

O PROCESSO DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DO CICLO DA BAIXA CULTURA NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: UMA HISTÓRIA SEM FIM?

JULIA ELAINE DINIZ – Universidade Estadual de São Paulo
MARILDA DA SILVA – Universidade Estadual de São Paulo

RESUMO: O objetivo desta reflexão é abrir um debate sobre a produção do fenômeno que estamos denominando: a institucionalização do ciclo da baixa cultura na Educação Escolar Brasileira. Nossas fontes são o perfil dos professores brasileiros por Gatti e Barreto (2009) conjuntamente com as informações extraídas de Gatti, Barreto e André (2011), que também dizem respeito ao mesmo perfil. O apoio teórico estrutural vem de Pierre Bourdieu especificamente no que diz respeito à noção de capital cultural. A escola pública brasileira não pode formar o homem *culto*, pois professores e alunos não podem, igualmente, adquirir capital cultural na socialização primária, na socialização secundária e, quiçá, durante toda vida! Não há como negar a institucionalização do ciclo da baixa cultura na escola pública brasileira. O fenômeno é produzido pela escola e alimentado por ela. E não se trata de uma questão meramente pedagógica ou didática, trata-se de uma questão política para um poder público decente!

PALAVRAS-CHAVE: escola; capital cultural; baixa cultura.

THE INSTITUTIONALIZATION OF LOW CULTURE CYCLE IN BRAZILIAN PUBLIC SCHOOLS: AN ENDLESS STORY?

ABSTRACT: The purpose of this reflection is to discuss the phenomenon we denominated as institutionalization of low culture cycle in Brazilian Education. We used as source reference for this study the Brazilian teacher's profiles by Gatti and Barreto (2009) along with the information from Gatti, Barreto and André (2011) which also concern the same profile. We used as theoretical support the Pierre Bourdieu's studies, specially what concerns to cultural capital. Brazilian public schools cannot form a 'cult' citizen, because teachers and students cannot acquire equally cultural capital in primary socialization, secondary socialization and, perhaps, during their lives! The institutionalization of the low culture cycle in Brazilian public schools is undeniable. Schools produce this phenomenon and strengthen it. It is not only a pedagogic or didactic matter; it is a political issue for decent public authorities.

KEYWORDS: school; cultural capital; low culture.

INTRODUÇÃO

O objetivo desta reflexão¹ é abrir um debate sobre a possibilidade da produção de um fenômeno que estamos denominando: a institucionalização do ciclo² da baixa cultura na Educação Escolar Brasileira. Nossa fonte foi o perfil dos professores brasileiros por Gatti e

¹ Este artigo vai ao encontro dos estudos realizados no âmbito do *Grupo de Estudo sobre Educação Escolarizada a partir das ideias de Pierre Bourdieu*, liderado pela professora Marilda da Silva.

² Estamos empregando essa denominação porque entendemos que ela exprime a racionalidade do fenômeno o qual trataremos aqui. A inspiração veio do *ciclo da violência* que utilizamos de Cardia (2012). Ademais, a explicação que Cardia emprega para o ciclo da violência, tendo em vista a produção da cultura da violência, vai ao encontro de definições extraídas do dicionário Houaiss: 1. Espaço de tempo durante o qual ocorre e se completa, com regularidade, um fenômeno ou um fato, ou uma sequência de fenômenos ou fatos. 2. Série de fenômenos, fatos ou ações de caráter periódico que partem de um ponto inicial e terminam com a recorrência deste (HOUAISS, 2004).

Barreto (2009). A propósito, essas autoras traçaram um perfil dos professores brasileiros levando em conta: o sexo, raça/cor, faixa etária, escolaridade dos pais, contexto socioeconômico, nível de formação. Também participaram da referida pesquisa licenciandos, ou seja, futuro professores sobre os quais, pode-se dizer, foi rascunhado o *habitus*³. Tal perfil constituiu a base empírica nuclear deste estudo que, igualmente, agregou informações extraídas de Gatti, Barreto e André (2011), que também dizem respeito ao mesmo perfil. Ainda que nossas fontes tenham sido uma publicada em 2009 e outra em 2011, no que diz respeito à validade acadêmica, para esta reflexão não há nenhum problema temporal, pois a situação dos professores brasileiros que atendem as camadas populares, na escola pública, não sofreu mudanças estruturais significativas – de cá para lá –, no que se refere à qualidade da formação que esses profissionais recebem e à qualidade do ensino e, de outro lado, da aprendizagem, que efetivam na sala de aula. Enfim, a qualidade real da escola pública brasileira está, até hoje, muito longe de ser de boa qualidade. O apoio teórico estrutural vem de Pierre Bourdieu, especificamente no que diz respeito à noção de capital cultural, tendo em vista as possíveis mediações analíticas engendradas por meio dela nesta reflexão. Portanto, estabeleceu relações entre o perfil dos professores brasileiros e a racionalidade da noção de capital cultural em Bourdieu.

Do ponto de vista da forma/conteúdo, esta análise foi elaborada do seguinte modo: em primeiro lugar, apresenta-se a racionalidade da noção de capital cultural, mostrando a importância desse capital para a escolarização; logo depois, vem uma articulação entre capital cultural e as informações extraídas das respectivas fontes e, por fim, nas considerações finais estabelecem-se relações entre capital cultural e o perfil dos professores brasileiros, tendo em vista apontar a institucionalização do ciclo da baixa cultura na Educação Escolarizada em nosso país que atende, sobretudo, as frações populares.

A FORÇA DO CAPITAL CULTURAL NA EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA, SEGUNDO PIERRE BOURDIEU

Pierre Bourdieu investiu na compreensão da ordem social, deixando de lado a unilateralidade tanto do subjetivismo quanto do objetivismo, buscando, pode-se dizer, uma dialética entre esses dois âmbitos, tendo em vista o desenho do que ele denominou Sociologia da Prática. Com isso, acreditamos, formula uma teoria, também a nosso juízo, um pouco mais abrangente do que aquelas que preferem a unilateralidade em um ou em outro dos âmbitos mencionados. Foi nesse jogo que se descreveram as razões e os efeitos das desigualdades sociais que se objetivam sempre de modo perverso, sendo a escola um local em que essas desigualdades servem mais para produzir e reproduzir desigualdades e serve muito menos para produzir à justiça social e, logo, a cidadania.

Bourdieu emprega a ideia de capital e garante, com isso, no âmbito da noção capital cultural, a ideia de valor, de bem, de aquisição, de distinção. A propósito, esse autor refere-se a quatro tipos de capitais: econômico, simbólico, social e cultural. O primeiro deles diz respeito aos bens financeiros que interferem de maneira ativa nos outros tipos de capitais. Além disso, o capital econômico pode ser convertido em capital escolar na medida em que possibilita ao agente o direito de escolha pela melhor instituição escolar quando se trata, por exemplo, das instituições privadas que desfrutam de legitimidade acadêmica e social.

O capital simbólico, por sua vez, está relacionado às produções simbólicas, ou seja, a moral, a arte, a religião, a ciência, a língua, etc. De acordo com Bourdieu (2011a), os sistemas simbólicos funcionam como estruturas estruturantes justamente porque são estruturados.

³ Faz parte do tipo de *habitus* as seguintes aquisições que funcionaram como elementos operacionais da coleta de dados: conhecimento de línguas estrangeiras, consumo cultural – visitas a museus, exposições, cinemas, teatros, bibliotecas, quantidade de livros lidos por ano, etc.

Nogueira e Nogueira (2004) trazem explicações do autor a respeito das produções simbólicas, dizendo que estas seriam capazes de organizar (estruturar) a percepção dos indivíduos e de propiciar a comunicação entre eles exatamente porque seriam internamente estruturadas, ou seja, apresentariam uma organização ou lógica interna. Além disso, esses autores afirmam que

(...) o capital simbólico diz respeito ao prestígio, boa reputação que um indivíduo possui num campo específico ou na sociedade em geral. Esse conceito se refere, em outras palavras, ao modo como um indivíduo é percebido pelos outros (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p.43).

Já o capital social diz respeito aos recursos ligados a uma rede durável de relações nas quais os agentes se reconhecem como pares, e estas relações são permanentes e úteis. É a vinculação a um grupo no qual os sujeitos possuem propriedades comuns e isso independe da distância espacial. Portanto, a aquisição de capital social depende da extensão da rede de relações que um agente pode mobilizar e também do volume dos outros capitais (econômico, cultural ou simbólico) de cada um daqueles a quem está ligado. Em suma,

o capital social é, para Bourdieu, o conjunto de recursos (atuais ou potenciais) que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas, em que os agentes se reconhecem como pares ou como vinculados a determinado(s) grupo(s) (NOGUEIRA; CATANI, 2007, p.10).

Por fim, o capital cultural, que será o mais utilizado neste estudo, está explicitamente relacionado com o capital econômico, social e o simbólico, uma vez que esse capital, o cultural, exige, sobretudo nas sociedades capitalistas, que o agente detenha capital econômico e, por decorrência, capital social e simbólico. Nesse sentido, a apropriação de capital cultural está diretamente atrelada a outros bens. Bourdieu, para detalhar a noção em questão, apresenta-a em três estados:

- 1) Objetivado, quando um bem agrega valores culturais legitimados socialmente como, por exemplo: livros, dicionários, obras de arte, instrumentos, máquinas, etc.
- 2) Incorporado, quando o agente apropriou/internalizou a alta cultura, ou cultura erudita como quer Pierre Bourdieu, tornando-a seu próprio ser. Como exemplo pode-se mencionar: habilidades linguísticas, reconhecimento do capital objetivado, hábitos derivados de comportamentos próprios da alta cultura, etc.
- 3) Institucionalizado, quando o agente adquire um diploma que tem a aura institucional. Ou seja: posse de certificados escolares, atestados, diplomas.

Bourdieu mostra a força do capital cultural no âmbito da educação escolarizada quando o relaciona com a influência que este tem na vida escolar dos educandos, colocando-o na mediação estabelecida entre o nível cultural da família e o êxito escolar dos filhos. Desde 1960, com a crise da concepção funcionalista, foi-se percebendo o peso da origem social sobre os destinos escolares. De acordo com Nogueira e Nogueira (2004, p.13), passou-se a “reconhecer que o desempenho escolar não dependia, tão simplesmente, dos dons individuais, mas da origem social dos alunos (classe, etnia, sexo, local de moradia e etc.)”. Então, “onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais” (*idem*, p.13). Com isso, ocorre a inversão da ideia do que seria o papel adequado da escola: transformar e democratizar. Segundo os respectivos autores, a partir de 1960, a escola assume o papel de legitimar os privilégios

sociais, tornando-se uma instituição excludente, em que os agentes pertencentes a frações de classes desfavorecidas são punidos pela escola por uma razão social, e não acadêmica propriamente dita. Essa punição objetiva-se por meio do fracasso escolar que os filhos de tais frações de classes apresentam em sua história de escolarização. A história da classe social é levada em conta para a exclusão e não para transformação social ou, idealmente, para a promoção da igualdade social. É nessa medida que a escola passa a ser uma instituição de reprodução de classes e não de superação de classes. A propósito, Bourdieu e Passeron (1975, p.54) afirmam:

O sucesso de toda educação escolar, e mais geralmente, de todo TP secundário, depende fundamentalmente da primeira educação que a precedeu, mesmo e sobretudo quando a Escola recusa essa prioridade em sua ideologia e em sua prática fazendo da história escolar uma história sem pré-história [...].

Ou seja, para esses dois autores o TP (trabalho pedagógico) primário corresponde ao arbitrário cultural originário, ou seja, a educação da família; já o TP secundário diz respeito à educação escolar. Isso significa que o sucesso escolar do aluno depende fundamentalmente da primeira educação, e a escola não leva, segundo eles, em consideração as desigualdades culturais (pré-história) entre os educandos.

Dessa maneira, o capital cultural passa a ser percebido como ponto chave na escolarização, pois distingue os detentores da alta cultura dos que possuem a considerada baixa cultura em seu meio familiar. De acordo com Nogueira e Nogueira (2004, p.33),

os indivíduos e as instituições que representam as formas dominantes da cultura buscam manter sua posição privilegiada, apresentando seus bens culturais como naturalmente ou objetivamente superiores aos demais, essa estratégia está na base do que Bourdieu chama de violência simbólica: a imposição da cultura (arbitrário cultural) de um grupo como verdadeira ou a única forma cultural existente.

Por isso, e mais uma vez, o sistema escolar, que veicula conhecimentos da alta cultura (cultura dominante), contribui para legitimar as diferenças e também para estabelecer a violência simbólica em meio escolar. Em suma,

com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 2007, p.53).

Embora Bourdieu tenha apresentado essas ideias em meados da segunda metade do século XX, e olhando para o sistema de ensino francês, elas são atuais para o contexto brasileiro, mesmo que hoje, alguns, digam que essa interpretação está fora de moda. Esse método de análise seria *démodée* se, de fato, nossas escolas não produzissem tantos fracassos e exclusão social que estão nas pesquisas e na mídia diuturnamente, cujas vítimas pertencem às frações de classes desfavorecidas. É, sobretudo, por essa razão que afirmamos que a Sociologia da Prática de Bourdieu é abrangente.

Observa-se, ainda, que Bourdieu mostra o mecanismo por meio do qual a escola, estruturalmente, comete violência simbólica em seus fins – primeiro e último –, porque não leva em conta a história pregressa de seus alunos e não cria trabalhos pedagógicos que sejam eficazes à superação de classe. No Brasil, outro problema agrega-se a esse: o perfil de nossos professores no que diz respeito principalmente à aquisição de capital cultural, tendo em vista

o trabalho pedagógico que realizam, neste caso, na escola pública de nosso país. Essa agregação transforma em círculo vicioso a ordem de grandeza da violência simbólica que a escola comete contra os alunos oriundos das frações populares devido à ausência do desejado/esperado capital cultural. Esse círculo vicioso é que evidencia o fenômeno que estamos denominando: a institucionalização da baixa cultura pela escola pública.

O PERFIL DOS PROFESSORES BRASILEIROS E SUAS RELAÇÕES COM A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA BAIXA CULTURA NA ESCOLA PÚBLICA⁴

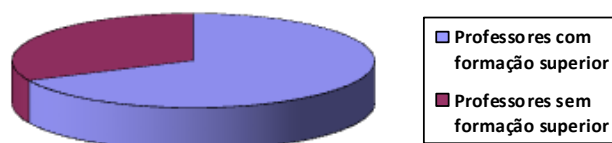
Os professores brasileiros, segundo Gatti e Barreto (2009), são oriundos em sua maioria de famílias culturalmente desfavorecidas, ou seja, não possuem capital cultural suficiente para desenvolver uma prática pedagógica de alta qualidade (SILVA, 2004), pois pertencem às frações de classes populares que historicamente não detém a alta cultura. Portanto, não possuem também capital econômico e, tampouco, simbólico, que dão ao agente uma posição social de poder. Contudo, o perfil dos docentes brasileiros não difere em grande escala dos docentes da América Latina – o que não é mérito para nenhum desses países. A disparidade ocorre entre o perfil dos professores latino-americanos e os profissionais de países considerados mais desenvolvidos.

Vaillant (2006) insiste que os dados de perfil dos docentes latino-americanos revelados pela pesquisa devem ser levados em consideração, ao pensar-se nas políticas educativas. A grande maioria do professorado é do sexo feminino, tende a ser mais jovem que nos países desenvolvidos, provém, em geral, de setores e famílias com menor capital cultural e econômico em termos relativos e cujo salário contribui com porção significativa da renda familiar, correspondendo, em alguns países, a 45% da renda total familiar. Outro ponto de destaque nesse perfil é que o preparo e os anos de escolaridade dos docentes latino-americanos (12 anos) é significativamente menor do que no grupo formado por Estados Unidos, Japão e países da OCDE⁵ (16 anos), o que resulta em um comprometimento da educação recebida por crianças e jovens latino-americanos, em especial de contextos socioeconômicos desfavorecidos (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, pp.17 e 18).

Por exemplo, de acordo com o Censo Escolar realizado pelo MEC/Inep em 2009, 32% dos professores brasileiros da educação básica não possuíam formação em nível superior. Seguramente esse percentual não é nada desprezível quando se trata da Educação Escolarizada Brasileira e, certamente, traz sérias consequências para o ensino e a aprendizagem no referido nível. Além do mais, temos dúvida de que se um novo senso fosse feito, em 2014, esse percentual seria significativamente diferente. Veja o detalhamento dessa questão no próximo gráfico.

⁴ Lembre-se de que essa articulação será feita por meio de dois documentos que consubstanciam um balanço do perfil de professores e futuros professores brasileiros que foram produzidos junto a UNESCO.

⁵ OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

Gráfico 1 – Porcentagem relacionada ao nível de formação docente (2009).

Fonte: Arquivo próprio. Dados (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Gatti, Barreto e André (2011) mostram, por meio da tabela abaixo, a condição socioeconômica dos professores brasileiros que corrobora para a não aquisição de capital cultural por parte dos docentes:

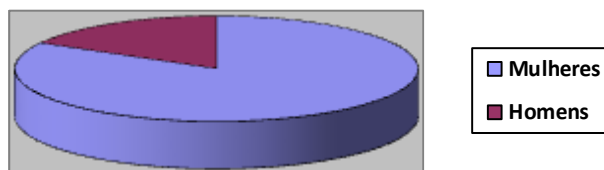
Tabela 1 – Rendimento médio de professores da educação básica: Jornada de 30 horas ou mais – Brasil – PNAD 2009.

| Nível de formação | Etapa em que lecionam | Valor em reais |
|---|--|----------------|
| Educação superior | Educação infantil | R\$ 1.273 |
| | Anos iniciais do ensino fundamental | R\$ 1.565 |
| | Anos finais do ensino fundamental | R\$ 1.710 |
| | Ensino médio | R\$ 2.029 |
| Ensino médio | Educação infantil | R\$ 758 |
| | Ensino fundamental | R\$ 1.083 |
| Leigos (sem formação mínima requerida) | Educação infantil e ensino fundamental | R\$ 883 |

Fonte: (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 146).

De acordo com Limarino (2005, p.85 *apud* GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.144), observa-se que os salários dos professores brasileiros são bem menores do que os de outros profissionais que têm o mesmo grau de formação. Tal remuneração colocam esses profissionais na penúltima posição no rol de outros países da América Latina e do Caribe, que participaram dessa comparação. Os salários dos professores brasileiros são um pouco mais altos apenas em relação aos professores da Nicarágua. Ressalta-se que participaram dessa comparação 17 países.

Outra característica do perfil docente é a *feminização do magistério*, que é antiga e recente. Nesse sentido, a Pnad⁶, em 2006, apontou que 83,1% dos postos de trabalho ligados ao ensino eram ocupados por mulheres e somente 16,9% por homens. Dentro de cada nível de ensino há variações. (Gatti; Barreto, 2009, p. 24), o que pode ser observado no Gráfico 2, que vem a seguir.

Gráfico 2 – Porcentagem em relação ao sexo dos docentes.

Fonte: Arquivo próprio. Dados (GATTI; BARRETO, 2009).

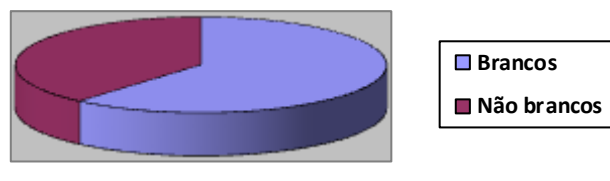
⁶ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

Uma face da feminização, e de acordo com Gatti e Barreto (2009), diz respeito à responsabilidade que as professoras têm no âmbito familiar. As *chefes de família* trabalham, principalmente, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, 95% e 74,5% respectivamente. Essas chefes de família, a grande maioria, se auto classificaram como não brancas. As referidas autoras ressaltam que:

(...) no interior do ensino fundamental os não brancos são a maioria entre os professores com nível médio (53%) e entre os leigos (53%). Mas entre os que lecionam da 5ª à 8ª séries e possui nível superior de escolaridade os não brancos representam apenas 31%. Remarque-se: na educação infantil 9% dos que se classificaram como não brancos se definiram como pretos, mas apenas 5% assim se declararam no ensino fundamental. Na outra ponta, o nível de ensino em que predominou a classificação brancos (67,9%) foi o ensino médio (GATTI; BARRETO, 2009, p.24).

Nesse sentido, no que se refere à raça/cor, 61,3% dos professores que compuseram a amostra da respectiva fonte se auto classificaram como brancos e 38,7% elegeram a categoria de não brancos, como detalha o próximo gráfico:

Gráfico 3 – Porcentagem em relação à raça/cor dos docentes.



Fonte: Arquivo próprio. Dados (GATTI; BARRETO, 2009).

Levando em conta que na Tabela 1 os maiores salários da carreira na Educação Básica encontram-se no Ensino Médio e que as professoras, chefes de família, sustentam suas famílias com o pouco salário que percebem, pode-se dizer que essas profissionais não têm condições de investirem em aquisição de capital cultural, já que esse investimento exige capital econômico. Ou seja: essas professoras não podem adquirir *saberes* da ordem da alta cultura que, reiteramos, são imprescindíveis à boa qualidade da docência (SILVA, 2004). Levando em conta a relação da estruturação das profissões com as classes sociais no contexto brasileiro, seguramente, essas professoras originam-se também de frações de classes desfavorecidas, conforme apontam Gatti e Barreto (2009). Isso quer dizer que essas professoras não tiveram oportunidade de adquirir capital cultural na socialização primária, no âmbito da família, tampouco na socialização secundária, pois, provavelmente, os professores que lhes ensinaram na sala de aula não vieram de outros contextos sociais, dado o contexto de classe social, no caso do capitalismo brasileiro, dificilmente essas profissionais tiveram uma boa formação (BOURDIEU, 2007).

Já no Ensino Médio, prevalece a chefia familiar masculina e prevalece a cor branca no âmbito da respectiva amostra, o que, mais uma vez, estabelece relação direta com a questão salarial e com a questão de gênero. O caso das chefes de família e dos chefes de família é a expressão objetivada das questões de caráter social que permeiam a formação e a atuação docente em nosso país.

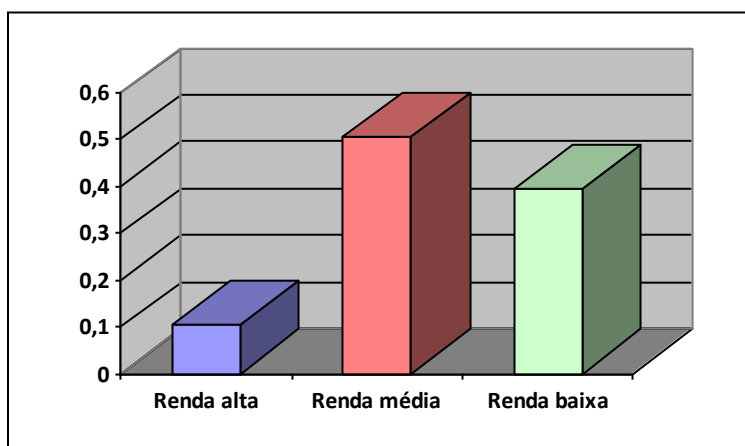
Outra característica do perfil dos professores brasileiros diz respeito ao fato de eles começarem a trabalhar muito cedo, por volta dos 15 aos 17 anos. Eles também, a maioria, estudam no período noturno para poder trabalhar durante o dia, como é o caso da maioria dos licenciandos ou futuros professores. Segundo Gatti e Barreto (2009, p.164), “em média,

apenas 26,2% dos alunos não trabalham e são inteiramente custeados pela família. Ou seja, trata-se de estudantes que, na maioria, são trabalhadores”. Essa condição de estudante trabalhador é agravada pelas condições dos cursos de licenciatura noturnos que certificam esses profissionais:

Os cursos noturnos, de modo geral, tendem a ter um funcionamento mais precário do que os diurnos, particularmente no que diz respeito às atividades ligadas às práticas docentes requeridas pela formação específica para o magistério, o que sugere que a formação dos estudantes de licenciatura, realizada no período noturno, tende a ocorrer em condições de qualidade menos satisfatórias que a dos demais licenciandos (GATTI; BARRETO, 2009, p.68).

No que se refere ao binômio classe social e investimento familiar em escolarização dos filhos, Nogueira e Nogueira (2004) explicam a ideia de Pierre Bourdieu: de modo geral, as frações de classes populares não investem de modo incisivo na vida escolar dos filhos por ser um investimento em longo prazo, considerado incerto e, principalmente, porque não possuem recursos econômicos e sociais para isso, necessitando, inclusive, que seus filhos ingressem no mercado de trabalho muito cedo. Sem dúvida, essa situação da origem social de nossos professores e da qualidade das licenciaturas que os preparam, conjuntamente, traz diversos problemas para o ensino e a aprendizagem efetivados em nossas escolas, sobretudo quando se tem o capital cultural como uma potente ferramenta do trabalho docente de boa qualidade. A origem social dos professores, que se relaciona diretamente com a aquisição de capital cultural, está detalhada no gráfico a seguir:

Gráfico 4 – Porcentagem em relação à renda familiar dos docentes.



Fonte: Arquivo próprio. Dados (GATTI; BARRETO, 2009).

Observe que os futuros professores que pertencem à família com renda alta correspondem a 10,4 %; os que possuem renda média (renda familiar de três a dez salários mínimos) são 50,4% e, renda baixa (renda familiar de até três salários mínimos), 39,2%. Portanto, as pessoas que seguem a carreira docente são oriundas, principalmente, de frações médias e populares. De modo geral, essas frações de classe não são detentoras de capital econômico nem da alta cultura, como quer Bourdieu (2007), que constituem a base para o investimento em capital cultural. Levando a cabo o perfil dos professores brasileiros, a outra informação que contribui muito com essa reflexão é a que trata da escolaridade dos pais desses profissionais, que vem a seguir.

Tabela 2 – Licenciandos: escolaridade dos pais.

| | | Pedagogia | | Licenciaturas | | Total | |
|-----|---------------------------------------|-----------|------|---------------|------|--------|------|
| | | n | % | n | % | n | % |
| (A) | Nenhuma escolaridade. | 4.326 | 11,0 | 8.196 | 8,4 | 12.522 | 9,1 |
| (B) | Ensino fundamental: de 1ª a 4ª série. | 18.303 | 46,5 | 38.587 | 39,5 | 56.890 | 41,5 |
| (C) | Ensino fundamental: de 5ª a 8ª série. | 6.203 | 15,8 | 17.371 | 17,8 | 23.574 | 17,2 |
| (D) | Ensino médio. | 7.240 | 18,4 | 22.151 | 22,7 | 29.391 | 21,5 |
| (E) | Superior. | 2.982 | 7,6 | 10.583 | 10,8 | 13.565 | 9,9 |
| | Branco | 255 | 0,6 | 648 | 0,7 | 903 | 0,7 |
| | Resp. inválidas | 50 | 0,1 | 106 | 0,1 | 156 | 0,1 |

Fonte: MEC/Inep, Questionário socioeconômico Enade 2005.

Fonte: (GATTI; BARRETO, 2009, p.166).

Tabela 3 – Licenciandos: escolaridade das mães.

| | | Pedagogia | | Licenciaturas | | Total | |
|-----|---------------------------------------|-----------|------|---------------|------|--------|------|
| | | n | % | n | % | n | % |
| (A) | Nenhuma escolaridade. | 3.910 | 9,9 | 7.087 | 7,3 | 10.997 | 8,0 |
| (B) | Ensino fundamental: de 1ª a 4ª série. | 17.046 | 43,3 | 34.477 | 35,3 | 51.523 | 37,6 |
| (C) | Ensino fundamental: de 5ª a 8ª série. | 6.722 | 17,1 | 18.206 | 18,6 | 24.928 | 18,2 |
| (D) | Ensino médio. | 8.204 | 20,8 | 24.515 | 25,1 | 32.719 | 23,9 |
| (E) | Superior. | 3.367 | 8,6 | 13.055 | 13,4 | 16.422 | 12,0 |
| | Branco | 77 | 0,2 | 227 | 0,2 | 304 | 0,2 |
| | Resp. inválidas | 33 | 0,1 | 75 | 0,1 | 108 | 0,1 |

Fonte: (GATTI; BARRETO, 2009, p. 167).

As tabelas nos mostram que pais e mães dos estudantes de Pedagogia são menos escolarizados que os dos estudantes das outras licenciaturas, o que interfere de maneira ativa na herança cultural que os futuros professores recebem de sua família. Para Bourdieu (2007, pp. 41 e 42), “a herança cultural, que difere (...) segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito”. Lembre-se que no Brasil quem certifica para o Ensino Infantil e para os primeiros anos do Ensino Fundamental é o Curso de Pedagogia. A baixa herança cultural compõe o perfil dos primeiros professores das crianças brasileiras, sobretudo daquelas que estudam na escola pública em que esse grupo de professores, na maior parte das vezes, atua. Nessa medida, produz e reproduz-se o ciclo da baixa cultura, pois se ensina/socializa saberes, conhecimentos e informações apenas quando os detêm e/ou os têm incorporado, disso ninguém duvida tampouco precisa de muitas justificações.

Levando em conta que o domínio de línguas faz parte do conteúdo do capital cultural Gatti e Barreto (2009, p.168), a propósito da língua inglesa, mostram “que em torno de 60% dos estudantes de Pedagogia não possuem sequer um domínio elementar desse idioma (...)”. No que se refere aos hábitos de leitura, os estudantes de Pedagogia e das demais licenciaturas, “em média 28% deles afirmam ter lido no máximo até dois livros durante o ano e 35,8% leram entre três e cinco livros, excluindo os escolares” (*idem*, p. 170).

Pouco menos da metade dos alunos utiliza a biblioteca de sua instituição com razoável frequência; cerca de um quarto deles a utiliza muito e proporção semelhante o faz raramente. É pequena a porcentagem, mas ainda há 1.521 alunos que declararam não haver biblioteca nos cursos em que estão matriculados! E também há alunos que afirmam não fazer uso da biblioteca de sua instituição (GATTI; BARRETO, 2009, p.173).

Considerando que um pouco menos da metade, neste caso, dos futuros professores brasileiros⁷ utiliza a biblioteca com *razoável* frequência, podemos pensar que esses futuros professores se limitam a ler as obras que são obrigatórias ao curso. Não podemos perder de vista que a grande maioria desses futuros professores estuda em licenciaturas de qualidade duvidosa. Então, não podem desenvolver o hábito de leitura que é imprescindível ao ofício docente. Quanto aos investimentos em cultura como cinema, teatro e artes, em geral destaca-se o cinema que agrada a 42,8% dos alunos, shows ou concertos musicais 23,9%, espetáculos teatrais 16,9% e a dança 10,5%. A soma dos percentuais atinge 94,1% dos sujeitos. Isso não é pouco. Todavia, as preferências são para uma atividade e não para todas. Observe que o investimento em teatro e dança são em menor número, que são investimentos que exigem mais capital econômico, e fazem parte da alta cultura propriamente dita, no Brasil. A esse propósito:

Investigações recentes e os dados analisados neste estudo indicam uma elevação do contingente de professores excluídos de certos bens culturais básicos. Assiste-se à expansão do recrutamento de professores nos segmentos mais desfavorecidos da população, portadores de um capital cultural insuficiente para o exercício da função docente pela escassa oportunidade de fruição de bens culturais como a leitura de jornais e obras literárias, a frequência a eventos artísticos. Os processos de formação continuada não podem prescindir de estratégias que facilitem o acesso do professor a estes bens. Além disso, as próprias instituições formadoras podem converter-se em espaços de produção e difusão cultural que envolvam os professores da educação básica de nossas escolas (GATTI; BARRETO, 2009, p.233).

Nota-se, então, que é impossível à escola brasileira compensar as desigualdades referentes ao capital cultural. E sua impossibilidade não diz respeito somente ao currículo e à indiferença à pré-história do aluno (BOURDIEU; PASSERON, 1975), pois, em nossa sociedade, a produção do ciclo da baixa cultura está, pode-se dizer, institucionalizando-se. Desse modo, a problemática colocada por Bourdieu a respeito da compensação das diferenças culturais pela escola necessita no Brasil de um passo anterior: garantir que os professores adquiram capital cultural. Caso contrário, a compensação das diferenças culturais por alunos de frações de classes desfavorecidas pode ser considerada uma utopia, visto que seus professores não desenvolvem *habitus*⁸ cujo processo de interiorização e exteriorização se deu por meio da aquisição de capital cultural. Bourdieu continua muito profícuo para avaliarmos os procedimentos pedagógicos da escola brasileira quando o que está em jogo é a aquisição de capital cultural:

[...] somente uma instituição cuja função específica fosse transmitir ao maior número possível de pessoas, pelo aprendizado e pelo exercício, as atitudes e as aptidões que fazem o homem “culto”, poderia compensar (pelo menos parcialmente) as desvantagens daqueles que não encontram em seu meio familiar a incitação à prática cultural (BOURDIEU, 2007, p.61).

Pelo exposto, a escola pública brasileira nem de perto nem de longe formará o homem *culto*. Certamente, é justamente essa escola brasileira que atende a grande maioria de nossa população que faz parte das frações de classes populares. O que culmina com uma exuberante perversão contra essas frações figurada pelo ciclo da baixa cultura: professores e alunos não

⁷ Observe que estamos tratando do perfil de professores e futuros professores concomitantemente porque nosso objetivo é traçar o perfil do professor brasileiro. Portanto, levamos em consideração as informações sobre a formação dos docentes.

⁸ Tratam especificamente da noção de *habitus* os seguintes textos de Pierre Bourdieu (2011a, 2011b).

conseguem adquirir capital cultural na socialização primária, na socialização secundária e, quiçá, durante toda vida!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações que nos parecem óbvias diz respeito a investimentos na Educação Escolarizada, na formação inicial e continuada de professores. Isto é: a superação da produção do ciclo da baixa cultura tem de estar na agenda das políticas públicas para a melhoria da escola brasileira. Nesse sentido, as universidades de grande porte deveriam engajar-se com a formação e atuação docente de modo sistemático, contínuo e produtivo e não de maneira fluida como costuma acontecer. Esse engajamento deveria fazer parte da agenda das referidas instituições, que atualmente *atendem* solicitações de governos estaduais e federais sazonalmente. Ademais, nos currículos das licenciaturas deveria conter explicitamente programas culturais obrigatórios e que a universidade responsável por esses programas usassem sem parcimônia seu potencial. Por isso, e não por acaso, estamos nos referindo a universidades de grande porte intelectual e acadêmico. Essa reflexão constitui apenas uma primeira aproximação à problemática da produção do ciclo da baixa cultura, pois entendemos que investimentos nessa direção podem ser muito esclarecedores para avanços na formação e atuação docente.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. 7 Ed. São Paulo: Perspectiva, 2011a.

_____. *O Poder Simbólico*. 15 Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011b.

_____. *Escritos de Educação*. Seleção, organização, introdução e notas Maria Alice Nogueira, Afrânio Catani. 9 Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____.; PASSERON, J.C. *A Reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1975.

CARDIA, Nancy (Coord.). *Pesquisa nacional, por amostragem domiciliar, sobre atitudes, normas culturais e valores em relação à violação de direitos humanos e violência: um estudo em 11 capitais de estado*. São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.nevusp.org/downloads/down264.pdf>>. Acesso em jul. 2013.

GATTI, B. A; BARRETTO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em jul. 2013.

GATTI, B. A; BARRETO, E.S. de S; ANDRÉ, M. E. D. de A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em jul. 2013.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar. In: BOURDIEU, P. *Escritos da Educação* (seleção, organização, introdução e notas: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 9 Ed.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. *Bourdieu & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Pensadores e educação, v. 4).

SILVA, Marilda da. *Metáforas e entrelinhas da profissão docente*. São Paulo: Pioneira, 2004.

JULIA ELAINE DINIZ

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/UNESP. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências de Rio Claro/UNESP. Contato: juliae_diniz@hotmail.com

MARILDA DA SILVA

Livre docente junto ao Departamento de Didática da Faculdade de Ciências e Letras – Campus Araraquara/UNESP. Contato: marilda@fclar.unesp.br