O *HABITUS* DOCENTE: É POSSÍVEL CONSTRUIR UMA NOVA EDUCAÇÃO COM VELHAS MENTALIDADES?

Mariângela Silveira Bairros[1]
UFRGS
mariangela.bairros@terra.com.br

Resumo:

O presente trabalho procura analisar o quanto o *habitus* (Bourdieu, 1979) do professor determina um modelo de atuação profissional, bem como, determina sua relação com alunos de comunidades carentes, na medida em que estes professores não são destas comunidades, os mesmos vêm de fora. Procuro dimensionar em que medida a visão de mundo, as disposições adquiridas, o *habitus* do professor, estabelece mecanismos que podem impulsionar ou obstaculizar trajetórias escolares para além do cotidiano, viabilizando assim, além de construção de conhecimento, mudanças e transformações para a vida destes alunos.

Palavras-chave:

Mudança educacional, escola, *habitus*, práticas escolares, visão de mundo, professores, alunos, capital cultural, capital escolar.

Abstract

The present work looks for to analyze if the *habitus* (Bourdieu, 1979) of the public school teachers determines a model of professional performance, as well as, determines its relation with pupils and social community. It intends to measure if the social and cultural judgment of the teachers establish a mechanism that it stimulates or it hinders the relationships that enable an educacional change and makes possible the effective educational change based in a better knowledge on pupils real being and life trajectories.

Key words: educational change, elementary school, *habitus*, practices and

[1] Doutoranda em Educação - Núcleo de Políticas e Gestão da Educação da FACED/UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Ciência Política PPGCP/UFRGS, Professora da Escola de Gestores e Consultora do MEC.

social judgments, public school teachers, pupils, social community, cultural capital, educational capital

INTRODUÇÃO

A educação figura dentre as mais importantes políticas públicas da atualidade. É um instrumento de regulação social, de formação dos indivíduos objetiva e subjetivamente, responsável por gerar nos cidadãos o sentimento de nacionalidade, de pertencimento, de transmissão de capital cultural e escolar. Tem em suas mãos a possibilidade de emancipação humana. Esta educação, entretanto, encontra desafios, os novos padrões sócio-econômicos que propõem uma nova configuração mundial denominada de globalização, tem influenciado a política educacional, apesar disto, muitos são os movimentos pedagógicos de resistência e preservação de cultura e valores locais. Neste sentido, reformas são implementadas em todos os países, com políticas globais e locais. Estas reformas incorporam novas tecnologias, novas formas de organização de espaço e tempo, bem como inovações pedagógicas que buscam "modernizar" a educação em geral, a prática docente, as escolas e o ensino.

O sucesso dessas reformas depende de muitos fatores: os recursos financeiros e materiais investidos, a capacidade de articulação e adequação com a comunidade local, o engajamento dos agentes sociais responsáveis direta ou indiretamente por sua implementação. Os mais importantes agentes envolvidos nesse processo são os professores, responsáveis pela "tradução" de determinada política educacional no cotidiano escolar, cuja adesão a determinado projeto é fundamental para que uma nova direção se transforme em ação.

O presente artigo tem por objetivo debater um tema retirado do projeto de tese de Doutorado, e que procura analisar o quanto o *habitus* (Bourdieu, 1979) do professor determina um modelo de atuação profissional, bem como, determina sua relação com alunos e comunidade escolar com a qual tem maiores proximidades, pois na grande maioria das vezes não a conhece, não entende sua dinâmica e não estabelece vínculos nem parcerias.

Desta forma, o estudo em questão, já iniciado, procura analisar como professores interagem e propõem construção, partilha de conhecimentos com alunos de escolas pertencentes a comunidades carentes da periferia da cidade de Porto Alegre, uma vez que esta realidade está distante do seu *constructo* social. Estes professores se deslocam de outros bairros da cidade de Porto Alegre para os bairros de periferia onde estão localizadas as escola em que trabalham, portanto, não pertencem ao local onde exercem seu ofício.

O *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais, de uma posição, em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto de escolhas pessoais, de bens e de práticas. Bourdieu afirma ainda, que o espaço social é construído de tal modo que os agentes ou os grupos, são aí distribuídos, em função destas disposições[2] . O que isso pode influenciar no elemento fundante da educação, ou ainda, na relação dentro da escola? Levando em consideração este conceito, procuro entender o quanto estas disposições podem contribuir, ou desmobilizar, as relações constitutivas de práticas pedagógicas comprometidas com sucesso e avanço escolar no seu sentido *latu senso*.

Desta forma então, como será que este *habitus* – dos professores -, que estas disposições, tomadas de decisão se relacionam dentro de um outro espaço, que é o da escola, envolto, permeado, por origem de vida diferenciados? O quanto será verdadeiro que o *habitus* do professor, pode entrar em conflito com a história de vida dos alunos. Um dos conflitos que hoje permeia a escola não será o da falta de interação entre duas histórias: a dos alunos e a dos professores. O quanto estes mundos estarão distanciados? E o quanto isso pode obstruir a produção de resultados positivos para a vida dos alunos?

Considerando que dentre as 92 escolas municipais de Porto Alegre, 90 ficam na periferia da cidade. Sendo assim, todos os dias nestas escolas, deparam-se duas realidades diferentes, a dos professores, que vem de fora

[2] Segundo Bourdieu, as *disposição adquiridas* são os valores, costumes, até questões corpóreas, formas de agir e de se comportar, preconceitos, opiniões, ideologias, visão de mundo, incorporados pelos sujeitos sociais. Questões que fazem parte de cada um, e que não necessariamente, as pessoas se dão conta delas.

da comunidade, com um *habitus*, e a dos alunos, geralmente detentores de uma situação social desfavorável economicamente. Através desta análise pretendo refletir sobre o quanto o permanente confronto entre estes dois mundos podem ter influência na produção de saberes, expectativas, sonhos para a vida destes alunos. Qual o lugar que ocupa o capital cultural dos alunos nesta relação? É igual ou desigual?

A primeira escola estudada está localizada em uma área de assentamento, que reuniu várias vilas pobres da capital. A escola tem 50 professores e foram realizadas 6 entrevistas abertas. A comunidade é local de extrema carência, zona de tráfico e violência entre gangues rivais, pobreza e desesperança. Nenhum professor da escola pertence a esta comunidade.

A escola e a comunidade apresentam-se difíceis de imaginar, sobremaneira para professores que não vivenciam situações cotidianas com tamanha exclusão social.

> *Professores, sobretudo aqueles que ensinam nos estabelecimentos mais afetados, vivenciam de forma tanto pior as dificuldades que encontram porque o insuficiente conhecimento das casas destas dificuldades deixa aberta a possibilidade de que seja a eles atribuída a responsabilidade e a culpa por elas. A escola, que tem a responsabilidade de transmitir os conhecimentos em condições ideais de eqüidade, parece ela mesma bem pouco esclarecida sobre os fatores que a desviam de sua missão, a ponto de ocultar aquilo que torna sua tarefa "impossível" em certos estabelecimentos.* " (Broccolichi, Oeuvrard, 1997, p. 523)

O mundo dos professores, de origem letrada, com acesso a cultura,

lazer, literatura, constituído por um capital cultural, acaba por sobrepor-se ao mundo do aluno e da comunidade, que pode, ou não, ter uma origem *descapitalizada.* Os casos de famílias sem emprego, sem acesso a bens são muitos no universo escolar de comunidades carentes. O quanto este distanciamento pode influenciar na relação escolar?

Este artigo se baseia nesta pesquisa, e tem como questão central estabelecer a fronteira entre estes dois mundos. Pretende dimensionar em que medida esta distância social, cria, ou não, um problema para um processo de construção de significados estimuladores de sucesso escolar (Freire,1996), mas não só, sucesso também para a vida. Os relatos ouvidos dos professores até então, apresentam uma situação difícil de conciliar. Esta naturalizada a supremacia dos saberes transmitidos pela escola, assim como, também está naturalizada uma única forma de pensar a hierarquia destes saberes em relação a outros saberes, que não os formais. Desta forma, torna-se difícil para alunos, principalmente do Ensino Fundamental, proporem outras formas de apreender conhecimentos, na medida em que dialogam com o saber triunfante dos professores.

Todos nós, independente de onde estejamos, carregamos capital cultural, escolar, um conjunto de simbolismos, de visão de mundo, expectativas, concepções e ideologia. Como isso se articula e interage com um mundo social, altamente esgaçado pela precarização da vida?

O estudo em questão, pretende examinar se o *habitus* do professor e o espaço social do qual o mesmo se origina, influencia o exercício de seu trabalho, e de como isto norteia sua *noção de profissão*. (Bourdieu,1979).

As relações entre o lugar no espaço social e as escolhas, práticas e gostos dos agentes são resolvidas, em Bourdieu, por meio da noção de *habitus. O*s agentes têm tanto mais em comum quanto mais próximos estejam nestas duas dimensões e tanto menos quanto mais distantes estejam nelas (Bourdieu,1996, p.19).

O autor reafirma, assim, um nexo entre posições e *habitus*: a cada classe de posições corresponde uma classe de *habitus*, produzidos pelos condicionamentos sociais associados à condição correspondente, e pela intermediação desses *habitus* e de suas capacidades geradoras, constituindo-se um conjunto *sistemático de bens e propriedades,*

vinculadas entre si por uma afinidade de estilo (Bourdieu,1996,p.21).

A identidade, recorda Bourdieu (1996), não é automática, mas constitui uma *potencialidade objetiva,* virtualidade que pode ser convertida em ação coletiva por efeito de *mobilização*, através de *lutas de classificação* em torno das visões do mundo social. Em contraste com a premissa do *homo economicus*, das teorias da ação racional, os indivíduos, no nosso caso, os professores, não se comportam como sujeitos agindo isentos de pertencimentos sociais. As condições deste pertencimento se internalizam, através de tendências, predisposições, inclinações duráveis, não reflexivas, quase corpóreas, que irão constituir a base para um conjunto de funções e fenômenos pelos quais um ser organizado produz práticas e estilos de vida, sem que estes, necessariamente, *saibam* ou precisem saber o que estão fazendo. Esta forma de agir, pensar o mundo, escolher isto ou aquilo, vai, ao longo da vida, sendo incorporado à vida, sendo inscrito no corpo, na mente, tal qual uma tatuagem que vai sendo desenhada ao longo da vida de cada pessoa. Sendo assim, repete-se maneiras de agir, de pensar de forma rotinizada, ficando difícil de transformar o fazer pedagógico.

Segundo Bourdieu, a distância no espaço social reduz a probabilidade para a construção de uma identidade comum: se sou um líder político e proponho constituir um grande partido, agrupando ao mesmo tempo empresários e operários, tenho pouca possibilidade de sucesso, já que eles estão muito distantes no espaço social (1996). De forma mais contundente ele afirma que uma eventual identidade entre ocupantes de posições sociais tão distantes poderia ser apenas superficial e provisória. (1989).

O modo ou a arte de construir significados não se processa, segundo o autor, em um vazio social. As representações oferecidas como identidade, para fazer sentido, devem refletir as condições da existência de seus atores, definidas pelo lugar de sua localização no espaço social. Certamente esta existência não constitui um dado a priori, incapaz de ser alterado, modificado, possui porém, um lugar definido, uma expressão simbólica, uma extensão definida, que deve ser efetivada por meio das lutas que, de modo virtual, simbólico, se processam no cotidiano dos envolvidos, e que de forma alguma passam despercebidos para ambos os lados. Novamente sobre o estabelecimento de relações de poder, o mesmo autor explica:

> *[...] é necessário saber descobri-lo onde ele se deixe ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe são sujeitos ou mesmo que o exercem.* (Bourdieu, 1989, p.8)

A função de professor , por vezes, pode, ou não, valer-se deste poder simbólico. É necessário tentar decifrar, traduzir, em que medida a posição social do educador reproduz um modelo de intervenção, expectativa e exigências para com os estudantes. Em que medida conceitos, valores, são transportados para o trabalho diário realizado com os alunos, na sua maioria de periferia.

Pensando que um dos obstáculos à mudança nas escolas pode ser o predomínio de uma cultura pessoal, que acaba por produzir uma supremacia do *habitus,* das *tomadas de posição, das escolhas* que os educadores assumem na escola, na sala de aula, no pátio, na relação com a comunidade, na opção musical, no esporte, na dança, como práticas sociais únicas e que acabam por determinar a relação entre professores a alunos. O ethos do professor, ou ainda, os domínios da uma determinada posição social, diferente daqueles que vivem na periferia não pode ser determinante na construção de conhecimentos, sob pena de acabar por inviabilizar esta produção de saberes.

As opções e escolhas de uma posição social quando invadem territórios e imaginários de uma outra, acabam por determinar um modelo de agir pedagógico que turva a implementação de políticas educacionais inovadoras e geradoras de mudanças e melhorias para a educação das classes desfavorecidas economicamente.

Se, como afirma Bourdieu (1996), o espaço social é construído de modo que os agentes sociais ali distribuídos se coloquem a partir de dois indicadores: capital cultural e capital econômico, e se os professores são os que possuem um grande volume de capital cultural, sendo este talvez o seu maior patrimônio, isto, por si só, pode determinar uma dificuldade de

aproximação entre o mundo do educador e do educando.

> *A cada classe de posições corresponde uma classe de habitus (ou de gostos), produzidos pelos condicionamentos sociais associados à condição correspondente e, pela intermediação desses habitus e de suas capacidades geradoras, um conjunto sistêmico de bens e de propriedades, vinculadas entre si por afinidades de estilo. Uma das funções da noção de habitus é a de dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes. (Bourdieu, 1979. P. 21)*

Quando vestimos uma roupa, penduramos um quadro na parede ou compramos um carro, estamos respondendo a um *habitus* adquirido e relacionado às estratégias operadas pela produção da crença no poder dos bens simbólicos; portanto, isto orienta também nossa prática diária no interior da escola. Se o *habitus,* como afirma o autor, é um princípio gerador e unificador, que traduz as características de uma classe, de estilo de vida, de escolhas, de bens e de práticas, como tudo isso se traduz no cotidiano escolar? Ou ainda, na implementação de políticas educacionais inovadoras e geradoras de mudanças e melhorias na educação das classes desfavorecidas economicamente?

Certamente, os professores, independente de sua origem – rica ou pobre -, acumularam ao longo de suas histórias de vida, conhecimentos, e, a partir disto, preferências, valores, crenças, que os colocam em um território de produtores/detentores de saberes. Já de início, hierarquicamente, os professores encontram-se em uma posição "acima", ou no mínimo, diferenciada, do lugar que estão os alunos. Professores são, normalmente, mais velhos, são os que possuem a tarefa de "ensinar", são os que sabem e os alunos os que não sabem. O *habitus,* que traduz as características de uma classe, de estilo de vida, de escolhas, de bens e de

práticas, certamente, acaba por tornar-se definidor no *campo* escolar.

Por fim, o objetivo do presente trabalho não é definir a classe social a que os professores pertencem, porém, no contexto da investigação, me parece importante abordar o conceito *a nova classe média nova,* desenvolvido por Stoer e Magalhães (2005), que diz respeito a uma classe média que é diferente da década de 80 do século XX, pois encontra-se em um novo momento histórico, em um novo estágio de desenvolvimento produtivo. A partir disto, novas questões aparecem no campo educacional.

Com este conceito os autores referem-se a uma classe média, que desde o auge do capitalismo organizado, se constituiu como suporte sociológico do fordismo, do keynesianismo e do Estado-providência. Entretanto, as transformações ocorridas em conseqüência da globalização, da reestruturação do mercado de trabalho no contexto de um capitalismo de produção flexível, recolocam novos desafios para esta mesma classe.

Para Stoer e Magalhães, o mandato educativo demandado pela *nova classe média nova* reflete uma tensão que tem sua origem no mercado do trabalho e que hoje apresenta novas demandas para a escola. Atualmente, não se trata mais de preparar mão-de-obra para o mercado, pois este mercado flexível é praticamente inexiste. Hoje, com esta nova configuração no mundo do trabalho, a nova classe média nova precisa estabelecer novo patamar de distinção para seus filhos e a escola continua sendo um instrumento por onde passa a definição desta distinção. Esta *nova classe média nova* continua a reclamar uma escola que lhes permita manter-se em uma posição de distinção e uma passagem para este mundo do trabalho, agora tão flexível, através da performance e de competências.

A respeito destas mudanças de paradigmas os autores acrescentam: *"Efetivamente, as implicações destas mudanças de teor cultural, conduzem-nos a uma análise não só dos estilos de vida, como também à analise do surgimento de novas formas de cidadania."* (Stoer e Magalhães,2005,P.41.). O estudo de Stoer e Magalhães apresenta indicativos que contribuem na presente pesquisa, fundamentalmente porque a mesma tem por objetivo compreender as relações entre os estilos de vida de professores e alunos das escolas públicas da periferia.

I) OS SABERES: Questões para pensar a educação.

Se capital cultural adquire papel preponderante nas relações dentro da escola, podemos recorrer a um estudo realizado por Bernard Lahire. O autor afirma, a partir de pesquisa realizada por ele, que o capital cultural não é algo transmitido por si só, este constitui-se somente se forem produzidos mecanismos que o façam circular, interagir e finalmente, ser internalizado. Este capital cultural não é transmitido se não houver um esforço através de relações sociais, parentais, etc. Para o capital cultural se constituir e se reproduzir é necessário uma rede de relações singulares, afetivas entre os sujeitos sociais.

Lahire apresenta um conjunto de situações levantadas, nas quais os perfis rompem drasticamente com os estereótipos, que normalmente ouvimos no senso comum – aluno pobre não gosta de estudar, famílias de classes populares não se interessam pelo estudo dos filhos, entre outras - . A partir dos perfis estudados, o autor desafia-nos a pensar que mesmo em configurações familiares socialmente diferentes, há diferente níveis de adaptações escolares. Cada aluno reage de acordo com seus tempos e ritmos em relação a produção de conhecimento. Ou seja, o universo social não define este ou outro tipo de desenvolvimento social, fracasso ou sucesso. As condições econômicas, a priori não definem um resultado. Afirma ainda o autor que é na socialização familiar, na trajetória escolar, profissional e na vida que o conhecimento vai se constituindo.

Outro autor que se utiliza dos conceitos de Bourdieu para realizar seus estudos é Bernard Charlot (1996). O autor destaca que o conceito de *habitus* refere-se *a práticas individuais. Trazem a marca da origem social à medida que são organizadas por um habitus que é ele próprio estruturado pelas condições sociais da existência. Mas falta compreender como esse habitus se constrói, qual a sua gênese. O habitus é "explicativo" mas sob condição de que ele mesmo seja explicado.* Ou seja, depreende-se daí que o *habitus* só vai ser explicativo na medida em que seja tomado como instrumento que potencialize o sucesso escolar, pois a partir dele pode-se entender uma situação levando em consideração cada singularidade. Cada aluno dentro da escola é um aluno. Da mesma forma, cabe-nos perguntar: será que o *habitus* do professor, potencializado somente para um modelo de

aprendizagem, para um modelo de vida, de hábitos e atitudes, não estará previamente direcionado a ponto de freiar a possibilidade de sucesso escolar dos alunos com histórias de vida diferente deste professor?

Segundo Charlot (1996), o fracasso escolar se constrói numa história singular e é mais freqüente entre as crianças de famílias populares. O que é preciso compreender, portanto, é o fracasso de indivíduos que pertencem maciçamente às mesmas categorias sociais. Diz o autor: *o ambiente são as relações e não as causas*. Para o ele, significado vem antes de competência (grifo meu). Charlot destaca neste debate, que o central no processo de ensino-aprendizagem, é o que mobiliza as crianças, jovens e adultos a ir até a escola e aprender os conteúdos. A relação com a escola não é apenas relação com uma instituição, uma classe, professores que objetivam transmitir saber aos alunos, é estabelecer ações de aprendizagem que tenham significados.

Se como aluno, as relações existentes, os modelos, as expectativas para a vida, o futuro estão relacionadas entre si e com a construção de saber, podemos afirmar que saber não está desvinculado do todo do ser humano e da vida, do ambiente, do mundo que o aluno faz parte. Isto é a relação epistêmica do saber, estabelecer conexões, redes de significações. Se a teoria esquece que a relação com saber precisa lançar suas raízes no social, ela sucumbe à ingenuidade meritocrática. Certamente estas reflexões de Charlot nos conduzem a questionar o modelo de organização da escola, para quem e como a escola se organiza, como são tratadas as singularidades das histórias escolares? Como fica a história de vida de cada aluno frente a uma organização prévia, estática, onde o aluno deve se moldar, se adaptar. *A articulação entre o saber social e o escolar acabam, dessa forma, se tornando mais inteligíveis, mais do que o que acontece nas situações escolares e nas histórias dos jovens.* [..] *é preciso renunciar a pensar o fracasso escolar em termos de handicaps e praticar uma leitura positiva da realidade. (*Charlot,1996,P.61)

Segundo o autor, a proposta é *identificar os processos para construção de relações e de aprendizagens.* Destaca ainda a importância de considerar os motivos da mobilização das famílias em relação à escola, pois a grande maioria das famílias vêem na escola uma possibilidade concreta de ascensão social, ou seja, estão mobilizados em relação a escola. A rede de

relações existentes no seio familiar também é indispensável para a produção de sucesso escolar.

Ainda sobre a questão do capital capital cultural, Charlot esclarece:

Não é em termos de capital cultural que se deva pensar a história cultural dos jovens das famílias populares, mas em termos de capacidade de mobilização em relação à escola e na escola. A simetria da "distinção" tão bem descrita por Bourdieu junto aos jovens das famílias favorecidas(Bourdieu, 1979) não é a ausência de distinção, é a força de vontade que manifestam muitos jovens de famílias populares engajadas numa trajetória de sucesso escolar. (Charlot,1996, P.58).

À contribuição de Charlot acrescento: é necessário (re) pensar a escola da atualidade e as crises vividas por esta. A singularidade de vida e de história produzida por cada aluno precisa ser encarada pela escola de forma encorajada. Os processos de mobilização envolvendo família, escola e educandos, são questões relativamente novas para educadores. A pista ofertada pelo autor nos autoriza a pensar a crise da educação a partir de novos entrelaçamentos sociais que permitam avançar na compreensão do fracasso escolar. Como ele afirma, *a relação com o saber é uma relação social com o saber, e é precisamente por que é social, que pode manifestar uma correlação entre fracasso e posição social.* (Charlot, 1996,P.61). Entendo que a escola precisa construir laços mais perenes com alunos, *fa*mília e comunidade, de modo que este entrelaçamento seja a rede que produza significados para todos que desejam o sucesso escolar.

II) OS SABERES: Questões para pensar o lugar de educador.[3]

A reflexão que segue pretende articular as redes que são, ou não são, estabelecidas entre professores, alunos e comunidade. Os dilemas enfrentados pelos professores, as relação com alunos e comunidade e de como pensar o próprio espaço escolar é elemento de tensão na atualidade. Para isto recorro a um conjunto de autores que vem pensando esta relação

por longos anos através de estudo e pesquisa.

Para Jean Hébrard (2000), *o objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma*. O autor aponta algumas das inquietações existentes dentro das escolas e que afligem os professores. Através de seus estudos identificou que a preocupação dos professores é a cultura e o conhecimento – a transmissão do conhecimento. Já os alunos *usam* a escola como um espaço necessário apenas para poderem exercitar a sua cultura, para encontrar seus amigos, até para *"fazerem a social"* que, obviamente, é diferente daquela entendida pelos professores.

O autor afirma que a educação é um campo político e cultural e que é fundamental para a manutenção permanente das democracias. É um crítico em relação à pedagogia, que reproduz um discurso vazio, pois o discurso pedagógico é um discurso moral, mobilizado pelo determinismo da própria história. O autor pergunta se os educadores são capazes de descrever a escola como ela é? Como os educadores descreveriam a escola, a partir de seus *habitus*?

> *"Penso que a única forma de intervenção é a descrição da escola. Se você é capaz de descrever bem o que acontece na escola, o que é a escola, você é capaz de mudá-la um pouquinho. Essa capacidade de descrição é fundamental (...)."* (Hebrard, 2000, P.6).

Conforme diz o autor, a escola é um espaço onde os alunos, os jovens estão somente para viverem a sua cultura, e não para aprenderem a cultura escolar. O mais importante para os alunos é, dentro da escola, organizarem, estruturarem, inventarem uma cultura e viverem essa cultura, que não é a cultura escolar, ou seja, diferente da proposta dos professores. "*Para eles, a cultura escolar é um preço a pagar para viver, juntos, essa realidade, essa sociabilidade que é da juventude."(*Hebrard,2000, P.9) Essa afirmação talvez seja a chave do enigma. A questão central, diz o autor, é como, e se é possível, escolarizar essa cultura estranha. Considero essa

[3] Sobre isso ler também Maurice Tardif.

afirmação de Hébrard revolucionária.

Se as escolas que encontram dificuldades com violência, indisciplina, intolerância entre os alunos, defasagem, desinteresse escolar e outros tantos problemas, esquecessem os conteúdos por um tempo, não por definitivo, e construíssem a partir dos alunos a cultura da escola, muitos dos entraves estariam resolvidos. A questão é como fazer o conhecimento histórico acumulado pela humanidade ser de interesse desses jovens e dessa *cultura selvagem*, como afirma o autor.

Outro autor que estuda o lugar e os sentimentos dos professores é Dubet. (1997) O autor optou por lecionar durante um ano em uma escola por duas razões: a primeira para tomar conhecimento do porque, nas suas conversas com os professores ouvia descrições exageradas sobre as dificuldades nas relações pedagógicas com alunos, sobre a impossibilidade de trabalhar e a queda no nível dos estudantes. A segunda foi um desafio feito por uma professora que o enfrentou dizendo ser ele um intelectual, e portanto, não conhecia a realidade de sala de aula, apenas a realidade abstrata, já que não era professor.

O autor aceitou o desafio e a sua primeira surpresa foi deparar-se, no cotidiano da sala de aula, com o que haviam lhe dito os professores em entrevistas realizadas anteriormente por ele. Os alunos não estão naturalmente dispostos a fazer o papel de aluno. A situação escolar é enfadonha para eles, que reagem com hostilidade e resistência ao professor.

A segunda surpresa referida, também diz respeito, ao que os professores diziam sobre a permanente tarefa de ocupar os alunos. "É extremamente cansativo dar aula já que é necessário a toda hora dar tarefas, seduzir, ameaçar, falar.

> *" Por exemplo, quando a gente fala peguem seus cadernos", são cinco minutos de bagunça porque eles vão deixar cair suas pastas, alguns terão esquecido seus cadernos, outros não terão lápis. Aprendi que para uma aula que dura uma hora, só se aproveitam uns vinte*

> *minutos, o resto do tempo serve para botar ordem, para dar orientações."* (Dubet, 1997, P.223)

Estas falas também apareceram nas entrevistas que realizei, na primeira escola.

Dubet descreve que para conseguir dar aula teve que dar um golpe da Estado. Durante uma semana estabeleceu o terror em sala de aula, puniu e ameaçou. Isto ao contrário do que se poderia esperar, facilitou sua vida, mostrando que a crise vivida em sala de aula deu aos alunos uma sensação de segurança e de que ele se interessava por seus alunos. As relações se tornaram bem mais afetuosas. A relação era uma mistura de afeto, disciplina e muita rigidez.

O autor relata o clima de receio dos professores antes de entrarem em sala de aula. Na maioria dos casos não havia agressões, insultos, mas a dúvida era de como fazê-los trabalhar, ouvir, acalmarem-se. A dificuldade era esta, não a violência. Entretanto, ninguém falava sobre isso, todos eram bons professores. Para Dubet, a relação escolar é desregulada; todos os dias é necessário reconstruir a relação, a rotina, ameaçar, recompensar, interessá-los; é preciso lembrar as regras do jogo. Na escola não há rotina, pois esta nunca se consolida, e isto é muito cansativo.

O aspecto descrito é o do descompasso entre a informação que os alunos recebem e o que eles já têm acumulado em termos de capital cultural, escolar. Disso decorre um nocivo pacto, no qual alguns professores acabam fingir que dão aula e os alunos fingem ouvir. "*De fato, no colégio, é preciso trabalhar na transformação dos adolescentes em alunos quando eles não têm vontade de ser alunos."* Sobre os programas escolares o autor descreve que os mesmos são feitos para alunos que não existem. Para Dubet (1997) os programas são feitos para alunos extremamente inteligentes, filhos de professores de história e filosofia e para turmas que trabalham incessantemente. É preciso rever os programas e ambições dos professores, de modo que os alunos na largada não sejam colocados em situação de fracasso.

> *"Para falar mais simplesmente, eu acho que eles devem aprender menos coisas,*

> *mas é preciso que eles aprendam. [...] Precisamos ter tempo para ter certeza que eles as conheçam, pois o que os faz progredir é ter superado as dificuldades. Porém ao invés disso, ensina-se cada vez mais coisas sem nunca ter o tempo de verificar se são assimiladas"*. (DUBET,1997, P. 227)

Dubet afirma que existem medidas a serem tomadas na escola no sentido de tornarem as relações menos tensas, pois a partir do momento que as dificuldades do sistema – administrativo, pedagógico e político - não são enfrentados, os problemas individuais tendem a avolumarem-se. É preciso resgatar a adolescência para dentro da escola. As regras de vida em grupo e que o mundo da escola seja um mundo da *cidadania escolar.* É preciso que a escola seja socializadora, como função precípua. É preciso *primarizar* a escola, estabelecer uma pedagogia de repetição.

Gostaria de destacar que durante as entrevistas realizadas por mim, foi comum ouvir expressões como as expostas pelos autores Hebrard e Dubet. Em geral os educadores afirmaram não ser tarefa fácil entrar em uma sala de aula e trabalhar conteúdos, fazer com que os alunos entrem na sala com educação. Sentar e ouvir é tarefa difícil, dito a moda antiga: "com modos". Aos poucos, em minhas entrevistas, fui ouvindo confissões de como era difícil ser professor na atualidade. Em geral, *tem que se começar a aula ensinando a entrar, a sentar, a ouvir.*

Abaixo parte de duas entrevistas realizadas.

R. Eu acho que eles têm ainda, o termo é muito forte, mas eles têm rejeição, mas observo que é complicado, não é que eles não tenham interesse. Eles estão preocupados em vir na escola, para fazer a social, (grifo meu) ter um grupo de amizade, então chamar a curiosidade, com a disciplina de história, é complicado. Até um filme que se vai passar sobre um tema é difícil. Eu procuro trabalhar na história com a curiosidade, com coisas do cotidiano, fazendo relações, as coisas que aconteceram com a vida deles, higiene, a questão da mulher , moradia, trago para temas que possa

relacionar com a vida deles, mas é bastante complicado. Trazer um texto normal de história é muito difícil deles ler. É preciso formular o texto com a linguagem deles, cuidar o vocabulário. Às vezes tu colocas as palavras mais simples, tu achas que isto é corriqueiro, eles não sabem o que é. É bastante difícil. Tu perguntas o que é e eles não sabem o que é.

P. Ensinar envolve vários processos. Ensinar não envolve só o processo pedagógico, objetivo de sala de aula. O processo de ensinar, hoje, me diz que tem que inserir, necessariamente, a família, porque, senão, a gente não atinge o nosso objetivo maior, que é objetivo de desenvolvimento do país, esse é o objetivo maior, melhorar o país, melhorar a Economia, fazer com que as pessoas tenham uma distribuição de renda maior, que as pessoas possam ter uma qualidade de vida melhor, que possam viver, possam satisfazer todas as suas necessidades básicas e mais um pouco, para que a gente possa chegar nessa utopia, que, por enquanto, é uma utopia que a gente não consegue atingir; por isso é uma utopia, mas é atingível, desde que se mude a visão que o governante tem, o administrador tem da educação, não se pode mais ver a escola estanque naquele espaço ali, a educação passando somente por dentro das salas de aula e do processo de aprendizagem; o administrador precisa ver e precisa cumprir políticas sociais importantes junto à família, de esclarecimento, de educação e até - o que é muito importante - a política do controle de natalidade nas classes mais pobres. Eu acho que é por aí que, no Brasil, talvez se desenvolvesse uma política educacional correta para daqui a vinte anos, trabalhar o controle de natalidade com as classes menos favorecidas.

Após estas reflexões, um primeiro cuidado, é o de não pensarmos que o professor e a escola devam dar respostas a todos os problemas do mundo. Por outro lado, também, não é possível continuar agindo como se não existisse um mundo fora dos muros da escola que é difícil e desafiador, pois tem novas configurações, novas demandas, novos problemas. O mundo não é mais o mesmo, portanto, a escola também não pode ser. Dar respostas para esta realidade que às vezes parece estar longe e com o qual a escola não tem nenhum envolvimento é um desafio, porém, cabe ao

professor enfrentar, tentar resolver, a inevitável tensão entre a pedagogia e a diversidade.

Continuar tratando os alunos como se não pertencessem a este mundo de fora dos muros da escola, ou mesmo que não viessem de lá, não resolve os dilemas atuais. A escola está implicada com este mundo que vai além dos muros, precisa estabelecer relação com a vida lá de fora, por mais difícil que seja. A escola é parte do mundo que é deixado do lado de fora todos os dias.

Talvez o que a atualidade esteja desafiando os professores seja o de refundar a escola, retomar valores perdidos, debates necessários para a sobrevivência nos dias de hoje. A dimensão do papel do professor passa, também, por ele assumir esta diversidade. " Existe uma escolarização desobrigada de práticas comprometidas com uma formação ampla de valores, regras disciplinares, de solidariedade, cidadania, sentimento de nação, de pertencimento a uma Pátria, enfim, valores fundamentais para um cidadão.

> *A educação supõe uma relação com o Outro, já que não há educação sem algo de externo àquele que se educa. Aquele Outro é um conjunto de valores, de objetos intelectuais, de práticas, etc.; é também um outro ser humano (ou vários). Este tem vários estatutos. Assim, o docente é, ao mesmo tempo, um sujeito(com suas características pessoais), um representante da instituição escolar (com direitos e deveres) e um adulto encarregado de transmitir o patrimônio humano às jovens gerações (o que é uma função antropológica). Essa pluralidade de estatutos produz inevitavelmente uma certa ambigüidade, ou mesmo confusão.* (Charlot, 2005, p. 77)

O movimento mundial no sentido de pensar em um ensino que

contemple a insígnia *educação para todos* procura contemplar a pluralidade que Charlot nos propõe, passa po acolher no seio escolar um movimento de aceitação das diferenças e da diversidade. "É *esse movimento que as distintas reformas do ensino buscam acompanhar e é, portanto, a respeito dele que se deve pensar para compreender a profissão do educador em tempos de reformas."*(Charlot, 2005, p. 79)

Frente as demandas impostas pelo momento atual, econômico e social, está colocada a exigência de uma nova postura do educador. Um professor acolhedor das diferenças, que reconhece-as, mas que acima de tudo, não as rejeite. A educação é um campo amplo, em que não há, a necessidade de contraposição entre a escola e o mundo de fora dos muros.

Neste sentido, diante de toda a crise enfrentada pela escola, muitos estudos acerca desse descompasso escola e mundo real, desse abismo em relação ao novo alunado, muitas reformas são propostas com o objetivo de mudança ou de mera modernização, para transformar ou minorar as dificuldades.

A partir destas propostas, globais ou locais, é possível contar com os docentes no empreendimento dessas reformas? Seria o *habitus* desses sujeitos sociais o maior impeditivo para uma nova prática pedagógica? É possível mudar a escola sem mudar os professores?

III) É POSSÍVEL CONSTRUIR UMA NOVA EDUCAÇÃO COM VELHAS MENTALIDADES?

A identidade dos professores, ancorada em um conjunto de elementos: de um *habitus* - formação, origem social, valores, crenças, encontra-se em disputa permanente. Enquanto os educadores não assumirem estes alunos, os que hoje são trazidos para a escola, através de uma política de ampliação do acesso ao ensino fundamental como parte deste sistema e, que portanto, devem conhecê-los, continuaremos convivendo com um sistema educacional truncado. "*Muitos professores e certos grupos sociais, vêm esta diversificação e massificação como um ataque à própria instituição escolar. Os preguiçosos, os malcriados e os desordeiros eventualmente o "lixo social" são metidos, então, no saco dos*

que não "querem" aprender e impedem ou outros – os que têm mérito – de o fazer." (Magalhães e Stoer, 2002)

A diversificação descrita pelos autores, apareceu em outra entrevista realizada, conforme pode-se observar na fala abaixo:

C. Que são duas classes sociais é visível, mas a gente já trabalha com esse olhar, já sabe onde ta pisando, a gente sabe as dificuldades que eles tem. A gente ainda se assombra com algumas coisas, mas a gente sabe que é assim, que é difícil para eles, que muitos sonhos deles são inalcansáveis, a gente vem com aquele olhar "mas que horror" mas a gente já sabe como é.

Os anseios da classe média, que originalmente, tinham na escola a ascensão social, hoje encontra-se ameaçada. A escola ideal de antigamente, era espaço social oculto de produzir, de encaminhar alunos para a vida e para profissões e espaços hierarquizados e diferenciados entre os filhos da classe média e os filhos da uma classe desprivilegiada. Atualmente, a ampliação do acesso à escola, para um conjunto cada vez maior dos filhos de trabalhadores oriundos, historicamente, de um contingente da população que esteve afastada durante séculos das instituições escolares.

Hoje os filhos da classe média, competem em igualdade de acesso, com os filhos das classes desfavorecidas economicamente.

> *"De facto, a massificação da escola é caracterizada como constituindo simultaneamente a própria crise da escola, a sua crise histórica. Diz Johsua " (...) o compromisso cultural que fundou a função da Escola (...) está hoje desfeito. Nesse sentido, esta crise tem uma importância enorme não só para o futuro da escola, mas também para a sociedade européia em geral."* (Magalhães e Stoer, 2002)

Se estes "novos" alunos são portadores de um ethos, de uma cultura,

de um *habitus* que contradiz permanentemente com a visão de mundo dos educadores *(*Hebrard, 2000) não será este um dos motivos da fragilidade para a construção de propostas educacionais inovadoras que dêem conta do sucesso escolar? " *Para quem é crucial a questão da excelência acadêmica? De que "lugar" (ou lugares) social e político surge tal ênfase? De onde fala quem assume a questão da excelência como uma não-questão educativa e política?* (Magalhães e Stoer, 2002)

Em que medida a escola considera os saberes não escolares (Charlot, 1996) , os saberes que não são aqueles reconhecidos, os que vem da comunidade, como um saber significativo? Em que medida a escola reconhece nestes alunos, que conforme Magalhães e Stoer, às vezes são considerado *o lixo social,* são portadores de inteligência e sabedoria? Será que a desigualdade, que por si só, já é um peso para os filhos das classes menos privilegiadas, traz em si, uma marca de desconhecimento, de soma zero?

Sendo assim, não seria o caso, de defender a escola como se fosse, antes de tudo, *um direito humano*[4]*,* universal, que deve nortear nossa educação? (Boto, 2005) O ensino e o acesso à escola pública é um direito público de todas as crianças e jovens que estão em idade escolar. Entretanto, a grande maioria destas crianças e jovens provêm de um mundo não letrado, com muitas dificuldades e carências. A autora afirma que o acesso universalizado ao ensino fundamental no Brasil – 97% para alunos dos 7 aos 14 anos, antes da ampliação do ensino fundamental para crianças a partir dos 6 anos – encontra outras dificuldades que dizem respeito a reprovação e abandono escolar. Boto questiona se a mera inclusão destas crianças e jovens é suficiente, pois quando estas deparam-se com um determinado padrão cultural, distanciado de suas vidas, não produz um outro tipo de exclusão? A autora acrescenta que para não reproduzir tal exclusão, seria necessário repensar a escola.

> "*A cultura escolar possui, de alguma maneira, um caráter atestador de um padrão cultural erudito e letrado, que inclui*

[4] Sobre isso ler também T. H. Marshall.

> *com facilidade aquelas crianças provenientes de famílias já incluídas no mesmo padrão de letramento erudito. Na outra margem, são da escola silenciosamente expurgados os jovens que não se identificam com o habitus e com o ethos institucional; jovens que não compartilham - por não terem conhecimento prévio – dos significados culturais inscritos na própria acepção de escola."* (Boto, 2005, p. 788).

Para a autora, pensar esta escola, é pensar em, o que deve ser ensinado na escola, pois este postulado continua sendo imperativo para uma educação comprometida com qualidade e justiça social.

A dimensão epistemológica, exige cada vez mais que o educador tome em suas mãos a "*leitura do mundo do educando para ir mais além".* A*o* educador cabe o desafio de coletivamente constituir a inteligibilidade do mundo, pois esta é histórica. Ao educador cabe o desafio de instigar a curiosidade para o encontro com antigos conhecimentos, sempre necessários para a construção de um novo conhecimento, agora mergulhado em um mundo cheio de novidades tecnológicas que desafiam a rudeza e a capacidade imutável do conhecimento historicamente sistematizado pela humanidade.

> *No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica. O desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático do educador que, desta*

> *forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados*". (Freire, 1998: p. 139)

Em Bernstein (1996) vamos encontrar interessante análise tocante ao discurso pedagógico utilizado pelos professores. Afirma o autor que este, engloba, e combina dois outros discursos: por um lado, o discurso técnico que exige *destrezas especializadas*(domínio da cultura letrada e erudita), e de outro, o discurso regulador que cria ordem, relações e identidades. O autor afirma que o discurso da instrução predomina e é dominante e, está acima do discurso regulador. Ainda mais, o discurso pedagógico é mais que um discurso, é um princípio, pois ele engloba outros discursos e estabelece entre eles uma relação especial, com o fim de sua transmissão e de uma aquisição seletiva.

> *El dispositivo pedagógico regula fundamentalmente la comunicación que hace posible y, así, actúa de forma seletiva sobre el potencial de significado. El dispositivo regula continuamente el universo ideal de significados pedagógicos potenciales, restrigiendo o reforzando sus realizaciones.* (Bernstein, 1996, p. 58)

Para o autor o discurso pedagógico não está livre de ideologia, na verdade, ele está carregado de dispositivos que participam ativamente da distribuição de valores predominantes na sociedade. Sobremaneira, participam da distribuição das formas de consciência (de forma de pensar), mas acima de tudo, das limitações que estas impõem.

Desta forma podemos avaliar o quanto o educador, em sua relação com a escola, acaba por reproduzir modelos vigentes e predominantes em nossa sociedade. Sendo assim, aos educadores, está imposto o desafio de ir além dos conteúdos sistematizados historicamente pela humanidade e construir, no espaço escolar, uma educação articulada com aquilo que é possível realizar dentro dos muros da escola, mas sobretudo, estimular possibilidades concretas de resistência e de luta por alternativas para uma

população completamente desprovida de condições concretas de sonhar e perseguir um futuro melhor.

> *"Não podemos renunciar à luta pelo exercício de nossa capacidade e de nosso direito de decidir e de romper, sem o que não reinventamos o mundo. Neste sentido insisto em que a história é possibilidade e não determinismo. Somos seres condicionados, mas não determinados. É impossível entender a História como tempo de possibilidade se não reconhecermos o ser humano como ser da decisão, da ruptura. Sem esse exercício não há como falarmos em ética"*.(Freire, 1995; p.23)

Com estas palavras, Freire, convida-nos ao desafio de que ensinar, ser educador, exige-nos intervenção no mundo. O mundo pequeno da escola expressa, quase sempre, uma realidade maior. Intervir na realidade é pensar a escola como possibilidade de mudanças para a sociedade, para a localidade, a comunidade onde mora o aluno. Caso contrário a história de vida destes alunos não se transforma, nem a ordem injusta que predomina na maioria das comunidades carentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A origem do professor, (origem social atual) entra em conflito permanente com a origem dos alunos. Existe uma dificuldade de conceber a escola como um espaço de experiência social, de trocas com grupos sociais reconhecidamente diferentes e com algum grau de dificuldade para adaptar-se a um modelo já estabelecido, onde as vozes dos alunos não são ouvidas, ou no mínimo, não predominam. A escola acaba sendo o lugar da

unilateralidade do saber hierarquizado e do conhecimento acabado, onde se deposita no educando, os saberes reconhecidos pelos professores. Outra dificuldade também, é utilizar os conhecimentos de uma outra origem social, os chamados saberes populares.

A disputa concreta entre uma visão de mundo, em função e a partir, do *habitus* do professor, e do (não) estabelecimento de propostas educacionais que pretendam dar conta de um conjunto de demandas atuais na educação (Violência, drogas, gravidez na adolescência, miséria, desemprego, falta de oportunidades, desalento, desânimo, desestímulo pelo estudar) desvelam as dificuldades expressas pelos professores.

Levando em consideração todas as questões anteriormente apontadas, defendo a tese de que, o sistema escolar, por si só, não vai conseguir dar conta das desigualdades sociais existentes, mas pode e deve, procurar não reforçá-las cotidianamente.

Sendo assim a escola precisa se organizar para incorporar os saberes não escolares, também como um saber oficial. Reconhecer nos alunos pobres de periferia a possibilidade concreta de uma nação capaz de produzir um grande capital cultural, pois não são *o lixo social.* Será que a desigualdade, que por si só, já é um peso para os filhos da miséria, vai continuar com a marca de desconhecimento? A escola que desejamos precisa ser construída diariamente, a partir das suas diferenças e dificuldades. Sobre isso Gandin afirma:

> *"Mas esta escola não se constrói sozinha. Somente com projetos políticos-pedagógicos que deixem clara a direção para onde se quer caminhar, que construam diagnósticos precisos de onde se está e que detectem as necessidades da instituição e da comunidade escolar e forneçam detalhadas estratégias de ação para caminhar na direção certa poderemos continuar a construir uma escola que mereça nossa luta. Esta escola será um*

> *local que ganhará sentido e a pergunta do título do artigo – para que serve mesmo a escola? - será respondida, não de forma abstrata ou universal, mas com a precisão que só é possível quando esta vem da vivência concreta do coletivo da escola.'* (Gandin, 2006, p. 61)

Afirmo que, decifrar a cultura desses alunos, o que eles desejam, o que eles esperam, é possibilidade para, a partir daí, construir pontes. Através destas, poderão surgir novos conhecimentos, novos homens e mulheres, novos cidadãos.

A meritocracia não deve ser deixada de lado, mas não pode ser o início e o fim do processo de ensino-aprendizagem. Se não há uma proposta educacional, um planejamento mais amplo sobre o que fazer, o ato de lecionar transforma-se, em nada mais, do que o *habitus* em exercício. Pois cotidianamente a realidade, os imprevistos da escola exigem respostas rápidas e, neste momento, falará mais alto o peso das práticas de sua vivência desde aluno e das disposições adquiridas até então pelos professores.

A mudança na educação confunde-se com a própria função social de ensinar, pois isto está diretamente relacionado com aprender novas práticas neste mundo escolar que envolve professores, alunos e comunidade, e no desafio cotidiano de repensar nossa tarefa, como educadores que somos. Emancipação, transformação e sucesso escolar para crianças e jovens, que tem a escola como única bússula para conduzir a caminhos promissores deve ser a insígnia maior.

As mudanças que visam um aperfeiçoamento individual dos alunos, uma construção de saberes fundamentais para suas vidas, necessitam romper com as resistências que tem sua origem em uma visão de mundo, do que é a educação - meritocracia pela meritocracia - muito disso motivado pela origem social, e visão de mundo de cada um de nós.

Com estes desafios, quase um duelo, somos interpelados à luta pelo exercício e pelo direito de decidir e derrubar os muros que vamos

construindo ao nosso redor. Depois de prontos, entendemos que estes servem de segurança para o que está lá fora, daquilo que temos medo, mas isso também, impede que o que está lá fora, e é bonito, adentre nossos muros.

Construir e derrubar muros é parte desta tarefa incansável de ser um educador com capacidade heurística de ver o mundo. Portanto, derrubar muros é parte da tarefa de possibilitar a reinvenção de convívios, de práticas e de sucessos.

Manter a história imobilizada é manter velhas mentalidades, sendo assim, como construir uma nova educação com velhas mentalidades?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogía, control simbólico e identidad:** teoria, investigación y crítica. Madrid. Ediciones Morata, S.L. 1998.

BOTO, Carlota. **A Educação Escolar como direito Humano de Três gerações**: Identidades e Universalismos. In: EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Campinas, Cedes, Volume 26. N. 92. Páginas 777-798. Outubro de 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas:** *Sobre a teoria da ação.* Campinas, Papirus, 1996.

_____ **O Poder Simbólico.** Rio de Janeiro, Editora Difel, 1989.

_____ **La Distinction.** Paris, Les Editions de Minuit. 1979.

BROCCOLICHI, Sylvain, OEUVRARD, Françoise. A Engrenagem. In**: A MISÉRIA DO MUNDO**. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 1997.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber e com a Escola entre Estudantes de Periferia.** Caderno de Pesquisa, São Paulo, nº 97, p. 47-63, maio de 1996.

_____ Relação com o Saber, **Formação dos Professores e Globalização**: Questões para a educação Hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DUBET, François. **Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor?** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 5/6, p. 222-231, maio/dez. 1997.

FREIRE, Paulo. **A sombra desta mangueira**. São Paulo, Ed. Olho dágua, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Porto Alegre. Paz e Terra, 1996

GANDIN, Luís, Armando. Para que serve mesmo a escola? In: **Revista de Educação AEC.** Brasília, Editora Salesiana, n. 140, julho/setembro de 2006.

GANDIN, Luís Armando. **Democratizing Access, Governance, and Knowledge:** The Struggle for Educational Alternatives in Porto Alegre, Brazil. 2002. 288f. Tese de Doutorado – University of Wisconsin-Madison, 2002.

HÉBRARD, Jean. O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma. In: **PRESENÇA PEDAGÓGICA.** Editora Dimensão. V. 6 . Maio/junho 2000.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares, as razões do improvável**. São Paulo. Ed. Ática, 1997.

MAGALHÃES, Antonio, STOER, Stephen R. **A Escola para Todos e a Excelência Académica. "** *Orgulhosamente filhos de Rousseau."* Portugal. Profedições, 2002.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e Status**. Rio de Janeiro. Zahar Editores. 1967.

STOER, Stephen R. MAGALHÃES, António M**. "A Diferença Somos Nós".** *A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais*. Edições Afrontamento. Porto, 2005. Coleção Biblioteca das Ciências Sociais/Ciências da Educação 21.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Rio de

Janeiro: Ed. Vozes, 2002.