

## EXERCÍCIO DOCENTE NAS PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL: POSIÇÃO SOCIAL E RELAÇÕES COM ASPECTOS DO CAPITAL CULTURAL DE PROFESSORES

Marieta Gouvêa de Oliveira **Penna** – FEUSP

| Agência Financiadora: CNPq

Este texto analisa facetas do capital cultural de professores dos primeiros anos do ensino fundamental em escolas públicas, com o objetivo de evidenciar aspectos da posição social ocupada por aqueles que se dedicam à docência. Compreender a posição social dos professores no que diz respeito às relações por eles estabelecidas com o universo da cultura é relevante uma vez que ocupar determinada posição diz respeito a aprendizagens sociais e visão de mundo a ela relacionadas e perspectivadas a partir dessa posição, que por sua vez se expressam nas práticas dos agentes. Diz respeito também ao estabelecimento da diferença. Nesse sentido, pode auxiliar na compreensão de aspectos das práticas pedagógicas efetivadas pelos professores, relacionadas que são, entre outras questões, a determinado estilo de vida socialmente posicionado. Os dados aqui analisados foram coletados em 2005 por meio de entrevistas semi-estruturadas com dez professores do ciclo I do ensino fundamental em duas escolas públicas da rede estadual de São Paulo. Todos os professores entrevistados eram mulheres, razão pela qual me referirei a elas no feminino.

A utilização do conceito de capital cultural, nesta pesquisa, diz respeito à busca de compreensão da relação estabelecida pelos professores com aspectos da cultura socialmente tida como legítima, bem como da elevação do volume de seu capital cultural em comparação com suas famílias de origem, em decorrência do exercício da docência. A análise de aspectos do capital cultural de professores é relevante para se compreender sua posição no campo educacional, uma vez que este diz respeito ao universo simbólico, universo do conhecimento e construção do mundo. (BOURDIEU, 2003 a). O campo educacional, ao ter por função também a produção de conhecimento, posiciona os agentes em seu interior de acordo com relação estabelecida com a cultura dominante. Para Bourdieu (1988), a cultura é uma arma de luta, e a possibilidade de se capitalizar ganhos com sua posse está relacionada ao mercado em que se travam disputas sociais.

### **Capital cultural e posição social**

Ao se investigar a posição social de um grupo, relacionada à posse de diferentes tipos de capital, compreender a relação estabelecida por esse grupo com a cultura dominante torna-se fundamental, uma vez que, de acordo com Bourdieu (1988), a cultura também é uma

forma de capital. Diferentes formas de capital cultural possuem valor em diferentes mercados, mas a posse do capital cultural socialmente tido como legítimo significa distinção e poder, posicionando os agentes no espaço social. A posse de capital cultural diz respeito à apropriação dos bens simbólicos que uma formação social selecionou como dignos de serem desejados e possuídos. A cultura dominante ou legítima é socialmente instituída como tal e sua posse pode ser mais ou menos valorizada, dependendo das condições sociais nas quais os agentes estão inseridos, e do campo em que travam disputas por reconhecimento. De qualquer forma, uma parte do universo cultural é legitimada e consagrada como tal, e essa hierarquia, fruto de relações sociais, objetiva-se nas coisas.

Bourdieu (1988), ao discutir a relação estabelecida entre os agentes e a cultura dominante, destaca a competência cultural legítima – a qual diz respeito à relação que se estabelece com a cultura dominante – que é definida pela forma como essa competência foi adquirida e perpetuada no modo de sua utilização, possuindo marca de origem. Por um lado, o autor destaca ser essa competência cultural legítima aprendida na família, e não necessariamente na escola que, no entanto, a pressupõe e valoriza. Por outro, destaca que a competência cultural aprendida na escola é diferente daquela aprendida desde a infância, por imersão familiar, a qual produz familiaridade e soltura em relação ao universo cultural, uma vez que a aprendizagem institucionalizada supõe racionalização e relação muito mais de reconhecimento que de conhecimento. A escola ensina a cultura legítima, mas não a relação legítima a ser estabelecida com essa cultura. De acordo com o autor, as diferenças de origem social se expressam no capital cultural, mesmo para os indivíduos escolarizados, uma vez que possuir a cultura legítima supõe um modo legítimo de se relacionar com ela. Nesse sentido importa compreender as marcas de origem dos professores, no que diz respeito ao universo da cultura e da escolarização.

Bourdieu (2001 a), ao desenvolver a noção de capital cultural, distingue três possibilidades a ele relacionadas, quais sejam: o capital cultural incorporado – que pressupõe inculcação e assimilação; o capital cultural objetivado; e o capital cultural institucionalizado. Para o autor, para se verificar o capital cultural familiar dos agentes se faz necessário verificar a categoria sócio-profissional dos pais e avós, uma vez que o nível cultural familiar pode ser medido pelo nível cultural dos ascendentes de duas gerações de ambas as linhagens (BOURDIEU, 2001 b). Para as análises aqui realizadas, importa considerar o capital cultural incorporado pelas professoras em suas famílias de origem, a fim de melhor se compreender as alterações ocorridas nesse patrimônio em decorrência do exercício da docência, com o objetivo de destacar aspectos da relação por elas estabelecida com a cultura dominante, da

qual se aproximaram, sobretudo, via escolarização, bem como as conseqüências dessa aproximação para seu posicionamento social. Cabe destacar, no entanto, que se trata de aspectos dessa relação, que dizem respeito a questões como relação com o conhecimento, hábitos de leitura ou freqüência a atividades culturais<sup>1</sup>.

Essas questões são relevantes uma vez que o exercício docente diz respeito ao universo da cultura, posto que a escola tem por função o ensino, às novas gerações, de parcelas do universo cultural, selecionadas como dignas e passíveis de serem ensinadas na escola. Para Bourdieu (1988), análises sobre o capital cultural precisam levar em consideração o mercado no qual esse capital será investido, e aqui se trata do mercado escolar, inserido no campo educacional, onde a posse da cultura socialmente tida como legítima se converte em capital simbólico e confere distinções. A posse de determinado capital cultural e a relação que se estabelece com a cultura orientam as práticas dos agentes, contribuindo para posicioná-los socialmente. A compreensão das disposições para a ação das professoras, relacionadas ao universo cultural e adquiridas com o exercício da docência, auxilia na compreensão do que as agrega como grupo, contribuindo para que operem distinções.

### **Origem e pertença social das professoras**

A fim de se compreender aspectos do capital cultural dos professores, torna-se fundamental explicitar as relações estabelecidas em suas famílias de origem com a cultura de uma maneira geral e com a escolarização de uma maneira mais específica, compreendendo-as marcadas pelo pertencimento de classe. Ao se considerar a origem social dos professores na atualidade, destaca-se que diferentes pesquisas têm apontado essa origem, em sua maioria referida às camadas populares. Além disso, apontam a pertença de classe dos professores – muitas vezes relacionada ao próprio exercício da função – nas camadas médias, evidenciando mobilidade social intergeracional. Cabe destacar que o pertencimento social dos professores nas camadas médias está relacionado não apenas à renda familiar, mas também às alterações sofridas em seu patrimônio cultural, que aqui se quer evidenciar<sup>2</sup>. Assim, torna-se relevante considerar a origem social das professoras no que diz respeito a facetas das relações

---

<sup>1</sup> A fim de se potencializar essas análises, cabe aprofundar por meio de pesquisas a compreensão sobre o que é valorizado ou não na realidade brasileira em termos de atividades culturais, seja em relação ao campo educacional, seja em relação às elites econômicas e culturais.

<sup>2</sup> Sobre essa questão, ver, entre outros: Pereira (1969) e Gouveia (1970), realizados na década de 1960, de Novaes (1984) realizado no final dos anos de 1970, os de Mello (2003) e Pessanha (1992), realizados na década de 1980; ou os de Gatti, Espósito e Silva (1998) e Silva, Davis e Espósito (1998), da década de 1990, entre outros.

estabelecidas com o universo da cultura, a fim de melhor se captar suas trajetórias sociais nesse aspecto, e o que dentre essas diferentes trajetórias se apresenta como regularidade.

Nesta pesquisa, como nos estudos referidos, para a maioria das professoras investigadas se trata de percurso social marcado por trajetória ascendente, ou ao menos de manutenção de sua posição de origem. Com relação à origem social das professoras, ao se verificar a formação atingida por seus avós, tem-se o dado de que a maioria possuía por formação o antigo primário completo, com elevado número de analfabetos, exercendo em sua maioria ocupações manuais. No que diz respeito aos pais, verifica-se pequena elevação no perfil sócio-econômico, pois embora a maioria também tenha atingido por formação o primário completo, o número de analfabetos diminuiu e constatou-se a presença de um pai e uma mãe com formação em nível superior, além de dois pais e uma mãe com formação no que hoje constitui o ensino médio. Com relação à profissão, verificou-se a presença de um advogado e uma professora. Esses dados sobre a escolarização e profissão dos pais e avós das professoras permitem afirmar que elas originavam-se em sua maioria das camadas populares, de famílias carentes no que se refere aos capitais econômico e cultural.

Já em relação à pertença social, as professoras em sua maioria consideravam a situação vivida por elas na atualidade superior (oito delas) ou ao menos igual (duas delas) à que viviam em suas famílias de origem, sendo essa melhora em suas condições de vida referida ao exercício docente e aos matrimônios realizados. Esse dado é similar ao da pesquisa realizada pela Unesco (BRASIL, 2004) com professores brasileiros, em que, para 64,4% deles, a situação que desfrutavam é melhor que a vivida em suas famílias de origem. Assim, torna-se relevante a compreensão de aspectos das alterações sofridas pelas professoras no que diz respeito à posse de capital cultural e às relações estabelecidas com o universo da cultura dominante, relacionando-as ao exercício da função docente.

### **Hábitos de cultura e lazer nas famílias de origem das professoras**

Ao se verificar aspectos dos hábitos de cultura e lazer das professoras no que diz respeito à infância, tem-se manifestações de três delas que afirmaram possuir hábito de leitura, três que freqüentavam parques, duas que iam ao cinema, uma ao circo, uma a museus e nenhuma delas ao teatro. Todas elas, no entanto, expressaram dificuldades para a freqüência a atividades culturais na infância, na maioria das vezes por explícita falta de dinheiro para tal:

*Nada disso, não tinha condição financeira, comecei a trabalhar muito cedo, imagina, de jeito nenhum, não ia ao teatro, não ia a nada. (Diva).*

Para seis das professoras entrevistadas, qualquer passeio cultural estava fora de questão. Já para Fátima, o problema de acesso a bens culturais devia-se ao fato dela morar no interior, em cidade muito pequena, carente de recursos culturais. Segundo Isaura, sua mãe, que era professora, esforçava-se por oferecer passeios culturais para as filhas, mas a luta para sustentá-las era muito intensa e nem sempre isso era possível. Livia morava no interior da Bahia, e seus pais trabalhavam muito, o que dificultava o acesso a atividades culturais, embora valorizassem esse tipo de atividade. Foi possível verificar que suas famílias de origem possuíam poucos recursos financeiros e culturais, lutando muito para criar e manter seus filhos, situação em que atividades culturais escapavam do horizonte de possibilidades, seja por falta de tempo, seja por falta de dinheiro, em que as necessidades mais prementes eram outras. O contato com a cultura legítima, que para as crianças da elite ocorre desde o nascimento, para elas era realidade muito distante de suas possibilidades, como bem esclareceu o depoimento de Diva que, ao ser interrogada sobre as atividades culturais que freqüentava na infância, como por exemplo, teatro, assim se manifestou:

*Eu acho que talvez eu até gostasse de teatro, mas como eu não tinha... Meus pais, financeiramente, tudo era muito difícil, a gente não tinha condições, então a gente não ia. Eu nem sabia se gostava ou não, eu não tinha como ir. (Diva).*

### **Estratégias de escolarização**

Apesar das dificuldades financeiras vividas nas famílias das professoras, ou até mesmo por isso, a freqüência à escola foi apontada por todas como algo muito importante em suas famílias de origem, em que seus pais incentivaram os filhos a frequentar a escola como forma de ascensão social. Como se viu, os dados sobre a formação dessas professoras indicam elevação em relação ao nível atingido por seus pais, que já possuíam formação mais elevada que seus avós, confirmando o investimento familiar na escolarização como estratégia de ascensão social. Seus pais e avós, conforme explicitado, em sua maioria, possuíam por o nível primário formação. Todas as professoras entrevistadas concluíram o curso magistério em nível médio, sendo sete em instituições públicas e três em instituições privadas. Com relação ao nível superior, quando da realização das entrevistas, duas haviam concluído o curso de Pedagogia, duas estavam cursando e uma havia feito licenciatura em Matemática, todas em faculdades particulares, ou seja, metade delas chegou ao nível superior. Na época em que as professoras entrevistadas optaram por exercer a docência, não era necessária formação em nível superior, a não ser para ocupar o cargo de direção.

Todas observaram que os pais não tinham condições de arcar com as despesas da faculdade, caso resolvessem cursá-la. Além disso, fazer curso superior não estava entre os planos de seus pais, que se contentavam com a formação de suas filhas como professoras, em nível médio, estabelecendo estratégia de escolarização com objetivo de profissionalização. São famílias que valorizavam a escolarização como a melhor forma de mudar a condição de vida dos filhos, apostando na forma de incentivos, mesmo que essa escolarização não representasse atingir seus níveis mais elevados ou socialmente considerados de maior prestígio. A escola se destacou claramente como estratégia de mobilidade social, para o que importa a valorização dessa instituição pela família e relação de aceitação quanto a um universo cultural que não possuíam e tinham dificuldade em acessar, mas que percebiam como importante, ou seja, uma boa vontade cultural.

Esses dados oferecem pistas para a compreensão de aspectos de seu *habitus* familiar, de valorização da escola e aceitação de seus veredictos. Além disso, fornecem elementos para a compreensão do capital cultural de origem dessas professoras. Conforme se verificou, a formação por elas atingida e necessária ao exercício da função docente significou o ápice se comparada com a de seus familiares. Não é, no entanto, relação que possibilite familiaridade com o universo da cultura dominante. Pode-se destacar o ambiente em que passaram a infância, carente de contatos com o universo da cultura legítima. É possível também levantar questões relativas à formação escolar, provavelmente ocorrida em condições precárias, em estabelecimentos públicos até o término do ensino médio e em instituições privadas quando diz respeito ao nível superior, em que nem mesmo a relação escolarizada com o universo da cultura pode se efetivar de maneira mais decisiva de modo a reverter a socialização primária feita na família.

### **Exercício docente e formação**

Alguns indícios da relação estabelecida pelas professoras com o universo da cultura dominante puderam ser evidenciados ao relatarem como percebiam a importância da formação inicial para o exercício docente. As professoras destacaram que, mais importante que se formar para ser professor, importava ser vocacionado para tal. Se esse tipo de argumentação circula como representação no campo educacional, pode-se questionar se não tem sido afirmada e reafirmada pelos professores, entre outras questões, em decorrência da relação por eles estabelecida com o universo do conhecimento que, se por um lado traz marcas de sua origem social, por outro essas marcas não são rompidas nos cursos de formação inicial ou continuada que frequentam.

Para as professoras entrevistadas, um bom professor deveria, sobretudo, ter boa vontade, além de considerarem a experiência de trabalho mais relevante que a formação recebida. Passar por formação inicial, no entanto, era percebido como importante, até mesmo porque o fato de serem escolarizadas era para elas fator de distinção. Mas essa formação não precisaria ocorrer necessariamente em nível superior, até mesmo porque algumas delas não a possuíam, como era o caso de Maria Cecília, Helena, Clara e Laura. Essa ausência da necessidade de formação em nível superior apresentou-se, no entanto, nos depoimentos de algumas delas que já eram formadas, como é o caso de Paula e Diva (que fizeram Pedagogia) e de Isaura (que fez Matemática), o que estabelece um paradoxo e evidencia que, mais forte que a formação, para elas era importante realizar a escolarização e assim obter um diploma, nem que fosse em nível médio, a fim de poderem trabalhar.

As professoras que não possuíam formação em nível superior, ao serem interrogadas sobre os motivos de não terem feito faculdade, responderam de diferentes formas: a não exigência de curso superior para se dar aulas nesse âmbito de ensino quando iniciaram suas carreiras, o fato de terem se acomodado, falta de condições financeiras. Além disso, para elas o importante era que a formação do professor fornecesse elementos para enfrentarem os problemas práticos relacionados ao cotidiano, na forma de prescrições, o que segundo elas nem sempre ocorre na formação inicial. Nesse sentido, valorizam mais os cursos de formação continuada, que consideravam mais úteis para o enfrentamento dessas demandas. Todas elas afirmaram participar de cursos de formação continuada, seja para melhorarem sua prática, seja para se instruírem, ou mesmo porque contava pontos para a progressão na carreira. Mesmo reconhecendo a importância da formação inicial para o exercício docente, ou a necessidade de o professor participar de cursos de formação continuada, para elas o que realmente importava era a formação adquirida com a prática, por meio do contato com os colegas e do enfrentamento dos problemas em seu dia-a-dia.

Essa compreensão relacionada à formação, além de revelar questões como a fragilidade da formação oferecida aos professores, ou até mesmo a desvalorização social dessa função, para o que aqui se quer discutir, ou seja, a relação estabelecida pelas professoras com o universo da cultura, explícita relação utilitária com o conhecimento, que pode ser problematizada, entre outras questões, referindo-se à sua origem familiar, aos processos de escolarização por elas vivenciados e às relações estabelecidas com os estudos nesses processos. Em seus depoimentos, as professoras afirmaram que o que importava em termos da escolarização, ao se referirem às aprendizagens realizadas em suas famílias de origem, era obter algum curso profissionalizante, em que a formação em nível superior não era

necessariamente os planos de seus pais, revelando que as aspirações diziam respeito ao espaço dos possíveis que a elas se apresentava. De acordo com seus depoimentos, receberam de seus pais orientação para que se dedicassem aos estudos a fim de conseguir uma profissionalização, em que o trabalho como docente nas primeiras séries da escolarização básica era visto como atraente. A docência dessa forma apresentava-se como opção, por um lado, ao conferir certo prestígio tratando-se de trabalho manual, além de conferir as benesses do funcionário público, e que por outro exigia pouca escolarização. A adoção da escolarização como estratégia de ascensão social na família das professoras relacionava-se à concepção utilitarista dos estudos, o que certamente trouxe consequências para a relação por elas estabelecida com o conhecimento. São questões relevantes para se problematizar as relações estabelecidas pelos professores com o conhecimento na formação inicial, marcada pela origem de classe, não alteradas nos cursos por eles frequentados, trazendo consequências para o ensino realizado nas escolas, uma vez que o cerne dessa atividade diz respeito à relação estabelecida entre o professor, o aluno e o conhecimento. Como se postula que o professor deva mediar a relação do aluno com o conhecimento, se ele mesmo não se relaciona com o conhecimento de forma positiva?

### **Exercício docente e o estudo**

Todas as professoras entrevistadas, para além da valorização do aprendizado efetivado com a prática, afirmaram que o exercício da função docente exige estudo. Esses estudos, porém, pelo indicado em seus depoimentos, eram realizados com finalidades bastante específicas. As professoras estudavam porque precisavam se atualizar, a fim de estarem aptas a lecionar e atender às expectativas dos alunos. Para elas, o professor precisa ler para se manter atualizado em termos de assuntos gerais:

*A gente precisa se manter informada, sempre. Nós pensamos que só a formação acadêmica resolve o nosso caso, mas não é isso. Na verdade você precisa estar acompanhando tudo, porque a criança da escola ela vê tudo, então ela cobra. (Helena).*

Além da necessidade de se atualizarem quanto às demandas apresentadas por seus alunos, deveriam ler sempre a fim de servir-lhes de modelo, ou seja, deveriam possuir o hábito de leitura a fim de se diferenciar de seus alunos que, segundo elas, eram preguiçosos e não gostavam de ler. Some-se a isso o fato de que necessitavam se distinguir das demais pessoas com quem conviviam socialmente, pois, afinal, eram professoras:



*O professor precisa estar inteirado de todos os assuntos. Porque, como é que ele vai ser professor se ele não estiver sabendo de qualquer assunto que estiver sendo discutido em qualquer lugar? Como é que fica? Fica mal para ele, como professor. (Maria Cecília).*

Os estudos aos quais as professoras se referiam como necessários para sua prática cotidiana diziam respeito à necessidade de se manterem atualizadas sobre assuntos de conhecimento geral, realizados com fins utilitários e distintivos. Restringiam-se à busca de atividades atuais e interessantes para oferecer aos alunos, a fim de renovarem as atividades que costumavam propor e assim estimular sua participação. Saber “como ensinar” os alunos destacou-se como mais importante do que saber “o que ensinar”, ou seja, dominar o conteúdo das disciplinas escolares. A necessidade de estudar para aprender ou aprofundar aspectos do conteúdo das disciplinas escolares não foi mencionada uma única vez. Conhecer teorias educacionais sequer se apresentava em seus horizontes de possibilidade. Quando interrogadas sobre a utilização de livros didáticos, todas afirmaram receber livros do governo, o que as auxiliava na seleção dos conteúdos a serem ensinados aos alunos, o que, ao que tudo indica, era a maneira como entravam em contato com o conteúdo das disciplinas escolares. Assim, tanto a seleção das leituras realizadas para o exercício docente (para se atualizar), como os cursos de formação continuada que faziam (para melhorar a prática), ou mesmo as pesquisas necessárias para o preparo das aulas (assuntos atuais e de interesse dos alunos), demonstraram que a função docente exige e proporciona relação utilitária com o conhecimento e preocupação acentuada muito mais com a forma que com o conteúdo.

Ao serem interrogadas sobre os hábitos de leitura que possuíam em suas vidas e o tipo de leitura realizada, a maioria delas afirmou gostar de ler e o fazer com frequência. A única que estava lendo no momento das entrevistas, no entanto, era Paula, que lia um livro religioso. Com relação ao tipo de leitura realizada, obteve-se dados que indicavam: romances de Paulo Coelho (Maria Cecília, Helena); livros religiosos (Mariana, Paula, Fátima); apostilas (Laura, Mariana, Diva, Fátima); ou o que caía nas mãos (Marli). Todas elas afirmaram ocasionalmente ler revistas informativas (“Veja”, “Época”); de entretenimento (“Cláudia”, “Capricho”, “Mônica”); de educação (“Nova Escola”); ou mesmo jornais como a “Folha de São Paulo” e “O Estado de São Paulo”, ocasionalmente<sup>3</sup>. Apenas Clara e Isaura afirmaram não gostar de ler, apesar de Isaura ponderar a necessidade de desenvolver esse hábito, a partir do momento em que fez o curso magistério. Todas consideravam que a docência exigia que lessem muito, relacionando o desenvolvimento desse hábito em suas vidas diretamente ao fato

---

<sup>3</sup> Evidentemente existem nuances entre as diferentes leituras realizadas, que merecem aprofundamento.

de se tornarem professoras. Dessa forma, verificou-se que o exercício docente, devido às condições objetivas em que se realiza, e mesmo considerando questões simbólicas a ele relacionadas, possibilitou para as professoras relação mais próxima com o universo da cultura. Sobre essa questão, é interessante o depoimento de Mariana:

*Leio mais, e acho que é mesmo por conta da minha profissão. Depois que me tornei professora, eu passei a ler mais, a estudar mais. Em outras profissões às vezes a gente nem tem essa oportunidade. Quando eu trabalhava no banco eram outros interesses, então não tem aquela oportunidade de ler, de conhecer coisas que eu conheço. Imagina que eu ia falar dos escritores, de filósofos... Eu só sabia que eles existiam, mas eu não conhecia nada sobre eles.*

### **Exercício docente e atividades culturais**

Além de questões relacionadas ao desenvolvimento do hábito da leitura, associado ao exercício docente, foi possível captar que para elas também era importante o desenvolvimento de hábitos culturais de um modo geral:

*O professor tem que estar sempre lendo, tem que se instruir de uma maneira geral. Tem sempre que estar informado, tem sempre que estar em busca do lado cultural. (Maria Cecília).*

Esse dado apresentou-se nas entrevistas quando, por exemplo, as professoras afirmaram não assistir televisão, ou assistir apenas a programas jornalísticos ou documentários, considerados mais legítimos. Apenas Diva afirmou gostar muito de ver televisão, inclusive de assistir novelas. Para as outras, na televisão só passam “bobagens”. Expressou-se também quando afirmaram gostar muito de teatro ou cinema, mesmo não se lembrando da última vez que participaram desse tipo de atividade cultural e nem mesmo do que foram assistir. Todas afirmaram gostar muito de cinema e teatro, e consideravam a frequência a esse tipo de atividade cultural necessária. Convém considerar, ao se analisar essa questão, a provável existência de influência, nas respostas obtidas, relacionadas ao instrumento elaborado para a coleta das informações, ou seja, se a pesquisadora perguntou sobre a frequência ao cinema ou ao teatro, essa frequência certamente foi considerada importante pelas professoras. A justificativa por elas apresentada para de fato não realizarem esse desejo tão valorizado e percebido como importante em suas vidas era a falta de tempo e dinheiro, por certo bastante concreta.

Foi possível evidenciar que a relação estabelecida com a cultura socialmente tida como legítima era muito mais de reconhecimento que de conhecimento. De acordo com

Bourdieu (2001 b), as famílias, ao valorizarem a escolarização como possibilidade de ascensão social, transmitem certo *ethos* relacionado à valorização da escola, na forma de herança cultural que, por sua vez, desencadeia aprendizado quanto aos valores do conhecimento nela transmitido, do que decorre relação de subserviência no que diz respeito à cultura dominante e aquilo que por ela é valorizado, ou seja, transmitem o que o autor define como “um *ethos* de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição de cultura” (p.48). O depoimento de Maria Cecília é bastante ilustrativo em relação a essa questão:

*Ah, de museu eu não gosto muito não. Não sou muito ligada em coisa velha. Móveis antigos, coisas antigas... Museu só se for por cultura, porque a gente tem que conhecer. O museu do Ipiranga é maravilhoso, lindo. Eu vou visitar por cultura, mas não que eu goste.*

As professoras entrevistadas valorizavam a necessidade de cultura de uma forma vaga, imprecisa, uma vez que de fato não conheciam a cultura legítima, não sendo capazes de demonstrar familiaridade com ela. A cultura se apresentou em seus depoimentos da forma mesmo como Bourdieu (1988) a considera, ou seja, por seu valor como moeda, cuja posse confere distinção. As professoras por um lado percebiam no universo cultural um capital do qual deveriam se apropriar da maneira como lhes era possível fazer, e por outro estabeleciam relação de reconhecimento e submissão frente à cultura dominante. A posse de hábitos culturais considerados legítimos se apresentou como meta a ser atingida. Nesse sentido, o depoimento de Mariana é bastante instigante:

*Fui a primeira vez ao cinema com 18 anos. Na minha casa não tinha incentivo cultural. Mas depois eu despertei para isso, busquei outras amizades... (...) Mas quando fui ser professora, minha vida melhorou muito culturalmente. Eu passei a ler mais, a estudar mais. Embora eu sinta que ainda falta muito... Como eu te falei, terminando meu curso, eu quero ter mais oportunidade para ler, para assistir peças teatrais, para me instruir mais. Mas assim, culturalmente, eu acredito que a cada dia, a cada mês, a cada ano, eu estou crescendo sim, embora eu queira muito mais. Mas melhorou muito.*

Mesmo sem possuir familiaridade com a cultura dominante, todas elas consideraram que suas vidas melhoraram em termos culturais após o ingresso na docência. A escolarização que atingiram era superior (para nove delas) ou igual (para Isaura) à de seus pais. Todas afirmaram que iam mais do que em suas famílias de origem, em decorrência de exigências da função (com exceção de Isaura, cuja mãe era professora); que iam mais ao

cinema (oito professoras); que iam mais ao teatro (sete professoras); que viajavam mais (seis professoras); e que passaram a frequentar museus (três professoras). Em decorrência do exercício docente elas passaram a ter outra relação com a cultura e com o conhecimento, o que implica outras disposições (*habitus*) em relação à cultura quando comparadas às de seus pais, ao mesmo tempo em que se relacionava à assunção do *ethos* familiar de classe que dizia respeito à ascensão social pela escola.

Ao exercerem a docência elas passaram a cultivar um novo estilo de vida, que traduz as posições e condições sociais conquistadas com esse exercício, e dizem respeito, entre outras questões, à adoção de práticas distintivas relacionadas ao universo cultural. Ao se por em discussão o estilo de vida, são aspectos da qualidade da pessoa valorizados socialmente que estão em jogo, e mostrar-se interessada em adquirir hábitos culturais faz parte do jogo escolar, especialmente para os professores, responsáveis pelo ensino das crianças. Como afirma Bourdieu (1988), ao se considerar os jogos e disputas sociais, há que se levar em consideração que a adoção de novas estratégias não se relaciona a um cálculo cínico, mas a adesão relacionada à incorporação de disposições para a ação, que dizem respeito aos interesses em disputa e às possibilidades de se obter lucro simbólico. No campo educacional, para as professoras, valorizar a escola e as coisas da escola se torna fundamental, e a escola é o lugar de se ter acesso a aspectos da cultura dominante. Assim, apreciam o que deve ser apreciado. Além disso, ao exercerem a docência, ocupam posição hierárquica frente a seus alunos, posição validada pelo saber e pela cultura que possuem. Essa mudança ocorrida nas disposições culturais das professoras pode ser exemplificada com o depoimento de Diva:

*Com o tempo eu fui adquirindo o gosto por essas coisas, cinema, teatro.*

### **Algumas considerações**

Ao se analisar as transformações ocorridas no capital cultural das professoras, em decorrência do exercício da docência, o que acarreta transformações nas disposições que possuíam, pode-se destacar relação de reconhecimento da legitimidade da cultura dominante de forma bastante intensa. Ao se aproximarem do universo da cultura dominante, elas passaram a legitimar valores consagrados socialmente, apesar dessa aproximação não ser suficiente para que adquirissem familiaridade e desenvoltura com essa cultura. A escola impõe o arbitrário cultural dominante ao torná-lo conhecido por aqueles que seleciona como dignos de seu conhecimento, e também por torná-lo reconhecido por aqueles que dele não conseguem se apropriar, mas que reconhecem sua legitimidade, sejam eles alunos ou mesmo

professores. Com a realização da pesquisa foi possível evidenciar que o exercício da docência não favorece nem exige ao professor que ele estabeleça relação de apropriação no que diz respeito ao conhecimento ou a aspectos da cultura dominante relacionados a atividades culturais, ao menos nas circunstâncias aqui investigadas. Os professores das primeiras séries da escolarização fundamental em escolas públicas, responsáveis pela realização da tarefa de imposição do arbitrário cultural dominante, afastam-se por sua origem social da posse legítima desse capital – dada por nascimento ou nos processos de escolarização para aqueles que são por ele selecionados –, posto que em sua maioria advêm das camadas mais desfavorecidas da população. Além disso, não conseguiram superar esse afastamento nos processos de escolarização pelos quais passaram, o que por certo compromete a função da escola de transmissão desse arbitrário cultural, ao menos em relação às crianças que estudam nessas escolas. As professoras entrevistadas possuem apenas relação escolarizada com a cultura considerada legítima, ou seja, relação de segunda categoria, uma vez que a relação legítima com a cultura legítima supõe imersão desde o nascimento. Além disso, realizaram sua escolarização básica em instituições públicas, e o ensino superior, quando foi o caso, em faculdades privadas, ou seja, escolarização precária e também de segunda categoria, que não foi capaz de romper com o afastamento que possuem em relação à cultura socialmente considerada legítima. Assim, as professoras entrevistadas estabelecem com a cultura dominante relação duplamente desqualificada, ou seja, tanto por suas origens como pela formação que receberam, expressa em relação de aceitação e submissão, demonstrando, em seus depoimentos, mesmo que não possuam, saber qual a conduta considerada mais adequada a ser estabelecida com o universo cultural. Assim, por um lado, a ausência de capital cultural de origem das professoras trouxe conseqüências para a relação por elas estabelecida com o conhecimento e com o universo da cultura, conforme se verificou. Por outro lado, o exercício docente acarretou modificações nessa relação, promovendo relação de reconhecimento e valorização em relação à cultura dominante.

A escolarização por elas realizada e mesmo o exercício da docência, no entanto, permitiu maior aproximação com o universo da cultura dominante, modificando suas disposições culturais frente à cultura legítima. Essas questões são importantes para que as professoras se identifiquem como grupo e estabeleçam distinções. Mesmo atentando para o fato de não ser possível às professoras se aproximarem de aspectos da cultura socialmente tida como mais legítima como gostariam ou deveriam, ainda que de modo deficiente, o exercício docente exige e proporciona investimentos em cultura, gerando acréscimos no capital cultural das professoras. As professoras possuem uma imagem social referida ao fato de trabalharem

com a cultura, que precisa ser potencializada. O exercício da docência favorece e exige às professoras maior aproximação com o universo da cultura dominante, modificando suas práticas culturais. Além de se verem inseridas em universo em que a posse de cultura é valorizada, o que ajuda a compreender essa mudança, é relevante atentar para as marcas presentes nas relações estabelecidas pelas professoras com aspectos da cultura dominante, uma vez que as práticas culturais são relacionadas a disposições adquiridas desde a origem, além dos efeitos da ascensão social, que no caso estabelecem relação de reconhecimento e não de conhecimento. A utilização do conceito de capital cultural, neste estudo, por um lado, ao se atentar para a origem social das professoras, auxilia na compreensão de relação de afastamento em relação à cultura socialmente tida como legítima, e por outro, auxilia na compreensão da relação que estabeleceram com essa cultura em decorrência do exercício docente, o que auxilia na compreensão do posicionamento social das professoras.

O exercício docente e aspectos das condições objetivas de sua realização, como uma maior proximidade com o universo da cultura legítima – mesmo que numa relação de reconhecimento e não de conhecimento –, posicionam as professoras de forma distintiva no espaço das relações sociais. Dessa forma, exercer a docência proporciona benefícios simbólicos em decorrência dessa maior aproximação do universo da cultura, além do aumento do capital econômico e cultural em relação às suas famílias de origem, apesar de ser função socialmente desvalorizada. Ao se considerar o campo educacional, no entanto, em que a posse de conhecimentos legítimos e de determinado capital cultural é fator de distinção, verifica-se que a posição ocupada pelos professores do primeiro segmento do ensino fundamental é desprestigiada.

### **Referências bibliográficas**

BOURDIEU, P. **La distinción – Criterios y bases sociales del gusto**. Trad. Maria Del Carmen R. Elvira. Madrid: Taurus, 1988.

\_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M.A. e CATANI, A. **Escritos de educação**. 3º edição. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 71-79, 2001 a.

\_\_\_\_\_. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Nogueira, M.A. e CATANI, A. **Escritos de educação**. 3º edição. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 39 – 64, 2001 b.

\_\_\_\_\_. Sobre o poder simbólico. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 6ª edição. Rio de Janeiro: Bertrnd Brasil, pp. 7- 16, 2003 a.

\_\_\_\_\_. Espaço social e gênese das “classes”. In: BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 6ª edição. Rio de Janeiro: Bertrnd Brasil, pp. 133- 161, 2003 b.

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

GATTI, B.A.; ESPOSITO, Y.; SILVA, R.N. da. Características de professores de 1º grau: perfil e expectativas. In: SERBINO, R. V. et al (orgs). **Formação de professores**. São Paulo: Editora da UNESP, pp.251-263, 1998.

GOUVEIA, A. J. **Professoras de amanhã - Um estudo da escolha ocupacional**. 2ª edição. São Paulo: Pioneira, 1970.

MELLO, G. N. **Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político**. 13ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

NOVAES, M. E. **Professora primária: mestra ou tia**. São Paulo: Cortez, 1984.

PEREIRA, L. **O magistério primário na sociedade de classes: contribuição ao estudo de uma ocupação na cidade de São Paulo**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1969.

PESSANHA, E. C. 1992. **Professor primário: ascensão e queda de uma categoria profissional filiada às camadas médias**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da USP, São Paulo.

SILVA, R. N.; DAVIS, C; ESPOSITO, Y., 1998. O ciclo básico do Estado de São Paulo: Um estudo sobre os professores que atuam nas séries iniciais. In: SERBINO, R. V. et al (orgs). **Formação de professores**. São Paulo: Editora da UNESP, pp.265-297.