

## ARTIGO

# Projeto Horizontes — relação entre capital cultural, na acepção de Bourdieu, e o fracasso escolar

Maria Geralda de Miranda<sup>I</sup> 

Raquel Marques Villardi<sup>II</sup> 

### RESUMO

Este artigo é resultado de pesquisa realizada com alunos de escola pública na comunidade da Maré, na cidade do Rio de Janeiro, de agosto de 2014 a dezembro de 2016. Os alunos selecionados possuíam histórico de notas baixas e repetência, quase todos com defasagem idade-série. A pesquisa partiu da hipótese de que a intervenção com os discentes, por meio do oferecimento de atividades culturais, valorizadas no universo educacional, poderia levá-los a melhorar o desempenho. A metodologia participante permitiu a interação entre a equipe do projeto e os educandos, de modo que se pôde confirmar a hipótese de pesquisa no decorrer do trabalho, à mediada que os alunos iam participando das atividades culturais e refletindo sobre elas. Os resultados apontaram para a estreita ligação entre o “consumo” de atividades culturais e a capacidade de interagir com os conteúdos livrescos, julgando necessária a construção de uma cidadania do acesso aos bens culturais valorizados pela escola.

### PALAVRAS-CHAVE

educação básica; Bourdieu; capital cultural.

---

<sup>I</sup>Centro Universitário Augusto Motta, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

<sup>II</sup>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

## *HORIZONS PROJECT – RELATIONSHIP BETWEEN CULTURAL CAPITAL, IN THE SENSE OF BOURDIEU, AND SCHOOL FAILURE*

### ABSTRACT

This article is a result of research conducted with public school students in the community of Maré, in the city of Rio de Janeiro, from August 2014 to December 2016. The selected students had a school record of low grades and school failure; most of whom with age-grade lag. The research started from the hypothesis that the approach to the students, by engaging them in cultural activities, valued in the educational environment, could lead them to improve their school performance. The participant methodology allowed the interaction between the project team and the students, so that it was possible to confirm the research hypothesis during the work, as the students were participating in the cultural activities and reflecting on them. The results pointed to the close connection between the “consumption” of cultural activities and the ability to interact with the book contents, necessary to build a citizenship of access to cultural goods valued by the school.

### KEYWORDS

basic education; Bourdieu; cultural capital.

## *PROYECTO HORIZONTES – RELACIÓN ENTRE CAPITAL CULTURAL, EN LA ACEPCACIÓN DE BOURDIEU, Y EL FRACASO ESCOLAR*

### RESUMEN

Este artículo es el resultado de una investigación realizada con estudiantes de escuelas públicas, en la comunidad de Maré, en la ciudad de Río de Janeiro, desde agosto de 2014 hasta diciembre de 2016. Los estudiantes seleccionados tenían antecedentes de bajas calificaciones y repetición; casi todos con un retraso de series de edad. La investigación partió de la hipótesis de que la intervención con los estudiantes, al ofrecer actividades culturales, valoradas en el universo educativo, podría llevarlos a mejorar su rendimiento. La metodología participante permitió la interacción entre el equipo del proyecto y los estudiantes, de modo que fue posible confirmar la hipótesis de investigación en el curso del trabajo, en la medida en que los estudiantes participaban en actividades culturales y reflexionaban sobre ellas. Los resultados apuntaron al estrecho vínculo entre el “consumo” de actividades culturales y la capacidad de interactuar con el contenido del libro, y que es necesario construir una ciudadanía de acceso a los bienes culturales valorados por la escuela.

### PALABRAS CLAVE

educación básica; Bourdieu; capital cultural.

## INTRODUÇÃO

Alguns estudos mostram que o chamado “fracasso escolar” tem relação com as classes menos favorecidas. Esse pensamento está baseado no fato de que a escola, tal como é organizada, disciplinar e conceitualmente, é para atender a uma classe com acumulações culturais diferentes das experiências e vivências das famílias, cujos filhos frequentam as escolas públicas, localizadas em favelas ou em regiões periféricas de muita pobreza.

Os mecanismos de avaliação do governo brasileiro, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que estabelece metas bienais de qualidade e apontam graves problemas de compreensão leitora dos educandos, se traduzem na incapacidade de mobilizar conhecimentos acumulados nas diversas áreas e disciplinas para dialogar competentemente com o texto. A dificuldade de articular conhecimentos, recuperar informações não explícitas, fazer inferências, estabelecer relações entre textos, fenômenos e circunstâncias, em nossa hipótese, por parte dos alunos das camadas populares, está relacionada à baixa acumulação de capital cultural exigida pela escola, pensada e aprimorada, a partir de vivências e experiências das classes favorecidas. Essas classes (a nobreza, na época da monarquia, e a burguesa, após a Revolução Francesa e Industrial) e também setores mais próximos a elas (a chamada classe média), no decorrer da história, consoante o pensamento de Bourdieu (2000), acumularam um determinado tipo de capital cultural em cuja axiologia se assenta a escola.

Este artigo é resultado de pesquisa intitulada *Projeto Horizontes — relação entre capital cultural, na acepção de Bourdieu, e o chamado fracasso escolar*, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH-UERJ), realizada com alunos de uma escola pública localizada na comunidade da Maré, Rio de Janeiro. O texto aqui se apresenta organizado em três partes: na primeira, trazemos o pensamento de Pierre Bourdieu, teórico que serviu de base na elaboração da pesquisa; na segunda, relatamos as atividades desenvolvidas no projeto, os êxitos e também as dificuldades; e, na terceira, fazemos análise e discussão acerca dos resultados alcançados.

## BOURDIEU E A TEORIA DO CAPITAL CULTURAL

O conceito de capital cultural defendido por Bourdieu (2000) baseia-se no pensamento marxista acerca da acumulação de capital. Afirma o autor que é o capital que estabelece as regras da vida social, fazendo com que as trocas não sejam como “jogo de azar”, e que o conceito científico-econômico de capital é uma invenção do capitalismo, que reduz o universo das relações sociais de troca à mera mercantilização.

Esse sociólogo também afirma que a teoria econômica faz recair o interesse sobre o capital econômico, tratando todas as demais formas de relação, ou seja, as não econômicas, como desinteressadas. Em consequência, evitou-se, assim, “el nacimiento de una ciencia general de la economía de las prácticas que trate el in-

tercambio mercantil como un caso particular entre las diversas formas posibles de intercambio social” (Bourdieu, 2000, p. 134).

Bourdieu (1979) vê o espaço social como um campo de lutas, no qual os agentes (indivíduos e grupos) elaboram estratégias que permitem manter ou melhorar sua posição social. “Essas estratégias estão relacionadas com os diferentes tipos de capital. O capital econômico, na forma de diferentes fatores de produção (terras, fábricas, trabalho) e do conjunto de bens econômicos (dinheiro, patrimônio, bens materiais)”, é acumulado, reproduzido e ampliado por meio de estratégias específicas de investimento econômico e de outras relacionadas a investimentos culturais e à obtenção ou manutenção de relações sociais que podem possibilitar o estabelecimento de vínculos economicamente úteis a curto e longo prazo (Bonamino *et al.*, 2010, p. 488).

Foi certamente pensando nessas dinâmicas de poder que Bourdieu estabeleceu uma relação entre a acumulação de riquezas de valor econômico e as “riquezas culturais”, desenvolvidas pelo gênio humano no decorrer dos tempos. Como a história e os bens simbólico-culturais valorizados pela escola são aqueles conservados (com poucas variações) pelos vencedores tradicionalmente (Benjamin, 1989), e se a escola “culturalmente” se assenta sobre eles, reproduzindo-os, logo se pode concluir que tais bens são uma espécie de “instituições” simbólicas, tidas como “verdadeiras” e legitimadoras da visão que as sustentam.

O conceito de capital social (como honra, prestígio social e poder, de matriz weberiana, relido por Bourdieu):

é solidário com suas formulações sobre disposições duráveis, como o *habitus* (outro conceito do autor) que enfatiza a dimensão de um aprendizado passado que tende a conformar e a orientar as ações dos agentes. A teorização, pelos agentes, de valores, normas e princípios sociais assegura a adequação entre as ações do sujeito e a realidade objetiva da sociedade como um todo. (Bonamino *et al.*, 2010, p. 490)

Já a noção de capital cultural, conceito fundamental neste trabalho, segundo Bourdieu (1979, p. 3-6), se impôs, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais.

O autor argumenta que as interrogações dos economistas acerca da “aptidão” e o investimento para os estudos provam que estes ignoram que a “aptidão” ou o “dom” são também produtos de um investimento em tempo e em capital cultural, e que, em se tratando de avaliar os benefícios do investimento escolar, só lhes resta interrogar sobre a rentabilidade das despesas com educação para a sociedade em seu conjunto ou sobre a contribuição que a educação traz à produtividade nacional (Bourdieu, 1979).

O capital cultural pode existir em três formatos ou estados, segundo o entendimento de Bourdieu (2000). Em estado interiorizado ou incorporado, isto é, em forma e disposições duráveis em uma família ou grupo de indivíduos; em estado objetivado, em forma de bens culturais, quadros, livros, dicionários instrumentos ou

máquinas, que são resultados de disputas intelectuais, de teorias e de suas críticas; e, finalmente, em estado institucionalizado, que é uma “forma de objetivación que debe considerarse aparte porque, como veremos em el caso de los títulos académicos, confiere propiedades enteramente originales al capital cultural que debe garantizar” (Bourdieu, 2000, p. 136).

Bourdieu também refere que o capital cultural se converte em capital econômico, pois no mundo atual tudo tem o potencial de mercadoria e se institucionaliza sob o aspecto de títulos acadêmicos, sem os quais há dificuldades de acesso a posições mais proeminentes e a outros capitais, como o econômico e o social.

Em razão disso, ainda em consonância com Bourdieu, o capital social não é nunca independente do capital econômico e do capital cultural de determinado indivíduo ou da totalidade de indivíduos relacionados com este (Bourdieu, 2000, p. 150).

A reflexão sobre o simbólico também é muito cara a Pierre Bourdieu, que sustenta que em nossa sociedade de classes há batalhas simbólicas que, vencidas — mormente por aqueles que detêm as formas de capitais de que trata essa mesma sociedade —, se impõem como poder construtor do mundo. Classe para ele quer dizer “conjuntos de agentes que ocupam posições semelhantes e que, colocados em condições semelhantes e sujeitos a condicionamentos semelhantes, têm, com toda a probabilidade, atitudes e interesses semelhantes, logo, práticas e tomadas de posição semelhantes” (Bourdieu, 1989, p. 136).

Sobre o simbólico, Bourdieu (2000, p. 124) afirma:

lo que está en juego en las batallas simbólicas es la imposición de la visión legítima del mundo social y de tus divisiones, esto es, el poder simbólico como poder constructor del mundo [...], el poder de inponer e inculcar los principios de construcción de la realidad.

Como também de manter o estabelecido como único possível e, em particular, de preservar o princípio de união e separação e dissociação em que funciona o mundo social, tais como as classificações usuais de temas como “género, edad, etnicidad, región o nación, esto es, esencialmente el poder sobre las palabras usadas para describir los grupos, las instituciones que las representan” (Bourdieu, 2000, p. 124).

Wacquant (2013, p. 111), refletindo sobre a distinção teorizada por Bourdieu, afirma que, mesmo recusando admitir que as diferenças existem apenas porque os agentes creem ou fazem crer que elas existem, deve-se admitir que as diferenças objetivas, inscritas nas propriedades materiais e nos lucros diferenciais que elas trazem, convertem-se em distinções reconhecidas nas e por meio das representações que fazem e que formam delas os agentes.

Toda diferença reconhecida, aceita como legítima, ainda consoante o pensamento de Wacquant (2013), funciona por isso mesmo como um capital simbólico que obtém um lucro de distinção e só existe na relação entre as propriedades distintas e distintivas, como corpo correto, língua, roupa, móvel

e indivíduos ou grupos dotados de esquemas de percepção e de apreciação que os predispõem a reconhecer (no duplo sentido do termo) essas propriedades, ou seja, a instituí-los como estilos expressivos, formas transformadas e irreconhecíveis das posições nas relações de força. (Wacquant, 2013, p. 111)

Ora, ocorre que, sendo a escola reprodutora e uma ordem social (que acaba levando a finalidades de conservação da ordem econômica), ela reproduz o “senso estético como senso da distinção” (Bourdieu, 2007, p. 58). Assim, a disposição estética é a dimensão de uma relação distante e segura com o mundo e com os outros que pressupõe a segurança e a distância objetivas. O senso estético é também, ainda seguindo o teórico, a expressão distintiva de uma posição privilegiada no espaço social, cujo valor distintivo determina-se objetivamente na relação com expressões engendradas a partir de condições diferentes.

A disposição estética, como toda espécie de gosto, une e separa, o que resulta em condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência. Os gostos (ou seja, as preferências manifestadas) são a afirmação prática de uma diferença inevitável. Não é por acaso que, ao serem obrigados a justificarem-se, eles (os gostos) afirmam-se de maneira totalmente negativa, pela recusa oposta a outros gostos (Bourdieu, 2007, p. 58). Acrescenta o teórico que em “matéria de gosto, mais que em qualquer outro aspecto, toda determinação e negação e, sem dúvida, os gostos são, antes de tudo, aversão, feita de horror ou de intolerância visceral (‘da ânsia de vomitar’), aos outros gostos, aos gostos dos outros” (Bourdieu, 2007, p. 56).

## A PESQUISA E O GRUPO PESQUISADO

Esta pesquisa norteou-se pelas sendas da pesquisa participante. Para o tratamento dos temas e dos resultados deste trabalho, nos guiamos pela linha teórico-metodológica da pesquisa-ação, estudada por Thiollent (2008, p. 14), que afirma ser essa modalidade de pesquisa social concebida e realizada em “estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo”.

A pesquisa partiu da hipótese de que a intervenção junto aos discentes selecionados, por meio do oferecimento de várias atividades culturais, que compõe o universo dos livros, das disciplinas e do pensar dominante da escola, poderia levar à melhoria do desempenho em todas as disciplinas que eles estavam estudando, relativas à estrutura curricular do 1º ano do ensino médio.

Os alunos selecionados para o projeto, todos do 1º ano do segundo grau, possuíam um histórico de notas baixas e repetência, quase todos com defasagem idade-série. Ao iniciarmos o trabalho na escola, percebemos logo que o planejamento inicial, elaborado em reuniões externas, passaria por grandes modificações, porque as demandas apresentadas pelos alunos impunham reflexões e reformulações.

## O GRUPO DE ALUNOS DO PROJETO

O grupo foi inicialmente formado com 14 alunos. Todos residentes na Maré e oriundos do 1º ano do ensino médio (turma 101), turno da manhã. Foram selecionados apenas 14 estudantes exatamente para viabilizar a proposta do que denominamos chamar de “passeios”, pois esse número caberia na lotação de uma van. Um importante objetivo do projeto era proporcionar aos alunos o conhecimento de espaços culturais fora da escola e da comunidade, o que implicaria deslocamentos do grupo de maneira segura.

Dos 14 estudantes, 6 eram meninas e 8, meninos. Ao final do projeto, em 2016, havia 10 estudantes, 4 meninas e 6 meninos. O nome dos 10 alunos que permaneceram no projeto até o seu término será preservado; ao nos referirmos a eles, chamaremos de estudantes A, B, C, D (meninas); E, F, G, H, I, J (meninos). O Quadro 1 apresenta o perfil dos alunos e sua família.

**Quadro 1 – Perfil dos alunos e família.**

Alunos	Idade	Escolaridade das mães	Responsáveis (com quem vive)	Atividades econômicas desenvolvidas pelos alunos fora do horário da escola
A	14	Fundamental incompleto	pai e mãe	Cuidava da casa para a mãe trabalhar
B	15	Ensino médio	mãe	Cuidava da irmãzinha para a mãe trabalhar
C	15	Fundamental incompleto	mãe	Trabalhava de manicure
D	15	Fundamental incompleto	mãe	Trabalhava de vendedora em um armário
E	16	Fundamental incompleto	mãe	Trabalhava em uma oficina mecânica
F	15	Fundamental incompleto	mãe	Fazia brigadeiros para vender
G	14	Fundamental incompleto	avó	Trabalhava na barraca de comida da avó
H	15	Fundamental incompleto	mãe	Jovem aprendiz
I	15	Fundamental incompleto	mãe	Trabalhava de cobrador em uma Kombi
J	15	Fundamental incompleto	irmão	Trabalhava em uma oficina mecânica

Fonte: Banco de dados da pesquisa.  
Elaboração das autoras.

O pai é quase sempre ausente na vida desses jovens. Com exceção de A, J e G, os alunos viviam apenas com as mães. O aluno J vivia com o irmão, em um quarto alugado na comunidade, enquanto G vivia com a avó, porque sua mãe havia se envolvido com um traficante e estava foragida.

Dos 10 alunos, apenas a mãe da aluna B tinha o ensino médio concluído. As demais, como a avó de G, não terminaram o ensino fundamental. O aluno J não gostava de falar de sua família, nem de sua mãe. Era, de fato, o mais pobre, seu uniforme era amarrotado e encardido, o tênis muito gasto e sujo. Praticamente todos os outros alunos apresentavam-se com uniforme limpo e bem cuidado.

Quase todos faziam alguma atividade para ganhar dinheiro. Isso dificultava o agendamento das atividades externas, que muitas vezes seriam fora do dia dos encontros, os quais aconteciam nas terças-feiras. O aluno J trabalhava em uma oficina mecânica na comunidade, após a aula. O estudante E, o mais velho de todos, com 16 anos, também trabalhava com o tio em uma oficina mecânica. O aluno H era jovem aprendiz no McDonald's de Bonsucesso, fora da comunidade; o estudante G cuidava da barraca<sup>1</sup> de sua avó; o aluno F fazia brigadeiros para vender; e o aluno I trabalhava de cobrador em uma Kombi, também de um parente, que transportava pessoas da comunidade para o centro de Bonsucesso. A aluna A, cuja mãe tinha o ensino médio completo e trabalhava em um shopping como vendedora em uma loja de roupas, ajudava a mãe com as tarefas da casa. A estudante D trabalhava em um armário na própria comunidade; e a aluna B cuidava da irmãzinha bebê para a mãe trabalhar. A aluna C fazia trabalhos de manicure. Dos alunos que permaneceram até o fim do projeto, 90% são negros, e 90% também frequentavam, com as mães, alguma igreja evangélica na comunidade.

## ATIVIDADES REALIZADAS NO PROJETO

A primeira parte do projeto consistiu, conforme previsto no cronograma, em organizar a própria equipe de pesquisadores, formada por uma pós-doutoranda, uma doutoranda e uma mestranda do PPFH, visitar a escola, reunir-se com o diretor, definir o grupo de alunos que se adequassem à proposta e, ainda, elaborar ofícios à escola para que esta pudesse oficializar à Secretaria de Educação acerca da realização do projeto na instituição.

Nesse primeiro momento, foram feitos planejamentos de atividades externas, o que, para tal, demandou pesquisa de atividades culturais gratuitas que estivessem em desenvolvimento na cidade do Rio de Janeiro, porque o projeto não possuía nenhum apoio financeiro direto. Também nesse primeiro momento, selecionou-se um grupo de textos para serem discutidos e também alguns filmes e documentários para que os alunos pudessem assistir e discutir.

Os alunos, no total 14, foram selecionados obedecendo aos critérios de idade-série, mas também levando em conta dificuldades de aprendizado e repe-

---

1 Banca que vendia comida na praça do Parque União, em frente à Avenida Brasil.

tência. Toda essa parte relacionada à “seleção” dos educandos foi realizada com o apoio do diretor da escola.

Após a definição do grupo, iniciaram-se os encontros agendados para as terças-feiras na escola. Os encontros iniciais foram de conhecimento. O primeiro encontro não avançou muito. No segundo, os estudantes, mais confiantes, propuseram que deveríamos criar um grupo. Na verdade, foi necessário várias reuniões da equipe para começar efetivamente o trabalho fora do espaço escolar.

Com a criação de um grupo no WhatsApp, os estudantes sugeriram que deveríamos criar uma marca, uma identidade. Pedimos então para cada um pensar em um desenho que pudesse simbolizar a identidade do grupo. Na semana seguinte, alguns alunos levaram desenhos e outros apresentaram propostas pouco demarcadas, mas um deles levou um desenho já com o nome: Projeto Horizontes. Todos gostaram bastante e o elegeram para ser a marca do projeto.

## AS ATIVIDADES EXTERNAS

### VISITA À EXPOSIÇÃO KANDINSKY

A visita à exposição *Kandinsky, tudo começa num ponto* foi a primeira atividade externa. Composta por 153 obras e objetos, além da coleção do Museu Estatal Russo de São Petersburgo, essa exposição contou com obras de museus da Rússia e coleções procedentes da Alemanha, Áustria, Inglaterra e França.<sup>2</sup>

Para essa visita, conseguimos, com o diretor da escola, uma van com capacidade para 15 lugares. Foram 12 alunos e 2 professores da escola. Saímos da comunidade às 11h40min, levando lanche, frutas e água, porque só retornaríamos depois das 16h.

Os alunos do projeto, pela primeira vez, adentravam o espaço do Centro Cultural Banco Brasil (CCBB), local da exposição. Prédio imponente de arquitetura neoclássica, que segundo um *ranking* da publicação inglesa *The Art Newspaper*, divulgado em abril de 2014, é a instituição cultural mais visitada do Brasil e a vigésima no mundo.

Inicialmente, fizemos a visita no primeiro andar, mostramos os teatros, o café, a livraria... Mas o encantamento maior foi com as colunas do prédio, com a claraboia e as proporções das paredes. Somente após o reconhecimento do espaço é que nos dirigimos para a fila, que não era pequena, e subimos para o segundo andar, onde estava organizada a exposição.

Tivemos um guia do CCBB, solicitado pelo projeto, que ia apresentando as obras. Ele falava da arte abstrata, a que Kandinsky representava. Mas a abstração deixou os alunos pensativos. O guia explicou que a arte abstrata era diferente da figurativa. A partir daí, eles começaram a buscar algo que pudesse ser figurativo nas

<sup>2</sup> A exposição *Kandinsky* teve a curadoria de Evgenia Petrova e Joseph Kiblitky e realizou-se no Rio de Janeiro, no período de 28 de janeiro a 30 de março de 2015 (CCBB, 2017).

obras expostas... Momento em que encontrou as primeiras pinturas impressionistas de Kandinsky com paisagens e elementos da arte popular russa.

Dois deles disseram que não entendiam muito algo cujo significado não se conseguia divisar, mas que gostavam das cores fortes da pintura de Kandinsky. Era a primeira vez que esses alunos saíam da comunidade para ir a uma exposição; era a primeira vez que eles frequentavam um espaço suntuoso como o prédio do CCBB; era também a primeira vez que travavam contato com a arte abstrata.

A curadoria da exposição organizou uma tenda que oferecia óculos<sup>3</sup> de realidade aumentada, que permitiam imersão nas obras de Kandinsky. Os estudantes ficaram muito interessados em fazer a experiência. Quando chegaram para ocupar seus lugares na fila, algumas senhoras brancas se sentiram incomodadas com a presença deles. Disseram que “estavam furando fila, que eram um bando, que não podiam ficar ali”. Respondemos: “Esses meninos são estudantes da escola pública do Rio de Janeiro e não estão furando fila, estão conosco, professores”. Os alunos ficaram nos olhando e baixaram a cabeça. Garantimos que todos colocassem os óculos e olhassem em terceira dimensão e ouvissem a música clássica que era reproduzida enquanto a experiência sensorial do olhar percorria as obras de Kandinsky.

A exposição abriu um debate importante enquanto voltávamos para a escola, até mesmo sobre o preconceito contra os favelados e negros, assunto que alimentou debates nas semanas seguintes. Na semana posterior à visita, após debater questões ligadas ao preconceito, porque aquela experiência de rejeição os havia atingido, os estudantes fizeram pesquisas sobre arte, sobre escolas de pintura, sobre pintores do Brasil.

### VISITA À PEQUENA ÁFRICA

Pela reação que os estudantes tiveram na visita ao CCBB, de júbilo, por um lado, por conhecer um lugar importante e obras coloridas e igualmente importantes, mas também de discriminação, decidimos que deveríamos levá-los a lugares que os fizessem refletir sobre a história do racismo no Brasil e a raiz do preconceito contra negros e pobres. Para essa visita, conseguimos alugar um van, por meio da contribuição de simpatizantes do projeto. Nessa atividade foram 10 alunos e 2 professores da escola. Convidamos um professor, especialista em história do Brasil, para nos acompanhar e, assim, nos ajudar com as informações acerca de tão importantes sítios históricos.

---

3 O sonho de Kandinsky era que as pessoas pudessem entrar em seus quadros e sentir a pintura como uma música. Um aplicativo para celular foi desenvolvido especificamente para isso. O telefone é acoplado a óculos de realidade aumentada e, do chão ao teto e de um lado a outro, só se veem desenhos de Kandinsky (O Globo, 2014).

A visita começou pelo Cais do Valongo,<sup>4</sup> também chamado de Cais da Imperatriz,<sup>5</sup> onde o professor de história ministrou aula, ao ar livre, sobre a história da escravidão e do tráfico de escravos para o Brasil. Todos puderam ver o grande “armazém” em que os escravos ficavam expostos à venda e também a área denominada Cemitério dos Pretos Novos,<sup>6</sup> onde os escravos que morriam na chegada eram jogados. O lugar é considerado um dos maiores cemitérios de escravos das Américas, fechado em 1831 e encoberto por várias construções. Em 1996, o espaço foi redescoberto e hoje lá funciona o Instituto de Pesquisa e Memória dos Pretos Novos (IPN).

A seguir os estudantes foram visitar o local denominado Pedra do Sal.<sup>7</sup> O professor de história, em cada espaço, explicava a história, mostrando as especificidades, colocando questões para os alunos pensarem sobre a escravidão e suas consequências para a sociedade brasileira. Um dado interessante é que também os professores da escola que nos acompanhavam ficaram igualmente surpresos com a história que o professor ia descortinando para os alunos do projeto.

#### VISITA À EXPOSIÇÃO RIO 450 ANOS

Albergada no Instituto Moreira Salles (IMS), Rio de Janeiro, como parte da programação especial dedicada aos 450 anos da cidade do Rio de Janeiro, a exposição *Rio 450 anos* estava dentro do escopo do projeto, que era proporcionar aos alunos um maior conhecimento também sobre a cidade do Rio de Janeiro por meio da fotografia.

Na visita, uma fotógrafa, também participante do projeto, explicava cronologicamente a história da fotografia no Rio de Janeiro e a própria história da cidade por meio da fotografia. O mais interessante é que as revelações da exposição os deixavam muito surpresos com imagens de paisagens históricas e muito conhecidas da cidade, como imagens dos Arcos da Lapa, da Biblioteca Nacional, do Outeiro da Glória, do Aterro do Flamengo, entre outras.

#### VISITA A CONSERVATÓRIA E AOS ANTIGOS CASARÕES DAS FAZENDAS DE CAFÉ

A ida a Conservatória, distrito do município de Valença, mobilizou o grupo de alunos de maneira intensa. Tratava-se de uma viagem de quatro

4 Forma apocopada de vale longo. Os registros documentais informam ter sido o Rio de Janeiro, no século XIX, o principal porto de entrada de africanos para serem escravizados nas Américas (Lima, Sene e Souza, 2016, p. 301-302).

5 O cais encerrou suas atividades quando o comércio transatlântico de escravos foi proibido, mas em 1843 foi remodelado para poder receber a princesa Tereza Cristina de Bourbon, noiva de D. Pedro II (Janelas Abertas, 2018). Disponível em: <https://janelasabertas.com/2017/04/19/pequena-africa-rio-de-janeiro/>. Acesso em: 13 fev. 2018.

6 Após sete meses de escavações, foi encontrado o primeiro esqueleto inteiro no Cemitério dos Pretos Novos, sítio arqueológico descoberto em 1996, na região portuária do Rio de Janeiro (Nitahara, 2017, p. 1).

7 Trata-se de uma grande pedra com uma escadaria talhada, que dá acesso ao Morro da Conceição. O local foi ponto de venda e troca de escravos e abrigou quilombos e terreiros de candomblé (Janelas Abertas, 2018). Disponível em: <https://janelasabertas.com/2017/04/19/pequena-africa-rio-de-janeiro/>. Acesso em: 13 fev. 2018.

dias, o que exigiu uma organização muito grande da equipe do projeto e dos alunos. Foi preciso, primeiramente, a permissão dos pais, concedida por meio de assinatura em documento, mas também por meio de telefonemas. Foi preciso mobilizar amigos para conseguir recursos para alugar a van, além de solicitar apoio aos donos de pousadas e hotéis da cidade de Conservatória. A região de Conservatória é fria no período em que programamos a visita e, em razão disso, tivemos que conseguir agasalhos, e foi preciso contar com a solidariedade de simpatizantes.

A agenda de atividades incluía aula com o professor de história, colaborador do projeto, sobre o ciclo do café na região, visitas a pousadas, cujas construções eram sedes das fazendas de café; participação em saraus; visita ao Quilombo São José; participação em festa junina tradicional; participação nas serestas ao ar livre, e, ainda, em show de música popular. O conjunto de atividades desenvolvidas no decorrer da visita marcou indelevelmente a vida do grupo de alunos.

Foram no total 9 estudantes, sendo 4 meninas e 5 meninos. Era a primeira vez que eles faziam uma viagem. A sensação era de felicidade. Queriam “desbravar o mundo” fora da comunidade da Maré. As duas semanas que antecederam a viagem foram de organização. Explicamos tudo, até mesmo o modo de se arrumar a bagagem. Muitos não tinham uma mala, o que também demandou conseguir recursos e suprir essa necessidade para os que não tinham.

## OS ENCONTROS SEMANAIS E AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

As atividades semanais atendiam a três propósitos fundamentais do projeto: primeiro, para discutir os conhecimentos, questões e situações relacionadas aos chamados “passeios”, que eram as atividades para aquisição de capital cultural. Segundo, para ampliar os conhecimentos adquiridos (o capital cultural) por meio de filmes, documentários, leituras, escrita de textos e mesmo algumas aulas sobre questões pontuais, como inglês e matemática. Disciplinas que os alunos tinham muita dificuldade para as quais dedicamos alguns encontros. Nesses encontros semanais, também aconteceram aulas de fotografia.

No que se refere à leitura, foram privilegiados os textos de narrativa curta e também do gênero artigo jornalístico, que possibilitaram a leitura, a discussão e a produção de textos no mesmo encontro. Entre as narrativas, as mais discutidas foram “Pai contra mãe”,<sup>8</sup> de Machado de Assis; “As mãos dos pretos”, de Bernardo

---

8 O conto narra a história de um capitão do mato e uma escrava fugida. Ver resenha disponível em: <https://atraidospelaleitura.wordpress.com/2017/07/17/resenha-pai-contra-mae-machado-de-assis/>. Acesso em: 10 abr. 2018.

Honwana<sup>9</sup>; e “O homem da cabeça de papelão”,<sup>10</sup> de João do Rio. Entre os artigos de jornais, um teve muita importância: a resposta de Cristovam Buarque a um estudante nos Estados Unidos, por ocasião de reunião na Organização das Nações Unidas (ONU), sobre a internacionalização da Amazônia<sup>11</sup> e sobre direitos humanos, retirados do *site* da ONUBR (ONU, s/d.). Vale destacar o TEDx de Chimamanda Adiche, escritora nigeriana, intitulado *O perigo de uma história única*,<sup>12</sup> que foi apresentado e discutido mais de uma vez.

## DISCUSSÕES

Para explicar melhor o conceito de poder simbólico de Bourdieu (1989, p. 14), que é um poder que se exerce sem a força, mas que, para tanto, precisa ser reconhecido pelos agentes, o autor também elaborou os conceitos de campo e *habitus*, que são fundamentais para a compreensão de sua teoria acerca do capital cultural.

Pereira (2015) argumenta que pensar com base no conceito de campo, formulado por Bourdieu, é pensar de forma relacional. É conceber o objeto ou fenômeno em constante relação e movimento. A ideia de campo pressupõe confronto, tomada de posição, luta, tensão, poder. Os campos são formados por agentes, que podem ser indivíduos ou instituições, os quais criam os espaços e os fazem existir pelas relações que aí estabelecem. É o lugar que os agentes ocupam na estrutura do campo que indica suas tomadas de posição.

Ora, a comunidade da Maré, local em que se localiza a escola na qual se desenvolveu o projeto, possui um dos piores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH)<sup>13</sup> do município do Rio de Janeiro, o 123º, apesar de hoje, em 2018, haver escolas para atender a toda a comunidade.

O fator educação, principalmente na forma de capital institucionalizado, por meio dos títulos (e das condições técnicas e intelectuais de disputa por um campo ou

9 Escritor moçambicano e diretor executivo da Fundação para a Conservação da Biodiversidade (BIOFUND). Disponível em: <http://www.kapulana.com.br/uis-bernardo-honwana/>. Acesso em: 14 abr. 2018.

10 Conto cujo personagem principal, Antenor, ao trocar sua cabeça por uma de papelão, torna-se um dos elementos mais ilustres do “País do Sol”. Ver resumo disponível em: <https://www.metodista.br/congressos-cientificos/index.php/CM2011/FAHUDPGE/paper/view/1883>. Acesso em: 14 abr. 2018.

11 Discurso de Cristovam Buarque em uma universidade americana. Disponível em: [http://www.portalbrasil.net/reportagem\\_amazonia.htm](http://www.portalbrasil.net/reportagem_amazonia.htm). Acesso em: 22 fev. 2018.

12 A escritora fala do perigo de uma história única. Disponível em: [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story?language=pt-br](https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br). Acesso em: 10 ago. 2015.

13 O IDH, de maneira bem resumida, é constituído por três pilares considerados fundamentais: saúde, educação e renda. A saúde é medida pela longevidade. A educação, mensurada pela média de anos de educação dos adultos, a partir de 25 anos; a renda ou padrão de vida é determinado pela Renda Nacional Bruta (RNB), *per capita* expressa em poder de paridade de compra (PPP), constante, em dólar, sendo 2005 o ano de referência (PNUD, 2016).

dentro de um campo), ao permitir acesso à melhoria da renda, acaba influenciando em todos os outros indicadores do IDH.

Obviamente que para a educação acontecer, em nosso modelo atual, é necessário haver escolas, professores, funcionários administrativos, bibliotecas e laboratórios. Além de todo aparato documental, devidamente regulamentado.

Não obstante o número de escolas existentes na comunidade da Maré, o índice de escolaridade das famílias é um dos três últimos da cidade do Rio de Janeiro, assim como a renda e a longevidade. A taxa de alfabetização de adultos da comunidade, de 89,46 (IPEA, 2013), e a taxa bruta de frequência escolar, de 68,76 (IPEA, 2013), também corroboram para a composição de tal Índice.

Vale observar, todavia, que a taxa de adultos considerados alfabetizados da pesquisa do IDH, de 89,46 (IPEA, 2013), não é indicativo de capital cultural acumulado, na acepção de Bourdieu, por parte das famílias da Maré, uma vez que tal pesquisa não indaga se a pessoa considerada alfabetizada, como diria Magda Soares (2004), consegue fazer o uso social da linguagem (leitura e escrita) para conseguir trabalho e renda e para exercer sua cidadania.

O que procuramos discutir aqui é que a escola pública das comunidades pobres até tem conferido título a seus alunos, mas estes, em grande parte, não saem com as habilidades necessárias de escrita, leitura, conhecimentos de matemática e de ciências suficientes para seu crescimento e melhoria de vida. Na verdade, a qualidade do ensino não tem sido suficiente para suprir as lacunas de capital cultural dos alunos.

O fato de haver escolas na Maré, e algumas só foram construídas nos últimos dez anos, não é bastante para a transmissão de capital cultural aos estudantes, em virtude de uma série de fatores, incluindo a baixa escolarização das famílias, a violência, entre outros.

No que diz respeito à baixa escolarização das famílias, Almeida (2007) refere que o Brasil apresenta um panorama de desigualdade educacional (de tipo escolar) extremamente elevado, mesmo quando comparado a países com renda *per capita* próxima (e, em alguns casos, inferior), e a escolarização do pai e da mãe está entre as características das famílias que se relacionam significativamente com o desempenho escolar; logo, estão diretamente associadas à desigualdade educacional.

Com as visitas e as discussões a respeito dos textos surgiam também a consciência acerca da identidade individual e o que cada um queria para si e também para a família. As causas do preconceito sofrido também foram ficando claras. Importante frisarmos que, no grupo, as mães eram arrimos de família, e os pais eram figuras que não existiam na vida daqueles adolescentes.

Um caso a ser destacado é o do aluno E, que, após dois semestres de participação no projeto, percebeu que deveria buscar um colégio fora da comunidade, “um colégio melhor”, “no asfalto”, exatamente para aprender coisas que ele começou a perceber que eram muito importantes e necessárias para a disputa e conquista de um “campo” de atuação, de trabalho. “Um colégio em que não faltasse professor de matemática” e no qual também não suspendesse as aulas por causa de tiroteios entre traficantes e policiais. E foi assim que ele entrou na fila e disputou uma vaga em um colégio fora da comunidade, em uma escola com melhores instalações. Assim que conseguiu a vaga, comunicou à equipe do projeto que desejava permanecer, que viria

aos encontros semanais e continuaria a fazer as visitas culturais. Obviamente que queríamos que o aluno continuasse participando, e ele continuou de maneira intensa.

No início de 2016, o movimento de ocupação de escolas secundárias em São Paulo<sup>14</sup> acabou chegando ao Rio de Janeiro, e o primeiro colégio ocupado foi o colégio para o qual o aluno E havia se transferido; e lá ele resolveu participar do movimento.

O aluno J morava com o irmão em um quartinho, conforme já dito neste trabalho, era o mais pobre entre os estudantes, tinha muita dificuldade em matemática e inglês, mas logo percebeu que sem essas disciplinas não conseguiria ir longe, por isso também quis deixar a escola da comunidade Maré, por causa da suspensão de aulas em razão de tiroteios.

No caso específico do colégio em que se desenvolvia o projeto, durante o período em que permanecemos na escola, várias vezes tivemos de suspender as atividades por causa de tiroteio entre policiais e traficantes. A preocupação dos alunos com a nossa segurança fazia com que eles nos avisassem, pelo grupo criado no WhatsApp, quando poderíamos entrar na comunidade.

Ação da PM deixa mais de 4 mil alunos sem aula em comunidades do Rio. Da Agência Brasil, em 09/09/2015. Os alunos deixaram de ir à aula nesta devido à morte do adolescente Cristian Soares Andrade, de 13 anos, durante operação das polícias Civil e Militar, na comunidade. [...] A Secretaria de Estado de Educação informa que [a escola] [...], no Complexo da Maré, suspendeu suas atividades na manhã desta quarta-feira. (Agência Brasil, 2015)

Não há como pensar nos meninos e meninas do Projeto Horizontes, sem pensar na qualidade da escola pública e na situação econômica das famílias moradoras das comunidades, cujos filhos frequentam tal escola. O IDH da Maré mostra que as teorizações de Bourdieu sobre a educação e as formas de capital estão corretas. E é por isso que a noção de classe, que é cara a esse autor, também está presente em nossas reflexões sobre o resultado do Projeto Horizontes na Maré.

Era tempo de muito calor e havia alunos e professores passando mal. As salas não eram adequadas sem ar-condicionado. Após a nossa reivindicação, o diretor junto com os diretores adjuntos resolveram rapidamente a questão. E foi aí que nossos olhos se abriram (podemos ir além). [...] Ouvi, vi, e vivi e pude discutir os problemas do [colégio] e do Brasil. Pude ver que o Brasil, com toda certeza, tem necessidade de educação, saúde e emprego e bons salários para os que trabalham. E hoje eu tenho isso, o Projeto Horizontes, como um passado útil para minha vida pessoal. (Aluno E, 2016)

As palavras do aluno E, enviadas por WhatsApp, são muito interessantes porque deixam evidente que, para ele, a luta por uma escola melhor era fundamental.

14 Movimento para impedir a reorganização escolar proposta pelo governador Geraldo Alkimin, que fecharia 94 colégios paulistas (Nardine, 2016).

Os conhecimentos adquiridos ou partilhados no Projeto Horizontes o levaram à ação política em prol da escola. Mas o próprio movimento de sair da comunidade e ir buscar outra escola já demonstra que o incômodo da “etiqueta” de favelado e negro (que colocava não só o aluno E, mas todo o grupo com receio de sair da Maré) havia sido superado. Seu interesse em sair da escola da comunidade era, sobretudo, para aprender matemática, que ele havia decidido detestar, porque quando havia professor e este dava aula, ele não conseguia entender as razões pelas quais deveria aprender aquele conteúdo.

No entanto, para entender a função das disciplinas da escola, ou mesmo para criticar seus métodos, é necessário possuir capital cultural, algo que a maioria das famílias dos alunos das comunidades não possui, nem o incorporado (transmitido por meio familiar), nem o objetivado (recebido por meio de bens culturais adquiridos), nem o institucionalizado (efetivado por meio de títulos), o que demanda que as famílias tenham uma educação livresca.

Conforme Bonamino *et al.* (2010), como o capital cultural em geral se realiza na forma de disposições duráveis, tendo como principais elementos constitutivos os gostos, o domínio da língua culta e as informações sobre o mundo escolar, esse ativo demanda um trabalho de apropriação e assimilação, e sua internalização exige investimentos de longa duração.

No decorrer da pesquisa, foi ficando mais claro que, para entender a “trama” de por que os filhos das famílias pobres (e, nesse momento conjuntural, excluídas do emprego formal) não conseguem ter desempenho considerado favorável na escola, é importante entender o dinamismo da “cultura” e suas relações com o que Bourdieu (1989) denomina de poder simbólico, que é um poder que constrói a realidade e tende a estabelecer uma ordem e um sentido para o mundo. É um poder quase mágico, pois permite conquistar o equivalente ao que seria obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização.

A instituição de ensino na qual se desenvolveu a pesquisa está localizada em uma comunidade que, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2010), possui 129,7 mil habitantes, 26% dos quais são crianças.

Pesquisa realizada pelo Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM), vinculado à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), em 2000, e analisada por Nóbrega Junior (2007, p. 56) revelou também que um terço da população é composta de crianças de 0 a 14 anos, sendo que, desse total, 16% são de crianças com idade de 0 a 6 anos, e 14% têm idade de 7 a 14 anos. Na continuidade dessa população jovem, tem-se outro segmento importante: 30% dos moradores da Maré possuem entre 15 e 25 anos.

Bourdieu (1989) reflete de maneira significativa sobre o conceito de violência simbólica, que é o processo que faz acontecer as coisas, mas as pessoas não têm consciência de tal processo sobre elas, o que explica por que é tão difícil alterar certos padrões sociais e culturais. Uma das características típicas do grupo dominante é conseguir legitimar a sua cultura como a melhor. A que tem valor simbólico.

A cultura escolar, calcada ou assentada nessa legitimação simbólica, como diria Almeida (2007), faz com que a escola seja organizada para tratar a todos em igualdade de condições, como se todos os alunos tivessem a mesma acumulação

cultural. E nesse aspecto ela é extremamente conservadora da ordem desigual, pois entre os estudantes submetidos à ação pedagógica da escola encontram-se aqueles para quem a cultura escolar é a cultura do seu próprio grupo social, isto é, aquela em que foram imersos desde o nascimento. Mas para outros, a maioria, trata-se de uma cultura estrangeira, ou quase. Em razão disso, Almeida (2007) argumenta que alunos sem acesso à cultura valorizada pela escola são, evidentemente, os que sofrem mais exigências desse conhecimento que aqueles que tiveram essa possibilidade no decorrer dos estudos.

Ora, a cultura escolar dominante brasileira é de matriz ocidental, branca, masculina e judaico-cristã. Na escola, há um processo de valorização dessa cultura em si, tanto quanto do seu consumo. E, na prática, aqueles que têm acesso a essa cultura terão, em consequência, mais capital cultural e acesso a outros recursos escassos.

A esse tipo de cultura só terão acesso indivíduos que desenvolveram um esquema de apreciação necessário para tal. Assim, o capital cultural enquanto *habitus* auxilia o processo de reprodução social. Mas o capital cultural, conforme sinalizou Bourdieu (1989), pode deixar de ser apenas uma subcultura de classe e passar a ser uma estratégia, um instrumento de poder. Essas palavras do autor coadunam com as reflexões de Barbosa (2009). Em seu estudo sobre a sociologia da escola brasileira, a autora afirma que os mecanismos da desigualdade tornam a instituição escolar um fator crucial na determinação dos destinos sociais e escolares dos estudantes, já “que o efeito da escola pode, pelo menos em parte, reduzir os efeitos da posição social dos alunos sob o seu desempenho escolar” (Barbosa, 2009, p. 183).

Tem razão a professora, porque a escola pública, enquanto instituição democrática e gratuita, tem papel fundamental para permitir o acesso de bens culturais valorizados pela classe dominante, o que significa a possibilidade de compreender e de consumir a cultura de tal classe, e assim também compreender e utilizar sua lógica e sua ciência, o que tem impacto sobre a forma como o indivíduo se posiciona perante o conhecimento, até mesmo em suas estratégias de argumentação e raciocínio.

Os resultados da pesquisa só reforçam o que já se sabia acerca da importância da escola pelo que ela não consegue realizar, isto é: prover de capital cultural os alunos das comunidades pobres, de modo que esses possam disputar no mercado de capitais de maneira igualitária.

A instituição escolar é organizada disciplinar e conceitualmente para atender os estudantes com acumulações de capital cultural diferentes das experiências culturais vivenciadas pelas classes menos favorecidas. E é por isso que ela acaba reproduzindo a ordem social, conservando também a ordem econômica.

Da mesma forma, reproduz seu senso estético como senso de distinção. Quando os alunos do Projeto Horizontes chegaram ao CCBB, eles sabiam que não pertenciam ao mundo dos frequentadores daquele espaço, e só após muita discussão perceberam a importância de estar ali. Essa experiência fez com que pedissem que fizessemos uma camiseta do projeto, para que não fossem “etiquetados” e desrespeitados nos espaços em que iriam ingressar.

A disposição estética, conforme Bourdieu, une e separa: mesmo sendo produto de condicionamentos associados a uma classe particular, une os que são fruto de condições semelhantes, e os distingue de todos os outros.

A dificuldade de aprendizado, de articular conhecimentos, recuperar informações não explícitas, fazer inferências, estabelecer relações entre textos, fenômenos e circunstâncias, está relacionada à baixa acumulação de capital cultural das classes menos favorecidas, o que acaba gerando um círculo vicioso de não superação e certo “determinismo” social, pela impossibilidade de a escola pública enxergar seu papel basilar e se adaptar à realidade dos alunos.

Nota-se que, para ter sucesso no modelo de escola do Brasil, é necessário possuir capital cultural incorporado, e esse tipo de capital, como o nome sugere, incorpora-se no âmbito familiar, por meio de leitura, de conhecimento de arte e de ciência, do uso da variedade culta da língua, o que inclui o domínio de um vocabulário variado, viagens, entre tantas outras possibilidades.

Sem o capital incorporado pela família, que também não o possui na forma objetivada e institucionalizada, os estudantes das comunidades pobres não conseguem “entender” as questões trazidas pela escola, momento em que “fracassam”. O Projeto Horizontes buscou fazer o que a escola não conseguia: levar os estudantes para fora da comunidade para que conhecessem não apenas as artes das exposições, mas também os espaços, os prédios, as “geometrias” das construções.

As visitas também seguiam cumprindo o papel de fazê-los sonhar com um futuro diferente do de seus familiares, do ciclo de opressão econômica que não lhes dava “liberdade”, no sentido de Amartya Sen (2010), em suas discussões sobre o desenvolvimento: não há desenvolvimento sem liberdade e não há liberdade individual sem educação, alimentação e saúde. Elementos básicos, por meio dos quais o indivíduo constrói a sua “liberdade”.

Os encontros semanais permitiram refletir sobre cada “passeio”. Permitiu acumular conhecimentos sobre fotografia, sobre arte e história, travar contato com o inglês e compreender a importância da matemática. Permitiu refletir sobre preconceito, racismo, tráfico de drogas, violência, emprego, carreira. Nitidamente, houve um acúmulo de capital cultural importante, que os mobilizou para o estudo.

A leitura do conto “Pai contra mãe”, de Machado de Assis, possibilitou a escrita do texto da Aluna C, que transcrevemos a seguir: “Desde a época da colonização que filho de preto não é gente, por isso pensam que podem chutar, matar e discriminar. Ainda existe muitos Candinhos, que não conseguem viver sem explorar um preto”.

A leitura do conto “As mãos dos pretos”, do escritor moçambicano Bernardo Honwana, desencadeou uma discussão sobre preconceito contra negros e favelados. Esse conto relata a curiosidade de um pré-adolescente para entender por que os negros tinham as palmas das mãos brancas. A resposta à pergunta dada pelo professor, pelo padre, pela mãe, pelo dono da mercearia, em uma sociedade dominada por brancos, no período colonial moçambicano, levou os alunos a perceberem como o preconceito racial se formou (e ainda se forma) e como ele se estrutura como elemento de valor simbólico.

O interesse do grupo pela história do Brasil, particularmente sobre o período colonial até a Abolição da escravatura, foi muito significativo. Isso acabou direcionando a visita ao sítio arqueológico da Pequena África e ao IPN, conforme

já relatado. Mas tal curiosidade também levou o grupo a frequentar as aulas do professor de história em uma escola particular fora da comunidade.

O interesse pela história do Brasil e da escravidão é que nos levou a organizar a visita aos casarões dos barões do café (hoje hotéis e pousadas), na cidade de Conservatória, interior do estado do Rio de Janeiro.

A visita à exposição *Kandinsky* foi muito importante, por tudo que ela significou na vida dos estudantes. A arquitetura do edifício do CCBB foi muito comentada, e também o gesto de serem defendidos na fila para pegar os óculos e ver a obra e ouvir a música clássica na exposição. A camiseta com o símbolo do projeto — uma conquista para esses alunos, que inicialmente não queriam ser identificados nos “passeios” como de uma escola pública de uma favela — passou a ser relativizada no fim das atividades do Projeto Horizontes, porque perceberam que precisavam dar valor à escola, a única forma de adquirir capital cultural para participar das disputas por espaço em um campo social.

É o caso do aprendizado científico, por exemplo, se não se sabe cálculo, dificilmente se conseguirá aprender engenharia, cuja base é a matemática. Isso foi percebido pelos alunos do Projeto Horizontes. Dois deles queriam cursar engenharia e ficaram chateados quando perceberam que a base é a matemática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grau de investimento na carreira escolar está vinculado ao retorno provável que se pode obter com o título escolar, notadamente no mercado de trabalho. Esse retorno — ou seja, o valor do título escolar — pode ser alto ou baixo; quanto mais fácil o acesso a um título escolar, maior a tendência à sua desvalorização. É o que Bourdieu chama de “inflação de títulos”. O baixo capital cultural, claro está, impede os estudantes das escolas públicas situadas nas comunidades de terem bom desempenho nos exames oficiais, inclusive o de acesso à universidade pública, e mesmo de disputar uma vaga do Programa Universidade para Todos (PROUNI), o que também afasta os alunos da possibilidade de dar prosseguimento aos estudos.

A reflexão sobre o conceito de capital institucionalizado também é importante para os nossos resultados. É notório que as credenciais de professores da educação básica das escolas públicas estaduais e municipais desvalorizaram muito no mercado de títulos brasileiros. As pessoas que têm buscado as licenciaturas, cada vez mais, também detêm menos capital cultural incorporado e objetivado. Nas visitas que fazíamos com os alunos da escola aos diversos espaços, normalmente um ou dois professores da escola nos acompanhavam. A nossa inquietação era com que esses professores sabiam, às vezes, menos que os alunos e ficavam sempre muito surpresos com tudo que viam e também faziam perguntas muito óbvias. A impressão, após dois anos dentro da escola pública, convivendo com os alunos, às vezes comendo merenda com eles, e conversando com os professores, é de que há um problema sério também com a formação dos professores, mas que não é assunto desta pesquisa.

Esse assunto, na verdade, tangencia a nossa questão, a do capital cultural dos alunos. E tangencia porque não se pode falar de capital cultural dos alunos sem falar

também do capital cultural do professor e, obviamente, de sua forma de ensinar ou de ressignificar para os estudantes determinados conteúdos.

A disponibilidade de participar das atividades da escola por parte dos professores era praticamente nula. Primeiramente, pela carga de trabalho de cada um: pelo levantamento que fizemos na direção, 92% deles tinham duas matrículas, por razões óbvias de sobrevivência. E muitos também trabalhavam em escolas particulares. A maioria não possuía especialização. Quando um professor acompanhava o grupo de alunos do projeto, ele o fazia no horário de sua aula.

Em segundo lugar, por uma espécie de *habitus* da categoria de professores, cada um estava enclausurado em sua disciplina, com certezas repetidas sobre o que ensinavam, em cumprimento às determinações das secretarias de educação, cada vez mais necessitadas de métricas e indicadores. Mas a escola, as disciplinas e as métricas, claro está, não têm conseguido “promover” os estudantes — principalmente os do ensino médio, considerado o gargalo da educação brasileira —, que, cansados de fracassos e de não virem sentido na escola, acabam desistindo, na maioria das vezes, por ausência de capital cultural incorporado.

No entanto, como diria Barbosa (2009), exatamente por causa das desigualdades sociais é que a instituição escolar se constitui em fator essencial na determinação dos destinos sociais e escolares dos estudantes. E isso restou claro para nós. A escola, principalmente as localizadas nas comunidades pobres, enquanto instrumentos fundamentais de promoção da cidadania, deve criar mecanismos e condições de dotar os estudantes de capital cultural, sobretudo aquele “defendido” pelos livros, pelas artes e pelas ciências (em síntese, pela própria escola), para que os alunos possam se desenvolver com liberdade.

O Projeto Horizontes, não obstante a sua realização com um pequeno número de alunos, mostra que é viável para promover o capital cultural e fazer com que estudantes passem a valorizar a escola como meio de adquirir “cultura política” para mudar a própria vida.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Ação da PM deixa mais de 4 mil alunos sem aula em comunidades do Rio**. Brasília, DF: 2015. Disponível em: <https://noticias.bol.uol.com.br/ultimas-noticias/brasil/2015/09/09/acao-da-pm-deixa-mais-de-4-mil-alunos-sem-aula-em-comunidades-do-rio.htm>. Acesso em: 9 set. 2015.

ALMEIDA, A. M. F. A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil. In: PAIXÃO, L. P.; ZAGO, N. (org.). **Sociologia da educação: pesquisa e realidade**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 44-59.

BARBOSA, M. L. **Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da educação**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios Sobre Literatura e História da Cultura. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Obras escolhidas, v. 1).

- BONAMINO, A.; ALVES, F.; FRANCO, C.; CAZELLI, S. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 487-499, set./dez. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&p id=S1413-24782010000300007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&p id=S1413-24782010000300007). Acesso em: 20 mar. 2018. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000300007>
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 73-79.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, P. Las formas del capital. *In*: BOURDIEU, P. **Poder, derecho y clases sociales**. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 2000. p. 131-164.
- BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução de Daniela Kern e Guilherme F. Teixeira. São Paulo: EDUSP, 2007.
- CCBB — **Centro Cultural Banco do Brasil**. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://culturabancodobrasil.com.br/portal/rio-de-janeiro>. Acesso em: 20 abr. 2018.
- IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 fev. 2018.
- IPEA — Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro**. Brasília, DF: IPEA, 2013. (Série Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil). Disponível em: [http://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130729\\_AtlasPNUD\\_2013.pdf](http://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130729_AtlasPNUD_2013.pdf). Acesso em: 13 abr. 2020.
- LIMA, T. A.; SENE, G. M.; SOUZA, M. A. T. Em busca do Cais do Valongo, Rio de Janeiro, século XIX. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 299-391, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/anaismp/v24n1/1982-0267-anaismp-24-01-00299.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018. <https://doi.org/10.1590/1982-02672016v24n0111>
- NARDINE, R. O que querem os estudantes que ocupam 68 escolas no Rio de Janeiro. **Exame**, São Paulo, 20 abr. 2016. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/o-que-querem-os-estudantes-que-ocupam-68-escolas-no-rj/>. Acesso em: 12 abr. 2018.
- NITAHARA, A. Encontrado primeiro esqueleto completo no Cemitério dos Pretos Novos, no Rio. **Agência Brasil**, Brasília, 7 jul. 2017. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2017-07/encontrado-primeiro-esqueleto-completo-no-cemiterio-dos-pretos-novos-no-rio>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- NÓBREGA JUNIOR, E. D. **O Programa Criança Petrobras na Maré em oito escolas públicas do maior conjunto de favelas do Brasil**. 2007. Dissertação (Mestrado) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp076416.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2016.
- O GLOBO. **Mostra conta com óculos de realidade aumentada que permitem imersão nas obras de Kandinsky**. Rio de Janeiro, 9 nov. 2014. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/mostra-counta-com-oculos-de-realidade-aumentada-que-permitem-imersao-nas-obras-de-kandinsky-14511035#ixzz5CqozXHht>. Acesso em: 20 jan. 2017.

ONU — Organização das Nações Unidas. Nações Unidas Brasil. **O que são os direitos humanos**. Brasília, DF: s/d. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/>. Acesso em: 17 fev. 2018.

PEREIRA, E. A. T. O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 337-356, set./dez. 2015. Disponível em [http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1984723816322015337/pdf\\_97](http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1984723816322015337/pdf_97). Acesso em: 1 dez. 2017. <http://dx.doi.org/10.5965/1984723816322015337>

PNUD — Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. Brasília, DF: PNUD; IPEA, 2016. Disponível em: <http://atlasbrasil.org.br/2013/>. Acesso em: 13 abr. 2020.

REDES DA MARÉ. **História**. Rio de Janeiro: s/d. Disponível em: <https://redesdamare.org.br/br/quemsomos/historia>. Acesso em: 1 maio 2017.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abr. 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 20 mar. 2018. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

WACQUANT, L. Poder simbólico e fabricação de grupos: como Bourdieu reformula a questão das classes. Tradução de Sergio Lamarão. **Novos Estudos**, São Paulo, 96, p. 87-103, jul. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n96/a07n96.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002013000200007>

## SOBRE AS AUTORAS

MARIA GERALDA DE MIRANDA é doutora em letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora do Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM).

*E-mail:* mgeraldamiranda@gmail.com

RAQUEL MARQUES VILLARDI é doutora em letras vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

*E-mail:* raquelvillardi@gmail.com

*Recebido em 3 de dezembro de 2018*  
*Aprovado em 10 de dezembro de 2019*

