES	105
APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE	105
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO	107
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	116
ANEXOS	121
ANEXO A – Obras do Mosaico	122

APRESENTAÇÃO

Para tratar de minha aproximação com o objeto de pesquisa, peço licença para antes me apresentar. Como a pesquisa aconteceu em um período tão longo e de tanta mudança no mundo, em que tantas histórias se interromperam, me proponho a explicar o que ainda estou entendendo. As histórias precisam ser contadas para serem percebidas.

É vasta e singular a história de toda pessoa, pois tudo que importa não cabe na memória e ser é sempre retornar ao que fomos e ao que somos: uma permanente construção. Me construo escrevendo esse texto sem ter noção do que ainda virá, sei que a leitura é parte desse movimento e por isso é necessário que tenhamos algo em comum para que isso lhe interesse. Sem diálogo essa construção não se faz possível, então, talvez, nessa apresentação, ou na leitura dessa pesquisa, possamos nos encontrar de alguma maneira e esse texto possa, em alguma dimensão, ser nosso.

Quando tinha dez anos, meu irmão de 17 anos passou no vestibular para o curso de biblioteconomia em uma universidade pública. O que para meus pais não tinha significado até então, virou motivo de cada amanhecer. Não foi dentro de minha família que meu irmão recebeu informações e compreendeu que estar nesse espaço poderia ser uma oportunidade interessante, mas a partir de um professor. Um professor que, dentro da escola pública, entendeu que era necessário oferecer mais. Talvez porque ele era muito maior do que deveria para fazer aquele espaço funcionar, talvez porque ele via o quanto seus alunos eram maiores...talvez os dois.

A educação não cabe num espaço apertado, apartado do mundo. Começo a história desse ponto porque acreditando justamente nesses encontros é que vou ao encontro do meu objeto de pesquisa, para compreender como nos movimentamos para além da materialidade, mas em diálogo com um mundo simbólico. Esse não foi meu professor, mas também mudou a minha vida. Se não fosse pelos seus incentivos nossa história teria sido diferente e minha família não teria compreendido o papel da educação de movimentar nossos papéis sociais.

Minha mãe era operária em uma fábrica, e meu pai atuava como pedreiro, ambos haviam deixado a escola nos anos iniciais para trabalharem como lavradores, naquele momento, juntaram todas as forças que não tinham para que meu irmão estudasse. Mesmo com a universidade pública, era extremamente difícil manter um de nós em outra cidade. Foi dessa forma que vendemos o carro e meus pais, que também eram vendedores de perfume, trabalhavam aos finais de semana na tentativa diária de tornar o estudo possível. O fato apresentado, é um movimento comum das classes populares que compreenderam o valor de

distinção do capital cultural, dessa maneira, apostamos na educação como conseguimos, mesmo sem saber, de fato, como isso poderia retornar para nós.

E foi uma boa aposta. Oito anos depois entrei na universidade pública e meus pais não precisaram mais de tanto esforço. Fui bolsista durante os quatro anos, participei de todos os projetos que tive oportunidade, fiz tudo que tive condições de fazer. Aquele espaço era sagrado para nós por algum motivo e deveria ser degustado. A academia, apesar algumas manifestações de ego e demonstrações de poder que as apropriações desses capitais simbólicos costumam difundir em tais espaços, me trouxe, dentro de certos limites, liberdade de pensar.

Na graduação, fiz parte de um projeto de extensão de formação continuada de Coordenadores Pedagógicos das Redes Públicas de Ensino, no âmbito do Programa Núcleo de Ensino. Fazíamos encontros aos sábados e aprendi muito nesse processo porque os coordenadores sempre traziam questões para a discussão que me aproximavam da escola. Nesse período, também participei do Grupo de Pesquisa em Ensino, Cultura e Ideologia na Educação Básica da Zona Urbana e Rural, o que me auxiliou olhar para a educação em outros espaços e me fez perceber o quanto a Sociologia da Educação era um objeto de interesse. A partir do segundo ano de graduação, comecei o estágio em uma biblioteca do SENAI, onde aprendi o quanto é necessário construir espaços educativos, e que esses espaços não têm paredes. Participei do Centro Acadêmico Paulo Freire, um importante exercício de colocar em prática o que aprendíamos no curso, a atuação política e a promoção de atividades significativas e culturais com os estudantes. Hoje, atuo como professora em uma escola particular do município de Lençóis Paulista, minha cidade de origem.

As experiências culturais têm um espaço bastante importante na minha vida. Nesse momento, o que chamo de experiência cultural é o contato com as artes mesmo, todas elas. Minhas tias, trabalhadoras da lavoura, foram as primeiras a terem curso superior na família, formaram-se professoras. Cresci ouvindo as dificuldades que tiveram nesse processo: a distância da faculdade, o trabalho cortando cana durante o dia, a vergonha e até a fome que acompanhava a família de doze irmãos que perderam o pai quando crianças. No entanto, a leitura e a escrita sempre nos acompanharam, o gosto por contar histórias herdado da minha avó, dos livros infantis de minha tia, de fazer poemas do meu pai, de uma leitura única do meu irmão, e da riqueza com que minha mãe constrói as relações.

Iniciei o curso de teatro aos oito anos e até o início da faculdade ainda participava de um grupo de minha cidade. Tanto o teatro, quanto a literatura e a música têm um lugar importante na minha vida profissional porque acredito ter desenvolvido muitas capacidades necessárias para educar, principalmente a alteridade dentro das experiências artísticas.

Na universidade conheci uma professora, coincidentemente, companheira daquele professor que, junto a outras pessoas, ajudou a causar todo esse rebuliço em nossa vida, a partir da inspiração, e que também me inspira muito. Cito aqui duas pessoas, mas somos compostos por inúmeras. Essas são apenas para representar o poder que o sujeito professor tem em mãos e que às vezes escapa às explicações da ciência, mas que precisam dela para acontecer, considerando a dificuldade que é ser professor nesse país e a complexidade dessa profissão.

Sou professora também. Cheguei na Pedagogia imaginando ser pela força de muitos acasos, tinha naturalizado em mim que minhas possibilidades não cabiam em lugares maiores que esse, como uma boa parte das classes populares e médias. Estava equivocada: descobri que esse lugar é gigante, que a Educação é um objeto de estudo amplo e delicado. Que é preciso olhar para diferentes âmbitos. Que é preciso considerar muitas coisas. Que a educação não separa, agrega. Que a educação não deve ser violenta. Que o professor é a pessoa, e a pessoa é o professor (Antônio Nóvoa), que nada se constrói sem diálogo, que a Pedagogia é um objeto de luta e que cada dia é um dia de luta para o professor no Brasil. E que essa pesquisa só existe, porque essa luta é válida.

INTRODUÇÃO

A ação humana se dá principalmente pela incorporação de experiências e conhecimentos construídos em sociedade. Na educação e na cultura, essas experiências se incorporam e se criam em diferentes contextos históricos. É nesse ponto que o homem se diferencia de outros animais, pois através de sua ação, ele altera a natureza das coisas e as humaniza. Andery (1988, p. 12) afirma que ao mesmo tempo “o homem altera a si próprio através dessa interação”, transformando velhas necessidades e criando novas para a sua sobrevivência, de forma intencional e planejada. Para a autora, esse é “o processo de produção da existência humana” (ANDERY, 1988, p. 12).

Porém, essa construção não acontece por uma vontade homogênea. Em sociedades com uma base econômica que determina decisões políticas, jurídicas e as próprias ideias presentes no espaço social, a divisão entre produtores e donos da produção ocorre de forma a fazer com que os seres humanos sejam propriedades de outros, trazendo relações desiguais (Andery, 1998) que afetam as relações de poder e o acúmulo de experiências dos sujeitos.

Se o conhecimento humano é também produto de uma realidade histórica e complexa, produzir ciência no momento em que vivemos como forma de compreender e permitir uma atuação mais elaborada no mundo, se faz muito necessário para a nossa sobrevivência enquanto espécie. É também uma forma de resistência às distorções da realidade e da informação, cada vez mais frágil, em que a alienação ocorre pelos meios mais simbólicos possíveis. Nesse cenário, a escola desempenha um papel de suma importância – não se deixa aqui de considerar os efeitos da dominação simbólica na educação- no sentido de transformar as informações presentes em conhecimento:

Conhecer é mais do que obter as informações. Conhecer significa trabalhar as informações. Ou seja, analisar, organizar, identificar suas fontes, estabelecer as diferenças destas na produção da informação, contextualizar, relacionar as informações e a organização da sociedade, como são utilizadas para perpetuar a desigualdade social. Trabalhar as informações na perspectiva de transformá-las em conhecimento é uma tarefa primordialmente da escola (PIMENTA, 2006, p. 39)

É preciso pensar sobre quais ideias e fazeres estruturam o espaço escolar, sobretudo dentro do contexto brasileiro. Com a democratização do acesso à escola, a ideia de que a escola é um espaço de conhecimento e de liberdade se tornou comum. Não parece promissora a tentativa de transformar em espaços democráticos uma educação que está presa em modelos de conhecimentos dito legítimos, baseados em um pensamento hegemônico de comportamento e

de linguagem. Desde a divisão por idade, por disciplinas, passando por escolas públicas e privadas que não consideram o sujeito em sua complexidade. Nesse momento, a escola chega como uma instituição que trata de maneira igual, conhecimentos legitimados pelas classes dominantes, trazendo como *habitus*¹ escolar, pensamentos próprios das classes privilegiadas.

Por um lado, a escola tornou-se uma agência de socialização com a qual a família é obrigada a partilhar a educação de seus filhos, perdendo o poder de definir sozinha tanto o conteúdo dessa transmissão quanto a forma como ela se dá e os agentes sociais responsáveis por ela. Por outro lado, percebida como a escola de todos, isto é, transmissora do “patrimônio cultural” do conjunto da sociedade, mas transmitindo de fato a cultura dominante, a escola dá a sua contribuição específica para a luta simbólica, impondo, ao conjunto dos grupos sociais, a cultura de um grupo social específico como cultura legítima ou, mais precisamente, aqueles princípios dignos de ser tratados como cultura e, como tal, transmitidos para as novas gerações. (ALMEIDA, 2007, p. 7)

Por conseguinte, a cultura legítima passada pela escola faz com que se consolide um sistema unificado e segmentado de ensino. Essa unificação acontece principalmente a partir da imposição de um *habitus* escolar, a partir de um vocabulário e modo de existir considerado coerente com aquele espaço. Ao esperar que os estudantes de diferentes frações de classe compreendam a partir de uma linguagem específica e ao legitimar determinados conteúdos em detrimento de outros, a escola unifica realidades muito diferentes e define como idênticos diplomas e avaliações escolares. Dessa maneira os diplomas, forma de capital cultural institucionalizado, oferecem reconhecimento social aos agentes que já o tinham, sendo “títulos de propriedade simbólica que dão direito às vantagens de reconhecimento” (BOURDIEU, 1990, p. 163).

Porém, a democratização da educação também não foi alcançada de forma ampla no Brasil, ainda muitos estudantes de classes menos privilegiadas desistem de concluir a educação básica. Essa situação que manteve os grupos menos privilegiados afastados da escola e continua mantendo, reforçado pelo ensino remoto imposto pela pandemia da covid-19, não se distancia apenas de uma hegemonia cultural, mas também dos dispositivos diferenciadores, como os diplomas, que tem uma íntima relação com posições sociais melhores e também de trabalhos mais valorizados.

¹ Noção filosófica antiga, originária no pensamento de Aristóteles e na Escolástica medieval, recuperada por Pierre Bourdieu (1960) para explicar uma teoria da ação. Para ele, *habitus* é um sistema de disposições duráveis que inculcam em nossas ações e nossas formas de ver o mundo, questões da sociedade, adquirida na ação e operando sob o nível de consciência dos sujeitos. Tais disposições são duráveis, ao mesmo tempo que variável a partir das relações de poder estabelecidas em determinados campos. Trataremos melhor sobre tais conceitos nas próximas seções.

A unificação é resultado do controle do Estado sobre os aspectos mais simbólicos da organização do sistema escolar, como, por exemplo, a definição dos conteúdos de ensino, a formação dos professores, e as autorizações para a criação de novos estabelecimentos. (ALMEIDA, 2007, p. 9)

Essas definições têm forte relação com um capital cultural exigido pela escola e o *habitus*, disposições que possibilitem interpretar os conteúdos e a linguagem escolar. Assim, caminha o olhar dessa pesquisa, que começou desde um trabalho de conclusão de curso, em que foi investigado o perfil cultural de estudantes do curso de Pedagogia, trazendo elementos sobre esse assunto, mas também muitos questionamentos com relação a como essas disposições se construíam e atuavam dentro das trajetórias sociais de professores.

Dessa maneira, outras questões, ainda iniciais, surgiram e movimentaram a construção de um projeto de pesquisa, que se tornou a presente dissertação, no qual se buscava compreender os problemas já levantados no trabalho de conclusão de curso. São elas: Qual a influência do capital cultural na prática do professor? Como as relações constituídas com os objetos culturais podem influenciar nas trajetórias de professores? Como isso se manifesta em suas concepções e escolhas ao longo da sua carreira profissional e pessoal?

Porém, ao longo de toda a pesquisa essas questões sofreram alterações significativas, principalmente no que diz respeito ao interesse do estudo, que, ao invés de voltar-se para as influências do capital cultural na prática do professor, realizou uma análise sobre as trajetórias sociais e disposições culturais das professoras participantes. Algumas razões moveram essa mudança de olhar: 1) A ausência de elementos para observar as influências nas práticas; 2) A necessidade de construir, para que se tenha sentido essa observação, um perfil social das professoras e compreender os processos de constituição do *habitus*; 3) A ausência de estudos com a mesma ótica sobre trajetórias e *habitus* docente.

Diante das múltiplas possibilidades frente a questão levantada, foram necessárias escolhas metodológicas e conceituais que permitissem seguir com a investigação proposta. Pretendeu-se assim analisar, pelos dados que iríamos coletar, o perfil cultural e relação com a origem social dos sujeitos, identificando nas nuances das trajetórias sociais das professoras entrevistadas a constituição de um *habitus* e capital cultural. Essas ideias partem da hipótese de que existe uma relação entre o capital econômico, simbólico e as trajetórias constituídas pelos docentes, bem como, com relação à suas escolhas profissionais e concepções de escola e educação.

Com base nessa hipótese e nas questões mobilizadoras da pesquisa, definimos o ponto central da investigação, que se tornou o objetivo geral desse estudo: Analisar relações entre

trajetória social, disposições culturais e concepções docentes. Para que fosse possível essa análise, alguns objetivos específicos também foram delineados, como: 1) Elaborar um perfil cultural das professoras entrevistadas; 2) Analisar como a origem familiar e as condições objetivas de vida dos professores influenciam suas escolhas profissionais; 3) Identificar as similaridades e diferenças nas trajetórias de professoras entrevistadas; 4) Discutir a relação entre trajetórias sociais e concepções docentes.

Na busca por responder tais questões é que se optou por fazer uma pesquisa de abordagem qualitativa e natureza empírica, que contou com a participação de quatro professoras egressas do curso de Pedagogia da UNESP/Bauru, escolhidas pela forte aproximação com objetos culturais. Essa opção será melhor delineada na seção da metodologia. Para coleta de dados foi proposta uma triangulação, na qual buscamos combinar um mosaico artístico, um questionário e a entrevista semiestruturada com as professoras. A análise teve como base o método praxiológico, de Pierre Bourdieu.

O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara, a partir da Plataforma Brasil.² As professoras receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1), apresentando os objetivos da pesquisa, os instrumentos a serem utilizados para a coleta de dados, riscos, benefícios e confidencialidade da pesquisa.

Dessa maneira, buscamos apresentar a pesquisa realizada a partir de uma ordem que favoreça a compreensão do objeto estudado e organize as diferentes leituras e possíveis contribuições do estudo. Definida a temática da pesquisa – trajetória social, *habitus* e capital cultural docente- embrenhamo-nos no levantamento bibliográfico, que esteve presente em diferentes fases da pesquisa: do projeto à escrita dessa dissertação. O processo de busca de uma bibliografia é, para além da sistemática consulta em base de dados relevantes, um processo de permanente observação do que vem sendo produzido na área, das discussões nas quais a temática se insere e de como o objeto de pesquisa se manifesta em diferentes leituras.

Assim, a primeira seção realiza um esboço sobre as pesquisas encontradas no levantamento bibliográfico sobre a temática. O levantamento bibliográfico foi realizado nas bases de dados do catálogo de teses e dissertações da CAPES, no Scientific Electronic Library Online (SciELO), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Na primeira seção, além de delinear o levantamento bibliográfico, também apresentamos outras pesquisas

² Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 28727420.5.0000.5400; Número do parecer: 3.851.534

que foram importantes para conceber nosso objeto de estudo e compreender os de Pierre Bourdieu no Brasil, como: Bortolucci, Jackson e Pinheiro Filho (2015) e Almeida (2007).

Na segunda seção, buscamos tratar de conceitos de Pierre Bourdieu que se articulam com nosso objeto de estudo, possibilitando operar com tais conceitos na realidade pesquisada. Os estudos sobre cultura e capital cultural presentes nessa dissertação, partem, em raiz, das ideias discutidas pelo autor, concebendo a cultura como uma luta pela capacidade de impor a todos, ou a um grupo, uma maneira legítima de se enxergar o mundo. Busca-se assim, trazer os elementos para compreender como o processo de imposição de uma cultura ou *habitus* legítimo pode servir à dominação vigente na sociedade. Dessa maneira, buscamos discutir nessa seção: o conceito de cultura, as contribuições da teoria de Bourdieu para a compreensão da realidade pesquisada e a relação dessas questões com a realidade da educação brasileira.

Apresentamos, na seção metodológica, os caminhos e itinerários da pesquisa. Nesse momento, são explicados os movimentos de busca por uma investigação que trouxesse dados com potencialidade para serem analisados. Apresentamos, assim, as justificativas para a abordagem qualitativa, a partir do conhecimento praxiológico³ de Pierre Bourdieu e os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

Apresentamos na quinta seção uma análise dos dados coletados a partir de entrevistas com quatro professoras participantes, buscando analisar suas histórias e trajetórias. O primeiro ponto dessa seção busca traçar o perfil e origem social das professoras participantes, apresentando traços das trajetórias sociais de cada uma, bem como de gostos culturais apresentados. Em um segundo momento, busca-se compreender os caminhos para a escolha pela docência e as concepções sobre escola presentes nos discursos das entrevistadas. Finalizamos apresentando alguns resultados da pesquisa, apontando questionamentos advindos do estudo e suas limitações.

³ O conhecimento praxiológico proposto por Bourdieu busca uma relação dialética entre o *habitus* coletivo e o ser social individual, ou seja, o método busca superar o subjetivismo e o objetivismo, considerando os modos dialéticos de conhecimento do mundo social. Assim, a partir das “práticas”, observadas empiricamente pode-se apreender todo o jogo simbólico e de poder, seja individual ou de regularidades presentes em diferentes frações de classes. Essa ideia está mais explícita na seção que contém os itinerários da pesquisa e metodologia utilizada.

2 O CAPITAL CULTURAL EM BOURDIEU E SUA PRESENÇA EM PESQUISAS ACADÊMICAS

Nessa seção serão desenhados alguns resultados do levantamento bibliográfico sobre o tema estudado e a tentativa de compreender como essa temática aparece nas pesquisas. Também se apresenta aqui o percurso de pesquisa em Pierre Bourdieu no Brasil, que se tornou principal autor incorporado a esse estudo. Dessa maneira, as lacunas encontradas no levantamento de literatura sobre a temática em questão também são fundamentos para essa pesquisa e por isso se organizam nesta seção inicial.

O levantamento bibliográfico inicial foi realizado nas bases de dados do catálogo de teses e dissertações da CAPES, no Scientific Eletronic Library Online (SciELO) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para a realização da busca nessas fontes de dados, utilizamos operadores booleanos, operadores lógicos de pesquisa que relacionam as palavras no processo de elaboração da pesquisa. Dessa forma, utilizamos o operador de união para recuperar pesquisas que tivessem um dos termos descritores a seguir: capital cultural; trajetória social e *habitus*, interseccionados com os termos: professor ou docente. Foi delimitado, nesse momento, dentro das áreas temáticas a área de Educação ou Ciências Sociais aplicadas. Os idiomas selecionados foram Português e Espanhol.

Em seguida, foram selecionados os trabalhos que se aproximavam do tema, que tiveram como objeto de estudo o capital cultural, trajetórias de professores e constituição do *habitus* em diferentes espaços sociais, entre eles, o docente. Excluindo-se, nesses momentos, trabalhos que, apesar de citar esses termos não os concebiam como objeto de estudo. Foram encontrados nesse levantamento inicial cento e cinquenta e nove trabalhos. A partir do título, foi possível selecionar trinta e seis pesquisas para leitura dos resumos, que tinham possibilidade de tratar das questões supracitadas. Destes, após a leitura dos resumos, foram selecionados treze textos que, de fato, possuíam alguma aproximação com o nosso objeto de estudo.

Tabela 1 - Resultado do Levantamento Bibliográfico

Base de dados	Trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados a partir do título	Trabalhos selecionados após a leitura dos resumos
CAPES	86	16	8
SciELO	34	11	2
BDTD	39	9	3
TOTAL	159	36	13

Fonte: Elaborado pela autora

No banco de teses e dissertações da CAPES, ao procurar pelos termos descritos, com filtro em estudos da área da educação, foram encontrados oitenta e seis resultados de pesquisas que citavam esses termos durante o texto. A partir do título, foram selecionados dezesseis trabalhos que utilizavam um dos termos. Dos dezesseis trabalhos selecionados, após a divisão por eixos, excluímos oito deles pela distância com nosso objeto e pesquisa, pois: cinco tratavam de estudos sobre o capital cultural de estudantes, um tinha enfoque em estudos no Ensino Superior, um em ensino específico de arte e um em mídias digitais. Dessa forma, foram selecionados oito trabalhos, entre esses, três teses e cinco dissertações que tinham objetos de estudo que se aproximavam do nosso. Destes, cinco estudos encontrados na CAPES eram dissertações de mestrado (FERREIRA, 2017), (CARLINDO, 2009), (FORNAZIERI, 2008), (KOGA, 2009) e (ARAÚJO, 2015) enquanto três eram teses de doutorado (NOVAIS, 2018), (CARLINDO, 2014) e (PENNA, 2007).

No SciELO, dividimos os onze trabalhos selecionados para leitura de resumos em eixos temáticos, percebendo que: uma quantidade considerável dos artigos selecionados nessa base de dados (oito pesquisas) tratava do capital cultural e sua relação com o acesso ao Ensino Superior. Dentre todos os trabalhos selecionados, ao analisar o resumo, apenas dois deles contemplavam a temática da formação de professores: um, enfatizando a formação para a diversidade cultural (CANEN, 2001) - o que ainda não dialoga diretamente com nosso estudo - e outro sobre as contribuições da análise cultural para a formação de professores (COSTA, 2010). Este último, selecionamos por trabalhar de maneira mais próxima com o capital cultural de professores, mesmo que não trate exatamente da temática a qual esta pesquisa se dispõe a investigar.

Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, ao procurar pelos termos descritos, no campo título, foram encontrados trinta e nove trabalhos. Foram excluídas quatro pesquisas que já haviam sido encontradas no levantamento anterior e as outras por não tratar da área de estudo. Dessa forma, foram selecionados nove trabalhos para uma análise do resumo. Após a leitura dos resumos, percebemos que apenas três pesquisas trabalhavam com uma temática próxima e que poderiam contribuir com a presente pesquisa, sendo: uma dissertação sobre trajetórias educacionais –embora não trate especificamente da docência- (MENDES, 2012), uma tese sobre políticas de educação e regulação do capital cultural (SAMPAIO, 2011) e uma dissertação que realiza uma análise de casos “improváveis” de aquisição do capital cultural linguístico (PANIAGO, 2000).

Durante o levantamento bibliográfico, foi possível notar que os estudos que pretendem investigar a questão do capital cultural do professor são ainda muito recentes no país e pouco

significativos em termos de quantidade. É importante dizer que, dos treze trabalhos selecionados nas diferentes bases de dados, apenas três pesquisas tratavam especificamente da análise de disposições culturais na trajetória de professores, as quais utilizamos para leitura e auxiliaram na compreensão do objeto de estudo (CARLINDO, 2009), (FORNAZIERI, 2008) e (NEVES, 2009). Assim, recorri também, ao longo da dissertação, a outras pesquisas e referências, sem restringir a busca aos recortes apresentados.

Pereira (1997, p. 47), afirma que “conhecemos muito pouco, os detalhes das estratégias culturais das classes sociais no Brasil”, e sobre o quanto essas estratégias estruturam a nossa realidade escolar. A autora afirma que a utilização da noção de capital cultural no Brasil demanda o desenvolvimento de muitos estudos, ainda muito raros no campo de pesquisas em sociologia da educação brasileira. Para Almeida (2007), nas pesquisas sobre o assunto, faltaram esforços para aprofundamento do conceito de capital cultural o que resultou numa sobreposição do conteúdo sobre o sistema simbólico:

Ao invés de realizar o importante trabalho de transposição do conceito para a sociedade em questão, esses estudos apontam as diferenças entre os traços da cultura dominante local e aqueles identificados por Bourdieu para a França na década de sessenta como evidência de que a noção de capital cultural seria datada e/ou imprecisa. (ALMEIDA, 2007, p.5)

Assim como aponta Almeida (2007, p. 1), em seu artigo “A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil?”, a ausência de reflexão, na literatura, sobre as particularidades do nosso sistema de ensino e como tornar operacional o conceito de capital cultural com base nessa realidade é evidente. No levantamento bibliográfico realizado neste estudo, foi possível notar ainda raras discussões que evidenciam essa relação. Além disso, poucas pesquisas tratam especificamente sobre o professor, como veremos abaixo. Este processo possibilitou confirmar a relevância da realização do presente estudo, bem como justificar os motivos pelos quais esta pesquisa busca produzir alguma contribuição neste momento histórico.

2.1 A PESQUISA DE PIERRE BOURDIEU NO BRASIL

A pesquisa bibliográfica procurou estudos que tinham como principal referência conceitos desenvolvidos por Pierre Bourdieu para trabalhar disposições culturais e trajetórias de professores. Para além disso, ao pensar mais profundamente sobre os processos metodológicos a serem utilizados, foi importante compreender como os conceitos do autor

podem ser inseridos no contexto brasileiro, sobretudo com relação às classes sociais, recortes de gênero e questões raciais e suas especificidades. Por isso, aqui trataremos mais especificamente dessa questão, estabelecendo relação com estudos que contribuíram para a compreensão desses fatores e para a construção do objeto de pesquisa.

A partir de estudos que trazem a importância de Bourdieu para a sociologia (Bortoluci, Jackson e Pinheiro Filho (2015)), foi possível também selecionar leituras de autores que foram importantes mediadores para incorporar a teoria do autor para o contexto brasileiro. Segundo Bortoluci, Jackson e Pinheiro Filho (2015), o autor conquistou esse espaço pela margem do sistema, visto que seus estudos foram mediados por pesquisadores não diretamente relacionados ao centro das ciências sociais brasileiras na época, retratando assim como o autor passa de um sociólogo criticado e pouco compreendido para um clássico e um dos sociólogos mais citados do país.

A primeira recepção de Bourdieu no Brasil se deu no contexto de expansão das ciências sociais, ligada a “circulação internacional de jovens pesquisadores brasileiros, incrementada nesse momento e estimulada pela concessão de bolsas de estudo e pelo novo padrão de profissionalização em curso” (Bortoluci, Jackson e Pinheiro Filho, 2015, p. 223). Esse movimento também resultou em parcerias e colaborações entre cientistas sociais brasileiros e o grupo de Bourdieu.

Porém, ainda na década de 60, eram poucas as publicações de textos do autor no Brasil, sendo o primeiro texto publicado, intitulado “*Campo intelectual e projeto criador*” (1968), importante para a sociologia da cultura, de onde vieram os primeiros olhares para a teoria do autor, mas ainda pouco influente. Além de poucas publicações, o interesse pelo autor ainda era pouco significativo. O fato é que os pesquisadores das ciências sociais, num contexto de golpe militar, concentravam-se muito mais em debates políticos e a referência marxista. Esse fato é apontado como principal motivo para uma publicação tardia no Brasil de uma das obras mais importantes do autor “A distinção”, que focava no consumo cultural, tema de interesse secundário. Bortolucci, Jackson e Pinheiro Filho (2015), apontam que ainda em 1990, com o avanço do neoliberalismo e o enfraquecimento dos movimentos sociais:

o tema da reprodução da desigualdade por via da conformação social de padrões de gosto parecia menos premente frente aos desafios de superação de uma estrutura autoritária e do estabelecimento de uma nascente democracia. (BORTOLUCCI, JACKSON e PINHEIRO FILHO, 2015, p. 5)

Dessa forma, os autores apontam que uma incorporação mais ampla dos assuntos trabalhados em “a distinção”, orientada por “temas recorrentes do pensamento social brasileiro”

apareceram apenas recentemente, como, por exemplo, o sociólogo Jessé Souza, que busca discutir o autoritarismo nas relações de classe, a dimensão simbólica dos processos desiguais, entre outros temas. Também Brasília Sallun é um importante nome que explora as propostas analíticas presentes em *A distinção*, segundo Bertoluci, Jackson e Pinheiro Filho (2015, p. 239).

Após esse primeiro momento alguns mediadores importantes da teoria de Bourdieu no Brasil foram: Moacir Palmeira (1971), que trabalhou em sua tese de doutorado um debate a respeito da existência ou não do feudalismo no Brasil, utilizando de forma intensa a noção de “campo” de Bourdieu; também Sérgio Miceli foi um importante mediador desse processo no Brasil, que em sua dissertação de mestrado (1972) analisa um programa televisivo a partir da sociologia de Bourdieu e da semiótica, e com a teoria crítica frankfurtiana, segundo Bertoluci, Jackson e Pinheiro Filho (2015), a principal referência da sociologia da cultura até então, mas que tinha um foco maior nos estudos da cultura e na crítica cultural, não com um interesse expressivamente sociológico como o que Bourdieu apresenta em seguida. Em 1974, Miceli organiza uma das primeiras coletâneas de Bourdieu publicadas no Brasil. Também tem sua tese de doutorado orientada por Bourdieu, estudando a trajetória intelectual de escritores e intelectuais no período de 1920 a 1945.

Já na década de 80 e 90, outros importantes mediadores da obra são destacados como: Ortiz, Lia Machado, Durand, Afrânio Garcia (orientado por Palmeira), entre outros. Esses autores foram responsáveis por aproximar a teoria de Bourdieu nas pesquisas brasileiras. Nesse momento ainda a perspectiva frankfurtiana era dominante. Só em 1985, segundo Bertoluci, Jackson e Pinheiro Filho (2015), com a abertura do sistema política brasileiro é que o autor passa de um importante clássico da sociologia da cultura, mais tarde. A partir do texto “Regras da arte” e outros, Bourdieu foi conquistando uma recepção favorável no país.

Algumas críticas a Bourdieu se deram principalmente pelo fato de ele não oferecer estratégias de resolução mais diretas, numa época em que Paulo Freire trazia toda a mobilização política no país, da educação em sua dimensão transformadora, Bourdieu era visto como “politicamente desmobilizador” por alguns (Bertoluci, Jackson e Pinheiro Filho, 2015, p. 239). A partir de 1990, Bourdieu foi reconhecido como um clássico por oferecer ferramentas analíticas, renovação teórica e por ser um interlocutor permanente para se pensar a sociologia da cultura, a sociologia da educação e nos estudos sociológicos em geral. O autor introduz importantes conceitos e traz um marco por buscar a superação entre o objetivismo e o subjetivismo, que dividia até então as discussões das ciências sociais, oferecendo ferramentas para pensar a sociedade para além dessas dicotomias, integrando e trazendo a complexidade da sociedade para as pesquisas em ciências sociais.

3. A CULTURA COMO INSTRUMENTO SIMBÓLICO

Os circuitos de consagração são tanto mais poderosos quanto mais longos são, mais complexos e mais escondidos, até mesmo aos próprios olhos dos que neles participam e deles beneficiam (BOURDIEU, 1980)

Essa seção se dedica a compreender as dimensões simbólicas das relações sociais, aproximando-se dos estudos desenvolvidos por Pierre Bourdieu e de pontos de sua Sociologia que podem contribuir para a análise das trajetórias aqui estabelecidas, com relação a constituição do *habitus* e do capital cultural das professoras entrevistadas. Buscamos investigar os principais conceitos desenvolvidos pelo autor para explicar as diferentes maneiras pelas quais a distinção se manifesta nas relações e trajetórias sociais aqui apresentadas. Dessa maneira, também nesse momento, trataremos de questões da educação brasileira em diálogo com as categorias de análises de Bourdieu.

No primeiro tópico, serão estabelecidas relações entre desigualdade econômica, educação e cultura. Para isso, essa subseção traz estudos sobre a realidade objetiva e estabelece, ainda inicialmente, relações entre essa realidade e os conceitos desenvolvidos nesse trabalho. Em seguida, será fundamentada a ideia de cultura e capital cultural, utilizada no estudo. Assim, apresenta-se uma discussão sobre o conceito de campo, *habitus* e trajetória. Nesta seção apresentamos o referencial teórico do trabalho, perpassando pela ordem supracitada. Para isso, subsidiei teoricamente o que acredito ser, nesse primeiro momento, mais relevante às relações estabelecidas na pesquisa.

Os estudos de Pierre Bourdieu estavam inseparavelmente ligados aos seus sentimentos diante da realidade e suas frustrações, mas também ao momento histórico vivenciado, em que prevalecia o paradigma do consenso, buscando incorporar e superar essas questões, a partir de ideias que foram e ainda são tão essenciais para os estudos em educação. Por ser de origem camponesa, Bourdieu carregou durante toda a sua vida o sotaque de origem, o que ocasionava diversos julgamentos e uma revolta frente a forma de violência. A experiência cultural do autor o fez se aproximar ainda mais de temas que o interessavam como a desigualdade e oportunizou seu aprofundamento em tais questões. É exatamente nesse ponto que Bourdieu dedica boa parte de sua Sociologia: a compreender como as distinções se fazem presentes de maneira simbólica, e de como, as diferenças legitimam o poder na sociedade e influenciam o próprio *habitus* dos sujeitos.

A palavra poder segundo o dicionário Houaiss (2001, p.2244) significa “ter a faculdade ou a possibilidade de”, ou “possuir força física ou moral; ter influência, valimento”. Valendo-

se de tal significado e ampliando-o com o uso da Sociologia, a palavra contempla questões objetivas e simbólicas. É nessa lógica de troca simbólica e de posições sociais que se constitui a dominação simbólica. Nesse sentido, Bourdieu, a partir da sociologia reflexiva que propõe, desenvolve diversos conceitos para explicar como essas posições sociais são naturalizadas e como se estruturam nos campos. O sociólogo tem uma contribuição relevante no campo da educação, em que estuda como a escola e o Estado são instituições que auxiliam na legitimação de conhecimentos e de uma cultura imposta como a única, o que ajuda a determinar os critérios de diferenciação entre sujeitos.

3.1 CULTURA, ESCOLA E DESIGUALDADE

A grande interrogação era se a cultura intelectual da elite poderia, de alguma forma, sustentar os valores espirituais de uma sociedade. (KUPER, 2002)

Nessa subseção, pretendemos realizar um breve recorte sobre a realidade educacional brasileira com relação as desigualdades presentes na educação escolar. Para isso, esse ponto busca apresentar alguns dados da desigualdade de renda, e, em seguida, discutir a dimensão simbólica pela qual ela se reproduz, para além das questões econômicas e objetivas. Para encerrar essa subseção, apresentamos uma reflexão sobre o papel da escola na legitimação de crenças, conteúdos e *habitus* legitimado pela sociedade, para então, iniciar a apresentação dos principais pressupostos teóricos que orientam este estudo.

3.1.1 Educação e desigualdade de renda no Brasil

As desigualdades sociais não são um problema recente no país. Desde quando o Brasil verificou a desigualdade de renda pela primeira vez, na década de 1960, os números já eram alarmantes em comparação a outros países. Ainda atualmente, a desigualdade de renda no Brasil é extrema. Segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), a partir da Pnad Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), divulgada em maio de 2019, os 10% da população com maior renda, ficam com 43% de todos os rendimentos do trabalho no país. Enquanto isso, 1% da população com maior renda no país ganha em média 180 vezes mais do que a pessoa que está na parcela dos 5% com menor renda. Ou seja, enquanto parte mais pobre da população ganha em média R\$ 160,00 no mês, as pessoas que integram esse restrito grupo com maior renda, costumam ganhar em média R\$ 28.659 mensais.

Para Souza (2016), especificamente no Brasil, a desigualdade de renda passa pelos poucos brasileiros que embolsam historicamente 20 a 25% da riqueza nacional, enquanto em outros países com grandes marcas de desigualdade, o dado é de menos de 20%. Os dados são ainda mais estarrecedores quando observamos o racismo estrutural e suas relações com o grau de escolaridade dos brasileiros.

Percebe-se também que a renda dos filhos ainda depende muito da educação dos pais, o que causa uma mobilidade social bastante restrita. É preciso entender a raiz dessa dificuldade de mobilidade social e acrescentar à discussão a raiz dessas condições, refletindo se o “oferecimento” de oportunidades iguais é, de fato, um esforço para mudar essa questão. O acesso à educação, sobretudo ao ensino superior, representa uma grande falha nesse processo. Segundo a Síntese de Indicadores Sociais, publicada em 2018 pelo IBGE, a taxa de analfabetismo em pessoas com mais de 15 anos de idade no Brasil é de 6,8%. Quando realizamos um recorte, essa mesma taxa em pessoas da cor branca é de 3,9%, enquanto de cor preta ou parda é de 9,1%, acima do percentual geral. Dessa mesma maneira, a desigualdade se perpetua no mercado de trabalho, onde podemos observar os cargos gerenciais sendo ocupados em sua maioria (68,6%) por pessoas brancas. Substancialmente, a taxa de homicídios a cada 100 mil jovens, entre homens negros é de 185 e homens de cor preta ou parda, enquanto a mesma taxa é de 63,5 em homens de cor branca.

Com a ascensão da escola democrática, muitas ideologias que foram se disseminando compõem, ainda atualmente, discursos do senso comum que legitimam as desigualdades. A crença por uma escola que é democrática a partir do momento que oferece a todos as mesmas oportunidades, a ideia de meritocracia e a ideologia do dom, ainda permanecem como justificativas para práticas escolares excludentes.

O discurso de igualdade ainda não dá conta, na prática, de trazer à tona as raízes das desigualdades escolares. Segundo Valle e Ruschel (2009, p. 181):

A meritocracia figura, desde o final do século XIX, como a única via ao mesmo tempo justa e eficaz de repartir os lugares (desiguais) nas sociedades democráticas (Duru-Bellat, 2006: 1). Ela tornou-se uma dimensão essencial de seleção das elites e de justificação da sua posição. Esse modelo responde às novas exigências práticas e étnicas das sociedades modernas, apresentando-se simultaneamente como um mecanismo de renovação, situado no alto da pirâmide social, e como um princípio de legitimação incontestável, fundado na recompensa do esforço pessoal e não nos privilégios sociais herdados (DARCHY-KOECHLIN; ZANTEN, apud VALLE e RUSCHEL, 2009, p. 181)

Nesse modelo meritocrático, o marginalizado social é percebido como se fosse alguém com as mesmas capacidades e disposições de comportamento do indivíduo das classes mais

privilegiadas. Segundo Jessé de Souza (2009), pesquisador das classes econômicas brasileiras e estudioso de Pierre Bourdieu, as classes médias são as que mais se acostumam com uma visão reduzida às questões econômicas do mundo, que impõem uma cegueira sobre o mundo social. Sobre esse ponto, Max Gonzaga, músico brasileiro, critica e ressalta essa cegueira social em sua música “Classe média”, de 2016:

Sou classe média
 Papagaio de todo telejornal
 Eu acredito
 Na imparcialidade da revista semanal
 Sou classe média
 Compro roupa e gasolina no cartão
 Odeio "coletivos"
 E vou de carro que comprei a prestação (GONZAGA, 2016)

Todavia, essa visão economicista do mundo social ignora que não são apenas os bens materiais que produzem riqueza e privilégios. Os aspectos imateriais, que serão trabalhados de maneira mais aprofundada nas próximas subseções a partir dos estudos desenvolvidos por Bourdieu, são essenciais para compreendermos a herança dos privilégios, da aquisição da naturalidade dos comportamentos socialmente aceitos, de estilos de vida, ou seja, da construção de um capital cultural.

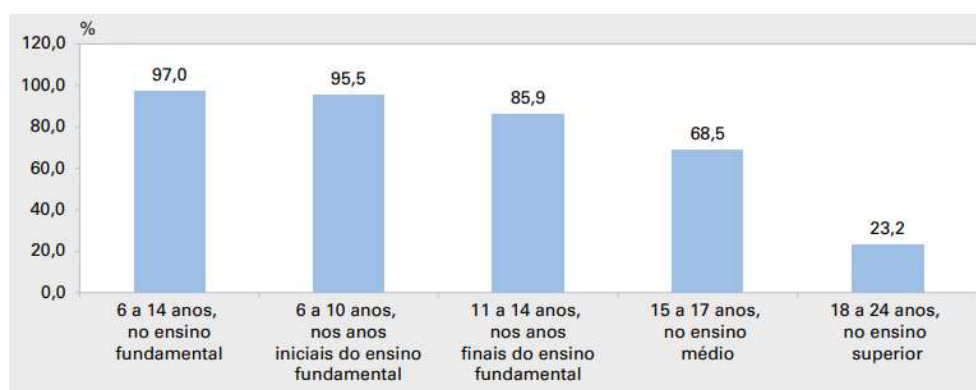
Essa herança da classe média, imaterial por excelência, é completamente invisível para a visão economicista dominante do mundo. Tanto que a visão economicista “universaliza” os pressupostos da classe média para todas as “classes inferiores”, como se as condições de vida dessas classes fossem as mesmas. É esse “esquecimento” do social — ou seja, do processo de socialização familiar — que permite dizer que o que importa é o “mérito” individual. (SOUZA, 2009, p. 20)

A herança a qual falamos acima, não é apenas uma herança familiar. Outras instituições e campos sociais ajudam a legitimar esses privilégios a partir de exigências específicas. Dessa mesma forma, o acesso ao Ensino Superior e aos diplomas e privilégios concedidos por este, é bastante restrito ainda do Brasil. As licenciaturas, ainda estão entre os cursos de nível superior mais disponíveis e, da mesma forma, que menos trazem privilégios. Ainda que possam ser de grande valor para algumas frações de classe.

A “democratização” do Ensino Superior ocorreu também com oferecimento de cursos de menor duração, pouca valorização e a participação das classes menos privilegiadas dos sistemas de ensino, sobretudo nos cursos que tinham em comum, a prática do magistério. Abaixo, podemos notar, em dados de 2017, a taxa de matrículas na Educação Básica e no Ensino Superior. Enquanto o gráfico aponta que a frequência escolar nos anos iniciais é de 97,0 %, percebemos como essa frequência diminui ao longo da escolarização, que, quando se trata de

alunos de 18 a 24 anos que frequentam o Ensino Superior, apresenta uma taxa muito pequena da população:

Gráfico 1 - Taxa de frequência escolar ajustada a população de 6 a 24 anos, por grupos de idade e nível de ensino



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2017.

É um desafio observar tais dados sem questionar quais são os fatores que levam essa diminuição. Para Lahire (2003, p. 985), “os pesquisadores estavam tão preocupados com sua luta científica contra as ideologias da escola democrática”, que não questionaram a escola como instituição que seleciona a cultura legítima, não se perguntaram sobre como, historicamente, a escola tornou-se uma instituição capaz de entregar o capital institucionalizado em forma de diploma.

Dessa mesma forma, os movimentos de democratização da cultura, na verdade, foram uma tentativa de democratizar a cultura legítima. Segundo Lahire (2003, p. 990), quando o Estado passou a pensar sobre as práticas culturais e denunciar desigualdades, a sociologia “começou a indagar-se a respeito dos fundamentos políticos dos discursos públicos sobre a desigualdade”, investigando como as condições sociais, as diferenças culturais ou sociais poderiam se verter em desigualdades. Para o autor:

Quando o Estado falava a linguagem da "igualdade formal", o sociólogo crítico saía em busca das provas da desigualdade real; quando o Estado passa a falar a linguagem da "desigualdade", perturbado, esse mesmo sociólogo crítico é forçado a indagar-se sobre qual pode ser o interesse de um Estado em legitimar publicamente sua ação política em nome da luta contra as desigualdades. (LAHIRE, 2003, p. 990)

Analisar essas questões vai ao encontro da reflexão acerca das possibilidades de dominação em instituições como a escola. Bourdieu (1990) 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). E acrescenta:

A escola não cumpre apenas a função de consagrar a ‘distinção’ – no sentido duplo do termo- das classes cultivadas. A cultura que ela transmite separa os que a recebem do restante da sociedade mediante um conjunto de diferenças sistemáticas: aqueles que possuem como ‘cultura’ (no sentido dos etnólogos) a cultura erudita veiculada pela escola dispõem de um sistema de categorias de percepção, de linguagem, de e pensamentos e de apreciação, que os distingue daqueles que só tiveram acesso à aprendizagem veiculada pelas obrigações de um ofício ou a que lhes foi transmitida pelos contatos sociais com seus semelhantes. (BOURDIEU, 1992, p. 221)

Para isso, faz-se necessário entender o modo como as distâncias sociais estão inscritas para além do espaço social e do que é possível enxergar no mundo objetivo. Segundo o autor, essas distâncias estão inscritas nos corpos, na relação com o corpo, com a linguagem e com o tempo. Dessa forma, a próxima subseção fará breve discussão sobre o papel da escola na legitimação das desigualdades no Brasil, pensando essa realidade a partir das ideias de Pierre Bourdieu e seus pesquisadores.

3.1.2 Educação, classes sociais e o capital cultural no Brasil

Neste momento, trataremos da escola, como instituição legitimadora das igualdades e como instituição presente em toda a vida do professor, desde a sua educação primária, até como seu campo de trabalho. Refletir sobre esse espaço nos ajuda a compreender as dinâmicas e trajetórias sociais das professoras entrevistadas. Por isso, centramos nesse ponto, algumas discussões sobre os movimentos políticos acerca da escola e a visão de escola libertadora que ainda predomina, em muitas justificativas dessas políticas, no Brasil.

A convicção da escola como um espaço neutro é uma visão que predominou as ciências sociais e o senso comum até o século XX, como afirma Nogueira (2004), quando a escola era vista como um espaço para superação do atraso econômico e como pilar de uma sociedade justa, democrática e moderna. No contexto atual brasileiro, as discussões da escola como espaço neutro não dominam as ciências sociais, mas são instrumentos de políticas que apresentam uma roupagem de “escola livre” para proibir determinadas discussões na escola e cercear a autonomia do professor como um sujeito dos processos de ensino-aprendizagem, como é o exemplo do Movimento Escola Sem Partido, que tem ocupado os discursos conservadores atuais.

O movimento foi criado em 2004 com objetivo de estabelecer deveres aos professores e evitar o que o movimento chama de “doutrinação ideológica”, defendendo a figura do professor como “transmissor de conhecimento”. Diversas discussões já tomaram a academia e os espaços políticos sobre o assunto, discussões como a ideia de liberdade defendida pelo movimento, que se opõe ao conceito de liberdade de ensino aprendizagem já abordado em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a própria Constituição brasileira de 1988. Promover liberdade sem antes oferecer aos sujeitos possibilidades de pensamento crítico a partir das múltiplas visões de mundo, é bastante contraditório e revela o pensamento homogeneizador desses movimentos. O simples convívio entre diferentes sujeitos, não é capaz de afirmar a escola como um espaço libertador e por isso já é uma escolha política.

Dentre os inúmeros fatores que tornam as discussões sobre educação escolar tão complexa estão os fatores sociais que orientam as práticas dos sujeitos e como elas se estruturam para manter ou não as relações de poder, sendo este um ponto de suma importância para superarmos uma visão ingênua da educação.

Para Bourdieu, as ações dos sujeitos têm um sentido objetivo que lhes escapa, eles agem como membros de uma classe mesmo quando não possuem consciência clara disso; exercem o poder e a dominação, econômica e, sobretudo, simbólica, frequentemente, de modo não intencional. (NOGUEIRA, 2004, p. 26)

A discussão da escola como espaço libertador perpassa por percebê-la como espaço de não neutralidade, composta por diferentes realidades, que ao dialogarem entre si, resultam em relações de poder que excluem ou agregam. Nesse contexto, o dever do professor, para Freire (1987, p. 39), é justamente o de promover o diálogo. Segundo o autor (1980, p. 42), a constituição da ação do sujeito no mundo ocorre a partir do diálogo, uma necessidade existencial e de significação do mundo para os sujeitos.

Porém, ao mesmo tempo que a figura do professor pode ser facilitadora de diálogos, não é possível ignorar seu caráter simbólico e como, essas possibilidades que o professor pode construir a partir de suas ações, ocorrem dentro de um *habitus* gerado em sua trajetória social, em determinados campos e frações de classe. Dessa forma, é necessário compreender que, toda ação pedagógica, enquanto imposição, traz consigo um arbitrário cultural, e acaba, de alguma forma, produzindo uma violência simbólica.

Os emissores pedagógicos são logo de imediato designados como dignos de transmitir o que transmitem, e, por conseguinte autorizados a impor a recepção e a controlar a

inculcação por sanções socialmente aprovadas e garantidas. (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 34)

Conforme Medeiros (2007), a violência simbólica:

Trata-se de um tipo de violência, de uma forma particular de constrangimento, exercida com a cumplicidade daqueles que dela são vítimas, que extorque submissões que não são percebidas como submissões, extorquindo também crenças socialmente inculcadas. (MEDEIROS, 2007, p. 21)

Mesmo sem ser percebida, essa violência ocorre por múltiplos fatores. Os próprios professores passam por ela e a exercem na imposição de crenças, conteúdos e valores. É simbólica justamente porque a vítima não a considera violência, aceitando como natural e também a reproduzindo. Esse conceito será melhor tratado na próxima subseção. É relevante, nesse ponto, compreendermos essa dimensão simbólica da educação escolar e iniciarmos um processo de desnaturalização do mundo social.

Ainda assim, conhecer essa dimensão e compreender a complexidade da atuação, pode auxiliar o professor em determinadas decisões, assim como na percepção de múltiplos discursos e intervir, sempre que necessário, para promover debates, ampliando as ideias e diminuindo as distâncias sociais inscritas. Para fugirmos do “Perigo de uma história única”, título do livro da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, no qual critica narrativas homogêneas impostas em livros, na mídia e na educação, essa consciência é necessária. Para ela:

É assim que se cria uma única história: mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e é o que ele se tornará. A consequência de uma única história é que ela rouba das pessoas sua dignidade. Enfatiza o quanto somos diferentes, ao invés do quanto somos semelhantes. (ADICHIE, 2019, p.)

As diferenças como elemento de legitimação do poder, da desigualdade e das distinções sociais, quando reconhecidas como estratégias para reproduzirmos um pensamento único a partir da legitimação de determinados conhecimentos, podem ser um passo para questionarmos os espaços de violência simbólica, cada vez mais presentes.

Com base nas questões apresentadas acima, compreendendo as desigualdades para além das questões objetivas e a escola como um espaço também de reprodução dessas desigualdades através da imposição de um arbitrário cultural, apresentaremos, a seguir, os principais conceitos que orientam esse estudo. São a partir deles que iremos observar a realidade e a partir deles, que a discussão feita até aqui, se torna necessária.

3.2 CONTRIBUIÇÕES PARA UMA TEORIA DAS TROCAS SIMBÓLICAS

Nessa subseção, trataremos de forma mais específica dos conceitos de Pierre Bourdieu utilizados nesse estudo. Entre tantas contribuições da Sociologia para pensar a educação na sociedade, Pierre Bourdieu traz ideias que são tão significativas que o fazem ser o autor consagrado que é. Dessa forma, apresentamos nesse ponto, reflexões acerca do conceito de cultura e capital cultural, buscando apontar sobre qual vertente compreendemos cultura nesse estudo. Em seguida, trataremos do conceito de *habitus* desenvolvido pelo autor para explicar as disposições dos agentes, bem como, a construção do gosto, da crença e das visões de mundo. Para finalizar essa seção, tratamos dos conceitos de trajetória, articulado com as ideias de campo e violência simbólica trazidas pelo autor.

O autor viveu intensamente as questões sociais de sua realidade, que mantinham relação estreita com a sua própria vida. De origem humilde, Bourdieu estudou em grandes colégios e percorreu caminhos dentro da escola que o fizeram observar o quanto esse espaço é simbolicamente marcado por distinções sociais. Nesta subseção, pretendemos apresentar a origem dos principais conceitos do autor que influenciam esse estudo, como; *habitus*, campo, trajetória social e violência simbólica.

O autor desenvolveu uma teoria sistematicamente reflexiva sobre as distinções, capaz de cooperar para toda uma compreensão do funcionamento da vida social e das instituições e espaços sociais. Sendo assim, Pierre Bourdieu busca encontrar explicações para tais distinções, é dessa maneira que adquire uma grande relevância social. Para o pesquisador, a Sociologia possuía um grande papel no sentido de compreender as ações dos sujeitos:

Contra o fatalismo e as profecias superficiais e novidadeiras do pós-modernismo, ele acreditava não apenas na Ciência Social como um empreendimento do conhecimento, como também na capacidade da Sociologia para informar um "utopismo racional", necessário à salvação das instituições da justiça social da nova barbárie do mercado livre e do Estado retraído. Bourdieu concebia uma Ciência Social unificada como um "serviço público" cuja missão é "'desnaturalizar' e 'desfatalizar'" o mundo social e "requerer condutas" por meio da descoberta das causas objetivas e das razões subjetivas que fazem as pessoas fazerem o que fazem, serem o que são, e sentirem da maneira como sentem. E dar-lhes, portanto, instrumentos para comandarem o inconsciente social que governa seus pensamentos e limita suas ações, como ele incansavelmente tentou fazer consigo próprio. (WACQUANT, 2002, p. 100)

A desnaturalização necessária dos fatores sociais, considera que nós incorporamos como “coisas da natureza” alguns processos que, na realidade, são construídos socialmente. Retirar esse caráter social dá a eles uma aparência “natural” e, conseqüentemente, imutável. Os fatos

sociais, como situações extremamente complexas que determinam e são estruturados por estruturas sociais, é o que o autor pretende ressaltar. Para isso, desenvolve uma complexa teoria, na busca de explicar os movimentos, a partir do mundo objetivo e subjetivo, que esses fenômenos fazem e como os sujeitos agem dentro desses processos a partir de determinadas estruturas de percepções, ações e gostos.

3.2.1 O conceito de cultura: Problematização necessária

Cultura é uma das palavras mais difíceis de se definir. Pela sua característica polissêmica, o termo é utilizado para se referir a diferentes sentidos: costumes e hábitos, expressões artísticas, modo da civilização ou saberes produzidos por um grupo. Pensando na etimologia da palavra: Do latim cultura, culturae, que significa “ação de tratar”, “cultivar” ou “cultivar a mente e os conhecimentos”, essas definições trazem em comum a transformação da natureza. Abordada ainda que recentemente pela antropologia, a ideia de cultura foi trabalhada a partir de diferentes abordagens, frequentemente problematizada e ainda sem uma definição que se possa tomar como única. Por isso é importante definir a partir de qual abordagem estamos tratando do termo cultura nesta pesquisa.

Alguns autores foram responsáveis por buscar uma coesão nessa definição (GEERTZ, 1989). Segundo Kuper (2002) apenas os cientistas norte-americanos criaram mais de 150 definições para o termo até a primeira metade do século XX. “As pessoas não apenas constroem um mundo de símbolo; na verdade, elas vivem nesse mundo” (KUPER, 2002, p. 38). O autor também afirma que “Ao contrário do conhecimento científico, a sabedoria da cultura é subjetiva” (2002, p. 27).

Observamos que o conceito de cultura, na contemporaneidade, é a temática de amplos debates, sobretudo na área das ciências humanas e, mais designadamente, no campo da antropologia. Devido à grande produção teórica não se encontrar no campo marxista, tem se promovido o debate sobre o tema da cultura sem relacioná-la à base material na qual é produzida e isto é feito com intenso apelo ao ponto de vista idealista e ahistórico. Conforme nos afirma Duarte (2010), essa prática corrobora o completo processo de banalização e esvaziamento do conceito de cultura. (MALACHEN; SANTOS, 2015, P. 103)

Segundo Chauí (2008), a cultura diferencia-se do entretenimento por três traços principais: primeiro por ser trabalho, ou seja, movimento de criação de sentido, com relação às obras de arte que buscam interpretar o mundo e transcender a forma. Em segundo por ser uma ação “para dar a pensar” que se transforma a cada interpretação, e em terceiro, a cultura é um

direito do cidadão. Porém, dentro desses traços que definem o que é cultura, é necessário compreender, numa sociedade capitalista, que a exploração, a dominação e a exclusão social também utilizam a cultura e estruturam-se a partir dela, portanto, não são todas as obras de arte que são consideradas cultura de “valor”.

Partindo de uma perspectiva marxista, cultura é resultado do trabalho e, por isso, da ação humana que transforma a natureza e é resultado de um processo histórico de construção da sociedade. A cultura, portanto, produz bens materiais e aí está uma de suas características. Mas, partimos também da ideia de que essa cultura “material” se desdobra em bens simbólicos, que para se apropriar, são necessários processos subjetivos de mediações entre os sujeitos. Esses processos, ao invés de destacar cada vez mais as diferenças e possibilidades de diferentes grupos sociais, trazem consigo questões estruturais que definem o que é cultura, e conseqüentemente, o que não é, afirmando formas hegemônicas de vida. Essa relação estabelece gostos e modos de viver pertencentes a uma classe social específica, como o modo de viver legítimo. Essa definição considera que a cultura faz parte de um processo de humanização. Para Brandão (2010)

No Brasil, ainda persiste — sobretudo entre os setores médios da população nos quais domina a “boa vontade cultural” (Bourdieu, 1979) — o imaginário que identifica a ‘alta’ cultura com os padrões da tradição europeia, notadamente à francesa (percebendo como superiores práticas culturais relacionadas a museus, música erudita, literatura clássica etc.). (BRANDÃO, 2010, p. 236)

Boa vontade cultural é um conceito desenvolvido por Pierre Bourdieu que explica o reconhecimento da legitimidade de determinadas práticas culturais e o modo como os sujeitos estão propensos a esconder seu distanciamento de tais práticas, contribuindo para legitimá-las. Segundo Bourdieu (1983) a boa vontade cultural se exprime, entre outras coisas:

[...] por uma escolha particularmente frequente dos mais incondicionais testemunhos da docilidade cultural (escolha de amigos "que tem educação", gosto pelos espetáculos "educativos" ou "instrutivos") frequentemente acompanhados de um sentimento de indignidade ou de demissão ("a pintura é bonita, mas é difícil" etc.). (BOURDIEU, 1983, p. 109)

É importante evidenciar que, autores como Canclini (1998), sinalizam que a globalização alterou os padrões de consumo cultural. Para ele, a “alta cultura” já não se relaciona tão fortemente ao consumo de cultura clássica, mas às “saídas” e lugares que se frequenta. A vida moderna e a mobilidade são um sinal de distinção. Portanto, “ser culto” na modernidade é um fator que está se transformando permanentemente e por isso, destaca-se

ainda mais a necessidade de se olhar para essas questões. Desse modo, a cultura concebe-se como uma forma de ver o mundo, a forma que oferece significado aos comportamentos.

Todavia, a cultura como elemento simbólico da vida social, não existe como uma “estrutura estruturada”, mas a partir da ação dos agentes sociais, que, a transformam a partir da sua maneira de compreensão do mundo. Desse modo, é inevitável notar que, apesar das muitas definições do termo caminharem pelos aspectos simbólicos, como supracitado, a cultura tem uma dimensão objetiva. Essa consideração é realizada a partir do esforço de Bourdieu para integrar diversos estudos de sociólogos clássicos, como Marx, Durkheim e Weber.

Se os agentes elaboram uma estrutura de percepção do mundo social, chamada por Bourdieu de *habitus*, e participam de uma “estrutura estruturante” na qual sua forma de relação com o mundo ajuda a estruturar, esses agentes o fazem a partir de uma posição social específica na estrutura socioeconômica. É nesse ponto que as estruturas objetivas são responsáveis por criar determinadas disposições nos sujeitos que ajudam a determinar a forma de ação e as práticas subjetivas dos indivíduos, no mundo. Logo, a cultura é objetivada a partir de práticas de determinadas frações de classe dos indivíduos e subjetivada quando se compreende esse *habitus* construído como não imutável.

A cultura, assim, passa por um processo social de objetivação, ganhando materialidade e tornando-se o domínio das práticas e bens culturais, que se comportam como suportes dos sentidos. O universo simbólico conhecido como cultura, espécie de instância metafísica e subjetiva, é objetivado em práticas que se relacionam com as posições de classes dos indivíduos, portanto, com suas condições materiais de existência. (PASSIANI e ARRUDA, 2017, p. 135)

Dessa maneira, as conversões dos bens culturais em mecanismos de dominação simbólica fazem com que a cultura opere como um capital simbólico capaz de, junto aos capitais econômicos, ser mobilizado pelos sujeitos para reproduzir privilégios e distinção social. Para explicar sociologicamente esses mecanismos de distinção, como, por exemplo, a alta probabilidade de fracasso escolar existente entre os sujeitos socialmente desfavorecidos, Bourdieu desenvolve o conceito de capital cultural.

Na busca de não recorrer à “ideologia do dom”, na qual a desigualdade era explicada a partir da consideração de que as pessoas possuem capacidades inatas que fazem alguns serem naturalmente mais dotados de determinados atributos, Bourdieu testa hipóteses de que as crianças originárias de frações de classes privilegiadas herdaram das famílias um determinado patrimônio cultural. Esse patrimônio se constitui de bens culturais variados, incorporados de diferentes maneiras, como a própria forma de pensar o mundo, o domínio da língua culta,

posturas corporais e disposições estéticas que se transformam em vantagens em determinados campos. Catani (2017) acrescenta:

Por analogia ao pensamento de Marx sobre o processo de acumulação dos recursos materiais nas mãos de um determinado grupo social, Bourdieu toma-lhe de empréstimo o termo “capital”, acoplando-o ao qualificativo “cultural”, para deixar bem claro que se trata de uma outra dimensão da realidade social, a qual- ainda que menos tangível- implica igualmente na produção, distribuição e consumo de (um tipo específico de) bens capazes de render dividendos, ou seja, de proporcionar lucros simbólicos a seus detentores. (CATANI, 2017, p. 104)

Desse modo, o espaço social é multidimensional e, portanto, os bens econômicos e o capital não constituem a única maneira de riqueza. Compreender como a cultura age na conservação ou não de estruturas já concebidas e qual espaço essa estrutura estruturante das relações reserva para mudanças no sentido de favorecer ou não a ascensão social dos sujeitos envolvidos é uma preocupação dessa pesquisa. Com isso, apresenta-se inicialmente a ideia de cultura que será trabalhada, a partir dos elementos discutidos acima e a relação com outros conceitos importantes para a análise das trajetórias desse estudo. Nesse sentido, a subseção a seguir busca trazer os conceitos necessários para a interpretação da realidade analisada, segundo as ideias de Pierre Bourdieu, evidenciando a construção de conceitos importantes para a nossa pesquisa.

3.2.2 O *habitus* e a estética do gosto

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. Bourdieu afirma que as relações sociais são estabelecidas a partir de posições sociais, o espaço em que tais relações acontecem é denominado pelo autor de “Campo”. A ideia de campo traz a reflexão de que as posições sociais não são geográficas, mas, simbolicamente construídas, na medida em que a distância física ou a aproximação não definem a distância no campo simbólico, como por exemplo, um chefe e um empregado, que, apesar de ocuparem o mesmo espaço físico, tem posições sociais extremamente distintas.

O conceito de campo é o que permite compreender o que Pierre Bourdieu denomina por “lutas simbólicas”. Uma vez que a vida social, segundo o autor, é estruturada em torno de polaridades, ou seja, do certo e do errado, de dois lados contrários, a definição das coisas se dá, assim, pelo que elas não são. Por isso, para definir a posição social do chefe, por exemplo, é

necessário citar o subordinado, pois as posições sociais dependem dessa polaridade. Dessa forma, cada campo possui algumas regularidades que são produto de “ações individuais orientadas pelas coações objetivas ou incorporadas” (BOURDIEU, 1990, p. 82).

Sobre a ideia de Campo, o autor explica:

Nas sociedades altamente diferenciadas o cosmo social é constituído pelo conjunto desses microcosmos sociais relativamente autônomos, espaços de relações objetivas que são o lugar de uma lógica e de uma necessidade específicas e irreduzíveis àquelas que regem os outros campos. Por exemplo, o campo artístico, o campo religioso ou o campo econômico obedecem a lógicas diferentes: o campo econômico emergiu, historicamente, enquanto universo no qual, como se diz, ‘amigos, amigos, negócios à parte’, business is business, e do qual as relações – envoltas em encantamento – de parentesco, amizade e amor são, em princípio, excluídas. Pelo contrário, o campo artístico constituiu-se na e pela recusa, ou inversão, da lei do lucro material (BOURDIEU, 1992, p.73).

Para o autor, esses microcosmos chamados de Campo, estão inseridos no macrocosmo constituído pelo espaço social, sendo um espaço de lutas entre agentes que ocupam diferentes posições. Segundo Catani (2017), os agentes mantêm uma cumplicidade específica no sentido de desejar que o campo continue existindo, porém, eles também estão colocados em um jogo de disputa dessas posições. Para se pensar na ideia de jogo aqui colocada, é importante diferenciar as regras das regularidades, como sugere Bourdieu:

De fato, falar de jogo é sugerir que no início há um inventor do jogo, um nomoteta, que implantou as regras, instaurou o contato social. Mais grave é sugerir que existem regras do jogo, isto é, normas explícitas, no mais das vezes escritas, quando na verdade é muito mais complicado. Pode-se falar de jogo para dizer que um conjunto de pessoas participa de uma atividade regrada, uma atividade que, sem ser necessariamente produto da obediência à regra, obedece a certas regularidades. (BOURDIEU, 1990, p. 83)

Cada agente joga a partir de um *habitus*, específico daquele campo, buscando ocupar posições de dominação ou subversão. Assim, só é possível jogar com base na apropriação de um *habitus* específico para atuar em determinados espaços. Ou seja, toda ação dos agentes em determinado campo, depende desse conjunto de disposições, presentes ou não, para que se possa atuar e ocupar posições em determinado campo.

O conceito de *habitus* foi o conceito desenvolvido por Bourdieu para explicar a dimensão subjetiva de nossas ações e os esquemas de percepção construídos subjetivamente nos sujeitos. Para ele, as distinções não estão colocadas apenas no mundo objetivo, mas estão nas condições de construção desse esquema que orienta nossas escolhas, percepções, sentimentos, e, sobretudo, a forma como agimos em diferentes situações. Por isso, tanto as condições objetivas- junto a experiências e trajetórias dos sujeitos- são responsáveis pela

constituição de um *habitus*, quanto o *habitus* é responsável por estruturar ou reestruturar a própria condição objetiva.

Essa noção, presente na filosofia antiga, ganha corpo em 1960, quando o autor atribui à noção de *habitus* uma teoria disposicional da ação capaz de superar o estruturalismo e as abordagens subjetivistas da conduta social. Essa é uma noção que ajuda a romper com a dualidade desses pensamentos, compreendendo como as estruturas sociais são interiorizadas pelos sujeitos e como suas ações sociais são carregadas desse conjunto de disposições duráveis. Como *habitus*, Bourdieu define:

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)

Os esquemas de percepção exprimem a posição social em que foram construídos na medida em que, cada campo é capaz de produzir um *habitus* específico, e, por isso, as distinções se colocam no momento em que alguns agentes são possibilitados de atuar em campos específicos e, inclusive, transitar por variados espaços sociais, conhecendo as diferentes regras ou regularidades desses espaços. Segundo Brandão (2010, p. 233), a constante variedade de campos que alguns agentes são expostos desde a constituição de seu *habitus* primário, é responsável por ampliar “as condições de adaptação para agir conforme regras diferenciadas”, o que pode permitir maiores acumulações de capitais diversos muito cedo. O *habitus* primário é composto por nossas primeiras experiências, marcadas geralmente pela experiência familiar, construindo-se junto às nossas experiências sociais.

Por outro lado, os agentes com poucas oportunidades de transitar entre diferentes espaços sociais, por exemplo, os filhos de trabalhadores que vendem seu tempo para o trabalho, que transitam entre espaços que oferecem poucas possibilidades de trocas simbólicas, concorrem nesse jogo a partir de um *habitus* específico. Também esses agentes costumam conviver entre pares que apresentam as mesmas restrições: preocupados com a sobrevivência, não há espaço para investimento em tempo e nem condições simbólicas para isso. Os raros momentos de descanso são ocasiões em que as classes menos privilegiadas querem apenas se distrair, aproveitar o descanso em frente à televisão, e, atualmente, no celular. Ainda sobre o *habitus*, é importante ressaltar que ele é:

(...) entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações e torna possível cumprir tarefas infinitamente diferenciadas graças à transferência analógica de esquemas” adquiridos numa prática anterior (CATANI, 2017, p. 261)

Considerando essa noção, é possível perceber, bem como está explícito na teoria de Bourdieu, como o processo simbólico de distinção se relaciona com o conceito de *habitus* e como se faz presente a partir das restrições de transição e de transferência desses esquemas de percepção. Esses esquemas são formados por imagens, signos, linguagem e toda experiência social que nos é possibilitada, definindo, em certo grau, quais são as regularidades presentes no campo em que se transita e onde, as pessoas dominantes naquele campo, costumam chegar no que diz respeito à ascensão social, isso forma uma imagem das nossas possibilidades de existência.

Por isso, é preciso considerar que até mesmo as escolhas dos agentes, influenciadas por esse *habitus* se baseiam nos casos que acreditam ser possíveis e, pela falta de capitais específicos para transitar em outros campos, dificilmente, esses agentes irão buscar formas de ascensão social mais radicais.

Porém, essas construções não são imutáveis e estão a todo momento sendo reconstruídas a partir de diferentes relações sociais. As possibilidades de aquisição de capital cultural e de trânsito em diferentes campos são complexas, ocorrem de maneira minuciosa, o que torna possível as diferenças geracionais, os trânsitos entre variados campos e também, entre classes sociais. O *habitus* para Bourdieu (1992) é um produto da história, um sistema aberto de percepções e, por isso, ele é passível de mudanças constantes, apesar de uma esfera durável.

No entanto, é importante lembrar que, na perspectiva dinâmica das relações *habitus/capitais-campos*, nenhuma conquista de posição em determinado campo é definitiva, pois o espaço social é constituído por um conjunto de campos que, embora relativamente autônomos, se inter-relacionam, criando uma sobredinâmica que se impõe sobre os campos específicos. (BRANDÃO, 2010, p. 233)

Como discutido, cada campo possui regularidades específicas de jogo, e nesse jogo, são necessárias estratégias específicas de ação que circulam entre dois movimentos: estratégias de conservação, mais frequentemente realizada pelos dominantes e as estratégias de subversão, que ocorrem mais a partir dos grupos dominados ou recém-chegados em um campo específico. Apesar das lutas externas influenciarem o campo, ele possui uma autonomia relativa que

permite que as lutas internas ocorram. O *habitus* permite que os agentes joguem nesses campos a partir de diferentes capitais.

A trajetória, para Bourdieu (APUD CATANI, 2017, p. 354) é um dos elementos que explicam as práticas dos sujeitos de acordo com o tempo histórico e considerando que as representações subjetivas construídas na origem são inseparáveis da posição objetiva ocupada pelo agente. Porém, as representações não são homogêneas e provenientes de um campo fechado, mas tais trajetórias são respostas a um conjunto de oportunidades disponíveis de maneira objetiva, para determinado grupo social ou geracional. Por mais que os sujeitos busquem caminhar ou até mesmo caminhem para além dessas perspectivas, construindo uma trajetória diferente da trajetória de seu grupo, o “espaço dos possíveis” do campo, está, de certa forma intrínseco e continua limitando suas ações.

Os acontecimentos biográficos definem-se antes como alocações e como deslocamentos no espaço social, isto é, mais precisamente, nos diferentes estados sucessivos da estrutura da distribuição dos diferentes tipos de capital que estão em jogo no campo considerado. É evidente que o sentido dos movimentos que levam de uma posição a outra (...) define-se na relação objetiva entre o sentido dessas posições no momento considerado, no interior de um espaço orientado. (BOURDIEU, 1996, p. 81).

Dessa maneira, as trajetórias individuais são fortemente relacionadas ao campo de origem dos sujeitos e às experiências familiares e é na combinação de um *habitus* primário, e da trajetória modal (a trajetória mais possível dentro do campo de origem do sujeito), da herança cultural com as situações e processos de classificação e reconstrução dessas disposições, que se torna possível mudanças na vida do sujeito. Essa relação, tão simbolicamente construída e que depende de múltiplos fatores, pode ser razão de uma mudança de fração de classe, bem como, ser responsável pela quebra do que foi colocado como possível, a partir da aquisição das disposições necessárias para transitar em diferentes espaços sociais, ainda que essa aquisição não tenha ocorrido de forma primária, dentro da família.

Isto é, não podemos compreender uma trajetória (...), a menos que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou; logo, o conjunto de relações objetivas que vincularam o agente considerado (...) ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e que se defrontam no mesmo espaço de possíveis (BOURDIEU, 1996, p. 82).

Uma trajetória social costuma estar fortemente associada ao local de origem e às trajetórias dos agentes que transitam em campos similares. Apesar de os sujeitos construírem ativamente seu mundo social ao mobilizarem seu *habitus* com relação ao campo e às lutas

simbólicas, tais processos de interiorização e incorporação também são construídos pelo mundo social. Essa interdependência faz com que esse conjunto de disposições opere abaixo do nível da consciência, trazendo um aspecto natural para as coisas sociais. Assim, é possível reconhecer que essas representações - usadas para dar sentido às experiências vividas – não são arbitrárias.

A reprodução depende, em grande parte, do reconhecimento e aceitação dos dominados de uma forma de ver o mundo como legítima. Os produtos históricos de desnaturalização, ou até mesmo, de retirar a história dos fenômenos sociais, como um exemplo macrossocial, a história da colonização e da escravidão no Brasil, culminam na tentativa de eternização das hierarquias sociais. É nessa naturalização das diferenças que ocorre o que Bourdieu chama de “violência simbólica”.

A aceitação dos dominados de uma narrativa ou uma ideologia que busca naturalizar as diferenças é o principal ponto da violência simbólica. Nesse ponto, a dominação passa a ser exercida muito além da consciência dos sujeitos. Segundo Peters (2013, p. 61), a teoria de violência simbólica “depende da ideia de uma ‘cumplicidade ontológica’ entre *habitus* e campo” e que toda distribuição desigual de poder é percebida e vivenciada no campo “como a ordem natural e evidente das coisas pelos atores nele imersos e por ele socializados”. Por violência simbólica, Bourdieu compreende:

A violência simbólica é essa violência que extorpe submissões que sequer são percebidas como tais, apoiando-se em "expectativas coletivas", em crenças socialmente inculcadas. Como a teoria da magia, a teoria da violência simbólica apoia-se em uma teoria da crença ou, melhor, em uma teoria da produção da crença, do trabalho de socialização necessário para produzir agentes dotados de esquemas de percepção e de avaliação que lhes farão perceber as injunções inscritas em uma situação, ou em um discurso, e obedecê-las. (BOURDIEU, 1996, p. 171)

Para Peters (2013, p. 62), não é apenas a naturalização que leva a uma cumplicidade prática entre dominantes e dominados, mas o quanto ela se inscreve em um nível *motivacional* baseado nas oportunidades presentes nas diferentes condições sociais e como influenciam em cada grupo ou fração de classe. À vista disso, as condutas dos agentes são ajustadas às aspirações possíveis, baseada nas suas “chances ‘realistas’ de vida”. Por esse motivo a violência simbólica é uma violência real, e que, como aponta Bourdieu, opera principalmente a partir da linguagem, dependendo da aceitação dos dominados das narrativas dos dominantes. É por ser tão simbolicamente construída que ela é também tão perversa, pois não se faz perceber, tornando tortuoso lutar contra ela.

Porém, o aparente determinismo também abarca possibilidades de mudanças. Mesmo com o peso da estrutura social, nas suas formas mais minuciosas de poder, se acrescenta o peso das expectativas subjetivas dos sujeitos, na tentativa de se desviar, de alguma maneira, das projeções de insucesso. Dinâmicas sociais diversas influenciam nessas mudanças, na própria luta política dos sujeitos, ou, até mesmo, inseridas em políticas públicas que busquem, dentro dos seus limites, formas de transfiguração. Apesar disso, as mudanças macrossociais dependem também das disposições do sujeito de acreditar numa mobilidade social e numa mudança dessa trajetória. Contudo, sem conhecer essa dimensão simbólica das distinções, naturalizamos as diferenças, auxiliando a manutenção das opressões e assegurando a violência simbólica.

3.2.3 Trajetória Social: Capital Simbólico e Capital Cultural

Neste ponto, trataremos mais especificamente sobre como ocorrem os deslocamentos dentro dos campos, alicerçados em diferentes tipos de capitais simbólicos. Do mesmo modo, pretende-se tratar das formas de distribuição dos capitais dentro de campos específicos, suas condições objetivas e as relações dos agentes, considerando o *habitus* e a trajetória social. Apresenta-se assim o conceito de capital cultural, relevante para a compreensão das trajetórias analisadas nessa pesquisa.

Como mencionado, as lutas simbólicas para estabelecer uma visão de mundo legítima 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 na construção das categorias de percepção do sujeito. Para Bourdieu, 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 alcançá-la.

Posto que as lutas simbólicas ocorrem na disputa por impor uma visão universal, legitimando uma forma de atuação em determinado campo, essas formas legítimas estão inscritas nas noções de capital simbólico e capital cultural. O capital simbólico é proveniente das diferenças aceitas como legítimas e diferenciadoras, capaz de obter o “lucro” da distinção, diferenças que abrangem todo um arcabouço de propriedades distintivas, provenientes de gostos, linguagem, roupas, modos, disposições éticas, esportes etc. Essas propriedades tornam-se tão distintivas quanto mais raras, podendo se converter em títulos de nobreza.

Dessa forma, o capital simbólico legitimado passa a ter uma aparência universal, livre de suas trajetórias de construção, como se tivesse sido construído a partir de um ponto de vista

particular da realidade social, não podendo ser questionado, como aponta Bourdieu: “Todo capital, sob qualquer forma que se apresente, exerce uma violência simbólica assim que é reconhecido, ou seja, desconhecido em sua verdade de capital, e impõe-se como autoridade exigindo reconhecimento” (2013, p. 113). Sobre o capital simbólico, noção criada pelo autor desde seus primeiros estudos, Bourdieu comenta:

Qualquer espécie de capital (econômico, cultural, social) tende (em graus diferentes) a funcionar como capital simbólico (de modo que, talvez, fosse preferível falar, a rigor, de efeitos simbólicos do capital) quando obtém o reconhecimento explícito ou prático, o de um habitus estruturado segundo as mesmas estruturas do espaço em que foi engendrado. Em outros termos, o capital simbólico (a honra masculina das sociedades mediterrâneas, a honorabilidade do homem ilustre ou do mandarim chinês, o prestígio do escritor renomado, etc.) não constitui uma espécie particular de capital, mas aquilo em que se torna qualquer espécie de capital quando é desconhecida enquanto capital, ou seja, enquanto força, poder ou capacidade de exploração (atual ou potencial), portanto reconhecida como legítima. (BOURDIEU apud MARTIN, 2017, p. 11):

Dentro da prática simbólica é que ocorrem as diferentes maneiras de dominação social, na medida em 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”.

A distribuição desse capital ocorre de maneira a seguir as ordens estabelecidas objetivamente. Dessa maneira, é possível inferir que as revoluções simbólicas decorrem de mudanças e percepções nas próprias disposições dos sujeitos, em apropriar-se de novas formas de ação, mesmo que a partir de uma apropriação secundária, para ocupar diferentes campos de trocas simbólicas.

Dado que as estruturas de percepção e de avaliação são, no essencial, produto da incorporação de estruturas objetivas, a estrutura de distribuição do capital simbólico tende a demonstrar grande estabilidade. E as revoluções simbólicas supõem uma revolução mais ou menos radical dos instrumentos de conhecimento e das categorias de percepção. (BOURDIEU, 1996, p. 172)

Os modos pelos quais o capital simbólico atua são diversos. Um dos conceitos mais utilizados como forma de consagrar o poder simbólico e mobilizado nessa pesquisa, é o capital cultural. É no diálogo com esse olhar para as realidades sociais e suas formas de poder, que Bourdieu desenvolve tal conceito. A noção de capital cultural surge como instrumento para explicar as desigualdades presentes, sem deixar de considerar o capital econômico, procura ir

além. Neste conceito, o autor desenvolve um processo de compreensão sobre os fatores extraescolares econômicos que influenciam o desempenho dos estudantes e como esse recurso possibilita incorporações diferentes da realidade exposta, a partir do capital simbólico.

O conceito de capital cultural define um novo tipo de capital, um novo recurso social, uma nova fonte de poder que sua posse se traduz em privilégios. É através do capital cultural que se torna possível exercer ou não algumas diferenciações e dominações sociais, como uma das formas de capital simbólico. Brandão aponta que o conceito de capital cultural:

[...] fundamentava-se na hipótese desse novo tipo de capital funcionar como uma espécie de retradução do capital econômico em hierarquias culturais naquelas sociedades onde o poder e os privilégios não se traduziriam mais pelas propriedades e pelos títulos de nobreza. O capital cultural produziria assim um poder de distinção mais refinado em virtude de sua dupla arbitrariedade: (1) o desconhecimento do caráter de classe das práticas culturais; e (2) o reconhecimento da cultura das elites como a única legítima (BRANDÃO, 2010, p. 238)

Dentro dessa lógica, o sistema escolar é responsável por impor e legitimar esse arbitrário cultural dominante. Esse viés não pode considerar a educação como um espaço neutro, sendo que a própria seleção da grade escolar, as decisões sobre o que se vai estudar, já é uma definição do capital cultural legítimo. Além disso, o capital cultural corresponde também ao próprio campo escolar, no qual alguns indivíduos possuem pré-disposições para compreender as regras inscritas nesse campo, e, por isso, se sairão melhor nesse ambiente.

O capital cultural explica os casos de sucesso escolar não como a meritocracia, ou a partir de uma ideologia do dom, ou uma visão de educação libertária, mas, como o resultado de influências diversas, que se estruturam a partir do mundo objetivo, mas que contém dimensões subjetivas e, por isso, são únicas. Essa noção também explica os casos raros de sucesso e de mobilidade social na educação, pois é a partir de diferentes constituições do *habitus* e não somente apoiado no mundo objetivo, que os sujeitos podem agir na prática. A forma de aquisição desse capital cultural é complexa e depende de múltiplos fatores que não apenas e diretamente do capital econômico, e por isso, da mesma forma que sustenta as violências simbólicas, abriga possibilidades de mudanças nos momentos de relações sociais que permitem tais trocas simbólicas.

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. (BOURDIEU, 1998, p. 76)

Sendo assim, para a aquisição desse capital, é necessária uma incorporação muito mais complexa, que não depende simplesmente de uma relação direta com o mundo. As mudanças precisam ocorrer desde a constituição do *habitus* e estarem presentes de diferentes formas nas vidas dos sujeitos, sobretudo compondo um *habitus* primário, constituído no campo familiar.

Segundo Bourdieu, o capital cultural pode existir sob três estados: incorporado; objetivado e institucionalizado. O primeiro estado, em que o capital cultural é incorporado, possui uma estreita relação com a apropriação da linguagem, dos gostos e de todo um *habitus* necessário para a interpretação e compreensão de determinadas expressões, consideradas legítimas. Esse capital “custa tempo e deve ser investido *pessoalmente* pelo investidor”. Geralmente, as famílias mais privilegiadas possuem condições de garantir essa incorporação a partir do tempo investido, mas, ainda assim, sua aquisição depende de um “trabalho do ‘sujeito’ sobre si mesmo” (BOURDIEU, 1998, p. 74).

O estado objetivado são os bens culturais, que podem ser apenas objetos de um capital econômico, ou, quando aliado aos instrumentos que permitem usufruir e decifrar desses objetos, como quadros, livros e outros materiais, torna-se um capital cultural. Portanto, o capital cultural no seu estado objetivado só é, de fato, capital cultural quando aliado ao capital incorporado, em que os agentes conseguem obter benefícios a partir do domínio que têm desses objetos.

Por fim, o estado institucionalizado refere-se às validações possíveis para o capital cultural. É o “reconhecimento” do capital cultural já antes incorporado pelos agentes que faz o papel de colocar, nesse capital, sua aparência arbitrária, ocorrendo em sua maior parte a partir de diplomas escolares, certificados que permitem tanto que esse capital retorne em forma de capital econômico, e quanto mais raro, mais permite estabelecer um valor daquele sujeito com relação a outros.

4. ITINERÁRIOS DA PESQUISA E MÉTODO PRAXIOLÓGICO

Sei que esta maneira de viver o trabalho científico tem qualquer coisa de decepcionante e faz correr o risco de perturbar a imagem que de si próprios muitos investigadores desejam conservar. Mas é talvez a única maneira de se evitar decepções muito mais graves- como a do investigador que cai do pedestal, após bastante anos de automistificação (...) (BOURDIEU, 1989, p. 18)

É inevitável pensar em caminhos metodológicos que abarquem a estrutura seguida por Bourdieu, na medida que o objetivo é obter uma análise das disposições culturais das professoras entrevistadas. Isso porque, os estudos realizados pelo autor foram capazes de estabelecer, a partir de densas pesquisas empíricas, como a maneira dos agentes se relacionarem com a cultura dominante pode ter uma associação com as estruturas objetivas e *habitus* de determinadas frações de classe.

Se a construção do objeto de pesquisa, sobretudo em Ciências Humanas, é tão complexo e deve-se, em função dele pensar em um método que encontre novamente o real, pensar teoria e método em lugares distintos, ou reduzir um estudo apenas à sua dimensão teórica é ignorar a própria construção do objeto pesquisado. A divisão entre teoria e metodologia, tradicionalmente presente na ciência é uma oposição epistemológica que compõe a divisão social do trabalho científico. (BOURDIEU, 1989, p. 24).

Porém, é importante evidenciar o quanto essa compreensão no presente estudo foi parte de um processo de construções e reconstruções do objeto, da metodologia e das ideias aqui presentes, alicerçado em diferentes contribuições, como aponta o autor “Penso que se deve recusar completamente esta divisão em duas instâncias separadas, pois estou convencido de que não se pode reencontrar o concreto combinando duas abstrações.” (BOURDIEU, 1989, p. 24).

Nas pesquisas em educação, a convergência e a dificuldade em compreender o método como parte da construção do próprio objeto presente nos estudos polariza ainda mais o fazer científico, quando os professores ficam reservados à atuação prática, e, por vezes, não reflexiva do trabalho enquanto que os pesquisadores detêm a teoria e pesquisa sobre o objeto de trabalho do professor. É necessário que essa observação esteja presente no cotidiano, sem tantas dissociações, que observar a realidade em sua complexidade seja um exercício diário dos professores para possibilitar que estes, sejam ativos pesquisadores da sua realidade.

Para realizar uma pesquisa, é importante, o esquecimento de si, e o que Bourdieu (1997, p. 704) cita como “uma verdadeira conversão do olhar que lançamos sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida”. Esse movimento também faz pensar a pesquisa a partir de um olhar científico que não pode estar desassociado da prática docente, inclusive da própria

pesquisadora e do *habitus* e capitais mobilizados para chegar até o objeto da pesquisa, refletindo também a proximidade da própria investigadora para com os agentes envolvidos no objeto pesquisado.

Dessa maneira, foi importante pensar sobre a relevância da participação dos professores protagonizando pesquisas como essa, na medida que, pensar suas trajetórias depende, já de início, de uma opção teórica e metodológica. Para isso, foi necessário a utilização do método praxiológico bourdieusiano que concebe essa relação dialética entre o objetivismo e subjetivismo, também presentes na construção das categorias de análises que têm uma relação dialética com o método, na medida que o conceito de *habitus*, epistemologia que orienta o estudo e o olhar da pesquisa, já concebe as influências da estrutura social e dos diferentes capitais sobre a criação de um sistema durável de disposições e de relação com o mundo, enquanto que, ao exteriorizar tais estruturas apreendidas de maneira empírica, também reestrutura o *habitus*.

Dessa maneira, compreendemos como conhecimento praxiológico a mobilização dessas categorias de análise, inevitavelmente dialógicas:

O conhecimento que podemos chamar de praxiológico tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade: este conhecimento supõe uma ruptura com o modo de conhecimento objetivista, quer dizer um questionamento das questões de possibilidade e, por aí, dos limites do ponto de vista objetivo e objetivante que apreende as práticas de fora, enquanto fato acabado, em lugar de construir seu princípio gerador, situando-se no próprio movimento de sua efetivação (BOURDIEU, 1994, p. 47)

O método praxiológico é, portanto, uma lógica da *práxis* ou uma prática reflexiva da realidade que compreende que os agentes sociais estão inseridos em um sistema, nos quais suas ações não ocorrem de maneira desconexa do *habitus* construído social e historicamente. Esse conhecimento auxilia a compreensão de como se estabelecem as disputas, as contradições, a dominação, a classificação e as regularidades presentes no jogo.

Entretanto, a transposição dos conceitos de Bourdieu pareceram interessantes e capazes de contribuir com os objetivos aqui definidos no mesmo passo que eram claros alguns desafios: Como o conceito de capital cultural poderia operar dentro desta pesquisa, que abarca realidades específicas sem cair em uma vaga relação entre cultura dominante, diplomas e trajetórias? Quais fatores ajudariam a compreender a operação desse conceito dentro dessas realidades a ponto de

trazer elementos significativos de pesquisa? Como a dimensão simbólica das distinções ocorre em um país como o Brasil, fortemente marcado pelas desigualdades no sistema de ensino?

Essas questões foram reorientando a pesquisa no sentido de buscar outras fontes que pudessem ajudar a pesquisa bibliográfica e o desenvolvimento dos conceitos aqui trabalhados. Outros estudiosos também apontam para essa questão de superação das dicotomias entre teoria e método. Brandão (2002) assinala como característica do conhecimento científico o seu caráter provisório, parcial e incompleto. Por isso é tão importante que o olhar do pesquisador seja de permanente construção da realidade analisada e desconstrução e reconstrução das suas próprias hipóteses de pesquisa. Para isso, a relação dialógica não deve estar na pesquisa apenas nas discussões entre teoria e empiria, mas deve compor o próprio olhar do pesquisador, na medida em que esse olhar traz considerações próprias sobre o objeto de pesquisa, que precisam ser reavaliadas permanentemente.

Pela sua característica ampla e complexa, muitos estudos qualitativos acabam por adotar um vazio científico quando buscam sair de uma tradição metodológica, sem ter o que Brandão (2003) chama de uma “tradição disciplinar” das pesquisas em educação. Essa ausência total de rigor pode nos distanciar da produção de ciência, desde a aplicação dos instrumentos de pesquisa, até a própria forma de analisar os dados, como aponta Brandão:

A transferência quase direta da experiência social de observar, escutar e sentir- que faz parte das *disposições duráveis* dos pesquisadores, adquirida na experiência cotidiana- para a prática de pesquisa (em que pese o discurso, quase sempre presente, do “aprender a olhar e escutar”) tem consequências desastrosas sobre as observações no trabalho de campo e sobre as entrevistas. (BRANDÃO, 2002, p. 30)

A necessidade de um rigor no trato com os dados adquiridos exige do pesquisador reflexões acerca das diferentes alternativas para analisar o problema, os estudos teóricos e pesquisas que podem auxiliar nessa compreensão e hipóteses realizadas durante todo o processo são pontos importantes e que necessitam de um *habitus* científico que o pesquisador adquire em contato com as produções científicas, suas e de outros pesquisadores.

Alves-Mazzotti (2003) aponta que a preocupação com uma aplicabilidade imediata nas pesquisas qualitativas em educação, não é uma preocupação pela aproximação da prática pelo pesquisador, mas à dificuldade de desenvolver uma discussão teórica que permita que as reflexões do pesquisador, possam, de fato, servir para uma análise de outros contextos. Grande parte das pesquisas produzidas ainda estão distantes da construção de políticas na área de educação e de práticas educacionais diferenciadas:

A ausência de critérios de demarcação consensuais e o abandono das falsas certezas prometidas pelo modelo positivista de ciência trouxeram uma considerável desorientação aos pesquisadores, principalmente no campo das ciências humanas e sociais, o que, frequentemente, descambou para o “vale tudo”. (ALVES-MAZZOTTI, 2003, p. 35)

Não só os conflitos de uma definição de ciência, mas a necessidade de considerar as subjetividades nas ciências humanas dificultou que muitas pesquisas pudessem produzir análises mais rigorosas de determinado objeto de estudo. Para Alves-Mazzotti (2003), relacionar as subjetividades às condutas sociais e inserir as questões específicas da pesquisa em um contexto mais amplo, bem como confrontar o conhecimento que está sendo construído com a teoria adotada, pode fazer com que a pesquisa tenha mais significado para a construção de novos conceitos. Sabendo também que a pesquisa qualitativa na área da educação é marcada por tais fragilidades, busca-se, dentro dos limites da pesquisa e do pesquisador, não esbarrar nessas questões.

Na medida em que nossas pesquisas costumam se debruçar sobre temáticas que exigem a consideração da complexidade do ser humano e de suas relações com a sociedade, o método de análise e estatísticas torna-se diferente, sobretudo porque os resultados nem sempre passarão, de fato, por uma mensuração, mas por análises mais subjetivas. É o que pretendemos nesse estudo, a partir das categorias bourdieusianas.

Entretanto, as fragilidades apontadas acima não devem ser utilizadas para recusar ou enfraquecer as pesquisas qualitativas na área da educação, na medida que estas possuem extrema relevância. As contribuições da academia para a construção da escola pública foram inúmeras, e, embora ainda tenhamos muito a avançar, superamos diversos paradigmas e elaboramos referências técnicas e teóricas capazes de auxiliar novos olhares para os fenômenos educacionais e o direcionamento de políticas educacionais.

A partir de diálogos com o próprio objeto de pesquisa e a teoria utilizada, com os objetivos da pesquisa, se construiu um caminho metodológico específico, que está descrito nesse capítulo. Para essa investigação, optamos por um público-alvo específico e reduzido, por compreender que, ao analisar as trajetórias dessas professoras e suas ideias sobre educação, bem como, a construção de seu capital cultural durante sua vida, poderíamos obter importantes resultados sobre trajetórias, identidades e possíveis práticas dos professores. A escolha das professoras privilegiou tanto a familiaridade com o sujeito quanto o campo.

Para tal análise, utilizamos o estudo de campo. O estudo de campo tem como conjectura entender a relação entre teoria e empiria. É importante que a teoria contribua para uma análise

genérica do objeto de estudo, e não como um calabouço de ideias, no qual já se desenha todo o objeto de pesquisa, que, de fato, deve ser construído também testando a própria teoria e os resultados oferecidos pelo estudo. É um movimento importante recorrer a diferentes teorias e compreender as diferentes nuances e possibilidades dos resultados obtidos a partir da empiria, como aponta Brandão:

Este recurso, ao obrigar o aluno pesquisador a reconstruir *had hoc* (na situação específica) os conceitos, ajuda-os a transformá-los em *constructos*, uma espécie de conceitos de 2º grau. Dessa forma, gradativamente, e como num laboratório, os alunos vão experimentando os limites e possibilidades das referências com que trabalham e são levados a aprender, na prática, o significado do processo de “construção do objeto”, o qual, algumas vezes, implica trabalhar *com* e *contra* os autores, como sugere Bourdieu (1989, cap. II). (BRANDÃO, 2002, p. 33)

A relevância de uma pesquisa envolve também a necessidade de fugir do que Alves-Mazzotti (2003) chama de narcisismo investigativo, o que ocorre quando o problema de pesquisa se torna algo isolado, como se começasse e iniciasse naquela pesquisa e não fizesse parte de um amplo campo de conhecimento.

A perspectiva apontada por Bourdieu e Wacquant (1995) com relação às ações dos agentes- que se movem de acordo com categorias de percepção- sobre determinadas situações, é o que orienta o olhar da nossa pesquisa para o sujeito professor. Na teoria bourdieusiana só é possível olhar para um sujeito enquanto sujeito social composto pelas múltiplas experiências vivenciadas. Portanto, sob essa perspectiva, não se concebe a ideia de sujeito a-histórico e totalmente livre de condicionamentos. Da mesma forma em que não se admite a noção de neutralidade investigativa e que o pesquisador, aqui, também é produto do mundo social.

Para essa validação, utilizamos a técnica da triangulação, com os instrumentos apresentados a seguir (mosaico artístico, questionário e entrevista). Segundo André (1983, p. 69), a triangulação é a combinação de diferentes fontes de dados, diferentes perspectivas de investigação e coleta de dados. Observar os aspectos que são enfatizados por diferentes fontes de investigação pode ajudar a compreender quais fatores são relevantes para o estudo. Assim, notamos também que os referenciais teóricos são de extrema relevância na construção da análise de dados, e que, eles são simultaneamente construídos, organizados e evidenciados pelo pesquisador, que também se constrói enquanto pesquisador, aprimorando técnicas e olhares no processo em que realiza a pesquisa.

4.1 CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS: ESCOLHA DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS

O principal desafio da coleta de dados foi pensar em um público que fosse capaz de oferecer dados que auxiliassem na compreensão das influências que o capital cultural exerce no *habitus* de professores, na sua identidade e nas trajetórias sociais. Para isso, consideramos alunos egressos do curso de Pedagogia da UNESP, campus de Bauru, que atuam como professores, buscando um recorte de pessoas que, em suas graduações, se destacavam pela sua relação com os objetos culturais, por exemplo: leituras, participação em projetos culturais, etc. Assim, não houve um critério objetivo para a escolha.

A escolha das professoras entrevistadas baseou-se muito mais em um critério de ordem subjetiva, estabelecido em diálogos com a própria orientadora e outros professores do curso, pensando em alunos egressos que, ao longo do curso, destacaram-se pelas questões supracitadas. Dessa forma, não se observou desempenho acadêmico, da mesma forma que se procurou considerar cultura como resultado de um amplo espectro da produção humana, portanto, sem uma hierarquização de “cultura” melhor ou pior.

Inicialmente, foram levantados 14 nomes de egressos do curso e, após uma análise de contextos que fossem mais interessantes para a pesquisa, ou seja, que apresentavam melhores possibilidades de análise, baseando-se também em sujeitos que atuavam enquanto professor no momento em que a pesquisa foi realizada, destacamos alguns nomes. Nesse momento, foi enviada uma carta-convite para cinco sujeitos de pesquisa, mulheres, na qual poderiam expressar o desejo de participar do estudo. Durante o processo da aplicação dos instrumentos de pesquisa, uma das professoras não conseguiu participar das entrevistas, configurando um total de quatro sujeitos, que produziram os dados que analisaremos.

4.2 OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA E A SINGULARIDADE DOS PARTICIPANTES

Delimitar os instrumentos de pesquisa é um processo que requer valer-se às referências bibliográficas, bem como uma profunda reflexão sobre as questões estudadas. É nesse momento que algumas escolhas importantes para o processo da pesquisa são realizadas, como, por exemplo, instrumentos que auxiliem no levantamento de dados relevantes para a pesquisa em função dos objetivos propostos.

Considerando que o problema da pesquisa remete a questões específicas para explicar situações da trajetória dos professores, foi necessário encontrarmos um instrumento que trouxesse, para além de informações sobre a vida das profissionais estudadas, também suas

representações e ideias sobre o objeto estudado. Isso porque contribuiria para compreender tanto o capital cultural construído pelo sujeito durante sua trajetória, quanto para compreender a sua identidade enquanto docente e em quais aspectos da sua prática essas questões influenciam.

Nesse estudo, precisávamos alcançar algumas necessidades a partir dos instrumentos:

- 1) Dados objetivos das trajetórias das professoras para traçar o perfil, diferenças e semelhanças;
- 2) Dados sobre suas concepções, subjetividades, gostos e práticas educativas;
- 3) Dados sobre suas escolhas culturais, que pudessem provocar um diálogo sobre tais questões.

A escolha dos instrumentos de pesquisa foi um processo cauteloso, de testes e reflexões acerca dos resultados que poderíamos obter com tais instrumentos, e se isso de alguma maneira ajudaria a estudar o problema sobre o qual nos debruçamos. Como essa relação não é lógica, mas está dentro de um emaranhado de vivências, o instrumento de pesquisa precisaria ser, ao mesmo tempo, rigoroso, trazendo possibilidades de obter informações pertinentes para análise, bem como, flexível, no sentido de trazer certa autonomia ao pesquisador para uma situação de interação, que requer, um diálogo e permanente reconstrução dos objetivos e análises ao mesmo tempo em que o sujeito oferece informações, baseadas em representações sociais complexas.

Nesse sentido, encontramos entre os instrumentos pesquisados e as leituras sobre metodologia de pesquisa, possibilidades na entrevista semi-estruturada que foi combinada com outros dois instrumentos: o questionário e o mosaico artístico, este último não verificado em outras pesquisas e utilizado nesse estudo para auxiliar a traçar um perfil inicial. No primeiro momento, as professoras tiveram contato com o mosaico, observando as obras disponíveis. Em seguida, respondiam um questionário com questões mais objetivas da pesquisa (que não necessitavam de um momento como a entrevista para serem respondidas), e, por último, aconteceram as entrevistas semiestruturadas. Abaixo, apresentamos mais especificamente o processo de construção e aplicação dos instrumentos.

4.2.1 Mosaico Artístico

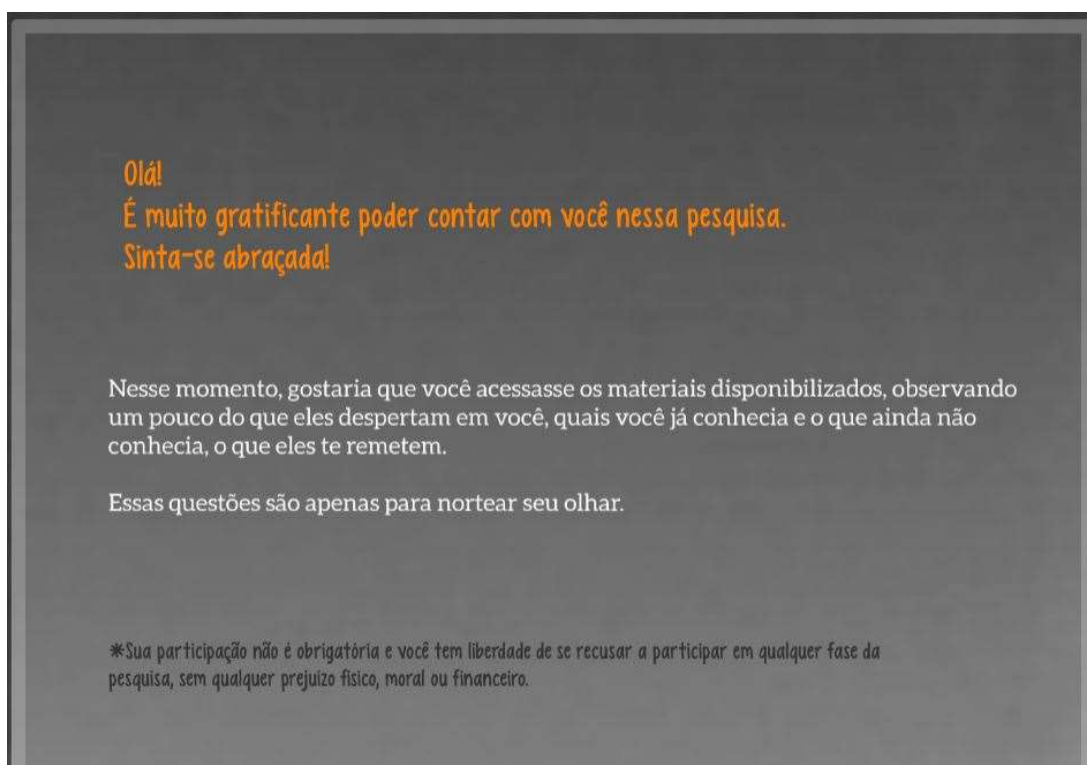
A partir da necessidade de analisar escolhas e gostos culturais das entrevistadas e de que as experiências artísticas também se fizessem presentes na coleta de dados, construímos o que chamamos aqui de “mosaico artístico”. Esse instrumento foi construído em processo de diálogo com a orientadora, submetido à avaliação de um professor que não participou da pesquisa e reformulado algumas vezes.

Figura 1 - Abertura do Mosaico

Fonte: Elaborado pela autora

O mosaico foi encaminhado para as professoras juntamente com o questionário, por meio de um link. Elas deveriam, como primeiro passo da pesquisa, observar as obras do mosaico, fazendo suas próprias apreciações, sem nenhum tipo de interferência da parte da pesquisadora. Só posteriormente, quando fossem responder ao questionário, é que iriam relatar algumas impressões sobre as obras abordadas. Na abertura (figura 1), as professoras poderiam ter contato com o título da pesquisa e uma fotografia do fotógrafo brasileiro Sebastião Salgado. Também ao fundo, tocava uma música instrumental, livre de direitos autorais.

Esse mosaico foi construído a partir de alguns critérios que serão listados abaixo. Para o acesso das participantes, foi utilizada a plataforma “Prezi”, o arquivo foi encaminhado para as participantes, antes da entrevista. Em seguida, elas deveriam responder ao questionário, abarcava perguntas relacionadas às obras artísticas as quais tiveram contato.

Figura 2 - Apresentação do mosaico

Fonte: Elaborado pela autora

A escolha das obras buscou abranger uma diversidade artística que pudesse incluir diferentes formas e contextos históricos que, a partir das linguagens artísticas escolhidas, dialogassem uns com os outros em alguma medida e pudessem ser categorizados pelas professoras. De fato, o que importou no trabalho não foi a categorização das obras, mas a maneira como as professoras entrevistadas estabeleceram diálogos e relações entre as diferentes obras apresentadas. Também é importante ressaltar que as obras foram escolhidas com base em um esquema pensado a partir de um repertório que tivesse potencial de utilização em sala de aula ou relacionando-os em temas propostos, mas não explícitos. Sendo assim, nenhuma das obras disponibilizadas é classificável neste trabalho como menor ou não útil, ou definidas como cultura superior ou inferior, nem é o objetivo fazer apreciações do tipo.

No entanto, por mais que tivéssemos o objetivo de evitar, dentro do que é possível, fazer dessas escolhas instrumentos de poder simbólico, é importante ressaltar que as escolhas também parte do próprio capital cultural da pesquisadora. Tanto a escolha pelas professoras entrevistadas, que foram escolhidas a partir de um espaço social específico, quanto as obras utilizadas no mosaico, advém de signos hierárquicos presente no capital cultural e no *habitus*

pelo qual a pesquisa parte e se faz possível. Dessa maneira, tais signos podem ser distintivos ou não a partir do lugar de fala da professora que conduz essa pesquisa.

Assim, foram escolhidas nove obras de três linguagens artísticas (tabela 1): artes plásticas, literatura e música, produzidas em diferentes momentos históricos e com abordagens diversas. Para tanto, a própria disposição das obras na plataforma foi pensada para que as professoras pudessem escolher a ordem de visualização e apreciação. Buscamos trazer um quadro geral de classificação de tais obras, explicitando algumas informações das obras como os temas transversais de possível ligação, o tipo de linguagem artística elas compõem, a forma e a data de cada uma delas.

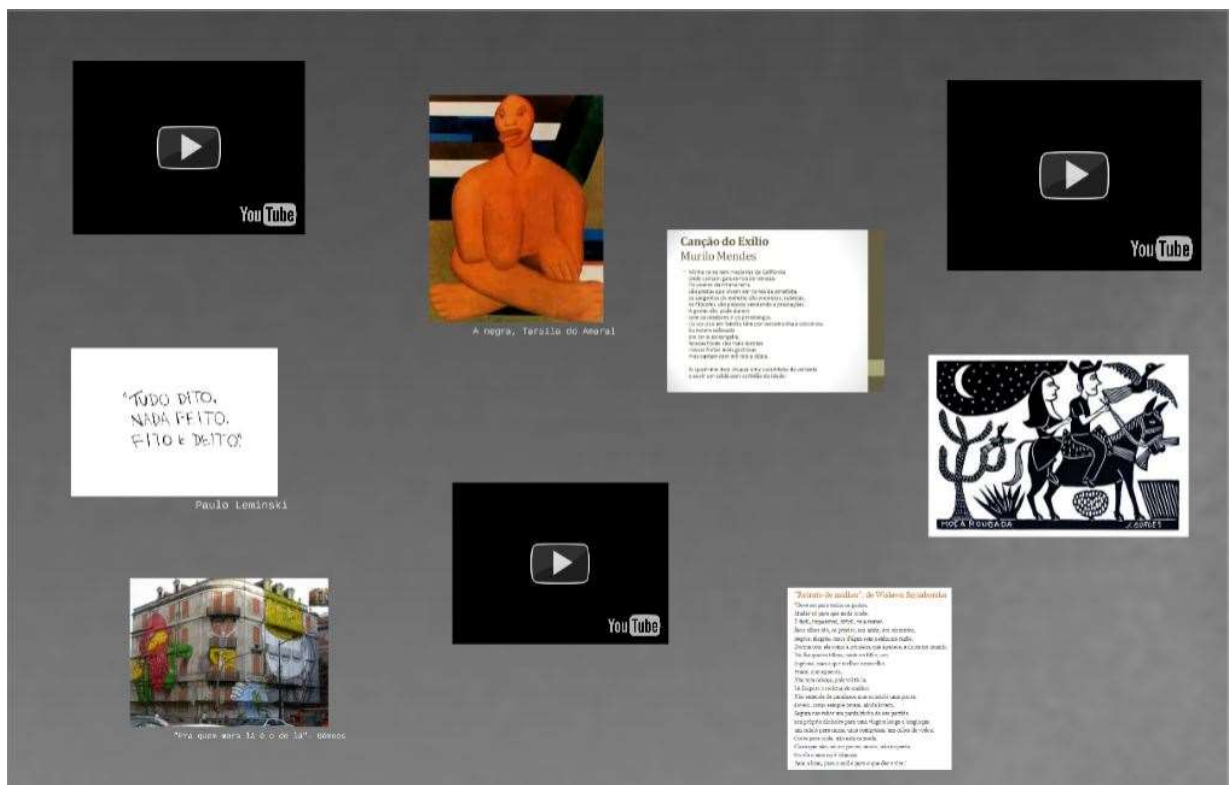
Quadro 1 - Obras Utilizadas no Mosaico

Obra	Tipo	Tema	Forma	Histórico
Filosofia <i>Noel Rosa</i>	Música	Ética	Clássico	1933
Amar(Elo) <i>Emicida + Pabblo Vittar</i>	Música	Pluralidade Cultural	Contemporâneo	2019
Manguetown <i>Chico Science e Nação Zumbi</i>	Música	Pluralidade Cultural	Alternativo	1996
Canção do Exílio <i>Murilo Mendes</i>	Literatura	Ética	Clássico	1965
Fito e Feito <i>Paulo Leminski</i>	Literatura	Ética	Alternativo	1960
Retrato de Mulher <i>Wislaw Szymborska</i>	Literatura	Orientação Sexual	Contemporâneo	2018
A Negra <i>Tarsila do Amaral</i>	Artes Visuais	Orientação Sexual	Clássico	1923
Moça Roubada <i>J. Borges</i>	Artes Visuais	Orientação sexual	Contemporâneo/ Popular	2002
Pra Quem Mora Lá É O de Lá <i>Os Gêmeos</i>	Artes Visuais	Pluralidade Cultural	Alternativo	2010

Fonte: Elaborado pela autora

As obras foram escolhidas com base em temáticas presentes no que chamamos de temas transversais, presentes nos documentos nacionais de educação e definidos pelo Ministério da Educação (MEC), que abordam valores referentes à cidadania: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural. Embora haja a BNCC, os Parâmetros Curriculares ainda têm grande circulação nas escolas. Dessa forma, optou-se pelos temas transversais trazidos por este conjunto documental. Para nosso estudo, selecionamos “Ética”, “Pluralidade Cultural” e “Orientação Sexual”. Essas temáticas serviram apenas para delinear um critério de escolha das obras, mas que não foi explicitado para as entrevistadas, na medida que algumas questões tinham o objetivo de conhecer as potencialidades que as entrevistadas percebiam nas obras.

Figura 3 - Obras



Fonte: Elaborado pela autora

Apresentamos as temáticas selecionadas segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997). Três obras tinham possibilidades de relação com o tema Ética, portanto, de alguma forma estabeleciam relações entre elas mesmas. Para esse tema, o PCN, define:

A Ética diz respeito às reflexões sobre as condutas humanas. A pergunta ética por excelência é: “Como agir perante os outros?”. Verifica-se que tal pergunta é ampla, complexa e sua resposta implica tomadas de posição valorativas. A questão central das preocupações éticas é a da justiça entendida como

inspirada pelos valores de igualdade e equidade. Na escola, o tema Ética encontra-se, em primeiro lugar, nas próprias relações entre os agentes que constituem essa instituição: alunos, professores, funcionários e pais. (BRASIL, 1997, p. 26)

Com relação à pluralidade cultural, tema que abrange também três obras escolhidas, o PCN coloca:

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. (BRASIL, 1997, p. 19)

Outras três obras tinham possibilidades de estabelecer relações com o tema orientação sexual, relacionadas, com o papel da mulher e também com questões de gênero, explicitado no PCN dessa forma:

A Orientação Sexual na escola deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados. Tal intervenção ocorre em âmbito coletivo, diferenciando-se de um trabalho individual, de cunho psicoterapêutico e enfocando as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade. Diferencia-se também da educação realizada pela família, pois possibilita a discussão de diferentes pontos de vista associados à sexualidade, sem a imposição de determinados valores sobre outros. (BRASIL, 1997, p. 38)

4.2.2 Questionário

Para obtenção dos dados objetivos da pesquisa, percebemos que o questionário era o que mais atendia às nossas necessidades e, por isso, as questões de perfil e caracterização social das famílias das entrevistadas compuseram um roteiro aplicado antes das entrevistas. Dessa maneira, no momento posterior, quando foram realizadas as entrevistas, já tínhamos algumas questões prévias fornecidas pelas professoras. O questionário (Apêndice 2) respondido a partir da plataforma Google Forms estava também dividido em três eixos: Perfil e origem; Contexto familiar e Impressões das obras (referente ao mosaico artístico).

4.2.3 Entrevista

A entrevista compõe o terceiro momento da coleta de dados, que não fragmentamos como diferentes partes, na medida em que todos os momentos atendiam a uma necessidade comum. Consideramos os limites e exigências da entrevista, fugindo dos usos que, como afirmam Ludke e André (1986, p. 33), podem ter essa poderosa arma de comunicação, um instrumento que pode antecipar e forçar repostas do entrevistado, por isso a forma e o conteúdo das questões de uma entrevista são relevantes. Para Brandão (2002, p. 37) “o que está em questão sempre, no caso das entrevistas, é menos a deformação ou veracidade das respostas do que a compreensão da lógica de produção do sentido pelo entrevistado”.

A entrevista ofereceu uma amplitude de possibilidades no sentido de obter a informação desejada de maneira rápida e o aprofundamento em questões específicas, daí a necessidade de apropriação desse instrumento. No caso da presente pesquisa, construímos um roteiro com base em eixos temáticos, que pudessem explicitar as principais questões que a entrevista buscava levantar (Apêndice 3).

Devido à quarentena imposta pela pandemia Covid-19 as entrevistas aconteceram com o uso de ferramentas online, via Google Meet, mas ainda assim as informações puderam ser coletadas num ambiente harmônico. As entrevistas duraram entre 1h30 minutos a 3 horas. Antes de iniciar a aplicação dos instrumentos de dados, foi realizada uma entrevista piloto que permitiu avaliar não apenas o conteúdo das respostas e as condições de obter informações pertinentes para o problema investigado, mas também a identificação de questões mais delicadas para o entrevistado e para o pesquisador.

5. TRAJETÓRIA SOCIAL DOCENTE: DIMENSÕES OBJETIVAS E SIMBÓLICAS

A sociedade está em permanente processo de mudança. Com as pessoas que ocupam novas funções e significados dentro de seus papéis sociais, os numerosos mecanismos de poder e de subjetivação são cada vez mais simbólicos e complexos. Como discutimos, a educação escolar é um espaço de possibilidades de expressão e liberdade dos indivíduos, mas também é um espaço de propagação da desigualdade e segregação que a própria sociedade produz. Imposições que ocorrem de maneira simbólica e material. Nós professores temos uma história de desvalorização e desamparo, com formações e condições de trabalho que não abrangem a complexidade da função.

As tentativas de resistência e mudança deste cenário pela classe docente, mesmo que pontuais, são inúmeras. Porém, a dificuldade de criar ações libertadoras dentro de um contexto que pretende aprisionar corpos e pensamentos em um modelo de sociedade que considera os indivíduos como números e ignora o ser humano como parte de uma natureza complexa, tem como a falta de empatia uma de suas características. Esse valor, cada vez mais disseminado pelos discursos de ódio, atinge as tentativas de resistência a partir de diferentes situações que são colocadas para a escola e para o trabalho docente.

O economicismo como explicação para os fatores sociais e o distanciamento da reflexão dos fatores simbólicos de reprodução das desigualdades, criam ainda mais desafios. Dessa forma, a experiência de construção de uma sociedade mais humana e comunitária, tão pequena, perto das ações institucionais que corroem e nos fazem agir de acordo com um modelo neoliberal, ainda é fruto de tentativas que produzem alguns resultados, responsáveis também pela manutenção dessa esperança.

Dentro desse contexto cabe o nosso olhar de pesquisa, procurando entender como as experiências culturais e os esquemas de percepção podem ser observadas nas trajetórias e na construção da identidade do professor, quebrando ou nutrindo estereótipos que a profissão carrega. Esse capítulo pretende se debruçar mais diretamente sobre alguns dados obtidos na pesquisa que nos permitem problematizar esse contexto.

Para iniciar a explanação utilizamos dados obtidos a partir do questionário, mas também utilizamos trechos de falas relevantes que faziam parte da entrevista semiestruturada. A seguir, apresentaremos a análise em dois momentos: O primeiro, no qual iremos apresentar a origem social, o perfil e as disposições culturais das professoras entrevistadas, buscando apresentá-las com algumas análises sobre suas trajetórias. No segundo, iremos tratar da relação dessas

trajetórias com a profissão, como cada professora chega à docência e qual ideia carregam da profissão.

5.1 PERFIL E ORIGEM SOCIAL DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES

A pesquisa contou com a participação de quatro professoras, ambas formadas em Pedagogia pela UNESP, campus Bauru. Para traçar o perfil, preferimos reunir as características de cada uma separadamente, para tratar de aspectos individuais, mas que possam oferecer elementos de regularidades dentro das trajetórias analisadas. As entrevistadas partem de diferentes realidades, frações de classes, ambições e atuam em diferentes níveis de ensino da educação pública e privada. No entanto, apresentam várias similaridades. No quadro abaixo, podemos conhecer algumas informações do perfil das professoras.

Tabela 2 - Perfil das Professoras entrevistadas ⁴

Nome	Onde mora	Idade	Idade em que começou a trabalhar	Frequentou escolas públicas ou particulares	Idade em que ingressou na universidade
Elis	Campinas - SP	29 anos	20 anos	Particulares durante toda a vida	19 anos
Elza	Corumbá - MS	38 anos	13 anos	Públicas durante toda a vida	25 anos
Bethânia	Botucatu - SP	31 anos	16 anos	Públicas durante toda a vida	19 anos
Gal	Piratininga - SP	44 anos	22 anos	Públicas e particulares	22 anos

A partir do quadro acima, podemos observar que, mesmo dentro desse recorte, embora todas as professoras sejam formadas na mesma universidade, há similaridades e diferenças identificadas desde essas primeiras informações do perfil. É possível perceber que a professora que mais tarde ingressou na universidade, é também a professora que mais cedo começou a trabalhar. A necessidade do trabalho distancia as classes populares dos estudos e mesmo quando há desvios em relação à trajetória coletiva, segundo Bourdieu (2017), a classe à qual o indivíduo pertence imputam determinado efeitos:

⁴ Para resguardar a identidade das professoras entrevistadas utilizaremos nomes de cantoras brasileiras

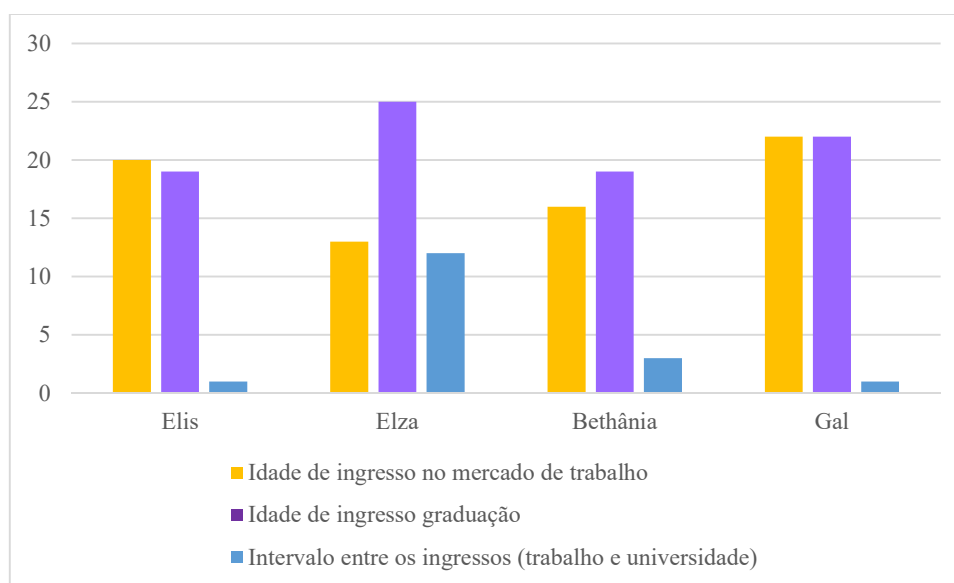
Por oposição ao efeito da trajetória individual que, por ser um desvio em relação à trajetória coletiva – cujo sentido pode ser nulo -, é imediatamente visível, o efeito da trajetória coletiva corre o risco de passar despercebido como tal: quando o efeito de trajetória se exerce sobre o conjunto de uma classe ou de uma fração de classe, ou seja, sobre um conjunto de indivíduos cujos traços comuns consistem em ocupar uma posição idêntica e estarem envolvidos na mesma trajetória coletiva, aquela que define a classe em ascensão ou em declínio, corre-se o risco de imputar às propriedades, associadas sincronicamente à classe, determinados efeitos – por exemplo, opiniões políticas ou religiosas – que, na realidade, são o produto das transformações coletivas. A análise torna-se complicada pelo fato de que determinados membros de um fração de classe podem ter empreendido uma trajetória individual de sentido oposto à da fração em seu todo: apesar disso, suas práticas não deixam de estar marcadas pelo destino coletivo [...]. (BOURDIEU, 2017, p.106)

Várias outras características da história dessas professoras, apresentadas abaixo, reafirmam essas condições e a influência das condições objetivas na trajetória de cada uma. Também é possível notar no perfil de cada professora, diferentes influências de formação de seu capital cultural durante suas trajetórias individuais, que criam condições para que elas se distanciem do que Bourdieu chama acima de “destino coletivo” da classe, evidenciando, em suas trajetórias, seus diferentes movimentos entre os campos sociais descritos e a construção permanente de um *habitus* que reorienta as ações. Buscamos enfatizar, em linhas gerais, algumas questões com relação aos processos de escolarização.

Apresentamos a seguir um quadro que mostra o contexto familiar das professoras entrevistadas. Nota-se inicialmente algumas questões que chamam atenção: Sobre os processos de escolarização, apenas duas professoras afirmam possuir avós que frequentaram o Ensino Superior, as mesmas que afirmam ter estudado em escolas particulares durante a vida: Elis e Gal.

De outro modo, Elza e Bethânia afirmam que os avós não completaram o ensino fundamental I ou nem chegaram a frequentar a educação escolar. Esse ponto também reflete nas gerações anteriores, mostrando que, quanto maior a escolaridade dos avós, mais alto o nível de escolaridade dos pais. Essas questões também se traduzem na profissão da família e influem sobre o momento em que as professoras ingressaram no mercado de trabalho e na universidade.

No gráfico abaixo, tratamos dessa relação entre ingresso no mercado de trabalho e na universidade. Percebemos que essa diferença é mais acentuada nos casos das professoras pertencentes a frações de classes menos privilegiadas, como é o caso de Elza e Bethânia, cujos avós e pais tiveram menor acesso à escolarização. O intervalo é ainda maior no caso de Elza, que começou a trabalhar com 13 anos e, de todas, foi a que mais tarde ingressou na graduação.

Gráfico 2 - Relação entre ingresso no trabalho e na universidade

Fonte: Elaborado pela autora

Na busca por estabelecer o perfil das professoras, resolvemos elencar alguns elementos com relação aos seus gostos culturais, dentro das possibilidades apresentadas no mosaico artístico, no quadro abaixo:

Gostos culturais: Mosaico artístico			
Professora	Obras que não conhecia	Obra que mais agrada	Obra que menos agrada
Elis	Três obras, sendo elas: Amar(Elo)- Emicida (música) e Retrato de mulher- Wislawa Szymborska (poema)	Seis obras, sendo elas: Manguetown - Chico Science (música), Filosofia- Noel Rosa (música), Amar(Elo)- Emicida (música), Moça roubada - J. Borges (Xilogravura), Pra quem mora lá é o de lá- Gêmeos (Grafite) e Fito e feito- Leminski (haikai)	A negra- Tarsila do Amaral (tela, pintura), Canção do exílio- Murilo Mendes (poesia), Retrato de mulher- Wislawa Szymborska (poema)
Elza	Cinco obras, sendo elas: Manguetown - Chico Science (música), Filosofia- Noel Rosa (música), Amar(Elo)- Emicida (música), Fito e feito- Leminski (haikai) e	Seis obras, sendo elas: Manguetown - Chico Science (música), Filosofia- Noel Rosa (música), Amar(Elo)- Emicida (música), A negra- Tarsila do Amaral (tela, pintura),	Canção do exílio- Murilo Mendes (poesia), Fito e feito- Leminski (haikai), Retrato de mulher- Wislawa Szymborska (poema)

	Retrato de mulher- Wislawia Szymborska (poema)	Moça roubada - J. Borges (Xilogravura), Pra quem mora lá é o de lá- Gêmeos (Grafite)	
Bethânia	Quatro obras, sendo: Filosofia- Noel Rosa (música), Amar(Elo)- Emicida (música), Canção do exílio- Murilo Mendes (poesia) e Retrato de mulher- Wislawia Szymborska (poema)	Duas obras, sendo elas: Fito e feito- Leminski (haikai) e A negra- Tarsila do Amaral (tela, pintura)	Manguetown - Chico Science (música), Amar(Elo)- Emicida (música), Canção do exílio-Murilo Mendes (poesia), Retrato de mulher- Wislawia Szymborska (poema), Moça roubada - J. Borges (Xilogravura), Pra quem mora lá é o de lá- Gêmeos (Grafite)
Gal	Duas obras, sendo elas: Canção do exílio- Murilo Mendes (poesia) e Retrato de mulher- Wislawia Szymborska (poema)	Cinco obras, sendo elas: Manguetown - Chico Science (música), Fito e feito- Leminski (haikai), A negra- Tarsila do Amaral (tela, pintura), Moça roubada - J. Borges (Xilogravura) e Pra quem mora lá é o de lá- Gêmeos (Grafite)	Retrato de mulher- Wislawia Szymborska (poema), Canção do exílio-Murilo Mendes (poesia), Amar(Elo)- Emicida (música) e Filosofia- Noel Rosa (música)

Fonte: Elaborada pela autora

O mosaico permite analisar alguns aspectos sobre o gosto artístico, nele conseguimos visualizar de que maneira o repertório cultural que elas possuíam se aproximavam das obras apresentadas. Elis e Elza que apresentam os pontos de partida mais distantes- com relação às condições econômicas objetivas- são sensibilizadas pelo número maior de obras, apesar de Elza não conhecer cinco das obras apresentadas, ela apontou seis como suas preferidas. Bethânia só não conhecia duas obras e Gal apontou duas como suas preferidas: arte plástica e poesia.

O mosaico foi apresentado de maneira imersiva como um convite a participarem da pesquisa, sem a intenção de classificar as obras ou estabelecer qualidades, como já citado na seção metodológica. De uma maneira ainda breve, podemos já a partir desses dados, conhecer um pouco sobre as realidades das professoras entrevistadas. É a partir dessa caracterização inicial das professoras que pretendemos, nesse momento, inserir mais elementos que nos permitam compreender o *habitus* construído por cada uma delas a partir de suas trajetórias, suas influências diversas, capital cultural e sua escolha pela profissão docente.

É justamente por considerar as histórias como únicas, embora situadas numa trajetória coletiva, e buscar analisar com maior profundidade cada uma delas, que optamos por apresentar cada uma das entrevistadas e informações sobre sua origem, trajetória familiar e profissional separadamente. Exposto isso, iniciamos a apresentação de cada uma das entrevistadas.

5.1.1 Elis: a cultura legitimada como distinção social e a indagação sobre a profissão docente

Acordar e meditar vinte minutos, depois fazer uns exercícios de yoga, depois tomar um café da manhã, conversar com a minha família, caminhar, tomar um banho. (Elis)

Elis, de 29 anos, é Pedagoga e está cursando o mestrado acadêmico numa reconhecida instituição pública, atua na Educação Infantil em escola pública no município de Campinas, no estado de São Paulo e frequentou escolas particulares durante toda a educação básica. Aos 19 anos ingressou na universidade no curso de Pedagogia, para ela, o que mais a incentivou nessa escolha foi a mãe, professora universitária e o contato com o irmão mais novo.

Começou a trabalhar com 20 anos, e, em sua experiência profissional, atuou exclusivamente na área de educação, como estagiária e, posteriormente, como professora. Ela mora atualmente com seus pais e irmão. Seus avós e pais possuem Ensino Superior completo e uma trajetória no campo da educação. Seus pais possuem pós-doutorado e atuam como professores universitários em instituições públicas de prestígio.

Quadro 2 - Trajetória familiar – Elis

Elis	Avós				Pais	
	Maternos		Paternos		Escolaridade	Profissão
	Escolaridade	Profissão	Escolaridade	Profissão		
	Superior Completo	Professora/ Advogado	Ensino Médio/ Superior Completo	Dona de casa/ Contador	Pós-Doutorado/ Pós-Doutorado	Professora Universitária/ Professor Universitário

Fonte: Elaborado pela autora

Desde a infância, Elis possuía livros e vivenciava, em diferentes contextos, o contato com a cultura legitimada. A professora conta que seu contato com os livros na infância era abundante, desde a própria casa onde sempre teve muitos livros, até o acesso à biblioteca escolar. Todas as escolas em que estudou, sempre tiveram bibliotecas. A ida à bibliotecas públicas não era recorrente. Com este cenário, a professora aponta que na Educação Básica costumava ler apenas o que lhe era solicitado na escola, e nem sempre lia tudo que era solicitado, mas atualmente retomou o gosto pela leitura: “*Hoje eu leio muito, na infância eu não lembro em que momento perdi completamente o interesse de ler*”. Mesmo com o intenso

contato e com o reconhecimento dos livros como capital cultural objetivado, a professora afirma um certo desinteresse na infância, tornando-se, mais tarde, o gosto e o interesse pela leitura.

O estado incorporado do capital cultural consiste no enraizamento de bens simbólicos nas estruturas de pensamento. Para Bourdieu (1998, p. 74) esse capital é “uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa: um *habitus*”, ou seja, orienta a maneira do agente social vê e age no mundo.

Dessa maneira, apesar de incorporado na infância a partir de leituras obrigatórias, momentos em que ainda se tinha interesse pela leitura, é difícil afirmar que o contato da professora com os livros se dá apenas num estado objetivado. A leitura, em diferentes momentos e desde a infância, fez parte de suas vivências e, em algum ponto, se torna capital cultural incorporado. A professora conta que as escolas em que estudou sempre pediam leituras obrigatórias. Além disso, com pais professores era fato a leitura cotidiana em casa.

Sobre seus gostos literários, Elis aponta livros que transitam entre literatura específica da área de Pedagogia e alguns livros de poesia.

Ações mais específicas de incentivo ao contato com a arte, como programas sociais, organizações de bairro não são relatadas pela professora. Ela declara:

Não, na infância eu tinha muita televisão, ficava muito no apartamento por não ser uma cidade muito segura, a gente assistia TV a tarde inteira depois de chegar da escola, eu fazia inglês, tinha uma biblioteca perto. Eu fui acho que uma vez na biblioteca aqui em Campinas, na biblioteca da Prefeitura, não tinha muitas coisas desse tipo não. (Elis)

Com relação ao contato com a arte e suas diferentes manifestações, aponta experiências diversas, da música ao teatro. Elis conta que uma de suas paixões culturais é o teatro. Quando mais jovem, entrou para um grupo da prefeitura da cidade e isso foi marcante na sua formação, além das aulas de teatro que tinha na sua escola. O envolvimento da família com o que ela fazia, a proximidade com tais manifestações, é algo que chama a atenção:

[...] mas além da escola eu também fazia fora, até meu pai entrou no grupo e eu e minha irmã fazia, fora da escola eu fiz teatro, jazz, balé, fiz também fora da escola, o inglês. (Elis)

É notável o quanto o *habitus* de Elis é estruturado por um investimento que ocorre a partir do tempo destinado para vivências como essa, podemos até inferir, diante de tais declarações, que a entrada do pai no grupo tenha sido motivada pela possibilidade de ficar mais tempo junto às filhas por meio de uma atividade cultural. O tempo investido é o que torna esses

capitais tão naturalizados em disposições distintivas. A professora cita várias experiências escolares de estímulo dessas questões.

[...] então era um lugar muito legal de estar, a gente fazia todo sábado, ficava o sábado inteiro lá, isso já me despertou muito parar o teatro, achava o palco uma coisa muito incrível, a aulas de teatro que eu tinha na escola, eu tive um professor muito bom na escola. (Elis)

A posse do capital econômico não é suficiente para a aceitação e para a distinção em se manter nas posições mais elevadas socialmente, para Bourdieu:

O indivíduo, por ter conseguido dinheiro, pode adquirir uma série de bens materiais. Isso não lhe garante, no entanto, a aceitação e o respeito por parte das camadas superiores da sociedade. Faltar-lhe-iam a linguagem, os gostos e os hábitos valorizados por essas camadas e exigidos para uma efetiva inserção no seio delas. (BOURDIEU, apud NOGUEIRA, 2004 p. 43)

No âmbito familiar, Elis demonstra o contato com relação à música e o conhecimento musical, sobretudo, o que podemos considerar uma cultura legítima dentro do contexto brasileiro:

Música popular brasileira aqui em casa sempre gostei muito, sempre tive muito contato com isso, minha mãe toca violão, outra coisa marcante em relação a música foi eu ter entrado no grupo de carnaval aqui em Campinas me deu outra percepção musical. (Elis)

Elis aponta como essas experiências posteriores foram importantes para ela, isso com relação a manifestações artísticas mais populares. Mas também a experiência posterior incorpora artes consideradas legítimas como a música clássica, pela qual foi adquirindo gosto a partir de contato também com outras pessoas, que não apenas a sua família:

[...] mas eu acho que depois até me perdi um pouco na questão da identidade em relação a isso, quando eu entrei na graduação eu já me senti sem identidade, mais nada já era meu. Com o contato com o meu namorado comecei a conhecer mais música clássica, comecei a ouvir preferências diferentes, ele é muito fanático por música, então isso ajudou. (Elis)

Sobre a televisão, Elis assiste programas da TV aberta, mas também de TV por assinatura, além de consumir muito conteúdo pelo YouTube, em que transita por canais diversos que tratam de assuntos como: filosofia, entretenimento, educação financeira e Pedagogia. Nas redes sociais, a professora costuma seguir conteúdos mais voltados para a área de educação e entretenimento. Porém, é importante ressaltar que quando fala de canais de entretenimento ou algo que não pertence a cultura legitimada, a professora declara “que vergonha” ou “mas isso é banalidade”, numa clara negação do contato com a arte a partir de linguagem mais direta, sem muitas mediações simbólicas.

Com relação ao mosaico cultural apresentado na primeira parte da entrevista, Elis não conhecia apenas duas obras: Amar (Elo)- Emicida e o poema Retrato de Mulher- Wislawa Szymborska.

Porém, a professora também apresenta uma forma de “influência” diferente para a frequência em museus e o próprio contato com a arte diferente do que aparentava conhecer. Em certo momento, a professora mostra um incômodo pelo consumo da arte “cultura” por si só, apenas para manter seu lugar na fração de classe.

Após o contato com uma coordenadora na escola em que trabalha, Elis ressalta bastante a busca que elas empreenderam, pelo valor estético e a capacidade de vivenciar as sensações e conteúdo das obras. A professora comenta que a formação realizada pela coordenadora buscava realizar experiências estéticas com os professores de forma a ampliar seu capital cultural incorporado. Até então, a professora mostrava ter privilegiado um capital cultural objetivado, materializado nos bens culturais que muitas vezes não se incorporava a seu *habitus*. A relevância que ela coloca nesse contato com a coordenadora chama a atenção especialmente por esse aspecto, pela paixão com que descreve esse momento em que percebe a arte como um alimento, como uma oportunidade de se transformar, e, conseqüentemente, de reestruturar seu *habitus*.

[...] ela trabalhava bastante com a educação estética, muito esta coisa do sensível, daquilo que vai trazer pra gente, então isso me ajudou muito porque nas orientações ela também trazia bastante essas referências então acabou não sendo uma coisa tão cartesiana mais dentro de mim e sim uma coisa que vinha. (Elis)

Algumas experiências posteriores, como a relatada acima, foram importantes para que Elis fosse ampliando seu capital cultural, em suas diferentes formas. A cultura brasileira e suas diferentes misturas tornou-se parte da sua vida a partir das vivências em espaços diferenciados.

Gosto muito de Los Hermanos, eu gosto também, Adoniran Barbosa, Ivone Lara, Maria Bethânia, gosto de Anita também, Gal Costa eu amo, Caetano Veloso, samba também eu gosto muito, tem um grupo de carnaval aqui de Barão, eles influem muito culturalmente, sambão antigo, coisas muito boas que acabaram fazendo parte do meu repertório e que eu nem conhecia direito, João Bosco. (Elis)

Sobre alimentação, Elis mostra uma reflexão sobre o assunto. Considera que uma boa alimentação deva contar com um menor consumo de carne e demonstra desejar uma alimentação com mais verduras e menos carboidratos. Diferente das frações de classes menos privilegiadas, que acabam por favorecer em sua alimentação o próprio carboidrato e a carne como sinônimos de uma boa alimentação. Além da própria consciência da alimentação como uma escolha que se possa fazer.

Não é das melhores, assim, agora eu tenho tentado não comer muito carne, tenho refletido muito em relação a isso, eu tenho uma alimentação que oscila muito eu ligo muito meu emocional com o jeito que eu me alimento, salada, essas coisas eu adoro, mais também gosto de carboidrato, então oscila muito em relação a isso, então o que eu como de manhã, é ovo depois eu almoço, faço um prato cheio de salada, as vezes como arroz e feijão, as vezes não, eu tô falando dias bons, a tarde dificilmente eu como, jantar também é mesma coisa, gosto muito de chá, gosto muito de café também. (Elis)

A professora costuma frequentar restaurantes variados, definidos por ela como “tranquilos”, de culinárias japonesas, pizzaria, comida baiana. Mostrando um gosto pelas variedades gastronômicas, talvez favorecido por sua condição objetiva.

Quando questionada sobre viagens, Elis conta que é uma de suas paixões. Já viajou para outros países: Inglaterra, Espanha e França, em diferentes contextos de sua vida. Também viaja com frequência para lugares mais desertos e tranquilos.

Para contar como seria um dia livre agradável, ela relata:

Acordar e meditar vinte minutos, depois fazer uns exercícios de yoga, depois tomar um café da manhã, conversar com a minha família, caminhar, tomar um banho, preparar almoço, lavar uma roupa, tocar um pandeiro que eu gosto bastante, almoçar com a minha família, talvez ver alguma coisa na tv com minha família, ler um pouco, dormir um pouco, talvez tomar um sol, um jantar, tomar um vinho, talvez jantar fora. (Elis)

Elis demonstra compreender e pensar sobre o *habitus* incorporado, ainda que à sua maneira. Sempre que questionada coloca em pauta as questões econômicas que favorecem a sua trajetória e estruturam suas percepções e formas de agir no mundo. É muito consciente sobre essa condição.

Quando questionada sobre fatores que facilitam ou dificultam a sua participação e envolvimento com manifestações culturais diversas, a professora aponta para a dificuldade de destinar tempo para a incorporação do capital, dentro de um contexto produtivista:

As pessoas que eu tenho em meu entorno, facilita bastante, questões econômicas também facilitam, e o que dificultam também são questões econômicas também, tanto facilita, quanto dificulta, o próprio jeito que a nossa sociedade é constituída, por exemplo a questão de tempo assim você está tocando violão e você está achando que é tempo perdido. (Elis)

Vemos o quanto o *habitus* se apresenta como estruturas estruturantes, que se formam a partir das mais abstrusas vivências e que estruturam também as vivências e buscas posteriores

dos agentes, dentro do campo em que está inserido. Com essa consideração é que buscamos adentrar a trajetória de Elza.

5.1.2 Elza: as várias faces da distinção

[...] eu falei assim mais eu não posso pegar um emprego melhor porque eu vou ter que pagar: água, luz, moradia e alimentação e ainda vou ter que morar lá onde o Judas perdeu a meia, vou chegar em casa quase na hora de eu levantar [...] (Elza)

Elza é pedagoga, especialista em Educação do Campo e mestre em Educação Social pela UFMS, a segunda professora possui uma história de ascensão social a partir da educação escolar. Com 38 anos, é professora numa escola do campo de educação infantil, atuou no ensino fundamental e foi coordenadora pedagógica numa escola pantaneira organizada sob um projeto pedagógico diferenciado. Mora atualmente em Corumbá, no estado do Mato Grosso do Sul.

Frequentou escolas públicas durante todo o período da educação básica, entrou na Universidade com 25 anos. Trabalhou como empregada doméstica por um longo período, função que ocupou desde os 13 anos. Antes de atuar como professora exerceu a função de doméstica durante 16 anos, o que marcou sua trajetória.

Das professoras entrevistadas, Elza foi a que mais tarde entrou na universidade, e mais cedo começou a trabalhar, fatores que mostram o quanto foi necessário priorizar as questões econômicas e o quanto isso é marcador da sua escolha profissional em sua trajetória enquanto docente. Seus pais e avós tiveram pouco contato com a Educação Escolar, não concluíram o Ensino Fundamental I e sempre atuaram em trabalhos braçais numa região bastante pobre do país.

Quadro 3 - Trajetória familiar- Elza

Elza	Avós				Pais	
	Maternos		Paternos			
	Escolaridade	Profissão	Escolaridade	Profissão	Escolaridade	Profissão
	Ensino fundamental I incompleto	Lavradores	Ensino fundamental I incompleto	Lavradores	Ensino Fundamental I/ Ensino Fundamental I	Lavradores

Fonte: Elaborado pela autora

Elza teve uma infância simples, cercada por movimentos de cultura mais popular, em que o contato com manifestações artísticas se deu a partir das artes manuais, artesanato, festas

típicas, religião, etc. O contato com as artes acontecia por mediação da família, que costumava se reunir para os terços e festas juninas e também pela escola, que proporcionou a ela alguns momentos culturais, mas não foi a partir da escolarização que a professora aponta a construção por suas maiores paixões culturais.

O capital social, construído também a partir dos contatos que a entrevistada tinha com outras pessoas, ainda na sua infância, era restrito ao grupo que vivia próximo a sua casa e que tinham experiências de vida bastante parecidas com a dela. Elza conta que, em virtude disso, durante a infância e juventude, não tinha muito conhecimento das possibilidades de profissões:

Ah eu gostava de costurar, quem era os professores que tinha na minha infância? Vivia na roça, assim, dizer que era formado, ou era professor ou era enfermeiro, professora eu não gostava dela porque ela sempre deixava a gente sentado no fundinho da sala, **eu e meu irmão a gente era aqueles aluninhos excludinhos, sabe a gente sempre via ela com atenção com os outros alunos brancos, os alunos da vila aquela coisa toda.** Enfermeiro eu também não gostava porque eu achava eles muito sem educação, a vida nossa era ir na casa da costureira, da benzedeira, sabe, não tinha contato com arquiteto, com engenheiro, não tinha esse capital social de profissões na minha infância, policial a gente morria de medo, tenho até hoje. (Elza)

É evidente nas falas de Elza o quanto a educação básica marcou sua vida na imposição de crenças e diferenças entre os estudantes. Desprovida, naquele momento, do capital cultural exigido pela escola, a violência simbólica aparece como marca de poder. Essa violência é explicitada (destacada acima) pela figura da professora, que, também pela sua fala, praticava outros tipos de violência agregadas nas práticas, como o racismo. Para Medeiros, sobre o conceito de violência simbólica de Pierre Bourdieu:

O discurso do professor possui uma autoridade institucionalizada, aparece como uma instância de legitimação das relações de força no seio do espaço social, legitimando também a hierarquia social que repousa no arbitrário cultural, contribuindo para os fundamentos da reprodução cultural e social. (MEDEIROS, 2007, p.22)

O investimento da família circundava-se sobre o trabalho e a escola. A escola, ainda que em segundo plano, era valorizada na família de Elza, em detrimento de outras atividades consideradas como “inúteis”. Dessa forma, nota-se, antes de tudo, um esforço pela sobrevivência, como a própria professora ressalta em vários momentos em sua fala, seguido de uma valorização pela escola, por reconhecer a possibilidade de distinção oferecida pelos conhecimentos trabalhados, mas ainda sem grandes investimentos.

O fato de existirem poucas referências por perto de sucesso pelos estudos, torna o investimento algo muito incerto. Segundo Bourdieu APUD Nogueira e Nogueira (2002), para as frações de classes populares, o investimento no mercado escolar traria um retorno baixo,

incerto e a longo prazo, e essa ideia acaba por ser inculcada a todos a partir de um senso de realismo que orienta ações e se faz presente dentro do *habitus* de classe. É como se quisesse negar aquilo que lhes seria negado pela sociedade:

Esse investimento, relativamente baixo, se explicaria por várias razões. Em primeiro lugar, a percepção, a partir dos exemplos acumulados, de que as chances de sucesso são reduzidas (faltariam os recursos econômicos, sociais e, sobretudo, culturais necessários para um bom desempenho escolar). Isso tornaria o retorno do investimento muito incerto e, portanto, o risco muito alto. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 23)

Ainda segundo Bourdieu, alguns dos investimentos em educação por famílias de baixa renda se dão então pela estratégia de limitar o número de filhos, conseqüentemente, reduzindo a despesa. Mas para isso acontecer, é necessário que o capital cultural escolar seja reconhecido como oportunidade de ascensão social.

[...] não podendo antever para seus filhos um outro futuro diferente de seu próprio presente, realizam investimentos educativos extremamente reduzidos, fraco também para as famílias de alta renda, uma vez que os rendimentos crescem paralelamente aos investimentos, e atinge ao máximo no que corresponde as rendas médias, isto é, às classes médias cuja ambição de ascensão social obriga a investimentos educacionais relativamente desproporcionais a seus recursos. (BOURDIEU, 1974, apud NOGUEIRA, 1997, p. 116).

Ainda sobre a infância, a professora ressalta que as atividades de lazer e cultura eram também muito ligadas à cultura popular local, mesmo não existindo bibliotecas, casas de cultura ou centros com projetos culturais, as manifestações sempre foram parte da sua infância e juventude.

Esse lazer cultural nos padrões não tinha não, o que a gente tinha, era festa junina que era da nossa região, as festas de Santo, as festas do padroeiro, fogueira, a gente tinha todas as fogueiras, até a última que era a fogueira de Santana que era no mês de julho, começava com a de Santo Antônio e terminava que com a de Santana, eu acho que era questão cultural, meu pai fazia todas, nem que fosse só pra gente em casa, mais fazia e tinha o terço dos Santos, o terço do Divino, os terços eram nas casas, ai tinha o leilão de Santo que você já deve ter ouvido falar no livro de Sagarana, tinha essas coisas assim, festas religiosas e o rádio. (Elza)

Quando a professora destaca o lazer cultural “nos padrões”, como destacado acima, ela ressalta o fato de suas experiências culturais originárias não pertencerem à cultura dominante daquele momento. Algumas características apontam para isso, como o fato de serem festas populares, geralmente regionais e com bastante foco religioso.

Almeida (2015), referindo-se às ideias de Bourdieu, reitera que a cultura dominante desempenha funções distintas. Primeiramente por assegurar uma comunicação imediata com os membros das classes dominantes, depois pela naturalização dessa cultura pelas classes

dominadas e reconhecimento como a cultura legítima, legitimando as hierarquias e as distinções provocadas pela distância das classes sociais. Como Elza aponta na fala supracitada, a cultura que ela vivenciou na infância não estava “nos padrões”, além disso, nota-se a dificuldade, embora tenha explorado isso, em chamar o que vivia no interior da sua classe social como “lazer cultural”.

A leitura, foi um hábito adquirido de maneira tardia por Elza, embora tenha se interessado desde muito cedo pelas palavras. Não possuía livros na infância, mas conta como a curiosidade a fazia tentar decifrar os símbolos misturados em folhas de jornais, em que o leite buscado pelo pai na feira era enrolado, e no antigo evangelho que o avô guardava em casa:

Livros? Não, só um evangelhinho velho que era do meu avô, que a gente pegava escondido da minha mãe pra poder ver, hoje depois de adulta que eu fui saber que era evangelho porque eu lembro das imagens, Jesus com Lázaro, aquelas coisas assim, sabe? (Elza)

Com o passar dos anos, Elza foi ampliando seu contato com a leitura a partir da escola e da cobrança da mãe para que estudassem. Mas foi apenas na fase adulta que adquiriu gosto pela leitura e pode, de fato, comprar seus próprios livros.

No ensino médio eu lia, na minha infância as professoras não acostumavam usar muitos livros, não disponibilizava não, algumas que já no final assim eu lia alguma coisa, minha mãe criou a gente nesta disciplina, ou tava estudando, ou estava trabalhando aí quando liberava livro da escola sempre a gente estava lendo. (Elza)

A professora fala com alegria sobre suas leituras atuais. Durante a entrevista online, foi mostrando em sua casa a sua estante, alguns livros e a rede que deixa dentro de casa, onde lê, faz artesanato e descansa. Como vive no Mato Grosso do Sul, estado muito quente, Elza fala sobre a dificuldade de ler em lugares quentes, fato curiosamente destacado também no álbum Ramilonga, do artista e músico Vitor Ramil. Nesse disco o autor trabalha sobre a estética do frio e as possibilidades que são abertas com o frio, como o fato de ficarmos mais introspectivos e, conseqüentemente, ler mais. Sobre a leitura, Elza diz:

Eu tenha lido alguma coisa, mais eu não sei te mensurar [...] tem um livro que eu estava lendo que eu não terminei do Valter Hugo Mãe, O filho de mil homens, também não terminei, ando bem relapsa assim com a leitura. Aqui em Corumbá tem uma outra desvantagem de se concentrar muito tempo assim lendo, que as vezes você está lendo e conforme a posição que você está fica difícil. O melhor horário pra ler é a noite, porque você não está suando em cima do livro, às vezes, algumas noites, agora nestas noites de outono fica melhor, é quase impossível você ficar sentado assim com um livro, e seu cotovelo pingando, o calor daqui é esse nível, sabe? Eu sempre leio mais na época do frio, eu sou relutante em instalar o ar condicionado, aqui eu acho que é o item doméstico mais necessário, sem máquina de lavar você consegue sobreviver,

televisão também, ferro de passar também, chuveiro você quase não usa elétrico, mais o ar condicionado é necessário quase quanto um celular. (Elza)

É interessante pensar a respeito do horário em que o calor oferece uma trégua e de que maneira isso pode influenciar a leitura. A antropóloga francesa Michèle Petit conta que quando começou a trabalhar com leitura fez uma pesquisa no meio rural e identificou duas formas de leitura daquela população que tinha a ver com o horário que se podia ler.

Havia uma leitura em pleno dia, ‘útil’, onde se lia para aprender, em que o livro era o depositário do saber, e a leitura, uma modalidade da instrução; [...] E depois, quando a noite caía, chegava o momento de outra leitura, discreta, secreta, que rompia com as regras. Uma leitura que alguns chamavam de ‘verdadeira’ leitura e sobre a qual outros hesitavam em falar, por pudor, porque era muito íntima. (PETIT, 2013, p.103)

É possível que, em lugares quentes, essa leitura útil passe a acontecer também durante a noite, ocupando o espaço da leitura por prazer e de construção da subjetividade. A professora também relata que apenas no Ensino Médio encontrou biblioteca na escola em que estudou e que, nessa época, ela lia de tudo que tinha oportunidade.

Com relação às mídias digitais e os principais veículos que a professora utiliza para se informar, declara que gosta de revistas online como Carta Capital, alguns sites de notícia como UOL, BBC. Ela também afirma “desconfio de tudo o que vejo no *facebook*.”. A professora demonstra uma postura crítica com relação ao que lê e uma busca por uma informação qualificada.

Nos momentos livres ela relata assistir vídeos do *youtube* relacionados a “coisas de costura”, artesanato e assistir *lives* de músicos. Para se divertir ou relaxar, Elza diz gostar de lugares mais silenciosos:

[...] as vezes eu ia pescar e hoje eu não vou tanto mais eu gosto de sair pra ir ver os animais tipo passeio, eco turismo, mais natureza. As vezes um café numa lanchonete com alguém assim também é uma coisa bacana, mais eu gosto de dormir cedo, acordar cedo, a vida noturna nunca me conquistou assim, sabe? (Elza)

Quando questionada sobre como costuma ser um dia livre típico, a professora aponta outros gostos que ainda não havia comentado como: ir em brechós. Além disso, mostra gostar bastante do contato com pessoas, embora tenha afirmado preferir lugares menos barulhentos, conversar e encontrar gente é algo que gosta de incorporar em seus dias:

Eu tenho guarda compartilhada do meu cachorro, mais ele não vem pra minha casa porque eu ainda moro em apartamento, meu dia livre começa pegando meu cachorro pra passear, ai vou no centro, vou ver o rio lá em baixo, jogo conversa fora com algum amigo, vou na feira, aqui tem a feira que tem um brechó que é incrível, menina, eu adoro brechó e tem a feira que você compra muita roupa barata, tipo assim, cinco reais, é feira dos Bolivianos, a Bolívia acho que compra ou ganha essas roupas dos

Estados Unidos, é meu hobby! (...) é uma tentação aí compro umas roupas coloridas, sabe, essas cortinas coloridas eu paguei vinte reais (mostrando as cortinas), eu achei primeiro uma parte, aí estava procurando a parte rosa, ai não achei a parte rosa, achei a parte verde com o mesmo tamanho. Falei: acho que essas duas são pares e eu gostei da diferença eu trouxe se elas não são pares, vão ficar sendo. (Elza)

Nota-se uma facilidade da professora entrevistada em transitar entre diferentes campos sociais, desde a universidade, ambiente que frequentou durante muitos anos da sua vida, o teatro, mas também outros lugares mais comuns a classes menos privilegiadas.

Sobre viagens, Elza conta que já viajou bastante e que aprecia muito. Em alguns momentos as viagens ocorreram decorrentes de oportunidades de trabalho ou estudo, outras, a passeio. A professora conta que já viajou para fora do país, mas que, como ela mora próxima à divisa entre Brasil e Bolívia, suas viagens para lá, não chegam a contar como viagens internacionais como seriam outras, rindo, também releva lugares que gostaria de conhecer:

Já, Bolívia, também não conta porque é seis quilômetros aqui da minha casa, inclusive quando a fronteira está aberta eu vou abastecer meu carro lá, mais eu já fui pra Santa Cruz de la Sierra que dá 600 km daqui e estava planejando viajar pra Moçambique ou pra Angola. Meu sonho é conhecer a África, mas também com tudo isto agora (referindo-se à pandemia). (Elza)

Elza demonstra durante a entrevista uma postura reflexiva acerca das suas próprias experiências. O fato de ter passado por diversas dificuldades durante a vida para se tornar professora, a faz valorizar a profissão de uma maneira diferente. Isso também é fato que compõe seu *habitus* e sua relação com o mundo, de uma postura “corajosa”- como um discurso da meritocracia poderia apontar- mas que aqui preferimos chamar de uma postura natural de quem sofreu diferentes injustiças e sentiu, na pele, a desigualdade presente em países como o Brasil.

Sobre isso, a professora aponta, em diferentes momentos, algumas experiências sutis que nos mostram o cerceamento da liberdade a partir da cultura e dos campos sociais em que esteve inserida. O racismo é fator a ser destacado aqui, na medida em que a professora que mais aponta para tais questões dentro desta pesquisa é Elza, que também é, das quatro entrevistadas, a única professora negra.

Com relação ao mosaico cultural apresentado na primeira parte da entrevista, Elza afirma não conhecer cinco obras apresentadas: Manguetown- Chico Science, Filosofia- Noel Rosa, Amar (Elo) Emicida, Fito e feito- Leminski e Retrato de Mulher- Wislawa Szymborska.

5.1.3 Bethânia: a importância de políticas públicas de incentivo à cultura.

Adelaide que me incentivou a escrever, ela me deu o livro que foi Romeu e Julieta. Ela falou “como eu sei que você gosta vou te dar esse livro de presente”. Então eu tenho até hoje o livro. [...] compro vários livros que eu tenho vontade de ler, agora eu posso comprar, né? Quando eu era criança não dava. (Bethânia)

Bethânia é professora em uma escola do município de Botucatu-SP, fez mestrado em Educação pela UNESP/Rio Claro, frequentou escolas públicas durante todo o período da escolarização. Começou a trabalhar informalmente aos 16 anos de idade como monitora em projetos sociais, aos 19 anos ingressou no curso de Pedagogia, na UNESP de Bauru. Escritora e com gosto por poesia a professora conta que sua inspiração para a profissão foi a participação em tais projetos sociais. Sempre frequentou biblioteca dos bairros e atua como professora no mesmo bairro em que cresceu.

Vem de uma família de quatro irmãos, que, posteriormente acabaram também se direcionando para a docência. A sua irmã mais velha foi a primeira a ingressar na Universidade, no curso de Geografia. Seus pais e avós estudaram até o Ensino Fundamental I ou não frequentaram a escolarização, transitaram entre funções braçais e de serviços gerais durante toda a vida.

Quadro 4 - Trajetória familiar - Bethânia

Bethânia	Avós				Pais	
	Maternos		Paternos		Escolaridade	Profissão
	Escolaridade	Profissão	Escolaridade	Profissão		
	Ensino fundamental I incompleto	Dona de casa/Trabalhador rural	Não estudaram	Dona de casa/ Ferroviário	Ensino fundamental I/ Não estudou	Copeira/ Trabalhador braçal, jardineiro e tratorista

Fonte: Elaborado pela autora

Bethânia tem uma experiência marcante com a literatura, tanto, que se tornou escritora. A professora atribui essa paixão pela literatura essencialmente por professores ao longo de sua vida. Desde criança a professora adorava os Gibis da Turma da Mônica, incentivada pela professora da quarta série. Posteriormente, a literatura e a declamação de poemas pelos professores do Ensino Médio também se tornaram motivo para sua apreciação. Segundo Bethânia, foram suas professoras de literatura e matemática do Ensino Médio que a

incentivavam a começar a escrever. Desde então, não mais parou. Durante a graduação, a professora também participou de coletivos de poesia e eventos declamando poesia.

Bethânia conta que durante a infância não tinha livros em casa. Dessa maneira, seu contato com a leitura se deu muito em virtude do ambiente escolar, mas, principalmente da biblioteca de seu bairro. Conta que atualmente a biblioteca está abandonada, fica numa sala escura, não tem bibliotecária (o) para ajudar escolher livros: “é como se não tivesse”.

Essa questão apontada por Bethânia evidencia que, para que a biblioteca exista como um espaço de ampliação de determinados capitais, é necessário um pouco mais do que livros guardados na estante. Sobre isso, Maroto (2012) aponta que:

Para que atenda satisfatoriamente às exigências da sociedade moderna, a biblioteca escolar precisa contar com uma boa infraestrutura bibliográfica e audiovisual, espaços adequados e profissionais qualificados, e oferecer propostas inovadoras para o desenvolvimento da leitura e da pesquisa, capazes de atuar como instrumentos transformadores do cotidiano da sala de aula - onde o professor, na maioria das vezes, é o único canal informação, ampliando o campo de debates, de conflitos e de informações. Na Biblioteca Escolar, professores, alunos e bibliotecário poderão juntos buscar o conhecimento e discutir passo a passo os obstáculos para se chegar a ele. (MAROTO, 2012, P. 75)

Essa questão aparece mais de uma vez enquanto a professora conta sobre a biblioteca da escola em que cursou o Ensino Médio:

Era uma biblioteca maravilhosa, com um acervo muito grande, mas não tinha funcionário. Era a época que eu mais gostava de ler no Ensino Médio, mas a biblioteca estava sendo fechada. E nessa época eu já ia na biblioteca municipal que tinha um acervo bem grande. Como eu queria livros diferentes e não tinha na biblioteca do meu bairro e eu ia na biblioteca municipal. (Bethânia)

Nesse sentido é importante lembrar que a lei 12.244 que dispõe sobre a universalização das bibliotecas, estabelecia que:

Art. 1o As instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas, nos termos desta Lei.

Art. 2o Para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura.

Parágrafo único. Será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares.

Art. 3o Os sistemas de ensino do País deverão desenvolver esforços progressivos para que a universalização das bibliotecas escolares, nos termos previstos nesta Lei, seja efetivada num prazo máximo de dez anos, respeitada a profissão de Bibliotecário, disciplinada pelas Leis nos 4.084, de 30 de junho de 1962, e 9.674, de 25 de junho de 1998.

No entanto, o projeto de lei 4401/2020 adiou para 2022 o prazo, alegando as dificuldades econômicas decorrentes da pandemia. Pouco havia sido feito até esse momento e as bibliotecas escolares seguem não existindo ou sendo apenas depósitos de livros como apontado pela entrevistada.

A professora conta que eram raras as vezes que os professores solicitavam leituras obrigatórias na escola, isso ocorria muito mais em forma de incentivos.

Mas era muito raro os professores pedirem leitura obrigatória [...] uma outra professora, esta professora mesmo, Adelaide, que me incentivou a escrever. Ela me deu o livro que foi Romeu e Julieta. Ela falou: como eu sei que você gosta vou te dar esse livro de presente. Eu tenho até hoje o livro. (Bethânia)

A relação com o bairro onde sempre morou não se deu apenas a partir da biblioteca, mas de outras ações e projetos sociais, como a sua participação na adolescência em um jornal comunitário do bairro. Esse jornal surgiu de um projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de uma moradora. Conta, que, por isso, também pensou em prestar jornalismo.

O jornalzinho bem simples assim de seis páginas, era assim bem simples e nós escrevíamos para o jornal, eu e meus colegas do bairro, entrevistávamos os moradores, íamos atrás dos vereadores, do prefeito, fazer entrevistas umas perguntas assim bem legais, isso foram os dois anos. (Bethânia)

A relação da professora com o bairro que sempre morou é um ponto importante para pensar o papel de projetos culturais e políticas públicas de incentivo à cultura podem interferir na vida de pessoas de classes menos privilegiadas. Nesse caso, é interessante visualizar como o bairro e a cultura local podem transformar e aproximar a cultura legitimada, tanto em meios materiais como simbólicos na vida de Bethânia.

Algum aspecto de seu capital cultural não foi construído a partir de um *habitus* do interior da família, também não foi a legitimação de conhecimentos impostos pela instituição escolar o principal caminho para essa aquisição, embora todas essas questões interfiram, a professora demonstra como os projetos culturais da cidade a auxiliaram nessa aquisição.

Sobre as políticas de incentivo a participação em eventos culturais, a professora explica que ainda hoje isso ocorre:

Sim, tem bastante. Acho que nos últimos quatro anos principalmente. Tem uma secretária de cultura que ela é ótima, formada em artes cênicas então ela está incentivando bastante, tantos os eventos gratuitos, quanto as oficinas culturais. Nos últimos anos aqui tiveram vários eventos, festivais de música então tem esse incentivo. Quando tem espetáculos que são pagos sempre tem a meia entrada ou tem o sorteio de ingressos mesmo para as pessoas mais carentes, a secretaria compra para distribuir nos projetos sociais, nas escolas, então tem esse incentivo. . (Bethânia)

É evidente que esse incentivo tem, em alguma medida, objetivo de alcançar as frações de classe populares e democratizar o acesso à cultura. Para a professora em questão, essas políticas parecem ter marcado sua trajetória na busca pela ampliação de um capital cultural.

Mas para compreender essa democratização é necessário compreender que, como discutimos anteriormente nesse texto, de qual cultura estamos falando. Para a ótica dessa análise, partimos de uma ideia de cultura como a cultura legitimada. De certa forma, essa busca por “trazer” aos grupos menos privilegiados o acesso, não necessariamente garante o interesse desse público, de modo que as próprias linguagens presentes em determinadas manifestações culturais não possuem essa democratização, inclusive porque, é a partir dela que se produzem as distinções.

Porém, aproximar o povo do acesso à cultura e de oficinas pode movimentar essas linguagens e também torná-los, em certa medida, produtores dessa cultura. Essencialmente, é a partir de tais sutilezas que se constrói um *habitus*, que vá além das relações previstas por aquela fração de classe, alterando o capital social, o convívio com pessoas diferentes e, conseqüentemente, a ampliação de possibilidades desses agentes. Fato esse que ocorreu com Bethânia, que além do gosto pela literatura, aprendeu a apreciar outras linguagens artísticas e, sobretudo, ressalta que a forma como a produção de cultura local também se tornou ponto importante dessa construção:

Eu gosto de ir ao teatro, que tem umas produções bem legais, **do pessoal aqui da cidade mesmo**. Tem curso técnico de teatro. [...] Eu gosto de ver as exposições, em Botucatu inaugurou, acho que ano passado, a Pinacoteca. Tem umas exposições bem legais. Tem o centro cultural também, eles diversificam muito então eu gosto. Deixa eu ver o que mais... cinema também eu gosto, sair com meus amigos. (Bethânia)

O simples fato desses lugares (pinacoteca, bibliotecas, centro cultural e cinema) existirem em sua cidade, pode ter sido um fator distintivo na trajetória de Bethânia, assim como os projetos sociais. Essa questão mostra o quanto tais investimentos podem contribuir para a cidade e, sobretudo, a ascensão social dos agentes, tanto como a oferta de emprego e renda. Isso porque, alguns empregos e funções não se pode alcançar apenas por eles aparecerem enquanto possibilidades, é necessário um capital simbólico para transitar por outros espaços.

Assim como Elza, Bethânia realiza esse trânsito em diferentes campos, acabando por acumular grande volume de capitais, alterando sua posição na estrutura social. Segundo Nogueira e Nogueira (2004) em referência à Bourdieu, quando isso ocorre, pode-se dizer que esses indivíduos passam a ter um *habitus* inadequado às duas condições atuais de existência.

A professora conta que costuma frequentar restaurante com uma frequência moderada, uma vez ao mês, e que, geralmente vai com a família em restaurantes de comida caseira, como churrascaria. Também afirma que não viajou muito, mas que gostaria. As vezes que foi, foram viagens também em família. Nunca visitou algum lugar fora do Brasil.

Das obras apresentadas no mosaico, Bethânia não conhecia 4 delas, sendo: Filosofia-Noel Rosa, Amar (Elo)- Emicida, Canção do exílio- Murilo Mendes e Retrato de Mulher- Wislawa Szymborska.

5.1.4 Gal: a palavra como instrumento de resistência.

(...) algo que é fundamental nestes tempos que a gente está vivendo, a cultura traz um respiro, escutar uma música legal, ler algo que te faz bem... (Gal)

Gal é professora em uma escola do Município de Piratininga. Sua primeira graduação foi em Turismo, tendo trabalhado na área por 7 anos. Fez especialização em educação ambiental e depois foi cursar Pedagogia na UNESP/Bauru, fez outra especialização, em educação de jovens e adultos. Frequentou escolas públicas e particulares, é casada com um biólogo, tem duas filhas, de 8 anos e outra com 8 meses, no momento da pesquisa. É a única mãe do grupo de professoras entrevistadas.

A sua avó materna foi professora, sendo a única com ensino superior dos seus avós. Sua mãe também se formou pedagoga enquanto o pai exerceu a profissão de taxista. A professora passou sua infância e juventude em Minas Gerais, tendo se mudado para Bauru, no interior do estado de São Paulo, apenas após a primeira formação.

Quadro 5 - Trajetória familiar - Gal

Gal	Avós				Pais	
	Maternos		Paternos			
	Escolaridade	Profissão	Escolaridade	Profissão	Escolaridade	Profissão
	Ensino Médio e Superior	Professora e Farmacêutico	Ensino fundamental I	Dona de casa/ Fazendeiro	Ensino superior/ Ensino fundamental I	Pedagoga/ taxista

Fonte: Elaborado pela autora.

Gal conta que quando criança estudou em colégios religiosos e que o papel de alguns professores foi essencial para a construção desse capital cultural. Mesmo em meio a um

ambiente visto como conservador, alguns professores criaram brechas para trazer não apenas uma cultura legitimada, mas, dentro daquele contexto, uma cultura revolucionária.

[...] eu tinha um professor de religião, na década de 80, o regime ainda estava um pouco fechado eu lembro de ele ensinar música para gente, músicas mais revolucionárias trazendo um novo pensamento, uma forma de ver o mundo diferente. Me marcou isso na infância, acho que eu deveria estar na quarta série, na época ele ensaiou com a gente o Chico Buarque, Cálice, para a gente cantar no auditório. (Gal)

A música citada por Gal, mostra como a palavra pode ser usada como um instrumento de resistência contra uma realidade indesejada. Parece curioso o fato da música ter sido apresentada à professora por um professor de religião, mas os colégios religiosos eram tradição na época por terem um público mais privilegiado e trazerem uma formação humanística e crítica também. Inclusive, foi em um colégio administrado por padres canadenses que Chico Buarque começou a escrever contos e crônicas no jornal escolar. A presença da igreja católica no Brasil também foi mais um fator que auxiliou na legitimação de determinados conhecimentos e de uma dada cultura.

A música Cálice, citada por Gal, recorre a religiosidade como uma forma de desespero e aproxima a música da igreja católica. Ao mesmo tempo em que evoca símbolos de religiosidade e elementos católicos, também evoca versos de descrença a religião como “De que me vale ser filho da santa”, no qual, segundo Morhy e Ferreira (2007, p. 3), rebaixa a figura da santa “à condição inferior de uma “puta”, termo que fica subentendido no lugar de outra (em Melhor seria ser filho da outra) e que rimaria com escuta, do verso anterior”. Segundo as autoras:

O ambiente bíblico e religioso evocado pela música é tão forte que, certamente, ludibriou muitas pessoas comuns e autoridades. Contudo, a análise sintagmática da letra nos permite reconhecer, fundamentadas por elementos internos externos ao texto, o seu caráter político e denunciador. A referência à passagem bíblica teve, sobretudo, a intenção de expressar a dimensão da dor e do sofrimento daqueles que estavam submetidos às imposições do regime militar. E essa intenção não é comprovada somente na canção, mas também, pelo fato de ter sido de escrita em uma sexta-feira da Paixão de Cristo. A aproximação com a figura de Jesus pode ser justificada ainda pelo fato de Ele também ter utilizado o poder da palavra para defender e propagar suas ideias que ameaçaram uma ordem estabelecida sendo, por isso, calado pelo poder romano. (MORHY E FERREIRA, 2007, p. 5)

Esse último fato apresentado acima, relacionado a aproximação da figura de Jesus, também pode ter movimentado as discussões sobre isso, naquele momento da trajetória de Gal. O contexto da ditadura aparece em alguns momentos mais evidente na trajetória de Gal, porque é a professora, das entrevistadas, mais velha e que vivenciou a infância nesse contexto político. A professora elogia as escolas em que estudou e acaba sempre por citar a influência desse contexto na sua vida e na sua formação política.

[...] no ensino fundamental e médio eu já fui estudar em uma escola pública em Minas também, era uma escola muito boa, uma escola de referência em BH, muitos governadores, prefeitos, estudaram lá então a gente sempre tinha muita informação neste sentido. Lembro as passeatas que a gente fazia, grêmio estudantil que eu participava, foi na época do Collor, então, aí eu já estava na adolescência, juventude, ensino médio, então a gente saía desta escola, era o ponto de partida para as manifestações, eu participava com o pessoal, tenho essas lembranças da época da escola. (Gal)

É possível notar, que Gal, entre as quatro professoras entrevistadas é a que tem uma trajetória marcada mais fortemente por questões políticas. Esse fato também faz notarmos que ela se preocupa e se envolve mais com tais questões, quando mobilizadas.

O gosto pela leitura também é bastante presente na trajetória de Gal, assim como a frequência a bibliotecas, como um espaço de leitura. O fato da mãe ser professora também aproximou Gal dos livros “não que a minha mãe comprasse livros, porque na época era caro mais ela trazia da biblioteca pública, ela trabalhava do lado da biblioteca pública municipal de Belo Horizonte”. A professora conta também que sempre houve bibliotecas nas escolas em que frequentou. Atualmente, por conta da maternidade tem lido menos livros. A maternidade também influencia seus passeios e lugares que costuma frequentar:

Depois que eu tive criança, eu tenho uma de 8 anos e agora uma de 8 meses, eu tenho saído muito pouco, assim para me divertir, a gente acaba indo em lugares que vão ter atividades para eles. No SESC ou no clube de Piratininga, restaurante, quando a gente vai em São Paulo a gente acaba buscando opções, museus, mais não é sempre que a gente vai, não é uma rotina. (Gal)

Quanto ao tipo de leitura, lê normalmente páginas de notícias, na área da educação, nas redes sociais, como *Facebook* e *Instagram*, segundo ela, é onde encontra a possibilidade de seguir algumas páginas de notícias sobre educação, saúde, maternidade como, alimentação das crianças, etc. A relação com a maternidade e a educação dos filhos tem guiado as escolhas em momentos recentes da vida de Gal.

Tinha visto bastante a cultura, que eu gosto, que tem os jornais que eu gosto, o Globonews eu assisto também, aqui estou sem tv a cabo então eu fico variando entre esses dois canais, mais jornais, o Futura pegava aqui, tinha uma programação legal, mais parou de pegar. (Gal)

Com relação às viagens, Gal relata que sempre ia para a praia ou para Minas Gerais, visitar os pais. Também visita bastante a cidade de São Paulo, para visitar os pais do marido. Para fora do país, conta que foram para Espanha, também para visitar uma tia do marido. Suas viagens acabam girando mais em torno desse círculo familiar.

Com relação ao mosaico artístico, Gal declara que não conhecia até o momento apenas duas obras: Canção do Exílio- Murilo Mendes e Retrato de mulher- Wislawa Szymborska.

Tendo conhecido parte da trajetória, do perfil e origem social das professoras, conseguimos realizar um recorte com relação ao *habitus*, inferindo algumas informações relevantes para compreendermos a realidade apresentada. Os aspectos simbólicos aparecem a todo momento na entrevista e buscamos trazê-los para esta análise, com o objetivo de compreender essa realidade social em sua complexidade. É visível, em todas as professoras, que o capital cultural construído no campo familiar e o *habitus* herdado no interior dos campos que transitam, são construídos e reconstroem suas ações. A partir desse ponto, observaremos como, com trajetórias tão distintas, tais professoras percorreram caminhos que as levaram a profissão docente.

5.2 O TRABALHO DOCENTE: DA ESCOLHA À PROFISSÃO

“Eu sempre me preocupei com aquilo que as escolas fazem com as crianças. Agora me preocupo com aquilo que as escolas fazem com os professores” (ALVES, 2008)

Nessa subseção, serão analisados dados relacionados a profissão docente. Quando Bourdieu se debruça a compreender os processos de diferenciação dos sujeitos, considera que a escolha dos sujeitos advém de um esquema de pensamentos e ação, um *habitus*. Nesse sentido, buscou-se coletar dados com relação às escolhas profissionais das professoras entrevistadas, os fatores objetivos e simbólicos que as levaram à docência e que as mantêm na profissão, seus anseios e angústias.

No campo da hierarquização das profissões, o autor aponta que esta tem forte relação com questões de legitimação do conhecimento e do que se privilegia em torno das teorias e práticas. Essa estrutura está visível na sociedade, que expressa, a partir de seu *habitus*, quais indivíduos podem almejar determinadas profissões. A escolha pela docência é constituída meio da valorização salarial da profissão, dos investimentos necessários para a formação e da seletividade dos cursos. A maioria dos cursos de licenciatura, segundo o Parecer CNE/CES nº 329 / 2004 são cursos de menor carga-horária. Além disso, o piso salarial de professores é, na maioria dos estados do país, bem distante do que preconizado pelas pesquisas em educação (BARBOSA E FERNANDES, 2020), embora atendam ao estabelecido na Lei Nacional 11.738/2008, que estabelece o Piso Nacional para os professores.

Com essas questões, ainda temos a desenfreada competitividade estimulada no campo da educação, espaço que necessita de um olhar coletivo, sendo cada vez mais tratado como um ambiente de méritos e comparações para que os professores se sintam valorizados por ações específicas. (Ball, 2002)

A realidade da formação dos professores no Brasil é extremamente complexa e é evidente o desinteresse governamental em ampliar investimentos que possam melhorar as condições de trabalho e valorização da docência. Dentro dessa realidade, os indivíduos que buscam a profissão docente, possuem trajetórias semelhantes quanto às classes sociais de origem, e a escolha pela profissão tem como ascendência a trajetória do sujeito, suas experiências familiares, culturais e a criação de um *habitus* que o faz pertencer ou não a determinados grupos sociais, responsável pela construção da própria identidade dos sujeitos e de suas aspirações no mundo:

[...] pelo acúmulo histórico de experiências de êxito e de fracasso, os grupos sociais iriam construindo um conhecimento prático (não plenamente consciente) relativo ao que é possível ou não de ser alcançado pelos seus membros dentro da realidade social concreta na qual eles agem, e sobre as formas mais adequadas de fazê-lo” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p. 6)

Essas aspirações possuem uma relação intrínseca com o *habitus* escolar, pela sensação de pertencimento ou não às características necessárias para participação efetiva nesse espaço, os estudantes constroem suas próprias características para si mesmo, compreendendo, a partir da linguagem, das sanções e dessa estrutura de pensamento e ações que o diferencia dos colegas, quais são os espaços que cabem a ele. A discussão de raça aqui se encontra presente por ser também um processo ainda mais complexo e a diferenciação ocorrer de maneira menos simbólica: é logo pela identidade racial que se percebe os lugares que determinadas pessoas ocupam, em detrimento de outras, e alcançar esses lugares, pode parecer tão distante ou impossível, que não se é possível nem cogitar entre uma de suas ambições. Percebemos essa questão em algumas declarações de Elza, a única professora negra entrevistada:

A professora eu não gostava dela porque ela sempre deixava a gente sentado no fundinho da sala, eu e meu irmão a gente era aqueles aluninhos excluidinhos, sabe a gente sempre via ela com atenção com os outros alunos brancos, os alunos da vila aquela coisa toda. (Elza)

[...] na verdade toda minha família acho que eu fui a primeira professora, na verdade eu fui a primeira mulher a entrar e terminar a universidade pública (Elza)

[...] também essas estratégias malucas, trabalhar na casa dos outros para ter onde comer, dormir para estudar (Elza)

[...] e eu meio que transcendi tudo isso, na roça sempre fui boa aluna, mais só que a gente andava muito para chegar na escola, a gente chegava na escola todo molhadinho de orvalho, sabe, eu e meu irmão ainda ia morrendo de medo de vaca, você acredita a gente tinha medo de vaca, mais se bem que aquela vaca naquela época era bem diferente, acho que elas não estavam acostumadas com gente aí depois a gente mudou para vila (Elza)

A profissão docente encontra-se no patamar de uma ambição possível às classes menos privilegiadas do nosso país. A ascensão dos cursos a distância de licenciatura, os investimentos (financeiro e temporal) cada vez menores se fantasiam de democratização do ensino superior, para uma formação cada vez mais limitada para as classes mais baixas, quando as outras classes, continuam ocupando os cursos mais valorizados e as profissões de fato profissionalizadas.

O sucateamento dos cursos de formação de professores caminha, paralelamente, ao sucateamento da educação e da desvalorização docente, o que faz com que a imagem do professor, seja ligada aquele que não foi “capaz” de acessar cursos mais almejados e privilegiados socialmente.

A identidade do professor, então, perpassa por todo esse processo de construção social da profissão docente. A construção do olhar para a profissão vem dentro desse lugar de desprestígio, o que torna o professor um trabalhador carente por situações de reconhecimento. Esse reconhecimento, como mostraremos na análise das falas das professoras entrevistadas, vem, em sua maioria, pela satisfação de poder transformar a vida dos estudantes, a partir da construção do conhecimento, ou das diversas situações que ocorrem na sala de aula. Ironicamente, a transformação que nós, professores, acreditamos, possui um significado dentro de nossas trajetórias.

Ainda nesse contexto de legitimação das desigualdades pela escola, e de como tal violência simbólica interfere na construção da nossa identidade profissional, seria leviano afirmar que a identidade docente se limita a tais questões. A trajetória de professores possui algumas características generalizantes, mas também, ao falarmos de trajetória, precisamos considerar o indivíduo. Uma questão que se apresenta nessa pesquisa como marcas da trajetória docente, é que a maior parte dos sujeitos que chegam à docência são advindos das classes populares e médias, que concebem a escolarização como um ambiente de ascensão social, fato também corroborado por outras pesquisas. De fato, para boa parte dos professores, o acesso ao Ensino Superior é definidor dessa ascensão, o que faz com que a identidade docente ganhe outro

significado para esses sujeitos: de um lugar de desvalorização, para um lugar de superação frente aos seus pares.

A primeira questão referente à trajetória de vida relaciona-se as motivações para escolher a Pedagogia e nos deu a possibilidade de olhar, de maneira intrínseca, para o significado da profissão docente para cada uma das entrevistadas. A partir dessa questão, pudemos reconhecer diferentes olhares acerca da docência e do que tornar-se professora significou para cada uma, assim, como identificar características específicas de suas trajetórias e alguns traços de momentos que puderam ser importantes para a definição da profissão.

Elis aparenta certo incômodo com a questão da escolha. Apesar de mostrar-se, por diversos momentos, realizada com a profissão, a professora afirma: *“Pra ser sincera mesmo, essa é aquela pergunta que os professores nem gostam”*(Elis). Por mais que não tenha deixado claro o que justifica essa questão, a professora levanta um ponto que está esmiuçado na literatura e em pesquisas sobre a profissão docente. A professora em questão é, das nossas entrevistadas, quem representa uma fração de classe mais privilegiada com relação às outras, e isso pode incidir também na sua relação com a docência.

É interessante ainda, que essa questão não aparece apenas na resposta de Elis. Todas as professoras relatam ter pensado em outros cursos, que não a Pedagogia, antes de ingressar. Os discursos apontam para o fato de que a Pedagogia se deu como curso possível, em que é possível considerar o que Bourdieu desenvolve como uma “causalidade do provável”, ou seja, escolhas que estão inscritas de maneira provável, em um destino social de classe.

Elza afirma que foi uma *“questão de sobrevivência”*. Em meio a tantas dificuldades econômicas nas quais vivia, a licenciatura era um dos poucos cursos em que conseguia ver possibilidade de ingresso, para então entrar no tão sonhado curso de direito, este sim seu desejo. Nesse caso, a professora buscou a Pedagogia para melhorar sua condição de vida e poder considerar possível o ingresso no curso que gostaria, um curso mais elitizado e de acesso mais restrito. Bethânia afirma ter prestado Pedagogia por conta de estar envolvida, nos projetos sociais, com crianças em atividades de leitura e artesanato, mas que antes de ingressar no curso, prestou por dois anos o curso de Jornalismo. Como não conseguiu ser aprovada, resolveu fazer Pedagogia. Gal afirma que estudou outro curso antes da Pedagogia, e durante a entrevista ela afirma *“Eu queria ser algo contrário do que minha mãe foi, por isso fui fazer turismo”* (Gal). É visível nos três casos o quanto a profissão docente não era almejada por elas, mas em algum momento acabou sendo uma estratégia para essas professoras.

Elis demonstra o quanto algumas questões estão fortemente impregnadas no imaginário social. Segundo a professora, foi a partir da mãe que surgiu a ideia de fazer Pedagogia, em um

momento que ela não estava preocupada em cursar a graduação. Ao ouvir a proposta da mãe (também professora), ela relata:

(...) eu sabia que não era um curso muito difícil de entrar, ai quando eu fiz esta escolha, comecei o curso, gostei, me incomodava muito esta questão de valorização profissional no começo tanto que no meu primeiro ano eu nem sinto que eu fiz assim mesmo, tanto que eu tranquei, depois vi que o feeling da minha mãe estava mais ou menos certo, foi isso, o conselho da minha mãe que me conhecia, eu falei do meu irmão porque eu gostava de cuidar dele, troquei fraude dele, cuidava dele, gostava de ver ele crescendo então foi muito nesse sentido, assim. (Elis)

É notável a resistência da professora em assumir e aceitar a escolha pela profissão docente, também em outros momentos:

Quando eu estava no colegial, eu pensava em fazer moda, pensava em ser medica, pensava em ser advogada, porque eu sabia que eram profissões que podiam me dar uma estabilidade econômica, mais professor eu acho que eu não pensava em ser, não, essa questão econômica como pega, né, lembrado desta professora de matemática que eu falei eu lembro que na escola uma vez ela falou assim, em Campinas é a escola que mais paga bem os professores e acho que isso já passou pela minha cabeça, mas na infância assim vinha muito essas questões econômica. (Elis)

Quando comparado ao cenário da maioria dos sujeitos que escolhem a docência no Brasil, e, considerando as pesquisas desenvolvidas com relação a trajetórias de professores da educação básica, pode-se aferir que a Elis possui uma origem social menos comum, o que a faz buscar um curso presencial e uma formação que considera de qualidade. A professora, ao responder as questões sobre origem social, reconhece que sua realidade não representa a da maior parte dos professores e o quanto essa questão pode ter tido um caráter distintivo na aquisição de um capital cultural enquanto docente. Durante a entrevista e logo nas questões iniciais, a professora expõe:

Só vou fazer uma observação antes, conforme estou respondendo né, eu realmente pensei assim, eu tenho consciência de alguns privilégios, de ter estudado em escola particular, dos meus pais serem professores também e ter esse meio cultural super inserido na minha vida. (Elis)

O reconhecimento dos privilégios pode contribuir para uma prática cultural e pedagógica que também se movimenta para o reconhecimento de manifestações culturais diferentes das manifestações legítimas, inseridas no meio social de condições econômicas mais confortáveis. Mas esse reconhecimento não é garantia para esse olhar mais sensível, pelo contrário, é um grande desafio que compreende uma prática pedagógica que desnaturalize situações de imposição de referenciais culturais únicos.

Esses privilégios possuem marcas na vivência dessa professora, que cita, em diversos momentos da entrevista, a desvalorização financeira do professor, apontando que isso a

incomoda. Elis, quando questionada se a docência possa ter sido responsável por alguma melhora na qualidade de vida, com relação à sua origem social, aponta como aspecto de realização profissional a autonomia que tem enquanto professora. Conseguimos aferir que, para essa professora, a docência não foi um caminho para a ascensão social, na medida em que ela destaca muito mais as questões subjetivas do trabalho.

A trajetória de Elza, nos leva a pensar ainda mais em como a origem social tem relação com a escolha da docência. A professora transita por diferentes campos sociais. Quando questionada sobre suas motivações para a escolha da docência, a professora afirma:

Foi meio, sobrevivência mesmo, sabe, a minha primeira opção não era Pedagogia, era fazer Direito, mais eu não queria continuar sendo empregada doméstica por muito tempo, né? E eu sabia que no curso de Direito eu ia demorar mais pra conseguir entrar, aí eu tracei uma estratégia bem maluca, assim: **eu vou fazer Pedagogia, em Pedagogia eu consigo emprego em qualquer lugar aí eu vou conseguir me manter no curso de direito**, meus planos era me mudar pra Franca e tentar um curso de direito na faculdade municipal lá, só que aí eu vim pro Pantanal, trabalhar nas escolas, no meio do pantanal eu reencontrei minha origem do campo, sabe e fui ficando, fui tomando gosto, fui vestindo a camisa e eu quis me especializar mais na área da educação do que voltar pro direito que eu acho que não ia fazer tanta diferença, aí fui ficando, fiquei. (Elza, grifo da autora)

Elza procurou oportunidades de fazer a graduação em uma Universidade Pública, mudando do Norte de Minas para a capital de São Paulo, encontrou emprego como doméstica e, ainda por alguns anos, planejou a sua entrada no ensino superior. Em São Paulo, Elza morou em um quarto na casa da patroa, que era professora universitária, segundo ela, foi o filho da patroa que a auxiliou a se inscrever no vestibular, enquanto a patroa a sugeriu fazer Pedagogia, que era um curso mais fácil. Porém, conta que na sua infância nem chegava a pensar no que gostaria de cursar:

Eu nem sabia o que tinha que fazer para ser professora, eu não pensava não, eu tinha uma obsessão maluca por estudar, saber as coisas, perguntar, na minha casa só tinha rádio, não sou tão velha assim, mas sou da época do rádio, mas é coisa que eu gostava muito, que eu ouvia uma mulher contando história no rádio chamava tia Leninha, na rádio nacional do Amazonas, eu não tinha essa ideia de ser professora não, nem brincava de ser professora. (Elza)

Mesmo se inscrevendo no vestibular de Pedagogia na UNESP de Bauru, Elza tinha o sonho de estudar Direito e estabeleceu conscientemente uma estratégia. Porém, atualmente demonstra grande valorização e paixão pela profissão docente, a qual não deixa de se atualizar, estudar e refletir inclusive sobre tais fenômenos de exclusão que ocorrem nesse contexto. Quando questionada sobre se acredita que a profissão docente mudou suas condições de vida com relação à sua origem social, a professora declara:

A sim né, fiquei milionária, melhorou sim, para algumas pessoas não faz tanta diferença, também foi o meio onde eu vim, né, se eu tivesse ficado ai, talvez não tivesse feito tanta diferença assim, porque aqui tem um bom plano de carreira, os professores efetivos na rede municipal, quem tem mestrado ganha 60% a mais que tem doutorado ganha 100% a mais, isso é um dos planos, essa é uma das progressões. Tem outra progressão por letra que vai aumentando os quinquênios, o primeiro é 10%, o segundo é 5% e a questão de estar no campo também eles têm um incentivo por difícil acesso e quando eu vim trabalhar na ONG fora tudo isso eu tinha mais um salário mínimo (...) mais assim, só o fato de ter duas férias por ano já tá bom demais, eu acho que, por causa de onde eu vim, tá sensacional, pra outras pessoas talvez não faça tanta diferença, mais no meu caso fez e faz tora a diferença. (Elza)

Para além de tais declarações, Elza conta ter sido a primeira mulher a entrar e terminar uma Universidade Pública da família, depois dela, vieram outros, mostrando que suas estratégias, abriram um campo de possibilidades numa realidade familiar pouco provável. No exemplo dessa professora, podemos perceber que as explicações para casos de exceção nos destinos sociais, dependem de trajetórias individuais e da construção de um capital cultural em espaços diferenciados, por mais que não sejam o local de origem. Mesmo assim, essas questões interferem intensamente em como a professora concebe a profissão, na sua valorização e também na sua satisfação. Entende-se também, com base nas declarações, que as dificuldades enfrentadas se apresentam muitas vezes como forma de uma “revolta” interna, capaz de buscar, dentro de todas as dificuldades, brechas de possibilidade de existências mais dignas.

Para Bethânia, a formação docente também aparece enquanto forma de ascensão social, ela declara “Com certeza eu como professora tenho condições de comprar livro”, algo que ela relata não ter tido a oportunidade antes.

Acredito que sim se você for pensar por exemplo meus pais não estudaram. Meu pai foi trabalhador rural muito tempo, minha mãe trabalhou bastante tempo como cozinheira, empregada doméstica, agora ela é coqueira. Então se eu for olhar pela história de vida é minha família sim, a docência possibilitou ter salário melhor, uma qualidade de vida melhor que meus pais e meus avós tiveram. (Bethânia)

Enquanto Elza e Bethânia apontam para as melhoras nas condições de vida, respondendo ao questionamento de maneira rápida e pontual e apontando para melhorias tanto materiais, quanto subjetivas, Gal aponta outras satisfações da docência, mantendo, assim como Elis, o desconforto com relação a valorização econômica da profissão docente:

A questão da docência ela sempre traz coisas positivas e enriquecedoras, financeiramente é complicado falar que de alguma forma melhorou. Ela contribui no trabalho, eu não quis pegar dois cargos, então eu continuo com um cargo só e um horário só, mais eu acho que enriquece de várias maneiras: pela troca com os alunos, pela possibilidade de aprender o tempo inteiro com eles, traz condições positivas sempre, economicamente também existe, é uma outra dinâmica, minha mãe sempre

foi professora, sempre deu aula, traz outras possibilidades, eu tenho uma qualidade de vida melhor agora mais não especificamente pela questão da docência. (Gal)

Gal aponta para algo que todas, de diferentes maneiras, deixam claro em suas entrevistas: a ampliação de interesse por questões culturais, a busca pela reflexão sobre a prática e a alegria de poder estar com os alunos em sala de aula. Todas as professoras apontam como principal prazer da profissão a retribuição simbólica, reconhecimento dos alunos e a possibilidade da profissão, em transformar o coletivo.

Como principais dificuldades e alegrias no exercício da docência, é possível notar semelhanças, novamente, nas declarações de Elza e Bethânia (professoras advindas de frações de classes menos privilegiadas) e Gal e Elis. É notável que quanto menor o capital econômico das professoras, mais valor é conferido à docência.

De maneira geral, as professoras apontam desde questões estruturais, ausência de biblioteca, de espaço para a brincadeira, ateliê, espaços para outras atividades além das salas de aula e as relações de trabalho. É interessante como Elza, em consonância com a sua trajetória, percebe essas dificuldades:

[...] a questão mais difícil é distribuição da qualidade do tempo nisso tudo, e não vou falar da falta de biblioteca, de ateliê, de brinquedoteca que isso já virou até utopia, mais se a gente não tem a gente faz o quintal virar tudo isso. (Elza)

Quando citadas as alegrias e sonhos de cada professora com relação à profissão, essa questão também apontou para suas próprias trajetórias. Bethânia, declara que pensa que o professor deve ser uma “referência cultural” para seus alunos, assim como a escola deve ser um espaço pulsante, como os projetos sociais foram para ela:

[...] a escola tem que ser um ponto de cultura, nessa comunidade porque eles não têm outros espaços então acho que isso é importante, que o professor seja uma referência cultural para as crianças, que a escola seja esse ponto de cultura, esse centro de cultura. (Bethânia)

Elza aponta para a capacidade de promover a diferença na vida de seus alunos e da importância de não se acomodar, algo também que reflete a sua trajetória de muita não acomodação:

[...] a alegria está em ser novidade pra eles assim. Como professora eu acho que a gente não pode se acomodar, você tem que estar sempre sendo alimentada por alguma coisa. (Elza)

Gal e Elis apontam essencialmente para o reconhecimento de seus alunos:

A alegria é poder estar com eles, porque eles te dão um retorno de agradecimento, pensando que legal, você não desistiu de mim, eles são muito parceiros, isso me estimula é muito prazeroso. (Gal)

Alegria é o retorno que a gente tem, o próprio estar lá que faz a diferença muitas vezes, o carinho das crianças, o afeto e as relações de subjetividade que acontece no ambiente escolar, sentir que você pode trazer muito para aquela pessoa, as alegrias são quase tudo, assim. (Elis)

As declarações finais refletem, um *habitus* das professoras muito relacionado a seus afetos e suas percepções da profissão. É notável o quanto as trajetórias interferem nessa subjetividade e nos desejos diante da profissão. Assim como, também apontam para as questões estruturais da educação e como as políticas públicas de cultura e educação interferem na vida dos docentes.

De qualquer forma, apesar de tais conclusões, é notável como a valorização da profissão é fator urgente, para todas as camadas sociais, bem como, o investimento em políticas públicas voltadas para a democratização, acesso e produção de cultura, a partir de seus diferentes meios.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os resultados obtidos nessa pesquisa contribuem para o processo de desnaturalização do mundo social por meio da análise das trajetórias aqui descritas, considerando-as dentro de um espaço social que se caracteriza por lutas simbólicas. Os diferentes tipos de capital, aqui mencionados, com base em Pierre Bourdieu, funcionam à maneira de trunfos no jogo dessas lutas, esses capitais ajudam a definir as possibilidades de ganho e as próprias possibilidades de jogo. Em um primeiro momento era desejável encontrar em nossos resultados dados sobre a relação do capital econômico, social, cultural e a prática docente.

A observação das particularidades das ações das professoras entrevistadas, com base nas categorias bourdieunianas, possibilitaram realizar uma análise sobre a realidade de acesso aos bens culturais por cada uma das entrevistadas. Também foi possível analisar como as disposições incorporadas pelas agentes em suas trajetórias se expressam em suas opiniões, gostos, preferências e *habitus*, bem como, no que tange à escolha pela docência e a valorização da profissão. Também foi possível inferir que essa condição interfere nas práticas docentes.

No primeiro momento se buscou apresentar o perfil de tais professoras e suas disposições culturais. Foi possível inferir que as professoras entrevistadas vinham, em sua maioria, de classes mais populares. Embora todas sejam egressas do mesmo curso, universidade e campus, elas possuem diferenças significativas com relação a construção do *habitus* e trajetórias de vida.

O mosaico artístico compunha o questionário que foi aplicado antes da entrevista, na qual a proposta era abrir caminho para o diálogo e sensibilização das entrevistadas trazendo-as para o universo da pesquisa. Nesse primeiro contato, as professoras mostraram conhecer uma parte considerável das obras apresentadas pelo mosaico. Todas conseguiram estabelecer relações entre as obras. No geral, tiveram menos apreciação pelas obras que continham ironia e que exigiam uma forma mais longa de contato e reflexão, como foi o caso dos poemas apresentados, sobretudo o poema “Retrato de mulher”. Enquanto isso, apresentaram mais apreço por obras que surgiram em contextos de contracultura, cultura marginal ou popular, como o haicai do poeta Paulo Leminski, e a música “Manguetown” de Chico Science.

Com relação ao gosto pela literatura, pudemos observar diferentes realidades: Elis, com grande acesso aos bens culturais em sua forma materializada e grandes “estímulos”, caracterizados pelo incentivo pela leitura e o seu gosto mais tardio pelos livros. Elza, a ausência de livros na infância, alfabetizava-se também por si própria, a partir do pouco contato com as

letras, descobriu um forte gosto pela leitura nesse contexto. Bethânia, que a partir de projetos culturais e sociais pôde vivenciar o gosto pela leitura e se tornar escritora. Gal, que construiu um gosto cultural a partir de experiências em seus espaços escolares e o contexto sócio-político que vivenciou.

Sobre os gostos musicais, observamos que todas as professoras possuem um apreço por músicas brasileiras. É possível que a ausência de contato com outras línguas e viagens também possam influir nessas questões, na medida que a professora que mais viajou para fora do país, declarou mais gostos pela cultura internacional. Da mesma forma, poucas delas viajaram para fora do Brasil, o que se explica pelo capital econômico a que tem acesso. Foi possível notar também um gosto por canais de informação, com relação à profissão, uma preocupação com a seriedade dos conteúdos e informações que consomem e gostos diversos com relação à televisão.

As experiências relatadas durante as entrevistas semi-estruturadas, assim como, a definição de quadros de análise de perfil econômico, herança familiar e social, possibilitaram notar a eficácia do capital simbólico em criar movimentos nos diferentes espaços sociais e em construir novas realidades para aquilo que, ao passo de uma análise puramente objetivada das questões sociais, não seria possível. É possível notar nos resultados dessa pesquisa, o poder simbólico oferecido por esses capitais na construção do *habitus*, em movimentar escolhas, como a própria profissão docente e o quanto esses capitais incidem sobre a valorização ou não da profissão docente.

Enquanto as professoras com capital econômico mais privilegiado tiveram dificuldades em se estabelecer dentro da profissão, apontando por diversas vezes, a falta de valorização econômica do magistério, professoras de classes mais populares valorizam a profissão em vários aspectos. Estas, também aparentam estar mais dispostas a trabalhar em meio a condições mais precárias, fazendo além do que seria o previsto na profissão, buscando, por si próprias, garantir o que o Estado não garante. Assim o fizeram durante vários momentos de suas trajetórias, na construção de seus capitais políticos, econômicos e culturais.

A ideia do esforço individual e da meritocracia acabam por funcionar nesse processo. Porém, as professoras têm consciência da desigualdade imposta e como o discurso do mérito interfere em suas trajetórias. Ainda que isso ocorra também de maneira estrutural, o sucateamento da educação e da potencialização dessas ideias a partir de políticas públicas educacionais que concebem a performance e a performatividade (Ball, 2010) como forma de responsabilização dos professores pelas falhas do sistema educacional. Essa prática reforma,

reconstrói sentidos e identidades, “produzindo ou maquiando novas subjetividades profissionais” (Ball, 2010, p. 39).

Antes de entrar no contexto educacional, as agentes vivenciam um “arbitrário cultural”, em que os sistemas simbólicos e culturais que se tornam dominantes ou legítimos tendem a se apresentar como “interesses universais, comuns ao conjunto do grupo” (Bourdieu, 1989, p. 10), impondo uma legitimação das hierarquias e uma legitimação das distinções sociais. A naturalização desse processo, faz com que se veja como democráticos ou igualitários processos e instituições que buscam consagrar ou premiar os já consagrados pelos privilégios e por possuir os critérios e capitais garantidores. Dessa maneira, as professoras supracitadas vivenciam em suas trajetórias tal naturalização, tendo que compreender as possibilidades presentes em seus espaços e desenvolver estratégias para caminhar para além deles.

O tratamento “igualitário” e a oferta de oportunidades iguais estão longe de ser um instrumento de igualdade, pelo contrário, reafirmam as desigualdades já presentes, desconsiderando as especificidades sociais. Por isso, a importância de pensar em conceitos de equidade e inclusão como tentativas de contraposição a essa visão. Porém, o problema da desigualdade não é pontual, muito menos restrito a uma instituição, que, como parte da sociedade, se configura também a partir de suas ideias e lutas simbólicas.

Pensar no profissional da educação nesse contexto é importante para a compreensão do sujeito docente no país. Dessa maneira, não pretendemos como pode-se perceber, com essa análise, colocar unicamente na figura do professor as responsabilidades por um sistema que produz mais números do que sujeitos, que objetifica a aprendizagem e pontualiza todos os processos. Essa perspectiva também não tratou como ingênua a figura deste profissional, pelo contrário, evidenciou estratégias de cada um dos agentes para obtenção dos diferentes capitais e a relação de suas trajetórias com o *habitus* das professoras.

Pensar práticas docentes em momentos de mudanças políticas que afirmam, a cada dia, o sucateamento da educação, das diferentes culturas e da ciência, é um desafio essencial para entendermos como se constroem as subjetividades docentes e o quanto elas se relacionam com as oportunidades objetivas. Pensar em como o que compreendemos por “acaso”, possui uma materialidade e uma dimensão simbólica definida, pode nos ajudar a construir caminhos para rupturas de ideias de que o sistema educacional é democrático, bem como para a construção de novas estratégias, que se ocupem de interrogar o sistema de ensino e os critérios definidores de uma cultura legítima.

Para Bourdieu (1990, p. 28) é a partir da desnaturalização do mundo social que torna-se possível experiências mais complexas na construção dos *habitus*. A partir da consciência da

ilusão da liberdade, é que se é possível deixar de exercer as determinações sociais, pois enquanto acreditamos ser livres de determinações sociais, estamos, de fato, reproduzindo-as. A possibilidade de transformação apontada pelo autor reside no reconhecimento da ilusão dessa liberdade em entender que “a liberdade não é um dado, mas uma conquista, e coletiva” (BOURDIEU, 1990, p. 28).

Dessa forma, a teoria de Pierre Bourdieu não se finda, pelo contrário, coloca-se como uma discussão situada por um ponto de vista específico sobre alguns de seus conceitos e sobre as realidades aqui, cuidadosamente apresentadas. É preciso ressaltar a necessidade de maiores discussões sobre o tema, principalmente de estudos que indaguem sobre de que maneiras determinadas práticas culturais, no Brasil, tem relação com grupos sociais definidos.

Além desse ponto, percebemos também com esse estudo a necessidade de investigar as práticas docentes para estabelecer de maneira mais aprofundada as relações com suas trajetórias e compreender o sujeito docente. A presente pesquisa abriu caminhos para a compreensão que se propôs: analisar as disposições culturais, trajetórias e concepções docentes, mas deixa, ainda, muitos questionamentos: Como as trajetórias individuais de professores podem interferir nas práticas docentes? Quais práticas culturais são definidas como legítimas, no Brasil atual? Como essas culturas se relacionam em uma sociedade globalizada? Como construir saídas para uma educação mais livre, para professores e estudantes, considerando a dominação simbólica exercida na educação?

A defesa para que os retrocessos não atinjam a pesquisa e a produção de conhecimento científico pode estar no próprio rigor e complexidade desse pensamento em oferecer novas possibilidades para pensarmos a sociedade, sobretudo, os processos de constituição docente.

Contudo, quero enfatizar a pesquisa como um instrumento essencial de possibilidades de adentrar em situações diversas, ocupar espaços não imagináveis, conhecer teorias e histórias enriquecedoras e olhar para o outro e encontrar um pouco de si, dois pontos de permanente descoberta, a nossa única possibilidade de construção: aquela que não nega a existência, mas a potencializa e a coloca em condição de transformação.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Ana M. A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil? In: **Sociologia da educação: pesquisa e realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 44, 2007.

ALMEIDA, Ana M. **BOURDIEU: Cultura, capital simbólico e reprodução**. [S. l.:s. n.], 2018. 1 vídeo (1:55). Publicado pelo Instituto CPFL. Disponível em: <https://vimeo.com/269873529>. Acesso em: 20 fev. 2020.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2.ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.

ALVES, Rubem. **O melhor de Rubem Alves**. Curitiba: Nossa Cultura, 2008.

ANDERY, Maria A. **Para compreender a ciência**. Rio de Janeiro: Espaço e tempo, 1988.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 45, p. 66-71, maio 1983. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491/1485>>. Acesso em: 11 maio 2020.

ARAÚJO, C B. **As práticas culturais dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental convertidas em capital no espaço da escola**. 2015. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

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: 21 ago. 2018

BALL, Stephen J. **Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa**. Educação e realidade, Rio Grande do Sul, ed. 35, ano 2010, p. 37-55, Bimestral. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/15865/9445>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BARBOSA, Andreza; FERNANDES, Maria José da Silva. O piso salarial em São Paulo: Desvalorização dos professores. **Retratos da escola**, Brasília, ed. 10, ano 2016, n. 18, p. 243-257, Semestral. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/662/684>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BORTOLUCI, José Henrique, Jackson, Luiz C. e Pinheiro, Fernando A. Contemporâneo clássico: a recepção de Pierre Bourdieu no Brasil. Lua Nova: **Revista de Cultura e Política** [online]. 2015, v. 00, n. 94, p. 217-254. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-64452015009400008>> Acesso em 18 de fevereiro 2021.

BORGES, J. **Moça roubada.** Disponível em: <<http://www.olholatino.com.br/acervo/index.php/obras-do-acervo/253-moca-roubada-j-borges>> Acesso em: 16 maio 2020

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

_____. Gosto de classe e estilo de vida. In: ORTIZ, R. **A sociologia de Pierre Bourdieu.** São Paulo: Ática, 1983. p. 82-121.

_____. Capital simbólico e classes sociais. **Novos estud.** - CEBRAP. 2013, n. 96 p. 105-115. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_ar_ttext&pid=S0101-33002013000200008&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 11 maio 2020

_____. **A distinção: crítica social do julgamento.** 2.ed. Porto Alegre: Zouk, 2017.

_____. **Escritos de Educação.** 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação I** Pierre Bourdieu. Campinas, SP: Papirus. 1996.

_____. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: Difel, 1989. p. 17-58

_____. **Méditations pascaliennes.** [S.L.]: Ed. du Seuil, 1997.

_____. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu,** São Paulo: Editora Ática, 1994, n. 39, p. 46-86. Coleção Grandes Cientistas Sociais.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. **Réponses: pour une anthropologie reflexive.** Paris: Seuil, 1992.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do ensino.** Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

BRANDÃO, Z.; LELIS, I. Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. **Educ. & Soc.,** v. 24, n. 83, p. 509-526, 2003.

BRANDÃO, Zaia. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. **Educ. Pesqui.** 2010, vol. 36, n.1 p.227-241. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022010000100003&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 11 maio 2020

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB: 9394/1996.** São Paulo: Saraiva, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. v. 10. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. 2.ed. São Paulo: Edusp, 1998. 392p. Boletim Goiano de Geografia, vol. 27, núm. 3, julho-diciembre, 2007, pp. 173-181

CARLINDO, Eva Poliana. **Tornar-se professora: o capital cultural como esteio explicativo para o sucesso docente**. 2009. 135 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/90247>> Acesso em Janeiro/ 2020.

_____. **Professores que atuam concomitantemente no setor público e privado de ensino no Estado de São Paulo: Angariação de capital cultural**. 2014. Tese de Doutorado (Doutorado) - Unesp, Araraquara, 2014. Disponível em: <https://agendapos.fclar.unesp.br/agendapos/educacao_escolar/3302.pdf> Acesso em: 12 maio 2021.

CATANI, Afrânio Mendes. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia. En: Crítica y emancipación : **Revista latinoamericana de Ciencias Sociales**. Año 1, no. 1 (jun. 2008-). Buenos Aires : CLACSO, 2008.

CHICO SCIENCE & NAÇÃO ZUMBI. **Afrociberdelia**. Rio de Janeiro: Sony music, 1996, disco laser. Gravação de som

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CES nº 329/2004, de 11 de novembro de 2004**. Carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Brasília, 2004.

FERREIRA, Leticia Palhares Palhares. **A constituição do habitus professoral virtual em um Instituto Federal: trajetórias docentes, modelo pedagógico e práticas pedagógicas**. 2017. 126 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

CLASSE Média : Max Gonzaga Festival Cultura. [S. l.:s. n.], 2012. 1 vídeo (3:21). Publicado pelo Max Gonzaga Produção. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_Y06KFJUIX0. Acesso em: 20 jun. 2020

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios (PNAD)**. 2019. Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/>> Acesso em: 11 maio 2020

KOGA, Yáscara Michele Neves. **Teaching profession and distinction: a study about the trajectories of the teachers granted with the prize Teachers of Brazil (Professores do Brasil)**

at the Midwest of Santa Catarina. 2009. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

KUPER, Adam. **Cultura, a visão dos antropólogos**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

LAHIRE, Bernard. Do habitus ao patrimônio individual de disposições: rumo a uma sociologia em escala individual. **Revista de Ciências Sociais, Fortaleza**, v. 34, n. 2, p. 7-29, 2003.

LEMINSKI, Paulo. **Toda poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013

MALANCHEN, J.; SANTOS, S. A. dos. **Cultura, alienação e revolução na teoria marxista**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 14, n. 59, p. 103-118, 2015. DOI: 10.20396/rho.v14i59.8640350. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640350>>. Acesso em 10 set. 2020.

MAROTO, Lucia Helena. **Biblioteca escolar, eis a questão!: do espaço do castigo ao centro do fazer educativo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012

MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. **A teoria sociológica de Pierre Bourdieu na produção discente dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil (1965- 2004)**. 2007. 366f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba: 2007.

MENDES. I. A. A.; **Trajetórias educacionais, capital cultural e herança familiar**. Belo Horizonte, UFMG. 2012.

MENDES, Murilo. **Antologia poética**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

MICELI, Sérgio. **A noite da madrinha**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005; Rio de Janeiro: Perspectiva, 1972

MORHY, Annete de Souza, FERREIRA, Jaqueline Vieira. Cálice: a música e as relações de poder. In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO DA REGIÃO NORTE, 2007, Belém-PA. **Anais [...]**. Belém: , 2007. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/norte2007/resumos/R0053-2.pdf>> Acesso em: 10 abr. 2021.

NOGUEIRA, Maria Alice. Convertidos e oblatos: um exame da relação classes médias/escola na obra de Pierre Bourdieu. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 7, p. 109-129, maio 1997.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educ. Soc.** 2002, vol.23, n.78, p.15-35. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid>> Acesso em 30 jul. 2018.

NOGUEIRA, Maria Alice. NOGUEIRA Claudio M. Martins. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PANIAGO, Maria de Lourdes Faria dos Santos. **A aquisição de capital cultural e lingüístico: quatro casos particulares do (im)provável.** 2000. Dissertação de mestrado, UFMG, Belo Horizonte, 2000. Disponível em: < <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-85ZH9/1/1000000328.pdf>> Acesso em: 12 maio 2022

PASSIANI, Enio; ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento. Cultura. In: **Vocabulário Bourdieu.** 1. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017. 398p.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. **Professor de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo: Posições sociais e condições de vida e trabalho.** 2007. Tese de Doutorado, PUC, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10601/1/Marieta%20Gouvea%20de%20Oliveira%20Penna.pdf>> Acesso em: 12 maio 2021.

PODER. In: HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Grande dicionário Houaiss de língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

PEREIRA, G. R. DE M. (1997). A arte de se ligar às coisas da cultura: Escola e lei do retorno do capital simbólico. **Educação e sociedade**, ano XVIII, nº 60, dez./97.

PETERS, Gabriel. Habitus, reflexividade e neo-objetivismo na teoria da prática de Pierre Bourdieu. **Rev. bras. Ci. Soc.** 2013, v.28, n.83, p.47-71. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v28n83/04.pdf>> Acesso em: 11 maio 2020

PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público.** São Paulo: Editora 34, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAMPAIO, Edna Luzia Almeida. **Políticas de educação e regulação de capital cultural.** 2011. 200 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SOUZA, Jessé. **Ralé brasileira: quem é e como vive.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SOUZA, Pedro Herculano Guimarães Ferreira de. **A desigualdade vista do topo: a concentração de renda entre os ricos no Brasil, 1926-2013.** 2016. Tese (Doutorado) - UNB, Brasília, 2016. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22005/1/2016_PedroHerculanoGuimar%C3%A3esFerreiradeSouza.pdf. Acesso em: 25 maio 2021

SZYMBORSKA, Wislawa. **Poemas.** São Paulo: Companhia das letras, 2011.

VALLE, I. R. e RUSCHEL, E. **A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000).** *Revista Portuguesa de Educação*, 2009, 22(1), pp. 179-206.

APÊNDICES

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE

Prezada professora,

Eu, Katia Lidiane de Campos, mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras - UNESP Araraquara, sob a orientação da professora Dra. Maria José da Silva Fernandes, convido você a participar da pesquisa intitulada “**Cultura e educação: A influência do capital cultural na prática docente**”. O objetivo geral da pesquisa é investigar a influência do capital cultural nas práticas pedagógicas.

A partir dos objetivos traçados para a pesquisa, optamos por realizar um levantamento bibliográfico, acompanhado de entrevista semi-estruturada como instrumentos de investigação. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais e apenas a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento dos dados brutos. As informações coletadas ao serem divulgadas não possibilitarão a identificação dos participantes. Na redação da dissertação final, assim como trabalhos apresentados em eventos acadêmicos e nos artigos publicados em revistas, utilizaremos nomes fictícios.

Sua participação consistirá em responder a uma entrevista. A entrevista será gravada e algumas anotações serão possivelmente redigidas, de acordo com aquilo que a pesquisadora julgar viável no momento da entrevista. Sua participação não é obrigatória e você tem liberdade de se recusar a participar em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo físico, moral ou financeiro.

Alguns desconfortos e constrangimentos podem acontecer em decorrência de alguma questão ou do ambiente e suas interferências durante a entrevista. Procuraremos minimizar tais ocorrências atentando-nos na elaboração das questões assim como combinar antecipadamente o horário e local mais adequado para a realização da entrevista. Asseguramos a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as influências do capital cultural na prática docente, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para a reflexão sobre a mesma. Neste sentido, é muito importante sua participação.

Para participar da pesquisa você não terá nenhum tipo de despesa, bem como nada será pago por sua participação.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO



Cultura e educação: A influência do Capital Cultural na identidade docente

Esse formulário deve ser respondido após o acesso ao mosaico artístico da pesquisa, acessível via plataforma prezi.

Abaixo são algumas questões que tem como objetivo saber suas apreciações das obras apresentadas no mosaico.

***Obrigatório**

Perfil e origem

Nome completo *

Sua resposta

Data de nascimento

DD MM AAAA

__ / __ / ____

Cidade atual

Sua resposta _____

Cidade de origem e cidades onde morou

Sua resposta _____

Com que idade começou a trabalhar?

Sua resposta _____

Com que idade entrou na universidade?

Sua resposta _____

Exerceu outras atividades sem ser a docência? Por quanto tempo?

Sua resposta _____

Sobre o contexto familiar

Seus avós estudaram até qual série?

Sua resposta _____

Qual a profissão dos seus avós?

Sua resposta _____

Seus pais estudaram até qual série?

Sua resposta _____

Qual a profissão dos seus pais?

Sua resposta _____

Quantas pessoas moram com você?

Sua resposta _____

Você está em um relacionamento fixo ou é casada? Sua companhia trabalha e/ou estuda? Se sim, qual a profissão?

Sua resposta _____

Você tem filhos? Se sim: Quantos? Eles estudam? Em que nível de escolaridade? Em escola pública ou particular?

Sua resposta _____

Você conhecia alguma das expressões artísticas ou artistas apresentados no mosaico?

- Manguetown - Chico Science (música)
- Filosofia- Noel Rosa (música)
- Amar(Elo)- Emicida (música)
- Canção do exílio-Murilo Mendes (poesia)
- Fito e feito- Leminski (haikai)
- Retrato de mulher- Wislawa Szymborska (poema)
- A negra- Tarsila do Amaral (tela, pintura)
- Moça roubada - J. Borges (Xilogravura)
- "Pra quem mora lá é o de lá"- Gêmeos (Grafite)

Classifique quais dessas obras artísticas mais te agrada (de 0 a 5): Filosofia- Noel Rosa (música)

Gosto menos 1 2 3 4 5 Gosto muito

Classifique quais dessas obras artísticas mais te agrada (de 0 a 5): Amar(Elo)- Emicida (música)

Gosto menos 0 1 2 3 4 5 Gosto muito

Classifique quais dessas obras artísticas mais te agrada (de 0 a 5): Canção do exílio-Murilo Mendes (poesia)

Gosto menos 1 2 3 4 5 Gosto muito

Classifique quais dessas obras artísticas mais te agrada (de 0 a 5): Fito e feito- Leminski (haikai)

Gosto menos 1 2 3 4 5 Gosto muito

Classifique quais dessas obras artísticas mais te agrada (de 0 a 5): Retrato de mulher- Wislawa Szymborska (poema)

	1	2	3	4	5	
Gosto menos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Gosto muito

Classifique quais dessas obras artísticas mais te agrada (de 0 a 5):A negra- Tarsila do Amaral (tela, pintura)

	1	2	3	4	5	
Gosto menos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Gosto muito

Classifique quais dessas obras artísticas mais te agrada (de 0 a 5): Moça roubada - J. Borges (Xilogravura)

	1	2	3	4	5	
Gosto menos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Gosto muito

Classifique quais dessas obras artísticas mais te agrada (de 0 a 5): Pra quem mora lá é o de lá-
Gêmeos (Grafite)

Gosto menos 1 2 3 4 5 Gosto muito

Há algo que queira acrescentar desse primeiro contato da pesquisa?

Sua resposta _____

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Eixo 1 – Perfil e origem social

Perguntas	Objetivos
1. Nome completo:	Identificação do entrevistado
2. Cidade e Data de nascimento:	
3. Cidades onde morou:	Conhecer o contexto social do entrevistado
4. Cidade onde reside:	
5. Com que idade começou a trabalhar? Onde?	
6. Com que idade entrou na universidade? Você morou na mesma cidade?	
7. Exerceu outras atividades sem ser a docência? Por quanto tempo?	
8. Frequentou escolas públicas ou particulares?	Conhecer o contexto familiar do entrevistado
9. Seus avós estudaram até qual série?	
10. Qual a profissão dos seus avós?	
11. Seus pais estudaram até qual série?	
12. Qual a profissão dos seus pais?	
13. Você é casada? Seu cônjuge trabalha? Qual a profissão?	
14. Você tem filhos? Se sim, quantos? Eles estudam? Em que nível de escolaridade? Em escola pública ou particular?	

Eixo 2 – Condições de vida e docência

Perguntas	Objetivos
<p>15. Quais motivos o levou a escolher a Pedagogia?</p>	<p>Identificar influência da formação acadêmica na vida do entrevistado.</p>
<p>16. Há quanto tempo atua como professora?</p>	
<p>17. O que destaca como mais marcante nesses anos de profissão?</p>	
<p>18. Exercer a docência possibilitou-lhe melhoras em suas condições de vida?</p>	
<p>19. Houve melhorias no acesso aos bens culturais em relação às suas possibilidades da infância? Ser professora auxiliou nesse acesso?</p>	
<p>20. O que te motivou a escolher a docência? Você optaria novamente pela docência? Por quê?</p>	
<p>21. Você tem (teve) familiares que se dedicam (dedicaram) à docência? Quem?</p>	
<p>22. Durante a infância você pensava em se tornar professora? Por quê? Se não, qual (is) profissão (ões) almejava</p>	<p>Compreender a expectativa do entrevistado com relação a profissão.</p>
<p>23. Algum momento você pensou em desistir do trabalho docente? O que te motivou a continuar?</p>	<p>Compreender a relação do entrevistado com o trabalho docente.</p>
<p>24. Quais suas principais dificuldades e alegrias no exercício da docência?</p>	

Eixo 3 – Formação cultural

Perguntas	Objetivos
25. Você tinha contato com livros durante a infância?	<p style="text-align: center;">Analisar de que forma a leitura esteve presente na vida do entrevistado.</p>
26. Havia biblioteca em todas as escolas que frequentou?	
27. Você costumava ler durante sua infância e juventude além do que era solicitado na escola?	
28. Você lê com que frequência?	
29. No último ano você leu quantos livros?	
30. Cite três livros que você leu e gostou na vida.	
31. Cite músicos ou grupos musicais que tem ouvido com mais frequência.	
32. Cite o último filme que assistiu e gostou.	
33. Você assiste Televisão? Quantas horas por dia? Costuma assistir quais canais e programações?	
34. Quais páginas mais acessa na internet? Quais utiliza para se informar? Quais canais do youtube você acompanha nas horas livres?	
35. Que lugares costuma ir para se divertir?	
36. Como é a sua alimentação no dia-a-dia?	

<p>37. Você costuma frequentar restaurantes, quais os de sua preferência? Caracterize-os.</p>	
<p>38. Você costuma viajar? Quais últimos lugares que foi? Já viajou para outros países? Quais?</p>	
<p>39. Pratica algum tipo de esporte/atividade física? Qual? Por que?</p>	
<p>40. O lugar em que você morava durante a infância e juventude oferecia algum espaço para lazer cultural?</p>	
<p>41. Há alguma lembrança de momentos marcantes como dança, música ou apresentação teatral durante sua escolarização?</p>	
<p>42. Você tem alguma paixão cultural?</p> <p>43. Qual(is) fato(s) marcante(s) você considera ter sido importante(s) para despertar-lhe a paixão pela cultura? Se não, por que você não é um apaixonado por cultura?</p>	
<p>44. Quais fatores são importantes para despertar o gosto pela cultura nos mais jovens?</p>	
<p>45. Em sua cidade há políticas de incentivo à participação em eventos culturais?</p>	<p>Entender de que forma a arte esteve presente na vida do entrevistado.</p>
<p>46. Para você, o que é cultura?</p>	
<p>47. Qual a importância da cultura para a formação e prática do professor?</p>	
<p>48. Quais benefícios o investimento em cultura pode trazer para a prática docente?</p>	

<p>49. Quais investimentos você, como professor(a), fez para adquirir cultura/capital cultural?</p>	<p>Explorar o modo como o entrevistado se relaciona com a cultura.</p>
<p>50. O que facilita ou dificulta sua participação em eventos culturais ou mesmo investir mais em aquisições culturais?</p>	
<p>51. Quais são suas principais fontes de informação?</p>	
<p>52. Conte-me sobre um dia livre típico. Quais atividades são realizadas por você?</p>	
<p>53. Frequenta instituições religiosas? Pratica outros tipos de rituais?</p>	
<p>54. O que você sentiu com essas obras?</p>	<p>Analisar escolhas, gosto pessoal e impressão sobre as obras abordadas.</p>
<p>55. Identifica nessas obras algum potencial didático? Por que?</p>	
<p>56. Considerando o repertório que você tem, gostaria de citar algumas obras que conversariam com as que foram citadas?</p>	

ANEXOS

ANEXO A – OBRAS DO MOSAICO**Filosofia**

Noel Rosa (1933)

O mundo me condena, e ninguém tem pena
Falando sempre mal do meu nome
Deixando de saber se eu vou morrer de sede
Ou se vou morrer de fome
Mas a filosofia hoje me auxilia
A viver indiferente assim
Nesta prontidão sem fim
Vou fingindo que sou rico
Pra ninguém zombar de mim
Não me incomode que você me diga
Que a sociedade é minha inimiga
Pois cantando neste mundo
Vivo escravo do meu samba, muito embora vagabundo
Quanto a você da aristocracia
Que tem dinheiro, mas não compra alegria
Há de viver eternamente sendo escrava dessa gente
Que cultiva hipocrisia

Amar(Elo)

Emicida (2019)

Presentemente eu posso me considerar um sujeito de sorte
 Porque apesar de muito moço, me sinto são e salvo e forte
 E tenho comigo pensado: Deus é brasileiro e anda do meu lado
 E assim já não posso sofrer no ano passado

Tenho sangrado demais
 Tenho chorado pra cachorro
 Ano passado eu morri
 Mas esse ano eu não morro

Eu sonho mais alto que drones
 Combustível do meu tipo? A fome
 Pra arregaçar como um ciclone (entendeu?)
 Pra que amanhã não seja só um ontem com um novo nome
 O abutre ronda, ansioso pela queda (sem sorte)
 Findo mágoa, mano, sou mais que essa merda (bem mais)
 Corpo, mente, alma, um, tipo Ayurveda
 Estilo água, eu corro no meio das pedra
 Na trama tudo, os drama turvo, eu sou um dramaturgo
 Conclama a se afastar da lama enquanto inflama o mundo
 Sem melodrama, busco grana, isso é hosana em curso
 Capulanas, catanas, buscar nirvana é o recurso
 É um mundo cão pra nós, perder não é opção, certo?
 De onde o vento faz a curva, brota o papo reto
 Num deixo quieto, não tem como deixar quieto
 A meta é deixar sem chão quem riu de nós sem teto (vai!)

Tenho sangrado demais
 Tenho chorado pra cachorro (eu preciso cuidar de mim)
 Ano passado eu morri
 Mas esse ano eu não morro (esse ano eu não morro)
 Tenho sangrado demais (demais)
 Tenho chorado pra cachorro
 Ano passado eu morri
 Mas esse ano eu não morro (Belchior tinha razão)
 Ano passado eu morri
 Mas esse ano eu não morro

Figurinha premiada, brilho no escuro
 Desde a quebrada avulso
 De gorro, alto do morro e os camarada tudo
 De peça no forro e os piores impulsos
 Só eu e Deus sabe o que é não ter nada, ser expulso
 Ponho linhas no mundo, mas já quis pôr no pulso

Sem o torro, nossa vida não vale a de um cachorro, triste
 Hoje Cedo não era um hit, era um pedido de socorro
 Mano, rancor é igual tumor, envenena a raiz
 Onde a plateia só deseja ser feliz (ser feliz)
 Com uma presença aérea
 Onde a última tendência é depressão com aparência de férias
 (Vovó diz) odiar o diabo é mó boi (mó boi)
 Difícil é viver no inferno (e vem à tona)
 Que o mesmo império canalha que não te leva a sério
 Interfere pra te levar à lona, revide!

[Pablo, Majur e Emicida]

Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Elas são coadjuvantes, não, melhor, figurantes
 Que nem devia tá aqui
 Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de nós?
 Alvos passeando por aí
 Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Se isso é sobre vivência, me resumir à sobrevivência
 É roubar o pouco de bom que vivi
 Por fim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
 Achar que essas mazelas me definem é o pior dos crimes
 É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nós sumir

Tenho sangrado demais (falei)
 Tenho chorado pra cachorro (é o Sol que invade a cela)
 Ano passado eu morri (ei!)
 Mas esse ano eu não morro
 Tenho sangrado demais (demais)
 Tenho chorado pra cachorro (mais importante que nunca)
 Ano passado eu morri (mas aê)
 Mas esse ano eu não morro

Tenho sangrado demais
 Tenho chorado pra cachorro (a rua é nós!)
 Ano passado eu morri (e aê)
 Mas esse ano eu não morro
 Tenho sangrado demais
 Tenho chorado pra cachorro
 Ano passado eu morri
 Mas esse ano eu não morro (Laboratório Fantasma)

[Emicida]

Aí, maloqueiro, aí, maloqueira
 Levanta essa cabeça
 Enxuga essas lágrimas, certo? (Você memo)
 Respira fundo e volta pro ringue (vai)

Cê vai sair dessa prisão
Cê vai atrás desse diploma
Com a fúria da beleza do Sol, entendeu?
Faz isso por nós
Faz essa por nós (vai)
Te vejo no pódio

[Majur e Pablló Vittar]
Ano passado eu morri
Mas esse ano eu não morro

Manguetown

Chico Science (1996)

Tô enfiado na lama
É um bairro sujo
Onde os urubus têm casas
E eu não tenho asas

Mas estou aqui em minha casa
Onde os urubus têm asas
Eu vou pintando, segurando as paredes
No mangue do meu quintal e manguetown

Andando por entre os becos
Andando em coletivos
Ninguém foge ao cheiro sujo
Da lama da manguetown
Andando por entre os becos
Andando em coletivos
Ninguém foge a vida suja
Dos dias da manguetown

Esta noite sairei, vou beber com meus amigos, ah
E com as asas que os urubus me deram ao dia
Eu voarei por toda a periferia
Vou sonhando com a mulher
Que talvez eu possa encontrar
E ela também vai andar na lama do meu quintal é
Manguetown

Andando por entre os becos
Andando em coletivos
Ninguém foge ao cheiro sujo

Da lama da manguetown
Andando por entre os becos
Andando em coletivos
Ninguém foge a vida suja
Dos dias da manguetown

Fui no mangue catar lixo
Pegar caranguejo
Conversar com urubu

Canção do Exílio

Murilo Mendes (1965)

Minha terra tem macieiras da Califórnia
onde cantam gaturamos de Veneza.
Os poetas da minha terra
são pretos que vivem em torres de ametista,
os sargentos do exército são monistas, cubistas,
os filósofos são polacos vendendo a prestações.
A gente não pode dormir
com os oradores e os pernilongos.
Os sururus em família têm por testemunha a Gioconda.
Eu morro sufocado
em terra estrangeira.
Nossas flores são mais bonitas
nossas frutas mais gostosas
mas custam cem mil réis a dúzia.

Ai quem me dera chupar uma carambola de verdade
e ouvir um sabiá con certidão de idade!

Fito e feito

Paulo Leminski (1960)

Tudo dito

Nada feito

Fito e deito

Retrato de Mulher

Wisława Szymborska (2018)

Deve ser para todos os gostos.

Mudar só para que nada mude.

É fácil, impossível, difícil, vale tentar.

Seus olhos são, se preciso, ora azuis, ora cinzentos,

Negros, alegres, rasos d'água sem nenhuma razão.

Dorme com ele como a primeira que aparece, a única no mundo.

Dá-lhe quatro filhos, nenhum filho, um.

Ingênua, mas a que melhor aconselha.

Fraca, mas aguenta.

Não tem cabeça, pois vai tê-la.

Lê Jaspers e revistas de mulher.

Não entende de parafusos mas constrói uma ponte.

Jovem, como sempre jovem, ainda jovem.

Segura nas mãos um pardalzinho de asa partida

Seu próprio dinheiro para uma viagem longa e longínqua

Um cutelo para carne, uma compressa, um cálice de vodca.

Corre para onde, não está cansada.

Claro que não, só um pouco, muito, não importa.

Ou ela o ama ou é teimosa.

Para o bem, para o mal e para o que der e vier

A Negra
Tarsila do Amaral (1923)



Moça Roubada
J. Borges (2002)

