

# Tornar-se professora: da incorporação de capital cultural à estruturação do *habitus* professoral

*Eva Poliana Carlindo*<sup>1</sup>, *Marilda da Silva*<sup>2</sup>

## Resumo

O presente artigo investiga os investimentos culturais feitos por quatro professoras atuantes na última série do primeiro ciclo do Ensino Fundamental de uma escola municipal do interior paulista. Para tanto, optou-se pelo referencial teórico bourdieusiano, sobretudo pelas noções de *habitus* e de capital cultural. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas de caráter autobiográfico a fim de reconstruir parte das experiências formativas vivenciadas pelos sujeitos entrevistados. A análise dos dados foi realizada através da técnica Análise de Conteúdo, segundo Laurence Bardin (1988). Diante dos dados analisados, concluiu-se que o investimento em aquisição de cultura, em suas múltiplas formas, ainda é baixo, o que inflexiona a estruturação de um *habitus* professoral que invista na angariação e na incorporação cultural para além dos espaços escolarizados. Logo, sendo a escola um espaço amplo de formação humana e escolar, faz-se importante pensar e oferecer um processo educativo-formativo que disponha de investimentos culturais em sua amplitude, para professores e alunos.

**Palavras-chave:** formação docente; capital cultural; *habitus* professoral; investimento cultural; história de vida.

---

1 Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”.

2 Departamento de Didática, FCLAr, UNESP.

# Becoming a teacher: the incorporation of cultural capital to the structuring of a professorial *habitus*

*Eva Poliana Carlindo, Marilda da Silva*

## **Abstract**

This paper aims to investigate the cultural investments made by four teachers who work in the late years of the first cycle of primary education at a municipal school in the countryside of Sao Paulo. In order to achieve such a goal, the theoretical framework chosen was Bourdieu's, especially his notions of habitus and cultural capital. Semi-structured and autobiographical-character interviews were conducted aiming to rebuild part of the training experiences of the interviewees. Data analysis was supported by the Content Analysis technique, according to Laurence Bardin (1988). In the light of the analyzed data, it was concluded that investment in the acquisition of culture, in its many forms, is still low, which does not favor the structuring of a professorial habitus which invests in raising and incorporating culture beyond school premises. Thus, as school is a large space for human and school education, it is important to think of and to offer educational-training courses which receives cultural investment in a broader concept, for both teachers and students

**Keywords:** teacher's formation; cultural capital; professorial habitus; cultural Investment; life history.

## 1 Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar uma reflexão sobre a complexidade da relação que se estabelece entre investimentos culturais e atuação docente.

Para o exercício bem sucedido da profissão docente (CUNHA, 1992), defendemos a estrita aquisição de conhecimentos e de culturas, em sentido bastante largo, para a realização do trabalho pedagógico de alta qualidade: aquele que exerce a função pedagógica precisa dominar com habilidade os preceitos conceituais que se dispõem a transmitir entre seus alunos, o que pressupõe elevada incorporação de capital cultural, participação em diferentes espaços socioculturais e pleno domínio dos conteúdos a serem transmitidos (CARLINDO, 2016; 2017).

Para sustentar nossa discussão, fundamentamo-nos em Pierre Bourdieu, sobretudo na noção de capital cultural. Para o referido autor, a sociedade é um espaço social denso em que cada fração de classe ocupa determinada posição frente à hierarquia social vislumbrada, a qual norteia a realização de escolhas dentre as possibilidades oferecidas pelo âmbito social em que esse agente está circunscrito. Uma delas diz respeito, justamente, à profissão pretendida e ao capital em seus múltiplos estados – cultural, simbólico, tecnológico, linguístico, social e distintivo – a ser angariado pelos agentes sociais ao longo de toda sua formação pessoal e profissional.

## 2 Formação docente e angariação de capital cultural: fundamentação bourdieusiana

Bourdieu (1998a; 1998b) define, didaticamente, o conceito de capital cultural sob três formas: no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado.

Trata-se, pois, de um conceito único e relacional em que é preciso se considerar a peculiaridade de cada estado para se estabelecer relações com o todo, em sua complexidade.

O primeiro estado, o capital cultural incorporado, caracteriza-se a partir de um longo trabalho de assimilação e de inculcação de saberes provenientes de diferentes bases, formais e não-formais, que dependem diretamente de um investimento pessoal feito pelo próprio agente social, ao longo de toda a sua trajetória formativa. Para Bourdieu (1998b), “[...] o trabalho de aquisição é um trabalho do ‘sujeito’ sobre si mesmo [...] Aquele que o possui ‘pagou com sua própria pessoa’ e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo.” (BOURDIEU, 1998b, p.74-75). Ademais, pode-se dizer que o grau de investimento em aquisição de capital cultural por esse agente social estabelece relação direta e objetiva

com o *habitus* de classe<sup>3</sup>, ao qual esse agente pertence. Desse modo, entendemos que o capital cultural de um professor é o substrato da qualidade de seu exercício profissional (SILVA, 2005). Logo, a qualidade do ensino ministrado, ao focarmos na pessoa do professor, depende do nível de capital cultural incorporado ao longo de sua trajetória formativa e de sua disposição profissional e motivacional para transmiti-lo a seus alunos.

Já o segundo estado, o capital cultural no estado objetivado, relaciona-se com os suportes materiais existentes, tais como livros, estatuetas, pinturas, obras de arte, fotografias, coleções etc., os quais materializam informações históricas e culturais. Desta feita, a aquisição de capital cultural está diretamente relacionada à posse de capital econômico: em nossa sociedade, a aquisição de capital cultural depende das posses do sujeito que se dispõe a adquiri-lo. Nesse sentido, o ter econômico, isoladamente da disposição em adquirir capital cultural, não contribui para o deflagrar das disposições voltadas para o acesso e para a aquisição de bens culturais em suas múltiplas formas. É preciso ir além das posses econômicas. É preciso que esse investimento se torne parte do 'sujeito em si', para que seja capaz de proporcionar o desejo por sua posse e, assim, invista parte de seu tempo e de seus recursos para que a angariação desse bem ocorra.

Por último, o terceiro estado, o capital cultural institucionalizado, refere-se, especificamente, ao grau de formação escolar/institucional que um agente detém. Esse reconhecimento institucional a que estamos nos referindo é objetivado por meio dos diplomas e dos certificados que um agente conseguiu ao longo de sua formação, ou existência. Nesse sentido, a qualidade do ensino ofertado é fundamental para que o exercício profissional seja bem-sucedido e de notório prestígio social.

A posse de diferentes tipos de capital – principalmente o econômico, o cultural, o social e o simbólico – constitui-se como elemento diferenciador entre as classes sociais e seus agentes. Possuir, por exemplo, capital cultural significa ter a propriedade de um conjunto de saberes culturais legitimados socialmente e certificados pela instituição escolar. Assim sendo, defendemos que, para ser professor, é indispensável a aquisição de elevado capital cultural, pois é na instituição escolar que a maioria da população busca legitimação social via legitimação acadêmica, a qual concede a seu portador distinção social e recursos para galgar capitais econômico e social mais amplos do que os tidos em sua origem.

Contudo, Bourdieu leva-nos a pensar que um agente devidamente diplomado para

---

3 *Habitus* de classe diz respeito à disposições sociais que abrangem estratégias e práticas sociais. O modo de se portar, de se vestir, o gosto por algum cardápio ou por um estilo musical, bem como as escolhas feitas para o lazer são práticas sociais percebidas, reconhecidas e reproduzidas por determinado grupo e legitimadas pelo capital social herdado dos pais, de seus familiares e do sentimento de pertencimento a um grupo social.

exercer uma determinada profissão nem sempre desfruta dos saberes e das habilidades que o referido ofício exige, ou seja, os agentes podem ter o diploma exigido para o exercício de uma atividade profissional, no entanto, não detêm, muitas vezes, os respectivos saberes com elevada qualidade conceitual. Isso ocorre também com professores. Muitos professores, devidamente diplomados, não detêm o capital cultural, em sentido bastante largo, como quer Bourdieu, para exercerem uma docência de boa qualidade. O conhecimento angariado mostra-se frágil; o professor sente-se inseguro em abordar determinado assunto e decide-se, consciente ou inconscientemente, de sua não-exposição, “deixando para depois”, ou afirma que “não houve tempo hábil para ministrá-lo”. É preciso, como profissionais da educação, ir além da mera reprodução do conteúdo escolar: do professor é requerido analisar, refinar, atualizar, relacionar e argumentar sobre os fatos a serem expostos, o que transcende o viés reprodutivista-passivo daquilo que foi lido, quer seja em livros e revistas, quer seja na/pela internet (BIANCHINI, 2005).

Nesse caso, o complicador que nos interessa evidenciar é o fato de que as certificações adquiridas possibilitaram uma melhor posição social no âmbito de seu grupo social de origem, mas esse “poder econômico” não favoreceu a aquisição do capital cultural que a docência exige. A posse de capital cultural em seu estado institucionalizado é um tipo de capital que requer relativa autonomia de seu portador, pois “[...] o diploma, essa certidão de competência cultural confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura” (BOURDIEU, 1998b, p.78). Ao professor, é exigido, para a boa atuação docente, o pleno domínio daquilo que deve ensinar aos seus alunos, a estruturação dos conteúdos escolares por anos e ciclos de escolarização. O falar com destreza, com segurança, o domínio, a habilidade comunicativa e a interação entre as partes contribuem positivamente para que o ato educativo alcance seu objetivo: a formação cultural desse cidadão. Portanto, a aquisição, a angariação e a incorporação de conhecimentos e culturas – capital cultural – por parte do agente social, neste caso, professores, estabelecem íntima relação com a estruturação de seu *habitus*. Bourdieu (2003) assim define este conceito:

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

Entende-se, portanto, que uma das funções do *habitus* seja a de estabelecer unidade entre estilos individuais e práticas sociais, escolhas materiais e representações simbólicas de um agente singular, de um grupo de agentes e, até mesmo, de uma classe social. *Habitus*, apesar da inércia própria, poderá ser reestruturado pelo agente a partir de suas experiências contínuas, individuais e sociais. Por sua vez, o ingresso em uma determinada carreira profissional implica em reestruturação de seu *habitus* profissional, a partir da incorporação de práticas repetidamente sistematizadas e características de seu campo de atuação. No que diz respeito, especificamente, aos elementos que definem o *habitus* profissional, temos os códigos de conduta, as vestimentas características de determinada profissão, os instrumentos técnicos da área, os códigos linguísticos próprios que são interiorizados para, então, serem exteriorizados durante o diálogo e as interações profissionais desse agente social com membros de sua classe e de outros grupos sociais (BOURDIEU, 1998b). Qualquer sujeito ativo passa pelo processo de interiorização e de exteriorização de elementos profissionais que estruturarão seu *habitus* profissional; particularmente, em relação à docência, a estruturação desse *habitus* é denominada *habitus* professoral (SILVA, 2003; 2005, 2012).

Por *habitus* professoral entende-se as disposições internas incorporadas pelo agente social, no caso, pelo professor, em virtude de sua exposição permanente ao ambiente escolar. O exercício da docência, a organização do espaço e do tempo escolar, a instituição de sua cultura, a socialização entre pares, o cumprimento de regras e de deliberações legais relacionam-se, entre outros aspectos, com ações habituais e com ritos de funcionamento específicos dessa instituição em particular e que são capazes de gerar/estruturar o *habitus* professoral daquele que desempenha a função de ensinar aos seus. Silva (2012) afirma que os comportamentos são explicados a partir das noções de experiência e estruturação de *habitus*, os quais “[...] mostram que a vida prática é produzida por critérios e elementos que fazem parte das ações práticas que se repetem todos os dias em um determinado fazer, e que nelas há gestos corporais, apreciações, estilos que compõem aquela atividade, e não outra” (SILVA, 2012, p. 158).

Para Lima (1995), a cultura escolar é uma das diretrizes mais influentes que atuam sobre a prática docente, bem como sobre o processo de elaboração da identidade profissional. Para a autora, a função docente se constitui pela adesão a um conjunto de práticas e códigos a ela relacionados e que não se furtam da formação acadêmica, social e cultural anteriores ao efetivo exercício da docência:

Nenhum aluno esquece tudo, ou lembra-se de tudo que viveu na escola, mas essas experiências dão a ele um saber que é distintivo dos outros, porque a escola é um espaço programado de formação social e cultural. É no espaço institucional da escola que o professor começa a ser formado. É como se fosse uma sementeira: toda a sua escolaridade vai-lhe possibilitando um acervo de desempenhos, habilidades e atitudes que mais tarde ser-lhe-ão básicas para o magistério. (LIMA, 1995, p. 113).

A maneira como o professor conduz a sua prática, conclui a autora, é consequência de várias referências; dentre elas, destacam-se as que orientam o modo como o professor apreende e vivencia a docência, as histórias familiares, os percursos escolares e acadêmicos, a inserção sociocultural, o volume e a incorporação de capital cultural (BOURDIEU, 1998<sup>a</sup>; 1998b) e a constituição da profissionalidade docente (MARCELO GARCIA, 2009; CUNHA, 1999; ROLDÃO, 2005; 2007), capazes de promover o tão esperado e bem-sucedido trabalho pedagógico. Diante de tais afirmações, pode-se dizer que a pessoa do professor, com o uso da abordagem (auto)biográfica, recebe especial atenção, perante um movimento que valoriza as microrrelações sociais.

### **3 Referencial teórico-metodológico: o uso da pesquisa autobiográfica no campo da educação**

Este estudo desenvolveu-se a partir da metodologia da História Oral. O emprego de fontes de estudo que levem em conta experiências e pontos de vista de agentes sociais comuns são fundamentais ao entendimento e à amplitude do feito histórico. “Uma das principais vantagens da História Oral deriva justamente do fascínio da experiência vivida pelo entrevistado, que torna o passado mais concreto e faz da entrevista um veículo bastante atraente de divulgação de informação sobre o que aconteceu.” (ALBERTI, 2006, p. 170). Portanto, argumentamos que a História Oral possibilita reflexões sobre fatos até então esquecidos ou (re)negados socialmente, na voz daqueles que vivenciaram o ocorrido, o acontecimento e que, agora, os narram ao entrevistador.

Para Stephanou e Bastos (2005), o historiador, por meio de narrativas, produz leituras do passado, “[...] do vivido, do sentido, do experimentado pelos indivíduos e daquilo que lembram e esquecem a um só tempo” (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 418). Verena Alberti afirma que a História Oral é uma experiência fascinante de descobertas. O reviver, as repetições e o detalhamento funcionam como divisões infinitesimais durante uma entrevista em que o sujeito se esforça para refazer o percurso vivido outrora: “[...] o passado só ‘retorna’ através de trabalhos sínteses da memória: só é possível recuperar o vivido pelo viés do concebido.” (ALBERTI, 2004, p. 17). Dessa forma, a História Oral é vista como uma metodologia de pesquisa para a obtenção de dados e também, como instrumento de ressignificação e de detalhamento de memórias e de lembranças individuais e sociais, ao se mostrar envolta em um contexto histórico amplo. Já Oliveira (2005) afirma que, “apesar de a escolha do método se justificar pelo enfoque no sujeito, a análise dos relatos leva em consideração, as questões sociais neles presentes” (OLIVEIRA, 2005, p. 94). Ao pesquisador, cabe um trabalho meticuloso “[...] em traduzir todo esse quebra-cabeça, montando, categorizando e tratando as peças a partir dos aportes teóricos escolhidos.” (OLIVEIRA, 2005, p. 95).

Na intenção de revelar e de compreender o processo de angariação de cultura por professoras que atuam em contextos distintos, esta pesquisa segue a abordagem qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986) e a perspectiva autobiográfica para a coleta de dados. Optamos por trabalhar com histórias de vida; precisamente, com fatias de vida (FERRAROTTI, 1988), uma vez que a complexidade formativa do ser humano não seria alcançada nos tempos atuais de se fazer pesquisa. Para Ludke e André (1986), o uso do recurso autobiográfico permite ao pesquisador fazer “[...] correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Nesse sentido, o relato de vida tende a aproximar-se do modelo oficial de representação de si mesmo, para além de carteiras de identidade, de estado civil e de *curriculum vitae*, entre outros instrumentos oficiais que demonstrem a identidade social de um agente.

Particularmente, no Brasil, é na década de 1990 que pesquisas educacionais sobre a escrita de si expandiram-se, ao centrarem-se nos processos de formação vivenciados pelo sujeito e promoverem, dessa forma, reflexões sobre a escolha da profissão e sobre a efetivação do trabalho docente. Nessa perspectiva, Bolívar (2002) afirma que “a formação se estende pela totalidade cronológica da existência e não unicamente no quadro limitado dos tempos específicos de formação institucionalizada” (BOLÍVAR, 2002, p. 128). Ao se fazer uso da perspectiva biográfico-narrativa, busca-se “[...] compreender como os professores, assimilam/acomodam as novas ideias e conteúdos e implementam as inovações ou estratégias” (BOLÍVAR, 2002, p. 103) de ensino, ao longo de sua carreira profissional (HUBERMAN, 2002).

Bueno (2002, p. 22), por sua vez, argumenta que o processo de formação do professor se inicia muito antes de seu ingresso em cursos de formação: desde o início de sua escolarização, ainda na tenra idade, quando se é aluno e se está exposto a diferentes modelos de professores, ocorre a criação de vínculo com o estudo, e este tem prosseguimento durante todo seu percurso profissional, já em exercício da docência. Estabelece-se, assim, relação entre passado e presente, ao contribuir para o processo de desenvolvimento pessoal e profissional do professor (BOLÍVAR, 2002). Por sua vez, Ivor Goodson (1992) defende a importância atribuída à voz do professor como uma das mais importantes possibilidades para se investigar o desenvolvimento profissional e pessoal do professor. Tem-se, dessa forma, a valorização da subjetividade humana, de modo que a formação pessoal e cultural angariada por esse sujeito é considerada referência indelével à compreensão do processo de transmissão da cultura e do conhecimento, nesse caso, pelo professor, ao longo de sua prática docente.

As histórias da nossa infância e da nossa escolarização são revisitadas no sentido das referências construídas: temos recursos experienciais e também representações de escolhas, influências, modelos, formação de gostos e estilos, o

que é significativo para a reflexão sobre o que somos hoje e para as possibilidades autopoieticas que nos singularizam como pessoas e professores. (OLIVEIRA, 2005, p. 100).

Nesse sentido, ocorre a valorização da pessoa do professor, suas relações e seus tempos formativos. Valoriza-se, então, os âmbitos pessoal-privado e público-profissional, na busca por apreender a prática docente e a estruturação do habitus professoral, conforme apregoa Silva (2005). Ao narrar sua história de vida, esse agente social também interpreta fatos, ações e vivências de sua vida, o que implica na autorreflexão de seu trabalho em sala de aula. Assim,

[...] a pesquisa autobiográfica com abordagem qualitativa possibilita tomar a experiência como objeto de conhecimento, passivo de mensuração, análise e interpretação com o propósito fundamental de dar voz e vez ao sujeito da investigação que, desse modo, tem a oportunidade de aprender, crescer e desenvolver-se a partir de suas experiências pessoais, profissionais, enfim, formativas. (CUNHA, 2014, p. 46).

Portanto, ao nos utilizarmos da perspectiva autobiográfica, identificaremos aspectos singulares que formam o sujeito em sua completude e em sua complexidade, ao passo que tais sujeitos expõem, em seus diálogos, valores, práticas, hábitos, concepções e experiência; todos imbricadas entre a vida pessoal e a profissional.

## 4 Nossos sujeitos: sua historicidade

Participaram desta pesquisa quatro professoras experientes – Andréia, Evelin, Giovana e Maria Graziela – que, à época, tinham entre 32 e 36 anos de idade e lecionavam para as séries iniciais do ensino fundamental, em escolas públicas situadas no município de Ibaté, SP<sup>4</sup>. O tempo de atuação dessas professoras varia entre 10 e 16 anos, dos quais os últimos cinco anos foram realizados na última série do primeiro ciclo do ensino fundamental em uma escola municipal localizada em um bairro periférico do referido município.

Frente a nossas inquietações, realizamos entrevistas semiestruturadas de caráter autobiográfico. Nossos questionamentos foram assim divididos: *i)* origem familiar; *ii)* formação acadêmica; *iii)* condições de vida, gostos e preferências pessoais; *iv)* carreira docente. Os dados coletados foram analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo, formulada por Laurence Bardin (1988). É preciso salientar que duas

---

4 O município de Ibaté localiza-se na região central do estado de São Paulo, distante 240 km da capital paulista. Sua economia principal baseia-se na produção e na comercialização de derivados da cana de açúcar. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal alcança a pontuação de 0,703. Ademais, 26.103 dos 30.734 habitantes são considerados alfabetizados, com renda mensal familiar de R\$ 1908,95. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=351930&idtema=16&search=sao-paulo|ibate|sintese-das-informacoes>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

professoras, Evelin e Giovana, são irmãs, o que faz com que os dados de suas origens se repitam e sejam considerados uma única vez.

No que diz respeito à origem familiar, verifica-se que os avôs paternos de todas as entrevistadas exerceram, por um período de tempo maior, com registro em carteira, serviços sem especialização e exigência de titulação. Especificamente, o avô paterno da professora Maria Graziela exerceu o ofício de fiscal de fazenda, enquanto que o avô das professoras Evelin e Giovana foi funcionário público – precisamente, era leiturista de água – e, por último, o avô da professora Andreza era agricultor – sua única profissão. Dois avôs maternos exerceram a função de agricultores (Andreza e Maria Graziela), e um era ajudante geral (Evelin e Giovana). Todas as avós, tanto paternas quanto maternas, eram donas de casa e nunca trabalharam fora do lar.

A escolarização dos avós é baixa: tanto os avós paternos quanto os maternos não chegaram à concluir o primeiro ciclo do ensino fundamental, já que cursaram apenas o primeiro ano. Sabiam assinar o nome e ler textos muito simples. Isso ocorreu, segundo as professoras, porque precisavam ajudar seus bisavós na lida com o campo, bem como, assim relataram, pela distância a ser percorrida, a pé, até chegarem à escola. Em relação à escolarização de seus pais, quando comparada à alcançada por seus avós, nota-se que houve gradual avanço. Os pais de Andréia foram os que mais avançaram nesse processo: seu pai concluiu todo o ensino fundamental, e sua mãe, “depois que os filhos cresceram, já adultos”, retornou aos bancos escolares para concluir o ensino médio na modalidade Educação para Jovens e Adultos. Quanto aos demais, os pais de Evelin, Giovana e Maria Graziela concluíram apenas o primeiro ciclo do ensino fundamental, o que, por si só, evidencia uma leve ascensão, no que diz respeito ao processo de escolarização alcançado pela geração anterior (avós). Ao questioná-las a respeito da profissão exercida por seus pais, por maior tempo de atividade formal, Andreia e Maria Graziela nos relataram que seus pais eram agricultores e proprietários de uma pequena gleba de terra, enquanto que o pai de Evelin e Giovana, irmãs, era motorista de ambulância. Quanto às mães, apenas a mãe de Andreia era inspetora de alunos em uma escola estadual, ao passo que as demais não exerciam atividade laborativa remunerada.

Como visto, as oportunidades educacionais dos membros familiares das professoras entrevistadas não se diferenciam daquelas contadas pela história oficial, em que pesa a dificuldade de acesso e de permanência nas instituições escolares e a escassez de vagas, fatores que certamente impediram o prolongamento dos estudos tanto de seus avós quanto de seus pais. Esse fato revela que, com a falta de titulação acadêmica, coube aos seus familiares, já na idade adulta, buscarem outras formas de sustento provenientes do esforço físico.

Quando observada a trajetória escolar das professoras entrevistadas, não houve interrupção de seus estudos até a conclusão, concomitante, do ensino médio e do Magistério. Posteriormente, em exercício do magistério e já efetivadas por meio de concurso público, buscaram pelo ensino superior em instituições privadas, no período noturno, motivadas, assim argumentam, pelo entendimento da obrigatoriedade de título de nível superior, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/95).

Outro aspecto que nos pareceu importante refere-se ao fato de que as professoras entrevistadas mencionam ter outros familiares que exercem ou que exerceram a docência. São irmãs, tias e primas que lecionaram, ou que ainda lecionam, nos diferentes níveis da educação básica. Nenhuma delas mencionou uma figura masculina que tenha escolhido a docência como profissão. É interessante observarmos que as mulheres de suas famílias que alcançaram o nível superior atualmente são professoras, e apenas uma delas ingressou em uma instituição pública de ensino superior: cursou Licenciatura em Química pela Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara, SP. Já em relação aos familiares homens, temos duas ocorrências: o irmão de Andreia concluiu o curso de Agronomia na Universidade Estadual de Londrina, e o outro, à época da realização das entrevistas, tinha iniciado o curso de Engenharia em uma instituição privada.

Diante das trajetórias familiares relatadas, quando comparadas às alcançadas pelas professoras entrevistadas, “[...] nota-se um movimento ascendente na trajetória social e instrucional dos(as) professores(as) em relação à família de origem” (GATTI; ESPOSITO; SILVA, 1998, p. 253). Tudo isso implica dizer que as estratégias de distinção de uma classe social se definem de acordo com as posições ocupadas em um determinado grupo social. Todavia, para que essa posição gere algum tipo de diferenciação entre grupos, é preciso que as suas partes componentes, os agentes sociais, diferenciem-se econômica e culturalmente das demais classes, de seus grupos oriundos, produzindo ou perpetuando, dessa forma, distinções simbólicas entre as partes e seu todo. Sendo assim,

[...] os traços distintivos mais prestigiosos são aqueles que simbolizam mais claramente a posição diferencial dos agentes na estrutura social – por exemplo, a roupa, a linguagem ou a pronúncia, e sobretudo ‘as maneiras’, o bom gosto e a cultura – pois aparecem como propriedades essenciais da pessoa, como um ser irredutível ao ter, enfim como uma *natureza*, mas que é paradoxalmente uma natureza cultivada, uma cultura tornada natureza, uma graça, um dom. O que está em jogo no jogo da divulgação e da distinção é, como se percebe, a excelência humana, aquilo que toda sociedade reconhece no homem cultivado. (BOURDIEU, 1992, p.16, grifo do autor).

Portanto, ao longo das entrevistas que realizamos, percebemos que a escolha da docência pelas professoras relaciona-se, efetivamente, a dois fatores: *i*) a classe social de origem, de tal forma que as condições sociais contribuíram ou possibilitaram o prolongamento da escolarização; e *ii*) esse era o único curso profissionalizante em sua cidade natal. A elas restavam apenas duas escolhas: cursá-lo concomitantemente ao ensino médio ou não o cursar. Não havia outras possibilidades de escolha. Daquele ponto em diante, a crença na possibilidade de distinção por meio do reconhecimento que é atribuído ao agente social culto e o incentivo familiar, bem como a aparência de profissão ideal a ser seguida, pesaram fortemente para que essa carreira fosse vista como a escolha acertada. Acrescenta-se a concepção de que o exercício da docência conferiria, segundo vigorava no imaginário cultural, certas distinções simbólicas não facilmente alcançadas pela via econômica que usufruíam em sua infância.

A gente morava no sítio, o sítio era dele [de seu pai]. Ele pensou que não poderia continuar nesse meio porque as minhas irmãs estavam ficando mais velhas, elas já tinham estudado até o nível médio, tinham feito Datilografia, que era o que tinha; tinham feito curso de Corte e Costura. E aí? Ele falou “Eu vou ficar com cinco filhas moças aqui no sítio? Elas precisam sair, precisam namorar, casar ou continuar estudando.” Não tinha mais nada. Então a gente mudou pra cidade pra mais novas poderem fazer o magistério. (Prof.<sup>a</sup> Maria Graziela).

A gente pensa assim, ao invés de você fazer um colegial normal [regular] e fazer o magistério... pelo menos você faz o magistério e tem um curso que você possa já ingressar numa profissão mesmo porque os meus pais não tinham todas as condições, sei lá de me manter em uma faculdade, de fazer um cursinho... e, por exemplo, você vai fazer o colegial, você não sabe se vai fazer uma faculdade e pelo menos fazendo o magistério, você tem uma profissão, pra você trabalhar, uma formação em alguma coisa. (Prof.<sup>a</sup> Andréia).

Diante desses excertos, podemos observar que o magistério mostrou-se como a mais proveitosa escolha. Para o pai da Prof.<sup>a</sup> Maria Graziela, era preciso que as filhas alcançassem melhores condições de vida, era “preciso namorar, casar **OU** continuar estudando” – estas eram as duas possibilidades de escolha. Para Bourdieu (1992), é projetado sobre o agente social toda a responsabilidade por seus passos e escolhas, o alcance de melhores condições de vida e a aquisição de capitais – simbólico, cultural e econômico – ofertada pelo sistema social do qual faz parte. Quando questionadas sobre o seu envolvimento na realização de leituras ao longo da escolarização, todas são enfáticas ao afirmarem que não dedicavam muito tempo a sua realização: “Lia-se o que era preciso para realizar a avaliação” (Prof.<sup>a</sup> Maria Graziela). Essa faceta do *habitus* primário, na qual a leitura não era tão valorizada, teve que ser ressignificada a partir do exercício da docência.

[...] quando a gente trabalha na escola, a gente vai tomando gosto. Tudo o que você vê, como um recorte de jornal, um jornal, você quer folhear e ler... uma revista, um livro que alguma pessoa te indica; aí sim. Até então, você não tem aquela curiosidade. Depois que você entra na escola é que você pega essa curiosidade. (Prof.<sup>a</sup> Andreia).

O que fica claro é que, com o exercício da docência, foi preciso alterar e reestruturar o *habitus* constituído no meio familiar, o que é bastante positivo. Porém, quando tal alteração é requerida pelo âmbito profissional, revelam uma necessidade instituída e marcada pelo caráter pragmático para o desempenho da função docente. Caso contrário, se não for modificada, a ausência ou a não-incorporação de capital cultural e de bens materiais objetivados passa despercebida ao agente social. Em outras palavras,

A privação em matéria de cultura não é necessariamente percebida como tal, sendo o aumento da privação acompanhado, ao contrário, de um enfraquecimento da consciência de privação. O privilégio tem, pois, todos os sinais exteriores de legitimidade: nada é mais acessível que os museus, e os obstáculos econômicos, cuja ação se deixa perceber em outros domínios, são aqui menores, de modo que parece ter-se mais fundamento, aqui, para invocar a desigualdade natural das necessidades culturais. O caráter autodestrutivo dessa ideologia é tão evidente quanto sua função justificadora. (BOURDIEU, 1998d, p. 60).

No que diz respeito à escolarização básica das professoras entrevistadas, Evelin e Giovana realizaram toda a escolarização básica em uma única escola estadual; Maria Graziela, a partir da 5ª série, atual sexto ano do ensino fundamental, foi transferida para a mesma escola em que as outras professoras já estudavam, e concluíram tanto o ensino médio quanto o Magistério na mesma escola. A esse respeito, há um fato interessante sobre a professora Andréia. Ela cursou o ensino médio junto com as demais, mas preferiu cursar o Magistério em uma escola tradicional na cidade vizinha, São Carlos, SP. Logo após a conclusão do Magistério, todas iniciaram a carreira docente como professoras substitutas; após a realização de concurso público, foram efetivadas como professoras na rede municipal de ensino das séries iniciais do ensino fundamental.

Após promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei n. 9394/96), fez-se necessária a busca pela formação em nível superior. Andreia licenciou-se em Educação Artística; Evelin, em Pedagogia e Letras; Giovana graduou-se em Pedagogia; e Maria Graziela, em Letras e Pedagogia, além de possuir Pós-graduação *lato sensu* em Formação de Professores, o que lhe possibilitou atuar como tutora universitária no curso de Pedagogia semipresencial, em uma faculdade particular no município de Ibaté, SP. Na pesquisa realizada por Gatti, Esposito e Silva (1998), a maioria dos(as) professores(as) entrevistados(as) realizou o curso superior em faculdades particulares noturnas, conciliando trabalho e estudo. O mesmo ocorreu com as professoras participantes deste estudo. Todas cursavam o ensino superior no período noturno e trabalhavam durante o dia, na função de professoras.

Particularmente, a história de Evelin chama-nos a atenção. Evelin trabalhava, desde os seus 14 anos, pela manhã, como balconista na farmácia de seu tio; à tarde, como professora; e, à noite, cursava o ensino superior. Após dois anos de conclusão do curso de Pedagogia, retorna à mesma faculdade para cursar Letras. Mesmo habilitada a lecionar para as séries finais do ensino fundamental e para o ensino médio, demonstra claramente sua preferência por trabalhar com crianças de menor idade, e decide lecionar apenas para o primeiro ciclo do ensino fundamental. Maria Graziela, ao ingressar no ensino superior – Letras – inicia sua trajetória como professora substituta no segundo ciclo do ensino fundamental da rede estadual de ensino; após dois anos de trabalho, em 1998, foi efetivada como professora nas séries iniciais do ensino fundamental da rede municipal. Além disso, trabalhou com adolescentes em liberdade assistida e como tutora de um curso Normal Superior fora da sede, durante sete anos. Decidiu-se por permanecer apenas no ensino fundamental quando foi diagnosticada com nódulos nas cordas vocais, e afastou-se das demais funções.

Para essas professoras-participantes, o exercício do magistério surge como a primeira ou a única possibilidade de ascensão social capaz de lhes possibilitar, rapidamente, melhores condições de vida do que as tidas por seus pais e avós. Ressaltamos ainda que, apesar das poucas oportunidades escolares existentes na época de escolarização de seus avós e pais, houve gradual melhora intergeracional no tocante às condições de vida, ao acesso à educação escolarizada, à incorporação de capital econômico e à aquisição de conhecimentos escolares.

Elas reconhecem que a titulação escolar é um capital simbólico (BOURDIEU, 1992; 1998a; 1998b; 1998c) capaz de conferir aos agentes sociais algumas vantagens e distinções que lhes possibilitem o acesso ao universo cultural dominante, o que também implica em maior titulação e maior especialização para se manter nesse meio. Além disso, quanto mais alto o nível de instrução alcançado, ou a ser alcançado, maior é o reconhecimento familiar e social em torno desse agente social. No entanto, a herança familiar pode aproximar ou até mesmo distanciar o agente social dos códigos exigidos pela escola, como a linguagem e os modos de se relacionar com a cultura legitimada, o que dificultaria a aquisição por parte do sujeito de capital escolar, fator este que não ocorreu com as professoras entrevistadas.

## **5 A objetivação da mobilidade social**

Conforme pesquisa (BRASIL, 2004), 67,6% dos professores afirmaram ter concluído o ensino superior, dos quais 61,9% o fizeram com formação pedagógica. Outro dado que se mostra relevante para o nosso entendimento é o fato de que 81,3% dos professores que atuam no ensino fundamental e no ensino médio são mulheres, e apenas 18,6% são homens. Essa divisão por sexo em relação à população economicamente ativa

no exercício da docência, esse indicador inverte-se: na educação básica, o número de mulheres que leciona é quatro vezes maior que a quantidade de homens no magistério.

Ao questionarmos as professoras participantes desta pesquisa sobre se houve melhorias quanto ao exercício da docência nos aspectos econômicos e culturais, em relação aos da família de origem, todas foram unânimes em afirmar que sim, especialmente em relação ao acesso a bens culturais, como maior acesso a livros, os quais eram raros em suas infâncias. A mesma afirmação está presente em outra pesquisa (BRASIL, 2004): quase dois terços dos professores responderam que existiram melhoras em suas condições de vida, quando comparadas com as da infância – particularmente, esse percentual varia entre 60,4%, na região Sul, e 67,9%, na região Norte. A avaliação positiva dos professores indica que houve mobilidade intergeracional ascendente. Essa ascensão pode ser atribuída ao aumento das exigências educacionais quanto à qualificação para se manter economicamente ativa e à maior oferta de vagas no ensino público.

Em relação à escolarização dos maridos – três professoras são casadas – nenhum deles concluiu o nível superior: um é produtor rural; o outro é comerciante; e o último, vendedor. Nesse caso, são as esposas que têm mais anos de escolarização; mas, ainda assim, declararam ter menor renda. Quanto aos filhos, as três professoras casadas têm, cada uma, dois filhos homens. Dos seis filhos homens, três estudaram na única escola particular do município; um concluiu o ensino médio nessa mesma instituição e cursava, à época da entrevista, Engenharia Florestal na UNESP, campus de Botucatu, SP; os outros dois, os mais jovens, estudavam na rede municipal de ensino, em escolas diferentes da que a mãe trabalhava. Todas as docentes, como mães, desejam que seus filhos curssem o nível superior, como exigência do mercado de trabalho, mas esperam que, no ensino superior, aprendam, além de suas necessidades primárias, cotidianas, o valor e a proximidade do conhecimento para suas vidas pessoal e profissional.

Além de maior escolarização alcançada pelas professoras, observamos que o acesso aos bens de consumo, como casa própria, carro, eletrodomésticos e eletroeletrônicos, é maior do que o tido em suas famílias de origem. Quanto ao acesso à internet, elas só o tiveram já na fase adulta, o que tem a ver, logicamente, com a democratização de seu acesso à população como um todo (CASTELLS, 2002). Desfrutaram, portanto, de uma situação mais confortável do que a que tinham na infância, quando comparada com a tida por seus pais e avós.

O tipo de leitura preferido por nossas professoras é o pedagógico; sobrepõe-se a revista *Nova Escola*. Livros de autoajuda e jornais também foram citados. Nas horas de lazer, as atividades mais frequentes são: assistir à televisão, ouvir música e ir ao shopping. A participação das professoras entrevistadas em eventos

e atividades culturais, em teatros, museus, cinemas e viagens, é rara. Na cidade em que residem não há nenhum atrativo cultural; não há salas de cinema, teatro, anfiteatro ou museu. É preciso deslocar-se para a cidade vizinha. Até mesmo as instituições de ensino encontram muitas dificuldades para levarem seus alunos a eventos culturais, seja por razão do transporte, seja pela ausência de apoio financeiro.

Diante dos dados analisados, a escolha pelo magistério foi marcada pelas condições econômicas familiares, pela oferta do curso na instituição em que já estudavam e, sobretudo, pela possibilidade de início rápido no mercado de trabalho na cidade em que residiam: no ano seguinte à conclusão do Magistério, todas exerciam a docência, mesmo que em caráter substitutivo. Não obstante, sentir-se vocacionada à docência é o argumento mais utilizado por essas profissionais para justificarem a escolha profissional; porém, ao longo das entrevistas, fica evidente que as oportunidades sociais, bem como as condições financeiras familiares, tornaram clara a imbricação em que pese a escolha da docência como profissão a ser seguida. Para Penna (2007), “[...] as mulheres são conduzidas à escolha da docência como a mais adequada função a desempenhar, seja por sua família, seja por elas mesmas, ao se considerarem vocacionadas para tal, ou até mesmo por ser o que lhes parece [...] a melhor ocupação a seguir” (PENNA, 2007, p. 172), o que, de fato, se evidenciou nos relatos empreendidos por nossas professoras.

O contato com a cultura letrada e legitimada socialmente, para Bourdieu (1992), tem relação direta com as condições sociais em que os agentes estão inseridos cotidianamente, uma vez que o estilo de vida é orientado pela necessidade existencial, pela obrigação de acúmulo de capital econômico e pela angariação de capital cultural (BOURDIEU, 2004; 2007). Entende-se, assim, que a titulação escolar é um capital simbólico capaz de conferir a seu agente certa distinção em relação aos demais: quanto maior o nível de instrução alcançado, maior é o reconhecimento familiar e social.

Nesse sentido, concordamos com Penna (2007), ao afirmar que “[...] a escola, ao valorizar a competência cultural legítima bem como sua posse, converte hierarquias sociais em hierarquias escolares, legitimando a ideologia do dom<sup>5</sup>” (PENNA, 2007, p. 191), ao atribuir ao sujeito a responsabilidade exclusiva por seu sucesso ou por seu fracasso escolar. Outrossim, quando o contato com a cultura fica restrito aos conhecimentos transmitidos pela escola, delegando aos professores, por exemplo, o incentivo para a aquisição do hábito de leitura, essa relação é caracterizada como uma relação de natureza escolarizada, e não por vontade e gosto próprios, para que, ao longo de toda sua vida, busque/consuma cultura em sentido amplo.

---

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

Todavia, consideramos que a experiência adquirida em sala de aula, os momentos formativos de ordem prática, o contato e a troca de experiência com os pares profissionais mostram-se tão fortes quanto a própria formação acadêmica. Isso ocorre porque as dúvidas e inquietações por parte dos professores relacionam-se estritamente ao **como ensinar**. Ao longo das entrevistas, percebemos que a busca pelo como ensinar é algo típico e característico da aprendizagem do sujeito adulto. Para esse sujeito-aprendiz, o que importa, de maneira geral, é o **para quê**; não é saber por saber ou, então, saber para se tornar erudito; importa aprender e apreender conhecimentos – capital cultural e capital escolar – que se relacionem direta e efetivamente com o desempenho da função profissional que exercem. O conhecimento a ser sistematizado, difundido e transmitido a seus alunos é importante, mas, para que o objetivo final seja alcançado, as docentes se mostram mais preocupadas com o *modus operandi* de agirem em sala, fator indispensável ao trabalho educativo, aliado ao pleno domínio conceitual do que será ensinado: um – o que ensinar – não se faz sem o outro – o como ensinar algo.

A supervalorização, bem como a exacerbação da prática pela prática, ocorre quando, subliminarmente, os cursos de formação privilegiam disciplinas de cunho prescritivo-descritivo em sua estrutura curricular. Doravante, para as docentes entrevistadas, estudar e apropriar-se de novos conhecimentos ou de suas alterações, especificamente em momentos não institucionais, sem ser em formação continuada ou em horário de trabalhos pedagógicos coletivos, é colocado em segundo plano, quando há tempo hábil para isso, uma vez que, devido às contingências da função que exercem, se torna mais racional e prioritário ao professor suprir as urgências requeridas tanto pela dinâmica da sala de aula quanto pela administração escolar. No entanto, ainda para Penna (2007) “[...] a função docente exige e proporciona relação utilitária com o conhecimento e preocupação acentuada muito mais com a forma do que com o conteúdo” (PENNA, 2007, p. 213) a ser ministrado, haja vista o fato de ser essa uma relação escolarizada estabelecida por professores e alunos com o conhecimento humano, com a cultura humana.

De fato, podemos dizer que o magistério possibilitou às docentes uma relação mais próxima com a cultura dominante, o que lhes permitiu algumas conquistas – tais como distinção social de sua classe de origem, aquisição de capital simbólico, devido à profissão exercida, e prestígio social – capazes de diferenciá-las de outros agentes sociais ou de outras frações de classe. Ser professor é distinguir-se de sua fração de classe primária. O efetivo exercício da docência possibilitou-lhes alcançar mobilidade intergeracional e social, deslocando-as da classe operária – a mais próxima da família de origem – para a classe média, aquela que mais se aproxima da classe letrada; porém, tal aproximação não garante uma relação de proximidade bem-sucedida com a cultura dominante.

Para Bourdieu (1992), “a relação que um indivíduo mantém com sua cultura depende, fundamentalmente, das condições sociais nas quais ele a adquiriu, mormente porque o ato de transmissão cultural é, enquanto tal, a atualização exemplar de um certo tipo de relação com a cultura” (BOURDIEU, 1992, p. 218-219) traçada ao longo de toda sua experiência de vida. Particularmente, para as famílias de nossas professoras, a escolarização e a titulação acadêmica apresentaram-se como estratégia de mobilização social, o que certamente exigiu muito esforço, tanto das filhas quanto de seus pais, para que as mesmas prosseguissem com os estudos escolares, sem a necessidade de inserção concomitante no mercado de trabalho.

No tocante à angariação de capital cultural acumulado pelas professoras, destacou-se a necessidade de conhecimento escolarizado, devido às demandas da profissão, o que se relaciona com o terceiro estado proposto por Bourdieu (1998a; 1998b), ou seja, com o capital cultural institucionalizado. A esse respeito, percebemos que as professoras priorizam os conhecimentos práticos, por considerá-los mais próximos da realidade vivenciada em sala de aula. Também verificamos um típico afastamento de informações que se apresentam como eminentemente teóricas. A angariação de capital científico é percebida como importante, devido à proximidade com a cultura erudita, o que é valorizado na docência, mas nem sempre é privilegiado; em momentos formativos ou em momentos não institucionais, dedicam especial atenção aos saberes práticos, cotidianos, à busca e à troca de atividades interessantes com outros professores que as selecionaram em diferentes fontes, como em livros, em revistas pedagógicas e na internet.

## 6 Considerações finais

Enfim, encontramos, assim, uma valorização da escolarização como a melhor forma de ascensão social, o que implica em maior aquisição de capital econômico e de capital simbólico. Ademais, percebemos, ao longo de nossa pesquisa, alguns aspectos importantes referentes ao *habitus* primário familiar, como o enaltecimento do trabalho para pais e filhos e o alcance futuro de recompensas materiais e financeiras pelo sacrifício feito. Essa valorização do trabalho como exercício prático nos oferece algumas pistas a respeito dos valores incorporados pelos agentes sociais e à importância atribuída ao professor pelo aprendizado prático, tencionando-o a valorizar muito mais os conhecimentos que incidem diretamente sobre a prática cotidiana e que o auxiliam a resolver problemas em sala de aula do que o embasamento teórico e sistematizado acumulado a respeito das práticas docentes.

Aliás, defendemos que a prática é o elemento propulsor da estruturação do *habitus* professoral. Contudo, o sucesso docente, aqui entendido como o reconhecimento pela comunidade escolar, por serem professoras bem-sucedidas, depende da

incorporação de capital cultural, o que extrapola a aquisição de capital cultural no estado institucionalizado, certificado. Logo, a estrutura mais contundente do *habitus* professoral é a disposição do agente social, neste caso, do professor – o que pressupõe um investimento pessoal e não apenas profissional – para a **incorporação** do capital cultural (fazer parte do seu ser; cultivar-se), cuja dificuldade relaciona-se com o *habitus* familiar e com o *habitus* secundário estruturado na instituição escolar.

Quando a escola deixa de cumprir a sua função social – a de transmitir conhecimentos provenientes de diferentes áreas científicas – contribui para reproduzir as relações de poder existentes no campo social. Os alunos de outrora são os professores de hoje, os quais, muitas vezes, acabam por reproduzir suas deficiências culturais, se não são superadas ou até mesmo percebidas. Nesse sentido, as experiências sociais e as aquisições acadêmico-intelectuais constituem-se em amalgamados elementos importantes para se pensar a complexa relação entre formação e atuação docente. Portanto, para o professor – cuja função primordial, ao nosso ver, é definida pela difusão/transmissão de conhecimentos tornados escolares – a aquisição de capital cultural, em seus três estados – incorporado, objetivado e institucionalizado – é de grande importância para uma prática pedagógica bem-sucedida.

## Referências

ALBERTI, V. Histórias dentro da história. In: PINSKY, C. B. (Org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. *Ouvir contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdos*. São Paulo: Edições 70, 1988.

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

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

\_\_\_\_\_. *A economia das trocas simbólicas*. Trad. Sérgio Miceli. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

\_\_\_\_\_. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998a. p. 39-64.

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

BOURDIEU, P. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998c. p.81-126.

\_\_\_\_\_. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). *A Sociologia de Pierre Bourdieu*. Trad. Patrícia Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo: Olho d'água, 2003. p. 39- 72.

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

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

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei Federal 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. 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.

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

CARLINDO, E. P. *Formação docente: angariação de capital cultural para o exercício da profissão*. Curitiba. Editora CRV, 2017.

CARLINDO, E. P.; SILVA, Marilda da. Aquisições culturais e informacionais por professoras que atuam em contextos distintos. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 3.; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 13., 2016, Águas de Lindóia, SP. *Anais...* São Paulo: UNESP/PROGRAD, 2016. p. 1521-1532. Disponível em: <[http://unesp.br/anaiscongressoeducadores/ArtigoVisualizar?nome\\_arquivo=http://200.145.6.217/proceedings\\_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/6181.pdf](http://unesp.br/anaiscongressoeducadores/ArtigoVisualizar?nome_arquivo=http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/6181.pdf)>. Acesso em: 25 jun. 2016.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura*. Trad. Roseneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2002. v. 2.

CUNHA, M. I. da. *O bom professor e sua prática*. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1992.

\_\_\_\_\_. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. da (Orgs.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1999. p. 127-147.

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

DONNAT, O. La transmission des passions culturelles. *Automne*, [S.l.], n. 1, p. 1-18, 2004. Disponível em: < <http://www.erudit.org/revue/efg/2004/v/n1/008895ar.html> >. Acesso em: 26 jun. 2015.

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

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

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

LIMA, M. L. R. *A memória educativa no projeto de formação de professores no ensino superior: o fazer é, sobretudo, criação*. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1995.

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

OLIVEIRA, V. F. de. *Educação, memória e histórias de vida: uso da história oral*. História Oral, Recife, v. 8, n. 1, p. 91-106, jan./jun. 2005.

PENNA, M. G. O. *Professor de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo: posições sociais e condições de vida e trabalho*. 2007. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

ROLDÃO, M. do C. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: Estudos sobre educação*, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

\_\_\_\_\_. *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SILVA, M. *Habitus professoral: o objeto dos estudos sobre ensino na sala de aula*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 29, p. 152-163, 2005.

\_\_\_\_\_. *Metáforas e Entrelinhas da Profissão Docente*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. v. 1.

\_\_\_\_\_. *Como se ensina e com se aprende a ser professor: a evidência do *habitus* professoral e da natureza prática da Didática*. São Paulo: EDUSC, 2003.

STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. C. História, memória e história da educação. In. \_\_\_\_\_. (Orgs). *Histórias e memórias da educação no Brasil. Século XX*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005. v. 3.

Recebido em 21/10/2016

Aprovado em 18/04/2017