

O Capital Cultural na construção de uma Educação Democrática, Reflexiva e Libertadora¹

Luciano de Souza Carvalho²

RESUMO: Este artigo parte das diferentes realidades em que a educação pode se desenvolver no Brasil, para tanto buscando diagnosticar o significado da escola para os alunos, relacionando como os aspectos sociais podem interferir nesta visão. Busca-se assim uma aproximação entre Pierre Bourdieu, o pensamento de Paulo Freire e a pesquisa de campo realizada, na tentativa de estabelecer um diálogo entre os aspectos sociais, a educação e a realidade apresentada pelos estudantes pesquisados, para produção deste artigo. Combinados os resultados da pesquisa, é possível verificar a relação proposta pelo artigo entre o caráter democrático da educação com o que ela representa para os alunos.

Palavras-chave: Educação. Capital Cultural. Mobilidade Social.

ABSTRACT: This article is part of the different realities in which education can be developed in Brazil, seeking both to diagnose the meaning of school for students, relating to the social aspects can interfere with this view. Search is just an approximation of Pierre Bourdieu, the thought of Paulo Freire and Field Research conducted in an attempt to establish a dialogue between the social, education and the reality presented by the students surveyed for production of this article. Combined search results you can check the relationship proposed by the article, between the democratic character of education with what it represents for students.

Keywords: Education. Cultural capital. Social Mobility.

¹Artigo orientado pelo professor Eduardo Martinelli Leal, apresentado para conclusão do Curso de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (Instituto Federal Sul-rio-grandense - *Campus* Charqueadas).

²Especialista em Educação e Contemporaneidade (IFSUL – *Campus* Charqueadas).

INTRODUÇÃO

Ao pensar nas diferentes realidades em que a educação pode se desenvolver, levando em conta as diferentes classes sociais existentes no Brasil, este estudo busca diagnosticar o significado da escola na visão dos alunos, além de tentar perceber como os aspectos sociais podem interferir na constituição desta visão. A intenção é propor uma reflexão sobre o quanto democrática, reflexiva e libertadora a educação é hoje, no sentido de que ela deveria ser um agente que viabilizasse a mobilidade social, diminuindo, assim, todas as vantagens obtidas pelas classes sociais privilegiadas. Com este propósito, o artigo propõe uma aproximação entre Pierre Bourdieu, o pensamento de Paulo Freire e a pesquisa de campo realizada na tentativa de estabelecer um diálogo entre os aspectos sociais, a educação e a realidade apresentada pelos estudantes.

Para tanto foi aplicada uma pesquisa exploratória, sendo realizada primeiramente uma pesquisa bibliográfica com base nas obras de Bourdieu e de Paulo Freire. Em um segundo momento, foi desenvolvida uma pesquisa de observação de campo semiestruturada, com questões de caráter qualitativo e quantitativo, aplicada sob forma de entrevistas. Esta teve como objeto de estudo as experiências sociais dos alunos, buscando relacionar seu Capital Cultural com o que a escola representa em suas vidas. O desenvolvimento da pesquisa ocorreu na Escola Estadual de Ensino Fundamental Barão do Jacuí e na Escola Estadual de Ensino Fundamental Piratini. Para tanto, foram ouvidos 28 alunos, sendo 14 de cada escola, totalizando 17 meninas e 11 meninos. Na primeira escola a idade dos alunos compreende a faixa entre 13 e 18 anos; já na segunda, a faixa etária variou entre os 13 e os 14 anos, todos frequentando a oitava série do ensino fundamental.

A primeira é uma escola do aglomerado urbano do Porto do Conde, do município de São Jerônimo, que apresenta, além da distância física do centro desta cidade, uma série de problemas estruturais que resultam em prejuízos sociais, como a falta de empregos regulares, a dificuldade de locomoção até o centro da cidade e até o mercado de trabalho, a falta de linhas telefônicas e de acesso à internet, as péssimas condições de saneamento básico, que são refletidas nas péssimas condições físicas da escola, reflexo do descaso e do abandono em que se apresenta esta comunidade.

A segunda é uma escola do bairro residencial Aços Finos Piratini, de Charqueadas, que além de estar localizada em um bairro de classe média, recebe os alunos desta classe social oriundos de diversos pontos da cidade, mantendo, nesta escola, alunos com uma média de renda relativamente elevada. A escolha destas escolas se deu pelas diferentes realidades sociais em que estão inseridas, buscando assim perceber se o Capital Cultural, reflexo das experiências sociais de vida destes alunos, será um aspecto relevante na visão que os alunos formaram ao longo da sua vida escolar, neste caso sendo o período referente ao ensino fundamental.

Uma vez combinados os resultados da pesquisa, é possível verificar a relação proposta pelo estudo entre o caráter de mobilidade social que a educação deveria ter e o que ela representa efetivamente para os alunos. Ainda é possível destacar o que suas falas apresentam em termos de perspectiva escolar e o sucesso pessoal.

1. O CAPITAL CULTURAL NA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

As principais possibilidades de um indivíduo ascender socialmente passam essencialmente pela educação, exceto nos casos em que habilidades e dons especiais, como os artísticos, esportivos e outros afins, sejam explorados economicamente. Não sendo assim, o que nos remete a esta mobilidade social é mesmo a educação, desde que esta seja democrática, reflexiva e libertadora, capaz de igualar condições, ou ao menos diminuir os prejuízos econômicos e sociais das classes menos favorecidas. A questão é perceber se a realidade que a educação brasileira apresenta é realmente esta, se as estruturas educacionais e suas políticas públicas atendem exatamente a estes propósitos.

Os projetos educacionais brasileiros, normalmente, seguem uma orientação verticalizada e são implantados de cima para baixo, ou seja, métodos, teorias e programas são impostos pelos órgãos administrativos da educação, sejam eles, federais, estaduais ou ainda municipais, seguindo, quase sempre, suas ideologias político partidárias. Deste modo, as escolas tornam-se ambientes de reprodução de uma metodologia idealizada por estes órgãos administrativos, que invariavelmente optam por importar metodologias que apresentam resultados importantes em seus países ou locais de origem, porém partindo de realidades sociais e econômicas bem diferentes daquelas encontradas no Brasil. A diversidade cultural, social e econômica brasileira requer muito mais do que metodologias prontas, que acabam virando moda no Brasil, e valorizando sobremaneira os teóricos estrangeiros (como no caso da massiva aplicação do ensino construtivista idealizado por Jean Piaget, por exemplo), em detrimento de teorias que buscam valorizar a realidade educacional nacional, pensando, vivenciando, e estudando a nossa educação, como Paulo Freire propõe ao longo de sua trajetória.

O reflexo destes procedimentos é sentido na realidade escolar, pois esta acaba reproduzindo estruturas projetadas e idealizadas por um conjunto de teóricos oriundos de uma realidade privilegiada, que vivem e desfrutam dos benefícios de classes sociais dominantes, sendo estes os responsáveis pela elaboração da educação brasileira. Desta forma, a escola, que deveria ser um ambiente de acolhimento e de promoção do aluno, torna-se um ambiente de estranhamento e de violência simbólica¹ para aqueles oriundos de classes sociais desfavorecidas, pois estes estão submetidos a uma condição que não lhes é familiar. Neste caso cabe refletir sobre o que nos diz Bourdieu:

“Não é a condição de classe que determina o indivíduo, mas o sujeito que se autodetermina a partir da tomada de consciência, parcial ou total, da verdade objetiva de sua condição de classe. (...) seu cérebro não pode ultrapassar seus limites (...) são levados aos mesmos problemas e as mesmas soluções a que são conduzidos (...) por seu interesse material e sua situação social.”
(BOURDIEU, 2007, p. 189)

Como seria possível para um indivíduo de uma classe menos favorecida, cujos valores e a realidade social distinguem-se do que o meio escolar lhe propõe, apropriar-se deste ambiente para nele ascender socialmente? Que sentido esta escola terá em sua vida? Como superar os problemas, se estes estão aquém da sua compreensão de mundo? O que há de democrático neste modelo

educacional? Estas questões são pertinentes ao se pensar em uma educação democrática, reflexiva e libertadora?

Se os debates sobre educação, abertos em todos os espaços dispostos a elevar a qualidade educacional brasileira, manifestam os problemas existentes em nossa educação e nas suas estruturas fundantes, se juntam a estas vozes os dados e estatísticas que comprovam suas deficiências, tais como os resultados do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)² 2011, divulgado em novembro pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)³, que aponta o Brasil como 84º lugar, atrás de países como Chile, Argentina, Uruguai e Trinidad e Tobago. A atual posição é pior do que a alcançada no último ano, 73º lugar, o que demonstra uma regressão da qualidade de vida no Brasil. Se levarmos em conta que a educação é um dos índices avaliados, bem como a distribuição de renda, veremos que não há avanços significativos nos resultados obtidos na melhora destes índices, que estão diretamente relacionados, uma vez que a ascensão social e econômica é alavancada, entre outros aspectos, pela educação.

Tais resultados fazem questionar o papel democrático da educação, pois se a evolução não existe ou é mínima, no que diz respeito à qualidade de vida, de certa forma reflete um pouco dessa distância entre a realidade dos teóricos e a da maioria dos estudantes brasileiros, para isso é importante refletir sobre o caráter social designado à educação por Bourdieu e as distorções que ela pode promover entre os membros destas diferentes classes sociais. Isso porque ao analisarmos o sucesso ou o fracasso escolar de um aluno, tendemos a atribuí-lo a suas aptidões naturais e acabamos ignorando seu Capital Cultural. Entenda-se como Capital Cultural os benefícios que os alunos conquistam em sua vida escolar relacionados às experiências oriundas de sua classe social. (BOURDIEU, 1999, p. 71).

É neste sentido que Bourdieu contribui para o pensamento e o desenvolvimento de uma educação democrática, pois ao compreendermos que este Capital Cultural é reflexo das experiências familiares e sociais do aluno e que seu “rendimento escolar (...) depende do Capital Cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social –também herdado” (BOURDIEU, 1999, p.72), ou seja, ao concluir o ensino fundamental, todos os alunos recebem seus certificados de conclusão, independente de suas classes sociais, porém os benefícios agregados pelo Capital Cultural a estes certificados irão atribuir, ou não, privilégios que significam melhores ou piores oportunidades para estes alunos.

É quase inevitável que alunos oriundos de classes sociais diferentes atinjam diferentes privilégios, ou seja, absorvam distintos capitais culturais; porém, deve ser papel dos órgãos administrativos educacionais, ou mesmo, do Estado diretamente, promover o equilíbrio destes privilégios. O caráter democrático do sistema educacional afirma-se justamente na tentativa de tentar diminuir o distanciamento destes privilégios. Assim, o Capital Cultural dos alunos que ingressam na escola pode ser o mais variado, mas em um modelo escolar democrático, ao receberem seus certificados de conclusão, este Capital Cultural deve ser o mais próximo possível, independente de suas classes sociais. Para melhor pensar este modelo escolar, seria necessário familiarizar-se com “os três estados do Capital Cultural”, na tentativa de intervir na construção deste espaço de aproximação cultural que a escola deveria se tornar.

Para BOURDIEU (1999, p. 72), o primeiro estado do Capital Cultural é o Estado Incorporado, que consiste na incorporação, na assimilação de um capital cultural oriundo, neste caso, do meio familiar. A sua construção demanda tempo e é constituída de maneira quase que inconsciente, mas que irá marcar o indivíduo de maneira profunda à medida que este vai se apropriando de maneira singular de uma estrutura ideológica, reproduzida ao longo do tempo em que dispõe da socialização com a família. Em outras palavras, é o reflexo do convívio familiar na construção do capital cultural do aluno. Neste caso cabe à escola desvendar este capital cultural que o aluno carrega consigo para, a partir dele, poder começar a atuar no ambiente escolar, e poder planejar de que forma é preciso atuar de maneira mais efetiva na formação deste aluno.

O segundo estado do capital cultural conforme BOURDIEU (1999, p.74) é o Estado Objetivado, o qual representa a condição que o aluno tem de se apropriar de privilégios através de condições físicas presentes em sua vida, e que são fornecidas principalmente no meio familiar. Na analogia com a economia é como se fosse a máquina que gera o capital financeiro, ou seja, o enriquecimento, no caso do capital cultural. Este enriquecimento acontece no campo do conhecimento, das experiências, enfim da cultura. Esse capital cultural é o responsável pela criação das condições que irão proporcionar a absorção do capital cultural incorporado, sendo então, o capital cultural incorporado resultado das condições fornecidas pelo capital cultural objetivado. Bourdieu alerta que:

“É preciso não esquecer, todavia, que ele só existe e subsiste como capital ativo e atuante, de forma material e simbólica, na condição de ser apropriado pelos agentes e utilizado como arma e objeto das lutas que se travam nos campos da produção cultural (campo artístico, científico, etc.)” (BOURDIEU, 1999, p. 77)

Em análise é possível afirmar que, no que tange à escola, esta deve assumir o papel de agente transmissor do capital cultural, para que seja democrática. Deve ser a fornecedora dessas “máquinas” e desses “equipamentos” capazes de promover a incorporação deste capital cultural.

Finalmente, o terceiro estado do capital cultural é o Capital Cultural Institucionalizado, sendo este aquele que envolve diretamente a escola, pois neste estado o capital cultural é mensurado pela conquista do certificado “de conclusão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura,” (BOURDIEU, 1999, p.77-78). Assim, as escolas são as instituições mediadoras do processo de transmissão cultural. Neste caso, a instituição se forma a partir das crenças e valores do grupo que acaba gerando o “poder de instituir, poder de fazer ver e de fazer crer, ou, numa só palavra, de fazer reconhecer”, reconhecendo-se o indivíduo passa a integrar uma rede de valores determinada pelo valor que seu certificado carrega como justifica Bourdieu:

“Pelo fato de que os benefícios materiais e simbólicos que o certificado escolar garante, dependem também de sua raridade, (...) sejam menos rentáveis do que se previa no momento em que eles foram realizados (...) entre os fatores conjunturais da explosão escolar e da inflação de diplomas, são comandadas pelas transformações da estrutura das oportunidades de lucro asseguradas pelas diferentes espécies de capital.” (BOURDIEU, 1999, p. 78-79).

Neste caso pode-se concluir que é fundamental reconhecer e considerar o Capital Cultural dos alunos na democratização do ensino e estruturar a educação contabilizando o Capital Cultural de cada realidade social, buscando diminuir esta diferença que os certificados de conclusão acabam reproduzindo. Isto denotaria à escola o caráter de instituição promotora de equilíbrio de oportunidades para os portadores destes certificados.

2. EDUCAÇÃO REFLEXIVA E LIBERTADORA

Não são poucos os aspectos a serem considerados na construção de uma educação democrática. Assim a aproximação de Pierre Bourdieu e Paulo Freire é uma tentativa de se pensar esta possibilidade a partir da reflexão e libertação dos alunos, promovidas pelos ambientes escolares, abandonando a tendência verticalizada dos projetos educacionais, que são oriundos de intelectuais provenientes de classes dominantes, em uma sociedade caracterizada, predominantemente, por classes dominadas, o que gera no ambiente escolar uma relação de opressores e oprimidos, e caracteriza a escola como um ambiente produtor de uma violência simbólica, muitas vezes fazendo o aluno pensar que ele não faz parte deste meio. Na busca pelo acolhimento deste aluno, é importante pensar a escola a partir da sua realidade social, valorizando o seu Capital Cultural, na tentativa de valorizá-lo cada vez mais a partir de práticas que venham compensar possíveis prejuízos de privilégios agregados ao ensino básico.

O desafio de se construir uma educação democrática parte, então, da necessidade da escola promover no aluno a tomada de consciência do seu eu histórico, o educando como agente ativo de sua própria história. Para se atingir este estágio, é preciso respeitar as experiências vivenciadas por esse aluno, ou seja, considerar o Capital Cultural que este indivíduo traz consigo para o ambiente escolar. É neste sentido que Freire afirma que a escola tem o

“(…) dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a elas com saberes construídos na prática comunitária (...) discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.” (FREIRE, 2004, p30).

Na tentativa de alcançar uma familiarização do aluno com os conteúdos básicos necessários, a partir de seus conhecimentos prévios, e não daqueles que são impostos pelo sistema educacional verticalizado, que acaba ignorando os saberes sociais e exigindo saberes que são distantes ou estranhos a sua realidade. Da familiarização dos conteúdos e do sentimento de pertencimento ao ambiente escolar pode, enfim, brotar essa tomada de consciência por parte do aluno, de suas possibilidades de mobilidade social e de ascensão. Só assim a escola cumprirá seu papel de agente promotor de uma educação reflexiva. Mas é importante salientar que não é a escola que deve ser reflexiva e sim o aluno que deve assumir este caráter reflexivo para que ele possa construir seus próprios caminhos. Caminhos esses que seriam facilitados uma vez que se buscasse “estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais dos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduo” (FREIRE 2004, p. 30).

Reafirma-se, assim, a idéia de como um ambiente fornecedor dos equipamentos (como no Capital Cultural objetivado) necessários para a absorção (como no Capital Cultural incorporado) da consciência de um indivíduo capaz de fazer sua própria história.

Uma vez tomada esta consciência o aluno, enfim, se dá conta de sua identidade pessoal enquanto indivíduo e identidade cultural enquanto coletiva. Mais uma vez a escola assume um papel fundamental neste processo, pois se ela fez despertar esta consciência, cabe a ela agora cercar-se de garantias para que haja no ambiente escolar a valorização e o respeito a estas identidades, sejam elas quais forem. “Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever” (FREIRE, 2004, p.60), pois só assim o aluno afirmará sua autonomia e garantirá respeito a sua identidade.

Essa autonomia, uma vez desenvolvida, é pressuposto fundamental para a construção de uma educação libertadora, pois somente com a consciência de que ele, o aluno, deve assumir o controle de suas ações é que poderá se tornar livre para atuar em sua vida para, enfim, buscar igualdades de condições em sua formação, maneira esta que lhe permitirá superar os possíveis efeitos dos diferentes reflexos do Capital Cultural em seu currículo.

O Professor Fiori relata que “Em sociedades cuja dinâmica estrutural conduz à dominação de consciências, a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes (...) não podem servir a libertação do oprimido”, sendo assim, é necessário uma “educação como prática da liberdade postulada, necessariamente, uma pedagogia do oprimido.” (FREIRE 2011, p. 11)⁴

O ambiente escolar, necessariamente, tem que estar de acordo com esta filosofia se pretende ser democrático. Precisa estar conectado com esta produção de consciência do aluno enquanto dominado, só assim ele estará apto a libertar-se. Esta libertação elevará o aluno a assumir uma condição de “reconhecer-se como homem” e despertar para sua “vocação ontológica e histórica de ser mais.” (FREIRE, 2011, p. 72). Este aluno, então torna-se consciente de sua necessidade de evoluir, uma vez ciente de seu inacabamento, ou seja, da necessidade de estar sempre construindo seu aprimoramento enquanto indivíduo. Desta forma, passa a buscar cada vez mais novas perspectivas, novas alternativas que antes pareciam irrealis para sua condição. Somente livre, o aluno poderá acreditar que é possível transpor a diferença econômica, através do investimento do seu tempo e do seu esforço, e como sujeito de sua vida, romper com a estrutura dominante e superá-la, possibilitando equiparar seu currículo com os demais, sendo ele oriundo de qualquer classe social.

Por fim, a escola deve estar muito atenta à metodologia educacional que aplica, pois de nada valeria se estruturar de modo a proporcionar aos alunos um ambiente que lhe seja familiar e acolhedor, que seja capaz de lhe dar acesso a possibilidades que seu Capital Cultural familiar não seria capaz, e mesmo prepara um discurso de promoção e valorização da identidade pessoal e social do aluno, se a prática educacional efetiva não corresponde com a elaboração do seu projeto educacional.

Neste caso, o papel do professor torna-se essencial para o sucesso deste projeto democrático, pois o contato direto com o aluno será também responsabilidade sua. Para que esta engrenagem funcione corretamente, a atuação do professor é fundamental: por isso, ao conceber seu planejamento de ensino ele deve ter o cuidado de respeitar o projeto escolar, para que sua ação junto ao aluno seja no

sentido de promover um ensino com bases em um “diálogo crítico e libertador”, fugindo dos sistemas, conscientes ou não, que oprimem o aluno partindo de um ensino baseado em “relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras” (FREIRE, 2011, p. 79), que não abre a possibilidade do diálogo, da interação do aluno com o professor e com os demais alunos. Freire afirma:

“(...) encher os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que deveria ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante.” (FREIRE, 2011, p. 79)

O professor que mantém esta prática será um professor que contribuirá para a manutenção da dominação e de opressão social e cultural, dentro do ambiente escolar. Como classifica Freire, será promotor de uma “educação bancária”, na qual o aluno é um mero recipiente a ser preenchido com discursos formais e vazios de significados, que não lhes dizem respeito e que de forma alguma contribuirão na sua busca por “ser mais” (FREIRE, 2011, p. 79-86).

O professor democrático, que valoriza o caráter reflexivo e promove a libertação do aluno, é aquele que atua de forma muito efetiva na humanização da educação, que assume o papel de elo entre o aluno e a sua tomada de consciência, propondo a problematização da sua existência, até o ponto de assumir o controle da sua ação, sendo capaz de tornar-se sujeito e não objeto nesta construção. É o professor que se põe ao lado do aluno e não a sua frente.

Enfim, libertar-se da opressão exige uma série de ações conjuntas de diversos agentes dentro do ambiente escolar, porém só será possível uma vez que o próprio aluno tenha o discernimento de que somente ele pode promover sua libertação. A sua libertação só será possível a partir do momento em que assumir uma condição de reconhecimento pessoal e social, indissociavelmente da sua capacidade reflexiva. Podendo, finalmente, desfrutar do caráter democrático da educação, que ele próprio ajudou a construir e ainda a partir de sua atuação libertadora, reflexiva e democrática possibilitar a continuação deste ciclo, pois “no processo revolucionário a liderança não pode ser bancária” (FREIRE, 2011, p. 106), ou seja, uma liderança opressora. Uma vez alcançado este objetivo a escola terá cumprido seu papel.

3. A REALIDADE SOCIAL NA FORMAÇÃO DO ALUNO

Para que se possa pensar nesta escola democrática, reflexiva e libertadora, torna-se indispensável fazer um estudo criterioso de cada realidade em questão, pois mesmo dentro da realidade de escolas públicas é possível perceber a diversidade de realidades sociais, econômicas e culturais. Assim, ficou latente a necessidade de se constatar estas diferenças e seus reflexos sobre a vida dos alunos, ainda que em pequena escala, mas que seja suficiente para que se tenha um ponto de partida, na busca de um entendimento mais claro de como o Capital Cultural poderá refletir no que os alunos pensam e projetam da sua vida escolar, quando estão prestes a conquistar seu certificado. Ao mesmo tempo, a pesquisa busca verificar alguns elementos agregados a estes certificados que possam vir a tornarem-se vantagens nas vidas dos alunos entrevistados.

O primeiro aspecto significativo a ser analisado é a realidade econômica em que as escolas do estudo estão situadas, pois ela irá refletir muito da vida de seus alunos. A escola Barão do Jacuí está inserida em uma comunidade muito pobre, em uma situação de abandono, onde não há indústrias, nem comércio capaz de gerar emprego e renda aos moradores. As péssimas condições dos 15 quilômetros que separam esta localidade, associada à falta de transporte público regular, gera um grande isolamento social em relação ao centro da cidade de São Jerônimo. As atividades mais regulares e que geram renda para os moradores são o corte de eucaliptos e acácias (no que chamam de mato), a plantação de arroz, a lavoura de melancia e a produção de carvão vegetal.

O reflexo desta realidade é que os alunos entrevistados desta escola, apresentaram uma renda familiar média de aproximadamente R\$ 950,00. Se considerarmos que cada família tem em média cinco pessoas, temos uma renda *per capita* de aproximadamente R\$ 183,00. Tal situação leva seis dos 14 alunos entrevistados a trabalharem, de modo informal no turno oposto, para ajudarem a complementar a renda familiar. Perguntados sobre seu futuro imediato, logo após a conclusão do ensino fundamental, 12 dos alunos pretendem trabalhar imediatamente, ainda que boa parte deles não tenha nenhuma perspectiva exata de emprego, e dois eles vão trabalhar com os pais. A falta de opções na localidade em que vivem, relacionada ao baixo nível de estudo, influencia muito nesta falta de perspectiva de onde trabalhar. É possível observar que eles não têm uma visão ampliada das possibilidades que podem surgir. Um exemplo desta falta de entendimento foi a fala do aluno que disse “pretendo trabalhar na empresa em que meu pai trabalha”. Isso denota a dificuldade que os alunos apresentam em sair da lógica local e de reproduzirem a realidade social em que estão inseridos.

A realidade da escola Piratini é bem diferente; ela está situada num bairro de classe média/média alta de Charqueadas, ficando próxima do centro da cidade, onde o acesso é rápido e facilitado pelas boas condições das estradas, todas pavimentadas, e pelo fluxo regular de transporte público. O bairro está muito integrado aos acontecimentos da cidade. O público que frequenta a escola em geral reside no bairro, mas por ser composto por uma realidade social privilegiada, alunos de outros bairros do município acabam frequentando esta escola, justamente por estas características.

Os privilégios econômicos são evidentes se comparados à primeira escola, pois a média da renda familiar dos entrevistados chega a aproximadamente R\$ 3.500,00, para quatro pessoas por residência, resultando em uma renda *per capita* de aproximados R\$ 1.300,00. Reflexo direto desta realidade é que apenas quatro alunos dos entrevistados nesta escola planejam trabalhar após concluir o ensino fundamental. Fator interessante é que dos quatro, três sabem exatamente no que gostariam de trabalhar e a motivação maior é pela satisfação de fazer o que gostam do que buscar melhores condições econômicas. Um dos entrevistados relatou “gosto muito de mecânica, pretendo trabalhar nesta área para aprender mais sobre o assunto, quando crescer quero fazer mecatrônica”. Apenas um dos quatro sente a necessidade de ajudar a família. Se falta a visão de que é difícil trabalhar pela questão da idade, por outro lado sobram informações de áreas que lhes interessam, daí vale o interesse relatado por revistas de assuntos específicos e que lhes são oferecidas pelos pais, como revistas de modas e sobre motos, conforme foi citado durante as entrevistas.

Das relações econômicas diretas cabe ainda ressaltar dois aspectos relevantes. Na primeira escola nove dos alunos entrevistados recebem Bolsa Família; já na segunda escola não há relato de nenhum caso entre os entrevistados. No segundo aspecto destacado, é possível perceber, ainda que sutilmente, o quanto eles conseguem projetar de suas vidas, pois ao serem perguntados sobre quanto seria uma renda ideal para ter boas condições de vida, os valores citados pelos alunos da primeira escola resultaram numa média aproximada de R\$ 1.700,00, o que em termos gerais representa o dobro da renda atual, mas como sabemos, essa renda não garante o que classificamos como uma vida com qualidade na saúde, alimentação, informação, lazer, vestuário e educação (formação). Os alunos da segunda escola, por sua vez, atingiram uma média aproximada de R\$ 4.900,00, superando a média atual em torno de R\$1.400,00, o que garantiria um número bem maior de benefícios em suas vidas.

Neste caso não são as diferenças nas cifras que surpreendem, mas a noção de quanto vale o dinheiro e de quanto custa a vida para as pessoas. Os valores agregam realidades e projetos de vida. Se os alunos, ao concluírem o ensino fundamental, não conseguem pelo menos ter uma noção destes valores, é possível analisar que o Capital Cultural incorporado por eles evidencia uma diferença na concepção do juízo de valor econômico muito grande na comparação direta entre os alunos entrevistados nas duas escolas. Enfim, como buscar o que não se conhece? Mais uma vez a reprodução do meio social se estabelece.

Ao constatar esta reprodução temos que ter em mente que, em geral, os alunos da primeira escola, não conseguiram superar a estrutura dominante que lhes foi imposta, que não estão conscientes de suas possibilidades reais de mudança e superação, pois lhes falta a ambição de buscar mais, não só economicamente, mas o que esta ascensão pode lhe oferecer como privilégios simbólicos em sua vida. No modelo idealizado neste artigo, estes alunos deveriam ter uma ideia mais aproximada destes valores, tanto os econômicos quanto os simbólicos, ao concluírem este ciclo.

Considerando a relação entre o que os alunos projetam de suas vidas, comparada com a de seus pais, podemos analisar que há aspectos que remetem a um importante papel da escola na vida dos alunos entrevistados, pois, ainda que de maneira um pouco evasiva, eles projetam na escola a possibilidade de ter um futuro melhor do que seus pais tiveram. Fora da escola acreditam que não teriam esta vantagem. Neste caso, todos os alunos reconheceram este benefício promovido pela escola em suas vidas.

Todos os alunos relataram a importância que os pais, ou responsáveis, atribuem à escola como agente promotor de mobilidade social, sendo assim fundamental estudar. Muitos pais incentivam seus filhos alertando para aproveitar as oportunidades que não tiveram, principalmente entre os alunos da primeira escola. Ainda nesta área de análise, 90% dos alunos acreditam que a escola significa melhores possibilidades de sucesso em suas vidas do que tiveram seus pais. Se a escola sai valorizada na análise deste item, ela assume definitivamente uma responsabilidade muito maior, uma vez que depositam nela a possibilidade concreta de sucesso em suas vidas.

Um aspecto que, inicialmente, surgiu na pesquisa como mais um item na tentativa de se mensurar as alternativas que cada um destes alunos possui e que acabam influenciando na sua formação, acabou ganhando destaque e servirá como objeto a exemplificar a relação real da vida dos alunos,

representada pelo seu Capital Cultural, com o papel da escola na intenção de ser democrática, reflexiva e libertadora. Fala-se do acesso à informação, algo que em pleno século XXI parece tão uniformemente disseminada entre as mais variadas classes econômicas, seja talvez algo muito relevante de se estudar.

Inicialmente, tudo parece dentro do que se estabeleceu como normal na sociedade atual, afinal em ambas as escolas os alunos têm televisão e a assistem, quase que de forma geral, diariamente, bem como ouvem rádio, ou simplesmente utilizam os celulares que são presença garantida entre 75% dos entrevistados das duas escolas. Um fato que não chega a surpreender é o baixo índice de leitores; poucos têm o hábito de ler jornais e a maioria lê apenas os livros solicitados pela escola. Até então o que se pode analisar são realidades relativamente bem próximas, exceto pelo fato de que na Vila Porto do Conde não existe telefone fixo, e se há celulares, que podem por vezes suprir a necessidade de comunicação falada, a falta de recursos financeiros de sinal de qualidade entre aparelhos móveis faz com que não se tenha acesso à *internet*, nem residencial, nem em *lan houses* e muito menos na escola.

Este dado começou a se tornar relevante na tentativa de comparar as duas realidades sob a ótica de um item específico, na tentativa de perceber a possível diferença de Capital Cultural existente entre os alunos das duas escolas; o item em questão era a realização ou não de cursos paralelos ao estudo escolar. Esta análise me levou a perceber que sete dos 14 alunos da escola Piratini frequentam cursos de inglês e ou cursinhos preparatórios para provas de seleção a acesso ao ensino médio, sendo que um aluno faz curso de informática e o restante dos alunos não frequenta nenhum tipo de curso paralelo. Quando analisadas as respostas dos alunos da escola Barão do Jacuí, foi possível perceber que cinco dos alunos entrevistados fazem curso de informática no centro de São Jerônimo, e os demais não realizam nenhum curso paralelo.

Se pensarmos sob a ótica do certificado formal, e mais ainda, sobre as experiências vividas por estes alunos no deslocamento até o centro da cidade e toda a experiência que podem vivenciar lá, é muito relevante que os alunos da escola Barão do Jacuí invistam em suas qualificações, porém o que chamou a atenção foi o fato de apenas um aluno da escola Piratini investir em curso de informática. A reflexão sobre este dado é que fez despertar para a relação do Capital Cultural e a escola, pois para os demais alunos da segunda escola em questão, a informática e o acesso à rede é prática comum e cotidiana, possibilitando domínio e desenvolvimento continuado nesta área.

Retomando os dados da entrevista, no que se refere ao acesso à informação foi possível perceber que, entre os alunos da escola Barão do Jacuí, apenas a metade tem acesso a *internet*, um número razoável se não considerarmos a frequência com que acessam, pois destes sete, cinco são aqueles que frequentam o curso de informática uma vez na semana, que é justamente quando eles conseguem contato com a rede. Os outros dois alunos acessam a *internet* quando visitam parentes e então a frequência pode variar. Se o curso e o certificado representam formalmente uma vantagem sobre os alunos que não frequentam curso de informática, na prática esta vantagem se anula isso porque o contato que estes alunos mantêm com o mundo digital se restringe a uma vez por semana, uma vez que eles também não possuem computadores em suas casas. Se compararmos com os alunos da escola Piratini, por exemplo, eles apresentam uma vivência muito menor neste mundo digital.

Assim, é possível estabelecer um paralelo entre a realidade que os alunos vivenciam em relação ao mundo digital. Em uma escola democrática seria relevante fazer um estudo do Capital Cultural dos seus alunos para poder intervir em possíveis prejuízos em suas formações. Podemos perceber que, apesar do curso de informática, os alunos da escola Barão do Jacuí apresentam prejuízos evidentes no que se refere à inclusão digital. Neste caso o caráter democrático se estabelece ao equiparar as condições com os alunos da escola Piratini. Cabe, então, fornecer condições adequadas para que se possa desenvolver uma prática efetiva na formação destes alunos, no que se trata de informática, bem como em outras áreas que apresentem o mesmo prejuízo, garantindo a equivalência de seus certificados e também de suas experiências. De tal maneira a escola estaria fornecendo o que chamamos anteriormente de capital objetivado, permitindo ao aluno incorporar este Capital Cultural e assim poder institucionalizá-lo, garantindo o caráter democrático da educação e estabelecendo igualdade nas oportunidades.

Uma vez disponibilizado todo o aparato necessário para esta formação, surge o segundo ponto, o da reflexão, pois o aluno terá que assumir a condição de que é necessário dominar a prática de informática de modo que possa utilizar-se dela na sua trajetória educacional e profissional. Assim, perceber que dominar recursos como de editores de texto, fórmulas de planilhas de cálculos, ferramentas de criação gráfica, é muito menos atraente do que jogos de computador. Entretanto, é muito mais relevante ter o domínio daqueles recursos para que os alunos possam lutar por igualdade de condições e, desta forma, estabelecer o caráter reflexivo do ensino de informática em sua vida.

O ensino de informática é apenas um exemplo; seria possível estabelecer comparações entre os alunos das duas escolas em áreas como as viagens que realizam, a frequência com que vão o cinema, ao teatro, ao *Shopping Center*, como foi explorado nas entrevistas. Seria relevante para a escola desvendar as necessidades de seus alunos, para então proporcionar a eles condições de superação e de crescimento a ponto de atingirem um status de igualdade com alunos de outras escolas. Freire e Bourdieu parecem apontar um caminho, podendo existir outras tantas possibilidades, desde que partam da base, e não sejam impostas verticalmente, a partir das camadas dominantes e opressoras como é comum nos dias de hoje em nosso país.

CONCLUSÃO

A busca por uma educação de qualidade parece ser uma meta obsessiva do Estado brasileiro. Seu crescimento econômico precisa estar vinculado ao desenvolvimento humano. Mais do que política assistencialista, esta meta parece ser sim muito coerente, uma vez que uma população mais culta é sinônimo de uma população capaz. Capaz de enfrentar problemas e resolvê-los, capaz de criar novas possibilidades e novas soluções, capaz de se reinventar. Não podemos ignorar esforços do poder público na tentativa de superar algumas falhas existentes no sistema educacional brasileiro, como, por exemplo, alguns programas como Bolsa Escola, Mais Educação, Escola Aberta e uma infinidade de outros projetos de grande relevância para o desenvolvimento das escolas e dos alunos. No entanto, é também necessário relatar que estes programas e projetos

não estão sendo suficientemente eficientes em termos de qualificação do ensino. E, neste caso, não se trata do atendimento a resultados que classificam o ensino tanto no âmbito interno, como para o exterior. Trata-se de uma educação de qualidade, capaz de proporcionar ao aluno condições de viver dignamente, com condições de competir em pé de igualdade com qualquer um que tenha sua mesma formação, que tenha empenhado o mesmo esforço e a mesma dedicação.

Ao realizar o estudo sobre aspectos educacionais da obra de Bourdieu, buscando a aproximação com o pensamento de Paulo Freire, foi possível perceber que o diálogo entre os dois é muito próximo, e que é possível sim se estruturar uma educação a partir de suas propostas, na tentativa de superar a estrutura dominante vigente nos dias de hoje. Uma proposta que vise a proporcionar aos alunos da educação pública equipararem-se em igualdade de condições com alunos dos mais variados meios sociais.

O fruto deste diálogo entre estes dois pensadores do final do século XX, e que permanecem extremamente atuais ainda hoje, pode auxiliar na análise da pesquisa realizada com os alunos, que contribuíram de maneira muito positiva nas entrevistas. Pois, foi a partir da fala deles que se pôde projetar um estudo mais amplo e abrangente, que sirva de referencial minucioso para a construção de uma educação voltada efetivamente para o aluno.

A pesquisa, de modo geral, confirma a hipótese de que existem sim diferenças sociais muito acentuadas entre alunos da rede pública, e que, muito mais do que a diferença econômica, que é real e ficou bem evidente, o Capital Cultural será fator determinante na construção de uma ideia de superação e de ascensão a partir da escola. Os alunos que apresentam realidade social mais privilegiada apresentaram um Capital Cultural com maior valor simbólico agregado e depositam na escola possibilidades concretas de realização pessoal e profissional, chegando ao ponto de reconhecer que por vezes os sonhos mudam, as condições alteram as oportunidades, mas têm consciência de que uma formação superior é meta lógica, e que o sucesso da sua vida está relacionado com a continuidade do seu estudo.

O estudo daqueles presentes em uma realidade social menos privilegiada demonstra que estes possuem um Capital Cultural com menor valor simbólico agregado, e isso fica evidente na falta de não terem definido um objetivo concreto para suas vidas, ou ainda estarem confusos. Suas ideias sobre a importância do estudo são positivas, mas seus projetos para o futuro, muitas vezes, ignoram a continuidade da vida escolar. Grande parte dos entrevistados pretende abandonar os estudos, poucos almejam completar o ensino médio e uma minoria vislumbra o ensino superior.

A tendência é que os alunos menos favorecidos acabem reproduzindo a realidade social em que estão inseridos, sendo reprodutores de um ciclo idealizado e fomentado por uma estrutura que, consciente ou não, é opressora. Sendo assim, onde está a autonomia? Onde está a libertação? Quanto aos alunos das classes mais privilegiadas, a pesquisa demonstra que é possível que possam, por seus privilégios, ascender socialmente de uma maneira mais natural, talvez nem todos, talvez não tanto quanto gostariam, mas certamente boa parte destes, pois são capazes de reconhecer diferentes possibilidades que a vida lhes oportuniza, e assim caberá a eles buscá-las. Se irão alcançá-las? Só a vida dirá, mas suas vidas estão muito mais ligadas a oportunidades muito mais acessíveis,

se comparados com o futuro dos primeiros alunos em análise.

A pesquisa foi aplicada em apenas duas escolas, são duas realidades, mas pretende a partir destas, promover a reflexão sobre outras realidades. Quantas particularidades se impõem? Quantas necessidades são ignoradas? Como promover uma educação de qualidade se esta não for democrática? Como poderá ser democrática se não considerar todos estes e muitos outros fatores? Que educação é esta que não nos faz autônomos? Que educação é esta que não liberta?

Notas

1. Violência simbólica é a imposição de uma cultura, oriunda de uma classe econômica dominante sobre uma classe econômica dominada, caracterizando assim uma imposição cultural das elites sobre os populares.
2. IDH: publicado anualmente desde 1990 pelo PNUD no intuito de aferir o avanço as populações, considerando a dimensão econômica, culturais e políticas que influenciam a qualidade da vida humana. Definida a partir da distribuição de renda per capita, da expectativa de vida e do índice de analfabetismo, inscrição e permanência na escola.
3. PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, aplicado a 187 países, entre eles o Brasil.
4. Professor Ernani Maria Fiori, em Santiago, no Chile, em dezembro de 1967 foi autor do Prefácio da Obra Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, intitulado Aprendendo a dizer sua palavra.

Referências bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas** / Introdução, organização e seleção Sergio Miceli – São Paulo, SP. Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação** / Maria Alice e Afrânio Catani (organizadores) – Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP. Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, RJ. Paz e Terra, 2011.

<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2011/11/brasil-ocupa-84-posicao-entre-187-paises-no-idh-2011.html> - acesso em 10/11/11

<http://www.pnud.org.br/idh/> - acesso em 10/11/11