



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LAÉRCIO DE JESUS CAFÉ

**CAMINHANDO NAS TRILHAS DE BOURDIEU: A Trajetória do(a) Professor(a) de  
Filosofia em Ituiutaba/MG — Brasil**

UBERABA – MG

2024

LAÉRCIO DE JESUS CAFÉ

**CAMINHANDO NAS TRILHAS DE BOURDIEU: A Trajetória do(a) Professor(a) de  
Filosofia em Ituiutaba/MG — Brasil**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Fundamentos e Práticas Educativas

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Maria Rovigati Simões

UBERABA – MG

2024

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do Triângulo Mineiro**

C132c Café, Laércio de Jesus  
Caminhando nas trilhas de Bourdieu: a trajetória do(a) professor(a) de filosofia em Ituiutaba/MG - Brasil / Laércio de Jesus Café. -- 2024.  
408 f. : il., fig., tab.

Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2024  
Orientadora: Profa. Dra. Regina Maria Rovigati Simões

1. Professores - Formação. 2. Filosofia (Ensino Médio). 3. Bourdieu, Pierre, 1930-2002. 4. Ituiutaba (MG). I. Simões, Regina Maria Rovigati. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 371.13

LAÉRCIO DE JESUS CAFÉ

**CAMINHANDO NAS TRILHAS DE BOURDIEU: A Trajetória do(a) Professor(a) de  
Filosofia em Ituiutaba/MG — Brasil**

Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação, área de concentração “Educação” (Linha de Pesquisa: Fundamentos e Práticas Educativas) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como requisito parcial para obtenção do título de doutor.

Uberaba, 07 de março de 2024

**Banca Examinadora:**

Dr(a). Regina Maria Rovigati Simões – Orientadora  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr(a). Anelise Martinelli Borges de Oliveira  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr(a). Martha Maria Prata Linhares  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr(a). Astrogildo Fernandes da Silva Júnior  
Universidade Federal de Uberlândia

Dr(a). Flávia Baccin Fiorante Inforsato  
Faculdade Einstein de Limeira



Documento assinado eletronicamente por **Astrogildo Fernandes da Silva Júnior, Usuário Externo**, em 11/03/2024, às 13:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no §3º do art.4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 165, de 16 de junho de 2023](#).



Documento assinado eletronicamente por **Flávia Baccin Fiorante Inforsato, Usuário Externo**, em 11/03/2024, às 13:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 165, de 16 de junho de 2023](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARTHA MARIA PRATA LINHARES, Professor do Magistério Superior**, em 11/03/2024, às 14:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art.4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 165, de 16 de junho de 2023](#).



Documento assinado eletronicamente por **ANELISE MARTINELLI BORGES DE OLIVEIRA, Professor do Magistério Superior**, em 11/03/2024, às 17:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 165, de 16 de junho de 2023](#).



Documento assinado eletronicamente por **REGINA MARIA ROVIGATI SIMÕES, Usuário Externo**, em 12/03/2024, às 19:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 165, de 16 de junho de 2023](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.uftm.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.uftm.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1209800** e o código CRC **2124DA08**.

Dedico este trabalho à minha família, ainda que não pudesse entender aonde cheguei. Sempre me inspiraram a acreditar que seria possível. Também dedico aos meus professores(as) que fizeram e fazem parte da minha trajetória, inspirando meus caminhos, exercendo forte influência na minha construção como ser humano e como professor.

## AGRADECIMENTOS

A realização deste estudo não teria sido bem-sucedido se algumas pessoas muito queridas não tivessem contribuído para o seu desenvolvimento e acompanhamento. A elas tenho muito que agradecer.

Antes de tudo, expresso minha gratidão ao meu Senhor, o Deus da vida, que me abençoou e concedeu as forças necessárias para que eu pudesse me dedicar assiduamente a este trabalho, desenvolvendo as habilidades indispensáveis para que essa experiência se concretizasse em minha vida.

Agradeço aos meus familiares: meu pai, Santos de Almeida Café; minha mãe, Maria Antônia de Jesus; meu irmão, Leandro de Jesus Café; tias e outros familiares que formam a base do meu ser e da minha cultura. Eles me acompanharam com suas orações, incentivando-me a jamais desistir, com seus próprios exemplos. Foram fatores essenciais para que a minha exposição intelectual ganhasse forma nestas páginas de pesquisa.

Com base nos estudos de Bourdieu, compreendo que o sucesso de um indivíduo não é meramente resultado de suas habilidades individuais, mas também é influenciado pelas estruturas sociais e pelo *capital* social que ele possui. Nesse sentido, é importante reconhecer que este estudo não teria sido possível sem a ajuda e o apoio de pessoas muito importantes em minha vida.

Ao longo desses anos de trabalho, tive o privilégio de estar cercado, mesmo que à distância, por pessoas que, de uma forma ou de outra, conseguiram, cada uma à sua maneira, cultivar alegria, companheirismo, apoio e laços que me fizeram sentir e perceber o quão positiva foi minha trajetória.

Gostaria de expressar minha sincera gratidão aos integrantes do NUCORPO (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento). Essas pessoas desempenharam um papel fundamental em meu desenvolvimento. Seu apoio constante, encorajamento e confiança foram inestimáveis para o êxito deste estudo, tanto nas discussões de textos, na apresentação da tese e nos debates. Além disso, seu tempo e esforço em fornecer *feedback* construtivo e apoio emocional foram essenciais para que eu pudesse superar os desafios encontrados ao longo do caminho.

Numa sociedade onde o *capital* social é altamente valorizado, é justo manifestar o imenso apreço que tenho por aqueles que estiveram diretamente envolvidos no meu percurso acadêmico, os meus colegas de doutoramento. A generosidade e a importância que tiveram

foram fundamentais para o sucesso que alcancei, e sou profundamente grato a cada um da primeira turma de doutorado em Educação da UFTM por trilharem esse caminho ao meu lado. Cada um teve um espaço em minha vida que não pode ser subestimado, e é com gratidão genuína que expresso meu reconhecimento por cada presença em minha trajetória.

Gostaria de expressar minha sincera gratidão à professora Dra. Regina Maria Rovigati Simões, minha orientadora neste estudo. Seu comprometimento com a educação e sua habilidade como educadora são verdadeiramente inspiradores. Ao longo deste caminho, pude contar com sua presteza, sabedoria e dedicação para me guiar em direção à ponderada razão do saber crítico. A orientação da professora Regina foi fundamental para o sucesso deste trabalho, motivando-me a ser perseverante e persistente em minha busca por conhecimento e compreensão. Além disso, sua capacidade de esclarecer questões e orientar reflexões educacionais foi inestimável para o desenvolvimento do meu trabalho.

Sou grato pela confiança que ela depositou em mim e pela oportunidade de trabalhar com uma educadora tão competente e exemplar. Seu apoio foi fundamental para que eu pudesse superar desafios e alcançar meus objetivos. Para além de agradecer do fundo do meu coração à professora Dra. Regina Maria Rovigati Simões, também faço menção ao Professor Dr. Wagner Wey Moreira por sua orientação, seu exemplo e sua dedicação. Sem a ajuda de vocês, este estudo não teria sido possível. Sua influência em minha vida acadêmica e trajetória é inestimável, e sou grato por tê-los como orientadores e amigos.

Agradeço à professora Dra. Marinalva Vieira Barbosa, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFTM, em nome de todos os demais professores(as) do programa, pela dedicação e carinho demonstrados ao longo da caminhada do doutorado em Educação. Agradeço também aos demais educadores e equipe gestora que me acompanharam durante este período de pesquisa, enriquecendo o curso com seus conhecimentos e experiências.

Estendo também meus agradecimentos para os queridos amigos Diovane de César Resende Ribeiro, José Carlos dos Santos, Laudeth Alves dos Reis, Natália Papacidero Magrin e Vickele Sobreira. Além de serem colegas de turma, eles foram amigos, apoiadores, incentivadores e cobradores, tanto em sala de aula quanto em outros momentos de convívio e compartilhamento de conhecimento que tivemos durante esses anos de estudos.

Minha gratidão se estende a todos da SRE de Ituiutaba e aos(as) professores(as) de Filosofia de Ituiutaba pela valiosa contribuição para este trabalho. A colaboração para a compreensão da trajetória dos(as) professores(as) de Filosofia foi fundamental para o sucesso desta pesquisa. A partir de suas histórias e vivências, pude aprofundar minha compreensão

sobre o tema em questão. Suas percepções e conhecimentos enriqueceram significativamente meu trabalho, e sou grato por ter a oportunidade de aprender com vocês. A paciência e colaboração ao responderem a entrevista e compartilharem sua trajetória, fornecerem seu tempo e conhecimento comigo, foram inestimáveis.

Ao companheiro José Carlos Quirino, que de modo perspicaz, conviveu comigo durante todo o percurso desta caminhada, agradeço pela cumplicidade e afeto que sempre demonstrou.

Enfim, quero agradecer a todos os amigos e familiares que não mencionei, mas que passaram pela minha vida e caminhada, e que ajudaram a tornar o exercício solitário da pesquisa em verdadeiras oportunidades de conversas instigantes e descontração. Agradeço por serem tão pacientes e compreensivos com o meu isolamento e pouca atenção dada durante este período de pesquisa. Espero que reconheçam nestas palavras, meus sinceros agradecimentos.

“Tive todo o cuidado em não ridicularizar as ações dos homens, não as lamentar, não as detestar, mas adquirir delas vero conhecimento”.

*Benedictus de Spinoza*

“Acreditamos que a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

*Paulo Freire*

## RESUMO

O estudo tem como objetivo analisar a trajetória dos(as) professores(as) de Filosofia do Ensino Médio em escolas públicas de Ituiutaba, pautando-se nos conceitos de *habitus* e *capital* de Pierre Bourdieu, sendo fruto de uma tese doutorado na área de Educação, na linha de pesquisa Fundamentos e Práticas Educativas, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro- UFTM. Após apresentar a trajetória dos(as) pesquisadores(as) e delinear o escopo da pesquisa, o estudo adentra no referencial teórico da educação e explora os fundamentos dos Parâmetros Curriculares da Educação Brasileira e das Bases Nacionais da Educação, conectando-os ao ensino de Filosofia em Minas Gerais, apresentando cenário normativo que influencia o ensino de Filosofia nas escolas. Posteriormente, seguindo a perspectiva de Bourdieu, há a investigação de sua trajetória e os fundamentos teóricos de seu trabalho, enfatizando os conceitos de *habitus*, *campo*, e elucidando o *capital* cultural, econômico, social e simbólico para a construção da formação dos(as) professores(as). Foram entrevistados oito professores(as) de Filosofia em Ituiutaba, mediante entrevista estruturada, compostas por uma pergunta inicial e outras 55 divididas em quatro eixos: Perfil Pessoal, Perfil Familiar e Educacional, Condições de Vida e Docência, e Formação Cultural, Social, Simbólica e Econômica, cada uma com objetivos específicos. A análise baseou-se na metodologia praxiológica. Os resultados mostraram que a maioria dos(as) professores(as) era do sexo masculino, com idades entre 32 e 61 anos, com um equilíbrio entre casados e solteiros. Eles cresceram principalmente em Ituiutaba, vivendo com cônjuges e filhos, contribuindo para as despesas domésticas. A maioria frequentou a escola pública. Aos 5 anos, foi a média que começaram a trabalhar. Apesar de a maioria não ter vindo de famílias com experiência em ensino superior, todos alcançaram esse nível, com incentivos e oportunidades familiares significativas. Metade estudou em universidades públicas, com média de 4 anos de duração, com bolsas de estudo, tendo apenas um curso superior, complementado por estudos de pós-graduação. Apesar de inicialmente não considerarem ser professores(as) de Filosofia, suas motivações derivaram de influências religiosas, exposição à disciplina e mentoria, sentindo-se realizados em sua escolha. Principais desafios na carreira incluíram cargas de trabalho pesadas, escassez de recursos, desafios no ambiente escolar, desvalorização profissional e falta de reconhecimento e apoio, embora a maioria escolhesse o mesmo caminho novamente. Em relação à formação cultural, social, simbólica e econômica, as experiências culturais e de lazer foram influenciadas pela família e pela cultura local, limitado à ter informação e ambientes rurais. Recordar momentos significativos e sonhos evocou uma mistura de sentimentos de sucesso e dificuldades, com experiências pessoais e influências sociais entrelaçadas, destacando a complexidade e singularidade das trajetórias dos(as) professores(as). A análise revelou preferências imediatas dos(as) professores(as) por meio da pergunta inicial, enquanto respostas subsequentes forneceram compreensões mais profundas sobre motivações e aspirações, enfatizando a complexidade das experiências vividas e desejadas para cada indivíduo. Concluiu-se que o *capital* delinea o *habitus* entre os entrevistados, e a interação entre as condições de vida e o ensino demonstra escolhas feitas em meio a contextos desafiadores em busca de diferentes tipos de *capital*, destacando a importância do *habitus* na tomada de decisões. A internalização de vários tipos de *capital* ao longo das trajetórias dos(as) professores(as) destaca a complexidade das influências simbólicas, culturais, sociais e econômicas que interferem na escolha pela Filosofia.

**Palavras-chave:** Ensino Médio; Professor(a) de Filosofia; Trajetória; Bourdieu.

## ABSTRACT

The study aims to analyze the trajectory of high school Philosophy teachers in public schools in Ituiutaba, based on the concepts of habitus and capital by Pierre Bourdieu, as part of a doctoral thesis in the Education field, under the research line of Fundamentals and Educational Practices at the Federal University of Triângulo Mineiro (UFTM). After presenting the researchers' trajectory and outlining the research scope, the study delves into the theoretical framework of education, exploring the fundamentals of the Curricular Parameters of Brazilian Education and the National Bases of Education, connecting them to Philosophy teaching in Minas Gerais, presenting the normative scenario that influences Philosophy teaching in schools. Subsequently, following Bourdieu's perspective, the study investigates their trajectory and the theoretical foundations of their work, emphasizing the concepts of habitus, field, and elucidating the cultural, economic, social, and symbolic capital for the construction of teachers' formation. Eight Philosophy teachers in Ituiutaba were interviewed through structured interviews, consisting of an initial question and 55 others divided into four axes: Personal Profile, Family and Educational Profile, Living and Teaching Conditions, and Cultural, Social, Symbolic, and Economic Formation, each with specific objectives. The analysis was based on praxeological methodology. Results showed that the majority of teachers were male, aged between 32 and 61, with a balance between married and single. They mainly grew up in Ituiutaba, living with spouses and children, contributing to household expenses. Most attended public school, starting work at an average age of 5. Despite not coming from families with higher education experience, all achieved that level, with significant family incentives and opportunities. Half studied in public universities, with an average duration of 4 years, supported by scholarships, having only one undergraduate degree, complemented by postgraduate studies. Despite initially not considering becoming Philosophy teachers, their motivations stemmed from religious influences, exposure to the discipline, and mentoring, feeling fulfilled in their choice. Main career challenges included heavy workloads, resource scarcity, school environment challenges, professional undervaluation, and lack of recognition and support, though most would choose the same path again. Regarding cultural, social, symbolic, and economic formation, cultural and leisure experiences were influenced by family and local culture, limited access to information in rural settings. Recalling significant moments and dreams evoked a mix of feelings of success and difficulties, with intertwined personal experiences and social influences, highlighting the complexity and uniqueness of teachers' trajectories. The analysis revealed teachers' immediate preferences through the initial question, while subsequent responses provided deeper insights into motivations and aspirations, emphasizing the complexity of lived and desired experiences for each individual. It was concluded that capital delineates habitus among the interviewees, and the interaction between living conditions and teaching demonstrates choices made amidst challenging contexts in pursuit of different types of capital, emphasizing the importance of habitus in decision-making. The internalization of various types of capital throughout teachers' trajectories highlights the complexity of symbolic, cultural, social, and economic influences that interfere with the choice of Philosophy.

**Keywords:** High school; Philosophy teacher; Trajectory; Bourdieu.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 —	Trechos da lei de 1827.....	37
Figura 2 —	Jornal do Commercio, 4 de abril de 1835.....	41
Figura 3 —	Revista do Serviço Público, abril de 1959.....	50
Figura 4 —	Lei de diretrizes e base da Educação brasileira.....	59
Figura 5 —	Capa da Base Nacional Comum Curricular, 2018.....	72
Figura 6 —	Versões da Base Nacional Comum Curricular.....	73
Figura 7 —	Organograma.....	74
Figura 8 —	Charge da Mafalda (com texto adaptado).....	94
Figura 9 —	Charge de Benett.....	97
Figura 10 —	Representação sobre o que é <i>campo</i> educacional.....	99
Figura 11 —	Bicho de sete cabeças.....	104
Figura 12 —	Representação do <i>habitus</i> ao <i>capital</i> .....	107
Figura 13 —	O <i>Capital</i> Cultural, Econômico, Social, e Simbólico.....	112
Figura 14 —	Diagrama de Venn – Sociedade, <i>habitus</i> , <i>Campo</i> , <i>Capital</i> Cultural, Econômico, Social e Simbólico.....	113
Figura 15 —	Construção da Trajetória.....	115
Figura 16 —	Caminho como Trajetória.....	118

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Resultado do levantamento de trabalhos sobre trajetória do(a) Professor(a) de Filosofia .....	24
Quadro 2 — Teses encontradas e verificadas pelo resumo.....	25
Quadro 3 — Número das Escolas Estaduais das SRE Ituiutaba.....	126
Quadro 4 — Número das Escolas Estaduais das SRE Ituiutaba, na cidade de Ituiutaba....	126
Quadro 5 — Data de nascimento dos entrevistados.....	142
Quadro 6 — Síntese da Identificação do(a) entrevistado(a).....	156
Quadro 7 — Síntese do contexto familiar e educacional.....	199
Quadro 8 — Síntese do contexto educacional básico.....	221
Quadro 9 — Síntese do Conhecer o contexto do Ensino Superior.....	249
Quadro 10 — Síntese da Influência da formação acadêmica na vida do(a) entrevistado(a)	269
Quadro 11 — Síntese da expectativa do(a) entrevistado(a) com relação a profissão.....	274
Quadro 12 — Síntese da relação do(a) entrevistado(a) com o trabalho docente.....	283
Quadro 13 — Síntese de que forma a cultura esteve presente na vida do(a) entrevistado(a)	299
Quadro 14 — Síntese de que forma o social esteve presente na vida do(a) entrevistado(a)	307
Quadro 15 — Síntese de que forma o econômico esteve presente na vida do(a) entrevistado(a).....	322
Quadro 16 — Síntese de que forma a simbólico esteve presente na vida do(a) entrevistado(a).....	356
Quadro 17 — Síntese da visão atual do(a) professor(a).....	371

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DRE	Delegacia Regional de Ensino
EMC	Educação Moral e Cívica
IF	Instituto Federal
JK	Juscelino Kubitschek
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNs+	Parâmetros Curriculares Nacionais Complementares
PNE	Plano Nacional de Educação
PNFEM	Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio
PAES	Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SRE	Superintendência Regional de Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco de Campo Grande
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNIFIMES	Centro Universitário de Mineiros

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
1.1	MINHA TRAJETÓRIA E A DELIMITAÇÃO DA PESQUISA.....	15
1.2	ORGANIZAÇÃO DA TESE.....	26
<b>2</b>	<b>O(A) PROFESSOR(A) DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>29</b>
2.1	A CRIAÇÃO DA ESCOLA COM O ENSINO DE FILOSOFIA.....	31
2.1.1	Trajетória da Educação no Brasil.....	34
2.1.2	Reforma do ensino no Brasil: do Império à República.....	42
2.1.3	A educação no Brasil nos anos 1900-1971: transformações na Constituição e nas diretrizes.....	45
2.1.4	A Constituição de 1988 e a nova Lei de diretrizes e base da educação de 1996...	54
<b>3</b>	<b>PARÂMETROS E BASES DA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>61</b>
3.1	QUESTÃO DO CURRÍCULO.....	61
3.2	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – PCNS.....	63
3.3	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC – DO ENSINO MÉDIO.....	70
3.4	O MOVIMENTO DE RESISTÊNCIA PELA INCLUSÃO DA FILOSOFIA.....	75
3.5	O ENSINO DE FILOSOFIA EM MINAS GERAIS.....	80
<b>4</b>	<b>TRAJETÓRIA DO(A) PROFESSOR(A) DE FILOSOFIA EM BOURDIEU: <i>HABITUS</i> E <i>CAPITAL</i>.....</b>	<b>85</b>
4.1	TRAJETÓRIA DE PIERRE BOURDIEU.....	86
4.2	A MATRIZ TEÓRICA DE BOURDIEU.....	91
4.2.1	O conceito de <i>habitus</i> e <i>campo</i> em Bourdieu.....	95
4.2.2	O <i>Capital</i> cultural, econômico, social e simbólico.....	105
4.2.3	Construção de uma Trajetória.....	114
<b>5</b>	<b>O PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>121</b>
5.1	TIPO DE PESQUISA.....	121
5.2	LOCAL DA PESQUISA.....	123
5.3	SUJEITOS DA PESQUISA.....	128
5.4	INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	130
5.5	ANÁLISE DOS DADOS.....	132

<b>6</b>	<b>ANÁLISE DA TRAJETÓRIA DOS(AS) PROFESSORES(AS) DE FILOSOFIA DA SRE DE ITUIUTABA.....</b>	<b>135</b>
6.1	IMPRESSÕES INICIAIS DO PESQUISADOR.....	135
6.1.1	<b>O campo da pesquisa – Trajetórias desveladas.....</b>	<b>137</b>
6.2	ANÁLISE DO EIXO 1 – PERFIL PESSOAL.....	139
6.2.1	<b>Identificar o entrevistado.....</b>	<b>139</b>
6.3	ANÁLISE DO EIXO 2 – PERFIL FAMILIAR E EDUCACIONAL.....	158
6.3.1	<b>Conhecer o contexto familiar e social.....</b>	<b>159</b>
6.3.2	<b>Conhecer o contexto educacional básico.....</b>	<b>202</b>
6.3.3	<b>Conhecer o contexto do Ensino Superior.....</b>	<b>223</b>
6.4	ANÁLISE DO EIXO 3 – CONDIÇÕES DE VIDA E DOCÊNCIA.....	251
6.4.1	<b>Identificar influência da formação acadêmica na vida do entrevistado.....</b>	<b>252</b>
6.4.2	<b>Compreender a expectativa do entrevistado com relação a profissão.....</b>	<b>271</b>
6.4.3	<b>Compreender a relação do entrevistado com o trabalho docente.....</b>	<b>275</b>
6.5	ANÁLISE DO EIXO 4 – FORMAÇÃO CULTURAL/ SOCIAL/ SIMBÓLICO/ ECONÔMICO.....	285
6.5.1	<b>Analisar de que forma a cultura esteve presente na vida do entrevistado.....</b>	<b>285</b>
6.5.2	<b>Analisar de que forma o social esteve presente na vida do entrevistado.....</b>	<b>301</b>
6.5.3	<b>Analisar de que forma o econômico esteve presente na vida do entrevistado.....</b>	<b>309</b>
6.5.4	<b>Analisar de que forma a simbólico esteve presente na vida do entrevistado.....</b>	<b>324</b>
6.6	ANÁLISE DA PERGUNTA INICIAL COM AS ENTREVISTAS POR EIXOS.....	359
6.7	IMPRESSÕES FINAIS DO PESQUISADOR.....	373
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>379</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>382</b>
	<b>APÊNDICE A – TCLE.....</b>	<b>392</b>
	<b>APÊNDICE B – CARTA À SRE.....</b>	<b>395</b>
	<b>APÊNDICE C – CARTA ÀS ESCOLAS.....</b>	<b>398</b>
	<b>APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA.....</b>	<b>399</b>
	<b>ANEXO A – PARECER DO CEP.....</b>	<b>402</b>

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 MINHA TRAJETÓRIA E A DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

Um trabalho de doutorado, além de ser um grande objetivo almejado por qualquer estudante de pós-graduação e pesquisador, não é uma tarefa fácil. Exige aceitação, conhecimento, dedicação, tempo, paciência e renúncias. Assim, expresso tais ações que fazem parte da minha trajetória e considero significativo mostrar que, entre a pesquisa desenvolvida e defendida para um doutorado, existe um homem, um ser humano, com suas limitações, que busca fortaleza e almeja superação diante de suas dificuldades. Olhando todo o meu caminho formativo, desde a graduação, passando pela especialização e mestrado, busco sempre novas possibilidades e indagações.

A inspiração e estímulo inicial para a produção desta Tese teve como motivação, minhas vivências e trajetórias como professor(a) de Filosofia no Ensino Médio, ministrando aulas em escolas de Educação Básica. Atualmente, encontro-me lotado em uma Escola Estadual sob responsabilidade da Superintendência Regional de Ensino – SRE de Ituiutaba/MG, uma das 47 Superintendências pertencentes à Secretaria Estadual de Educação – SEE do Estado de Minas Gerais.

Meu percurso pessoal e profissional, para além de descrições de fatores sociais, políticos e históricos, são interpretações de questões que estão postas no meu cotidiano e que se tornaram valores necessários para minha vida. São, portanto, um subsídio e uma referência na busca por sustentar os argumentos que aqui proponho para a construção desta Tese.

O ser professor(a) de Filosofia, que busco conhecer, está relacionado a um sujeito congruente que valoriza o conhecimento de si, encontrando as expressões mais íntimas da minha trajetória, em consonância com suas escolhas de vida. É um encontro que desperta considerações advindas de uma suspensão subjetiva. Busco, de maneira muito significativa, contribuir para o entendimento de ser professor(a) de Filosofia mediante sua trajetória.

Neste momento introdutório da pesquisa, primeiro compartilho os principais acontecimentos que vivenciei e que se tornaram, para além de um legado, uma impressão a ser encontrada nas entrelinhas deste trabalho, reunindo a formação, a vivência com o processo da investigação e a trajetória/experiências em ser professor(a) de Filosofia. Assim, torna-se

essencial evidenciar minha relação existencial, tanto na trajetória pessoal quanto na profissional (docência), em um movimento de descrever minha própria caminhada.

Para elaborá-la, levei em conta as condições, as situações e as contingências que envolveram o *habitus*<sup>1</sup> que implica na estrutura profissional que me completa, além de referenciais teóricos/históricos importantes, que paralelamente, fizeram parte da minha caminhada, a iniciar pela minha origem.

Este relato tem sua gênese a partir do meu nascimento em 1986 até o presente momento e as ações temporais aqui relatadas não se esgotam em si, mas adquirem sentido pelo passado e pelo futuro desejado. Pensar o passado, porém, não é um exercício de saudosismo, curiosidade ou erudição, mas, como Hobsbawn (1998) diz, o passado não está morto, mas nele se fundam as raízes do presente, e assim o fiz como trajetória, refletindo a constituição da minha identidade.

Sou o primeiro filho de um trabalhador autônomo com Ensino Médio incompleto e de uma auxiliar de limpeza com Ensino Médio completo, já em idade avançada. Essa é uma situação que ratifica as consequências educacionais que muitas famílias brasileiras enfrentam até hoje, reflexo de um período em que o ensino primário e secundário era ministrado em sua maioria em instituições para poucos, em um Estado/nação que mantinha poucas instituições educacionais e de difícil acesso para a classe mais pobre que necessitava trabalhar.

Nasci em uma cidade interiorana do Mato Grosso chamada Alto Araguaia, microrregião que atualmente vem se desenvolvendo com plantações de cana-de-açúcar, algodão e soja. Essa cidade faz divisa com Santa Rita do Araguaia, Goiás, cidade de vertente mais alta transpassada pelo rio Araguaia. Meus ancestrais paternos migraram para essa região diretamente da Bahia para trabalhar no campo, todos analfabetos e conseqüentemente tendo o trabalho no campo como foco de sustento e trajetória.

Nesse contexto, a família foi meu pilar, inclusive educacional, pois, mesmo com poucas condições, me colocaram em uma escola de educação infantil com os custos subsidiados por meio de acordo de trabalho do meu pai. Tive um bom início de aprendizado, pois, naquele período, a cidade onde morava não possuía creche pública, assim, meus pais desenvolveram estratégias para que eu pudesse ter um bom começo no ensino. A minha educação infantil foi uma fase que acredito ser essencial descrever, por ser a primeira etapa da

---

1 O termo “*habitus*”, utilizado neste contexto, refere-se às disposições incorporadas, internalizadas e adquiridas pelos agentes ao longo de suas experiências sociais.

Educação Básica, na qual, como criança, criei por meio de símbolos, signos e potencialidades a construção da minha identidade.

Os primeiros anos da Educação Básica foram marcados por grandes docentes e muitos amigos. Meus professores(as) eram agradáveis, tinham atenção e presteza pela educação, não deixando passar despercebidas as dificuldades dos(as) alunos(as), sendo carismáticos na hora de educar, especialmente com um(a) aluno(a) com dificuldades de aprendizagem, que era o meu caso. Devido a problemas de saúde na menor idade, meu campo de estudo apresentava deficit no processo de aprendizagem. Mesmo com essas dificuldades, foram bons anos que nunca se apagarão da memória.

Sobre as dificuldades de aprendizagem Smith e Strick (2012, p.17) afirmam que:

Embora muitas crianças com dificuldades de aprendizagem sentem-se felizes e bem ajustadas, algumas (até metade delas, de acordo com estudos atuais) desenvolvem problemas emocionais relacionados. Estes estudantes ficam tão frustrados tentando fazer coisas que não conseguem que desistem de aprender e começam a desenvolver estratégias para evitar isso. Eles questionam sua própria inteligência e começam a achar que não podem ser ajudados. Muitos se sentem furiosos e põem para fora, fisicamente, tal sensação; outros se sentem ansiosos e deprimidos.

Na minha trajetória, tais acontecimentos associados às dificuldades de aprendizado foram ocasionados por várias faltas escolares para tratamento da saúde ocular. Evidenciando que o sistema escolar seriado não admitia notas baixas e faltas, mesmo que justificadas, passei logo cedo pela experiência da reprovação, mas não desisti. Por um tempo, questionava-me: por que a professora havia me reprovado? Por que não tive ninguém que me ajudasse? Será que os(as) professores(as), a coordenação e a escola não conheciam minhas dificuldades? Esses questionamentos e as experiências em si impulsionaram-me a ter um olhar atento e sensível que justifica parte do porquê da pesquisa, com a intenção de conhecer as trajetórias que foram marcantes e significativas no processo de aprendizado de muitos professores(as), conciliando a vida e a educação que considero serem passíveis a todos os docentes no processo educacional. Aliado a isso, além de Smith e Strick (2012), Freire (1996, p. 43) também traz pressupostos importantes que sinalizam as dificuldades e o processo de aprendizagem que tive:

Não é difícil compreender, assim, como uma de minhas tarefas centrais como educador progressista seja apoiar o educando para que ele mesmo vença suas dificuldades na compreensão ou na inteligência do objeto e para que sua curiosidade, compensada e gratificada pelo êxito da compreensão

alcançada, seja mantida e, assim, estimulada a continuar a busca permanente que o processo de conhecer implica. Que me seja perdoada a reiteração, mas é preciso enfatizar, mais uma vez: ensinar não é transferir inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido.

Estas reflexões alicerçaram a minha relação com a educação como as vivências, os vínculos e a aprendizagem na relação com os(as) alunos(as) para uma educação crítica, pois nessa época, meu senso de tomada de decisões se intensificava na adolescência. Com isso, os sentimentos de indignação e estranhamento andaram comigo basicamente toda a fase do Ensino Fundamental. A falta de maturidade e experiência de vida permaneceu até quando eu pude ver o mundo com outros olhos no Ensino Médio, tendo uma renovação e crescimento intelectual, tornando protagonista do meu conhecimento.

Revisitando minhas memórias no Ensino Médio, tive uma visão diferenciada do Fundamental. A educação agora me propunha superação e mudança de comportamento. Recordo que existiram professores(as) que me apresentaram um mundo de possibilidades, e alguns me causaram muito espanto por assumir um rigor científico a partir da exigência com pesquisa e produção. Essa foi uma experiência positiva que mudou a forma de ver o mundo e o aprendido, uma vez que preparar o(a) aluno(a) para um novo caminho e inseri-lo(a) no mundo científico é um importante passo na Educação Básica com vistas ao prosseguimento dos estudos no Ensino Superior. Esse foi um dos motivos que me fez valorizar o(a) professor(a), a relação íntima com o conhecimento e o trato com o estudante.

Seguindo minha história de vida, tive uma experiência religiosa em setembro de 2003 que me levou a adentrar, no ano seguinte, a uma comunidade cristã da congregação Salesiana, na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Nesse mesmo espaço, concluí meus estudos do Ensino Médio, conciliando assim esse período de vida religiosa com minha formação básica.

Em 2005, ingressei no curso de Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade Católica Dom Bosco de Campo Grande – UCDB, por meio de vestibular. A Filosofia não era minha primeira opção de curso Superior, mas, devido a uma exigência da vida religiosa na qual estava inserido, aceitei e segui em frente. Posteriormente, pude observar que era um curso muito bom e um caminho importante a adotar e que poderia me levar ao encontro da Psicologia, curso que almejava desde o Ensino Médio, mas que se tornou inviável devido às minhas condições financeiras e à falta de oferta na minha região.

Como estudante de Filosofia, tive a oportunidade de vivenciar experiências de liderança no próprio curso, junto à comunidade acadêmica. Participei de congressos e tive contato com estudiosos da pura Filosofia Educacional, de formação de professores(as), da história da educação, da educação racial e indígena. Além disso, participei de pesquisas de campo em aldeias indígenas e comunidades quilombolas, nas quais escrevi pensamentos e ensaios críticos sobre conteúdos sociopolíticos, culturais e de políticas públicas presentes no cotidiano da comunidade, observando nesses locais, que a educação vai muito além de uma sala de aula ou quatro paredes. Porém, esse movimento de construção acadêmica e de pesquisa na graduação, especialmente na produção de artigos, infelizmente, não chegou a ser publicado por forças maiores. Isso aconteceu porque o propósito dos religiosos da congregação em que estava como seminarista priorizava a conclusão do curso de Filosofia sem exposição do lado científico, uma vez que o mote era seguir com os estudos religiosos.

Continuando minha trajetória, após a conclusão do curso de Filosofia no final de 2008, devido a condições de saúde, não prossegui na vida religiosa, retornando para minha cidade natal, Alto Araguaia – MT. No ano de 2009, ao repensar minhas escolhas e possibilidades, de volta ao seio familiar, reorganizei minha visão de mundo e possibilidades de vivências e carreira e vislumbrei, logo no início da minha vida profissional, seguir com a pesquisa em pós-graduação. Porém, na minha localidade, não existia este nível de escolarização com estudos na área de humanas. Assim, como forma de aprofundar meus conhecimentos, ingressei no Curso de Pós-Graduação Lato Sensu (Especialização) em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, ofertado pelo Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Não obstante, tentei conciliar os conhecimentos trabalhando com Literatura e Filosofia, uma experiência que marcou minha formação pelo aprofundamento em leituras, rigor no trato da ética e escrita científica, contribuindo e plantando motivações que levo até hoje, inclusive na escrita deste trabalho.

O posterior caminho vai ao encontro da atuação como professor. Nesse mesmo tempo, realizei algumas substituições sendo professor nas Escolas Estaduais da cidade, até o meu primeiro contrato como docente no Ensino Médio se concretizar em 2009, mesmo que fora da minha área de conhecimento, visto que na cidade havia um deficit muito grande de professores(as). No ano de 2010, continuei o trabalho nas escolas da região, agora na minha área de conhecimento, trabalhando até o ano de 2013 como professor de Filosofia, História,

Geografia e Sociologia, distribuídas entre Ensino Fundamental, Médio e na educação de jovens e adultos (EJA).

Assim, tive a consciência de que, na minha trajetória, a atuação e a formação andaram juntas e seguem até os dias de hoje. No Ensino Superior, atuei realizando trabalhos na docência, sendo tutor (2010 a 2015) no Bacharelado em Administração Pública da UNEMAT/UAB, apoiando pedagogicamente estudantes na modalidade a distância. Como professor em 2012, 2014, 2017, 2018, 2019, 2020 e 2021, ministrei aulas em cursos de graduação no Ensino Superior, na UNEMAT, no Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES, na Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG e na Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM/UAB, compartilhando meus conhecimentos, possibilidades e habilidades que estão sempre a crescer.

Em 2011, fiz o concurso público da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais – SEE e, com a aprovação, tomei posse em 2013 na cidade de Tupaciguara – MG, onde permaneci por três anos. Posteriormente, pedi remoção para a cidade de Ituiutaba – MG e, nesse mesmo período, tive a satisfação de ser admitido no programa de Mestrado em Filosofia na UFU (2015-2017). Essa experiência foi singular, pois me permitiu um contato mais próximo com a pesquisa e a extensão, além de integrar o grupo de pesquisa registrado no CNPq, o Núcleo em Ética e Política Contemporâneas. Isso resultou na apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos e colaborou significativamente com as leituras e a escrita da dissertação, intitulada “Da higienização à loucura: uma perspectiva crítica do processo disciplinador”, que trabalha com o teórico Michel Foucault para apresentar uma análise crítica do processo disciplinador na sociedade.

O objetivo proposto da dissertação foi examinar como práticas de higienização e mecanismos de controle têm sido aplicados ao longo do tempo, culminando na institucionalização da loucura e na criação de sistemas de exclusão social. Utilizando os conceitos e abordagens teóricas de Michel Foucault, a dissertação busca compreender como as estruturas de poder, controle e vigilância marcam as formas de subjetividade e como a loucura foi historicamente tratada e classificada pela sociedade. A pesquisa visou promover uma reflexão crítica sobre a relação entre poder, conhecimento e controle social, bem como destacar a importância do estudo das instituições e práticas disciplinares no contexto histórico e contemporâneo, orientado pela Professora Georgia Cristina Amitrano.

Enfatizo ainda que, nesse período do mestrado, já havia iniciado a Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso UAB/UFMT (2012-2016). Por ser muito importante ver outros horizontes necessários à minha formação e trabalho na coordenação escolar, também cursei Psicologia pela Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG (2017-2021), um sonho do Ensino Médio que havia adiado por não ter condições de realização. No ano de 2021, iniciei o Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, no qual esta Tese se encaminha como exigência para obtenção do título de Doutor, buscando, para além de uma formação, ser possível meditar, formular problemas e resultados de forma rigorosa.

Minha vivência está intimamente relacionada com a capacidade permanente de gerar e compartilhar conhecimentos e pesquisa. Por esse motivo, busco no processo educacional subsídios que ofereçam uma releitura à educação atual, mediante o estudo sobre a trajetória do(a) professor(a). Esse entendimento solidifica o pensar de que sou professor de Filosofia e busco levar aos meus alunos(as) a oportunidade de desenvolver uma consciência independente e crítica. A possibilidade de conhecer a trajetória de outros(as) professores(as) de Filosofia é um estímulo a refletir se estes(as) se permitem rememorar os alicerces que construíram sua existência, formação e se explicitam em suas ações como pensadores autônomos, livres e realizados.

Ao observar a trajetória do(a) professor(a), é possível entender sua ação docente como resultado das interações entre sua história pessoal, a sociedade em que está inserido e sua biografia individual. Essa trajetória singular influencia tanto o contexto de aprendizagem quanto suas particularidades, que o levam a exercer a prática educativa de maneira única. Tendo a ótica de refletir a trajetória de ser professor(a) de Filosofia enquanto filósofo(a), professor(a) e não mero agente do saber transmissor ou até reproduzidor de conhecimento, mas que contribui para um efetivo ser docente em sala de aula no Ensino Médio, refletindo se as influências culturais, familiares, sociais interferem na escolha de ser professor(a).

Para além do ato memorial com um preâmbulo acadêmico profissional, acredito, assim como já disse Foucault (2008, p. 20), “Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo”. Que estes pensamentos e memórias são um instrumento confessional das minhas possibilidades de refletir sobre a vida e o quanto a educação brasileira influencia na minha caminhada e minha pesquisa.

Assim, a Tese deste trabalho é: Qual é a trajetória construída pelos docentes da SRE de Ituiutaba para se tornarem professores(as) de Filosofia no Ensino Médio, com base nas categorias de *habitus* e *capital* propostas por Pierre Bourdieu?

Para responder a este questionamento, o objetivo geral é: Analisar a trajetória do(a) professor(a) de Filosofia do Ensino Médio que atua nas escolas públicas, pertencente à SRE de Ituiutaba pautada nas categorias *habitus* e *capital* de Bourdieu, bem como a relação com a escolha da profissão.

Sendo que os objetivos específicos são:

- Investigar o contexto histórico da disciplina e ensino de Filosofia, analisando a trajetória da educação no Brasil desde o período imperial até a atualidade.
- Refletir sobre os parâmetros e bases da educação, examinando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como compreender o movimento de resistência pela inclusão da Filosofia.
- Explorar a trajetória do(a) professor(a) de Filosofia sob a perspectiva de Pierre Bourdieu, investigando os conceitos de *habitus*, *campo* e *capital* cultural, econômico, social e simbólico.
- Analisar, a partir da fala dos(as) professores(as), o que é ser professor(a) de Filosofia atualmente e como a trajetória dos(as) professores(as) de Filosofia da SRE de Ituiutaba se aproxima e baseia nos conceitos de *habitus* e *capital* propostos por Pierre Bourdieu
- Identificar o Perfil pessoal, o Perfil familiar e educacional, as Condições de vida e docência e a. Formação cultural/ social/simbólico/econômico dos professores(as) de Filosofia da SER de Ituiutaba.

Entendo ser importante realizar um estudo dirigindo o olhar para a compreensão da trajetória do(a) professor(a) de Filosofia em uma região específica coordenada por um órgão responsável pelo ensino, no caso a SRE de Ituiutaba. Desse modo, retratar a trajetória do(a) professor(a) de Filosofia que trabalha nesse ambiente e nas diversas escolas de Ensino Médio é uma questão bem pertinente a ser abordada sob uma perspectiva da educação vista de um modo estrutural, mas “existencial”. Ouvindo os(as) professores(as) de Filosofia, com suas particularidades e desafios, sem impor um conhecimento informativo, há de se manifestar aí as particularidades presentes em um todo, que o ser humano, professor(a), tem a apresentar com sua trajetória, sentido e significados apreendidos.

Para entender a trajetória do(a) professor(a) de Filosofia no percurso de suas escolhas e ao ser um educador, recorro aos pressupostos teóricos de Bourdieu (1996, 2003bc, 2006, 2007, 2012), ao descrever as trajetórias individuais e de grupo, a um vasto conjunto de dualidades que atravessam a Sociologia, apoiada na exploração da dialética que vai da pessoa à sociedade, ação e estrutura individual e coletiva. Buscando encontrar elementos que fizeram o sujeito (pessoa) escolher a Filosofia como curso e instrumento de trabalho, investigando elementos no agente que preservem os componentes subjetivos sociais, ligados ao meio em que vive, de onde ele está com uma ampla composição de ser professor(a) de Filosofia, internalizados a partir de suas vivências sociais, expressas inclusive em um contexto escolar.

Quanto à escolha por Bourdieu, é um autor inserido em nosso tempo, fator este que colabora para uma visão da trajetória, descrevendo outros conceitos que surgiram das relações de afinidade entre a conduta dos agentes, estruturas e condicionamentos sociais, elaborando um conhecimento denominado praxiológico que defende perspectivas que superam as divergências entre o objetivismo e subjetivismo, sugerindo uma nova “prática” que discute o entendimento existente entre a estrutura social no contexto objetivo e os sujeitos, baseada no conceito central de *habitus*.

Para destacar a importância da realização desta investigação e verificar a viabilidade da temática de pesquisa, foi necessário avaliar se a construção do trabalho é inédita. Para isso, foi realizada uma revisão de literatura do tipo “estado do conhecimento”, com o objetivo de mapear as produções científicas sobre trajetória do(a) professor(a) de Filosofia em Bourdieu no Brasil, em duas bases de dados: o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES<sup>2</sup> e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>3</sup>.

O “Estado do Conhecimento” é um tipo de pesquisa que tem como objetivo fornecer uma visão ampla e detalhada sobre um determinado tema. Nesse tipo de pesquisa, é feito um mapeamento e seleção criteriosa do material bibliográfico disponível sobre o tema a ser investigado, com o intuito de verificar o que se tem produzido e não sobre descritores. É importante que o repositório de pesquisa seja confiável e amplamente divulgado. É necessário também definir um recorte temporal para o estudo, para que se possa descrever e interpretar os resultados de forma adequada (Café; Simões, 2023).

Inicialmente foi realizada uma busca geral com o descritor “Trajetória” no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, resultando em 239.095 trabalhos em diversas áreas,

---

2 Disponível no site: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

3 Disponível no site: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

línguas e sem um tempo específico. Como se tratava de uma pesquisa exploratória, o descritor foi reformulado para “Trajetória do(a) Professor(a) de Filosofia em Bourdieu”. Após essa alteração, foram encontrados 8.120 trabalhos que apresentavam no título a palavra “trajetória”, “professor(a) de Filosofia” ou “Bourdieu”. A fim de refinar a pesquisa, foram considerados apenas as Teses de doutorado, de língua portuguesa inseridas na plataforma da CAPES, na área do conhecimento em Educação e Ciências Humanas, chegando a um total de 67 trabalhos que abordavam a trajetória do(a) professor(a) de Filosofia, incluindo temas como Trajetória, o(a) professor(a) de Filosofia e/ou trajetória em Bourdieu. Desses, foram lidos os resumos e selecionados três trabalhos que mais se aproximaram do objeto e da proposta desta Tese.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram encontrados 159 estudos relacionados à pesquisa com o descritor “Trajetória do(a) Professor(a) de Filosofia em Bourdieu”. Após refinar a pesquisa para Teses de doutorado nas áreas de Educação e Ciências Humanas, foram selecionados 11 trabalhos que abordam a temática, utilizando as palavras-chave “trajetória”, “professor(a) de Filosofia” ou “Bourdieu”. No entanto, após verificar os resumos, constatei que apenas três estudos apresentam semelhança com a temática da Tese, sendo os mesmos disponíveis na plataforma CAPES.

Estes três estudos, apesar de abordarem a trajetória do(a) Professor(a) de Filosofia, nenhum deles utilizou Bourdieu como referencial teórico ou o método praxiológico na análise dos dados sobre a trajetória, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 — Resultado do levantamento de trabalhos sobre trajetória do(a) Professor(a) de Filosofia

Base de dados	Trabalhos com o descritor	Trabalhos selecionados pelo tipo e área.	Trabalhos escolhidos após verificação dos resumos
CAPES	8120	67	3
BDTD	159	11	3
<b>TOTAL</b>	<b>8279</b>	<b>78</b>	<b>3*</b>
* dentre os trabalhos escolhidos encontrei nas duas bases três obras que se repetiram.			

Fonte: CAPES (Catálogo de Teses e Dissertações) e BDTD (Teses), 2023; Elaborado pelo autor, 2023

A proposta da minha tese é trazer a trajetória do(a) professor(a) de Filosofia seguindo o pensamento de Bourdieu. Para isso, foram analisadas três Teses: Mattos (1999), Carminati (2003) e Chaves (2006). No entanto, apesar de contar com os descritores necessários, nenhuma delas abordou essa perspectiva específica que estou buscando explorar.

Mattos (1999) discute a luta dos(as) professores(as) e estudantes pela volta da Filosofia como disciplina obrigatória no ensino, apresentando a formação docente e o curso

de Filosofia. Carminati (2003) aborda a trajetória dos(as) professores(as) de Filosofia referente à formação e prática pedagógica na Coordenadoria Regional de Ensino de Florianópolis. O principal tema é a atuação profissional, com recortes teóricos e questões históricas sobre a formação profissional, mas não cita Bourdieu. Já Chaves (2006) elucida o tema do interdisciplinarismo, desigualdades sociais e raciais no percurso escolar e profissional de professoras universitárias. No Quadro 2, apresento informações importantes sobre as três Teses que são relevantes, tais como o título, autor e programa:

Quadro 02 — Teses encontradas e verificadas pelo resumo

Título da Tese	Autor(a)	Programa
Em Toda Parte e em Nenhum Lugar: A Formação Pedagógica do Professor de Filosofia	Mattos (1999)	Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/Unicamp
Formação e Docência: A Trajetória de Professores de Filosofia de Ensino Médio	Carminati (2003)	Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC
O Racismo na Trajetória Escolar e Profissional de Professoras Universitárias	Chaves (2006)	Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento da UFPA

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023

Também foi possível constatar que a trajetória e os estudos acerca dos(as) professores(as) de Filosofia percorrem diferentes contextos e contam com diversos aportes teóricos, os quais se afastam do objetivo deste estudo, que é descrever a trajetória desses docentes utilizando como referencial Bourdieu, conforme Montagner (2007, p. 254) afirma, as:

[...] marcas distintivas das trajetórias dos grupos sociais e dos agentes. Essas marcas, pura projeção dos *habitus* e que evidenciam os símbolos distintivos dos mesmos, trarão à luz as estratégias e injunções sofridas pelos agentes através das linhas de força dentro de cada *campo* social.

O autor afirma que o uso do conceito de trajetória requer o desenvolvimento e compreensão de diversos outros conceitos e categorias, exigindo esforço e aprofundamento para alcançar considerações relevantes que permitam atingir o objetivo geral deste trabalho: apresentar a trajetória dos(as) professores(as) de Filosofia, e mais especificamente da SRE de Ituiutaba.

Perseguir uma trajetória significa acompanhar o desenrolar histórico de grupos sociais concretos em um espaço social definido por esses mesmos grupos em suas batalhas pela definição dos limites e da legitimidade dentro do *campo* em que se inserem. Seguramente a origem social é um holofote poderoso na elucidação dessas trajetórias, pois o *habitus* primário, devido ao

ambiente familiar, é uma primeira e profunda impressão social sobre o indivíduo, que sofrerá outras sedimentações ao longo da vida (Montagner, 2007 p. 257).

Ao analisar a trajetória do(a) professor(a) de Filosofia em Bourdieu, este trabalho oferece introspecções teóricas e metodológicas relevantes para pesquisadores e profissionais da área da educação. Destaco a importância de uma abordagem crítica e reflexiva, que considere as estruturas sociais e as práticas histórico educacionais em sua interconexão. Compreender a trajetória em Bourdieu e sua relevância para a educação nos permite repensar as dinâmicas escolares, desafiar as desigualdades educacionais e promover uma prática pedagógica mais equitativa e transformadora.

## 1.2 ORGANIZAÇÃO DA TESE

Meu desafio enquanto pesquisador foi, em vários momentos, “voltar”, “retornar”, “visitar” e “revisitar” o meu objeto de estudo, um exercício muito importante que realizei na tentativa de unir aportes teóricos à minha reflexão, buscando alcançar a melhor compreensão possível de sua essência. Assim, o conhecimento alcançado ocorrerá mediante a ligação que faço com ele e, sendo bem explícito, através das trajetórias que se mostram como protagonistas de um conhecimento relevante. Para percorrer esse caminho, o trabalho foi desenvolvido e organizado, além da introdução, nas seguintes seções.

Na seção, intitulada “O(A) Professor(a) de Filosofia da Educação Básica”, apresento como a Filosofia chegou ao Brasil e qual papel teve como disciplina, dispondo de uma trajetória de aceites e repulsas quanto à sua atribuição na educação em desenvolver e impulsionar os sujeitos à reflexão e à busca pela sabedoria. Esta seção tem uma divisão: “A Criação da Escola com o Ensino de Filosofia”, expondo o caminho da educação no Brasil, com a origem da escola com o ensino de Filosofia, as reformas do ensino no Brasil, do Império à República, a educação no Brasil nos anos 1900-1971, visando as evoluções na Constituição e diretrizes da educação até a Constituição de 1988 e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1996.

A seção definida como os “Parâmetros e Bases da Educação”, tenho como foco os pressupostos dos Parâmetros Curriculares da Educação Brasileira – PCNs e Bases da Educação Nacional como documentos a serem seguidos, discutindo os PCNs, os

complementares, as orientações para o Ensino Médio até a nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC, como forma de discutir o que é ser professor(a) de Filosofia segundo a BNCC, sendo um documento atual que ainda gera discussões com relação a sua finalidade e organização.

Na seção, a “Trajetória do(a) Professor(a) de Filosofia em Bourdieu: *habitus* e *Capital*”, exponho o *habitus* como forma de contribuir com as discussões que têm como enfoque os professores(as), suas práticas e suas trajetórias, tanto na vida como nos processos de escolha e formação, utilizando as pesquisas de Bourdieu como referencial analítico. Para tanto, ao considerar a noção de trajetória (Bourdieu, 1996, 2003a, 2006, 2007, 2012), é relevante reconhecer que os professores(as) entendam e trilhem o contexto de suas próprias práticas, bem como os traços segundo as teorias do *capital* cultural, financeiro, simbólico e social. Esses conceitos são importantes para o entendimento de como o professor(a) de Filosofia retrata suas escolhas.

No “O Percurso Metodológico” demonstro o que utilizei para o levantamento do material empírico, bem como o método para realizar a análise dos dados. Nessa seção, descrevo primeiramente o tipo de estudo realizado, o local, sua história, os sujeitos da pesquisa, bem como o instrumento de pesquisa, os procedimentos metodológicos utilizados e exponho como se processou a análise dos dados coletados.

Na seção, “Análise da trajetória dos Professores(as) de Filosofia da SRE de Ituiutaba”, com base no instrumento proposto, realizei a análise a partir dos quatro eixos: 1. perfil pessoal, 2. perfil familiar e educacional, 3. condições de vida e docência e 4. formação cultural, social, simbólica e econômica. Identifico elementos relacionados às categorias de Bourdieu, como o impacto do *habitus* dos(as) professores(as) em suas escolhas e visões de mundo, os *campos* sociais relevantes para se tornar professor(a) e os diferentes tipos de capital presentes nas trajetórias. Identifico padrões e tendências emergentes nas trajetórias, considerando as categorias de Bourdieu, e discuto as implicações dessas análises em relação aos motivos de escolha, influências contextuais e recursos disponíveis. Por fim, faço uma discussão dos resultados, explorando a pergunta inicial em conjunto com as demais do roteiro de entrevista e considerando possíveis percepções não compartilhadas inicialmente, à luz das categorias de Bourdieu, para compreender as trajetórias dos(as) professores(as) de Filosofia.

Minha Tese de doutorado representa uma valiosa contribuição para o campo da educação, especialmente para aqueles que estudam trajetória com base teórica no autor Pierre

Bourdieu. Ao aplicar o enfoque de Bourdieu para traçar a trajetória do(a) professor(a) de Filosofia, meu trabalho oferece uma visão mais aprofundada e contextualizada desse campo de estudo. Isso permite uma análise mais abrangente e fundamentada das decisões do(a) professor(a) com suas escolhas, o que até então não havia sido abordado de forma ampla na literatura acadêmica.

Também com este trabalho é possível compreender as disposições incorporadas pelos agentes educacionais ao longo de sua formação como educadores, assim como as dimensões sociais, econômicas, culturais e simbólicas presentes em suas jornadas, investigando as relações de poder, desigualdades e processos de reprodução social. Essa perspectiva permite uma compreensão mais profunda da experiência desses docentes, incluindo seus hábitos, vivências e desafios.

Ao investigar as trajetórias dos(as) professores(as), torna-se possível abarcar suas experiências únicas, o que é essencial para entender sua identidade como professores(as) de Filosofia. Além disso, minha pesquisa reflete as particularidades e preocupações de minha própria experiência pessoal e profissional como professor de Filosofia, vista sob uma lente teórica diferente. Ao unir teoria e prática, espero enriquecer o debate sobre a formação docente e contribuir para uma educação mais inclusiva e contextualizada. Com essa abordagem, busco promover reflexões significativas e aprimorar a atuação dos educadores, potencializando assim o impacto positivo que a Filosofia pode ter na vida dos estudantes.

## 2 O(A) PROFESSOR(A) DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Na pesquisa realizada, apresento inicialmente os elementos que marcam a Filosofia como disciplina de estudo na Educação Básica no Brasil, sob a perspectiva histórica e legal em que é proposta. Essa construção é importante, pois faz parte de uma escolha pessoal de muitos professores(as), seguindo os momentos históricos em que foi vista como um “arranjo” e “status” no ensino, e vice-versa, considerando as diversas oscilações e reconhecimentos que teve. Tais contextos com variações são relevantes para o entendimento de como está atualmente e se tornam uma parte essencial do caminho de estudos e trajetória de muitos docentes no Brasil. Segundo Oliveira (2006, p. 3),

Os processos onde as pessoas estão colocadas em reflexão consigo mesmas, acionam com dispositivos de “cuidado de si”, de produção de si. Os registros trazidos na escrita pelo trabalho da memória e também pelo esquecimento trazem à tona os processos formativos significativos e as aprendizagens neles construídas. Nas narrativas percebemos os deslocamentos de sentidos numa trajetória pessoal e profissional, bem como os movimentos identificatórios – as identidades transformadas pelas experiências vividas em tempos / espaços distintos.

Para tanto, é imprescindível que seja demarcado, na discussão, o contexto filosófico, em especial do pensamento filosófico brasileiro, que está diretamente ligado à formação do Ocidente, descendendo de uma filosofia que cresceu no pensamento europeu, advinda do mundo grego e propagada pelo mundo sob a visão emancipadora do que seria mais adequado ao ambiente (espaço territorial) dos seres que ali vivem e estabelecem relações de interação.

Do ponto de vista histórico, as filosofias oriental e ocidental, de um modo geral, apresentam algumas conformidades. Destaco a principal e mais coerente delas, que se aproxima em acreditar que os seres humanos são semelhantes e podem viver bem em todo o mundo, mas se distinguem em trajetórias e costumes. Rodhen (2013) descreve que o mundo ocidental retrata a realidade sendo percebida de fora para dentro, dando valor às questões do momento e prezando pelo imediato, com visão fragmentada de conhecimentos específicos. Enquanto no âmbito oriental, a visão é voltada de dentro para fora, espelhada por conhecimentos gerais em um movimento que se inclina para o transcendentalismo, sobretudo entendido pelo seu plano metafísico e espiritualista. Silva e Rodrigues (2018) salienta que, mesmo sendo uma dinâmica do passado, ainda se conserva, de algum modo, nos dias de hoje. Não se abalando com os fortes movimentos liberais e de transformações culturais em todo o

mundo, pelo contrário, busca-se manter o que existiu, incorporado aos novos acontecimentos, fatos e fenômenos da atualidade.

Vale evidenciar uma passagem da conferência “O que é isto – a Filosofia?”, que apresenta claramente, nas palavras do filósofo Heidegger, a concepção da origem da Filosofia como sendo ocidental, advinda de uma conotação histórica específica de pensar, e por descender da base grega.

A palavra *philosophia* diz-nos que a filosofia é algo que pela primeira vez e antes de tudo vinca a existência do mundo grego. Não só isto – a *philosophia* determina também a linha mestra de nossa história ocidental europeia. A batida expressão “filosofia ocidental europeia” é, na verdade, uma tautologia. Por quê? Porque a “filosofia” é grega em sua essência, e grego aqui significa: a filosofia é nas origens de sua essência de tal natureza que ela primeiro se apoderou do mundo grego e só dele, usando-o para se desenvolver (Heidegger, 1999, p. 29).

Ressalto que a intenção de abordar esse assunto decorre do caminho que este trabalho segue, baseado na visão ocidental, que permeia a trajetória do(a) professor(a) de Filosofia, sendo um reflexo da maneira como cada indivíduo enxerga o mundo.

Optei por não utilizar a abordagem da decolonialidade, pois o trabalho escolhe seguir uma perspectiva ocidental. O professor(a) de Filosofia, cuja trajetória é permeada por essa visão, enxerga o mundo através deste pensamento. Cada agente possui particularidades realçadas por sua experiência e seu contexto cultural, e isso influencia a forma como eles compreendem e interpretam o mundo ao seu redor.

No entanto, reconheço que a adoção da concepção eurocêntrica ocidental pode fortalecer desigualdades e marginalizar outras formas de conhecimento e experiência, o que provavelmente não ocorreria a partir da perspectiva da decolonialidade, a qual busca desafiar essas desigualdades e oferecer uma visão mais ampla e inclusiva do mundo, valorizando as vozes e visões que foram historicamente silenciadas.

É válido ressaltar que a escolha de abordar o assunto a partir da ótica ocidental não implica na exclusão ou desvalorização da perspectiva da decolonialidade. Pode ser importante reconhecer e examinar as restrições dessa abordagem, bem como considerar a inclusão de outros prismas no futuro, a fim de promover uma análise mais abrangente e justa dos temas discutidos.

Além disso, acredito que essa visão não seja exclusiva do contexto geográfico, mas que as influências existentes entre as regiões ou posições determinadas por limites de

expansão possam manter padrões e valorizações culturais, influenciando diretamente as escolhas e posturas das pessoas. Minha intenção não é fomentar uma discussão sobre qual tendência ou estrutura filosófica seria certa, errada ou a ser seguida, mas sim apresentar como o Brasil se encaminhou, a partir da influência do pensamento europeu, para encontrar formas diferentes de olhar para o mundo e para tudo o que nele existe, e assim se vê como elemento constituinte de um todo.

Neste tópico, abordei a presença da Filosofia na Educação Básica no Brasil, considerando sua evolução histórica e legal. Acredito que a construção desse tema seja relevante, pois reflete as escolhas pessoais dos(as) professores(as), influenciadas pelos momentos históricos em que a Filosofia foi valorizada ou desvalorizada no ensino. Além disso, destaquei a importância de situar o contexto filosófico brasileiro dentro da tradição ocidental, originada na filosofia grega. Embora reconheça as limitações da perspectiva ocidental, optei por não explorar a decolonialidade neste estudo, mas ressaltei a necessidade de considerar diferentes perspectivas no futuro.

No trabalho, apresentei o ensino no Brasil e o posicionamento em relação ao pensamento europeu e como isso influenciou as formas de olhar e compreender o mundo. A partir dessas reflexões, que ratificam a importância do ensino brasileiro, proponho a seguir refletir a Trajetória da Educação no Brasil, ressaltando no ensino de Filosofia as discussões e reformas ocorridas.

## 2.1 A CRIAÇÃO DA ESCOLA COM O ENSINO DE FILOSOFIA

Para que haja o entendimento das primeiras manifestações e formas de ensino, Correia (1949), Verger (1990) e Oliveira (2007) evidenciam que é necessário retroceder e assinalar a formação do ensino desde a antiguidade. Desse modo, considero pertinente, nesse tópico, refazer o trajeto do ensino, começando pelo mundo antigo<sup>4</sup>. Como já mencionei, descender de uma estrutura ocidental de vida, apresentando muitos elementos históricos e

---

4 O termo “mundo antigo” refere-se a um período histórico da filosofia antiga, que emerge nesse contexto, foi um importante pilar no campo do ensino e na busca por conhecimento e sabedoria. Filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles, entre outros, estabeleceram as bases para a reflexão crítica e a investigação intelectual, influenciando profundamente a forma como se entende o mundo e realçando as primeiras manifestações e formas de ensino. É essencial ao retroceder até o mundo antigo, com o intuito de a capacidade de traçar o trajeto do ensino desde suas origens históricas e compreender como a antiga filosofia desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento das teorias pedagógicas e na formação de uma educação voltada para a reflexão e o questionamento.

memorialísticos, leva-me a acreditar no início sistemático da busca pelo conhecimento partindo do mundo grego.

Assim, inicio pontuando que na antiguidade clássica, mais precisamente na Grécia antiga do séc. IV a II a.C., uma forma de ensino bem-vista e representável procedia da formação dos antigos modos gregos de viver e ensinar, como o ensino itinerante de Sócrates e a academia de Platão, com estudos que incluíam Filosofia, astronomia, dialética, ética e matemática; o liceu de Aristóteles com o ensino de botânica, moral, retórica, poesia, ginástica, entre outros. Na Idade Média, compreendida entre o séc. V a XV da nossa era, o ensino passa a tomar novos rumos e significações, além da percepção de agregação com papéis mais nítidos e significativos do(a) Professor(a) e aluno(a), além do significado social e político que as mesmas instituições passam a ter. Essa trajetória apresenta condições importantes para que a Filosofia seja reconhecida como significativa.

No período medieval, na Filosofia, concentrava-se no dever sobre conhecimento humano. No entanto, o espaço que a cristandade detinha não reconheceu o plano das ciências humanas, até ela se consolidar como área de conhecimento com a admissão do pensamento aristotélico como forma do saber. A educação era centrada nas universidades medievais, que passam a cultivar e florescer o saber, buscando a verdade<sup>5</sup>. Elas não podem ser consideradas instituições quaisquer, mas, em atributo ao nome, de preservar e criar o conhecimento universal. A menção à escola só vem a aparecer após o período escolástico, pois antes disso, a igreja era responsável pelo ensino da nobreza, do clero ou de quem pudesse pagar.

O início da Filosofia antiga clássica e sua relação com a educação<sup>6</sup> precisava ter uma base sólida de formação. Embora esse não seja o foco central deste trabalho, é importante entender que, no contexto do Ensino Superior, a Filosofia se tornou essencial para a Educação Básica. Oliveira (2007) destaca que as Universidades se tornaram atraentes para estudiosos locais e de outras regiões da Europa, que estavam a serviço da comunidade cristã. Um exemplo disso é a Universidade de Paris, que se originou das escolas catedrais, e a Universidade de Bolonha, que teve suas raízes nas escolas leigas e nos centros de estudos

---

5 A ideia de “verdade” na educação medieval estava mais relacionada à autoridade dos textos e ensinamentos tradicionais, como os escritos religiosos e filosóficos aceitos pela Igreja (Souza, 2002).

6 O conceito de educação mencionado no texto se refere à ideia de que a Filosofia, enquanto disciplina acadêmica e área de conhecimento, tornou-se essencial para a educação básica, ou seja, para o ensino primário e secundário. Embora a educação já exista antes do período mencionado (com figuras como Sócrates e Platão), a ênfase aqui está na importância da Filosofia no contexto da educação básica moderna pós séc. XVI. No contexto do Ensino Superior, a Filosofia desempenha um papel fundamental na formação dos profissionais da educação. Ela fornece uma base de conhecimento e habilidades analíticas que são valiosas para o desenvolvimento crítico e reflexivo dos estudantes (Souza, 2002).

locais de formação espontânea. Essas instituições utilizavam o método de ensino escolástico, baseado nos estudos de textos de grandes autores. A tradução e os comentários das obras de Aristóteles, assim como o afastamento gradual da influência teológica na universidade, possibilitaram a concepção de outras possibilidades para grandes discussões filosóficas.

Portanto, as Universidades nesse período passaram a ter a função de fomentar nos homens o conhecimento para a construção do saber, pensar e refletir sobre as questões vivenciadas, especialmente o estudo e dedicação à ética e à moral na sociedade, que são bases cristãs. Ou seja, a formação do cristão passa a ser necessária para a introdução à Filosofia, para que os indivíduos possam pensar reflexivamente e questionar o que acontece na sociedade (Verger, 1990; Oliveira, 2007).

Em consonância com esse entendimento, a universidade, em seu percurso da Idade Média para a Idade Moderna pós séc. XVI, apresentou mudanças significativas relacionadas a um crescente pensamento humanista, com ideais que vão desde a racionalidade científica até o iluminismo, com pressupostos de liberdade, autoemancipação individual e o surgimento do capitalismo em várias nações.

A passagem do período medieval para o moderno foi marcada por grandes mudanças que impactaram todo o mundo, como já foi mencionado. Rodhen (2013), Silva e Rodrigues (2018) descrevem o pensamento ocidental como uma influência global na sociedade, inicialmente centrada na Europa. O impacto das cidades tornou-se um lema de desenvolvimento, ampliando territórios e conquistando novas formas de poder e organização social que substituíram as antigas estruturas. O espaço conquistado pela burguesia passou a ser maior do que o da nobreza e do clero, que se tornaram camadas sociais questionáveis e desprestigiadas. O comércio intensificou-se interna e externamente, conquistando novos lugares.

Considerando a abordagem educacional e tendo entre um dos pilares desta Tese a disciplina de Filosofia, na próxima discussão abordo os caminhos que a educação percorreu no Brasil, destacando a obrigatoriedade ou não deste componente curricular

### 2.1.1 Trajetória da Educação no Brasil

A educação no Brasil não ocorreu de forma linear e consistente, mas teve sua fundação<sup>7</sup> marcada pelo vínculo existente entre a alfabetização<sup>8</sup> e a doutrinação religiosa, destinada a atender à demanda de serviços e provisões por parte dos novos moradores e da elite local. Com isso, as reflexões que se seguem nesta seção tratam sobre o início da Filosofia na educação, a história da educação e a importância dessa trajetória na consolidação de um ensino de Filosofia no Brasil.

No Brasil, a condição colonial em que o novo continente se encontrava permitiu praticamente a possibilidade da construção de um discurso ocidental. Segundo Cerqueira (2011) e Saviani (2021), o pensamento filosófico no Brasil se deu no período colonial. Nesse período, a educação portuguesa estava sob a responsabilidade dos jesuítas, tendo como vigência a *Ratio Studiorum*, método pedagógico da Companhia de Jesus que estabelecia o que e como ensinar na Filosofia e na Teologia, correspondendo aos estudos da *studia Superiora*, ou seja, direcionado estritamente pela Igreja. Para Cerqueira (2011, p. 172),

A história da filosofia no Brasil pressupõe a extensão, da metrópole à colônia, das mesmas condições estabelecidas para o estudo filosófico em Portugal a partir do Colégio das Artes. Tais condições, sob a forma de recomendações estritas, se encontram na *Ratio Studiorum*, principalmente nas Regras do Professor de Filosofia.

Com a formação do novo Estado português, a colônia que futuramente se chamaria Brasil floresceu em meio à imposição de um modelo social e cultural homogêneo. Tratava-se de um local que se destacava por sua riqueza e diversidade em proporções gigantescas. No entanto, é importante reconhecer que a colonização europeia teve um impacto significativo sobre essas culturas nativas. Com a formação do novo Estado português e a colonização do território, ocorreu uma imposição de um modelo social e cultural predominante. As culturas indígenas enfrentaram um processo de opressão cultural, no qual sua independência de

---

7 Ao mencionar a fundação da educação, me refiro a visão o ponto de vista histórico da colonização, com base na perspectiva europeia (colonialidade), e não do ponto de vista dos povos indígenas (decolonialidade). Antes da chegada dos portugueses, o território brasileiro já era habitado e possuía sua própria história e formas de educação. É necessário reconhecer que a educação no Brasil não ocorreu de forma linear e consistente, pois houve uma ruptura significativa com os modos educacionais pré-existentes (Assis, 2014).

8 A alfabetização refere-se ao processo de ensinar e aprender a ler e escrever, ou seja, adquirir as habilidades básicas de decodificação e codificação da linguagem escrita. É o estágio inicial da aquisição da escrita e leitura. Na frase mencionada, o termo “alfabetização” é usado para se referir ao vínculo existente entre o processo de ensinar a ler e escrever e a doutrinação religiosa na fundação da educação no Brasil. Isso indica que a alfabetização, nesse contexto, estava diretamente associada à transmissão de valores e crenças religiosas (Assis, 2014).

conhecimento e cultura próprias foi negada ou desvalorizada. A imposição do modelo social e cultural predominante resultou em perdas significativas para as culturas indígenas, mas não apagou completamente sua riqueza e importância. Além disso, sua história esteve condicionada à exploração e ao domínio da Língua Portuguesa e do catolicismo, que já foi mencionado anteriormente como norteador de grande parte da reflexão nesse período e em que o ensino de Filosofia era expresso, como já exposto, pelo *Ratio Studiorum*, método pedagógico da Companhia de Jesus que estabelecia o que e como ensinar.

Cerqueira (2011), Silva e Rodrigues (2018) e Saviani (2021) salientam que a Filosofia seguia os princípios da teologia da época, estruturada por um aristotelismo dos filósofos jesuítas presentes no século XVI. Sendo assim, eram discriminadas as Regras do(a) Professor(a) de Filosofia e o conhecimento era tido como compreensão e aplicação prática da teologia, fazendo com que o docente fosse preparado para trilhar e ensinar o conhecimento do Criador em direção à glória de Deus.

Nesse contexto, Oliveira (2007) também descreve, em nível mundial, que a educação despontou em meio a conflitos, pestes e fome, em que ler e escrever não eram necessidades sociais e grande parte da população não detinha tais habilidades. Paralelamente a essa realidade, alguns progressos culturais ajudavam nessa fomentação, tais como a catequização, o estudo retórico, gramatical com conteúdo livresco e novas formas de pensar e agir. Além de ser responsabilidade da igreja, a educação direcionava seus ensinamentos aos filhos dos colonos brancos, ricos e católicos, que eram ensinados nas paróquias ou nos mosteiros. Posso ousar em dizer que grande parte do pensamento reflete o que foi vivenciado e floresceu nessa civilização medieval. Devido a esse modelo, as ordens e mosteiros influenciaram as condições para replicação e crescimento do conhecimento, nas quais aparecem os grandes escolásticos e dessa construção escolar, descendem os estudos Superiores ou, assim dizendo, as universidades.

Pensando em um contexto latino-americano em que o Brasil está inserido, Vecchio e Santos (2016, p. 49) descrevem que “o modo de reproduzir, no imaginário político e cultural dos povos e Estados desse continente, uma diferenciação entre o Sul e o Norte que os posiciona, respectivamente, como lugares do arcaico e do moderno”. Ou seja, o Brasil está estruturado em um modelo que ficou por muito tempo à disposição das elites sociais, políticas e étnicas, que Saviani (2021) enfatiza ser importado e disseminado em vários lugares

colonizados. Por consequência, foram deixados resquícios no ensino da Filosofia, incorporados e reproduzidos nas escolas, decorrentes de culturas estrangeiras.

No Brasil, como em tantas partes do mundo que viveram/vivem a colonização e a dependência, esse processo vem sendo sistematicamente repostado ao longo dos diversos períodos históricos. Hoje, sob a capa da modernidade e a receita da internacionalização (que não é um mal em si, mas assim se põe se orientada unilateralmente pelas forças do mercado e de suas representações políticas e se alienada das questões objetivas das maiorias) (Vecchio; Santos, 2016, p. 49-50).

Como é observado, o ensino de Filosofia no Brasil é centrado, primeiramente, em uma educação para os mais nobres. Na busca de entender esse trajeto histórico, observo um vasto campo, rico em possibilidades, rupturas e variados caminhos, vinculados a questões históricas, sociais, religiosas e educacionais que colaboraram para o seu entendimento. Tentando construir um norte para esse pensamento e por uma visão histórica, busco olhar os acontecimentos segundo o contexto e a leitura da época, que possa encaminhar para a construção da disciplina de Filosofia.

Consolidar um sistema de ensino no Brasil colônia praticamente era uma visão distante, pois o ambiente espelhava as necessidades da sociedade portuguesa, que, a princípio, ainda explorava, mas em meio a isso existiam movimentos que refletiam a procura por transformações em busca de mudanças para a nova colônia. A vinda de Dom João VI e toda a sua corte foi um forte advento, passando primeiramente pela cidade de Salvador em janeiro de 1808 e, posteriormente, residindo e fixando em março do mesmo ano na cidade do Rio de Janeiro, o que levou o ensino no Brasil a ter uma nova roupagem. Com a corte no país, a importância de se consolidar um novo ambiente para o reinado era crucial, sendo necessário ter uma população mais instruída e, para isso, as escolas criadas se consolidariam como “transmissoras” de um modelo importado de conhecimento (Meirelles, 2015).

Com a instalação da corte na colônia, o contexto da instituição de ensino de Filosofia no Brasil colônia transitou por variadas transformações políticas, econômicas, sociais e culturais que interferiram na formação, com o objetivo de reproduzir e transmitir conhecimentos para deter o controle que estava se consolidando. Não existiam professores(as) suficientes para iniciarem o trabalho no país, e os poucos que havia não possuíam a devida formação para ministrarem as aulas que, na época, ainda seguiam o modelo Régio que perdurou até 1834 (Vilela, 2008; Vecchio; Santos, 2016).



A Lei de 15 de outubro de 1827 foi organizada em 17 artigos que se ocuparam da criação de escolas, do salário dos mestres, do método de ensino, do currículo, do concurso público, das gratificações, das escolas femininas, dos castigos e da fiscalização das escolas. A Lei era clara e objetiva, mas, mesmo assim, apresentou dúvidas na sua aplicação, principalmente nos artigos referentes ao concurso, contratação e sobre os salários dos professores. Todas as ações dos representantes provinciais deveriam ser resolvidas pela Assembleia Geral ou pelo Governo Imperial (Castanha, 2013, p. 55).

Mesmo assim, segundo o historiador Castanha (2013), as Escolas do país ainda atendiam às camadas mais privilegiadas, pois as mais pobres levavam seus filhos em idade escolar para o trabalho ou para ajudar no serviço doméstico enquanto a família trabalhava. Com esse mesmo pensamento, Meirelles (2015) reforça dizendo que a escola não era vista como prioridade e muito menos como progresso. Saviani (2021) complementa ao expor que a importância não era dada à escola, pois o trabalho era todo corporal, quanto mais força mais recursos poderia arrecadar, o sustento era o mais importante e saber ler e escrever era indiferente para se viver.

Meirelles (2015), assim como Saviani (2021), ressaltam que o desprestígio que o imperador Dom Pedro I vinha sofrendo por parte do parlamento, do senado, da imprensa e conseqüentemente da população, que o associava pelos laços que ainda tinha com Portugal, fez com que o Brasil entrasse em um momento regencial. Isso ocorreu devido à visão expressiva que o imperador transmitia de um retrocesso à independência da nova nação, logo no momento em que ideais federalistas e republicanos cresciam no país e, conseqüentemente, eram divergentes do regime monárquico. Como consequência, fazia-se o mínimo possível, como embargos ao imperador, até que uma nova articulação subisse ao poder. Isso significou a vitória dos liberais sobre os conservadores. Ao tomarem o controle do poder político naquele momento, os liberais procuraram implementar as reformas na Constituição relativas à estrutura política e administrativa da nação. Entre várias medidas realizadas, destaco a reforma da Constituição de 1834, que organizou a Escola Normal em várias províncias (Castanha, 2013).

No princípio, a Escola Normal estatal visava preparar os(as) professores(as) para o trabalho na Escola Pública. Vilela (2008) reforça que a base da formação era especialmente a francesa, que era bem-vista pelo Império e posteriormente pelo parlamento. Porém, Castanha (2013), em seu trabalho, apresenta uma nota crítica sobre o decreto do Ministério do Império feita em 20 de junho de 1829, dizendo:

A referida escola, denominada pelo Ministro de Escola Normal foi instituída especialmente para a instrução dos militares, podendo receber outros interessados, como já destacado no primeiro tópico. A extinção da escola em 1829 foi justificada pela existência de outras cinco escolas regidas pelo método mútuo, na cidade do Rio de Janeiro. A Lei de 1827 responsabilizou cada professor pela sua formação, assim, quem necessitasse se habilitar no método mútuo poderia frequentar uma daquelas escolas e acompanhar as atividades dos professores e alunos (Castanha, 2013, p. 81).

Um ponto contraditório foi a deliberação de preparar os(as) professores(as), ao mesmo tempo que o Estado se isenta da responsabilidade pela formação do(a) professor(a), direcionando-os aos cuidados da Escola Normal, que passa a ser encarregada de construir a identidade do docente, por volta de meados dos séculos XIX e XX. A Escola Normal foi incumbida da preparação de normas e práticas educativas, sendo apontada como lugar de passagem do conhecimento e de construção da cultura escolar, inclusive para as disciplinas existentes, incluindo a Filosofia. Isso possibilitou alterações no que se refere às ordens educacionais, sociais e políticas. No entanto, tudo parece ser um jogo político entre a coroa e o parlamento, tendo a educação como moeda para o desembaraço de poder (Silva; Rodrigues, 2018).

Vale lembrar que nesse período, os modelos de universidade que chegavam ao Brasil eram, segundo os textos de Terra (2019), Luckmann e Bernart (2014) e Vecchio e Santos (2016), estritamente europeus clássicos, francês napoleônico e alemão humboldtiano. Entre outros pontos, existiram variadas condições favoráveis a esses modelos no Brasil, como o desenvolvimento urbano, novas exigências de trabalho e ofícios, bem como novos formatos sociais, econômicos e de poder. Ambos possuíam filosofias próprias de razão, buscando manter a liberdade de julgar o interesse científico em busca da verdade.

Oliveira (2007) ressalta bem este fato ao descrever as universidades espontâneas, com formações de grandes mestres especializados em uma determinada disciplina, especialmente os ensinamentos filosóficos e modelos que poderiam ser exemplos de ensino e que viriam a trabalhar futuramente para a educação nos liceus e nos ginásios do curso secundário.

Pensar a Escola como uma instituição considerável, propagadora de influência na fomentação de uma nova cultura e saber, era algo pretendido para a época. No entanto, sua criação e institucionalização foram hierarquizadas, tendo um longo período de criação até se tornarem verdadeiramente reconhecidas por lei, sendo também um marco divisor entre os períodos do Império à república.

Levando em consideração o atual nível de estrutura social e a pouca empatia para com o cidadão, é possível notar que a função social da escola, na época, era regular e manter da melhor forma possível o controle social, em que os negros não eram considerados cidadãos com plenos direitos, a mulher era preparada para ser a dona do lar e o homem ter o domínio e posse de tudo, sendo o centro e servindo como inspiração para a criação de outros modelos escolares. Destaco a posição que a educação escolar tinha em ser responsável por grande parte da interiorização de parâmetros sociais, valores estéticos, éticos e normativos, regulando o contexto social comum.

A sociedade se informava por vários veículos de comunicação, os quais divulgavam as notícias escolares da época. Do ponto de vista histórico, eram importantes meios de informação que apresentavam todo o processo de estrutura do contexto educacional do Brasil para uma exposição ampla da informação (Oliveira, 2007). Na atualidade, as notícias da época permanecem vivas em sites governamentais e, especialmente, em jornais. Ressalto o jornal *Commercio*, que contém, publicados *online*, todos os seus periódicos desde a sua fundação há mais de 200 anos, de forma gratuita e aberta. Suas publicações eram diárias e expunham tudo o que era veiculado pelo poder público. Nesses periódicos, há publicações que vão desde autorização para o ensino da Filosofia até a revogação para retirada dela (Figura 2<sup>9</sup>).

---

9 De acordo com o fragmento do jornal “O Comercio”, o ensino nas províncias deve ter a intenção de contribuir para o aprimoramento da educação, superando uma visão de senso comum que se instaurou sobre as disciplinas. É importante aproximá-las cada vez mais das áreas de conhecimento dispostas no sistema educacional (Commercio, 1827).

Figura 2 — Jornal do Commercio, 4 de abril de 1835

Anno IX. Sabbado 4 de Abril de 1835. N.º 75.

# JORNAL DO COMMERCIO.

Rio de Janeiro. Typographia Imperial e Constitucional de Seignot-Plancher e Comp.

<p>O JORNAL DO COMMERCIO se publica diariamente; o preço da Assignatura he de 475000 Rs. por Trimestre, pagos adiantados; folha avulsa, 160 Rs.</p> <p>Os Anuncios e Avisos publicão-se no <i>Jornal do Commercio</i>, á razão de 80 Rs. por cada linha.</p> <p>Todas as Correspondencias, Artigos communicados e Reclamações vindos das Provincias devem ser dirigidos aos Editores, em cartas francas de portie.</p>	<p><b>CAMBIOS.</b></p> <p>Rio de Janeiro, 5 de Abril de 1835.</p> <p>Londres. . . . . 58 5/8 5/4 effeituado</p> <p>Paris. . . . . 243 a 244.</p> <p>Ouro em barras. . . . . 80 a 81 p. c. premio.</p> <p>Dobroses Hespanhões. . . . . 21 2/3 1/2 hum.</p> <p>Pesos. . . . . 12 5/6</p> <p>Moedas de 625000 . . . . . 1125000 a 1225000</p> <p>    " de 425000 . . . . . 625000</p> <p>Prata. . . . . 45 p. c. precurado</p> <p>Cobre moeda de 80 rs. 5 p. c. de desconto.</p> <p>    " de 40 rs. 12 p. c.   "   "</p> <p>Aplices de 6 p. c. juro 70 p. c. effeituado</p>	<p><b>Phases da Lua no mez de Abril.</b></p> <p>☽ Crescente a 6, ás 6 h. e 41 m. da manhã.</p> <p>☾ Cheia a 15, ás 4 h. e 26 m. da manhã.</p> <p>☾ Minguante a 19, ás 8 h. e 25 m. da tarde.</p> <p>● Nova a 27, ás 6 h. e 50 m. da tarde.</p> <p><b>Temperatura do Ar, em 5 de Abril.</b></p> <p>8 horas da manhã. . . . . 77.º Fahrenheit.</p> <p>Meio dia. . . . . 79.º</p> <p>4 horas da tarde. . . . . 79.º</p> <p><b>Maré cheia para o dia 4.</b></p> <p>7 h. e 45 m. da m., 8 h. e 9 m. da tarde.</p>	<p><b>PARTIDA DOS CORREIOS.</b></p> <p>Ouro Preto, S. João d'El-Rei, Valencia, Vassouras, Parahiba, Iguaçu, Freg. do Paty do Alferes: 1, 6, 11, 16, 21 e 26.</p> <p>S. Paulo, Itaguahy, S. João do Principe, Bezendy, Campanha, Ponso Alegre, Freg. de Ponso Alto, Pirahy e Araxá: 2, 7, 12, 17, 22 e 27.</p> <p>Caseros de Gortacazes, Macabé, S. João da Barra, Maricá, Aldeia de S. Pedro, Cidade de Cabo Frio: 3, 15 e 25.</p> <p>CASTRACIÃO, Nova Friburgo, Magé, Santo Antonio de São, S. João de Itaboraity, Freg. de S. Bernabé, e Santa Anna: 4, 12 e 22.</p> <p>Assas dos Reis, Paraty, Itaguahy, Mangaratiba, Freg. de Mantuacaba: 8, 18 e 28.</p> <p>NITZHOBY, todos os dias.</p>
	<p><b>VARIEDADES.</b></p> <p>PORTUGAL DENDE 1820.</p>	<p>tos mais suaves do que os de ver hum pai liber- rem incompatíveis com a tranquillidade do estado, quando o imaginava cativo; e pôde o coração de hum subito alentar mais sublimes impulsos do que os de fazer triunfar o seu Rei? O contraste parecia incomprehensivel; mas es-</p>	<p>rações por parte da França e da Gram-Bretanha.</p> <p>Estamos persuadidos de que os nossos leitores concordarão comnosco em que, attentas as promessas d'El-Rei, o decreto de sua execução, e a liberosidade applicação de toda a sonda me a</p>

Fonte: Jornal do Commercio, 1835

Ao analisar a trajetória da educação no Brasil, conforme apresentado nos textos e sob o olhar específico de alguns autores, é importante observar a realidade existente da época em que não havia obrigatoriedade de frequentar a escola, fato que levou a maioria das crianças brasileiras em idade escolar a não estudarem. No entanto, aqueles que tinham a oportunidade de estudar também precisavam se atentar, pois, segundo Castanha (2013, p. 123), “a liberdade de ensino era algo perigoso, pois, pela educação, poderiam-se formar jovens virtuosos comprometidos com a sociedade e a nação ou desvirtuá-los do caminho, levando à desordem e imoralidade”. A educação ser pensada como garantia de um futuro melhor é um pensamento que passou a ser reconhecido na República brasileira.

Substancialmente, uma das principais adversidades da educação brasileira, que existia, mas não era assumida pelo Império, era a ausência de políticas públicas para a educação (Saviani, 2021). Ou seja, não havia projetos que propusessem estabilidade das escolas, independência de ensino, ampliação da escolaridade, formação e qualificação do(a) professor(a), mantendo um ambiente escolar com docentes improvisados, com pouca formação ou notório saber, e muito mal remunerados.

A escola é um estabelecimento de grande importância para o mundo moderno e, principalmente, para o contexto contemporâneo atual. Por meio de sua influência e conteúdo, desenvolver uma cultura pedagógica incumbiria em conceber uma identidade com novos

olhares para aqueles que nela eram privilegiados a adentrar e trabalhar. Essa era uma grande meta da escola que foi conquistada com o passar do tempo e para discutir o crescimento educacional, utilizo como marco a evolução da Constituição e das leis educacionais, as quais são apresentadas no próximo tópico.

### **2.1.2 Reforma do ensino no Brasil: do Império à República**

O ensino de Filosofia no Brasil, posterior a independência, passou a ser estabelecido e exigido por lei após modificação da Constituição de 1824. Antes disso, não havia outra organização para o ensino, nem profissionais preparados, sendo o ensino de Filosofia ainda ancorado na igreja. Entre 1827 e pouco antes da Proclamação da República em 1889, o ensino, que passou a ser responsabilidade do governo que enfrentava dificuldades, com locais improvisados ou precários, professores(as) mal remunerados e despreparados, além de alunos(as) infrequentes (Ribeiro, 2009). A fragilidade do ensino não estava relacionada à instituição educacional em si, mas sim à instabilidade política do país, à cultura de desvalorização escolar e, principalmente, a conflitos de natureza política e de interesses.

Nesse panorama, não havia propriamente o ensino de Filosofia para as primeiras formações, pois geralmente um(a) professor(a) trabalhava com todos os conteúdos, sendo um(a) professor(a) geral de Arimética, Retórica, Música e outras disciplinas que eram vistas de forma aberta, pois existiam currículos sistematizados, mas de superficial aplicação no ensino (Alves, 2002).

Do ponto de vista histórico, os movimentos republicanos que surgiam conforme Saviani (2021), buscavam instaurar uma nova ordem e foi nesse período que a escola teve grande representatividade por acolher bem essas ideias em seu espaço. O que se idealizava no Império ganhou na República uma forma para se concretizar nas esferas políticas e sociais. A roupagem que a escola utilizava ia ao encontro do(a) Professor(a) transmitir o conhecimento e ser formado para isso, evitando perturbações da ordem existente, sendo um agente da moral, mas também um propagador do conhecimento.

Fato é que o ensino de Filosofia, tanto na escola quanto fora dela, passou a ser reconhecido e trabalhado como disciplina por meio do Decreto nº 7247, de 19 de abril de 1879, o qual previa a reforma do ensino primário, secundário e Superior. Mesmo sem regulamentação específica, a Filosofia era ensinada como forma de promover um discurso

eloquente, de convencimento e moral. Apesar da existência do ensino secundário brasileiro, notava-se um certo distanciamento em relação à busca pelo conhecimento, encontrando-se obstáculos para a consolidação da Filosofia como componente curricular, em função de diretrizes impostas para essa etapa (Alves, 2002). Desse modo, a Filosofia enquanto disciplina tornou-se alvo de muitas discussões, sofrendo mudanças por diversas finalidades e conveniências.

Art. 9º O ensino nas Escolas Normais do Estado compreenderá as disciplinas mencionadas nos dois primeiros parágrafos seguintes:

§ 1º – Língua nacional. Língua francesa. Aritmética, álgebra e geometria. Metrologia e escrituração mercantil. Geografia e cosmografia. História universal. História e geografia do Brasil. Elementos de ciências físicas e naturais, e de psicologia e higiene. Filosofia. Princípios de direito natural e de direito público, com explicação da Constituição política do Império. Princípios de economia política. Noções de economia doméstica (para as alunas). Pedagogia e prática do ensino primário em geral. Prática do ensino intuitivo ou lições de cousas. Princípios de lavoura e horticultura. Caligrafia e desenho linear. Música vocal. Ginástica. Prática manual de ofícios (para os alunos). Trabalhos de agulha (para as alunas). Instrução religiosa (não obrigatória para os católicos).

§ 2º – Latim. Inglês. Alemão. Italiano. Retórica (Brasil, 1879).

Alves (2002) e Castanha (2013) salientam, em seus trabalhos, que por meio do efetivo decreto nº 981 de 8 de novembro de 1890, exigiu-se uma nova estrutura de ensino em todo o país, com a nomenclatura de escolas primárias do 1º grau e escolas primárias do 2º grau, tanto públicas como particulares, promulgadas de acordo com os artigos seguintes:

Art. 3º O ensino das escolas primárias do 1º grau, que abrange três cursos, compreende: Leitura e escrita; Ensino prático da língua portuguesa; Contar e calcular. Aritmética prática até regra de três, mediante o emprego, primeiro dos processos espontâneos, e depois dos processos sistemáticos; Sistema métrico precedido do estudo da geometria prática (taximetria); Elementos de geografia e história, especialmente do Brasil; Lições de cousas e noções concretas de ciências físicas e história natural; Instrução moral e cívica; Desenho; Elementos de música; Ginástica e exercícios militares; Trabalhos manuais (para os meninos); Trabalhos de agulha (para as meninas); Noções práticas de agronomia.

Art. 4º O ensino das escolas primárias do 2º grau, que abrange três classes, compreende: Caligrafia; Português; Elementos de língua francesa; Aritmética (estudo complementar). Álgebra elementar. Geometria e trigonometria; Geografia e história, particularmente do Brasil; Elementos de ciências físicas e história natural aplicáveis às indústrias, a agricultura e a higiene; Noções de direito pátrio e de economia política; Desenho de ornato, de paisagem, figurado e topográfico; Música; Ginástica e exercícios militares; Trabalhos manuais (para os meninos) e Trabalhos de agulha (para as meninas).

Parágrafo único. A instrução moral e cívica não terá curso distinto, mas ocupará constantemente e no mais alto grau a atenção dos professores (Brasil, 1890).

Como aponta o decreto, o novo currículo escolar estabelecido passa a ter disciplinas de natureza científica. Essas modificações direcionaram as disciplinas a serem trabalhadas no ensino de forma mais técnica e evidente, tornando-se presentes no currículo do ensino brasileiro. No entanto, conforme Castanha (2013), o decreto também aponta que existe um leque de disciplinas obrigatórias, e a Filosofia não seria uma delas, o que deu origem a um contexto de restrição ao pensamento e ao questionamento.

As consequências para a decadência do Império estão justificadas pela realidade peculiar da proclamação da República Federativa em 1889. Logo, o país buscou reformular sua constituição, imprimindo novas características ao seu ambiente educacional, social e político. Com a promulgação da Constituição de 1891, o Brasil começa a adotar um discurso político com base igualitária, no qual todos teriam direitos iguais sem honras e privilégios na federação. No entanto, o que é passado hereditariamente sempre encontra uma forma de buscar seus benefícios e se manter. A educação passa a buscar direitos e a se distanciar da religião, dando destaque a um ensino laico e descentralizado. Isso torna inválida a pretensão de uma teoria da Constituição com ares gerais (Ribeiro, 2009).

Com a Constituição de 1891, na qual foi dito “Nós, os representantes do povo brasileiro, reunidos em Congresso Constituinte, para organizar um regime livre e democrático, estabelecemos, decretamos e promulgamos a seguinte”, apresenta-se o direito à educação sofrendo algumas alterações, com ênfase no caráter laico e descentralizado do ensino: “Art. 72, § 6º Será Leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”. O rompimento com a Igreja forneceu à escola mais emancipada de sua formação e autonomia ao Estado, que antes estava atrelado a questões do regime monárquico (Brasil, Constituição da República, 1891).

Ribeiro (2009) destaca que os vestígios da educação do Império, que privilegiavam o ensino da elite como base de uma educação popular, foram questionados. Até então, propunha-se uma lei que, de início, ficava responsável pela educação apenas na capital do Distrito Federal, que na época era o Rio de Janeiro. Isso deixou os prenúncios dos ideais republicanos e democráticos fragilizados. Cabe ressaltar que toda a Constituição de 1891 só cita a palavra democracia na apresentação do regulamento. Mesmo que ao longo do documento dê-se a entender os preceitos igualitários a serem buscados, de fato, o que se viu

foram outras insatisfações, educacionais políticas e sociais, privando a população da real conjuntura que passava.

As reformas educacionais foram cruciais para o movimento de implementação da República brasileira. Ao aclamar o entendimento, no Brasil, de que poderiam vir novos tempos, transfigurou-se a aventar uma nova postura social, novas medidas educacionais e novas atitudes políticas, ampliando horizontes. O crescimento do país consistia em sujeitos mais esclarecidos e formados pela educação. Para isso, era fundamental formar professores(as), reformular o ensino, valorizar o profissional, diminuir o analfabetismo, promover a permanência e a matrícula do(a) aluno(a), ou seja, realizar reformas, estas com estímulo e símbolo do progresso republicano.

É importante considerar que todas as reformas e legislações educacionais mencionadas não tinham como objetivo alterar o *status quo* existente. Historicamente, o sistema educacional sempre foi dualista, com o ensino secundário voltado para a elite que ocuparia posições de liderança no país, enquanto o ensino profissionalizante era direcionado às classes trabalhadoras. Essa divisão entre uma educação para a elite e outra para as massas é discutida por Saviani (2021) em seu livro “História das Ideias Pedagógicas”, evidenciando o caráter excludente que persistia mesmo diante de novas legislações e reformas. Desse modo, no próximo tópico evidencio as principais transformações que ocorreram na educação em especial as reformas e diretrizes estabelecidas.

### **2.1.3 A educação no Brasil nos anos 1900-1971: transformações na Constituição e nas diretrizes.**

Compreender o contexto histórico em que foram criadas e alteradas as fontes históricas da educação é relevante para entender o caminho percorrido pela educação, a importância da disciplina de Filosofia e como pode ter influenciado a trajetória do(a) professor(a) ao longo do tempo. O movimento histórico até agora realizado aponta a educação como um ambiente importante para a sociedade, que antes não era normatizado, tornando-se um lugar que precisa de regulamentação. Sem ela, podem ocorrer sérios danos à sua manutenção. Por isso, nesse tópico, é importante descrever as normativas que ordenam o caminho da educação, tornando, portanto, essencial a referência à Constituição de 1824 e à de

1891 mencionadas anteriormente. Assim, ter como referência as demais reformas se torna imprescindível para dar continuidade à discussão.

Frente a este pensamento, relevantes decretos e normativas no âmbito da educação foram editadas, porém a realidade da Filosofia brasileira teve pouca evidência, não sendo levada em consideração. Afinal, o caráter deliberativo da relação entre história e normativa educacional é reafirmado pela promulgação da Constituição. Refiro-me a cada uma em seu período específico, sendo a 1ª em 1824, a 2ª em 1891, a 3ª em 1934, a 4ª em 1937, a 5ª em 1946, a 6ª em 1967 e a 7ª em 1988.

No período entre a Constituição de 1891 e a de 1934, foram vários decretos e reformas no ensino. Em 1901, com o decreto nº 3.890 de 1º de janeiro, que aprovou o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, mais conhecido como Reforma Epitácio Pessoa, a Filosofia foi inserida nos currículos do ensino secundário e proporcionou ao professor(a) concurso público de provas e títulos para atuação no magistério oficial (Brasil, 1901).

Em 1911, foi aprovada a reforma conhecida como Rivadávia Corrêa por meio do decreto nº 8.659 de 5 de abril, a qual retirou a disciplina de Filosofia do currículo nacional mais uma vez. Entretanto, em 1915, a Reforma Carlos Maximiliano, através do decreto n. 11.530, de 18 de março, reintroduziu a Filosofia no ensino secundário de forma facultativa e reorganizou o Ensino Superior na República. Além disso, a reforma Rocha Vaz, com o decreto n. 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, criou departamentos e conselhos na educação. Apesar disso, em teoria, ela não alterou a reforma feita por Carlos Maximiliano para o currículo de Filosofia, mas apenas complementou a estruturação do ensino de forma seriada, com duração de seis anos, incluindo a Filosofia no primário e secundário, embora não tenha mencionado a sua obrigatoriedade (Ribeiro, 2009).

Na década de 1930, após a ascensão de Getúlio Vargas à presidência e a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (MEC), surgiu uma influência significativa na educação, que foi o movimento e publicação do “Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova de 1932”, escrito por Fernando de Azevedo e assinado por outros intelectuais da época, em especial Anísio Teixeira, reconhecido pelas discussões no campo da Filosofia da Educação. Esse manifesto buscou refletir sobre a educação, a organização e as soluções dos problemas do sistema nacional de ensino, sendo um marco de discussão entre educadores

progressistas e conservadores, vinculando as ideias de ciência e democracia em busca de modernização. De acordo com Teixeira (2008, p. 157),

A Constituição de 1934 promoveu avanços significativos no que se refere à melhoria na qualidade da prestação da atividade educacional pelo Estado, uma vez que destinou recursos dos orçamentos das pessoas políticas para sua realização, bem como para o auxílio daqueles que não possuíam condições de frequentar o ensino, mesmo nos estabelecimentos oficiais.

Indiretamente, a Filosofia não sofreu mudanças como disciplina, mas foi importante como pensamento sob a influência de Anísio Teixeira, que compreendia o contexto socioeconômico e cultural e buscava transformações materiais na educação, agregando novos valores e acreditando no método científico e em suas aplicações técnicas como caminho em direção a uma nova escola.

As próximas reformas que se seguiram apresentaram marcos importantes para mudanças no ensino secundário brasileiro. Em 1931, ocorreu a Reforma Francisco Campos, mediante o decreto nº 19.890, de 18 de abril, que propôs que o ensino tivesse uma formação geral em todos os setores, acompanhando a sociedade e buscando modernizar a educação. A reforma deliberou a organização do ensino, que continuou sendo seriado, mas exigiu a participação obrigatória dos(as) alunos(as), sob risco de repetição de ano. Começo a pensar a educação como um modelo integral de formação, regulamentando o sistema de avaliação dos(as) alunos(as) e dos ambientes escolares. O decreto descrevia que a educação deveria proporcionar ao indivíduo a capacidade de tomar decisões seguras e claras sobre suas consequências e vivências. Nesse momento, a Filosofia voltou à educação, porém pensada mais para o Ensino Superior (Teixeira, 2008).

O intuito de construir a questão da presente reflexão histórica é oportuno tecer considerações sobre os conceitos de ensino secundário e de cultura escolar, utilizados de forma corrente pela historiografia da educação. Ensino secundário era o nível de escolarização entre o curso primário e o Ensino Superior, que, a partir da Reforma Francisco Campos, passou a ter duração de sete anos e dois ciclos. Tratava-se de um longo ciclo de escolarização entre a escola primária e o Ensino Superior, que, grosso modo, era dirigido às elites e partes das classes médias. Até a década de 1950, ele era o único curso pós-primário que preparava e habilitava os estudantes para o ingresso nos cursos Superiores, diferenciando-se dos cursos técnicos profissionalizantes e normal (Dallabrida, 2009, p. 186).

De um modo geral, este ciclo que se estendeu de 1889 a 1930, mesmo com a Reforma Epitácio Pessoa e a Reforma Carlos Maximiliano que foram favoráveis à Filosofia

no ensino, mostra que as demais conjunturas analisadas levaram a uma constatação de um diagnóstico quase análogo acerca da Constituição de 1891, que reflete a explicitação dos termos e normativas já estabelecidos, retratando poucas mudanças e afastamento do ensino de Filosofia. No entanto, ao sinalizar o descaso para com a educação, surgem movimentos filosóficos existentes especialmente no Ensino Superior que tomam partido a favor do ensino pensante (Dallabrida, 2009).

Posteriormente, a Constituição passa por mais uma reforma em 1934 e outra em 1937, nas quais a educação é vinculada a valores cívicos e econômicos. Ambas retiram novamente a Filosofia da educação, pois a mesma era vista como crítica, entre outros aspectos.

Estabeleceu como competência privativa da União fixar as diretrizes, bases e quadros da educação nacional, bem como para a formação física, intelectual e moral de crianças e jovens, [...] do artigo 129 verifica-se a existência de distinção entre as escolas destinadas à elite e aquelas voltadas à população menos favorecida. [...]. Foi mantida a gratuidade do ensino primário e considerada obrigatória a educação física, o ensino cívico e os trabalhos manuais, nos moldes do artigo 131, bem como tornado facultativo o ensino religioso (Teixeira, 2008, p. 157-158).

Seguindo, em 9 de abril de 1942, por meio do Decreto nº 4.244 (intitulado Lei Orgânica do Ensino Secundário), mais conhecida como Lei Gustavo Capanema, houve transformações no sistema educacional. Não se pode esquecer que nesse período, a República Brasileira teve como presidente Getúlio Vargas (1930 a 1945), um governo politicamente autoritário que buscou centralizar o poder político em si, transparecendo uma política de modernização econômica. Durante esse período, o então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, implementou grandes reformas no ensino secundário, dividindo-o em dois ciclos: o ginásio (antigo primário), percorrido em quatro anos, e o colegial (antigo secundário), subdividido em cursos clássico e científico. A Filosofia foi trabalhada em ambos os cursos, mas nos cursos clássicos, foi contemplada como disciplina obrigatória nas segundas e terceiras séries finais, buscando uma formação intelectual com maior rigor científico (Teixeira, 2008).

Na Constituição de 1946, que veio em seguida, praticamente houve a reprodução do contexto em que o mundo vivia. Lembrando que há um ano se encerrava a Segunda Guerra Mundial e a conjuntura do país nesse período era marcada por inúmeras greves em várias categorias. Quanto à educação, manteve-se muito do que já estava sendo trabalhado, mas

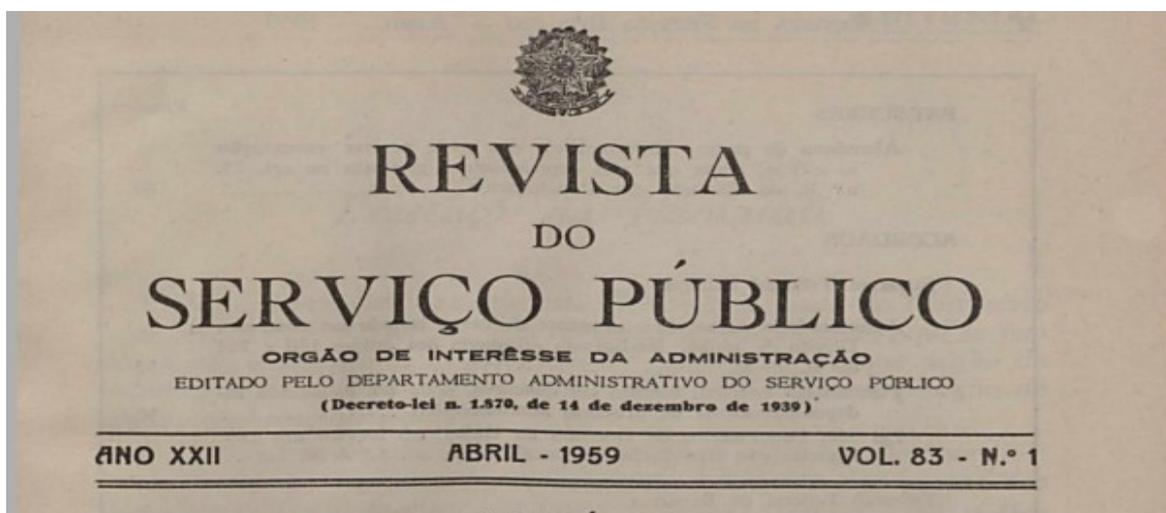
retomou-se o Ensino Religioso como facultativo, voltando a discussão sobre a relação entre o Estado e a Igreja Católica. Reflito especificamente sobre quem tinha o dever de educar, reafirmando que a responsabilidade continuava sendo da família e do Estado. Também se validou a gratuidade do ensino e, quanto ao financiamento da educação, foi criado mecanismos de arrecadação de impostos específicos destinados a seu custeio, divididos entre Estados, Distrito Federal e municípios. Para o ensino e professores(as) de Filosofia, permaneceu o mesmo ponto da Constituição anterior, até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, ser criada.

No texto aprovado e promulgado em setembro de 1946, o direito à educação foi disciplinado nos artigos 5º, XV, d, e 166 a 175. Novamente, nos moldes da Constituição de 1934, a educação continuou caracterizada como direito subjetivo público. União manteve a competência para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, facultando aos estados legislarem em caráter complementar (Teixeira, 2008, p. 160).

Durante o mandato de Juscelino Kubitschek, mais conhecido como JK, a propagação das ideologias desenvolvimentistas influenciou o debate educacional. Antes mesmo da LDBEN, os renovadores enfrentavam críticas dos privatistas, que defendiam uma liberdade de ensino e utilizavam os veículos de comunicação para expressar seu posicionamento. Os renovadores, por sua vez, propunham uma educação laica e gratuita, enquanto os privatistas argumentavam que a escolha de outra via educacional seria uma solução melhor para a precariedade do ensino brasileiro, que estava em ascensão. Eles sugeriam que o Estado, além de reconhecer o movimento, distribuisse verbas de forma igualitária entre o ensino público e particular.

Em 25 de abril de 1959, a Revista do Serviço Público (Figura 3) noticiou um debate ocorrido na Faculdade Nacional de Filosofia entre grandes professores(as) brasileiros do Ensino Superior. O tema discutido era o rumo que a educação estava seguindo e o risco de deixar de ser gratuita para o povo brasileiro.

Figura 3 — Revista do Serviço Público, abril de 1959.



Fonte: Revista do Serviço Público, 1959

A elaboração desse discurso fez com que o sistema particular de educação, mesmo sendo visto como um meio de manter a diferenciação entre elite e camadas populares, fosse aceito. No entanto, ao considerar a dimensão dos esforços desta pesquisa em ver o aspecto educacional que apresenta a trajetória da Filosofia, percebo que as pessoas não eram esclarecidas o suficiente, uma vez que aceitaram a imposição privada, ainda acreditando que o ensino público e a atual conjuntura fossem a saída mais democrática para uma boa educação. Entretanto, não é meu foco fazer críticas e discutir posicionamentos históricos, mas sim apresentar como os filósofos e críticos viviam nesse período, praticamente submissos aos ditames políticos.

Ao observar o contexto histórico de elaboração de decretos e portarias, é possível constatar que eles foram cruciais para a aprovação de uma lei maior que pudesse coordenar a estrutura da educação do Brasil, a LDBEN. A LDBEN é um tema muito estudado pelos educadores, pois cada profissional que busca seus direitos encontra respaldo nos trâmites processuais nela escritos. Para tanto, neste trabalho, não vou detalhar toda a LDBEN, mas sim o papel que ela desempenhou para a identidade do(a) Professor(a), em especial de Filosofia, exigindo um esforço de síntese para melhor compreensão, tendo em vista a lei e as várias interpretações que são resultados de anos de estudo por pesquisadores.

Foram anos de movimento e reestruturação normativa durante a elaboração e aprovação da LDBEN no Brasil, com legislações vigentes e textos bases, alguns com aspectos

técnicos e fontes já apresentadas e discutidas no parlamento em momentos anteriores, enquanto outros buscaram uma nova representação da cultura política, consolidando elementos novos que surgiam em consequência da realidade dos sujeitos e foram fonte para novos debates no Congresso.

Desse modo, foi aprovada a LDBEN nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, pelo então governo João Goulart, após a queda do Estado Novo. Essa lei foi responsável por uma nova conjuntura de expansão do capitalismo, crescimento industrial, desenvolvimentista e de redemocratização do país. Segundo Alves (2002), a educação foi tema de debates e lutas ideológicas entre educadores e políticos da época, e foram realizadas alterações no ensino de Filosofia proposta na LDBEN, que tornaram a Filosofia uma disciplina opcional do currículo, retirando seu atributo obrigatório.

O mesmo Alves (2002) ressalta também as modificações feitas pelos parlamentares, alterando algumas disciplinas obrigatórias, inclusive a Filosofia, para opcional no ensino secundário, para acolher as demandas dos defensores da iniciativa privada, que sugeriram a volta da centralidade das decisões nas escolas e não mais dos estudantes. Segundo Teixeira (2008), essa foi uma nova forma de modernização conservadora que percebia a educação nacional como forma de controle social, visando o trabalhador das elites brasileiras que futuramente estariam presentes no regime civil-militar.

Em 1964, ocorreu no Brasil o golpe civil-militar, motivado pela insatisfação das elites com a administração do governo federal, levando à tomada de poder e subvertendo a ordem existente sob o comando dos militares, conforme Carlos, Cavalcante e Medeiros Neta (2018) e Borges (2022). O âmbito educacional passou por algumas modificações, com reformas no ensino básico e Superior devido à pressão social. No entanto, outras transformações ocorreram por meio de imposição política, legitimadas sem opinião pública, que modificou o ensino básico brasileiro, como tornar a educação profissional universal e obrigatória, estabelecendo princípios e visão social e econômica sob as necessidades do mercado.

A nova visão da educação foi estruturada em uma pedagogia tecnicista que visava o mundo do trabalho, reproduzindo dispositivos moralizantes da vida social, ainda presentes nas escolas. Também houve movimentos contra o controle da educação pelo movimento militar.

É possível identificar nas páginas do A Tarde, entre os anos de 1963 e 1964, várias políticas gestadas pelo Estado brasileiro e que dialoga com os movimentos de educação popular, de intelectuais, personalidades políticas,

professoras e professores, etc. para o bom desenvolvimento da escolarização. São políticas públicas, forjadas a partir de experiências pedagógicas exitosas, a exemplo, do método Paulo Freire aplicado em Angicos (Borges, 2022, p. 53).

Mas isso não esgota o ponto, tendo em vista que o regime de 1964 colocou o âmbito educacional subjugado aos interesses econômicos, com um papel ideológico de imposição aos valores culturais a serem seguidos e reproduzidos nacionalmente, com práticas escolares mecanizadas e natureza totalmente técnica e burocrática, com destaque para a criação de disciplinas moralizantes como Educação Moral e Cívica – EMC e Organização Social e Política do Brasil – OSPB, e as severas críticas ao método Paulo Freire por ser identificado como agitador da ordem pública, sendo o mesmo substituído pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF (Niskier, 1989).

A Constituição de 1967 manteve o que havia sido proposto nas outras constituições, acrescido de um detalhamento sobre as disciplinas a serem trabalhadas, mas o foco central fortaleceu o ensino particular, especialmente com a concessão de bolsas de estudo, sendo um meio camuflado de pensar em substituir o ensino oficial gratuito por elas. Nesta Constituição, discutiu-se a restrição na liberdade acadêmica, tendo em vista o bom exercício consciente da cidadania.

Voltando a Borges (2022), resgato a observação feita em aspecto geral, porém considerável, na qual diz que os militares, na verdade, promoveram uma política de controle e repressão da sociedade civil, distanciando o ensino de Filosofia da população, pois o mesmo não atendia às condições técnico burocráticas e político-ideológicas que regiam a estrutura do ensino brasileiro, por isso não se tornara importante para além do aspecto analítico que o mesmo poderia proporcionar. Dessa forma, os seres reflexivos, críticos e criativos, os ideais advindos e pregados na disciplina de Filosofia, passaram a ser contrários à nova consciência política disseminada no momento. Cogitava-se até a retirada da Filosofia do ensino, devido aos seus modos de suscitar, pensar e responder sobre algo, fato este que, estando como disciplina optativa no currículo, poderia agora ser extinta, como ocorreu em 1968.

Durante o período da ditadura civil militar no Brasil, muitos(as) professores(as) foram reprimidos devido ao seu envolvimento, entre outras, com áreas como a Filosofia e instituições ligadas a propostas análogas a ela, sendo que alguns foram até mesmo cassados e exilados. No entanto, é importante esclarecer que essas ações repressivas não podem ser

consideradas como positivas ou benéficas para o desenvolvimento nacional ou para o ensino em geral (Dallabrida, 2009).

Na realidade, durante esse período, ocorreu um retrocesso no desenvolvimento educacional do país. O currículo como um todo sofreu com a interferência ideológica e a censura, o que resultou em um déficit de conteúdo e uma limitação da liberdade de expressão no ambiente escolar. Os(as) professores(as) que eram vistos como simpatizantes do comunismo ou críticos ao regime eram perseguidos e reprimidos, o que prejudicou a pluralidade de ideias e a formação crítica dos estudantes.

É importante ressaltar que esse contexto histórico teve consequências negativas para a educação brasileira, comprometendo a qualidade do ensino e a autonomia dos profissionais da educação. A repressão política e a perseguição ideológica resultaram em um ambiente de medo e silenciamento, prejudicando o livre pensamento e a busca pelo conhecimento.

Em meio a essa efervescência, foi estabelecida de forma impositiva, em 1971, uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação, a Lei nº 5.692, em 11 de agosto. Segundo Alves (2002), Teixeira (2008), Dallabrida (2009) e Borges (2022), essa nova lei começou a ser pensada entre os anos de 1964 e praticamente se concretizou em 1971. A trajetória histórica da educação brasileira, contida nessa lei, proporcionou a reformulação do ensino que vinha sendo pensado durante esse período, trazendo de volta a Filosofia e outras disciplinas humanas como matérias facultativas no ensino brasileiro. Entretanto, essas disciplinas passaram a ser reguladas e influenciadas por outros componentes doutrinadores, tais como Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social Política Brasileira (OSPB), sendo observadas de maneira implícita para que não cometessem excessos e ficassem suscetíveis à censura, algo corriqueiro nos setores educacionais escolares do país no período ditatorial.

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (Brasil, 1971).

A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, reforça a nomenclatura de 1º e 2º graus para o ensino como forma de distinguir as etapas iniciais das finais do ensino básico, resgatando as terminologias criadas em 1890 pelo Decreto nº 981, que estabelecia a nomenclatura de escolas primárias do 1º grau e escolas primárias do 2º grau, tanto públicas quanto particular.

É pertinente considerar que a mudança na LDBEN nº 4.024/61 pela LDB nº 5.692/71 permitiu a organização de mudanças que não se limitaram mais à estrutura e concepção da educação, mas introduziram um projeto governamental de mudança de postura e reeducação, levando em conta a conjuntura de censura e repressão da época. Assim, a manutenção dos propósitos, comedimento e correção foram veladamente considerados como cidadania, em detrimento das intenções humanistas e liberais que o regime poderia propor para a educação nacional (Carlos; Cavalcante; Medeiros Neta, 2018).

Com base nas questões apresentadas anteriormente, especialmente a profissionalização que a Lei nº 5.692/71 proporcionou, é importante considerar que também foram implementados outros projetos de escolas profissionalizantes no país. Um desses projetos de grande proporção foi a criação das Escolas Polivalentes, que foram instituídas para atender às necessidades das camadas mais pobres e desqualificadas que dependiam da educação pública. No entanto, em vez de acolher a todos, tornaram-se instituições que selecionavam os “mais aptos” com base no ensino oferecido e no número limitado de vagas. Visto através das lentes do século XX, posso dizer que sua criação não passava de uma estratégia de mercado, um tanto excludente, uma vez que não existia uma política de acesso que garantisse vagas para todos, associada ao período ditatorial que clamava por “qualificação” em um curto prazo, a fim de preparar e atender o mercado de trabalho.

Além disso, Alves (2002) e Teixeira (2008) apontam indícios de que a verdadeira essência da Filosofia e sua importância foram encobertos na história dos(as) professores(as) e da disciplina no Brasil, resultando em uma imagem de alienação, dogmatismo e mera ideologia. Isso levou à supressão do espírito crítico na formação humanista filosófica local e fez do Brasil um mero replicador de ideias preconcebidas do exterior, muitas das quais não puderam ser expressas em sua plenitude.

Com o intuito de apresentar os movimentos brasileiros no processo educacional, na próxima subseção, examino como a Constituição de 1988 abriu caminho para leis e diretrizes educacionais.

#### **2.1.4 A Constituição de 1988 e a nova Lei de diretrizes e base da educação de 1996.**

Durante o período ditatorial, o retorno da Filosofia foi ensaiado diversas vezes, e até estimado por algumas categorias, porém foi reprimido com a aprovação da Lei nº 5.692/71.

Alves (2002) e Carlos, Cavalcante e Medeiros Neta (2018) descrevem que ao longo de quase 21 anos de repressão, os movimentos que não permitiram o pensamento filosófico morrer viviam camuflados, sendo importantes para o surgimento e retorno do ensino de Filosofia no final da ditadura civil militar e no início da redemocratização do país. Considerando esses elementos importantes para o entendimento da trajetória do(a) Professor(a) de Filosofia, observo que a dinâmica da busca pela sabedoria não se limitou a uma influência civil-militar, mas também refletiu a vontade de movimentos sociais que se mantiveram defensores da educação, e que culminaram com o fim da ditadura em 1985 e, conseqüentemente, com a aprovação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, que marcou um novo ciclo.

Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, um novo ciclo se iniciou no país. Esta também conhecida como “Constituição Cidadã”, foi um marco importante na história brasileira, pois estabeleceu princípios fundamentais e direitos garantidos aos cidadãos.

Ao mencionar logo no início “Os Princípios Fundamentais”, destaco alguns elementos importantes da mesma, sendo que essa Constituição representou a transição do regime militar para um período democrático no Brasil. Após mais de duas décadas de ditadura, a Constituição de 1988 trouxe consigo uma ampla gama de direitos individuais e sociais, garantindo a igualdade, a liberdade e a participação política dos cidadãos.

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I – a soberania;

II – a cidadania;

III – a dignidade da pessoa humana;

IV – os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; (Vide Lei nº 13.874, de 2019)

V – o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição (Brasil, 1988).

No que diz respeito aos direitos sociais, a Constituição de 1988 trouxe importantes avanços, garantindo, por exemplo, a igualdade de gênero, o direito à educação, à saúde, ao trabalho digno, à moradia, à cultura e ao meio ambiente equilibrado. Esses direitos têm como objetivo promover a inclusão social e reduzir as desigualdades existentes na sociedade brasileira.

Esta é a primeira Constituição que expressa a constituir um Estado democrático em seus artigos e incisos, descrevendo os direitos fundamentais. Esses direitos são de grande relevância e pertinência para a aplicação, com o objetivo de concretizar a ideia de construção do bem comum, que beneficia a todos de igual maneira, sem discriminação, com o objetivo de alcançar uma sociedade mais justa. Isso está registrado no documento:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes (Brasil, 1988)

Por se tratar de um documento que regulamenta e discrimina em uma ampla área, a Constituição apresenta os direitos e deveres dos cidadãos como seres livres e políticos em nosso país. Ao analisar especificamente a educação, percebo que ela é mencionada com grande destaque, no reconhecimento de direitos fundamentais e garantias para os sujeitos em exercício social, tendo uma função essencial que vai além do estabelecido, fortalecendo as finalidades e utilidades que atravessam o processo educacional, assegurando a proteção jurídica aos direitos da educação.

De acordo com o Art. 205 da Constituição do Brasil (1988), “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” A educação é vista como um direito social de todos, além de ser um dever do Estado e da família, e deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A educação mantém a ordem social e é essencial para o conhecimento do ofício, sendo descrita também como responsabilidade do Estado e da família. Carlos, Cavalcante e Medeiros Neta (2018) reforçam que, ao mesmo tempo que existe a garantia do direito à educação, há também o direito de exigir essa prestação estatal e a responsabilidade da sociedade de assegurar esse direito ao ensino.

O ensino é expresso com a delimitação e formação de fundamentos sobre seu campo de atuação, de modo a torná-lo mais visível em seus contornos e particularidades. Em outras palavras, o documento propõe a busca por uma realidade educacional efetiva que contribua para o bem-estar social, voltada para a concretização, igualdade, diversidade, reconhecimento e cidadania.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade.
- VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).
- IX – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020), (Brasil, 1988).

Mas, além de determinar todo o aparato, direitos e deveres do cidadão democrático, os fundamentos prescritos no texto constitucional, seguindo o objetivo dessa seção, estão especificamente voltados à educação e estão indicados nos artigos 205 a 214 da Constituição, refletindo a dignidade da pessoa humana, que tem uma trajetória e precisa de uma educação que seja reflexo de sua caminhada em busca de seus sonhos e objetivos em todos os aspectos, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa.

Com uma Constituição que assegurava o direito à educação, foi decretada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Nessa lei, o ensino de Filosofia é novamente mencionado para a educação, porém, não há manifestação à sua obrigatoriedade, continuando a ser uma disciplina optativa nos currículos escolares do Ensino Médio, conforme está no artigo 36.

Art. 36 O currículo do Ensino Médio observará o disposto na Seção I deste capítulo e as seguintes diretrizes:

- §1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre:
- I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
  - II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
  - III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários para o exercício da cidadania (Brasil, 1996)

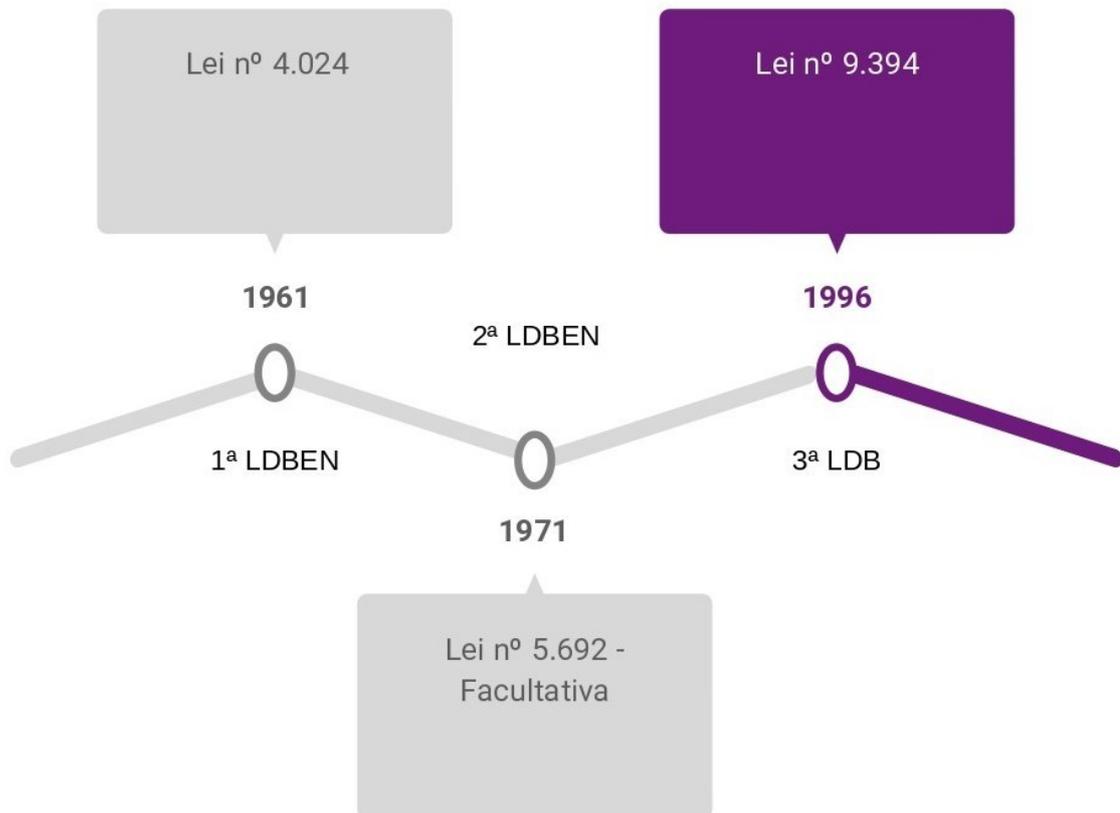
Como se observa, as exigências anteriores, nas quais as diretrizes determinam conhecimentos básicos para serem obtidos, possuem um certo toque da antiga educação

celetista, na qual apenas a elite tinha condições de concorrer. Mesmo imaginando um contexto em que todos pudessem ser aceitos, alguns seriam excluídos caso não adquirissem tais habilidades. Esse fato é importante para o entendimento de como se deu a trajetória e a inserção do conhecimento no pensamento e no currículo do ensino, sendo uma forte influência no histórico dos educadores e uma ponte para a compreensão da trajetória e educação.

Sendo uma prerrogativa própria da Constituição de 1988, os conhecimentos filosóficos sempre estiveram presentes na sociedade brasileira, porém, sendo vistos como importantes e, ao mesmo tempo, temidos, disponíveis e restritos, obrigatórios e proibidos, ocupando polos tão opostos. O conhecimento era subjugado para fins do saber com valoração na educação, mas, na maioria das vezes, era questionado qual seria sua pretensão metódica e científica para ter um papel na educação. No entanto, certamente, nunca deixou de existir e ser uma erudição.

A relação conceitual intrincada nas Constituições, em relação a palavra educação, começa a ter enfoque a partir da terceira Constituição (Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934). Do mesmo modo, é quando a palavra Filosofia aparece identificando as convicções, mas apontando a liberdade de tomar decisões e exercer a cidadania como uma posição cívica.

Figura 4 — Lei de diretrizes e base da Educação brasileira



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023

Entre as Leis de Diretrizes e Bases (LDBs) promulgadas, como consta a figura 4, é possível constatar que a Lei nº 5.692/71, em princípio, adotou uma posição facultativa em relação ao ensino na área de humanas, porém retirou a palavra Filosofia de seu texto. Após 1971, o livre exercício social da Filosofia como forma de pensamento foi proibido. Por outro lado, tanto a Lei nº 4.024/61 quanto a Lei nº 9.394/96 apresentam a Filosofia como disciplina, juntamente com a preocupação de como buscar o domínio em Filosofia como forma de estabelecer uma sociedade mais crítica e consciente em seus atos. A Lei nº 5.692/71, por sua vez, é a única que reprime a Filosofia em sua estrutura de ser. A Lei nº 4.024/61 abre espaço para o ensino obrigatório de Filosofia, diferentemente da Lei nº 9.394/96, que organiza o acesso dos educandos a esse conteúdo de modo a não torná-lo obrigatório.

Nesta seção, explorei a presença e evolução da Filosofia na Educação Básica no Brasil, analisando sua relevância no contexto histórico e legal. Percebi como as variações de valorização da disciplina ao longo dos anos foram influenciadas por decretos, leis de diretrizes e constituições existentes no país, culminando na atual Constituição de 1988 e na nova LDB de 1996, que se tornaram marcos legais fundamentais marcando o cenário educacional brasileiro e influenciando a abordagem da Filosofia nas escolas. Na próxima seção, continuo explorando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e como a LDB impulsionou a criação desses parâmetros, transformando o currículo do Brasil e de Minas Gerais.

### 3 PARÂMETROS E BASES DA EDUCAÇÃO

Com a aprovação da LDB nº 9.394/96, que reforça o que já estava registrado no artigo 210 da Constituição Federal de 1988, surge a necessidade de estabelecer uma formação básica comum e, conseqüentemente, a demanda por diretrizes que orientem os currículos escolares. Nessa conjuntura atual, são criados outros documentos oficiais que complementam a lei, fornecendo orientações e parâmetros para a organização curricular no país.

É fundamental considerar esses documentos como guias que influenciam o trabalho dos(as) professores(as) em seu percurso educativo. Entre eles, destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 2000, os Parâmetros Educacionais Complementares aos PCNs (PCN+) de 2002 e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) de 2006. Essas referências contribuem para a construção de um ensino mais qualificado e alinhado com as diretrizes educacionais do país. Nessa seção, exploro mais detalhadamente os Parâmetros e Bases da Educação, compreendendo sua importância na definição da disciplina Filosofia no currículo escolar e na orientação do trabalho docente.

#### 3.1 QUESTÃO DO CURRÍCULO

Ao destacar na temática do currículo, é importante ressaltar que o foco central da discussão não reside especificamente nele. No entanto, é pertinente abordar esse assunto, uma vez que o conteúdo abordado nesta Tese, sobre a trajetória do(a) professor(a) de Filosofia, exige uma reflexão sobre o tema. A definição do currículo em todos os contextos se apresenta como um desafio complexo, pois sua conceituação é mediada por diferentes concepções de sociedade, educação e cultura. Cada grupo de estudo e defesa do currículo traz consigo suas próprias concepções contextualizadas, conferindo ao currículo, camadas e possibilidades de interpretação e compreensão diversas. Nesse sentido, compreender as perspectivas em torno do currículo se torna fundamental para refletir sobre os propósitos defendidos nesta Tese.

A busca por uma definição do currículo não pode se basear apenas em uma abordagem isolada, mas sim nos significados que emergem quando são lidos e compreendidos no contexto mais amplo, levando em consideração sua historicidade. Isso reforça a importância da moldura, que nos leva a refletir não apenas sobre as condições de produção do currículo, mas também sobre as condições de sua apresentação, proposição, organização e

outras dimensões relevantes. Moreira (2011) também destaca essa dificuldade e nos indica que as divergências refletem problemas complexos, principalmente por se tratar de um conceito que é construído cultural, histórica e socialmente, e sempre se refere a uma prática que o condiciona e condiciona sua teorização.

Ao reforçar a concepção do currículo como uma construção cultural, histórica e social, Moreira (2011) ressalta a complexidade desse objeto, que está sujeito à ressignificação conforme os movimentos que a sociedade atravessa em seus diferentes contextos. Ao se configurar como uma prática e um objeto de estudo, a complexidade se aprofunda à medida que discuto e argumento sobre sua construção, produzindo sentidos sobre si mesmo em um processo de retroalimentação. Moreira (2011, p. 15), ainda ressalta que

No currículo desenvolvem-se representações, codificadas de forma complexa nos documentos, a partir de interesses, disputas e alianças, e decodificadas nas escolas, também de modo complexo, pelos indivíduos presentes. Sugere-se ainda a visão do currículo como um campo de lutas e conflitos em torno de símbolos e significados.

O termo currículo é usado de diversas maneiras e com vários sentidos, dentro e fora da sala de aula. O currículo escolar não se refere apenas à relação de conteúdos descritos em diretrizes, mas também abrange questões que permeiam o cotidiano escolar, tanto dentro como fora da escola. Ele é uma ferramenta de trabalho do(a) professor(a), organizando e direcionando suas atividades, construído de acordo com a prática realizada no contexto escolar e a cultura que demanda os assuntos a serem abordados com os(as) alunos(as) (Moreira, 2011).

Gimeno Sacristán (2000) afirma que o currículo adquire forma e significado educativo por meio de uma série de transformações nas atividades práticas. A definição do currículo descreve a função da escola e a forma particular de aplicá-la em um momento histórico e social, em um determinado nível ou modalidade de educação. Nesse sentido, é relevante problematizar os conhecimentos e saberes presentes no contexto escolar dos jovens e adolescentes, pois é por meio do currículo que as escolhas são feitas na prática pedagógica.

Já conforme Silva (1999), o termo “currículo” se refere ao conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e práticas educacionais que são selecionados, organizados e transmitidos nas instituições de ensino. O mesmo autor enfatiza a importância de considerar o currículo como um fenômeno complexo e socialmente construído, que reflete relações de poder e interesses.

As teorias críticas abordam as dinâmicas de poder e a luta por hegemonia no campo do currículo, questionando a naturalização dos conhecimentos e estruturas educacionais. Já as teorias pós-críticas enfatizam os processos de produção de subjetividade e as construções discursivas na análise do currículo. No contexto das teorias críticas, há uma preocupação em compreender e transformar os contextos educacionais que reproduzem desigualdades e dominação, especialmente em relação às classes trabalhadoras. Autores como Pierre Bourdieu, Michel Apple e Paulo Freire são mencionados como referências nesse campo. Por outro lado, as teorias pós-críticas incorporam análises de correntes teóricas como a pedagogia feminista, pós-colonialista e o multiculturalismo, mantendo o foco na desigualdade/dominação, mas recusando a ideia de emancipação como contraponto à dominação.

Essas perspectivas teóricas estão em consonância com as ideias de Bourdieu (2007) sobre a importância do contexto social e histórico na formação e interpretação das práticas educacionais. Ressaltar a complexidade do currículo como um objeto de estudo e prática, refletir a visão de Bourdieu (2012) de que estamos imersos em uma arena de lutas simbólicas. Nessa arena, diferentes atores e grupos sociais disputam o poder de definir o que é considerado legítimo e valioso, incluindo o âmbito educacional.

A questão do currículo está intrinsecamente ligada à concepção de que ele é uma construção sócio-histórica, refletindo o que é considerado legítimo de ser ensinado em determinado tempo presente. Essa visão reconhece o currículo como um ato de poder que não é neutro. Nesse sentido, as perspectivas de Bourdieu sobre a natureza cultural, histórica e social do currículo se mostram relevantes. Bourdieu (2007, 2012) destaca a complexidade desse objeto, que é tanto objeto de estudo quanto prática, sendo influenciado pelas relações de poder presentes na sociedade. Com base nesses princípios, a próxima discussão aborda os PCNs, a fim de compreender como eles se relacionam com as perspectivas discutidas anteriormente.

### 3.2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – PCNS

Os PCNs foram elaborados com o objetivo de facilitar aos educadores e ao ensino em geral um melhor entendimento na elaboração da estrutura curricular nas diferentes áreas do conhecimento, servindo como eixo orientador para a construção do projeto pedagógico,

visando uma melhor compreensão do(a) aluno(a) e servindo de parâmetro para o(a) professor(a). É importante destacar que esses documentos não implicam obrigação de serem seguidos, mas foram elaborados para sugerir um modelo de ensino no Brasil.

No que se refere aos princípios gerais estabelecidos nos PCNs (2000), em relação à Filosofia, é basicamente o mesmo que está presente na LDB (1996), sugerindo a importância do trabalho com a área de humanidades e com o pensamento filosófico como elemento crucial para a reflexão histórica da humanidade, ou seja, a Filosofia é abordada como um tema transversal.

O que os pensadores e gestores daquele modelo de educação desconheciam é a necessidade – hoje tornada explícita a partir do próprio sistema produtivo – que as sociedades tecnológicas têm de que o indivíduo adquira uma educação geral, inclusive em sua dimensão literária e humanista, se não quiser que ele seja, conforme dizia Dilthey (na Introdução às Ciências do Espírito, já em 1884), apenas “um instrumento inanimado a seu serviço, mas (que) não coopera conscientemente para lhe dar sua forma”<sup>1</sup>. Talvez por isso, criaram-se as condições para que a nova educação brasileira pudesse prescrever, tanto à Filosofia quanto às Ciências Humanas, as atribuições pedagógicas com que hoje são apresentadas na Lei 9.394/96 e suas regulamentações (Brasil, 2000, p. 44)

Ao exprimir o que consta nos PCNs (2000), observo que este documento indica que o conteúdo de Filosofia deve ser abordado de forma interdisciplinar, sugerindo que a Filosofia seja vista como um conteúdo que requer a observação de competências e não apenas como uma disciplina que trabalha ideias e discute pensamentos.

Devemos levar isso em consideração e referirmo-nos sempre ao espírito de uma legislação que destina um papel primordial para a Filosofia no Ensino Médio. Isso fica mais claro quando apontamos o foco na interdisciplinaridade, proposta como eixo estruturante a ser privilegiado em toda a formulação curricular e o modo como devem ser tratados os conhecimentos filosóficos, conforme indicado expressamente na resolução 03/98, a saber, no § 2º, alínea b do Artigo 10 – “as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para os conhecimentos de filosofia”. Assim, o papel da Filosofia fica alargado e poderemos, a partir de qualquer posição em que estivermos, ajudar a pôr em marcha a cooperação entre as diferentes perspectivas teóricas e pedagógicas que compõem o universo escolar (Brasil, 2000, p. 45-46).

Com os PCNs (2000), apresentando um texto brando que reafirma a LDB (1996), ao mesmo tempo em que reconhece o valor que a Filosofia tem e sua necessidade ao fomentar o senso crítico social, não assegura a oferta no Ensino Médio. Assim, os PCNs (2000) não

retratam sinalização em conteúdo de Filosofia, apenas referenciam competências e habilidades que devem ser fomentadas com esse conhecimento.

Um procedimento em sua estrutura um tanto equivocado, a meu ver, pois tende a apontar como se faz uma reflexão sem ter consciência dos conceitos e conteúdos em si, ou seja, das disposições e maneiras – o *habitus* – de se filosofar, tornando-se uma mera reprodutora de conteúdos avulsos em prol de habilidades pertencentes a outras frentes de conhecimento que não a Filosofia. Essa perspectiva coincide com o que Galian, Pietri e Sasseron (2021, p. 4) evidenciam ao descrever “o que leva à desvalorização das culturas escolares, à homogeneização curricular, como mencionado, e à impossibilidade da interpretação e da ação – o que se apresentava ainda que minimamente como margem para a agentividade docente nos PCNs”.

Entretanto, essa propriedade permanece sobre uma ambivalência ao ser apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais complementares PCN+ (2002), que vem em seu próprio texto corrigindo isso e propondo uma obrigatoriedade no ensino como disciplina e não somente como conteúdo correlato, reafirmando a importância de se ter uma identidade da Filosofia, apesar de não deixar claro como tal obrigatoriedade deva ocorrer.

Outra dificuldade encontrar-se-ia nas sugestões dos PCNEM quanto aos saberes e às competências necessárias para a formação do cidadão, como sujeito ético e político. Ora, se pensarmos que a Filosofia não tem função pragmática, no sentido de que sua finalidade está nela mesma, ou seja, no filosofar, somos levados a concluir não ser possível transformá-la em instrumento de qualquer fim, por mais nobre que seja. No entanto, não há como negar a vocação do filósofo, como pessoa do seu tempo, em estabelecer vínculos com a educação. Basta lembrarmos da alegoria da caverna, em *A República*, de Platão: aqueles que foram libertos das correntes e voltaram para o convívio dos demais, após terem contemplado as coisas mesmas e superado o conhecimento ilusório dado pelas sombras projetadas na caverna, têm um compromisso com a *paidéia* (Brasil, 2002, p. 42).

Como foi visto, a LDB (1996) e, conseqüentemente, os primeiros PCNs (2000) defendem a transversalidade e interdisciplinaridade. Já os PCN+ (2002) apresentam um currículo organizado por meio de eixos temáticos, de modo que se possa conectar o ambiente com os conteúdos de Filosofia, embora não especifiquem quais conteúdos são obrigatórios.

[...] reconhecendo que, pela sua especificidade, a Filosofia:

- abre o espaço por excelência para tematizar e explicitar os conceitos que permeiam todas as outras disciplinas, e o faz de forma radical, ou seja, buscando suas raízes ou fundamentos e pressupostos;

- discute os fins últimos da razão humana e os fins a que se orientam todas as formas de ação humanas, e sob esse aspecto, levanta a questão dos valores;
- examina os problemas sob a perspectiva de conjunto – enquanto as ciências particulares abordam “recortes” da realidade – o que permite à Filosofia elaborar uma visão globalizante, interdisciplinar e mesmo transdisciplinar (metadisciplinar);
- não trata de um objeto específico, como nas ciências, porque nada escapa ao seu interesse, ocupando-se de tudo (Brasil, 2002, p. 44).

Os PCN+ (2002, p. 39) também mencionam a Filosofia como um caminho interdisciplinar e transdisciplinar, como mencionado anteriormente, mas afirmam ser importante a articulação de conceitos e conteúdos próprios para a Filosofia. Eles sugerem um currículo baseado em eixos temáticos, dizendo que “a organização por eixos temáticos é uma opção metodológica para a construção dos recortes que darão origem e forma às programações escolares das diferentes disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias”. No entanto, esses conceitos e conteúdos próprios para a Filosofia parecem ficar apenas na descrição, pois fica subentendido que a concepção apresentada seja apenas uma contribuição, discutindo por meio de temas filosóficos e não necessariamente tocando em conceitos abertos da Filosofia. Na verdade, a Filosofia abordada, a meu ver, não passa de um instrumento.

Devemos lembrar que a constituição de um eixo temático deve estar intimamente vinculada ao objeto da disciplina do qual se origina e também aos conceitos estruturadores dessa mesma disciplina. Dessa forma, são esses conceitos que, juntamente com os pressupostos da contextualização, do desenvolvimento de competências e habilidades, da associação ensino pesquisa como prática permanente e da interdisciplinaridade, da forma como esta foi conceituada no início deste documento, nortearão a construção dos eixos temáticos que servirão de referência orientadora para a construção dos recortes de temas e subtemas, que irão originar as programações de cada uma das disciplinas da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias (Brasil, 2002, p. 39-40).

Vale ressaltar que nos PCN (2000), as áreas são divididas conforme os volumes que apresentam as áreas do conhecimento, tais como: língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia, arte e educação física. A partir dos PCN+ (2002) e OCNEM (2006), ocorre uma sistematização das disciplinas em quatro áreas do conhecimento: Ciências Biológicas, Ciências Humanas, Exatas e Linguagem.

No que diz respeito às OCNEM (2006), há uma abrangência maior ao refletir sobre o papel do(a) professor(a) antes de assumir suas funções na escola. “Pensar a disciplina Filosofia no Ensino Médio exige também uma discussão sobre os cursos de graduação em

Filosofia” (Brasil, 2006, p. 16), sustentando claramente que a Filosofia seja uma disciplina obrigatória e apontando na direção de um currículo baseado em seus conteúdos construídos historicamente, incluindo a história da Filosofia, com um espaço próprio para seu exercício.

O tratamento da Filosofia como um componente curricular do Ensino Médio, ao mesmo tempo em que vem ao encontro da cidadania, apresenta-se, porém, como um desafio, pois a satisfação dessa necessidade e a oferta de um ensino de qualidade só são possíveis se forem estabelecidas condições adequadas para sua presença como disciplina, implicando a garantia de recursos materiais e humanos (Brasil, 2006, p. 15-16).

O texto, de um modo geral, caminha para discutir que a Filosofia possui aspectos específicos que a distinguem das outras áreas. Por isso, é importante, na visão do documento, que se possa ter uma abordagem histórica dos acessos à Filosofia. Nesse contexto, o documento se encaminha para uma questão muito fomentada desde a última ditadura: “Qual a contribuição específica da Filosofia em relação ao exercício da cidadania para essa etapa da formação?” (Brasil, 2006, p. 26). A resposta está no caminho que se direciona não mais para uma educação moral e cívica, mas sim para o desenvolvimento das competências da fala, da leitura e da escrita.

Os três documentos sobre os parâmetros curriculares apresentam como papel da Filosofia o desenvolvimento de competências e habilidades que assimilam a linguagem com as humanidades como um caminho de estudos. A leitura e elaboração por escrito nos textos filosóficos são a forma de argumentação mais consistente a se apresentar, como está no documento:

A resposta a essa questão destaca o papel peculiar da filosofia no desenvolvimento da competência geral de fala, leitura e escrita – competência aqui compreendida de um modo bastante especial e ligada à natureza argumentativa da Filosofia e à sua tradição histórica. Cabe, então, especificamente à Filosofia a capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica, a partir da compreensão de que tomar posições diante de textos propostos de qualquer tipo (tanto textos filosóficos quanto textos não filosóficos e formações discursivas não explicitadas em textos) e emitir opiniões acerca deles é um pressuposto indispensável para o exercício da cidadania (Brasil, 2006, p. 26).

Essa compreensão é consistente com o que Galian, Pietri e Sasseron (2021) enfatizam, baseando-se nas ideias de Barretto (2000, p. 7). De acordo com eles, o discurso presente nos PCNs, PCN+ e OCNEM apresentam características que apontam para um discurso evidente em todas elas, guardando alguma correlação com atributos do contexto

brasileiro no mesmo período, por meio de “testemunhos que cristalizam, através de determinada versão pedagógica, certos valores socialmente compartilhados”.

No que diz respeito aos parâmetros curriculares, PCN, PCN+ e OCNEM/Filosofia, todos eles apontam uma orientação para a Filosofia, buscando responder à especificidade da Filosofia, que é o processo reflexivo.

Ademais, se descrevermos alguns procedimentos característicos do filosofar, não importando o tema a que se volta nem a matriz teórica em que se realiza, podemos localizar o que caracteriza o filosofar. Afinal, é sempre distintivo do trabalho dos filósofos sopesar os conceitos, solicitar considerando, mesmo diante de lugares comuns que aceitaríamos sem reflexão (por exemplo, o mundo existe?) Ou de questões bem mais intrincadas, como a que opõe o determinismo de nossas ações ao livre arbítrio. Com isso, a Filosofia costuma quebrar a naturalidade com que usamos as palavras, tornando-se reflexão (Brasil, 2006, p. 22).

O que é necessário destacar frente aos documentos, ponderando acerca da Filosofia, primeiramente é a incerteza sobre o retorno da disciplina que esteve ausente por muito tempo. Além disso, é possível encontrar indícios do exercício geral da cidadania, tema muito explorado como ligação da disciplina com o social, o que foi muito utilizado no período do regime militar. O debate acerca da importância e finalidade da Filosofia é um fato que, a meu ver, é desnecessário, pois ao fazer uma pergunta ou posicionamento crítico/reflexivo sobre algo, já se presume um ato filosófico autoexplicativo, tornando o questionamento ainda mais vazio. Por fim, a mudança da disciplina de opcional para obrigatória sem a discriminação de seu percurso e sem procedimentos pedagógicos demonstra a existência de fragilidades.

A trajetória da Filosofia é uma luta que se torna mais forte e vitoriosa com a persistência dos profissionais ligados à Filosofia e dos movimentos que defendiam o ingresso do ensino da disciplina na educação brasileira. A permanência definitiva e obrigatória da Filosofia na educação foi exigida e aprovada pela Lei nº 11.684 de 2 de junho de 2008, que alterou o Art. 36 da LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, “estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio”. A partir do decreto, o ensino de Filosofia passou a ser obrigatório em todas as séries do Ensino Médio. Para isso, também deveria ser valorizado o trabalho filosófico brasileiro, a formação e outras configurações que estivessem ligadas à Filosofia, devendo ser levadas em consideração como representação da sabedoria (Brasil, 2008).

Resume-se bem esta reflexão o que Gallo (2007, p. 277) diz:

É por demais conhecida a afirmação de que a Filosofia é uma reflexão radical, rigorosa e totalizante sobre problemas que afligem a humanidade em sua tarefa cotidiana de dar conta de sua sobrevivência. Não uma reflexão qualquer, e sim uma que busque a raiz do problema para conhecê-lo em profundidade, que trabalhe sobre ele com o rigor do método e que procure uma visão abrangente, vendo o problema não isolado do mundo, mas de forma globalizada e de conjunto, percebendo-o como parte em necessária relação com um todo.

Assim, a Filosofia não é simples observação ou contemplação. Vai além disso, "Além de não garantir a singularidade da Filosofia, sua limitação ao ato de refletir à despotencializa como empreendimento criativo: se o filósofo se limita a refletir, ele nada cria". (Gallo, 2007, p. 278). Isso significa que a Filosofia é uma fomentadora de concepções. Através dela, se criam conceitos, ações, construções e reestruturações baseadas em uma reflexão aprofundada. A Filosofia é um dispositivo de trabalho que apresenta histórias e trajetórias daqueles que a escolheram como princípio a ser seguido.

Os documentos analisados, como os PCNs, os Parâmetros Educacionais Complementares aos PCNs (PCN+) e as OCNEM, desempenham um papel fundamental na definição da disciplina de Filosofia, no currículo escolar e na orientação do trabalho docente. Os PCNs+ destacaram a importância da Filosofia como um caminho interdisciplinar e transdisciplinar, enfatizando a necessidade de articulação de conceitos próprios dessa disciplina.

Os documentos ressaltam o desenvolvimento de competências e habilidades no âmbito da linguagem e das humanidades, destacando a capacidade de análise, reconstrução racional e crítica como pressupostos indispensáveis para o exercício da cidadania, abrindo precedência para a discussão da BNCC em que a Filosofia é apresentada como um processo reflexivo que permite a quebra da naturalidade no uso das palavras e a construção de argumentações consistentes. Embora existam desafios e incertezas em relação à implementação da disciplina, a persistência e a luta dos profissionais ligados à Filosofia levaram à sua obrigatoriedade no currículo do Ensino Médio, representando uma conquista para a área e para a educação brasileira como um todo.

### 3.3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC – DO ENSINO MÉDIO

O percurso realizado até o momento expõe o trajeto que confirma como ocorre a inclusão da Filosofia no currículo do Ensino Médio. Muitas vezes, ela é discriminada apenas como um conteúdo, outras como disciplina específica, opcional ou mesmo obrigatória, atrelada à função de estar presente na lei para ser considerada verdadeira. Mesmo após as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 e dos posteriores PCNs, PCN+ e OCNEM em Filosofia, ainda havia incertezas sobre o ensino de Filosofia na educação. Essa linha de pensamento não apresentava, de fato, o que a educação busca: se organizar e ter um currículo que reflita o conhecimento social.

Nesse sentido, a proposta de consolidar uma Base Comum Curricular Nacional começou em 2008, com o objetivo de melhorar o currículo da educação brasileira, por meio do programa Currículo em Movimento. Essa proposta não se consolidou em apenas um ano, mas sim em vários anos e culminou em um compilado de sugestões realizadas na Conferência Nacional de Educação (CONAE), em Brasília, em 2010, mesmo que tardiamente.

Com a resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012, a CONAE definiu as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, propondo uma organização curricular que atenda às necessidades desse nível escolar. Por exemplo, o artigo 4º descreve o Projeto Político Pedagógico como um importante elemento para estruturar a educação. Ele deve ser pensado de forma adequada para aperfeiçoar a disposição educacional.

Artigo 4º As unidades escolares que ministram esta etapa da Educação Básica devem estruturar seus projetos político-pedagógicos considerando as finalidades previstas na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional):

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática (Brasil, 2012).

Na mesma resolução, os diversos artigos continuam a desenvolver questões sobre o Ensino Médio, abordando a formação integral dos(as) alunos(as) e a relação existente entre educação e prática social. Documentos orientadores da questão curricular são apresentados,

buscando-se o chamado “currículo vivo”, que é visto como um importante fator para aproximar a realidade e as vivências do educando. O currículo deveria ser orientado pela realidade dos(as) alunos(as), direcionando os estudos de acordo com suas vivências e contexto., mas infelizmente, na prática, isso não ocorre conforme a proposta (Moreira, 2011). Em muitos currículos, são encontradas práticas pré-determinadas, inclusive em Filosofia, como nos artigos 6º e 7º:

Art. 6º O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioafetivas.  
Art. 7 A organização curricular do Ensino Médio tem uma base comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto os conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais (Brasil, 2012).

Com a Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, que institui o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM), foram implementadas ações estratégicas entre a União e os governos estaduais com o objetivo de implantar políticas curriculares visando aprimorar a qualidade do Ensino Médio.

No ano seguinte, em 2014, foi regulamentada a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que estipulou o Plano Nacional de Educação (PNE), vinculado diretamente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelecendo 20 metas para o desenvolvimento e a qualidade da Educação Básica em um prazo de 10 anos. Nesse mesmo ano, ocorreu a 2ª Conferência Nacional pela Educação, e de acordo com Galian, Pietri e Sasseron (2021), um forte movimento surgiu em prol de um documento maior, com propostas e reflexões para a educação brasileira, reunidas em uma Base Nacional Comum Curricular regulada pelo Ministério da Educação (MEC). Essa conferência foi um importante referencial para a construção das reflexões realizadas.

Dessa 2ª CONAE, surgiu o Seminário Interinstitucional para a elaboração da primeira versão da BNCC, realizado em 2015, com uma mobilização em todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNCC. Em maio de 2016, o MEC apresentou a segunda versão da BNCC, com várias alterações que não foram contempladas nessas

conferências, apresentando poucos pontos dos próprios educadores e ainda não refletindo a vontade da categoria.

A figura 5 apresenta a capa da BNCC aprovada em 2017. O documento de 600 páginas é organizado com textos introdutórios (geral, por etapa e por área); Competências gerais que os(as) alunos(as) devem desenvolver ao longo de todas as etapas da Educação Básica; Direitos de Aprendizagem ou Habilidades de cada área do conhecimento e dos componentes curriculares; Objetivos das áreas de conhecimentos relativos a diversos objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) que os(as) alunos(as) devem desenvolver em cada etapa da Educação Básica – da Educação Infantil ao Ensino Médio (Brasil, 2017).

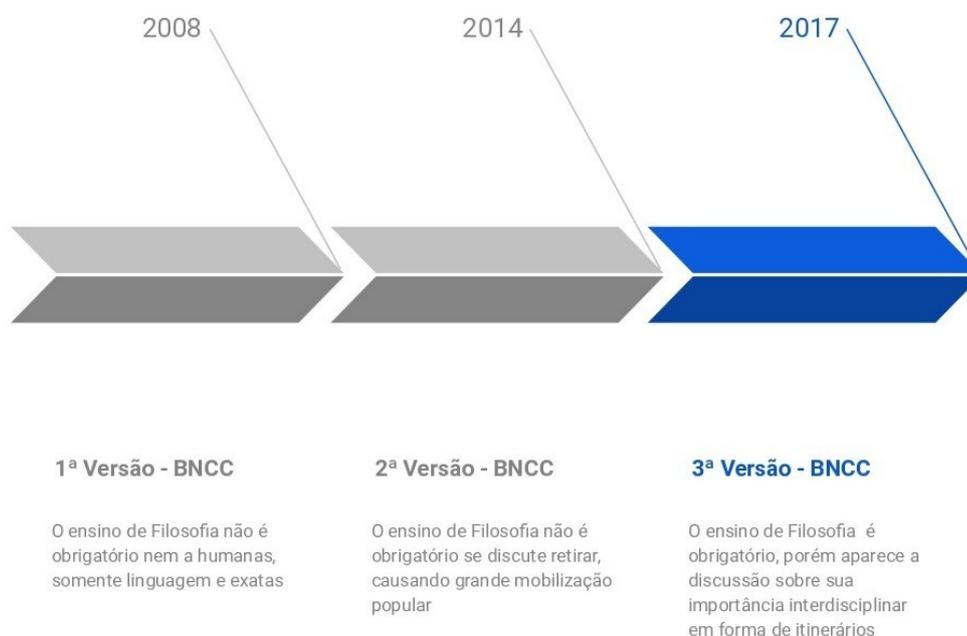
Figura 5 — Capa da Base Nacional Comum Curricular, 2018.



Fonte: BNCC, 2018

No processo de aprovação do documento aconteceram reivindicações, movimentos e paralisações, houve uma reestruturação da terceira versão apresentada em abril do ano de 2017, sendo praticamente considerada a versão final da BNCC (Figura 5). Essa versão foi entregue para a elaboração de um parecer e projeto de resolução pelo MEC e anunciada em 2018 pelo Conselho Nacional de Educação – CNE em audiências públicas nas escolas.

Figura 6 — Versões da Base Nacional Comum Curricular



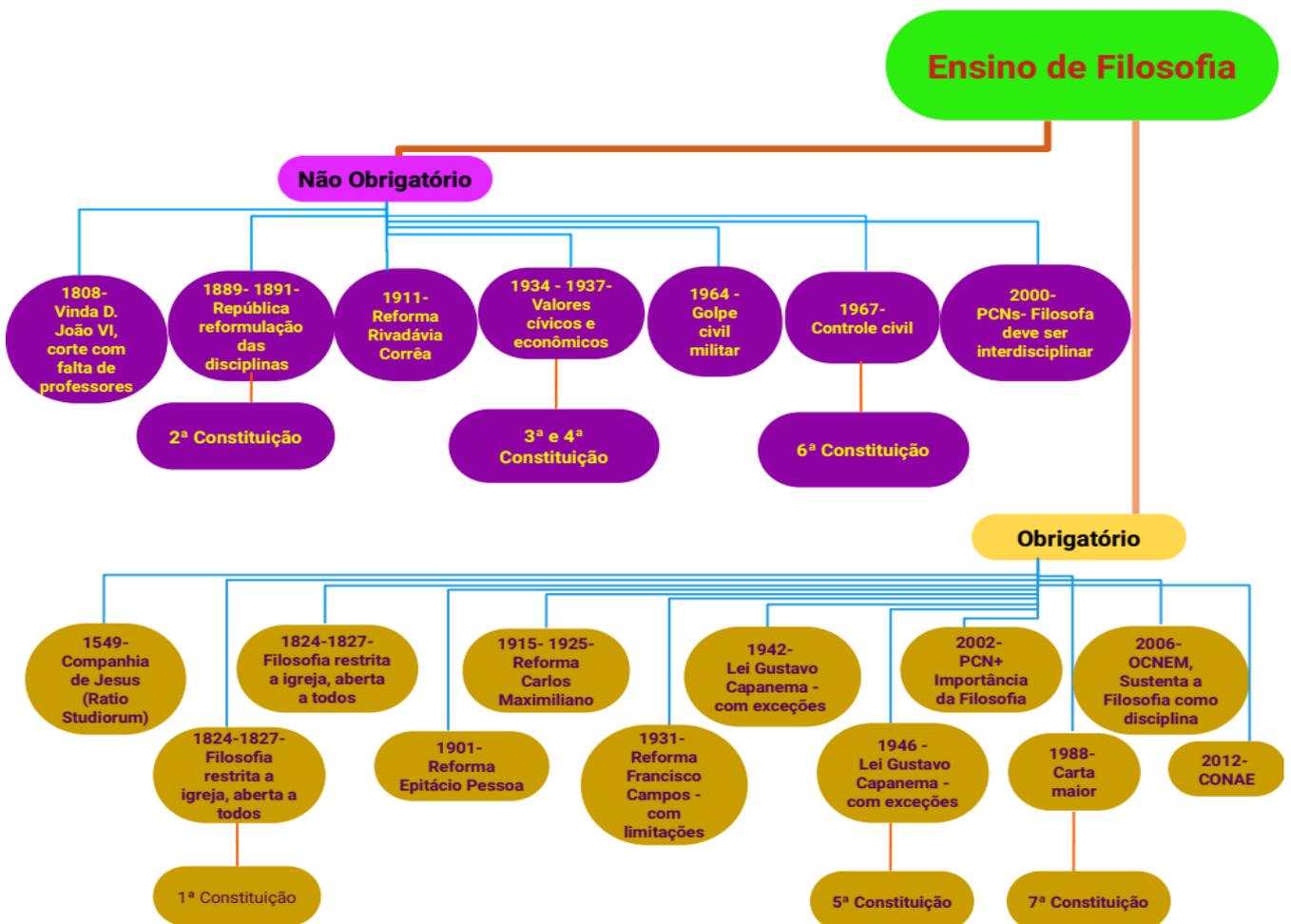
Fonte: Elaborado pelo autor, 2023

A figura 6 apresenta três momentos cruciais no processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com destaque para o papel da Filosofia nesse contexto. No primeiro momento, observa-se a etapa de pesquisa e discussão que ocorreu durante a elaboração da BNCC. O segundo momento destaca a etapa de redação e consolidação da BNCC. Por fim, a terceira etapa ilustra a validação e implementação da BNCC, na qual se questiona a importância da permanência da Filosofia como disciplina escolar (Brasil, 2017).

Saliento que houve muitas mobilizações em escolas por todo o Brasil, pedindo mais transparência e ações por parte dos(as) professores(as) e escolas. Esse fato levou o MEC, conforme expresso no texto da BNCC (2017), a formar grupos de estudos para debater o assunto e preencher formulários com sugestões e opiniões para melhorar o documento. No entanto, ressalto que não foi divulgado em nenhum veículo de informação do MEC as informações relativas às discussões ocorridas pelos grupos e comitês responsáveis por compilar as sugestões (Brasil, 2017).

Em seguida, como forma de ter uma visão ampla da trajetória da Filosofia no Brasil e, conseqüentemente, da consolidação da disciplina ao longo do cenário educacional, criei um organograma (Figura 7) que mostra a realidade descrita ao longo do contexto histórico, como forma de facilitar o entendimento desse caminho.

Figura 7 — Organograma da Trajetória da consolidação da disciplina de Filosofia no Brasil



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023

Fazendo referência ao objeto de estudo desta Tese, a disciplina de Filosofia tem uma longa trajetória no contexto educacional brasileiro, passando por diversas transformações ao longo dos anos. Recentemente, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ocorreu mais uma mudança significativa que teve impacto na abordagem da disciplina pelos educadores. Essa mudança envolve o desenvolvimento de habilidades e

competências específicas, a adoção de metodologias ativas de aprendizagem e a integração da Filosofia com outras áreas do conhecimento. Essas diretrizes têm como objetivo aprimorar a forma como a disciplina é ensinada, tornando-a mais relevante e conectada com as demandas da sociedade contemporânea.

Essa transformação implica uma mudança na forma como os(as) professores(as) de Filosofia trabalharão a disciplina, exigindo uma atualização constante de suas práticas pedagógicas e uma abordagem mais interdisciplinar. Isso envolve uma ampla reflexão sobre as práticas pedagógicas utilizadas até então, o desenvolvimento de novas habilidades e competências, bem como a atualização constante de seus conhecimentos em relação à disciplina.

### 3.4 O MOVIMENTO DE RESISTÊNCIA PELA INCLUSÃO DA FILOSOFIA

Percebo que, na prática, muitos documentos, inclusive a BNCC, foram elaborados com o objetivo de servir como referência para uma educação de excelência. Isso significa que envolve a busca pela qualidade e pelo aprimoramento constante do sistema educacional, proporcionando aos estudantes uma educação de qualidade que promova o desenvolvimento integral de suas habilidades e competências, preparando-os para os desafios acadêmicos, profissionais e sociais.

No entanto, a realidade não é expressa como se descreve. Na maioria das vezes, se mostra um ensino livre com propostas conforme a realidade, mas o currículo se apresenta pronto, com práticas preestabelecidas, influências externas, políticas e com temas que não retratam o que realmente é cobrado nos exames externos, deslocando da realidade Superior e social. Com isso, o ensino de Filosofia é um caminho importante para desconstruir as ideologias existentes, possibilitando um trabalho diferenciado com a disciplina em sala de aula, de forma a contribuir de modo significativo para a educação.

Assim, o ato de ser professor(a) de Filosofia, conforme a BNCC, apresenta fundamentos desde a sua concepção na Constituição de 1988, mas se consolida com a primeira versão do texto em 2015, trabalhando os fundamentos dos componentes curriculares e suas estruturas. No entanto, começa a se desviar da proposta de pensamento de se trabalhar a Filosofia como disciplina, indicando a possibilidade de ser fragmentada em outros

conteúdos. Isso gerou uma grande revolta e mobilização social como resposta a algo não apresentado pelos educadores.

No Seminário Interinstitucional para a elaboração da primeira versão da BNCC, a Filosofia é apresentada novamente com traços interdisciplinares e/ou da área do conhecimento, realçando os primeiros PCNs e outras normativas passadas, colocando a Filosofia como disciplina que retrata a realidade do(a) aluno(a). Ou seja, ela poderá fomentar uma discussão crítica mediante as experiências que o(a) aluno(a) tem na realidade, com assuntos de seu próprio interesse embasados em textos filosóficos. Vale lembrar que essa dinâmica em si é importante por suscitar o que os primeiros filósofos fizeram (Brasil, 2018). No entanto, a atual realidade de vida exige outro parâmetro do estudante, podendo deslocar o ensino da realidade exigida.

Saliento que, no ano de 2015, segundo o site do MEC, houve o convite para as escolas dos Estados e Municípios, discutirem o documento preliminar da BNCC, o que de fato aconteceu. Mas, por experiência própria, na prática o que ocorreu nestas instituições foi uma exibição da versão preliminar da BNCC. Apesar da existência de uma reunião, houve o comentário sobre o teor do documento, tendo em vista que é vasto e que suscitou mais questionamentos. Posso dizer que não houve realmente uma discussão, nem uma disponibilização antecipada do material.

Desta forma, a BNCC foi disponibilizada, mas o fato é que ela é distante dos interesses e discussões da escola. O documento apresentado em suas minutas parece ser uma realidade externa à escola, não refletindo o que realmente acontece dentro dela e conseqüentemente essa situação reflete a reação que cada professor(a) teve quando a BNCC foi aprovada (Brasil, 2017), uma vez que muitos se sentiram desorientados e desolados com essa realidade.

É inegável que a Filosofia, assim como outras áreas do conhecimento, enfrenta desafios decorrentes de questões políticas e sociais que muitas vezes dificultam seu desenvolvimento pleno. Um exemplo disso foi a apresentação, em 22 de setembro de 2016, da Medida Provisória nº 746 pelo governo.

Essa medida provocou mudanças significativas no sistema educacional, afetando não apenas a disciplina de Filosofia, mas também outras áreas do currículo. Essas alterações levantaram debates e questionamentos sobre os impactos na formação dos estudantes e na qualidade do ensino.

É fundamental que se compreenda que a Filosofia desempenha um papel essencial na formação dos agentes, desenvolvendo habilidades críticas, reflexivas e éticas. Portanto, é necessário que as decisões políticas em relação à educação sejam embasadas em critérios técnicos e pedagógicos, visando sempre o fortalecimento e a valorização das disciplinas filosóficas, bem como de todas as áreas do conhecimento, para promover uma educação de qualidade e uma formação cidadã integral.

Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências (Brasil, 2016).

O então Ministro da Educação, Mendonça Filho, propõe mudanças gerais na estrutura pedagógica e curricular do Ensino Médio por meio da Medida Provisória, propondo a estruturação do Ensino Médio integral, entre outras medidas, bem como a mudança nas disciplinas de Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia e o reagrupamento em áreas do conhecimento para um novo Ensino Médio (Brasil, 2018). Essas mudanças foram propostas na segunda versão da BNCC, inicialmente rejeitada em todo o país, mas posteriormente transitando com ressalvas e críticas no parlamento e no Senado, com propostas de readaptações a serem feitas.

Em 16 de fevereiro de 2017, durante o governo de Michel Temer, foi aprovada e sancionada a Lei nº 13.145, que reestrutura as diretrizes educacionais e modifica vários artigos da LDB nº 9.394/96. Isso resulta em uma reforma completa do Ensino Médio, com mudanças em sua carga horária, passando das atuais 800 horas para até 1400 horas, em um prazo máximo de 5 anos. A nova estrutura oferece ao aluno(a) a oportunidade de escolher áreas e disciplinas nas quais têm mais afinidade, sendo obrigatórias somente as disciplinas de Linguagem e Matemática. Todas as disciplinas serão estruturadas em áreas do conhecimento.

Essas mudanças mais significativas estão presentes na terceira versão. A disciplina de Filosofia não deixa de ser trabalhada, mas passa a integrar as Ciências Humanas e Sociais aplicadas, que, segundo o texto, correspondem às disciplinas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia, orientadas por uma educação ética que direciona para um aprofundamento dos estudos de conteúdos anteriores do Ensino Fundamental.

As alterações são evidentes no artigo 35-A, em seu § 2º BNCC, que apresenta a disciplina de Filosofia como algo a ser trabalhado obrigatoriamente, de forma ambígua e ainda em aberto. O texto destaca a importância da Filosofia no ensino, mas propõe que seja trabalhada como uma experiência de vida, o que tem deixado muitos educadores perdidos em relação a como seguir as novas diretrizes.

Art. 35-A § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia (Brasil, 2017).

Já no artigo 36 da LDB, ocorreu uma reescrita total do texto, alterando a lei nº 9.394/1996:

Art. 36 O currículo do Ensino Médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado das ciências, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio (Incluído pela Lei nº11.684, de 2008) (Brasil, 1996).

A ser alterada para artigo 36, Lei nº 13.415/2017:

Art. 36 O currículo do Ensino Médio será composto pela Base nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I – linguagem e suas tecnologias;

II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas;

V – formação técnica e profissional (Brasil, 2018, p. 468).

Observo que artigos importantes, que afetam diretamente a disciplina de Filosofia no Ensino Médio, foram totalmente reestruturados na BNCC. É relevante destacar que a nova BNCC, acompanhada pela lei nº 13.415, emprega um caráter flexível ao currículo no Ensino Médio e, conseqüentemente, nas disciplinas oferecidas. A escola é responsável não apenas

pelo conhecimento e interação, mas também pelos aspectos socioemocionais e de conduta social, que exigem uma estrutura e financiamento maiores para a nova realidade de ensino.

Certamente, a BNCC do Ensino Médio apresenta caminhos a serem seguidos, que estão resumidos na lei em **competências e habilidades**, inclusive para o ensino de Filosofia, que orientam os objetivos e as ações de aprender e ensinar Filosofia.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018. p. 8).

Mesmo sendo a BNCC uma normativa a ser seguida por toda a educação do Brasil, certamente muitos ainda questionam como é possível alcançar êxito em uma proposta que apresenta muitas falhas e descaso em seu processo de construção democrático para planejar o PNE.

A realidade governamental apresentou um documento que teve de ser revisto várias vezes, acatando a vontade de estudantes e professores(as) que exigiam a permanência do ensino de Filosofia e outras disciplinas importantes, por meio de uma movimentação popular que foi ganhando força na medida em que a educação não foi ouvida. A lei apresentava a ideia de que o ensino de Filosofia poderia ser descartável e não obrigatório, sendo questionada se as novas mudanças descritas pela lei poderiam ter efeitos mais danosos do que benéficos. É devido à existência de pessoas pensantes que o ensino de Filosofia não morreu.

Mas uma vez definidos os parâmetros devem ser seguidos. Era necessário a presença de educadores em Filosofia para definir como a didática e a metodologia do estudo filosófico poderia, ainda, pertencer ao currículo educacional para o ensino de Filosofia no Ensino Médio brasileiro. Como saída, os grupos propostos a colaborar com os estudos do documento da BNCC buscaram conceber o ensino e o aprendizado da Filosofia por meio da busca, problematização e questionamentos. Porém, existe o destaque para os estudos em projeto de educação interdisciplinar (ou de transversalidade), proposto anteriormente pelo MEC.

O período em que houve a inclusão da disciplina de Filosofia no currículo da Educação Básica foi importante para se construir um entendimento da sua relevância para o ensino, seus métodos específicos de ensino e também para se construir um modo de ser do(a) professor(a) e sua trajetória.

Tendo em vista o ensino de Filosofia em Minas Gerais, a discussão a seguir destacará a importância de reconhecer que cada estado, cidade e escola possui uma realidade particular, com seus desafios, estrutura e corpo docente. A educação é um elemento essencial nesse contexto e precisa ser ouvida em sua trajetória, levando em consideração seus aspectos específicos, escolhas, influências, liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

### 3.5 O ENSINO DE FILOSOFIA EM MINAS GERAIS

A disciplina de Filosofia no Estado de Minas Gerais é estruturada com base nas orientações do currículo básico do Estado, que estabelece os objetivos, conteúdos e metodologias a serem trabalhados nas aulas de Filosofia do Ensino Médio.

O ensino de Filosofia em Minas Gerais teve uma trajetória bastante peculiar. Conforme Alves (2002) e Carlos, Cavalcante e Medeiros Neta (2018), durante a ditadura civil militar, a disciplina foi retirada da grade curricular do Ensino Médio em todo o país, retornando somente no final da década de 1980, após a redemocratização do país. Em Minas Gerais, a disciplina também passou por esse processo, sendo inicialmente facultativa e, posteriormente, tornando-se obrigatória no contexto histórico do currículo do Ensino Médio.

Entretanto, o Estado possui autonomia para orientar seu próprio currículo básico, dando abertura para que as escolas desenvolvam seus próprios projetos pedagógicos, os quais devem seguir as normas estabelecidas pela Secretaria de Estado de Educação. Com isso, o objetivo da disciplina de Filosofia no Ensino Médio em Minas Gerais, conforme a LDB (1996), é desenvolver o pensamento crítico e reflexivo dos(as) alunos(as), para que possam compreender as questões fundamentais da existência humana, refletir sobre os valores e conceitos que orientam a vida social e política e desenvolver uma visão crítica e autônoma do mundo. Sobre esses objetivos, é importante ressaltar, conforme Gallo, Cornelli e Danelon (2003, p. 3-4), o quão significativo é o ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Se a filosofia consiste na atividade de criar conceitos, que é isso então que ela cria? Podemos dizer que o conceito é uma forma eminentemente racional de equacionar um problema ou conjunto de problemas, exprimindo com isso uma visão coerente do vivido. Sendo assim, o conceito não é abstrato nem transcendente, mas imanente, uma vez que parte necessariamente de problemas experimentados, isto é, na medida em que não se cria conceito no vazio.

No âmbito das aulas de Filosofia no Estado, há o destaque para diversos conteúdos, tais como a história da filosofia, a ética, a lógica, a epistemologia, a metafísica e a filosofia política, conforme o Currículo Referencial de Minas Gerais (2018). De acordo com esse mesmo currículo, os(as) professores(as) de Filosofia possuem liberdade para selecionar as metodologias que considerem mais adequadas para cada conteúdo, podendo utilizar diversas estratégias, tais como a leitura de textos filosóficos, debates, seminários, produção de textos, entre outras.

De maneira geral, a disciplina de Filosofia em Minas Gerais, no Currículo Referencial de Minas Gerais (2018), segue as normas estabelecidas para o Ensino Médio em todo o país, mas com certa flexibilidade para que as escolas e os(as) professores(as) possam desenvolver projetos pedagógicos que atendam às necessidades e peculiaridades de cada contexto educacional. É importante salientar que existe uma recomendação de formação continuada para os(as) professores(as) da Educação Básica, promovida pela Secretaria de Estado de Educação, por meio de cursos de curta duração e extensões EAD, embora o foco não seja a atualização constante dos conteúdos e metodologias de ensino, mas sim as práticas de ensino e atuação normativas definidas pelo Estado.

No que diz respeito às normativas, o ensino de Filosofia no Estado é orientado por diversos documentos que definem as diretrizes curriculares, os objetivos e as competências a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo de sua formação. Os principais documentos que direcionam o ensino desta disciplina são: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – (1996), que define as diretrizes e bases da educação nacional e estabelece a obrigatoriedade do ensino de Filosofia no Ensino Médio; os PCNs – (2000); PCNs+ (2002) e OCNEM (2006), que apresentam as orientações curriculares para o Ensino Médio em todo o país; e, atualmente, o Referencial Curricular de Minas Gerais – RCMG (2018), documento que apresenta as orientações curriculares para o Estado e que deve ser seguido por todas as escolas inseridas nele. Em relação ao ensino de Filosofia, o RCMG estabelece os objetivos, competências e habilidades a serem desenvolvidos pelos estudantes dessa disciplina, além de fornecer sugestões de conteúdos e metodologias a serem utilizados pelos(as) professores(as).

De acordo com as orientações e diretrizes do RCMG (2018), para o ensino nas escolas do Estado de Minas Gerais, a disciplina de Filosofia deve ser, obrigatória, abordada de forma interdisciplinar, dialogando com outras áreas do conhecimento.

Conforme o documento que retoma os conceitos da LDB (1996), o ensino de Filosofia deve buscar desenvolver no(a) aluno(a) a capacidade de reflexão crítica sobre questões sociais, políticas e culturais, bem como a compreensão da diversidade de perspectivas e visões de mundo. Para isso, o RCMG propõe a adoção de uma abordagem dialógica, incentivando debates e reflexões conjuntas entre os(as) alunos(as) e os(as) professor(as) (Minas Gerais, 2018).

Ademais, a RCMG sugere a utilização de diferentes recursos didáticos, tais como textos, imagens, filmes, músicas, jogos e atividades práticas, a fim de estimular a participação e o interesse dos(as) alunos(as). O documento ressalta ainda a importância da formação continuada dos(as) professores(as) para que possam aprimorar sua prática pedagógica e acompanhar as demandas e desafios contemporâneos (Minas Gerais, 2018).

Em resumo, o Referencial Curricular de Minas Gerais apresenta uma proposta de ensino de filosofia que busca desenvolver habilidades e competências nos(as) alunos(as) para lidar com as questões complexas e multifacetadas do mundo contemporâneo, de forma crítica e reflexiva.

Por fim, a estrutura a ser seguida é a Proposta Curricular de Minas Gerais – PCMG (2023), um documento que é atualizado anualmente e busca adequar as orientações curriculares às demandas do mundo contemporâneo. Com relação ao ensino de filosofia, a proposta estabelece os objetivos, competências e habilidades a serem desenvolvidos pelos estudantes dessa disciplina, fornecendo ainda sugestões de conteúdos e metodologias a serem utilizados pelos(as) professores(as).

A Proposta Curricular de Minas Gerais (PCMG) é um documento que estabelece as diretrizes e orientações para a Educação Básica, no Estado, incluindo o ensino de filosofia. A PCMG foi construída a partir de um processo de diálogo e colaboração entre diversos atores da comunidade educacional e tem como objetivo oferecer um currículo mais atualizado e adequado à realidade dos estudantes mineiros (Minas Gerais, 2023).

No que se refere à disciplina de filosofia, a PCMG reconhece sua importância na formação dos estudantes e sua função no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. O documento destaca a necessidade de ensinar filosofia de maneira contextualizada, relacionando os conteúdos com a realidade dos estudantes e com os desafios da sociedade contemporânea (Minas Gerais, 2023).

A PCMG apresenta orientações pedagógicas para o ensino de filosofia, como a utilização de metodologias ativas que estimulem a participação e o diálogo dos estudantes, o uso de recursos tecnológicos e a valorização da diversidade cultural e de gênero. Além disso, a PCMG ressalta a importância da articulação entre a filosofia e as outras áreas do conhecimento, promovendo uma formação mais integrada e interdisciplinar (Minas Gerais, 2023).

A PCMG também traz orientações específicas para o Ensino Médio, que é o momento em que a disciplina de filosofia é mais aprofundada. Nesse nível de ensino, a PCMG sugere a abordagem de temas como ética, política, estética, metafísica e epistemologia, sempre a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva, em atualização já estabelecida na RCMG (Minas Gerais, 2023).

Posto isso, a Proposta Curricular de Minas Gerais (PCMG) apresenta uma visão atualizada e contextualizada do ensino de filosofia, que valoriza a participação dos estudantes, a diversidade cultural e a interdisciplinaridade. A PCMG oferece orientações pedagógicas para o ensino da filosofia e destaca sua importância na formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Considerando o exposto, é evidente que a Proposta Curricular de Minas Gerais (PCMG) traz uma abordagem positiva que busca se alinhar com as necessidades atuais do ensino de Filosofia. É louvável a ênfase dada à participação dos estudantes, à diversidade cultural e à interdisciplinaridade. No entanto, é importante destacar que a PCMG reconhece a importância de uma educação que vá além do mero acúmulo de conhecimentos teóricos. Porém, aponto algumas críticas com relação a proposta engessar o currículo e não proporcionar um ambiente de democracia e flexibilidade necessários, com currículo pré estabelecido, conforme está na própria Proposta Curricular de Minas Gerais (PCMG).

Além desses documentos, existem outras ações que visam aprimorar o ensino de Filosofia em Minas Gerais. Essas iniciativas incluem a criação de grupos de estudos, a realização de cursos de formação de professores(as) e a participação em eventos acadêmicos e científicos. Algumas dessas iniciativas obtêm sucesso, enquanto outras enfrentam disfunções que se aproximam da burocracia e da meritocracia, as quais são utilizadas como justificativas para a formação e permanência do(a) professor(a). Tudo isso contribui para alinhar cada vez mais o ensino de Filosofia no Estado com as necessidades e desafios da sociedade contemporânea.

Nesta seção, a discussão posicionou a Filosofia na história, proporcionando novas possibilidades de pesquisa sobre sua trajetória. Através da análise da construção histórica da educação e da consolidação dessa disciplina, foram apresentadas narrativas e experiências que buscam explorar novas percepções, vivências, contornos e significados. Essa abertura conduz a pesquisa a se justificar por referenciais que a integram à luz do pensamento de um autor e da teoria que fundamenta a análise da trajetória. Nesse sentido, busco em Pierre Bourdieu encontrar o aparato social e conceitual, apreendendo a complexidade da trajetória para além das fronteiras de um campo, mas sim nos seus agentes.

Diante disso, é imprescindível aprofundar as discussões e referenciais já estabelecidos quanto à teoria que consolida a trajetória, diretamente ligada a Pierre Bourdieu, a fim de alcançar os objetivos propostos nesta Tese.

#### **4 TRAJETÓRIA DO(A) PROFESSOR(A) DE FILOSOFIA EM BOURDIEU: *HABITUS E CAPITAL***

Esta seção é dedicada à integração de proporções conceituais que contribuam para a análise das trajetórias dos(as) professores(as) de Filosofia, tendo como base as teorias elaboradas por Pierre Bourdieu (2001, 2002, 2003ac, 2007, 2008b, 2015), especialmente associadas à contribuição do *habitus*, do *capital* cultural, econômico, social e simbólico, dispostos e expressos pelos entrevistados.

É importante ressaltar que, ao abordar a análise das trajetórias dos professores de Filosofia, inicialmente no título o conceito de *campo* de Bourdieu não é explicitamente mencionado. Isso ocorre porque o *campo* está implicitamente presente no conceito de *habitus*. O *habitus* é entendido como um conjunto de disposições incorporadas pelos agentes ao longo de sua socialização, refletindo as estruturas e relações presentes em determinado *campo* social. Portanto, ao considerar o *habitus* como uma categoria analítica central, abarco as dimensões do *campo* sem a necessidade de sua explanação direta no texto.

Dessa forma, esses principais conceitos e categorias de análise concebidos pelo autor são subsídios teóricos para esclarecer os diversos modos e acontecimentos pelos quais a vida e o relato em sua conjuntura por ela estabelecida se evidenciam nas trajetórias e conexões, nas escolhas e nos desejos de cada ser.

No próximo tópico, apresento quem é Pierre Bourdieu, explorando seu pensamento e conceitos-chave que fundamentam suas teorias. Seguindo com a discussão de seus conceitos base *habitus* e *campo*, destacando como essas noções são fundamentais para compreender a dinâmica social e as práticas educacionais. Além disso, analiso o *capital* cultural, econômico, social e simbólico proposto pelo autor, evidenciando como essas formas de *capital* influenciam as trajetórias individuais e coletivas.

A subseção também explora a construção de uma trajetória, relacionando os elementos teóricos de Bourdieu com a compreensão das escolhas, desejos e caminhos percorridos pelos agentes em suas trajetórias. A proposta é aprofundar o entendimento sobre a relevância do pensamento e conceitos de Bourdieu para a análise das trajetórias dos(as) Professores(as) de Filosofia.

#### 4.1 TRAJETÓRIA DE PIERRE BOURDIEU

Ao apresentar a trajetória de professores(as) de Filosofia, é imprescindível mencionar o pensamento sociológico de Pierre Bourdieu (1930-2002), cuja obra cresceu em torno de uma ideia-força: "as ideias puras não existem". Essa ideia abriu caminho para uma abordagem inovadora e multidisciplinar, que influenciou estudos sobre arte, comunicação, linguagem, religião, política e educação. De acordo com Thompson (2001), a obra de Bourdieu representa um esforço notável para oferecer um quadro teórico coerente, interessante e comparável aos trabalhos de outros pensadores contemporâneos.

Para situar o leitor quanto ao teórico que sustenta esta Tese, faço uma menção especial à obra de Pierre Bourdieu denominada "Esboço de autoanálise", na qual o autor (2005, p. 37) resgata sua trajetória e promove uma discussão sobre si mesmo ao dizer:

Isto não é uma autobiografia. Não pretendo me sacrificar ao gênero autobiográfico, sobre o qual já falei um bocado como sendo, ao mesmo tempo, convencional e ilusório. Queria apenas tentar reunir e revelar alguns elementos para uma autoanálise.

Bourdieu faz uma advertência sobre as possíveis interpretações equivocadas que podem ser feitas a respeito do texto, ou mesmo as interpretações que o próprio texto pode sugerir. Nesse sentido, parece que o autor busca dar objetividade ao seu percurso autoral, vinculando-o à sua biografia, a fim de dar inteligibilidade aos seus conceitos. No entanto, questiona-se até que ponto é possível alcançar a própria objetividade.

A infância de Pierre Bourdieu foi marcada por sua origem humilde e por experiências que influenciaram sua visão de mundo e suas reflexões acadêmicas. Nascido em uma família de classe trabalhadora na região rural da França, Bourdieu cresceu em um ambiente de escassos recursos materiais. A falta de privilégios financeiros e educacionais em sua infância moldou sua percepção das desigualdades sociais e da importância do *capital* cultural na estruturação da sociedade (Bourdieu, 2005).

Por ser criado em um ambiente rural, Bourdieu cresceu em uma família onde o trabalho no campo era uma parte essencial de sua vida diária. Essas experiências de trabalho árduo e o contato com a realidade da classe trabalhadora proporcionaram a ele introspecções profundas sobre as dinâmicas sociais e as relações de poder presentes na sociedade. Além disso, a falta de acesso a recursos culturais e educacionais durante sua infância despertou seu interesse pelas questões da reprodução social e das desigualdades que permeiam o sistema

educacional (Bourdieu, 2005). Esses aspectos de sua trajetória ecoam em minha biografia mencionada anteriormente na introdução, reforçando a conexão entre as experiências e a importância do estudo das estruturas sociais e culturais na compreensão do mundo.

Compreender é primeiro compreender o *campo* com o qual e contra o qual cada um se fez. Sob pena de surpreender um leitor que espera talvez me ver começar pelo começo, isto é, pela evocação de meus primeiros anos e do universo social da minha infância, eis porque devo, como exige o bom método, examinar de início o estado do *campo* no momento em que nele ingressei, por volta dos anos 50 (Bourdieu, 2005, p. 40).

Suas experiências pessoais e sua origem social influenciaram suas perspectivas e motivaram seu compromisso em compreender e analisar as estruturas de dominação e reprodução social presentes nas sociedades contemporâneas.

Toda essa discussão levanta uma questão evidente e pertinente: Bourdieu toma sua trajetória como objeto de reflexão, procurando torná-la objeto de sua própria análise, ou seja, buscando objetivar a si mesmo. Essas reflexões são motivadas pela busca de compreender as razões pessoais que o conduziram a tais investigações, embora isso não seja explicitamente demarcado em seu texto.

Quando Bourdieu ingressou na universidade, ele prontamente notou a existência de uma hierarquia no curso de Filosofia, onde os filósofos detinham uma posição superior. No entanto, ele também percebeu que, mesmo dentro desse curso, havia matérias e correntes conceituais que eram mais valorizadas, ilustrando a conexão entre excelência intelectual e *habitus* de classe. A sensação de superioridade associada aos filósofos não refletia a realidade, uma vez que o contexto social permanecia distante da experiência desses estudantes durante sua formação em Filosofia. (Bourdieu, 2005).

Bourdieu aprofunda sua reflexão sobre essas disparidades ao discutir o conceito de “*habitus* clivado”. Esse conceito representa as tensões e contradições entre suas conquistas acadêmicas e sua origem social humilde: “O retorno às origens faz-se acompanhar de um retorno, embora controlado, do que fora recalcado. De tudo isso, o texto não guarda mais nenhum resquício” (Bourdieu, 2005, p. 90). Ele explora como essa discrepância foi percebida e interpretada por seus colegas de academia, que muitas vezes demonstravam preconceitos e estereótipos em relação à sua origem social. Bourdieu desafia essas percepções e estereótipos ao refletir sobre sua própria trajetória, questionando a validade dessas hierarquias e buscando uma compreensão mais profunda da relação entre a origem social e o sucesso acadêmico.

Bourdieu começou sua trajetória como um jovem filósofo, conduzindo um estudo sobre os camponeses e pobres da Argélia, local que serviu no exército e tornou-se professor durante o período de luta contra a dominação francesa. Sua abordagem envolvia ouvir e conversar com as pessoas, descobrir o que as identificava, observando pontos e pontes com a realidade mais ampla para compreender melhor a realidade (Bourdieu, 2005).

A segunda pesquisa realizada por Bourdieu em Béarn é marcada por um confronto com sua história de vida, especialmente os primeiros tempos. Lesseberg, uma comunidade rural, representa sua origem e passado social. Bourdieu descreve de forma afetiva todo o processo de "desconstrução" que ele empreendeu para dar objetividade à sua pesquisa nesse lugar tão familiar (Bourdieu, 2005). É evidente que o autor se desafiou tanto metodológica quanto emocionalmente para problematizar a realidade que o moldou.

No entanto, é importante questionar se é possível alcançar total imparcialidade nesse processo. Bourdieu reconhece os riscos inerentes às implicações subjetivas ao desenvolver conceitos como *capital* cultural, *hexis* corporal e *habitus*, que são fundamentais em suas obras. Ele assume, portanto, as limitações e os desafios envolvidos nessas implicações subjetivas, reconhecendo que sua própria experiência pessoal serve como referência para sua teoria.

Quanto ao relato de suas pesquisas em Ciências Sociais, Bourdieu descreve o modo sistemático como desenvolveu seu trabalho, revelando seu objetivo central de conhecer cientificamente o mundo social. Na terceira parte de seu livro, ele apresenta elementos biográficos que caracterizam os aspectos constitutivos de seu "habitus primário". Bourdieu narra de maneira objetiva e irônica seu acesso ao circuito intelectual/filosófico, suas experiências familiares, sua passagem pelo colégio interno e sua infância e adolescência. Nesses relatos, é importante destacar a relação próxima que sua discussão sobre a violência simbólica possui com eventos de sua trajetória.

Conforme Ortiz (1994), ao longo da vida, Bourdieu desenvolveu uma forma particular de interpretar o mundo, o que o torna um clássico das ciências sociais no verdadeiro sentido do termo, como definido por Wright Mills nos anos 1950. Bourdieu não se destacou pelo seu diploma, mas pela sua capacidade de fazer perguntas importantes sobre temas naturalizados e banalizados, tornando-os questões públicas relevantes para a discussão política e a transformação social.

Enquanto Bourdieu bebeu na fonte dos clássicos, ele desenvolveu uma abordagem única para organizar seu pensamento através de uma crítica cuidadosa. De Max Weber, ele adotou a importância dos conceitos de dominação, sistemas simbólicos, ação e ordem social. De Marx, ele entendeu a sociedade como um conjunto de relações sociais independentes da consciência e do desejo individual, fundadas no modo e nas condições de produção. Bourdieu herdou uma visão estruturalista na interpretação da tendência de reprodução das estruturas e das práticas culturais de autores como Durkheim, Marcel Mauss e Lévy-Strauss. Ele também recebeu influência de autores da filosofia da ciência como Canguilhem e Bachelard e da filosofia fenomenológica de Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty. Wittgenstein foi seu autor de cabeceira, pois ele próprio chegou a dizer que esse foi o filósofo que mais o ajudou nos momentos difíceis. Segundo Marteleto e Pimenta (2017, p. 9),

Numa coerência impressionante em sua trajetória, esse ator que começou sua obra estudando a vida e a cultura dos trabalhadores da Argélia dedicou um de seus mais importantes estudos, já mais ao final de sua carreira, a ouvir e a registrar a voz dos mais pobres no livro *A miséria do mundo*. Sua visão, muitas vezes criticada, é de que os dominados aceitam a hegemonia cultural com a qual não se identificam porque a consideram-na imprópria e sem interesse para eles.

Pierre Bourdieu é um intelectual crítico, cuja capacidade de articular teoria e práticas sociais tem exercido influência não apenas sobre os pensadores franceses, mas também sobre os intelectuais de vários países e disciplinas das ciências humanas e sociais, como indicado por sua notoriedade no exterior. De acordo com Ortiz (1994), Bourdieu é considerado “autor de uma obra se não acabada, pelo menos plenamente desenvolvida”, tendo fundado uma nova maneira de fazer sociologia e instituído uma perspectiva teórico crítica radical e original, em diálogo com ou em oposição a outros pesquisadores de sua geração.

Em seus primeiros anos como professor, Bourdieu concentrou-se em desenvolver uma base científica sólida para a sociologia, enfatizando a importância de um discurso científico bem estruturado com conceitos claros e precisos. No entanto, desde o início de sua carreira como pesquisador, ele também demonstrou uma forte inclinação política em suas perspectivas (Bourdieu, 2003b). Na década de 1990, sua atuação intelectual na esfera pública da França tomou uma nova direção, e ele se tornou uma figura importante na arena intelectual ativa em causas sociais (embora ele não gostasse de ser chamado de “intelectual militante”). Conforme as tecnologias da informação e comunicação e a reestruturação produtiva transformavam a França e o mundo, Bourdieu sentia a urgência de enfrentar esses desafios, e

sua visão de mundo tornou-se cada vez mais aberta. Ele percebeu, assim, que os sociólogos têm uma responsabilidade pública ampla (Ortiz, 1994).

Pierre Bourdieu se tornou amplamente conhecido e respeitado no campo das ciências sociais devido à sua habilidade em construir conceitos poderosos e à sua contribuição para a epistemologia e metodologia sociológicas. Com a ajuda desses conceitos que se complementam e se interpenetram em seu discurso científico, ele foi capaz de superar várias falsas dicotomias frequentemente presentes no pensamento contemporâneo: entre interpretação e explicação; entre estrutura e sujeito; entre liberdade e determinismo; entre sujeito e sociedade; entre objetivismo e subjetivismo; entre micro e macro; entre exterioridade e interioridade; entre quantitativo e qualitativo (Bourdieu, 2012).

Como um intelectual engajado, Bourdieu se destacou por suas pesquisas sobre a dominação de classes e suas distinções culturais, seu interesse nos problemas da pobreza, sua preocupação com a educação, a ciência e a tecnologia, sua análise sociológica do campo comunicacional e informacional, sua crítica da economia, sua reflexão sobre o significado da própria sociologia e seu ataque ao neoliberalismo como uma ideologia que estava minando o Estado de bem-estar social na Europa. Em resumo, sua obra é engajada, crítica e questionadora.

De acordo com Valle (2007, p. 120),

Bourdieu desenvolve sua teoria da prática, que visa ultrapassar o objetivismo sem cair no subjetivismo, levando em consideração a primeira condição à cientificidade da pesquisa sociológica, qual seja: a ruptura com a experiência imediata. O autor reconhece que essa ruptura não é fácil, pois os pesquisadores em ciências sociais participam diretamente de um determinado mundo social (grupo ou classe), estando envolvidos por uma determinada linguagem, por conceitos e valores comuns da vida cotidiana.

Pierre Bourdieu criou uma abordagem única dos fatos sociais que se tornou uma referência na sociologia contemporânea e estimulou o surgimento de novas orientações teóricas. Ele se concentrou no estudo da realidade social e buscou alcançar a “objetividade social” por meio da construção de novos conceitos interpretativos, com o propósito de superar a tendência positivista de isolamento disciplinar e redução dos processos sociais a estados estáticos. Bourdieu entendia a sociologia como uma profissão em que o sociólogo deve dominar as ferramentas metodológicas para analisar de forma racional os fenômenos sociais que observa (Bourdieu, 2008b).

Ele foi um educador notável, que destacou a importância da relação prática com a teoria e criticou a postura arrogante de alguns sociólogos que evitam trabalhos empíricos. Ensinou como aplicar essas ideias de forma prática, incentivando o uso de ferramentas teóricas sofisticadas para estudar objetos concretos ou socialmente menos valorizados, exigindo seriedade e rigor na construção do objeto de estudo e na pesquisa, enfatizando constantemente a importância da disciplina e do esforço no trabalho científico.

#### 4.2 A MATRIZ TEÓRICA DE BOURDIEU

A utilização do pensamento de Pierre Bourdieu não é fortuita nesta Tese. Suas obras possuem uma ampla abrangência na Filosofia e, sobretudo, na Sociologia, podendo ser compreendidas como uma teoria das estruturas sociais. No entanto, este teórico modifica o estruturalismo e utiliza determinados conceitos para suas investigações, em vez de se limitar a seguir rigidamente esse método.

Com o intuito de explicitar de forma mais clara, fiz uma síntese do método bourdieusiano, no qual “a praxiologia de Pierre Bourdieu é compreendida como um método que objetiva realizar uma leitura da complexidade do mundo social, utilizando como instrumento as práticas das ações humanas a fim de obter tal compreensão” (Martinez; Campos, 2015, p. 4). Ou seja, ele utiliza as práticas das ações humanas como instrumento para compreender essa complexidade. A finalidade é favorecer a compreensão da temática pesquisada, buscando entender a trajetória do(a) professor(a) de Filosofia

Para entender como o(a) professor(a) de Filosofia se constituiu mediante sua trajetória, recorri ao pensamento bourdieusiano e seus conceitos e categorias, que se voltam a esclarecer e revelar as relações no contexto social e escolar. Privilegio o *habitus* presente nas diversas circunstâncias, que forma a trajetória do(a) professor(a), e busco identificar as instâncias e meios que influenciam as decisões em se tornar um(a) professor(a) desta disciplina. Para tanto, inicio com a apresentação da estrutura que dá base aos conceitos que serão abordados adiante.

Bourdieu segue uma abordagem estruturalista que se apropria da criticidade sob o pretexto de desvendar as conexões sociais. Ele aceita a existência de estruturas objetivas, acompanhando o pensamento de Saussure e Lévi-Strauss, mas se distancia de ambos ao defender que essas estruturas são o resultado de um princípio social, constituído e formado

regularmente, independente da consciência e dos desejos dos sujeitos. Em outras palavras, o método proposto por Bourdieu se presta à análise dos mecanismos de dominação, da produção de conhecimento e da origem das condutas (Bourdieu, Chamboredon; Passeron, 2002; Bourdieu, 2007, 2012).

Bourdieu se distancia da visão objetivista presente no estruturalismo, enfatizando a importância das relações sociais, sejam elas autônomas ou não, na compreensão da realidade social. O autor rejeita a ideia de que as estruturas sociais são estáticas e imutáveis, mas mantém a noção de que o sentido das ações é determinado pelo sistema geral de relações nas quais e pelas quais elas se realizam, mesmo que isso não seja consciente para os sujeitos envolvidos. Essas estruturas são determinadas no tempo e espaço, ou seja, não são universais, e podem ser identificadas por meio de métodos empíricos (Bourdieu, Chamboredon; Passeron, 2002).

Na ação empírica, Bourdieu (2002), não usa sistemas classificatórios para os objetos que investiga, pois isso pode reforçar o que já está evidente e impedir a descoberta de novas possibilidades que ainda não são claras. Ele acredita que é importante olhar para o objeto como um todo e estar aberto a novas descobertas, em vez de se prender a uma classificação preconcebida. Fora do senso comum, Bourdieu (2002), busca entender o objeto como um todo, semelhante a uma “atitude fenomenológica”, mas difere aceitando compreender a construção do fato social como objeto, ou seja, sujeitos produzem a realidade social, ainda que sua origem seja apoiada por uma estrutura, assim como faço nessa Tese, procurando compreender a reflexão sobre a atitude, tanto dos(as) professores(as) pesquisados quanto dos pesquisadores que também são professores(as) (Voigt, 2018).

Outra questão importante a ser mencionada que influencia diretamente na concepção do pensamento bourdiano é sua inspiração no marxismo. É válido ressaltar que vários pressupostos teóricos foram incorporados do pensamento marxista, como o conceito de dominação exercida por meio da violência e a consciência de classe, que compreende o reconhecimento em uma classe específica. No entanto, esses e outros conceitos não significam a aceitação total da teoria por Bourdieu, mas sim a sua apropriação por serem importantes para fundamentar o conceito de *habitus*. Como em outros filósofos e sociólogos contemporâneos, Bourdieu se afasta ao apontar possíveis falhas teóricas pela falta de compreensão de seu pensamento. Sua epistemologia também é fundamentada em um racionalismo aplicado, onde os fatos sociais necessitam de uma ação estruturada, sendo

refletidos de forma lógica e sistemática, determinando, da melhor forma possível, os dados significativos e subjetivos da análise social (Bourdieu, Chamboredon; Passeron, 2002).

Posso presumir que a epistemologia de Bourdieu estimula a autoconsciência e o auto posicionamento para além dos parâmetros existentes e da rigidez de qualquer modelo explicativo da vida social. Isso ocorre porque ele estabelece o estruturalismo como um método e teoria explanatória para encontrar informações precisas sobre a prática existente, através do método praxiológico. Não se pode compreender uma ação social por uma única visão ou mesmo pela declaração dos sujeitos, mas sim procurando o que está implícito em suas manifestações, tornando-se um ponto fundamental para a pesquisa, como esta que estou fazendo (Thiry-Cherques, 2006 *apud* Robbins, 2002).

Conforme Bourdieu (2003a, p. 40) o conhecimento praxiológico:

[...] tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade.

No entanto, o *modus operandi* do conhecimento de Bourdieu baseia-se, em parte, em outros conhecimentos para a construção do seu método. Em certos momentos, busca no construtivismo fenomenológico o convívio entre os agentes (sujeitos e grupos), e até mesmo instituições, para encontrar uma estrutura que se impõe sobre os pensamentos e as ações. Busca fazer das relações entre as condições da existência, a consciência, as práticas e as ideologias como matriz determinante do agente. Com isso, afasta-se da posição objetivista do estruturalismo, buscando analisar as estruturas mediante a prática humana mantida por sistemas de elementos universais (Bourdieu, 2001, 2002, 2008b).

A charge presente na figura 8 tem o propósito de ressaltar a complexidade inerente ao estudo da filosofia. Ao observar essa representação humorística, estabeleço uma conexão com o trabalho rigoroso proposto por Bourdieu em sua análise da vida prática. Assim como na charge, a filosofia faz um convite a questionar e refletir sobre os aspectos mais profundos e intrincados da existência humana. Ela desafia a examinar conceitos, ideias e crenças, levando a explorar territórios complexos e, muitas vezes, desconcertantes. Nesse sentido, a abordagem de Bourdieu, que busca compreender os mecanismos subjacentes às práticas sociais, mostra-se relevante para uma compreensão mais ampla e crítica da filosofia e de seu impacto em na vida cotidiana.

Figura 8 — Charge da Mafalda (com texto adaptado)



Fonte: Quino, 2003; Adaptado pelo autor, 2023

O processo de construção do referencial teórico adotado nesta Tese destaca a importância de resgatar os preceitos fundamentais que compõem a estrutura do *campo* intelectual e, em seguida, aprofundar outros conceitos que são primários e secundários para a compreensão do objeto de estudo. Esses conceitos, embora não sejam exauridos na discussão, foram essenciais para compor o corpo teórico analítico da Tese e atribuir a Bourdieu o papel de teórico base. A diversidade de fontes e o modelo próprio de investigação também foram fatores relevantes na escolha desse referencial teórico.

Na sequência desta seção, apresento uma reflexão sobre os conceitos fundamentais que são necessários para um entendimento mais aprofundado da trajetória dos(as) professores(as) de Filosofia. O entendimento desses conceitos é crucial para compreender a realidade social e histórica em que esses sujeitos estão inseridos. O primeiro desses conceitos é o de *habitus*, seguido pelo conceito de *campo*, ambos necessários para o entendimento da realidade social e histórica dos pesquisados. Por fim, abordo o *capital* cultural, econômico, social e simbólico, fundamentais para a compreensão da trajetória dos(as) professores(as) de Filosofia em relação ao contexto de suas escolhas e decisões, bem como para entender como se posicionam em relação aos diferentes tipos de *capital* valorizados nesse *campo*. Ao compreender esses conceitos fundamentais, torna-se possível entender a trajetória dos(as) professores(as) de Filosofia, suas escolhas e decisões, bem como suas relações com os diferentes tipos de *capital* valorizados nesse *campo*.

#### 4.2.1 O conceito de *habitus* e *campo* em Bourdieu

Na perspectiva teórica de Bourdieu, existem várias categorias que buscam evidenciar e elucidar as manifestações experienciadas em diferentes contextos, como o familiar, econômico, social e cultural. Embora na busca por compreender os acontecimentos, essas categorias possam apresentar uma visão positiva ou frustrante na trajetória do sujeito, elas são úteis para entender as vivências e práticas dos(as) professores(as) de Filosofia.

Para utilizar essas categorias na compreensão das vivências e práticas dos(as) professores(as) de Filosofia, é necessário pontuar alguns conceitos, começando pelo *habitus*. O *habitus* é um conceito central na teoria de Bourdieu, que se refere a uma subjetividade socializada que engloba um conjunto de esquemas de percepção, de apropriação e de ação que são experimentados e colocados em prática pelos agentes, considerando as circunstâncias do *campo* em que estão inseridos. É um conceito funcional que busca explicar a “teoria da ação” ou posso dizer “teoria da prática”, que por sua vez busca compreender como os agentes sociais agem e se relacionam dentro de um *campo* social específico, de um fenômeno específico.

Então o que seria o *habitus*? Segundo Bourdieu (2003c), o *habitus* é uma estrutura de disposições que se desenvolve ao longo da vida social do agente, em resposta às demandas do meio ambiente. Essas disposições incluem tanto as disposições mentais quanto as físicas, e são adquiridas através da interação com o ambiente social. O *habitus* permite que os agentes ajam de maneira coerente e consistente em situações diferentes, e é estruturado por fatores como classe social, gênero, etnia e educação:

[...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, que dizer, enquanto princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem que, por isso, sejam o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu objetivo sem supor a visada consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-las e, por serem tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um regente (Bourdieu, 2012, p. 122).

Assim, para melhor exemplificar, destaco que o *habitus* é um dos mais importantes conceitos na sociologia de Bourdieu e refere-se às disposições duráveis e inconscientes que as pessoas adquirem ao longo da vida e que guiam suas práticas e percepções. O *habitus* é

desenhado pelas condições sociais e culturais em que a pessoa vive e funciona como uma espécie de filtro que organiza e orienta suas ações.

Como apresentado por Bourdieu (2012), ele utiliza o termo "estruturas estruturantes" para se referir às estruturas sociais que esculpe e condicionam o *habitus* das pessoas. Essas estruturas são compostas por práticas, crenças, valores e instituições que são transmitidos de geração em geração e que influenciam as percepções e práticas das pessoas. O *habitus*, por sua vez, é uma estrutura estruturante que reflete as estruturas sociais em que a pessoa está inserida e orienta suas ações.

As estruturas estruturantes, conforme discutido anteriormente, referem-se às estruturas sociais mais amplas, como normas, valores, crenças e instituições, que marcam e influenciam as ações individuais. No contexto da charge, na Figura 9, a religião do(a) aluno(a) representa uma dessas estruturas, com suas próprias regras e prescrições.

Ao se recusar a participar da aula de ensino religioso, o(a) aluno(a) está agindo em conformidade com as disposições e valores inculcados por sua religião, que fazem parte de sua socialização e moldam suas escolhas e comportamentos. Nesse sentido, a charge destaca como as estruturas estruturantes influenciam as ações individuais, em um exemplo específico relacionado à religião.

Portanto, a charge enfatiza o que Bourdieu (2012) diz sobre a interação complexa entre as estruturas sociais e as práticas individuais, destacando como as crenças e valores religiosos podem afetar a participação dos(as) alunos(as) em determinadas atividades educacionais. Isso me lembra da importância de reconhecer e compreender as diferentes estruturas e suas influências na vida cotidiana e na tomada de decisões dos agentes.

Figura 9 — Charge de Benett



Fonte: Benett, 2013

No entanto, Bourdieu (2002, 2004) também usa o termo "estruturas estruturantes" para se referir ao fato de que o *habitus* das pessoas não é apenas marcado pelas estruturas sociais, mas também as molda. Em outras palavras, as práticas e ações das pessoas, orientadas pelo seu *habitus*, contribuem para a reprodução e transformação das estruturas sociais em que estão inseridas. O *habitus*, então, é uma estrutura estruturante que influencia e é influenciada pelas estruturas sociais.

Essa noção de *habitus* como estruturas estruturadas e estruturantes é fundamental para a compreensão da dinâmica social, pois mostra que as estruturas sociais não são imutáveis e que as ações e práticas das pessoas podem ter um papel importante na transformação da realidade social. O *habitus* é uma forma de incorporar a cultura e a sociedade em si mesmo, o que pode levar tanto à reprodução como à subversão das estruturas sociais.

O *habitus* são padrões de comportamento, preferências e modos de vida que os agentes internalizam e incorporam ao longo do tempo. Essas disposições são adquiridas por meio da prática e são expressas no *campo* social, que é um espaço com uma estrutura própria e relativamente autônoma em relação a outros espaços sociais. O *campo* social é estruturante, ou seja, é capaz de gerar representações, muitas vezes inconscientes, que destacam o comportamento dos agentes.

O conceito de *campo* é fundamental na teoria de Bourdieu (2002, 2004, 2007) e refere-se a espaços sociais específicos, como o *campo* político, o *campo* artístico ou o *campo* acadêmico. Cada *campo* possui suas próprias regras, práticas, valores e hierarquias, que são distintos de outros *campos* sociais. Os *campos* são espaços de competição e luta pelo poder simbólico, que é a capacidade de impor determinadas representações do mundo e influenciar as percepções e práticas das pessoas.

Nesse contexto, o *campo* é também um espaço de conflito e disputa, no qual os agentes lutam por posições privilegiadas e pelo poder simbólico. Essas posições são definidas pela posição na hierarquia do *campo*, que é determinada pelo *capital* específico do *campo* em questão. O *capital* pode ser econômico, cultural, simbólico ou social, e cada *campo* tem suas próprias formas de *capital* que são valorizadas e reconhecidas dentro do *campo*.

O *campo* é um espaço relacional e dinâmico, em constante mudança, e é influenciado por fatores externos, como mudanças políticas, econômicas e culturais. Bourdieu (2002, 2007) argumenta que as práticas e estratégias dos agentes no *campo* são orientadas pelo seu *habitus*, que é delineado pelas condições sociais em que vivem, mas também marcam as estruturas sociais e práticas do *campo*.

Vale ressaltar que o *habitus* e o *campo* são conceitos interdependentes na teoria de Bourdieu (2002, 2003c, 2004). O *habitus* influencia as práticas dos agentes no *campo*, enquanto o *campo* influencia e desenha o *habitus* dos agentes. É por meio da interação entre *habitus* e *campo* que as estruturas sociais são reproduzidas ou transformadas, e que a luta pelo poder simbólico e material é travada dentro do *campo* social.

Aplicando esse conceito de *campo* à educação, é possível entender a escola como um espaço social específico e autônomo, com suas próprias regras, práticas, valores e hierarquias, que marcam as práticas e representações dos agentes que atuam nesse ambiente.

A figura 10 poderia representar bem o *campo* educacional na perspectiva de Bourdieu é a de uma arena de competição. Bourdieu (2003b) argumenta que o *campo* educacional é um espaço de luta simbólica onde diferentes atores, como professores(as), estudantes e instituições de ensino, competem por recursos e posições de poder. Assim como em uma arena esportiva, os competidores lutam para ganhar vantagem sobre seus oponentes e alcançar a vitória.

Figura 10 — Representação sobre o que é *campo* educacional



Fonte: Freepik, 2023

Imagino que cada ator no *campo* educacional é um lutador, e a educação em si é o prêmio que eles estão buscando. Alguns lutadores têm mais recursos e vantagens do que outros, dando-lhes uma vantagem na competição. Além disso, a arena em si é governada por regras e normas que determinam o que é considerado legítimo ou não no *campo* educacional.

Essa figura também destaca a natureza dinâmica do *campo* educacional, com as posições e recursos dos lutadores mudando ao longo do tempo. À medida que novos atores entram na arena e outros saem, as regras e normas podem mudar, afetando a forma como a competição é disputada.

Além disso, existem as práticas e valores do *campo*, como os espaços internos e externos, regras de comportamento e punições para aqueles que não seguem as normas. O

*habitus* dos agentes no *campo* educacional é influenciado pelas suas condições sociais de origem, como classe social, etnia, gênero, entre outros, e molda as práticas e representações dos agentes que atuam no *campo*.

Quando um agente expressa um princípio de ação, ele interioriza essas circunstâncias fortes como estruturas, tornando-se portador de uma estrutura estruturada que pode se modificar em uma estrutura estruturante. Esse processo resulta em uma incorporação de maneiras de ser e viver que são expressas pelo *campo* social. De acordo com Bourdieu (2002, 2003a, 2004), o *habitus* é um sistema de disposições, modos de perceber, sentir, fazer e pensar, que levam o agente a agir de uma forma que busca se adaptar às circunstâncias concretas da existência próprias de um grupo social ou classe. O *habitus* estabelece um sistema de circunstâncias estáveis de condições de existência, influenciando como os agentes analisam e entendem o ambiente em que vivem, edificando a realidade inserida na consciência dos sujeitos pensantes. É um princípio que origina práticas mediante a interação social, por meio das ações. Em outras palavras, o *habitus* é um sistema que influencia as percepções e apreensões futuras dos agentes (Bourdieu, 2003a, 2007).

Assim, o *habitus* e o *campo* social estão interligados, uma vez que o primeiro é delineado pelo segundo e ambos são responsáveis pela reprodução das estruturas sociais. A relação entre *habitus* e *campo* social é fundamental para compreender como as práticas e comportamentos individuais são influenciados pelas estruturas sociais, e como essas estruturas são reproduzidas e mantidas ao longo do tempo.

O *habitus* se apresenta como uma disposição flexível e adaptável, que se desenvolve a partir das vivências individuais e coletivas, das fortalezas e fracassos de cada sujeito, resultando em uma forma particular de ver o mundo. No entanto, as capacidades do *habitus* também são formadas pela interiorização das estruturas sociais, pelas relações de poder que permeiam determinados *campos* sociais. É importante destacar que o *habitus* não é um processo automático ou mecânico, mas sim um comportamento que é aprendido e expresso de forma natural (Bourdieu, 2003ac).

De acordo com Bourdieu (2003), o *habitus* é inicialmente adquirido no seio familiar, sendo reconhecido como *habitus* primário. Isso significa que tudo o que um sujeito reproduz no contexto social não é proveniente apenas de um processo de socialização, mas também é influenciado pelo que foi reproduzido em seu ambiente familiar. Dessa forma, importantes concepções das estruturas do *habitus* são adquiridas no ambiente familiar e influenciam a

forma como cada agente percebe sua realidade, suas escolhas e decisões, considerando as circunstâncias materiais de sua existência, como o acesso ou a privação de direitos sociais. Para Bourdieu (2003, p. 72),

o *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares (em particular, da recepção e assimilação da mensagem propriamente pedagógica), o *habitus* transformado pela ação escolar, que é diversificada, por sua vez está no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores (em particular, da recepção e assimilação das mensagens produzidas e difundidas pela indústria cultural, ou experiências profissionais) e assim por diante, de reestruturação em reestruturação.

A escola é um ambiente que produz e forma *habitus*, assim como o ambiente familiar. A escola difunde medidas, oportunidades e acesso à cultura, especialmente para as camadas sociais que possuem mais privilégios. No entanto, muitas vezes essas oportunidades são direcionadas apenas a agentes seletos, o que pode levar à estagnação da cultura local.

A escola pode estabelecer uma soberania social, mas também pode ocasionar a estagnação cultural se não proporcionar o exercício do *habitus* no *campo* escolar. Como destacou Bourdieu (2002), ao se referir que o *habitus* no espaço escolar organiza a vida escolar como forma de saber, identificando e regulando as diferenças que possam existir.

Dentro da escola, independentemente do que ela promova, há um *habitus* próprio que organiza a vida escolar como forma de saber. Esse *habitus* identifica e regula as diferenças que possam existir.

Portanto, a escola é um ambiente importante na formação de *habitus* e na difusão de cultura e oportunidades. No entanto, é necessário que essas oportunidades sejam acessíveis a todos os(as) alunos(as), independentemente de suas origens sociais e econômicas. A escola também deve estar ciente de seu próprio *habitus* e trabalhar para evitar a exclusão social e cultural.

Enquanto força formadora de hábitos, a escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamentos particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em *campos* diferentes do pensamento e da ação, aos quais pode-se dão o nome de *habitus* cultivado (Bourdieu, 2007, p. 211).

O *habitus* no espaço escolar se alicerça, de modo geral, na forma como algo é apreendido, alcançado, apreciado e incorporado com disposições para a aprendizagem. Essas disposições estão conectadas ao *habitus* geral da ação no mundo, relacionado diretamente

com a forma como há comportamentos, corporal e materialmente. A socialização na escola envolve o próprio corpo, com suas particularidades que constituem, bem como a história vinculada às ações e aos costumes.

Nesse sentido, o *habitus* no *campo* escolar é fundamental na formação do sujeito e na sua inserção na sociedade, pois é por meio desse *habitus* que se desenvolve a capacidade de aprender e de se relacionar com o mundo. No entanto, é importante destacar que o *habitus* no espaço escolar não é um conjunto de habilidades e conhecimentos que podem ser adquiridos por todos de forma igualitária. Pelo contrário, ele é construído a partir das experiências e vivências de cada sujeito, que são marcadas por sua história pessoal e social (Bourdieu, 2007).

Assim, é fundamental que a escola esteja atenta às diferenças e particularidades dos(as) alunos(as), criando um ambiente acolhedor e inclusivo que respeite e valorize a diversidade. É preciso reconhecer que cada sujeito possui um *habitus* singular, construído a partir de suas vivências e experiências, e que a escola tem um papel importante na ampliação desse *habitus*, oferecendo oportunidades para que cada aluno(a) possa se desenvolver plenamente.

Os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas – o que o operário come, e, sobretudo, sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes do empresário industrial; mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes. Eles estabelecem as diferenças entre o que é bom e o que é mau, entre o bem e o mal, entre o que é distinto e o que é vulgar etc., mas elas não são as mesmas. Assim, por exemplo, o mesmo comportamento ou o mesmo bem pode parecer distinto para um, pretensioso ou ostentatório para outro e vulgar para um terceiro (Bourdieu, 2008b, p. 22).

O *habitus* pode ser entendido como um conjunto de disposições duráveis adquiridas pela experiência, que orientam as ações de um agente em determinado *campo* social. Na escola, o *habitus* no *campo* escolar se refere ao conjunto de práticas, crenças e valores que são transmitidos e adquiridos pelos alunos(as) e professores(as) no ambiente escolar.

Ilustrando o que consiste ser o *habitus*, imaginando um(a) professor(a) em uma sala de aula, percebendo que sua presença e suas ações contribuem para a formação do *habitus* no ambiente escolar. Desde o seu estilo pessoal até a forma como se movimenta e se expressa, tudo isso influencia na percepção que os(as) alunos(as) têm da disciplina e do próprio ambiente escolar. As ações do(a) professor(a) durante a aula, incluindo questões casuais e

momentos de sobressalto causados por imprevistos, também fazem parte do *habitus* na prática. Esses momentos são importantes para o aprendizado dos(as) professores(as) e dos(as) alunos(as), pois contribuem para o desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias para lidar com situações adversas.

Além disso, a maneira como o(a) professor(a) lida com situações imprevistas ou casuais durante a aula também contribui para a formação do *habitus* no espaço escolar. Quando essas situações são encaradas como oportunidades de aprendizado tanto para o(a) professor(a) quanto para os(as) alunos(as), elas se tornam parte do *habitus* na prática, enriquecendo as experiências e histórias de todos os envolvidos.

Ressaltando que, para Bourdieu (2008b), a sociedade é composta por vários grupos sociais que possuem diferentes tipos de *capital*, como o *capital* cultural, o *capital* econômico, o *capital* social e o *capital* simbólico. O *habitus* é um conceito importante para o entendimento do agente na sociedade, sendo uma espécie de "programa" que orienta as ações e escolhas dos agentes em diferentes situações.

O *habitus* no ambiente escolar é fundamental na formação do sujeito e em sua inserção na sociedade, pois é por meio desse *habitus* que se desenvolve a capacidade de aprender e de se relacionar com o mundo. As práticas escolares, os valores e as normas transmitidos pela instituição escolar contribuem para a formação do *habitus* no *campo* escolar dos estudantes, influenciando suas formas de pensar, agir e se relacionar com o conhecimento.

Desse modo, o *habitus* no ambiente escolar não se limita apenas à presença e ações do(a) professor(a) em sala de aula, mas também está relacionado às particularidades de cada um naquele ambiente e à história vinculada às suas ações e costumes. É importante refletir sobre como esses elementos se conectam e influenciam mutuamente na formação do *habitus* e, conseqüentemente, como esse momento de reflexão pode ocasionar a uma melhor compreensão da própria condição enquanto seres humanos, levando a novos *habitus* e postura.

Figura 11 — Bicho de sete cabeças



Fonte: Siqueira, 2022; Adaptado pelo autor, 2023

Para Bourdieu (2008b), a sociedade não é um bicho de sete cabeças, como registra a figura 11, pois ele acreditava que a vida social pode ser compreendida através da análise das práticas cotidianas das pessoas e das estruturas que organizam a vida em sociedade. Ele propôs uma abordagem sociológica que valorizava a importância das relações sociais e dos contextos históricos, culturais e econômicos em que as pessoas vivem.

Bourdieu argumentava que a sociedade é composta por diferentes grupos e classes sociais que, como mencionado, possui diferente *capital*, como o *capital* cultural, econômico, social e simbólico. Ele propôs que o *capital* são distribuídos de forma desigual na sociedade, o que pode levar à reprodução de desigualdades sociais e à manutenção do *status quo*.

No entanto, Bourdieu (2007) também acreditava que as pessoas têm a capacidade de resistir e subverter as normas e estruturas sociais estabelecidas, por meio da criação de novas formas de expressão cultural e da mobilização em torno de causas coletivas. Ele argumentava

que as práticas cotidianas das pessoas, incluindo as suas formas de lazer e de consumo, são influenciadas e desenhadas pelas estruturas sociais e culturais, mas também podem ser utilizadas como meios de resistência e de transformação social.

Dessa maneira, a sociedade não é um bicho de sete cabeças, porque ele acreditava que é possível compreendê-la e transformá-la por meio da análise das práticas cotidianas das pessoas e das estruturas sociais e culturais que as formam. A abordagem sociológica que valorizava a importância da agência das pessoas e da sua capacidade de resistir e transformar a realidade social em que vivem é a ferramenta ideal para isso.

Portanto, o que Bourdieu (2003c, 2007) chama de *habitus* é a internalização de formas de viver e agir por meio de práticas culturais, adquiridas por meio de convivências dentro de um *campo* ou espaço com funcionamento específico. Essas práticas podem criar tendências e comportamentos que as pessoas reproduzem em diversas estruturas. Para analisar o *habitus* de um agente, é necessário voltar ao *habitus* de seu grupo, como afirmado por Bourdieu (2003). Existem princípios orientadores para as ações das pessoas em cada espaço, e o *habitus* é organizado com base na condição advinda da classe social à qual pertencem.

#### **4.2.2 O *Capital* cultural, econômico, social e simbólico.**

Neste momento, lanço um olhar para outros conceitos importantes abordados por Bourdieu (2003a, 2003bc, 2007, 2008b, 2012) a fim de conhecer a trajetória dos(as) professores(as) de Filosofia. Para isso, exploro conceitos determinantes para a conduta individual e dos grupos, que são importantes para a formação do *habitus* de cada agente situado em cada *campo*. Dessa forma, falo sobre o conceito de *capital* cultural, *capital* econômico, *capital* social e *capital* simbólico.

Cada agente possui uma disposição para uma herança, que Bourdieu (2003c, 2007, 2012) chama de *capital*, e a forma como ele é dividido tem uma relação intrínseca com o *campo*, ou seja, a sua estrutura revela a história coletiva e individual de cada sujeito em uma situação e condição. Com isso, o autor destaca que os agentes possuem um acervo de possibilidades formado pelas diferentes frações de classes dispostas pelo *capital* cultural, econômico, social e simbólico, sendo meios úteis na determinação e reprodução das posições sociais em espaços.

Bourdieu (2012) retoma o conceito de *capital* da noção econômica marxista de acumulação de valores ou investimento, que explica a forma de transmitir uma herança que se retrata de acordo com a habilidade do seu titular em investir. O acúmulo de investimento é a característica principal de se pensar o *capital*, mas, para não entrar neste ramo complexo do investir, acumular, valorar etc., considero resgatar o pensamento de Bourdieu, conforme Pinto (1996) explicita o que é *capital* e sua ligação com os outros conceitos:

[...] o *campo* estrutura-se pelo estado da relação de forças entre os agentes. A matéria-prima desta luta é o *capital* de cada agente que varia tanto quanto a quantidade como quanto à qualidade. *Capital* é definido por Bourdieu como uma relação social, isto é, uma energia social que não existe e não produz seus efeitos a não ser dentro do *campo* onde ele se produz e reproduz (Pinto, 1996, p. 223).

O *campo* é uma estrutura autônoma que estabelece inter-relações de *capital*, sendo este o elemento dominante, motivado por ações internas que ocorrem por meio de expressões simbólicas que compõem o *habitus*, atuando como condutor dos eventos exteriores. Tais acontecimentos, por sua vez, desencadeiam lutas externas, econômicas, culturais, políticas, entre outras características, apresentando o *capital* como um acúmulo na ordem social, buscando uma posição melhor, podendo ocorrer a legitimação e dominação em outros *campos* sociais, por meio da conexão dos tipos de *capital*.

O processo social no interior de um *campo*, realizado pelo sujeito e grupo, é uma parte do social com disposições específicas que Bourdieu (2012) denomina de *habitus*, constituído por um *capital* regido por valores e formas que delimitam o *campo*. Dessa forma, Pinto (1996) salienta que em cada *campo*, o *habitus*, socialmente constituído por confrontos entre agentes e grupos com *capital* específico, é determinante para as posições e o conjunto de posições que determina o *habitus*.

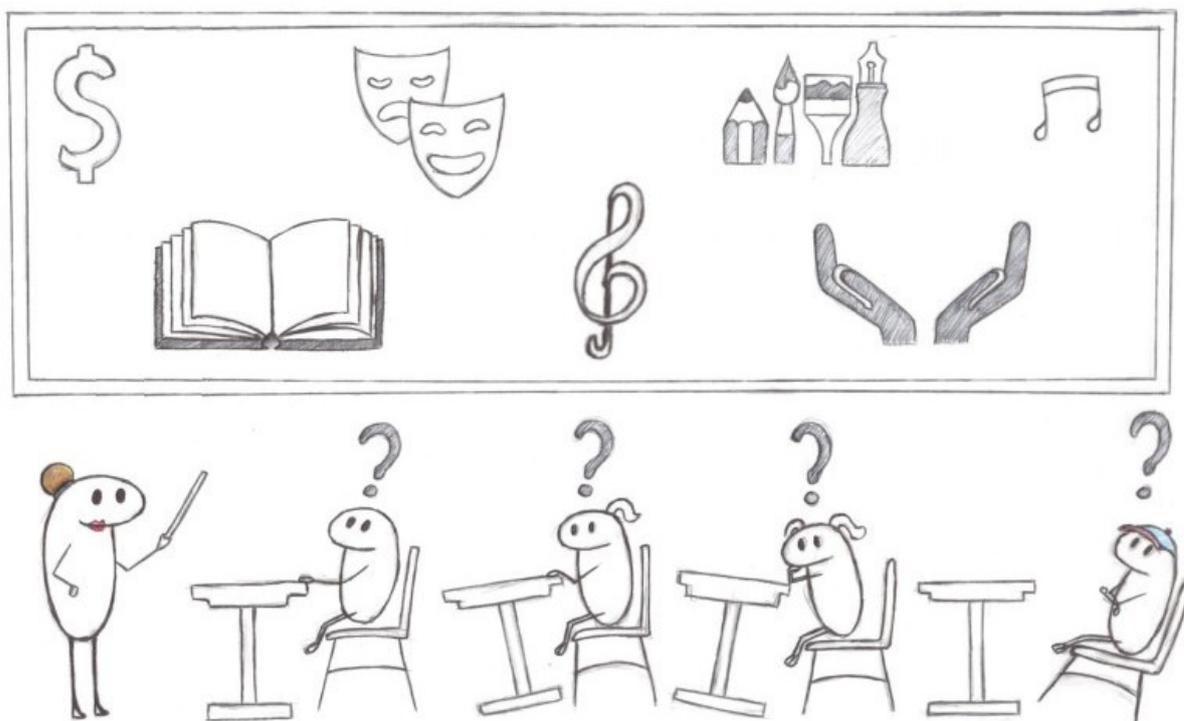
Porém, é importante ressaltar que o *campo* não é uma estrutura fixa, mas sim resultado dos processos de diferenciação social que desenha a forma como os agentes percebem e conhecem o mundo. Trata-se de ambientes estruturados de posições, que podem ser analisados independentemente dos atributos dos seus integrantes. Ou seja, são espaços sociais individualizados, com princípios, objetos, valores e interesses específicos. Com isso, posso afirmar que o *campo* é resultado de uma relação dialética entre o *habitus* dos agentes e o contexto existente, sendo ambos constituídos e constituintes das relações de força,

influência, tempo e serviço. Esse retorno pode ser percebido em relação ao *capital* de cada um, ou seja, a posição que ocupa no *campo*. Para Bourdieu (2003a, p. 119),

Os *campos* se apresentam à apreensão sincrônica como espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por elas), (...) *campos* tão diferentes como o *campo* da política, o *campo* da filosofia, o *campo* da religião que possuem leis de funcionamento invariante.

Assim como foi evidenciado que o *habitus* é interiorizado no seio familiar e sofre influências da escola, Bourdieu (2008b) destaca que uma transformação fundamental propicia mudanças na família e no ensino, passando inicialmente pelo *capital* cultural como forma de avaliar modos de não ser um instrumento de dominação e reprodução, mas proporcionando meios de pensar em respostas ou alternativas para tais disposições.

Figura 12 — Representação do *habitus* ao *capital*



Fonte: Do autor, 2023

A figura 12 representa o espaço de uma sala de aula, onde pode ocorrer um diálogo entre diferentes culturas. Segundo Bourdieu (2006), o capital é adquirido por meio de diversas

formas, como o *capital* cultural (conhecimentos, habilidades, valores e normas culturais), o *capital* econômico (riqueza material e recursos financeiros), o *capital* social (rede de relacionamentos e conexões sociais) e o *capital* simbólico (prestígio, reconhecimento e legitimidade). Esse *capital* é construído ao longo da vida por meio das experiências e interações sociais dos agentes, sendo influenciados por fatores como classe social, origem familiar, escolaridade, localização geográfica, entre outros. A posse de capital pode ser usada para alcançar posições de poder e prestígio na sociedade, permitindo o acesso a recursos e oportunidades que podem favorecer o sucesso em diversos *campos*, incluindo o *campo* educacional e profissional.

Dessa forma, o conceito bourdiano de *capital* cultural, conforme Fiorante, Muzetti e Inforsato (2017), além de emergir como um dos conceitos indispensáveis para o estudo da trajetória do agente, ressalta o que é reconhecido pelo âmbito das aptidões, saberes cultos, saberes legítimos, linguagem e movimentos internos, transmitidos pela família e reproduzidos na escola como vantagens pela qualificação.

Dessa maneira Bourdieu (2015, p. 80) descreve que:

O *capital* cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo, no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc; e enfim no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar depende do *capital* social – também herdado – que pode ser colocado a seu serviço.

Observando que o autor comenta, o *capital* cultural está associado à herança cultural que a família transmite aos seus membros, abrangendo conhecimentos, habilidades, informações, entre outros. Manzan, Muzzeti e Suficier (2012) afirmam que essa transmissão promovida pela família é considerada como um conjunto de saberes e disposições conforme o núcleo social. Para que seja promovido o *capital* cultural, a família deve motivar as diferentes práticas culturais vinculadas ao contexto social, incentivando a participação em eventos culturais, esportivos, musicais, entre outros, e dispendo a realização de movimentos corporais que reflitam esse legado e favoreçam o desempenho escolar, uma vez que possam contribuir para o aprendizado.

Nessa perspectiva, o *capital* cultural está relacionado ao conhecimento, sua busca, atuação, manutenção e estruturação da sociedade. O ponto de partida que Bourdieu (2015)

evidencia é o desenvolvimento escolar, responsável por proporcionar condições culturais novas que incentivem a mudança, ampliação e reprodução da educação, conforme princípio social.

[...] a noção de *capital* cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o sucesso escolar, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do *capital* cultural entre as classes e frações de classe (Bourdieu, 2015, p. 81).

Nesse momento, o *capital* cultural se associa a outras estruturas de *capital*, como o *capital* econômico. Ao incentivar tais promoções, exige-se a obtenção de instrumentos que promovam a apropriação e condições financeiras para ter, frequentar e praticar, sem que isso seja um empecilho para o exercício de tais práticas.

Desse modo, o *capital* econômico é representado pelo estabelecimento dos diferentes fatores de produção, bem como a posse de bens, lucros, qualidade e a apropriação de movimentos culturais que sinalizem, ou não, a posse, o ter, o fazer se apropriando de bens de uma forma geral, com meios específicos de economia. Também é estabelecido por intermédio de processos culturais e de relações sociais, fortificando os laços econômicos e dando oportunidade para que os sujeitos façam parte, engajando-se em diferentes grupos sociais (Bourdieu, 2007).

Essa inclusão é explicitada nesta pesquisa mediante a mudança e engajamento de agentes, por exemplo, em um curso de graduação até a obtenção do seu título e exercício na docência, proporcionando a expansão do *capital* cultural e econômico com possibilidade de novas relações sociais e simbólicas sendo consolidadas nesse percurso (Bourdieu, 2012).

Para que a estrutura econômica não atenda somente aos gostos particulares de um seletivo grupo, é necessário um estudo que leve em conta o *capital*, começando pelo cultural e posteriormente o econômico, social e simbólico. Dessa forma, a estrutura econômica apresenta um panorama das posses dos sujeitos, mas sozinha não é suficiente para explicar o desempenho de estudantes e professores(as). É necessário considerar a perspectiva de outro *capital*, como o *capital* social e simbólico, conforme Bourdieu (2015).

O *capital* social está relacionado ao ambiente de convívio interpessoal e organizacional, sendo significativo para o progresso social do agente. Esse *capital* demanda um trabalho coletivo e a inserção do sujeito em atividades públicas com uma participação

efetiva em eventos comunitários, como festas, reuniões, esportes, entre outras atividades. Por meio do *capital* cultural, o sujeito desenvolve habilidades nessas atividades, como mencionado anteriormente. Bourdieu (2015, p. 67) destaca que:

O volume do *capital* social que um agente possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do *capital* (econômico, cultural, simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a qual está ligado. Isso significa que embora seja relativamente irreduzível ao *capital* econômico e cultural possuído por um agente determinado ou mesmo pelo conjunto de agentes a quem está ligado (como bem se vê no caso do novo rico), o *capital* social não é jamais completamente independente deles pelo fato de que as trocas que instituem o inter-reconhecimento supõe o reconhecimento de um mínimo de homogeneidade “objetiva” e de que ele exerce um efeito multiplicador sobre o *capital* possuído com exclusividade.

Bourdieu (2003a) salienta que essas redes de relações devem ser ampliadas, facilitando a movimentação entre o *capital*. Para que isso aconteça, são indispensáveis estratégias que estabeleçam ações ordenadas e orientadas, desdobradas em função de um *habitus* aprendido, com objetivos de abarcar momentos históricos dos agentes que são orientados por atitudes, costumes, escolhas e gostos desencadeados por ações e condições do dia a dia. Salientando na obra “A Dominação Masculina” (2004, p. 62), Bourdieu comenta que essas estratégias destinam-se a disseminar os poderes e os privilégios herdados na família, ficando a cargo dos homens, que são “detentores do monopólio dos instrumentos de produção e de reprodução do *capital* simbólico, visando assegurar a conservação ou o aumento deste *capital*”, certificando a preservação dessas estratégias.

A importância da estratégia está diretamente relacionada à possibilidade de transformação e mobilidade social. Ao utilizar estratégias adequadas, os agentes podem ter e ampliar seu acesso ao *capital*, aumentando suas chances de ascensão social dentro do *campo* em que atuam. As estratégias são ferramentas essenciais para romper com as limitações impostas pelas estruturas sociais e buscar melhores posições dentro do *campo* (Bourdieu, 2006).

A noção de estratégia, como apresentada por Bourdieu, vai além de ações conscientes e intencionais dos indivíduos para alcançar objetivos. Ela também engloba uma dimensão antecipatória do futuro, que é conferida pelo *habitus*, a matriz geradora das práticas e disposições dos agentes. Dessa forma, as ações engendradas pelos *habitus* podem ser compreendidas como “estratégias objetivas”, cujo sucesso está relacionado à sua

inconsciência e desinteresse. Essas estratégias são essenciais para que os indivíduos possam superar as barreiras e obstáculos impostos pelo *campo* social em que estão inseridos, permitindo-lhes buscar a acumulação de diferente capital, como o cultural, social, econômico e simbólico. Por meio das estratégias, os indivíduos moldam sua trajetória e buscam posicionar-se de forma estratégica no *campo*, visando ao alcance de seus objetivos e à maximização de suas oportunidades (Bourdieu, 2006, 2015).

No contexto da pesquisa sobre a trajetória do(a) professor(a) de Filosofia, a compreensão e utilização de estratégias revelam-se fundamentais. Essas estratégias possibilitam a análise da profissão e da trajetória docente, o reconhecimento das escolhas realizadas e a busca por recursos e oportunidades no *campo*, inclusive para tomar decisões a respeito dessas escolhas. Por meio das estratégias, os(as) professores(as) podem refletir sobre os desafios inerentes às suas opções. Assim, as estratégias desempenham um papel essencial na construção e fortalecimento da trajetória dos(as) professores(as) de Filosofia, permitindo-lhes trilhar caminhos de sucesso e alcançar suas metas e objetivos profissionais.

Além disso, o *capital* simbólico se consolida por meio de um conjunto de rituais de aceitação social, como se fosse uma disputa simbólica, buscando provar que uma asserção é melhor do que a dos outros e transformando os interesses pessoais de um grupo em preferências para o âmbito social, que sejam reconhecidas e aprovadas. Cada indivíduo contribui de acordo com seu *habitus*. Assim, o *capital* simbólico sintetiza os demais *capital* (cultural, econômico e social).

O *capital* simbólico é uma propriedade qualquer (de qualquer tipo de *capital*, físico, econômico, cultural, social), percebida pelos agentes sociais cujas categorias de percepção são tais que eles podem entendê-las (percebê-las) e reconhecê-las, atribuindo-lhes valor. Um exemplo: a honra nas sociedades mediterrâneas é uma forma típica de *capital* simbólico que só existe pela reputação, isto é, pela representação que os outros fazem dela, na medida em que compartilham um conjunto de crenças apropriadas a fazer com que percebam e apreciem certas propriedades e certas condutas como honrosas ou desonrosas (Bourdieu, 2008b, p. 107).

Fiorante, Muzetti e Inforsato (2017) salientam que o *capital* simbólico, quando visto por outros, tem uma expressão de autossatisfação, autoaprovação e legitimação. Bourdieu (2001) considera isso vantajoso porque o agente que se sente feliz consigo mesmo e tem autoestima se projeta e se diferencia dos outros. Essa leitura fica clara também em Reina *et al.* (2014), que o ser humano precisa dos outros para ser reconhecido, enquanto é desconsiderado enquanto ser humano, apresentando ações de outro *capital* como o cultural

pelo conhecimento e forma, o econômico pelos recursos e o social pelas relações que propiciam algum tipo de ganho.

Portanto, para Bourdieu (2003c, 2007, 2012), os acontecimentos simbólicos apresentam uma estreita reprodução de dominação social no que se refere à estima do sujeito por outros agentes ou até mesmo por um grupo. É uma ação restrita de reconhecimento e confiança que constata a força e a influência do poder simbólico na vida dos agentes. Nesta pesquisa, analiso a trajetória simbólica de professores(as) com elementos relacionados a disposições que constroem e atuam dentro das trajetórias sociais à atuação docente.

Figura 13 — O *Capital* Cultural, Econômico, Social, e Simbólico



Fonte: Do autor, 2023

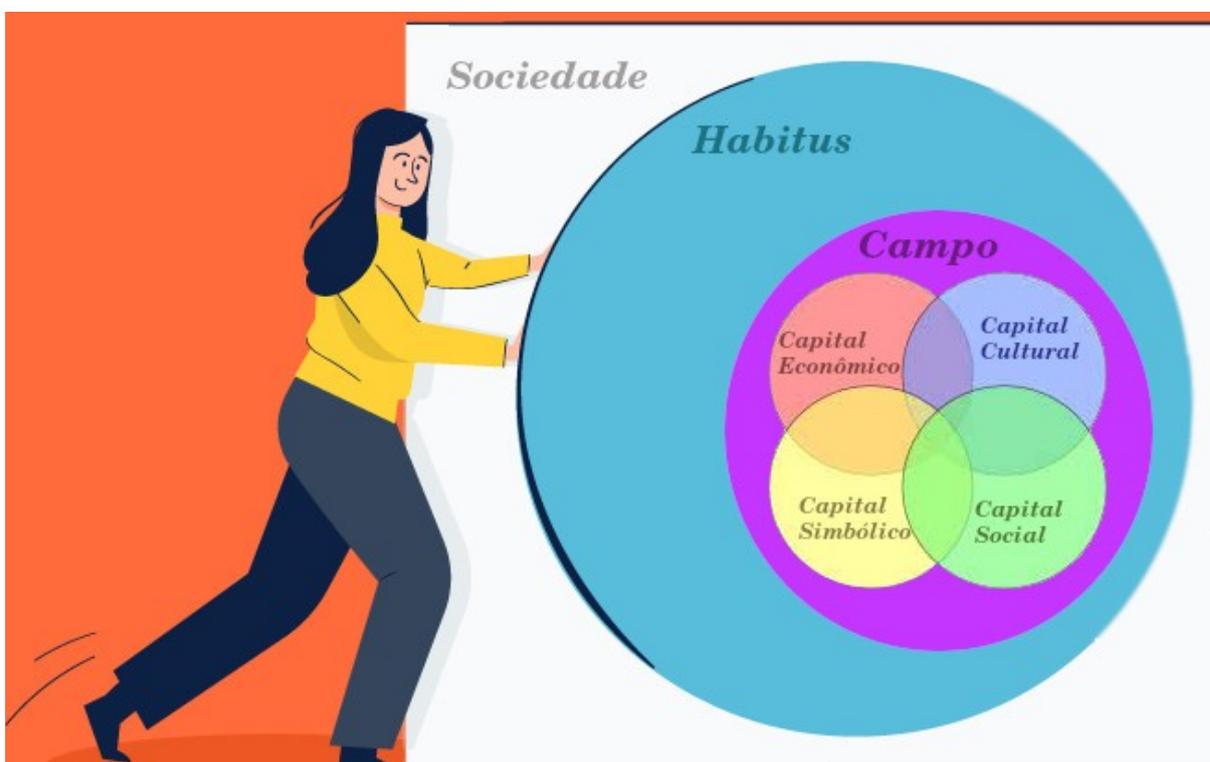
É importante ressaltar que, embora os tipos de *capitais* apresentados tenham conceitos e lógicas específicos, como representado na figura 13, eles estão interligados e se complementam no processo de construção do *habitus* do sujeito. Por exemplo, a posse de *capital* econômico pode ser um fator determinante para o acesso a *capital* cultural de

prestígio, como a educação de qualidade, bibliotecas, museus, entre outros. O *capital* social também pode ser crucial para o acesso a oportunidades profissionais e educacionais, além de permitir o acesso a *capital* cultural, já que as relações sociais podem levar a novos contatos e conexões, econômicas e também simbólicas.

Da mesma forma, o *capital* cultural pode ser um fator importante para a aquisição de outro *capital*, como o econômico, social e simbólico. Por exemplo, a formação educacional e a posse de conhecimentos específicos podem ser fundamentais para o sucesso em determinadas profissões e para a construção de uma rede de contatos de qualidade. Além disso, o *capital* cultural também pode gerar prestígio e reconhecimento social, o que pode levar a novas oportunidades e conexões (Reina, 2009).

É necessário compreender que o capital está interligado e que, muitas vezes, são condições indispensáveis para que se alcance o outro *capital*, contribuindo para a redefinição do *habitus* do sujeito. Dessa forma, é importante ter uma visão integrada e ampla do papel do *capital* na sociedade e de como eles se relacionam entre si.

Figura 14 — Diagrama de Venn – Sociedade, *habitus*, *Campo*, *Capital* Cultural, Econômico, Social e Simbólico.



Por fim, apresento na figura 14, o diagrama de Venn como síntese dos conceitos, sendo a sociedade entendida como um espaço social estruturado, o *habitus* representado pelo círculo maior, pois é o conceito central na teoria de Bourdieu. Dentro desse círculo, existem elementos como valores, crenças, hábitos e disposições incorporadas que formam o comportamento humano.

O *campo* é representado por um círculo menor dentro do círculo do *habitus*. Isso indica que o *campo* é um espaço social que molda o comportamento humano, mas é limitado pelas disposições e hábitos incorporados do *habitus*.

O *capital* é representado por círculos menores adicionais dentro do círculo do *campo*. Cada círculo representa um tipo diferente de *capital*, como o *capital* cultural, econômico, social e simbólico. Isso mostra que diferentes tipos de *capital* podem ser usados para navegar no *campo* e obter experiência e até sucesso social.

Ressaltando que da esfera do *habitus* para a do *campo*, existem indicativos da influência do *habitus* no *campo*, assim como do *campo* para a do *capital*, indicando a relação entre o *campo* e a acumulação de diferentes tipos de *capital*.

É importante lembrar que essa é apenas uma representação visual simplificada da teoria de Bourdieu, e que há muito mais complexidade e nuances em sua compreensão do *habitus*, do *campo* e do *capital*.

Após definir o ponto conceitual desta Tese, o próximo passo é buscar encontrar as ressignificações da caminhada dos(as) professores(as) de Filosofia, com o objetivo de compreender o que é trajetória. Essa trajetória está intimamente ligada à história de vida de cada sujeito, resultante da interação entre uma estrutura do *capital* (cultural, econômico, social e simbólico) que a família adquiri, influenciados por fatores sociais e redimensionados pela escola.

#### **4.2.3 Construção de uma Trajetória**

Compreendendo que a escola não é neutra e que o *capital* isoladamente não reflete a totalidade individual e social, busco examinar os conceitos que compõem a trajetória histórica dos(as) professores(as) de Filosofia em Ituiutaba. Utilizando a lente do pensamento bourdieuniano, que emprega uma série de conceitos e categorias para descrever e iluminar as relações pessoais, familiares, sociais e escolares, o objetivo é esclarecer os caminhos trilhados

por esses profissionais. Trata-se de um assunto complexo, que demanda um estudo aprofundado.

Início por definir o conceito de trajetória, utilizando a reflexão sociológica do autor. A análise da trajetória individual e coletiva é crucial para a investigação em questão, permitindo examinar as nuances específicas que surgem neste tipo de pesquisa.

Figura 15 — Construção da Trajetória



Fonte: Do autor, 2023

A representação gráfica da trajetória em Bourdieu seria mostrar a relação entre os principais conceitos que o autor utiliza, como o *habitus*, o *capital* e os *campos* sociais. A figura 15, de um agente que é delineado pelo seu *habitus* e que utiliza seus diferentes tipos de *capital* (cultural, econômico, social e simbólico) para se posicionar e atuar em diferentes *campos* sociais.

Mas existem relações de poder e influência entre os diferentes *campos* sociais, mostrando como a posição do agente em um *campo* pode afetar sua posição em outros *campos*, influenciando diversos tipos de *capital* pelos agentes em sua trajetória pelos *campos*

sociais (caminhos a percorrer) (Bourdieu, 2012). Tudo isso influencia na trajetória dos agentes, como a estrutura econômica e política, as desigualdades sociais, as mudanças culturais, entre outros. Existe uma complexidade nas relações entre os conceitos de Bourdieu e como eles se inter-relacionam na trajetória dos agentes pelos diferentes *campos* sociais, o que leva a usar estratégias.

Ao examinar as ações reais e históricas e sua estruturação por meio do *habitus* individual ou coletivo, resultante de variações de *capital* e estratégias, é possível confirmar que o cultural depende do social para consolidar a presença do agente nas ações sociais. Esse processo culmina no reconhecimento econômico, especialmente dentro do *campo* educacional, que é o objeto de estudo desta pesquisa. Para ilustrar esse ponto, cito Manzan, Muzzeti e Suficier (2012, p. 142), que afirmam que:

A trajetória inicial de constituição do conceito de *habitus* em um indivíduo ocorre normalmente nas primeiras agências de socialização do ser, entendida como família ou, na falta desta, em alguma outra instituição equivalente. Por meio da imersão nessa primeira noção de instância de organização do espaço social é que se internaliza no ser uma coleção base de signos, de processos e experiências educativas vivenciadas por ele, por meio da intervenção ou observação direta de seus entes (ou pessoas mais próximas). Esta observação atenta para os costumes, valores e demonstrações de sentidos estratégicos percebidos com regularidade e de maneira cotidiana. A submissão do indivíduo a esta trajetória social produz, manifesta e reestrutura a noção de *habitus* por meio das interações cotidianas que demandam de capacidades cognitivas que, necessariamente, integrem práticas e esquemas de natureza social e cultural em estado compartilhado.

A importância dos *habitus* na consolidação dos sujeitos em cada *campo* social é amplamente comprovada através de narrativas e simbologias, que são estratégias utilizadas pelos agentes para manterem-se e consolidarem-se em suas respectivas áreas. Esses atributos incluem a posição social de origem, a educação, as experiências vivenciadas e as relações estabelecidas ao longo do tempo.

Para Bourdieu (2001), o *habitus* é uma categoria central para compreender como os sujeitos são delineados pelas estruturas sociais e como eles formam essas estruturas por meio de suas ações. Vale lembrar que o *habitus*, conforme reafirma Reina (2009) é um conjunto de disposições duráveis e transponíveis que incorporam a história de um agente e o capacitam a agir e perceber o mundo de uma determinada maneira. Dessa forma, o *habitus* é fundamental para a compreensão das trajetórias individuais, pois é ele que orienta as ações dos sujeitos em relação aos diferentes *campos* sociais nos quais eles estão inseridos.

Nesse sentido, conforme Bourdieu (2006, 2007, 2015ab), a trajetória de um agente é uma construção social, que está em constante evolução e é influenciada por diversos fatores, como as estruturas sociais, os recursos disponíveis, as relações estabelecidas, dentre outros. Assim, a trajetória individual é, portanto, o resultado da interação dinâmica desses atributos com as estruturas e práticas dos diferentes *campos* sociais, marcadas por momentos de mudança e de estabilidade, que podem ser interpretados como tentativas de adaptação às condições específicas de cada *campo* social.

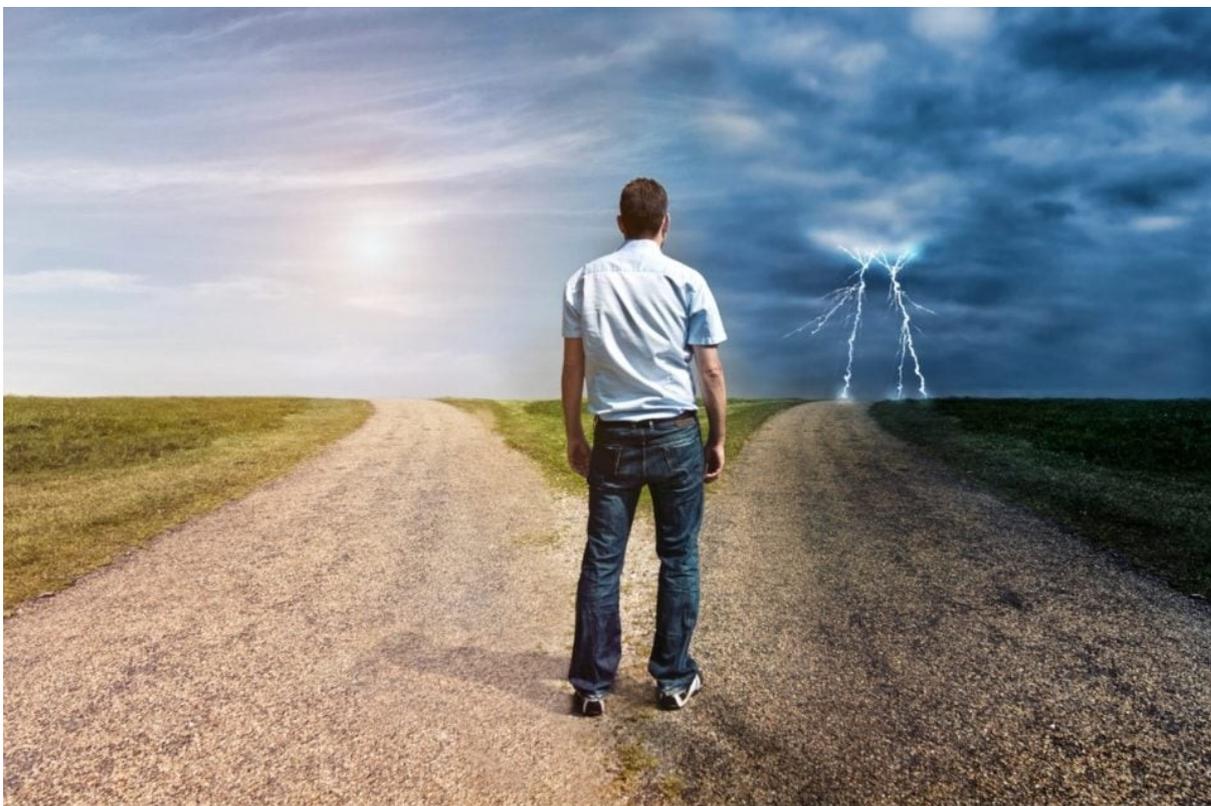
Bourdieu (2008b), ao enfatizar que as trajetórias são a objetivação das relações entre os agentes e as forças presentes no *campo*, reproduzindo os princípios aplicados pelo pesquisador em circunstâncias e situações do *campo*, consolida as trajetórias, diferenciando-as das biografias comuns que apenas narram elementos de memória sem uma significação precisa.

Noção de trajetória como uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo), em um espaço ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes. Tentar compreender uma vida como uma série única e, por si só, suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outra ligação que a vinculação a um “sujeito” cuja única constância e a do nome próprio, é quase tão absurdo quanto tentar explicar um trajeto no metro sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diversas estações (Bourdieu, 2008b, p. 81).

Consequentemente, as trajetórias constituem uma importante ferramenta para compreender e analisar os processos de consolidação dos sujeitos nos *campos* sociais. Através das narrativas e simbologias, assim como afirma Reina *et al.* (2014), é possível identificar os *habitus* dos agentes e como estes se relacionam com as forças presentes em cada *campo*, influenciando diretamente suas trajetórias e seu sucesso na área em questão.

Para retratar o conceito de trajetória em Bourdieu (2003b, 2007, 2008a, 2015), é necessário compreender como a vida pode ser entendida por meio de procedimentos inerentes aos múltiplos trajetos, crenças e sentidos que situam a pessoa no *campo* social ao longo do tempo. É preciso, portanto, compreender as histórias que surgem do cenário das escolhas e possibilidades, abarcando os dados coletados e as ocorrências que, porventura, não expressam por si mesmas a totalidade dos acontecimentos. É importante levar em conta a abrangência dos fatos e evitar que o pesquisador seja persuadido nesse sentido.

Figura 16 — Caminho como Trajetória



Fonte: Wemystic, 2023

Quando se fala em trajetória, é comum associar a ideia de caminho ou percurso, porque essa palavra geralmente se refere à descrição da evolução de um objeto ou de um sujeito em um determinado período de tempo.

Na figura 16 apresentada, na qual um homem olha por dois caminhos, exploro a perspectiva de trajetória de acordo com a abordagem de Pierre Bourdieu. Para Bourdieu (2008a), a trajetória é entendida como um processo dinâmico que envolve escolhas, possibilidades e influências do contexto social. Nesse sentido, os caminhos representam diferentes direções que o homem pode tomar em sua jornada, refletindo as possibilidades e as restrições que enfrenta. Cada caminho representa uma trajetória específica, com suas próprias implicações, desafios e oportunidades. Assim como Bourdieu (2006, 2007, 2015) destacou a importância dos *habitus*, dos *campos* e das estruturas sociais na formação das trajetórias individuais, posso considerar que o homem na figura está imerso em um contexto que cria suas escolhas e possibilidades. As duas opções diante dele refletem as tensões e dilemas que

muitas vezes surgem ao longo da vida, exigindo a tomada de decisões que podem ter impactos significativos em sua trajetória pessoal e profissional. Portanto, a figura 16 retrata não apenas a ideia de um simples caminho, mas sim a complexidade da trajetória humana, influenciada por fatores sociais, históricos e individuais, e marcada por escolhas que formam o percurso do sujeito ao longo do tempo.

No contexto da sociologia de Bourdieu (2008a), a trajetória se refere à evolução do agente ao longo do tempo, em relação aos diferentes *campos* sociais em que está inserido. Essa evolução é influenciada pelo *capital* que ele possui, pelo *habitus* que ele internalizou e pelas relações de poder e hierarquia que existem nos *campos* sociais em que atua.

A ideia de caminho ou percurso é uma forma de visualizar essa evolução, mostrando como o agente se move ao longo do tempo, passando por diferentes fases e enfrentando diferentes desafios em sua trajetória pelos *campos* sociais. Por isso, é comum associar a ideia de trajetória à ideia de caminho ou percurso.

A noção de trajetória é uma estrutura amplamente conhecida pelo percurso biográfico, que descreve a vida, a profissão e os caminhos percorridos por um agente. No entanto, Bourdieu (2012) aponta para a importância de ir além da simples descrição e refletir sobre o que os agentes acreditam e exercem. Nesta Tese, é necessário compreender o que os(as) professores(as) de Filosofia pensam e fazem, a fim de interpretar o contexto de construção de seus depoimentos e práticas, contribuindo para a construção coletiva de como se apresenta sua trajetória de ser professor(a) de Filosofia na SRE de Ituiutaba.

A utilização da sociologia reflexiva de Bourdieu (2006) como referencial teórico e metodológico neste estudo possibilita uma compreensão mais profunda sobre como os(as) professores(as) de Filosofia constroem suas trajetórias na SRE de Ituiutaba, contribuindo para a elaboração de novas políticas públicas e para o desenvolvimento de estratégias que possam melhorar a qualidade da educação nessa região.

Levando em consideração toda a discussão sobre o *habitus* já abordada, ao trazer a concepção de trajetória, é possível observar uma reconstrução e renovação. Isso aponta que os agentes que assumem novas práticas transformam suas vidas e trajetórias, deixando de lado as condutas antigas e aceitando novas com possibilidade de adentrar em novos grupos, pois elas não mais se identificam com sua antiga visão encontrando novas perspectiva e necessidade. Em outras palavras, passam a não se identificar com antigos modos e lugares, desenvolvendo novos *habitus* em outro *campo* com novas aceitações. Nessa visão, o *habitus* se transforma

conforme a trajetória social trilhada pelo sujeito com sua experiência, seja em ascensão ou declínio.

Conforme Bourdieu (1996, 2008a), e reafirmado por Knoblauch, Lopes e Santana (2021), as trajetórias, por meio de entrevistas e narrativas, são uma abordagem metodológica significativa para o entendimento dos desenvolvimentos sociais, desde as experiências singulares e individuais até os eventos coletivos e sociais e compreensões históricas. Por meio desses relatos de existência, é possível avaliar a compreensão do contexto social e das concepções nas quais os agentes estão inseridos, com base nas evocações feitas por eles em seus relatos.

Para Bourdieu (1996, p. 189), a trajetória é composta por “uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) em um espaço em constante construção e sujeito a transformações incessantes”, ou seja, ocupada por agente ou grupo ocupa em um espaço social em constante evolução. Essas posições são deliberadas e resultam em padrões de movimento que influenciam a construção das trajetórias individuais.

Assim, as trajetórias dos(as) professores(as) de Filosofia são delineadas pelas estruturas sociais em que estão inseridos e pelas mudanças culturais e políticas que impactam a educação. A compreensão desses fatores é essencial para identificar os desafios enfrentados pelos(as) professores(as) ao longo de suas carreiras e para promover práticas educacionais mais efetivas que valorizem a Filosofia como instrumento para o desenvolvimento crítico e reflexivo dos indivíduos. Portanto, a teoria de Bourdieu oferece um importante suporte para entender as trajetórias dos(as) professores(as) de Filosofia e as influências que realçam a sua atuação.

Bourdieu (2003bc, 2008b) estabelece uma base que busca mostrar e fortalecer os momentos e contextos das ações sociais, fomentando a compreensão do *habitus* que cada pessoa compõe, sendo este um instrumento fundamental na constituição de suas trajetórias e conquistas no espaço social, através da atuação e estruturação de estratégias de ação.

## 5 O PERCURSO METODOLÓGICO

Considero relevante estudar a trajetória dos(as) professores(as) de Filosofia que atuam em escolas da SRE de Ituiutaba. Esse olhar permite compreender o perfil dos(as) professores(as) que vivem nessa região, bem como se tornaram professores(as). Ao refletir sobre as especificidades desse contexto, é possível identificar que a trajetória, os desafios enfrentados e suas vivências podem apresentar uma reprodução de uma ordem Superior que regula a educação, mas que também é influenciada pelas características próprias de cada sujeito, as quais se refletem em suas ações.

Ao buscar compreender as trajetórias dos(as) professores(as) de Filosofia na SRE de Ituiutaba, é necessário analisar não só as experiências individuais, mas também as manifestações das estruturas e práticas sociais, além de outros fatores que influenciam a vida e as opções dos(as) professores(as). Essa compreensão permite identificar os elementos que constituem as escolhas desses docentes em um contexto pessoal e profissional, incluindo fatores como formação acadêmica, experiências profissionais anteriores, interesses pessoais, valores e expectativas em relação à carreira e à educação em geral.

Certo disso, apresento os procedimentos da pesquisa, buscando proporcionar ao leitor, conforme Bourdieu (2003b), um “lugar de onde se fala o autor”. Os procedimentos da investigação incluem o tipo de pesquisa, o local, os sujeitos, os instrumentos e os procedimentos metodológicos que delineiam este estudo.

### 5.1 TIPO DE PESQUISA

A natureza desta pesquisa é qualitativa e tem como base a teoria bourdiana. Para tanto, o método praxiológico é o utilizado na construção deste trabalho, tendo sido desenvolvido por Pierre Bourdieu em seus estudos, conforme mencionado na seção anterior (Chueke; Lima, 2012).

O método praxiológico, fundamentado na teoria de Bourdieu, visa examinar as condições socialmente concebidas que orientam a ação, tendo o sujeito como força estruturante e inserido na estrutura de um *campo* que abrange um conjunto de relações históricas. O sujeito é condicionado e condicionante, produto e produtor de ações. Em outras palavras, Bourdieu elabora um estruturalismo dinâmico, uma relação recíproca entre a

consciência dos seres sociais e os objetos, uma interação entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas, o que ele denomina de *habitus*. Procura balancear o contexto, entendimento, forma de pensar e conduta conforme as estruturas do que é memorável, perceptível e deliberado de acordo com o *campo* em que se inscrevem, entre agente ou grupo (Bourdieu, 2002, 2003c, 2008b).

Bourdieu, ao falar sobre o conceito de *habitus*, refere-se a ele como algo intrinsecamente ligado a um *campo* social. Esse *campo* envolve elementos que nem sempre são perceptíveis, mas que influenciam e modelam as ações e instituições presentes nele. Esses elementos são resultado da história das posições que compõem o *campo* e das disposições que elas favorecem. O *habitus*, então, é entendido como uma espécie de sistema de disposições duráveis e transponíveis que permitem que os agentes sociais ajam de maneira coerente e adaptada às condições do *campo* em que se encontram, refletindo a lógica e os valores presentes nesse *campo*. Dessa forma, o *habitus* é um elemento fundamental para a compreensão da dinâmica das relações sociais e da formação das identidades individuais e coletivas (Bourdieu, 2001, 2003b).

Na área de pesquisa em educação e em outras ciências humanas e sociais, houve por muito tempo uma predominância de ideias baseadas em métodos isolados, quantificação e abordagem analítica, visando à neutralidade e imparcialidade do pesquisador em relação ao objeto estudado. Entretanto, a evolução dos estudos da área mostrou que a investigação é influenciada por diversos fatores, tornando a busca pela neutralidade quase impossível. Assim, a abordagem atual de pesquisa em educação é preferencialmente qualitativa, que requer uma visão holística dos fenômenos, considerando diversos componentes de uma situação em suas interações recíprocas (Lüdke; André, 1986).

A abordagem qualitativa contrapõe-se à abordagem quantitativa da ciência, que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração e as estuda isoladamente. Dessa forma, a pesquisa qualitativa em educação busca entender a complexidade do fenômeno educacional e reconhece a importância da subjetividade do sujeito para compreender significados e experiências cotidianas, adotando a tematização como estratégia de análise e permitindo ao pesquisador explorar áreas que antes eram consideradas estrangeiras para a pesquisa em educação (Lüdke; André, 1986).

No *campo* da pesquisa em educação e outras áreas das ciências humanas e sociais, há um entendimento de que o conhecimento é influenciado por fatores como valores, visões de

mundo e interesses do pesquisador ao longo do tempo. Diante disso, a abordagem quantitativa, que busca objetividade e imparcialidade, não é suficiente para capturar a complexidade do fenômeno apresentado. Desse modo, a investigação, e em relação a pesquisa em trajetória adota uma abordagem qualitativa, que busca entender a interação recíproca de diversos componentes de uma situação e reconhece a importância da subjetividade do sujeito para compreender significados e experiências cotidianas (Gil, 2011).

Para assegurar a excelência da pesquisa, é adotada a problematização como estratégia de análise. Isso permite ao pesquisador explorar áreas que antes eram consideradas marginais para a pesquisa em educação, como a arte e a biologia, e conceber a pesquisa qualitativa como um agente de transformação social. Dessa forma, o método de pesquisa em educação deve levar em consideração a subjetividade do sujeito e suas experiências cotidianas, além de buscar uma representação qualificada dos mesmos, exigindo do pesquisador inteligência, habilidade técnica e sensibilidade para acompanhar a dinâmica e fluidez do conhecimento e do mundo que a influencia (Lüdke; André, 1986).

## 5.2 LOCAL DA PESQUISA

A inspiração e estímulo inicial para a produção desta Tese teve como motivação, minhas vivências e trajetórias como professor(a) de Filosofia no Ensino Médio, ministrando aulas em Escolas de Educação Básica. Atualmente, estou lotado em uma Escola Estadual sob responsabilidade da SRE de Ituiutaba/MG, uma das 47 Superintendências pertencentes à Secretaria Estadual de Educação – SEE, do Estado de Minas Gerais.

Quanto a Ituiutaba, uma cidade com raízes profundas na história de Minas Gerais, revela-se como um destino encantador, repleto de atrativos culturais e naturais. Descoberta pelas bandeiras que exploravam o interior do estado no século XIX, a região testemunhou seu desenvolvimento sob a influência do padre Antônio Dias Gouveia, tido como o fundador da cidade. O crescimento de Ituiutaba teve início em torno da construção da primeira capela em 1832, marcando o surgimento do município. Segundo dados do IBGE, o município registrou uma população de 102.217 pessoas no último censo de 2022, com uma densidade demográfica de 39,34 habitantes por quilômetro quadrado (IBGE, 2022).

Um dos destaques de Ituiutaba é o MUSAI – Museu de Artes, que se propõe a contar a história local por meio de um rico acervo que inclui antiguidades, fotografias, objetos e

documentos. Além disso, o Parque do Goiabal, a Casa do Artesão e o TEAR – Tejuco Arte e Artesanato também proporcionam experiências enriquecedoras aos visitantes, imergindo-os na cultura e na tradição da região.

Os atrativos turísticos de Ituiutaba não se limitam apenas à sua herança cultural. A cidade oferece opções diversas para quem busca lazer e entretenimento. O Clube de Campo Beira Rio convida à descontração em meio à natureza, enquanto caminhadas ao longo da Avenida José João revelam a beleza local. Não se pode deixar de mencionar a fama das cachaças artesanais produzidas no município, um verdadeiro deleite para os apreciadores da boa bebida.

Eventos como o Carnaval, conhecido por atrair uma grande quantidade de turistas devido à sua infraestrutura e shows renomados, e as feiras FECIAGRO e EXPOPEC, que oferecem uma variedade de atividades como exposições de animais, rodeios e apresentações artísticas, contribuem para consolidar Ituiutaba como um destino turístico vibrante e multifacetado. Com uma população acolhedora e uma infraestrutura que garante qualidade de vida, Ituiutaba é mais do que uma cidade - é um convite a explorar o melhor de Minas Gerais.

Ituiutaba é uma cidade que apresenta um contexto cultural diversificado e rico, desempenhando um papel fundamental na formação do *capital* cultural de seus habitantes. Aqui, tradições, práticas artísticas e manifestações folclóricas enriquecem a vida cultural local. Festivais, exposições, apresentações artísticas e atividades educativas oferecem oportunidades para os indivíduos desenvolverem conhecimentos e apreciarem as manifestações culturais presentes na região.

Além disso, Ituiutaba oferece acesso a instituições culturais, como museus, bibliotecas, centros culturais e grupos de estudo, que ampliam as referências culturais e enriquecem o *capital* cultural dos moradores. Ao vivenciar e se envolver com a cultura local, os indivíduos têm a chance de adquirir repertórios culturais diversificados, expandir suas perspectivas e estabelecer conexões com outros *campos* sociais, como a educação e o trabalho.

O *capital* cultural adquirido por meio das influências culturais de Ituiutaba desempenha um papel relevante na trajetória pessoal e profissional das pessoas, respaldando em suas escolhas educacionais, oportunidades de trabalho e interações sociais. Reconhecer a importância do contexto cultural local e sua inspiração na construção do *capital* cultural significa compreender as experiências culturais como elementos essenciais para o

desenvolvimento dos indivíduos, podendo realçar suas trajetórias de vida de maneira significativa.

Quanto à SRE de Ituiutaba, foi criada em 22 de setembro de 1987, pelo decreto nº 27.903, instituindo a 32ª Delegacia Regional de Ensino – DRE, pelo então governador Hélio de Carvalho Garcia. Ela se desmembrou da DRE de Uberlândia, definindo sede própria em Ituiutaba com competência e jurisdição em 09 de novembro de 1986. Pela lei 11.721 de 29 de dezembro de 1994, passou a ser chamada 16ª SRE de Ituiutaba, com sede atual na Avenida Vinte e Um, número 1533, no Centro de Ituiutaba, Estado de Minas Gerais, respondendo por 84 Escolas, sendo:

- 30 Estaduais;
- 39 Municipais;
- 15 Particulares.

Nas cidades de:

- Cachoeira Dourada;
- Canápolis;
- Capinópolis;
- Centralina;
- Gurinhatã;
- Ipiacu;
- Ituiutaba;
- Santa Vitória.

O mesmo O Decreto nº 27.903, de 22 de setembro de 1987, que criou a SRE de Ituiutaba, em Minas Gerais, também estabeleceu a organização e a estrutura básica do sistema de ensino do Estado, criando as SREs como órgãos de coordenação, supervisão e orientação técnico-pedagógica das Escolas Estaduais em suas respectivas regiões. Portanto, a SRE de Ituiutaba foi criada dentro desse contexto, como parte da estrutura do sistema estadual de ensino de Minas Gerais.

Para o delineamento da investigação, é importante considerar que as Escolas Municipais, embora façam parte da SRE, são reguladas pelo município e seguem as diretrizes do Estado. A relação entre Estado, Município e SRE desempenha um papel crucial no funcionamento adequado das escolas. A SRE supervisiona o cumprimento das normativas, enquanto o município é responsável pela gestão das escolas e implementação de políticas educacionais.

É relevante destacar que, para fins desta pesquisa, optei por excluir as Escolas Municipais devido à ausência do Ensino Médio e à não inclusão da disciplina de Filosofia em sua estrutura curricular. Isso permite focar especificamente nas escolas que oferecem esse nível de escolarização e a disciplina de Filosofia, o que está alinhado com os objetivos desta investigação.

As instituições de Ensino Particular englobam desde Escolas de Educação Infantil até o Ensino Médio. Mas, apesar de estarem subordinadas à SRE de Ituiutaba, estas se responsabilizam apenas em seguir a estrutura curricular do Estado e, em sua maioria, são gerenciadas por uma equipe própria, com dinâmicas de acesso e diálogo, sem ocorrer efetivamente interferência, ficando assim fora do escopo deste trabalho.

Também é importante mencionar que, neste contexto, a cidade de Ituiutaba conta com a presença significativa do Instituto Federal (IF), que oferece desde o Ensino Médio até cursos técnicos e de nível Superior. No entanto, é fundamental ressaltar que o IF possui uma gestão própria e segue suas próprias normativas, que são regulamentadas pela Federação, independentemente da atuação da SRE de Ituiutaba. A autonomia do Instituto Federal permite que ele desenvolva suas próprias estratégias e projetos pedagógicos, buscando constantemente a excelência na formação acadêmica e profissional de seus estudantes, o que para o propósito específico desta pesquisa, exclui esta instituição do conjunto das escolas a serem investigadas.

Em relação às 30 escolas estaduais da região, oito oferecem apenas Ensino Infantil e Ensino Fundamental, e há também uma Escola Estadual de Ensino Musical que se diferencia

do ensino regular. Isso reduz para 21 o número de escolas que oferecem o Ensino Médio e, conseqüentemente o oferecimento da disciplina de Filosofia e conseqüentemente reduz para 24 docentes, conforme Quadro 3.

Quadro 3 — Número das Escolas Estaduais das SRE Ituiutaba

TABELA DE ESCOLAS ESTADUAIS		
CIDADE	NÚMERO DE ESCOLAS	NÚMERO DE PROFESSORES(AS)
Cachoeira Dourada	1	1
Canápolis	1	1
Centralina	2	2
Gurinhata	2	2
Ipiacu	1	1
Ituiutaba	11	14
Santa Vitória	3	3
<b>TOTAL</b>	<b>21</b>	<b>24</b>

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023

Conforme o quadro anteriormente apresentado, observo que algumas instituições estão localizadas em cidades muito pequenas, o que resulta em um número reduzido de escolas e professores(as) disponíveis. Diante disso, optei por selecionar a maior cidade da região, Ituiutaba, pois nela é possível encontrar uma concentração maior de profissionais e, conseqüentemente, uma melhor interação social entre eles.

Desta forma, o número de escolas que estão aptas a participar da investigação é de 11, com um total de 14 docentes de Filosofia, conforme Quadro 4.

Quadro 4 — Número das Escolas Estaduais das SRE Ituiutaba, cidade de Ituiutaba

TABELA DE ESCOLAS ESTADUAIS DE ITUIUTABA		
CIDADE	NÚMERO DE ESCOLAS	NÚMERO DE PROFESSORES(AS)
Ituiutaba	11	14
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>14</b>

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023

Esta escolha não apenas me permitiu concentrar em uma área que conheço bem, mas também facilitou o acesso às instituições educacionais e aos profissionais envolvidos, otimizando a coleta de dados e a compreensão do contexto local. Espero contribuir com uma análise mais aprofundada e contextualizada da trajetória desses(as) profissionais, refletindo os desafios e as perspectivas dos(as) professores(as) de Filosofia nesse contexto específico.

Esta opção também perspectivou a proposta de Pierre Bourdieu sobre os espaços sociais, a qual leva em conta a dinâmica das relações e interações sociais em um determinado ambiente.

Bourdieu (2006, 2012) discute a importância do espaço social e das relações sociais na formação dos agentes e na reprodução das estruturas de poder. Essa abordagem enfatiza a relevância das interações sociais no processo de desenvolvimento e influência mútua entre os indivíduos que compartilham o mesmo espaço social. Quando agentes compartilham um espaço social, têm maiores chances de interagir, influenciar-se mutuamente e partilhar práticas e valores comuns.

A escolha das escolas públicas de Ensino Médio em Ituiutaba como objeto de estudo permite uma análise mais aprofundada das dinâmicas sociais presentes nesse ambiente, das práticas que levaram à escolha pedagógica e do papel da disciplina de Filosofia nesse contexto específico.

### 5.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Para obter informações sobre as trajetórias dos(as) professores(as) de Filosofia em Escolas Estaduais, estão aptos a serem entrevistados 13 professores(as) e não 14, como consta na Quadro 3. Isso porque, como autor desta pesquisa, me incluo como um professor atuante em uma das escolas.

Destes 13 professores(as), são considerados elegíveis para participar desta investigação aqueles que atenderem os seguintes critérios de inclusão:

- Ser licenciado(a) em Filosofia;
- Ser Professor(as) de Filosofia da Rede Estadual pública de Ensino da SRE de Ituiutaba na cidade de Ituiutaba;
- Consentir em participar da pesquisa, por meio da assinatura do TCLE, conforme Apêndice A;
- Caso não possam participar da entrevista presencial, possuir um dispositivo eletrônico com acesso à internet para participar da entrevista virtual;
- Ter no mínimo 18 anos de idade.

Serão excluídos deste(as) estudo professores(as) que não atendam aos critérios mencionados acima.

Conforme os critérios anteriormente definidos, foram entrevistados oito professores de Filosofia na cidade, pois cinco do total atua em mais de uma escola. É importante ressaltar que esse número é significativo em relação ao total de professores(as) de Filosofia na área de estudo.

Este levantamento foi realizado a partir da base de dados disponível na SRE de Ituiutaba, sendo fundamental para entender o quanto a trajetória, segundo a perspectiva do sociólogo Pierre Bourdieu, é importante para compreender as estruturas sociais e culturais que delineiam a identidade e as oportunidades na vida.

O entendimento das trajetórias dos(as) professores(as) de Filosofia, entrevistados permite identificar as estruturas sociais que afetam suas escolhas e oportunidades, bem como as formas de *capital* que favoreceram ou prejudicaram em relação a outras pessoas. Isso ajuda a desenvolver uma consciência pessoal e social, bem como a trabalhar para desafiar as desigualdades estruturais que limitam o potencial humano e a qualidade do ensino. Além disso, a análise dessas trajetórias é importante para aprimorar a formação de novos(as) professores(as) e melhorar as condições de trabalho e ensino para aqueles que já estão em atividade.

Para seguir os princípios éticos da pesquisa, foi enviada uma carta à SRE de Ituiutaba, apresentando o estudo e solicitando autorização para a realização da investigação nas escolas estaduais e particulares sob a sua jurisdição. O conteúdo dessa carta e seu propósito estão disponíveis no Apêndice B. Além disso, foi enviada uma carta de consentimento às escolas, conforme consta no Apêndice C, com a finalidade de solicitar e comunicar a intenção de entrevistar o(a) professor(a) de Filosofia da unidade escolar.

O projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro que avalia a ética e a adequação dos procedimentos adotados. Após análise, o parecer: **6.064.619**, recebeu a aprovação do comitê, sendo-lhe atribuído o protocolo correspondente: **CAAE: 69168323.3.0000.5154**. Essa aprovação reforça o compromisso ético e a seriedade com os quais o estudo será conduzido, garantindo a proteção e o respeito aos direitos e bem-estar dos participantes envolvidos, estando disponível no Anexo A.

## 5.4 INSTRUMENTO DE PESQUISA

Para delinear uma trajetória resultante de “um sistema dos traços pertinentes de uma biografia individual ou de um grupo de biografias” (Bourdieu, 2007), construí uma trajetória dos(as) professores(as) de Filosofia nos diversos *campos* de existência, buscando entender o *habitus* cultural, os inter-relacionamentos, a produção, a autonomia e a influência, especialmente do *capital*. Encontrei elementos que podem estar na cultura, no social, no econômico e até no *campo* simbólico de um grupo que valoriza a discussão intelectual e possui uma clara compreensão da sua estrutura e das relações envolvidas.

Com o intuito de alcançar as metas propostas, criei um roteiro de perguntas adaptado das pesquisas de Campos (2021) e Fiorante (2011), contendo questões diretamente relacionadas à trajetória existencial, pessoal e formativa do(a) professor(a) de Filosofia. O propósito é contribuir para a reflexão dos(as) professores(as) da rede de ensino da SRE acerca das experiências e práticas existenciais que influenciaram suas trajetórias. O roteiro de perguntas, conforme Apêndice D, é organizado a partir de uma pergunta inicial sobre a percepção de ser hoje professor(a) de Filosofia e, posteriormente, em categorias de análise, como *habitus*, *campo*, *capital* cultural, *capital* econômico, *capital* social e *capital* simbólico, baseado nos estudos de Pierre Bourdieu, dentro de quatro eixos, sendo que cada um dos eixos apresenta subdivisões destinadas a abordar os objetivos específicos de cada pergunta na sexta seção desta tese, que são os seguintes:

### 6.2 Eixo 1 – Perfil Pessoal

#### 6.2.1 Identificar o entrevistado

### 6.3 Eixo 2 – Perfil Familiar e Educacional

#### 6.3.1 Conhecer o contexto familiar e social

#### 6.3.2 Conhecer o contexto educacional básico

#### 6.3.3 Conhecer o contexto do Ensino Superior

### 6.4 Eixo 3 – Condições de Vida e Docência

#### 6.4.1 Identificar influência da formação acadêmica na vida do entrevistado

#### 6.4.2 Compreender a expectativa do entrevistado com relação a profissão.

#### 6.4.3 Compreender a relação do entrevistado com o trabalho docente.

### 6.5 Eixo 4 – Formação Cultural, Social, Simbólica e Econômica

#### 6.5.1 Analisar de que forma a cultura esteve presente na vida do entrevistado.

6.5.2 Analisar de que forma o social esteve presente na vida do entrevistado.

6.5.3 Analisar de que forma o econômico esteve presente na vida do entrevistado.

6.5.4 Analisar de que forma o simbólico esteve presente na vida do entrevistado.

#### 6.6 Análise da pergunta Inicial com as Entrevistas por eixos

Os docentes foram convidados, por meio de uma carta convite, antecipadamente, que foi enviada por e-mail e para a escola, a partir de uma agenda prévia, a participarem de uma entrevista estruturada. Foi garantido que os participantes estivessem cientes dos objetivos da pesquisa e que concordassem em participar voluntariamente, respeitando sua autonomia e privacidade, permitindo-lhes escolher livremente se desejam ou não participar do estudo.

A entrevista tem como meta buscar informações precisas e comparáveis de diferentes participantes, permitindo uma descrição sistemática e rigorosa dos dados a serem coletados. Com isso, a autonomia e liberdade de expressão foram importantes para que o *campo* seja livre de qualquer influência, e as questões apresentadas e descritas pelos agentes (professores(as) de Filosofia) possam ser exploradas como resultado de uma história de todo um percurso, desde o nascimento até a escolha de ser docente, legitimada pelos próprios envolvidos.

Durante a entrevista, segui um roteiro predefinido, porém estruturado, sendo que essa proposta visa orientar a descrição da trajetória do(a) professor(a) de Filosofia, permitindo uma análise clara e abrangente das respostas obtidas. O objetivo principal é abordar todas as questões pertinentes e registrar de forma precisa as informações fornecidas pelos entrevistados.

Adicionalmente, uma das prioridades foi criar um ambiente de respeito e empatia durante a entrevista. Isso possibilitou que os entrevistados se sentissem confortáveis para responder às perguntas de maneira honesta e aprofundada. Ao cultivar essa atmosfera de confiança, busquei obter percepções mais genuínas e detalhadas sobre suas experiências e perspectivas no *campo* da Filosofia.

A entrevista ocorreu de forma individual, com a marcação de um horário e local acordados mutuamente. Isso possibilitou que os(as) professores(as) se expressassem livremente e se sentissem à vontade para compartilhar suas experiências e a realidade vivenciada ao longo de sua trajetória como docentes de Filosofia. As perguntas seguiram uma ordem preestabelecida com base nos eixos temáticos, promovendo espaço para interações, e foram gravadas em áudio com a autorização dos participantes, para melhor análise.

Em alguns casos, quando havia necessidades específicas por parte dos participantes, a entrevista pôde ser conduzida de maneira remota, sempre assegurando a privacidade e transparência do processo. É importante ressaltar que esta pesquisa contribui para uma reflexão mais profunda sobre a jornada de ser um(a) professor(a), levando em consideração as variáveis contextuais significativas que afetam a experiência social e profissional de cada indivíduo.

A participação de cada agente na pesquisa foi crucial para compreender a trajetória dos(as) professores(as) de Filosofia, incluindo sua amplitude e contexto de vivência na educação. Valorizo o conhecimento e as experiências de cada professor(a) de Filosofia, pois eles contribuíram de maneira significativa para a compreensão das relações existentes na área e entre outros(as) professores(as) de Filosofia. Isso é especialmente relevante em um ambiente onde frequentemente há apenas um profissional habilitado para exercer essa função.

Este trabalho aborda um âmbito amplo, remetendo à necessidade de um conhecimento do ser humano em sua singularidade e existência, que se instala na concretude do mundo vivido e tem seu expoente na experiência de um trajeto de vivências como construção. Evidencio que a intencionalidade do sujeito é importante para a construção do presente.

## 5.5 ANÁLISE DOS DADOS

Após a conclusão de todas as entrevistas, analisei o material empírico de maneira rigorosa e sistemática, utilizando o método praxiológico de natureza qualitativa para extrair informações relevantes e compreender as diferentes perspectivas dos entrevistados. A análise foi baseada nas categorias de Bourdieu para evitar interpretações subjetivas ou tendenciosas, garantindo a confiabilidade e validade dos resultados.

Após a transcrição na íntegra de todas as respostas dos entrevistados, a análise foi realizada a partir de cada um dos eixos mencionados no subeixo anterior, a saber:

A análise foi pautada por cada um dos quatro eixos fundamentais, afunilando para os subeixos analisados, cada qual intrinsecamente vinculado a aspectos específicos da trajetória dos entrevistados.

No Eixo 1 – Perfil Pessoal, destaca-se a abordagem concernente à identificação pessoal de cada agente, com um subeixo dedicado a “Identificar o entrevistado” por meio de perguntas criteriosas, numeradas de um a quatro.

O Eixo 2 – intitulado “Perfil Familiar e Educacional” contempla uma análise mais ampla, abrangendo elementos como perfil familiar, social, educação básica e Ensino Superior. Este eixo se subdivide em três subeixos específicos: “Conhecer o contexto familiar e social” (perguntas de cinco a quinze), “Conhecer o contexto educacional básico” (perguntas de dezesseis a vinte e um) e “Conhecer o contexto do Ensino Superior” (perguntas de vinte e dois a trinta).

O Eixo 3 – denominado “Condições de Vida e Docência,” direciona-se à identificação das influências da vida do entrevistado até sua formação acadêmica, compreendendo suas expectativas profissionais e a relação com o trabalho docente. Aqui, os subeixos específicos abarcam “Identificar influência da formação acadêmica na vida do entrevistado” (perguntas de trinta e um a trinta e cinco), “Compreender a expectativa do entrevistado com relação à profissão” (pergunta trinta e seis) e “Compreender a relação do entrevistado com o trabalho docente” (perguntas trinta e sete e trinta e oito).

No Eixo 4 – “Formação Cultural, Social, Simbólica e Econômica,” a análise se debruça sobre a presença e influência de elementos culturais, sociais, simbólicos e econômicos na vida do entrevistado. Este eixo, por sua vez, se desdobra em quatro subeixos específicos: “Analisar de que forma a cultura esteve presente na vida do entrevistado” (perguntas de trinta e nove a quarenta e dois), “Analisar de que forma o social esteve presente na vida do entrevistado” (perguntas de quarenta e três a quarenta e cinco), “Analisar de que forma o econômico esteve presente na vida do entrevistado” (perguntas de quarenta e seis a quarenta e nove), e “Analisar de que forma o simbólico esteve presente na vida do entrevistado” (perguntas de cinquenta a cinquenta e cinco).

Importante ressaltar que a análise da pergunta inicial foi conduzida por último, almejando avaliar a impressão inicial desvinculada das influências das demais perguntas, conferindo-lhe um status singular no desdobramento desta investigação.

Na análise por eixos e especificamente os subeixos, identifiquei os elementos relacionados às categorias de Bourdieu, observando como o *habitus* dos(as) professores(as) influencia de suas escolhas e visões de mundo. Identificando os *campos* sociais relevantes (trajetória) para se chegar a ser professor(a), como o *campo* familiar, educacional e o *campo*

da Filosofia. Observando também os diferentes tipos de *capital* presentes nas entrevistas: *capital* cultural (conhecimentos, habilidades, formação acadêmica), *capital* econômico (recursos financeiros disponíveis), *capital* social (redes de relacionamento, conexões) e *capital* simbólico (prestígio, reconhecimento).

Na identificação de padrões e tendências: Verifiquei os padrões e tendências emergentes nas trajetórias dos(as) professores(as) de Filosofia, considerando as categorias de Bourdieu e se há distinção desses padrões entre professores(as). Observando como o *habitus*, os *campos* e os diferentes tipos de *capital* se relacionam com as oportunidades, os desafios e as percepções dos(as) professores(as) em relação à sua trajetória até a profissão. Discutindo as implicações dessas análises em relação aos motivos que levam as escolhas, às possíveis influências do contexto familiar, social e escolar e aos recursos disponíveis para ser professor(a).

Na discussão final dos resultados: Elaboro uma discussão dos resultados da análise, explorando o que foi dito na pergunta inicial com as demais perguntas do roteiro de entrevista, levando em consideração se existe percepção não compartilhada, inicialmente, conforme as categorias de Bourdieu que podem ajudar a compreender em suas trajetórias, porque se tornaram as dos(as) professores(as) de Filosofia.

## **6 ANÁLISE DA TRAJETÓRIA DOS(AS) PROFESSORES(AS) DE FILOSOFIA DA SRE DE ITUIUTABA**

Nesta seção apresento a análise empírica e sistêmica da pesquisa sobre trajetórias, embasando-me nos pressupostos do autor Bourdieu. Na análise busco estabelecer conexões entre os conceitos fundamentais da teoria bourdiana, tais como *habitus*, *campo* e *capital*, e o método praxiológico, com o objetivo de aprofundar a compreensão da dinâmica social que permeia a trajetória do(a) professor(a) de Filosofia.

Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, conforme mencionado anteriormente, são oito professores(as) de Filosofia atuantes nas escolas da rede estadual da SRE de Ituiutaba, na cidade de Ituiutaba durante o ano de 2023.

Por meio da análise dos dados coletados, que abrangem informações tanto nas dimensões objetivas quanto subjetivas das trajetórias desses profissionais, examinei nesta seção os principais resultados das vivências. Esses resultados estão relacionados ao contexto das escolhas incorporadas pelos agentes ao decidirem abraçar a carreira de professor(as) de Filosofia. Essas escolhas visam orientar algum atributo ou denominador das trajetórias e, conseqüentemente, influenciar as posições que os agentes ocupam no *campo* da educação.

A estratégia de entrevista adotada objetiva garantir a participação de todos os envolvidos, ao mesmo tempo proporcionando um ambiente propício e acolhedor, permitindo que compartilhassem suas experiências de maneira genuína e aberta.

Nesta seção, faço uma análise minuciosa dos impactos dessas escolhas nas trajetórias dos(as) professores(as) de Filosofia. Investigo de que forma o *habitus*, o *campo* e o *capital* influenciaram suas decisões e posições dentro do cenário existencial. A complexa interação entre esses conceitos oferece uma perspectiva abrangente das forças sociais que direcionam as trajetórias desses educadores, enriquecendo a compreensão da dinâmica da profissão no contexto específico da região de Ituiutaba.

### **6.1 IMPRESSÕES INICIAIS DO PESQUISADOR**

As emoções e impressões iniciais que acompanharam o início desta pesquisa sobre as trajetórias dos(as) professores(as) de Filosofia foram carregadas de um entusiasmo contagioso, que permeou cada etapa do meu engajamento nesse estudo. A clareza quanto à

importância intrínseca desse empreendimento para a compreensão das jornadas individuais desses educadores gerou um sentimento genuíno de empolgação e determinação. Eu estava ciente dos possíveis desafios que poderiam surgir no decorrer da pesquisa, contudo, encarei essa perspectiva com uma mentalidade aberta e proativa. Em vez de diminuir meu ímpeto, essas perspectivas desafiadoras foram vistas como oportunidades inestimáveis de crescimento e superação, o que impulsionou ainda mais minha dedicação.

A convicção de que esta pesquisa tem o potencial de proporcionar percepções valiosas e significativas, contribuindo para uma compreensão mais intensa e abrangente das trajetórias únicas dos(as) professores(as) de Filosofia, conferiu um significado profundo a cada fase do processo investigativo. Cada análise, entrevista e reflexão foram conduzidas com um senso de propósito que ultrapassa os limites acadêmicos e busca impactar positivamente o pensamento educacional.

As primeiras impressões que traçaram o curso desta pesquisa continuam a ocupar um papel central como uma fonte constante de motivação. Elas me impulsionam a adentrar ainda mais nas histórias individuais, nos desafios enfrentados e nas conquistas alcançadas pelos(as) professores(as) de Filosofia. Essas narrativas não são simples elementos isolados, mas sim contribuições valiosas para a compreensão coletiva de que a trajetória de vida é um cenário dinâmico, enriquecendo a compreensão de como as trajetórias pessoais se interligam aos aspectos sistêmicos das escolhas que fazemos.

No entanto, à medida que avanço nas análises, surge uma necessidade premente de enfocar de maneira mais proeminente as trajetórias e a ampla gama de contextos que exercem influência nesses professores(as). Essa reflexão profunda ressalta a intrínseca importância de reconhecer como todos foram influenciados desde o momento do nascimento e que gradualmente emergem e proporcionam uma conscientização das diversas dinâmicas e pluralidades envolvidas. Esse processo impulsiona a tomada de decisões, o desenvolvimento pessoal e a formulação de propostas que conduzem a escolhas existenciais que são resultados direto desses fatores.

O compromisso com a abordagem praxiológica, fundamentada na teoria de Bourdieu, contribui para evidenciar e tornar conscientes esses fatores. Isso se torna um ponto-chave na preparação dos educadores, contribuindo para enfrentar os desafios complexos exigidos pela prática contemporânea. Essa abordagem permite compreender e considerar ativamente os influentes sistemas de crenças, ambientes sociais e histórias pessoais que

influenciam tanto as escolhas quanto as ações, resultando em uma prática mais sensível, eficaz e enriquecedora.

### **6.1.1 O *campo* da pesquisa – Trajetórias desveladas**

A investigação da trajetória profissional dos(as) professores(as) de Filosofia assume um papel crucial na compreensão da evolução do ensino e do pensamento filosófico em uma determinada região, como é o caso da SRE de Ituiutaba. A receptividade demonstrada pela SRE e a aprovação do comitê de ética para este estudo indicam um reconhecimento da relevância deste empreendimento acadêmico. A colaboração estabelecida com a SRE e a qualificação da investigação não apenas permitem uma abordagem mais completa das histórias e influências que orientaram os(as) professores(as) de Filosofia na região, mas também contribuem para o enriquecimento do panorama educacional e cultural local. O andamento deste estudo promete trazer à luz não somente as experiências individuais dos(as) professores(as), mas também as tendências sociais que direcionaram a formação das mentes que passaram por suas escolhas de vida, enriquecendo, assim, a compreensão geral do porquê estar aqui e da importância para a comunidade educacional de Ituiutaba.

Após a aprovação do *campo* de pesquisa delineado e aceito, dei início ao processo de contato com as escolas, apresentando-me a elas. Esse contato ocorreu entre os dias 02 e 11 do mês de agosto de 2023. Através de uma carta de apresentação, fui recebido calorosamente e com entusiasmo por todas as escolas. Nesse ambiente acolhedor, tive a oportunidade de visitar suas instalações, gentilmente abertas, e encontrei-me com os diretores que prontamente me acolheram, permitindo entrar em contato com os(as) respectivos(as) professores(as) de Filosofia. Alguns deles se propuseram a participar da investigação, alguns de forma presencial e outros agendaram a distância devido a questões de horário.

Ao estabelecer essa conexão inicial com as escolas, pude criar um canal de comunicação e confiança com as instituições de ensino. Esse período inicial de interação desempenhou um papel crucial ao estabelecer as bases para a pesquisa e construir um ambiente propício para a coleta de dados. O apoio e a receptividades demonstradas pelas escolas foram de importância fundamental para garantir a qualidade e eficácia da pesquisa, uma vez que a colaboração ativa das partes envolvidas é essencial para a obtenção de

informações relevantes e aprofundadas sobre as trajetórias dos(as) professores(as) de Filosofia na região de Ituiutaba.

O contato com os(as) professores(as) foi estabelecido por meio de abordagem na escola, telefonemas, *e-mails* e aplicativos de mensagens, como o *WhatsApp*. Dos oito professores(as) entrevistados, três optaram pelo agendamento presencial e cinco realizaram as entrevistas *online*, levando em consideração as preferências e disponibilidades de cada um. Ficou evidente que todos os docentes demonstraram “amigabilidade” e espontaneidade durante a entrevista.

A variedade de abordagens para as entrevistas permitiu uma adaptação flexível às preferências dos participantes, criando um ambiente de conforto e abertura. A escolha entre entrevistas presenciais e online reflete a importância de acomodar diferentes situações e necessidades dos(as) professores(as), garantindo que eles compartilhassem suas experiências autenticamente. A atitude amigável e espontânea dos(as) professores(as) enfatiza sua disposição em participar ativamente da pesquisa, contribuindo para uma compreensão genuína de suas trajetórias e escolhas como professores(as) de Filosofia, refletindo um compromisso genuíno com o processo de pesquisa e a qualidade das análises realizadas.

Houve uma variação em relação à duração das entrevistas, sendo a mais breve realizada em 35 minutos e 41 segundos, e a mais longa em uma hora, 41 minutos e 41 segundos. Essa variação se deu conforme a disposição do entrevistado, com algumas respostas sendo detalhadas e abrangentes, enquanto outras foram mais objetivas, diretas e concisas.

Após a realização das entrevistas, as respostas foram transcritas integralmente e submetidas à análise à luz do referencial teórico empregado. Ademais, foram minuciosamente avaliadas nos quatro eixos temáticos, que foram estabelecidos com base em um conjunto de perguntas estrategicamente formuladas para se alinharem com os objetivos da pesquisa. Cada eixo de análise engloba um conjunto de respostas correlacionadas, viabilizando uma compreensão aprofundada das trajetórias. Essa abordagem por meio dos eixos temáticos proporciona uma estrutura clara para a análise, facultando a identificação de padrões, contrastes e interconexões entre as respostas dos entrevistados.

Antes de explorar os eixos temáticos, realizei uma pergunta inicial com o propósito de compreender a visão atual do professor(a) e, com o intuito de identificar como o professor se enxerga no momento. No entanto, é fundamental destacar que a análise se torna mais

enriquecedora ao final de todas as perguntas do roteiro. Ao abordar uma diversidade de tópicos e questões, terei a oportunidade de obter uma visão mais completa e detalhada da perspectiva do professor e de como ele percebe a sua realidade.

Nesse contexto, os resultados decorrentes da análise dos eixos temáticos desempenha um papel relevante na construção de uma interpretação rica e contextualizada das narrativas dos(as) professores(as), ampliando a compreensão da dinâmica educacional na região. As contribuições dos(as) professores(as) entrevistados possibilitam uma compreensão profunda da influência da herança cultural adquirida no seio familiar, social e educacional, além de permitir a identificação das disposições econômicas, sociais e simbólicas que permeiam suas trajetórias de vida e experiências.

## 6.2 ANÁLISE DO EIXO 1 – PERFIL PESSOAL

Identificar o entrevistado, conforme a perspectiva de Bourdieu, é um passo essencial no processo de compreender as complexas interações entre indivíduos e seu ambiente social. Para Bourdieu (2003a, 2012), a identidade de um agente não pode ser dissociada de sua história, contexto e posição dentro do *campo* social em que atua. Ao situar o entrevistado dentro desse contexto, seja por meio de sua trajetória pessoal, suas relações ou suas vivências, é possível captar os padrões e influências que marcaram suas disposições e ações.

A identificação não é meramente um nome ou uma caracterização superficial, mas uma maneira de reconhecer as múltiplas camadas de *capital* cultural, social e simbólico que permeiam a atuação do indivíduo. Dessa forma, ao identificar o entrevistado sob a ótica de Bourdieu, busco ampliar a compreensão de como suas experiências e relações contribuem para a construção de sua identidade, suas escolhas e suas práticas no *campo* educacional.

### 6.2.1 Identificar o entrevistado

A **primeira** pergunta que foi objeto de análise é: **Como você gostaria de ser identificado?** Esta questão se reveste de um significado profundo no contexto da teoria de Bourdieu (2012), pois ela busca compreender como os entrevistados se percebem e desejam ser reconhecidos dentro do *campo* social em que atuam.

Ao abordar essa pergunta, procuro revelar como os(as) professores(as) de Filosofia enxergam a si mesmos em relação ao seu contexto e *campo*, considerando suas trajetórias, experiências e perspectivas. A análise das respostas a essa pergunta permite aprofundar a compreensão sobre como os(as) professores(as) de Filosofia constroem sua própria identidade no contexto social e como essa identidade influencia suas práticas e interações sendo agentes com uma identificação.

Desta forma o(a) Professor(a) 1 se identifica como:

*Professor legal*

Posso dizer, resgatando o pensamento de Bourdieu (2006), quando um agente se identifica como “Professor legal”, significa ir além de uma simples autodefinição. Ela reflete a internalização das representações e práticas que estão em consonância com o *campo* educacional e social em que esse agente está inserido. Essa identificação é uma manifestação das disposições adquiridas ao longo de sua trajetória, influenciadas pelas estruturas e relações presentes no *campo* educativo. A escolha dessa identificação não é apenas uma escolha individual, mas também uma resposta às expectativas e normas que permeiam o ambiente educacional.

Já o(a) Professor(a) 2, que se identifica como:

*Atualmente, eu uso dois nomes. Um é o meu nome de batismo [...], formal, documental e tudo mais. No entanto, eu tenho o meu pseudônimo. Esse nome tem a ver com a minha trajetória de vida e história pessoal. O termo é de origem tupi-guarani. Meu avô era curandeiro, raizeiro, benzedor que vem do Guarani, faz referência à minha ancestralidade, tanto de matriz africana como dos povos originários indígenas. Esse termo significa “Guardião da Sabedoria”. Meu avô era benzedor, e eu ficava perto dele, querendo aprender as rezas, as receitas de raiz, as poções que ele produzia com raízes e animais. Por causa disso, eu ficava ali vendo e interferindo, buscando aprender. Desde criança, com uns 7 ou 8 anos de idade, ele me atribuía tarefas com metas para eu cumprir, como parte do processo de aprendizado. Ele também me ensinava os remédios que produzia. Por isso, eles me chamavam de [...]. Não é que eu seja o sábio em si, mas sim aquele que guarda a sabedoria, que está próximo dela. Essa ideia se assemelha à própria palavra “filosofia”. Hoje em dia, eu escrevo e assino talões de cheque e cartões com o termo [...] Ele praticamente se tornou o meu nome, não apenas um pseudônimo. Como meu avô me chamava.*

Com os(as) Professor(a) 3, 4, 6 e 8, a identificação é:

*Professor(a)*

Segundo as perspectivas de Bourdieu (2007), quando um agente demonstra um forte apreço por ser chamado de “professor” e busca o reconhecimento de sua graduação, isso pode ser interpretado como um reflexo da busca por *capital* simbólico e social. Já na perspectiva de Bourdieu (2005), o título de “professor” não é apenas uma mera designação, mas carrega consigo uma aura de autoridade e prestígio dentro do *campo* educacional. Ao se identificar fortemente com esse título e buscar o reconhecimento associado à sua graduação, o agente busca adquirir uma posição de respeito e legitimidade dentro do contexto social em que atua.

Essa preferência por ser reconhecido como “professor” e pelo status conferido pela graduação pode ser analisada à luz das noções de *habitus* e *capital* simbólico. O *habitus*, como o conjunto de disposições adquiridas ao longo da vida, influencia a forma como o agente percebe a si mesmo e busca a validação social. Nesse sentido, a identificação com o título de “professor” pode ser entendida como uma manifestação do *habitus* construído em meio a um ambiente educacional que valoriza a graduação e as conquistas acadêmicas (Bourdieu, 2003a).

Ao ser reconhecido por sua graduação e identificar-se como “professor”, o agente busca acumular *capital* simbólico que pode ser convertido em vantagens e posições mais favoráveis no *campo* social (Bourdieu, 2012). Essa preferência pela identificação como “professor” revela a busca por *capital* simbólico e social, que são elementos fundamentais na teoria de Bourdieu para entender as dinâmicas de poder e prestígio dentro das diferentes esferas sociais.

Com o(a) Professor(a) 5 se identifica como:

*Olha geralmente me conhecem por Lu, ou pelo nome [...]*

Quando um agente se identifica com um codinome, pseudônimo ou apelido, de acordo com a perspectiva de Bourdieu (2012), transcende o aspecto meramente nominal. Ela revela a capacidade do agente de criar e adotar uma persona simbólica que reflete tanto a sua história individual quanto as relações sociais e culturais em que está inserido.

Ao escolher um codinome ou apelido, o agente está, de certa forma, redefinindo sua identidade, reafirmando sua posição no *campo* social e cultural, e até mesmo desafiando ou subvertendo normas e expectativas preexistentes. Essa identificação alternativa é uma estratégia que permite ao agente navegar dentro do *campo* com maior autonomia e possibilidade de influência, ao mesmo tempo em que pode ser uma expressão de resistência

ou uma forma de distanciamento das estruturas hegemônicas presentes no ambiente, bem como desafiar as normas vigentes ou adotar uma atitude de resistência contra as convenções preestabelecidas (Bourdieu, 2003b). Em suma, a adoção de um codinome ou pseudônimo não só revela uma escolha de identificação, mas também demonstra uma dinâmica complexa de negociação e construção de significados dentro das esferas sociais.

E o(a) Professor(a) 7, a identificação é:

*Como uma pessoa humana, eu gosto de ser justa. Odeio injustiça. Eu guardo as coisas assim, penso assim. Quando eu vejo alguém tentando puxar o tapete da outra, prejudicar outras pessoas, me incomoda muito. Porque eu sempre estive presente e preso pela questão da justiça. Eu fui diretora de escola de 2007 até 2009. Então, para você ter uma noção, toda designação tinha 10. Falei para eles assim: “Muitos deles não têm chance”. Mas vai que alguém esqueça algum documento, aí ele tem. E aí, eu já trabalhei na escola, junto com eles, trabalhando, e eu via muito assim a questão de manipulação, entendeu? É porque buscava para um lado. Então, assim, eu gosto de ser conhecida por ser uma pessoa humana. Uma vez, uma professora disse assim para mim: “Você tem que ser rígida, mas rígida com os professores”. A vida toda eu falei: “Não copio modelos de outras pessoas. Eu quero ser conhecida, como eu sou, né? Diferentemente de Maquiavel, é melhor ser temido que amado.” Gosto de ser conhecida por ser franca, destemida e justa.*

Dentro do quadro teórico de Bourdieu (2006, 2007, 2012), a preferência de um agente por ser reconhecido por suas qualidades, tais como ser justo, humano e franco, pode ser entendida como uma busca por acumular *capital* simbólico e social. Essas qualidades são frequentemente associadas a traços de caráter desejáveis e respeitáveis, que conferem prestígio e respeito no *campo* social em que o agente está inserido. Ao identificar-se com essas qualidades e buscar o reconhecimento por meio delas, o agente busca construir uma imagem positiva de si mesmo que o diferencia e distingue em um *campo* onde a reputação desempenha um papel crucial.

Essa busca por ser reconhecido por qualidades como a justiça, humanidade e franqueza pode ser analisada à luz das noções de *habitus* e *capital* simbólico. O *habitus*, como conjunto de disposições adquiridas ao longo da vida, influencia a forma como o agente percebe a si mesmo e como busca se destacar no *campo* social. A preferência por ser identificado por essas qualidades pode refletir a internalização de valores e normas que são valorizados na esfera social em questão. Além disso, o *capital* simbólico também está envolvido nesse processo, uma vez que ser reconhecido por essas qualidades positivas aumenta a reputação e a imagem pública do agente, conferindo-lhe vantagens sociais e

simbólicas no cenário em que atua (Bourdieu, 2012). A preferência por ser reconhecido por essas qualidades revela a complexa interação entre o *habitus* e o *capital* simbólico na formação da identidade e da posição social de um indivíduo, conforme proposto pela teoria de Bourdieu.

A **segunda** pergunta se refere à **Qual é a sua data de nascimento?** dos entrevistados. Embora possa parecer uma informação básica, segundo a perspectiva de Bourdieu (2005, 2012, 2015), esse dado desempenha um papel fundamental na construção das trajetórias individuais. Ela está intrinsecamente ligada à noção de *habitus*, que se desenvolve a partir das experiências, oportunidades e condições vivenciadas ao longo da vida de um agente em determinado lugar, logo, lugares são reorganizados, reestruturados e modificados ao longo do tempo. Assim, a importância atribuída à data de nascimento está relacionada à influência que as condições históricas, sociais e econômicas de uma determinada época exercem sobre a formação do *habitus* de um indivíduo. A geração à qual um agente pertence pode determinar seus gostos, preferências, valores e expectativas de maneira única, afetando suas escolhas e posições no *campo* social.

A data de nascimento dos entrevistados desempenha um papel crucial na análise das influências sociais e históricas em suas trajetórias educacionais. Isso está intrinsecamente ligado à noção de *campo*, onde os contextos sociais formam as oportunidades e limitações que os indivíduos enfrentam em suas vidas. Ao explorar como as diferentes gerações de professores(as) de Filosofia foram impactadas por esses fatores ao longo do tempo, nesta pesquisa busco compreender as complexas interações entre as mudanças no *campo* educacional, as influências sociais e o desenvolvimento dos *habitus* individuais. A diversidade de experiências e perspectivas que surgem dessa análise enriquece a compreensão das trajetórias desses professores(as).

Quadro 5 — Data de nascimento dos entrevistados

AGENTES	ANO
Professor(a) 1	30/01/1978
Professor(a) 2*	09/12/1974*
Professor(a) 3	12/12/1962
Professor(a) 4	05/03/1981
Professor(a) 5	27/02/1975
Professor(a) 6	19/07/1991
Professor(a) 7	02/12/1969
Professor(a) 8	07/12/1975

\* O(A) Professor(a) 2, apresentou um relato da idade.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023

De acordo com as ideias de Bourdieu (2003c, 2008b), a idade exerce influência sobre a forma como os indivíduos se relacionam com seu ambiente, abarcando tanto o âmbito pessoal quanto o social. Os cenários históricos e culturais em que um agente se desenvolve deixam uma marca duradoura em suas perspectivas, objetivos e escolhas.

A dizer a data de nascimento todos os entrevistados as evidenciaram no Quadro 5, exceto o(a) entrevistado(a) Professor(a) 2, que a associou à história familiar envolvendo a perda de irmãos mais velhos, destaca como a idade e as circunstâncias de nascimento podem exercer influência sobre a trajetória de um indivíduo. A relevância da data de nascimento se evidencia no fato de que o entrevistado se tornou o único filho homem após a perda precoce de irmãos mais velhos. Essa situação gerou uma expectativa e desejo por sua sobrevivência por parte da família, estabelecendo uma dinâmica em que o gênero masculino era valorizado devido às perdas anteriores.

Bourdieu (2005, 2008a) argumenta que as experiências familiares, as relações de parentesco e as circunstâncias de nascimento podem regular as disposições individuais e as oportunidades ao longo da vida. No caso do entrevistado, seu status como o quarto filho e o único sobrevivente entre os irmãos homens falecidos parece ter conferido a ele uma posição de destaque e cuidado especial por parte da família. Essa dinâmica pode ter influenciado sua identidade e as expectativas em relação a ele desde cedo, potencialmente afetando suas escolhas e trajetória educacional.

A narrativa apresentada, também destaca a interação entre o individual e o coletivo, mostrando como as histórias pessoais são intrinsecamente ligadas às experiências familiares e sociais. A história do entrevistado ilustra como a data de nascimento e as circunstâncias familiares podem criar contextos únicos nos quais as escolhas individuais são evidenciadas e influenciadas. A análise da resposta do entrevistado à pergunta sobre sua idade não apenas oferece informações pessoais, mas também evidencia a complexa teia de fatores que Bourdieu enfatiza, especialmente em sua obra “Esboço de autoanálise” como determinantes das trajetórias individuais.

*No dia 9 de dezembro de 1974, sagitariano, eu nasci. Coincidentemente, meu avô faz aniversário no dia 10 de dezembro. Foi praticamente um presente de aniversário para o meu avô. Na minha família, éramos seis filhos ao todo: três homens e três mulheres. E os dois irmãos mais velhos que vieram antes de mim faleceram ainda quando criança. Os dois faleceram. Eu tinha duas irmãs mais velhas, uma delas já falecida. Depois que eu nasci, eu me tornei o quarto filho, sendo que existem dois irmãos mais velhos e duas irmãs mais velhas do que eu. No total, sou o quinto filho*

*entre os homens. Os irmãos mais velhos faleceram antes de eu nascer. Nesse contexto, havia muita expectativa para o nascimento de um filho homem. Quando eu nasci, minha mãe, meus irmãos mais velhos e as minhas tias maternas cuidaram de mim com grande atenção, buscando evitar qualquer risco para que eu não falecesse também. Tudo isso estava relacionado com a expectativa da chegada de um filho homem após as perdas anteriores. Naquela época, eu não sabia se eu seria um menino ou uma menina. Apenas depois do nascimento, descobriram que eu era um menino. A situação era marcada por essa expectativa e o desejo de que um filho homem sobrevivesse, uma vez que os irmãos anteriores faleceram tão cedo. Infelizmente, os irmãos mais velhos que vieram antes de mim faleceram: um com seis meses e o outro com um ano de idade (PROFESSOR 2, 2023).*

Quanto a diferença de idade, apresentada no Quadro 5, entre os agentes também desempenha um papel vital na dinâmica social. Bourdieu (2012) enfatiza que as relações de poder e hierarquia muitas vezes estão ligadas à idade, influenciando a maneira como os agentes são percebidos e tratados no *campo* social.

A diferença de idade entre os(as) professores(as) de Filosofia que participam da pesquisa é um elemento crucial para compreender as trajetórias individuais e as dinâmicas dentro do *campo* educacional. Cada data de nascimento representa uma geração distinta, com experiências, valores e perspectivas singulares em relação à educação, à profissão e ao mundo em geral. No contexto educacional, essas diferenças de idade podem influenciar as escolhas acadêmicas e profissionais dos(as) professores(as) ao longo de suas trajetórias. Gerações mais antigas podem ter enfrentado um cenário educacional e social diferente, afetando suas oportunidades de acesso à formação acadêmica e às carreiras docentes, enquanto as gerações mais jovens podem ter se deparado com desafios e oportunidades únicas em um ambiente educacional em constante evolução.

A diferença de idade também pode impactar as interações e relações de colaboração entre os agentes, uma vez que as gerações mais antigas podem ter perspectivas diferentes das gerações mais jovens, levando a desafios na comunicação e na compreensão mútua. A análise das diferenças de idade também pode revelar padrões nas trajetórias dos(as) professores(as) de Filosofia ao longo do tempo, proporcionando compreensão sobre como a profissão pode ter se tornado desejo ao longo das décadas e como as mudanças sociais, tecnológicas e educacionais delinearão suas escolhas e desafios.

A **terceira** pergunta sobre **Qual é a sua identidade de gênero?** Se revela fundamental para a análise das trajetórias individuais, uma vez que a construção da identidade é influenciada pelas estruturas e normas sociais vigentes. A resposta a essa pergunta não

apenas reflete uma dimensão pessoal, mas também traz à tona a relação entre o indivíduo e a sociedade em que está inserido. A identidade de gênero pode influenciar a percepção e as oportunidades de um agente no *campo* educacional, salientando suas escolhas, desafios e conquistas.

A identidade de gênero não é um aspecto isolado, mas está interconectada com outras dimensões da vida de um indivíduo, como sua posição social, histórico familiar e experiências pessoais. Na perspectiva de Bourdieu (2003c, 2004, 2008b), a forma como alguém se identifica em termos de gênero é acentuada pelas normas e expectativas da sociedade, assim como pela relação com os *campos* em que atua.

A análise das respostas à pergunta sobre identidade de gênero sob a ótica de Bourdieu (2003c, 2004, 2008b), também permite desvelar as relações complexas entre as noções de gênero, poder e hierarquias sociais. As percepções individuais sobre identidade de gênero podem impactar, ou ter impactado nas interações dentro do *campo* educacional, afetando a maneira como os(as) professores(as) são percebidos e valorizados. Dessa forma, a compreensão das identidades de gênero dentro do contexto das trajetórias dos(as) professores(as) de Filosofia contribui para a análise mais profunda da dinâmica educacional e das influências sociais subjacentes.

Portanto, ao investigar essa questão, busco ir além da mera categorização de identidades de gênero, mas sim compreender como as complexas identidades de gênero dos(as) professores(as) de Filosofia são formadas, contestadas e contextualizadas dentro das estruturas sociais. A intenção não é apenas delinear uma resposta estática, mas sim proporcionar um espaço para que as identidades de gênero possam ser apresentadas de maneira autêntica e livre de preconceitos (Bourdieu, 2004). Com isso, pretendo desconstruir a noção de uma pergunta fechada sobre gênero, em vez disso, abraçando-a como uma oportunidade para capturar a interação dinâmica entre as identidades de gênero dos(as) professores(as) e os contextos sociais nos quais estão inseridos. Isso permite uma compreensão mais profunda de como as identidades de gênero não são apenas características individuais, mas sim construções complexas que influenciam as perspectivas, os desafios e as experiências educacionais dos(as) professores(as) ao longo de suas trajetórias.

Entre os entrevistados, os Professores 1 e 8 se identificaram como do sexo:

*Masculino*

A narrativa dos entrevistados ao se identificarem como do sexo masculino traz à tona uma dimensão do pensamento de Bourdieu (2004) que explora como as categorias de gênero são socialmente construídas e internalizadas. Bourdieu argumenta que a identidade de gênero não é apenas uma característica intrínseca, mas sim uma construção social que está enraizada nas estruturas e nas práticas sociais. A maneira como o entrevistado se denomina como do sexo masculino reflete como as noções de gênero são percebidas e comunicadas em um contexto específico.

Além disso, Bourdieu (2004, 2012) enfatiza como as identidades são criadas e mantidas através das práticas sociais e simbólicas. A afirmação do entrevistado reflete o modo como as normas de gênero são transmitidas através das interações sociais e são internalizadas como parte da identidade individual. Observo que o uso da autodenominação do sexo masculino também destaca a importância do reconhecimento social e da validação das identidades de gênero, uma vez que a percepção de si mesmo como pertencente a um determinado gênero muitas vezes é validada ou contestada pela sociedade e pelas instituições que a constitui.

A análise das respostas dos entrevistados em relação à sua identificação de gênero à luz do pensamento de Bourdieu (2004, 2012) permite compreender como as categorias de gênero são construídas, internalizadas e comunicadas através das práticas sociais e das relações de poder. A autodenominação do sexo masculino reflete não apenas a identificação individual, mas também a maneira pela qual as normas e as expectativas de gênero são incorporadas na formação da identidade pessoal.

O Professor 2 se identifica como:

*Homo afetivo, né? As pessoas até perguntam por que homo afetivo e não homossexual. O termo “sexual” para mim está muito ligado à prática do sexo. Eu sou mais alguém que valoriza a afetividade nessa relação, não apenas a relação sexual em si, o coito. O que importa para mim é a afetividade, mesmo que não haja beijos ou prática sexual. Eu valorizo os sentimentos, a troca de afeto e a conexão emocional. Querer alguém próximo vai além da prática da sexualidade, e isso é o que realmente valorizo.*

O relato do entrevistado Professor 2, ao se identificar como “homo afetivo” em vez de “homossexual”, reflete a complexidade das categorias de gênero e sexualidade. Bourdieu (2004) enfatiza a importância de entender essas identificações como construções sociais que vão além de meras designações. Nesse sentido, a escolha do termo “homo afetivo” denota

uma intenção de valorizar a dimensão afetiva e emocional das relações, destacando que a identidade vai além da prática sexual em si. A postura do entrevistado ressoa com a perspectiva de Bourdieu (2002) de que a identidade é construída a partir de complexas interações com o contexto social, rompendo com uma compreensão simplista e reducionista das categorias de gênero e sexualidade.

A ênfase do entrevistado na valorização dos sentimentos, da troca de afeto e da conexão emocional vai ao encontro da visão de Bourdieu (2002, 2003a) sobre a importância das disposições emocionais na construção da identidade. Bourdieu (2015) sugere que as pessoas não apenas se enquadram em categorias predefinidas, mas também agem de acordo com as disposições emocionais e simbólicas que internalizaram ao longo de suas trajetórias. Assim, a preferência do entrevistado por “homo afetivo” evidencia a importância das dimensões emocionais na formação de sua identidade e na construção de significados pessoais.

A aversão do termo “sexual” em favor de “afetivo” também pode ser vista como uma tentativa de desconstruir as normas convencionais que associam a identidade LGBTQ+ estritamente à prática sexual. Bourdieu (2007) argumenta que as normas sociais muitas vezes impõem categorias simplistas que não refletem a diversidade e complexidade das identidades individuais. Nesse contexto, a escolha do entrevistado de usar o termo “homoafetivo” pode ser interpretada como uma resistência às normas hegemônicas e uma afirmação da sua identidade como algo mais abrangente e multifacetado do que meramente sexual.

O relato do entrevistado sobre sua identificação como “homo afetivo” exemplifica a forma como as categorias de gênero e sexualidade são construídas e reinterpretadas individualmente, em resposta a contextos sociais específicos. A escolha dos termos e significados reflete a complexidade das identidades e a busca por uma representação mais precisa e pessoal, alinhando-se com a perspectiva de Bourdieu (2004, 2006) de que a identidade é uma construção dinâmica e multifacetada.

A Professora 3 se identifica como:

*Mulher guerreira*

A autodenominação da entrevistada como “mulher guerreira” na entrevista ressalta a maneira pela qual as identidades pessoais são construídas e articuladas em relação às estruturas sociais e culturais. De acordo com a visão de Bourdieu (2003a), as identidades não

são apenas expressões individuais, mas também são produzidas pelo contexto social mais amplo e pelas estruturas simbólicas que permeiam a vida das pessoas.

Ao se autodenominar como “mulher guerreira”, a entrevistada está criando uma identidade que reflete sua visão sobre si mesma em relação às expectativas sociais de gênero e papel feminino. Essa forma de identificação pode ser interpretada como um ato de oposição e fortalecimento, visando a desafiar as posturas convencionais de gênero que têm o potencial de restringir as oportunidades e ambições das mulheres. A construção dessa identidade pode ser interpretada como uma tentativa de se distanciar das categorias convencionais e de reivindicar uma posição de força e agência dentro do contexto social (Bourdieu, 2004).

Bourdieu (2004, 2007, 2012) argumenta que as identidades individuais também têm uma dimensão relacional, em que as pessoas se identificam em relação aos outros e em resposta às estruturas sociais. A autodenominação como “mulher guerreira” pode ser vista como uma resposta às construções culturais de feminilidade e uma tentativa de se afirmar em um espaço que muitas vezes marginaliza ou limita as mulheres. Essa identidade pode servir como uma forma de resistir às expectativas sociais e criar uma narrativa pessoal que desafia normas de gênero.

Além disso, a autodenominação da entrevistada também pode ser uma forma de marcação de identidade no *campo* social. Bourdieu (2001, 2003b, 2012) enfatiza que as identidades também são formas de *capital* simbólico e cultural que podem ser mobilizadas para estabelecer posições e relações de poder dentro do *campo*. Ao se autodenominar como “mulher guerreira”, a entrevistada pode estar reivindicando uma identidade que não apenas expressa sua individualidade, mas também a conecta a uma comunidade ou grupo que compartilha valores e aspirações semelhantes.

A descrição feita pela entrevistada de si mesma como “mulher guerreira” na entrevista ilustra como as identidades individuais são organizadas por normas sociais, estruturas simbólicas e interações dentro do contexto social. Ao adotar essa identidade, a entrevistada está construindo uma história singular que confronta as concepções convencionais de gênero, enquanto busca fortalecimento e resistência. (Bourdieu, 2004). A análise dessa autodenominação à luz do pensamento de Bourdieu ressalta a complexidade da construção das identidades e as múltiplas dimensões em jogo, incluindo relações de poder e respostas às estruturas sociais.

Já o Professor 4 que se identifica como:

*Masculino, hétero*

O Professor 5, que se identifica como:

*Homem, masculino, hétero*

E o Professor 6, que se identifica como:

*Heterossexual, cisgênero*

A maneira pela qual o entrevistado se identifica como “homem”, “masculino” e “heterossexual” na entrevista destaca a maneira pela qual as identidades de gênero e sexualidade são articuladas em relação às normas sociais e à construção do eu. De acordo com a perspectiva de Bourdieu (1996, 2004), essas formas de identificação não são apenas expressões individuais, mas também são organizadas pelo contexto social mais amplo e pelas estruturas simbólicas em que os indivíduos estão inseridos.

A identificação como “homem” e “masculino” reflete a forma como as categorias de gênero são internalizadas e conformadas pela socialização e pela estruturação das disposições de gênero. Bourdieu (2001, 2004) argumenta que as identidades de gênero não são inerentes, mas sim construídas em relação aos sistemas de significados culturalmente construídos. Nesse sentido, o entrevistado alinha sua autorreferência com as categorias socialmente aceitas de masculinidade, refletindo uma conformidade às expectativas sociais de comportamento e identidade associada ao gênero masculino.

A autoidentificação como “heterossexual” também aponta para a complexidade das identidades sexuais. Bourdieu (2004), aborda como as identidades sexuais são influenciadas por normas sociais e pela estruturação das disposições de gênero. A autodenominação como “heterossexual” implica a adesão às categorias normativas de orientação sexual predominantes, refletindo a maneira pela qual os indivíduos podem internalizar as normas e valores dominantes da sociedade em relação à sexualidade.

Além disso, a autorreferência do entrevistado também pode ser vista como uma afirmação de identidade e pertencimento. Bourdieu (2007, 2012) destaca que as categorias identitárias também podem funcionar como formas de distinção e legitimação dentro do *campo* social. Ao se denominar como “homem”, “masculino” e “heterossexual”, o entrevistado pode estar reafirmando sua aderência a normas sociais e reivindicando uma posição dentro das estruturas de poder e significado associadas a essas identidades.

Para Bourdieu (2004, 2008b), a linguagem e a autopercepção são meios pelos quais os indivíduos internalizam e reforçam as normas de gênero existentes em uma sociedade. A afirmação dos entrevistados de que é do sexo masculino mostra como as categorias de gênero são apreendidas e usadas como parte da construção de uma identidade pessoal. Essa autodenominação é ordenada pelas expectativas culturais e pelas normas de comportamento associadas ao gênero masculino, ilustrando como a identidade de gênero é uma interação complexa entre o indivíduo e seu ambiente social.

Assim, a autodenominação dos entrevistados como “homem”, “masculino” e “heterossexual” revela a complexidade da construção das identidades de gênero e sexualidade, influenciadas por normas sociais, estruturas simbólicas e interações dentro do *campo* social. A análise dessas autodenominações à luz do pensamento de Bourdieu (2004) destaca a interação entre as identidades individuais e as estruturas sociais que geram as categorias identitárias.

E por fim a Professora 7 se identifica como:

*Mulher, eu sou hétero e tenho muitos amigos que não são. Eu, se for para defender uma pessoa dessa, defendo. Mas as práticas dele, as práticas... Pensem bem. Não sou preconceituosa, mas vai contra meus preceitos religiosos e da Bíblia.*

A forma como a entrevistada se autodenomina como “mulher” e descreve sua orientação sexual e atitudes em relação à orientação sexual de outros indivíduos reflete a complexa interação entre identidade pessoal, valores religiosos e normas sociais. De acordo com a perspectiva de Bourdieu (2008a), as identidades individuais são construídas em relação ao contexto social e cultural em que as pessoas estão imersas, e isso inclui não apenas a dimensão pessoal, mas também as influências externas, como valores religiosos.

Ainda ao se autodenominar como “mulher”, a entrevistada está expressando uma identidade de gênero que está enraizada nas normas e categorias de gênero socialmente construídas. Bourdieu (2004, 2005) argumenta que as identidades são formadas em relação a essas categorias e que as pessoas internalizam essas categorias e se identificam com elas como parte de sua identidade pessoal.

No entanto, a entrevistada também revela uma complexidade na forma como ela lida com a orientação sexual de outras pessoas. Ao mencionar que defende seus amigos não-heterossexuais, mas questiona suas práticas e expressa discordância baseada em preceitos religiosos e bíblicos, ela ilustra o conflito entre suas próprias crenças religiosas e as normas

sociais mais amplas. Essa ambiguidade é uma manifestação do *campo* social em que ela está inserida, que inclui tanto os valores religiosos quanto as normas sociais mais amplas em relação à sexualidade.

A entrevistada também menciona que sua atitude não é preconceituosa, mas expressa uma posição baseada em suas crenças religiosas. Bourdieu (2008a) destaca que as atitudes individuais são formadas em relação às estruturas sociais e às influências culturais, e que as pessoas podem interpretar e articular suas atitudes de maneiras que se alinhem com suas identidades e valores. Nesse sentido, a entrevistada está negociando entre suas próprias crenças religiosas, a conformidade com as normas sociais e sua própria identidade pessoal.

A análise dessa autodenominação à luz do pensamento de Bourdieu (2003c, 2004, 2008b) ressalta a maneira como as identidades individuais são construídas em um contexto complexo de influências sociais, culturais e religiosas. A entrevistada ilustra a interação entre sua identidade de gênero, sua orientação sexual, suas crenças religiosas e as normas sociais mais amplas. Isso destaca a importância de entender as identidades como produtos de interações complexas entre diferentes influências e contextos, e como essas interações destacam as maneiras como as pessoas se percebem e se apresentam.

A reflexão que posso trazer em relação à **quarta** pergunta sobre **Como você se identifica quanto ao estado civil?** ressalta que a identificação dessa condição não deve ser encarada apenas como uma informação pessoal, mas sim como uma expressão das estruturas sociais que norteiam as escolhas e as posições dos indivíduos. O estado civil é mais do que uma simples descrição de relacionamentos matrimoniais; é uma manifestação das relações de poder, das expectativas culturais e das dinâmicas de classe que permeiam a sociedade. Portanto, quando os(as) professores(as) de Filosofia se identificam quanto ao estado civil, estão revelando não apenas um aspecto íntimo de suas vidas, mas também como essa condição influencia suas interações e suas trajetórias educacionais.

Para Bourdieu (2002, 2003b), a identificação quanto ao estado civil é um reflexo das posições ocupadas pelos indivíduos no *campo* social. A resposta a essa pergunta está interligada com as estratégias de reprodução social, as relações de gênero e as normas culturais presentes na sociedade. Ao analisar as identificações de estado civil dos(as) professores(as) de Filosofia, é possível desvendar as tensões entre as normas tradicionais e as transformações contemporâneas. Além disso, a identificação quanto ao estado civil também

pode revelar as escolhas feitas pelos(as) professores(as) em relação às suas trajetórias existências e profissionais, à medida que influenciam suas perspectivas e oportunidades.

Dentro do contexto da pesquisa sobre as trajetórias dos(as) professores(as) de Filosofia, a análise das identificações quanto ao estado civil oferece percepções valiosas sobre como as dimensões pessoais e sociais se entrelaçam. A resposta a essa pergunta não é meramente individual, mas sim um resultado das estruturas mais amplas que orientam as escolhas e os percursos dos(as) professores(as) (Bourdieu, 2012). Dessa forma, a indagação sobre o estado civil se transforma em uma janela para compreender as complexas interações entre as trajetórias individuais, as influências culturais e as dinâmicas do *campo* educacional, conforme proposto pela abordagem praxiológica de Bourdieu.

Na análise o Professor 1 e 4 se identificaram como:

*Casado*

Retomando o pensamento de Bourdieu (2008a), a forma como os indivíduos se denominam em uma entrevista, especialmente em relação ao estado civil, é uma manifestação da complexa interação entre suas trajetórias pessoais, as estruturas sociais e as normas culturais. Quando um entrevistado se denomina como “casado”, essa afirmação vai além de uma simples descrição de um estado civil. Ela reflete as influências da estrutura familiar, da instituição do casamento e das expectativas sociais sobre relacionamentos conjugais.

Para Bourdieu (2006), a forma como alguém se identifica em relação ao estado civil não é uma escolha isolada, mas uma manifestação das disposições adquiridas ao longo da vida, incluindo as influências culturais, sociais e econômicas. A denominação de “casado” pode não apenas refletir a situação legal, mas também as normas e valores internalizados que envolvem o casamento como uma instituição socialmente reconhecida. Além disso, essa identificação pode estar ligada à construção de uma identidade social que é regulada pela interação entre a pessoa e seu contexto cultural, bem como pelas influências de gerações anteriores.

Sabendo seu estado civil a Professora 3 se identifica como:

*Nossa, 41 anos de muito companheirismo e muita luta.*

Ao analisar como um indivíduo se denomina em relação ao estado civil, Bourdieu (2006, 2007, 2012) faz um convite a enxergar além da superficialidade das palavras e a considerar como essas identificações são reflexos de dinâmicas sociais mais amplas. Essa

abordagem lembra que as identidades não são construídas de forma isolada, mas são construídas por estruturas, valores e práticas que permeiam a sociedade.

Dentro do quadro conceitual proposto por Bourdieu (2005), a resposta da entrevistada que menciona ter “41 anos de muito companheirismo e muita luta” sugere uma conexão entre seu estado civil e as experiências vivenciadas. A menção ao “companheirismo” pode ser entendida como uma expressão da dimensão social do casamento ou de um relacionamento duradouro, ressaltando a importância das relações interpessoais e da colaboração. Isso está em consonância com a visão bourdieusiana de que as identidades individuais são fortemente influenciadas pelo contexto social e as relações que uma pessoa mantém.

A referência à “muita luta” pode ser interpretada sob uma perspectiva bourdieusiana como uma indicação das dificuldades enfrentadas pelo entrevistado em sua trajetória de vida, tanto pessoal quanto socialmente. Bourdieu (2006, 2002) destaca a importância das estruturas sociais e das relações de poder que influenciam as oportunidades e os desafios que as pessoas enfrentam. A menção à luta pode ser um reflexo das barreiras ou desigualdades que ele pode ter enfrentado ao longo de sua vida, o que se alinha à análise do sociólogo sobre as diferentes formas de *capital* (econômico, social e cultural) que influenciam a trajetória individual.

Portanto, ao examinar como os entrevistados 1 e 4 se identificam como “casado”, é fundamental considerar como essa identificação reflete e se relaciona com a complexa teia de influências culturais e sociais que orientam sua trajetória de vida. Já com a resposta da professora 3 revela a interconexão entre elementos pessoais e sociais na construção da identidade, enfatizando a importância de entender essas interações para uma análise filosófica e sociológica mais abrangente.

Com o Professor 2 há a identificação de:

*Atualmente, graças a Deus, estou solteiro. Recebo convites às vezes, não porque quero, mas às vezes por escolha dos outros. Consegui sair do processo de mestrado, graças a Deus passei para o doutorado, Concluí todas as disciplinas em um período de seis meses. Agora, estou me preparando para a fase de pesquisa e escrita. Estou engajado no doutorado.*

À luz da abordagem de Bourdieu (2006, 2012), a identificação do entrevistado como “solteiro”, mencionando estar “graças a Deus”, vai além de uma simples descrição do estado civil. Essa identificação está relacionada às pressões sociais e expectativas associadas ao estado civil de solteiro. Isso reflete a análise de Bourdieu sobre como as identidades

individuais são estruturadas pelo contexto social e cultural, com normas e valores desempenhando um papel crucial na formação das identificações.

As realizações acadêmicas do entrevistado, como avançar do mestrado para o doutorado em um curto período, contribuem para a construção de *capital* cultural e simbólico, de acordo com Bourdieu (2004). O engajamento no doutorado não é apenas uma busca acadêmica, mas também uma forma de se posicionar em um *campo* de conhecimento específico, afetando sua identidade e percepção em relação aos outros.

No geral, conforme Bourdieu (2001, 2003b), a forma como o entrevistado se identifica em relação ao estado civil é intrinsecamente ligada a diversos aspectos de sua vida, incluindo pressões sociais, realizações acadêmicas e sua posição no *campo* acadêmico. Essa identificação é uma construção complexa, influenciada pelo contexto social e cultural, destacando a interconexão entre a dimensão pessoal e influências externas na formação das identidades individuais.

Com o Professor 5 há a identificação de:

*União Estável*

A afirmação do entrevistado sobre estar em uma "união estável" pode ser interpretada à luz das teorias de Bourdieu, que destacam a complexa relação entre identidades individuais e estruturas sociais. Essa escolha reflete a capacidade dos indivíduos de agir dentro do *campo* social em que estão inseridos, formando suas identidades com base em suas percepções, valores e posicionamentos em relação ao mundo ao seu redor (Bourdieu, 2006).

Essa decisão também pode ser vista como uma forma de resistência ou rejeição das normas sociais preestabelecidas, alinhando-se com o conceito de *habitus* de Bourdieu, que engloba as disposições e escolhas das pessoas em resposta ao contexto em que estão inseridas. Além disso, a escolha de uma "união estável" pode indicar a busca por uma relação mais igualitária e baseada no companheirismo, em oposição às normas tradicionais que podem perpetuar desigualdades de gênero ou outros desequilíbrios (Bourdieu, 2004, 2012).

Portanto, a afirmação do entrevistado sobre sua "união estável" reflete a complexa interação entre escolhas individuais e estruturas sociais, evidenciando como as identidades individuais são delineadas pelas dinâmicas do contexto social e cultural em que estão inseridas, conforme observado pela abordagem de Bourdieu.

Os Professores 6 e 8 se identificam como:

### *Solteiro*

A escolha do entrevistado de se autodenominar como "solteiro" na entrevista reflete sua tentativa de ser conciso e direto ao comunicar seu estado civil. De acordo com a perspectiva de Bourdieu (2003b), essa abordagem pode ser vista como uma adaptação à dinâmica da entrevista, onde a brevidade é valorizada. Bourdieu (2006) argumenta que as formas de comunicação de um indivíduo são marcadas pelo seu *habitus*, ou seja, pelas disposições internalizadas ao longo da vida. A escolha de uma resposta concisa pode estar alinhada com a maneira como os entrevistados aprenderam a se comunicar em diferentes contextos.

Além disso, Bourdieu (2012) destaca a importância do *capital* simbólico na construção da identidade. Ao se autodenominar como "solteiro", o entrevistado busca uma forma clara de apresentação, evitando detalhes desnecessários. Esse tipo de *capital* simbólico, relacionado à habilidade de se comunicar eficazmente e ser compreendido, pode ser valorizado em interações sociais, como entrevistas.

A resposta concisa também pode refletir a busca do entrevistado por uma identidade singular e individualista, em consonância com a ênfase de Bourdieu na construção da identidade em relação ao contexto social. Optando por não fornecer informações adicionais, o entrevistado protege sua privacidade e mantém o foco na resposta ao estado civil, sem adicionar elementos secundários que possam distrair ou gerar interpretações indesejadas.

Portanto, a escolha do entrevistado de se autodenominar como "solteiro" pode ser analisada à luz das teorias de Bourdieu (2006, 2007), que enfatizam como a comunicação e a construção da identidade são influenciadas pelo *habitus*, pelas estratégias de *capital* simbólico e pelas relações com o contexto social, revelando assim sua adaptação ao contexto específico da entrevista.

Já a Professora 7 se identifica como:

*Divorciada, viúva e solteira.*

A menção das diferentes categorias de estado civil na entrevista pode ser interpretada à luz das teorias de Bourdieu (2005, 2007, 2008a), que exploram as complexas interações entre as identidades individuais e as estruturas sociais. Cada categoria, como "divorciada", "viúva" e "solteira", carrega consigo um conjunto único de experiências e percepções,

refletindo a maneira como a identidade do entrevistado é construída por eventos significativos de vida e pela posição que ocupa no *campo* social.

Bourdieu (2003c, 2008a) argumenta que as identidades individuais estão intrinsecamente ligadas às experiências passadas e às relações sociais ao longo da vida de uma pessoa. Ao usar esses rótulos de estado civil, o entrevistado não apenas comunica seu status legal, mas também compartilha uma narrativa pessoal sobre seu passado, relações e escolhas, contextualizando assim sua trajetória de vida dentro das estruturas sociais e culturais em que está inserido.

Essa escolha de rótulos também pode ser entendida como uma forma de expressar sua história pessoal e como ele se percebe socialmente, alinhando-se com as disposições e orientações internalizadas que compõem o *habitus* de Bourdieu (2003a, 2008a). Além disso, Bourdieu (2003a, 2015) discute como as identidades individuais estão relacionadas aos diferentes tipos de *capital* que uma pessoa possui, como econômico, social e cultural, influenciando sua posição na sociedade e, conseqüentemente, sua identidade.

Portanto, a menção das diferentes categorias de estado civil na entrevista reflete a complexa interação entre identidades individuais e contextos sociais, destacando como esses rótulos não apenas indicam um status legal, mas também revelam as interações entre experiências de vida, relações sociais e contexto cultural, como observado na perspectiva de Bourdieu.

Em relação ao Eixo 1, posso concluir que as respostas revelam diversas formas de identificação por parte dos(as) professores(as) de Filosofia. Resumirei por pergunta as palavras-chave de cada resposta, destacando os aspectos principais da identificação do(a) entrevistado(a) no Quadro 6.

Quadro 6 — Síntese da identificação do(a) entrevistado(a)

Pergunta	Identificação do(a) entrevistado(a)
<b>Pergunta 1</b> Identificação	Cinco se denominam “Professor” e três com “codinomes”.
<b>Pergunta 2</b> A data de nascimento	Mais velho(a) tem 61 anos, e o mais novo(a) tem 32 anos.
<b>Pergunta 3</b> Identidade de gênero	Cinco se identificam como masculino, duas como feminino e um se denominou homoafetivo.
<b>Pergunta 4</b> Estado civil	Três são casados(as), três solteiros, um em união estável e uma divorciada/viúva.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023

A identificação do(a) entrevistado(a) no Quadro 6, com elementos como data de nascimento, identidade de gênero e estado civil pode ser analisada à luz da teoria de Pierre Bourdieu. De acordo com Bourdieu (2006, 2007, 2015), a identidade individual é profundamente influenciada pelo *habitus*, entendido como um conjunto de disposições adquiridas ao longo da vida do indivíduo. A data de nascimento, por exemplo, pode estar relacionada à formação de um *habitus* geracional, moldando as experiências e perspectivas de vida de acordo com o contexto histórico em que a pessoa nasceu. A identidade de gênero e o estado civil também são elementos que podem ser interpretados como incorporações do *habitus*, refletindo as normas e expectativas sociais que moldam as escolhas e comportamentos de um indivíduo.

Através da análise detalhada das respostas fornecidas pelos entrevistados no Eixo 1 – Perfil Pessoal, pude explorar as nuances que compõem a identidade única de cada participante. A compreensão de como eles se denominam em relação a aspectos como estado civil, gênero e idade, o que possibilita entendimentos relevantes sobre a complexa interação entre experiências pessoais e influências externas. Essa análise inicial abre caminho para a exploração mais profunda no próximo item, o Eixo 2 – Perfil Familiar e Educacional.

### 6.3 ANÁLISE DO EIXO 2 – PERFIL FAMILIAR E EDUCACIONAL

Neste momento, minha pesquisa concentra-se na investigação das diversas influências que contribuíram para as trajetórias dos(as) professores(as) de Filosofia, explorando tanto aspectos familiares quanto educacionais, sociais e culturais. Ao estabelecer conexões entre a identidade individual e essas influências contextuais, busco enriquecer a compreensão do papel desses elementos na formação dos educadores e nas dinâmicas existenciais mais amplas. No decorrer das perguntas de cinco a trinta, meu foco está em compreender as influências, experiências e relações presentes nos ambientes familiares e sociais dos participantes. Essa abordagem visa proporcionar informações ricas sobre como esses fatores contribuíram para as trajetórias individuais como professor de Filosofia, aprofundando a compreensão das complexas interações entre a formação pessoal e os contextos nos quais estou inserido. O contexto familiar e social emerge como a primeira temática a ser explorada, permitindo uma análise abrangente das influências que permeiam a jornada educacional desses profissionais.

### 6.3.1 Conhecer o contexto familiar e social

A quinta pergunta **Local onde cresceu: Em que cidade/estado? A cidade era urbana ou rural?** desempenha um papel fundamental na análise das trajetórias dos(as) professores(as) à luz do pensamento de Bourdieu, especialmente no conceito de *habitus*. A geografia do ambiente de infância, seja urbano ou rural, exerce uma influência sutil, porém profunda, na formação do *habitus* dos indivíduos, a partir das experiências, das práticas e dos valores que constroem a disposição inerente do indivíduo. Isso afeta como eles percebem e interagem com o mundo, e como desenvolvem suas preferências, hábitos e formas de atuar. Através dessa pergunta, busco compreender como o *habitus* dos(as) professores(as) de Filosofia foi forjado pelos contextos urbanos ou rurais em que cresceram, permitindo uma análise mais profunda das interligações entre suas trajetórias e os ambientes sociais circundantes.

O professor 1 disse em:

*Ituiutaba*

Já o professor 5 relatou:

*Eu nasci em Ituiutaba*

E o professor 8 contou que nasceu no meio

*Urbano na cidade de Ituiutaba estado de Minas Gerais*

À luz dos conceitos de Bourdieu (2007), como *habitus*, *campo* e *capital*, é perceptível que o contexto de nascimento do entrevistado 1, 5 e 8, com ênfase na cidade de Ituiutaba, exerceu influência na configuração de sua trajetória como professor de Filosofia. O *habitus*, que abrange um conjunto de disposições adquiridas, reflete a influência das experiências e vivências que formam sua visão de mundo.

A cidade de nascimento, como parte do *campo* social, contribui para a formação desse *habitus* refletindo suas experiências e percepções. Além disso, o local de nascimento também pode ter impactado a aquisição de diferentes tipos de *capital*, influenciando a maneira como ele se move no *campo* especialmente o educacional. O contexto de nascimento emerge como um elemento fundamental na compreensão das escolhas e caminhos do professor, dentro das teorias propostas por Bourdieu (2006). Nesse sentido, o local de

nascimento figura como um componente essencial na compreensão das escolhas e percursos do entrevistado, dentro do arcabouço teórico de Bourdieu.

Já o relato do Professor 2 demonstra um outro olhar para a região de Ituiutaba:

*Sou praticamente da zona urbana de Ituiutaba, nasci e fui criado aqui. Só saí daqui para poder estudar. Vivi algumas experiências de trabalho fora de Ituiutaba, mas minha base sempre foi aqui no bairro Natal, um bairro periférico que, embora hoje não seja mais, já sofreu preconceitos devido à sua formação. Ter um professor de Filosofia doutorando em filosofia no bairro é importante e significativo. Era um bairro onde as pessoas, principalmente as negras, eram excluídas dos processos sociais e ações sociais. É um bairro emblemático com um histórico-social e político na história da cidade de Ituiutaba*

Conforme a perspectiva de Bourdieu (2006, 2007), o ambiente urbano de grande porte no qual o entrevistado nasceu desempenha um papel significativo na aquisição de diferentes tipos de *capital*. Esse contexto proporciona interação com uma rede diversificada de pessoas, exposição a múltiplas experiências e oportunidades, contribuindo para a acumulação de *capital* social, econômico e simbólico. O bairro Natal de Ituiutaba, mencionado pelo entrevistado como sua origem, teve um impacto crucial em sua identidade e trajetória, sendo um elemento integral mesmo após mudanças geográficas. O bairro é reconhecido por suas influências sociais e políticas, como o berço do Partido dos Trabalhadores e experiências eclesiais influenciadas pela teologia da libertação. Isso evidencia a relação contínua entre seu *habitus*, experiências pessoais e a acumulação de *capital* simbólico, enriquecendo a compreensão de sua jornada como professor de Filosofia.

O nível detalhado de sua narrativa pode ser atribuído a diversos fatores, como sua formação acadêmica, que enfatiza a contextualização e exploração profunda, e experiências de vida que formaram sua abordagem. Além disso, seu desejo de conectar sua origem ao seu percurso existencial reflete o esforço em destacar como diferentes tipos de *capital* - culturais, sociais ou econômicos - se entrelaçaram e influenciaram sua carreira como professor de Filosofia. Isso proporciona uma compreensão enriquecedora das complexidades subjacentes à sua trajetória, destacando a interconexão profunda entre sua história pessoal e profissional.

A Professora 3 relata:

*Nasci em Santa Catarina, numa cidade chamada Jaborá. Meu pai trabalhava na Sadia e foi transferido para Toledo. Então, minha infância mesmo foi em Toledo, no Paraná. Vivi lá até os 14 anos.*

Com base nas teorias de Bourdieu (2003a, 2007), posso destacar a influência do local de nascimento na acumulação de diferentes formas de *capital*. Especificamente, quando observo a entrevistada que nasceu no Sul e posteriormente se mudou para uma realidade diferente, é evidente como essa mudança desempenhou um papel significativo em sua trajetória. A migração de uma região para outra não apenas expõe o indivíduo a novas vivências e culturas, enriquecendo seu *capital* simbólico, mas também pode proporcionar um maior acesso a recursos econômicos e a oportunidade de desenvolver relações sociais diversificadas, contribuindo para a formação de *capital* social. Bourdieu (2006) ressalta que o local de nascimento não apenas molda o *habitus*, mas também afeta as escolhas e possibilidades de um indivíduo ao longo da vida. No caso da entrevistada, a adaptação bem-sucedida a uma nova realidade demonstra como a mudança geográfica pode influenciar positivamente a trajetória profissional e aquisição de *capital* em diferentes esferas.

Já o Professor 4 diz que nasceu em:

*Coromandel, Minas Gerais, Alto Paranaíba.*

E o Professor 6 que nasceu:

*No interior, Capinópolis, Minas Gerais.*

Ao examinar a perspectiva dos entrevistados nascidos em ambientes pequenos, torna-se evidente que a existência de poucos recursos, levando a uma aquisição restrita de *capital* social e experiências, porém aparentemente limitadas. Essas condições realçaram o *habitus*, influenciando comportamentos e escolhas coerentes com o contexto. A limitação de *capital* social, ligada ao local de origem, afetou o acesso a oportunidades. Entretanto, conforme Bourdieu, o *habitus* não é rígido e pode mudar com novas influências.

Os próprios entrevistados não permanecem nas mesmas condições de origem, mas o local de nascimento ainda exerce influência, mas essa intervenção pode ser transformada por interferências externas mais amplas. Isso se alinha à visão de Bourdieu, que sugere que o *habitus* pode evoluir com a exposição a diferentes contextos e experiências diversas. A análise da teoria do *habitus* de Bourdieu destaca como as circunstâncias iniciais formam disposições, impactando escolhas, mas ressalta também a capacidade de mudança e evolução do *habitus* ao longo do tempo.

E com a Professor 7:

*Nasci em Cassilândia, no Mato Grosso do Sul, que antes era do Mato Grosso. Isso deu um problema imenso nos diplomas, porque está escrito Mato Grosso, mas depois se transformou em Mato Grosso do Sul.*

Analisando a perspectiva da entrevistada à luz dos conceitos de *habitus* e *campo* de Bourdieu, observamos o impacto marcante de sua origem em Cassilândia, que antes pertencia ao Mato Grosso e posteriormente se tornou Mato Grosso do Sul. A construção de suas disposições e visão de mundo são profundamente influenciada pelo contexto histórico e geográfico da região, que pode ser considerado um *campo* social específico. A discrepância encontrada nos diplomas, onde equivocadamente consta Mato Grosso em vez de Mato Grosso do Sul, não apenas ilustra a mudança administrativa, mas também destaca a interação entre a trajetória pessoal da entrevistada e as características do *campo*, demonstrando como o *habitus* é suscetível a influências históricas e sociais no interior desse *campo* específico.

Dentro desse quadro, a perspectiva da entrevistada se entrelaça com a identidade local e a transformação histórica, sendo que a confusão nos diplomas acentua essa complexidade na vida como professora. Essa análise revela como o *habitus* é sensivelmente afetado por fatores contextuais, originando percepções e interações distintas que não somente refletem a história, mas também delineiam a maneira como a entrevistada estabelece vínculos com sua jornada educacional e de ser professora. Isso evidencia a riqueza intrínseca ao conceito de *habitus* na teoria de Bourdieu ao explorar a formação da identidade por meio de influências históricas, geográficas e culturais.

Ao explorar a **sexta** pergunta, **Já residiu em outros lugares/outras cidades? Quantas?** O objetivo é pensar mais profundamente nesse tópico e compreender os “efeitos do lugar”, um conceito que Bourdieu aborda com ênfase. Este enfoque visa trazer benefícios significativos para o entendimento sociológico das comunidades urbanas de origem popular, lançando luz sobre como o contexto de residência influencia a formação de identidades e perspectivas individuais. Além disso, essa análise oferece a oportunidade de investigar profundamente envolvidos nas construções sociais e nas expectativas que muitas vezes estão associadas a iniciativas públicas que buscam embasar o desenvolvimento de programas urbanos ou habitacionais. No cerne dessa análise está a identificação das “vantagens” e “desvantagens” que emergem dos contextos materiais e simbolicamente degradados que certos grupos populacionais enfrentam. A análise das experiências passadas de residência pode enriquecer a compreensão desses efeitos, permitindo uma visão mais abrangente das interações complexas entre o lugar e a formação das identidades urbanas.

O Professor 1 fez um relato dizendo:

*Só para ilustrar minha trajetória, passei por várias cidades: Cotia e São Paulo, Valadares em Minas Gerais, Governador Valadares também em Minas Gerais, Osasco e a capital São Paulo, Campinas, Anápolis, Juiz de Fora, Três Corações, Juiz de Fora novamente, Varginha e Londrina.*

O Professor 2 faz uma descrição do seu percurso dizendo:

*Então, eu saí de Ituiutaba e fui para Morrinhos. Foi lá que fiz o pré-vestibular, né? Morei um ano em Morrinhos e trabalhei no Colégio Hermenegildo e no Colégio CEM. Depois disso, fiz meu pré-vestibular e fui para Goiânia. Em Goiânia, estudei Filosofia. Quando terminei a formatura, mudei de Goiânia para Uberaba, onde passei um ano. Inicialmente, tive os primeiros contatos com escolas e, após formado em Filosofia, trabalhei por um tempo. Depois de um ano em Uberaba, voltei para Ituiutaba. Passei um tempo em Ituiutaba, depois vivi quatro meses em Brasília, onde trabalhei e pesquisei. Retornei a Ituiutaba e, em seguida, fiquei algum tempo em Campinas. Depois, decidi que Campinas e Brasília eram cidades grandes demais para minha cabeça, então preferi voltar para uma cidade pequena, por vários fatores. Assim, retornei a Ituiutaba. Meu primeiro trabalho foi em Flor de Minas, que pertence à SRE de Ituiutaba, como professor de Filosofia na rede estadual. Permaneci lá por 6 meses e, depois, trouxe meus cargos para Ituiutaba. Já trabalhei também em Itumbiara, fiz palestras em Frutal e Uberaba. Agora, estou apto a ministrar cursos temporários, mas meu berço é Ituiutaba.*

Com o Professor(a) 4 a descrição é:

*Aos 17 anos, me mudei para Patos de Minas, onde estudei por 6 anos. De Patos de Minas, fui para São José do Rio Preto, onde estudei mais 2 anos. Depois, mudei-me para Iturama, e em seguida para Ituiutaba. Depois de Ituiutaba, mudei-me para Gurinhatã, e posteriormente retornei a Ituiutaba. Depois, passei por Uberlândia, Capinópolis e agora estou novamente em Ituiutaba.*

Com o Professor(a) 6 o relato é:

*Minha família sempre foi um pouco nômade, então a gente brinca sobre isso. Minha mãe, mais do que eu, viveu em várias cidades, e assim, eu nasci em Capinópolis. Bem novinho, fui para Ituiutaba, por volta do terceiro ano do Ensino Fundamental. Depois para outra cidade e depois voltei para Ituiutaba até o segundo ano do Ensino Médio, até mais ou menos os 15 ou 16 anos. Então, fomos para Uberlândia, onde completei o terceiro ano do Ensino Médio. Entrei na faculdade de Filosofia na UFU e permaneci em Uberlândia até cerca de 2017. Nesse ano, retornei para Ituiutaba, onde passei em um concurso e comecei a trabalhar como professor. 4 Pessoas (eu, irmão, Minha mãe e minha avó)*

Na perspectiva de Bourdieu (2008a), as respostas dos professores 1, 2, 4 e 6 oferecem uma profunda análise das complexas interações entre *habitus*, *campos* sociais e mobilidade geográfica em suas trajetórias individuais. São professores que passaram por muitas cidade ao longo de suas vidas representando um *campo* social distinto, caracterizado por suas próprias estruturas de poder, valores e dinâmicas únicas. Esses *campos* sociais marcaram significativamente as disposições e perspectivas dos professores, acrescentando camadas de complexidade ao desenvolvimento de seu *habitus* (Bourdieu, 2006, 2012).

Conforme Bourdieu (2003a, 2015), a itinerância geográfica desses professores resulta em um *habitus* multifacetado e altamente adaptável, capaz de transitar habilmente por diferentes contextos e ambientes. A mudança entre cidades não é apenas uma transição física, mas também uma mudança nas estruturas de poder e nas identidades sociais que influenciam suas vidas. Isso impulsiona um diálogo constante entre os *habitus* preexistentes e as características específicas de cada *campo* social, evidenciando a dinâmica entre a influência do contexto e as disposições individuais.

As narrativas dos professores ilustram vividamente como a mobilidade geográfica está intrinsecamente ligada à construção das identidades individuais e à formação das práticas ao longo de suas trajetórias. A sucessão de mudanças de cidades, desde as primeiras experiências até a vivência em centros urbanos maiores, oferece um vislumbre das diversas influências que moldaram suas jornadas.

A mobilidade geográfica é, portanto, uma parte essencial da história de vida desses professores, uma experiência que contribuiu para a construção de um *habitus* complexo e multifacetado. Essas narrativas refletem de forma profunda e rica a visão de Bourdieu sobre a relação dinâmica entre o lugar, as influências sociais e a formação pessoal.

Já com a Professora 3 as declarações são apontadas como poucas:

*Então assim, morei em Toledo, mudei para Pimenta Bueno Rondônia meu pai Gaúcho muito Aventureiro então fomos para Rondônia em 1971 e de Rondônia Ituiutaba Tive poucas mudanças.*

O Professor(a) 5 aponta:

*Eu nasci em Ituiutaba no final de 99, início dos anos 2000. Eu fui para Uberlândia, né? E lá fiquei até 2017. Foi lá que eu fiz minha faculdade. Então, considero assim: eu sou mais de Ituiutaba, mas tenho 48% de Uberlândia.*

Com a Professora 7 o relato foi bem mais direto sem muitas mudanças:

*Eu vim para cá quando tinha menos de um ano de idade. Eu vim bebê mesmo e já tô aqui, praticamente 52 anos assim e mais um pouquinho.*

Por fim com o Professor(a) 8 a descreve que:

*Sempre morei aqui em Ituiutaba. Desde mais cedo tive vontade, né, de seguir a minha vocação religiosa, sai para o Estado de Goiás entrando em uma congregação. E nessa congregação fiquei um tempo, né? Tem mais ou menos cinco anos que eu retornei para casa dos meus pais, em Ituiutaba.*

Sob a perspectiva de Bourdieu (2003a), as respostas dos professores 3, 5, 7 e 8 destacam trajetórias com menor mobilidade geográfica em comparação com outros entrevistados. Esses relatos evidenciam a influência significativa do contexto local e da permanência em um só lugar na formação de seus *habitus*.

Sob a perspectiva de Bourdieu (2003a, 2012), a professora 3 descreve uma sequência de mudanças entre cidades, com destaque para as influências de cada contexto em sua vida. A presença de seu pai, um gaúcho aventureiro, indica a influência das disposições familiares e experiências anteriores na escolha de locais de residência. A transição de Rondônia para Ituiutaba revela a gradual formação de um *habitus* marcado pela experiência de deslocamento e adaptação a diferentes contextos, demonstrando a complexa interação entre mobilidade, *habitus* e *campos* sociais (Bourdieu, 2006).

O professor 5 menciona sua ligação com Ituiutaba e Uberlândia, ilustrando como as experiências em diferentes cidades contribuíram para sua identidade. Esse relato reflete a interação entre *campos* sociais distintos e a influência do contexto urbano de Uberlândia em suas disposições e práticas. A divisão entre essas cidades ressalta a complexidade na formação do *habitus*, que não se limita a uma única localidade (Bourdieu, 2006).

A professora 7 destaca sua relação de longa data com Ituiutaba, onde viveu por cerca de 52 anos. Essa permanência contínua evidencia a acumulação de experiências e a integração no *campo* social local ao longo do tempo. A estabilidade na mesma localidade contribuiu para a internalização das características e valores do lugar, formando gradualmente seu *habitus* (Bourdieu, 2006, 2012). Esse relato demonstra como a persistência do vínculo com um lugar desde a infância influenciou suas disposições individuais.

O professor 8, por sua vez, menciona sua permanência em Ituiutaba desde cedo, indicando a formação de disposições influenciadas pelo ambiente local. Sua busca por um *campo* social específico relacionado à congregação religiosa ressalta como as escolhas individuais são concebidas pelo *habitus* e contexto social. O retorno à cidade natal após um

período fora evidencia a influência das experiências vividas em outros lugares, bem como da família e raízes sociais em suas decisões. Esse relato destaca a interdependência entre *campos* sociais, a formação do *habitus* e a influência das experiências em diferentes lugares. As narrativas desses professores realçam a menor mobilidade geográfica em suas trajetórias, enfatizando a importância do contexto local na construção de seus *habitus* e identidades (Bourdieu, 2003a, 2006).

Na **sétima** pergunta, exploro a questão da **Residência familiar: mora com os pais ou com outros familiares? Quantas pessoas vivem em sua casa?** Este questionamento tem grande relevância à luz da perspectiva de Bourdieu, pois atribui uma importância significativa à residência e ao contexto familiar como parte integrante do *habitus* de um indivíduo. Bourdieu argumenta que a experiência vivida no ambiente familiar, a estrutura das relações dentro da casa e as dinâmicas sociais que ocorrem nesse espaço desempenham um papel crucial na formação das disposições e práticas de um sujeito. Compreender como a residência é configurada e quem a habita pode fornecer percepções valiosas sobre como as experiências e interações familiares contribuem para moldar a identidade e as escolhas de uma pessoa, de acordo com a perspectiva de Bourdieu.

Dessa forma, o Professor 1 menciona que:

*A esposa e eu, e estamos esperando a chegada de mais alguém por enquanto.*

A resposta do entrevistado, mencionando que ele e sua esposa são quem vive na residência, mas deixa implícito que estão esperando a chegada de um novo membro da família. De acordo com Bourdieu (2008b), a família desempenha um papel fundamental na construção do *habitus* de um indivíduo, influenciando suas práticas, valores e percepções. Nesse contexto, a chegada de um filho representa uma importante mudança na estrutura familiar e nas dinâmicas sociais dentro da casa. Essa mudança provavelmente tem impacto nas disposições e prioridades do entrevistado, uma vez que a chegada de uma criança geralmente implica em ajustes significativos no cotidiano e nas responsabilidades familiares.

O Professor 2 relata que:

*Eu atualmente moro sozinho desde quando eu saí para poder estudar, logo depois que me formei em Filosofia. Voltei para cá, Ituiutaba, depois de ter vivido a experiência em Uberaba. Fiquei um tempo aqui. Ah, no primeiro mês, fui morar com a minha mãe, com meu pai e algumas irmãs. Lembro que minha sobrinha mais velha, filha da minha irmã mais velha, ficou*

*bastante apegada a mim. Pois, lá agente tem essa prática de nos reunirmos no domingo em torno da mesa para as refeições. Depois do almoço, tem televisão. Todo mundo assiste filme junto. Eu estava na casa da minha mãe e ela tinha acabado de preparar o almoço. A gente estava sentado na sala. As crianças, filhos das minhas irmãs, estavam na varanda da garagem, ouvindo música. [...] E a minha sobrinha com 10 anos de idade, perguntou que dia o senhor vai embora, eu falei o que é isso, menina, ela disse o senhor é muito chato. Quando o senhor não tá aqui, a gente pode fazer o que quiser. A gente bagunça mas depois ajuda a minha avó a arrumar. Aí eu fui, cheguei em casa, fui refletir sobre. Sobre esse espaço da casa da minha mãe não é mais meu, né, eu perdi. Novas regras foram estabelecidas. A minha mãe amoleceu, a relação e a educação que ela me deu não é mais a mesma, é que na minha eu tinha permitido algumas coisas mas para os meus sobrinhos que são os netos dela já é permitido outras, então e aí eu me coloquei no meu lugar, eu preciso ter um espaço que é meu, e aí eu quis sair da casa da minha mãe e fui morar sozinho, então, atualmente, eu moro só, mas aqui na cidade de Ituiutaba.*

Inicialmente, sua decisão de morar sozinho após sair para estudar e se formar em Filosofia reflete a busca por *capital* cultural e autonomia pessoal, características valorizadas por Bourdieu. A experiência de viver em Uberaba e, posteriormente, retornar a Ituiutaba, demonstra a influência da mobilidade geográfica na formação do *habitus*, uma vez que novas experiências e ambientes podem criar as disposições individuais.

A descrição das reuniões familiares no domingo em torno da mesa para as refeições e a interação com sua sobrinha mais velha ilustram como as práticas e tradições familiares desempenham um papel fundamental na construção do *habitus*, conforme discutido por Bourdieu. A observação da sobrinha sobre sua presença na casa da mãe e a percepção de que a dinâmica familiar havia mudado evidenciam como as relações familiares são formadas por normas, expectativas e hierarquias. A decisão do entrevistado de se mudar para morar sozinho reflete seu desejo de autonomia e a necessidade de estabelecer seu próprio espaço, uma reflexão importante no contexto da teoria de Bourdieu, que destaca como as práticas e relações sociais influenciam na construção das disposições individuais e na busca por *capital* simbólico. A teoria de Bourdieu pode ser aplicada para analisar a influência da mobilidade, das práticas familiares e das relações sociais na formação do *habitus*.

A Professora 3 relata que:

*Eu moro com meu esposo, minha filha solteira e a mãe do meu esposo. De vez em quando, a minha neta fica mais aqui, mais aqui do que na casa da mãe.*

O fato de morar com seu esposo, filha solteira e a mãe do esposo ilustra uma dinâmica familiar específica, onde diferentes papéis e relações podem influenciar na construção do *habitus* de cada membro da família. A menção de que sua neta fica frequentemente mais em sua casa do que na casa da mãe sugere um ambiente acolhedor e propício para a convivência, o que pode ser interpretado como a criação de um *campo* de práticas e interações particulares. Bourdieu (2006, 2012) argumentaria que essa dinâmica familiar desempenha um papel importante na formação do *habitus* de cada indivíduo, formando suas percepções, valores e comportamentos. Além disso, a constante presença da neta pode influenciar a construção de sua visão de mundo e identidade, à medida que interage com diferentes gerações e adquire conhecimento cultural e social. A estrutura familiar e as interações dentro do ambiente doméstico desempenham um papel significativo na formação das disposições individuais, como proposto pela teoria de Bourdieu.

Com o Professor 4 o relato é:

*Moro com esposa e três filhos: duas meninas e um menino.*

Conforme Bourdieu (2004, 2005), a estrutura familiar é um componente essencial na formação do *habitus*. Nesse caso, a composição da família desempenha um papel crucial na socialização das crianças, influenciando as práticas, valores e expectativas que elas adquirem ao longo do tempo. A presença de dois gêneros diferentes (meninas e um menino) na família pode resultar em experiências e socializações distintas para cada criança, à medida que são expostas a normas de gênero, papéis familiares e interações específicas. Bourdieu destacaria a importância das interações familiares e da estrutura familiar em realçar as disposições individuais e a visão de mundo das crianças. A teoria de Bourdieu pode ser aplicada para analisar a influência da estrutura familiar na formação do *habitus* e na construção das identidades individuais.

Para o Professor 5 a descrição é:

*Eu e a [esposa], né, e a nossa filhinha de pelo, nossa gatinha.*

A resposta do entrevistado, ao mencionar que mora com sua esposa e se refere à sua filha de pelo como “nossa gatinha”, pode ser analisada à luz da teoria de Bourdieu, que enfatiza a importância das práticas cotidianas na formação do *habitus*. O uso da palavra “nossa” para descrever a filhinha de pelo, que se refere a um animal de estimação, sugere a inclusão desse membro da família no círculo de afeto e cuidado. Essa inclusão pode ser

interpretada como uma demonstração das práticas e valores da família em relação aos animais de estimação, indicando que o cuidado e o carinho com os animais são parte integrante das práticas habituais da família.

Bourdieu (2008b) argumentaria que essas práticas cotidianas, incluindo aquelas relacionadas a animais de estimação, contribuem para a formação do *habitus* familiar, moldando as percepções, valores e comportamentos de seus membros. Além disso, o uso do termo “nossa gatinha” destaca a importância da linguagem na construção do *habitus*, pois reflete a maneira como a família se relaciona com o mundo ao seu redor. Os detalhes aparentemente simples da vida cotidiana podem ser analisados à luz da teoria de Bourdieu para compreender como as práticas e interações familiares contribuem para a formação das disposições individuais e coletivas. Além disso a palavra “esposa” está entre colchetes, pois o nome citado foi suprimido para manter o sigilo do entrevistado.

O Professor 6 descreve que:

*Hoje, eu, irmão, minha mãe e minha avó, beleza, quatro pessoas.*

A resposta do entrevistado, na qual ele menciona que quatro pessoas residem em sua casa - ele mesmo, seu irmão, sua mãe e sua avó - pode ser analisada à luz da teoria de Bourdieu, ratificando que a estrutura familiar desempenha um papel importante na formação do *habitus* de um indivíduo. Neste caso, a configuração da família do entrevistado influencia diretamente sua experiência social e as práticas cotidianas que formam suas disposições.

A presença de sua mãe e avó na mesma residência pode indicar uma dinâmica familiar multigeracional, na qual diferentes gerações compartilham um espaço doméstico. Isso pode ter implicações no desenvolvimento do *habitus* do entrevistado, uma vez que a convivência com familiares de diferentes idades pode expor o indivíduo a uma variedade de valores, tradições e normas familiares. Bourdieu destacaria a importância dessas experiências familiares na formação das disposições sociais e culturais do indivíduo, influenciando sua maneira de ver o mundo e sua posição no *campo* social. A resposta do entrevistado sobre a composição de sua família oferece visão sobre como as estruturas familiares podem ser fundamentais na formação do *habitus* e na construção da identidade social de um indivíduo.

Quanto a Professora 7 que descreve que:

*Eu moro com a minha mãe.*

E o Professor 8 que relata:

*Em casa, então, somos três: eu, o pai e a minha mãe.*

A respostas dos docentes 7 e 8, descrevem novamente que a composição de suas famílias, à luz da teoria de Bourdieu (2007), que a estrutura familiar desempenha um papel crucial na formação do *habitus* de um indivíduo, influenciando suas percepções, valores e comportamentos.

No caso da Professora 7, que menciona morar com sua mãe, a configuração familiar monoparental pode ter implicações importantes em sua trajetória social. Bourdieu (2004) destacaria que a convivência com um único membro da família pode realçar as experiências cotidianas, a transmissão de valores e normas e a socialização do indivíduo de maneira distinta em comparação com famílias nucleares ou extensas.

No caso do Professor 8, que menciona morar com o pai e a mãe, a presença de ambos os pais em sua residência pode sugerir uma estrutura familiar nuclear tradicional. Bourdieu (2004, 2006) argumentaria que essa configuração provavelmente influencia a socialização do Professor 8 de maneira específica, pois ele está exposto a múltiplas perspectivas e influências parentais. O relacionamento com o pai e a mãe, bem como as dinâmicas familiares, pode moldar as percepções e os valores do Professor 8, contribuindo para a formação de seu *habitus*.

Em ambos os casos, as configurações familiares desempenham um papel fundamental na construção das disposições individuais e coletivas dos entrevistados, exemplificando como as relações familiares podem ser analisadas para compreender a formação do *habitus* e a posição dos indivíduos no *campo* social.

Na **oitava** pergunta se **Todos que trabalham auxiliam nas despesas da casa?** Na perspectiva de Bourdieu (2006, 2007), especialmente com base em suas obras como “A Distinção” e “A Economia das Trocas simbólicas”, a resposta dos entrevistados afirmando que todos contribuem financeiramente para as despesas da casa pode ser analisada sob a ótica do conceito de *capital* econômico e *capital* simbólico.

Bourdieu (2007, 2015) argumenta que o *capital* econômico, ou seja, os recursos financeiros disponíveis para um indivíduo ou família, desempenha um papel significativo na estruturação das posições sociais. Quando os entrevistados afirmam que praticamente todos contribuem financeiramente, isso sugere uma preocupação com a distribuição equitativa desse *capital* dentro do contexto familiar. Essa distribuição pode ser vista como uma estratégia para

manter um certo equilíbrio de poder e recursos financeiros entre os membros da família, o que é importante para a reprodução do grupo social.

Assim o entrevistado apresentaram que sim, mas com pequenas particularidades, foram:

O Professor 1 disse:

*Sim, todos*

O Professor 2 afirmou que:

*Sim, sou sozinho*

Também o Professor 5 diz:

*Sim*

Além disso, a contribuição financeira para as despesas da casa também pode ser entendida à luz do conceito de *capital* simbólico, em que Bourdieu (2006) argumenta que as práticas cotidianas, como a contribuição para as despesas domésticas, são formas de expressão simbólica que refletem as normas e valores culturais de um grupo social. O fato de praticamente todos os entrevistados afirmarem que ajudam nas despesas da casa pode indicar um compromisso com as normas culturais que valorizam a solidariedade e a cooperação familiar.

Na perspectiva de Bourdieu (2003b, 2007), a contribuição financeira para as despesas da casa pode ser vista como uma estratégia de distribuição de *capital* econômico e, ao mesmo tempo, como uma expressão simbólica das normas culturais que moldam as relações familiares e a coesão social.

Outros entrevistados a seguir apresentaram que sim e detalharam quem colabora:

A Professora 3 detalha que:

*Sim, geralmente, é eu e meu esposo, muito mais meu esposo, minha filha, assim, a gente deixa bem à vontade. Ela é advogada, então a gente a deixa à vontade, sabe, quando ela quer colaborar.*

Professor(a) 6 diz:

*Todos trabalham e minha avó é aposentada, mas auxiliam nas despesas.*

Professor(a) 8 relata:

*Todos, eu ajudo. Meu pai é aposentado por um salário, e minha mãe também.*

Na perspectiva de Bourdieu (2006), “A Distinção”, a análise das respostas dos entrevistados sobre quem auxilia nas despesas da casa pode ser interpretada em termos dos conceitos de *habitus* e *capital* econômico.

A resposta da Professora 3, na qual ela menciona que seu esposo e filha colaboram, mas que a filha tem a liberdade de escolher quando colaborar, pode ser vista como uma expressão do *habitus* da família. Bourdieu (2006, 2007), argumenta que o *habitus* é um conjunto de disposições sociais internalizadas que moldam as práticas e os comportamentos de um indivíduo. No contexto da resposta, a família parece ter um *habitus* que valoriza a independência financeira da filha, permitindo que ela decida quando contribuir para as despesas. Isso reflete uma dinâmica específica dentro da família, influenciada por valores e expectativas culturais.

O caso do Professor 6, que afirma que todos na família colaboram financeiramente, incluindo a avó aposentada, posso destacar a importância do *capital* econômico na dinâmica familiar. Bourdieu (2007, 2012), realça que o *capital* econômico, ou seja, os recursos financeiros disponíveis, desempenha um papel crucial na estruturação das posições sociais. Nesse cenário, a colaboração de todos os membros, incluindo a avó aposentada, sugere uma dinâmica de redistribuição de *capital* econômico para garantir o bem-estar da família.

A resposta do Professor 8, que afirma que todos ajudam, incluindo ele próprio e seus pais aposentados, também destaca a relevância do *capital* econômico. A presença de pais aposentados pode ser vista como uma forma de *capital* acumulado ao longo do tempo. Isso demonstra como as respostas dos entrevistados refletem diferentes configurações de *capital* econômico e como essas configurações influenciam a dinâmica das contribuições familiares e evidencia como o *habitus* e o *capital* econômico desempenham papéis cruciais na formação das práticas e das relações familiares em relação às despesas da casa.

O Professor 4 afirma que:

*Somente eu*

E a Professora 7 diz:

*Só eu mesmo auxilio nas despesas*

Na perspectiva de Bourdieu (2006), obra “A Distinção”, a resposta dos entrevistados que mencionam que apenas eles auxiliam nas despesas da casa, sem exigir contribuições dos outros membros da família, pode ser analisada em termos do conceito de *capital* econômico e *habitus*.

Primeiramente, quando o Professor 4 afirma que somente ele sustenta a família, isso pode refletir a distribuição desigual de *capital* econômico dentro da estrutura familiar. Bourdieu argumenta que o *capital* econômico, ou seja, os recursos financeiros disponíveis, desempenha um papel significativo na estruturação das posições sociais. Nesse caso, a afirmação do Professor 4 pode indicar que ele possui uma posição mais elevada em termos de *capital* econômico dentro da família, o que pode estar relacionado ao seu papel de provedor. Essa dinâmica pode afetar as relações de poder e autoridade dentro do grupo familiar.

Por outro lado, a resposta da Professora 7, que afirma que apenas ela auxilia nas despesas sem exigir da mãe, pode ser entendida à luz do conceito de *habitus*. Bourdieu (2007) argumenta que o *habitus* é uma estrutura mental internalizada que molda as práticas e comportamentos de um indivíduo. Nesse contexto, a Professora 7 pode ter internalizado valores e normas culturais que a levam a assumir a responsabilidade financeira pela família, sem exigir a contribuição de outros membros. Essa atitude pode refletir a forma como ela foi socializada e as expectativas que ela tem em relação ao seu papel na família.

Portanto, na perspectiva de Bourdieu (2006, 2007), a análise dessas respostas revela a dinâmica complexa de distribuição de *capital* econômico e a influência do *habitus* na formação das atitudes e comportamentos em relação às responsabilidades financeiras dentro da família.

Na **nona** pergunta se **Você tem filhos? Se sim, quantos? Eles estudam? Em que nível de escolaridade? Em escola pública ou particular?** Na perspectiva de Bourdieu, essa pergunta pode ser analisada considerando o conceito de reprodução social e a influência dos diferentes tipos de *capital*. Para isso Bourdieu (2002, 2003c) argumenta que as escolhas educacionais e o sucesso escolar estão diretamente relacionados à posição social e ao *capital* cultural da família. Ao indagar sobre o número de filhos e seus níveis de escolaridade, exploro como a estrutura de classe e o *capital* cultural familiar influenciam as oportunidades educacionais.

O número de filhos em uma família pode refletir as condições socioeconômicas e culturais, sendo que famílias mais privilegiadas tendem a ter menos filhos, investindo mais na

educação individual. A escolha entre escolas públicas e privadas revela como o *capital* cultural se traduz em escolhas educacionais, sendo que famílias com mais *capital* cultural optam pelo privado. Além disso, a pergunta revela a probabilidade de os filhos seguirem trajetórias educacionais semelhantes ou diferentes das dos pais, destacando a dinâmica de mobilidade social e reprodução de desigualdades (Bourdieu, 2002). As respostas iluminam as complexas interações entre estrutura social, *capital* e oportunidades educacionais na perspectiva de Bourdieu.

Os Professores 1 e 8 disseram que:

*Ainda não, mas pretendo*

Na perspectiva de Bourdieu (2003b, 2006), a resposta “Ainda não, mas pretendo” à pergunta sobre se tem filhos pode ser analisada considerando a dimensão temporal do *habitus* e das estratégias familiares. O “ainda não” indica uma decisão consciente ou planejada relacionada ao momento de ter filhos, podendo sinalizar tanto o adiamento da paternidade ou maternidade quanto a intenção de tê-los no futuro. Bourdieu argumentaria que essa escolha está ligada à posição social da pessoa e ao *capital* cultural que ela possui.

A decisão de adiar a paternidade ou maternidade pode refletir um desejo de investir em sua própria formação educacional ou profissional, o que está alinhado com a ideia de que o *capital* cultural é valorizado na sociedade. Por outro lado, expressar a intenção de ter filhos no futuro indica a consideração da importância da família e da reprodução das relações sociais dentro de um contexto específico. Essa resposta sugere que a pessoa está ciente das implicações da maternidade ou paternidade em relação às suas metas educacionais ou profissionais, demonstrando como o *habitus*, moldado pelas condições sociais, influencia as escolhas em relação à formação da família.

Já os Professores 2, 5 e 7 disseram que:

*Não tenho filhos*

Na perspectiva de Bourdieu, a resposta objetiva “Não tenho filhos” indica relação entre estrutura social e escolhas individuais. A negação direta sugere que a pessoa não assumiu responsabilidades parentais até o momento. A objetividade pode sinalizar influências sociais e do *habitus*. A decisão consciente de não ter filhos pode ser estruturada pelo contexto social e econômico, crucial nas escolhas familiares para Bourdieu (2002). A resposta pode

refletir a percepção sobre como a parental idade afetaria metas e aspirações pessoais, destacando o papel de dimensões sociais nas decisões sobre formação de família.

A Professora 3 já descreve que tem:

*Quatro filhos. Eles estudaram em escola pública. Três fizeram o Ensino Superior.*

Na perspectiva de Bourdieu (2002), o fato de ter quatro filhos indica que essa família tem uma prole relativamente grande. Bourdieu (2006) observou que as famílias de diferentes classes sociais tendem a ter números diferentes de filhos, com famílias de classes mais baixas frequentemente tendo famílias maiores. Isso pode ser reflexo das condições econômicas e sociais da família.

Além disso, ao mencionar que os filhos estudaram em escola pública e que três deles completaram o Ensino Superior, pode-se analisar como a estrutura social e as oportunidades educacionais desempenham um papel importante na trajetória educacional. Bourdieu (2006, 2008b) argumentaria que o acesso à educação Superior muitas vezes está ligado ao *capital* cultural da família, ou seja, ao conhecimento e recursos que a família pode oferecer. Portanto, essa resposta pode sugerir que, apesar de terem frequentado escolas públicas, a família pode ter investido em recursos educacionais que permitiram que a maioria dos filhos acessasse o Ensino Superior. Essa dinâmica ilustra como a estrutura social influencia as oportunidades educacionais e como o *habitus* familiar pode moldar as escolhas e realizações dos filhos.

O Professor 4 apresenta que tem:

*Três, duas meninas estudam na escola pública Machado de Assis e o mais novo, de 2 anos, está na creche Maria de Nazaré.*

Na perspectiva de Bourdieu (2004, 2012), a resposta do Professor 4, menciona que duas das crianças estudam em uma escola pública pode ser analisada considerando o papel do *capital* social e cultural educacional. Ao indicar essa escolha, a família pode estar valorizando o *capital* social e cultural da criança, reconhecendo que a escola pública pode proporcionar uma educação de qualidade e acesso a um ambiente que promove a diversidade social e cultural. Bourdieu argumentaria que essa escolha pode refletir uma consciência das dinâmicas educacionais e a importância de garantir que as crianças desenvolvam uma variedade de disposições culturais para navegar em diferentes esferas sociais.

Além disso, a menção de que o filho mais novo, de apenas 2 anos, está na creche Maria de Nazaré, indica uma preocupação com a socialização precoce das crianças. Bourdieu destacaria que esses ambientes pré-escolares desempenham um papel fundamental na transmissão das primeiras disposições culturais, preparando as crianças para a escolarização formal. Essa resposta também sugere que a família está consciente da importância de investir na educação desde o início da vida das crianças, o que está alinhado com a perspectiva de Bourdieu sobre a formação do *habitus*. Em resumo, a resposta ilustra como as escolhas educacionais da família podem ser dispostas por considerações de *capital* social e cultural, bem como pela compreensão das dinâmicas educacionais e da socialização das crianças.

O Professor 6 foi o único que descreveu que tem:

*Tem duas filhas que estudam em escola particular.*

Na perspectiva de Bourdieu (2007), a resposta do Professor 6, pode ser analisada considerando a interseção entre a estrutura social, as escolhas educacionais da família e o *capital* econômico. A escolha de matricular as filhas em escolas particulares pode ser vista como um reflexo do *capital* econômico e social da família. Essa escolha está relacionada à capacidade financeira da família para investir em uma educação percebida como de maior qualidade. A resposta sugere que o Professor 6 possui recursos econômicos que lhe permitem tomar essa decisão, o que é indicativo de uma posição socioeconômica relativamente favorável. Além disso, Bourdieu (2002) também discute como as escolhas educacionais estão vinculadas à reprodução das desigualdades sociais. Ao optar por escolas particulares, o Professor 6 pode estar buscando proporcionar às suas filhas um acesso a oportunidades educacionais que ele percebe como vantajosas em termos de “benefícios” educacionais e sociais. Isso está alinhado com a ideia de que as instituições educacionais muitas vezes favorecem aqueles que têm recursos financeiros para acessar uma educação considerada de maior qualidade. As escolhas educacionais da família podem refletir não apenas seu *capital* econômico, mas também a consciência das dinâmicas de poder presentes no sistema educacional, conforme discutido por Bourdieu em suas obras (2003a, 2008b, 2012).

A **décima** pergunta **Em seu contexto familiar atual qual o nível de escolaridade?** é fundamental para compreender a influência do *capital* cultural e educacional dentro da família. A resposta a essa pergunta permite analisar como as disposições culturais são transmitidas de uma geração para outra. Se uma família apresenta um alto nível de

escolaridade, isso pode indicar a presença de um forte *capital* cultural, com maior probabilidade de que as crianças tenham acesso a recursos educacionais valiosos desde cedo. Por outro lado, se o nível de escolaridade é baixo, pode sinalizar uma falta de *capital* cultural e, possivelmente, a transmissão de disposições culturais mais limitadas para as gerações futuras. Essa pergunta ajuda a revelar como o *habitus* educacional é reproduzido ou transformado dentro do contexto familiar.

Além disso, a resposta à pergunta sobre o nível de escolaridade no contexto familiar atual também pode oferecer uma compreensão mais profunda sobre as expectativas e valores em relação à educação. Bourdieu argumenta que as famílias com maior *capital* cultural tendem a valorizar mais a educação formal e a percebê-la como um meio importante de mobilidade social. Uma resposta que indique um alto nível de escolaridade pode refletir um foco maior na educação dentro da família, enquanto uma resposta que aponte um baixo nível de escolaridade pode sugerir uma visão diferente em relação à educação e ao *capital* cultural.

O Professor 1 diz que:

*Então, eu tenho uma graduação e também uma pós-graduação. Atualmente, estou cursando minha segunda graduação. Já a minha esposa possui Ensino Médio incompleto.*

Na perspectiva de Bourdieu, a resposta do Professor 1 sobre o nível de escolaridade tanto dele quanto de sua esposa é reveladora das dinâmicas de distribuição de *capital* cultural dentro de sua família. A obtenção de uma graduação, pós-graduação *lato sensu* e o atual envolvimento em uma segunda graduação pelo Professor 1 indicam um alto nível de *capital* cultural em relação à educação formal. Bourdieu argumentaria que essa acumulação de *capital* cultural por parte do Professor 1 pode influenciar suas percepções, valores e comportamentos, bem como suas expectativas em relação à educação de seus filhos. Por outro lado, a esposa do Professor 1, com Ensino Médio incompleto, possui um nível de escolaridade substancialmente mais baixo, o que pode influenciar de maneira diferente, suas atitudes em relação à educação e seu papel na transmissão do *capital* cultural para seus filhos.

Essa disparidade no nível de escolaridade entre o casal também pode criar tensões e negociações dentro da família, uma vez que suas visões e experiências educacionais provavelmente diferem. A resposta ilustra como as questões de classe, educação e *capital* cultural podem se manifestar em um contexto familiar, conforme abordado por Bourdieu em sua teoria da reprodução social.

O Professor 2 relata que:

*Mãe, irmãos e outros familiares anteriores, até segundo grau. Sou o primeiro filho do meu pai e da minha mãe a ter formação acadêmica, graduado, com pós-graduação, mestrado e doutorado. Até entre os parentes do meu pai e da minha mãe que vieram antes de mim, tios e primos mais velhos. Do lado do meu pai, há pessoas graduadas, agora, eu tenho um primo mais novo que também está no doutorado, enquanto entre os meus sobrinhos, há um misto de cobrança e incentivo relacionados a seguir os passos acadêmicos. Ligados a mim, eles alcançaram a graduação, e minha sobrinha já alcançou a pós-graduação. Meu sobrinho está determinado a entrar na faculdade e já está pensando em fazer pós-graduação. Portanto, há uma mudança social perceptível na busca pela academia, influenciada pelas vivências tanto comigo quanto com os meus primos que completaram a graduação e pós-graduação, incluindo níveis de especialização e mestrado.*

A resposta do Professor 2 destaca a importância do *capital* cultural e social na trajetória educacional e aspirações familiares, na perspectiva de Bourdieu (2012). Ao ser o primeiro da família a alcançar graduação, pós-graduação/mestrado e doutorado, indica acúmulo de *capital* cultural. Isso se alinha com Bourdieu (2006), para quem educação é influenciada por disposições culturais e experiências acumuladas. A influência em parentes como tios, primos e sobrinhos demonstra o papel do *capital* social, crucial como apoio para conquistas educacionais. Reflete a visão de Bourdieu (2015) de que a educação é delineada por contextos familiares e sociais, podendo se tornar um legado entre gerações e ilustra a interseção entre *capital* cultural e social na esfera educacional proposta por Bourdieu.

A Professora 3 diz que:

*Todos têm graduação, só eu tenho graduação e pós graduação, há menos o meu filho que não tem graduação e mora na fazenda.*

A resposta da Professora 3, à luz da perspectiva de Bourdieu (2006, 2015), revela nuances nas trajetórias educacionais de sua família que podem ser analisadas considerando o conceito de *capital* cultural. Ela menciona que todos têm graduação, mas destaca que apenas ela possui graduação e pós-graduação *lato sensu*, ressaltando a acumulação de *capital* cultural em sua trajetória, representando um investimento significativo em educação formal. Além disso, ao mencionar seu filho que não possui graduação e mora na fazenda, há uma sugestão de que o acesso à educação Superior pode ser influenciado pelo contexto social e geográfico. A fazenda pode representar um ambiente com menos acesso a oportunidades educacionais avançadas, destacando como fatores externos, como a localização geográfica, podem

desempenhar um papel na busca pela educação. Essa dinâmica ressalta a importância de considerar não apenas as escolhas individuais, mas também o contexto social e geográfico ao analisar a educação sob a ótica de Bourdieu.

O Professor 4 afirma que todos tem:

*Superior completo*

A resposta do Professor 4, que menciona “Superior completo”, pode ser interpretada à luz da teoria de Bourdieu como um indicativo do *capital* educacional acumulado por ele. Bourdieu (2015) argumenta que o *capital* cultural, que inclui a educação formal, desempenha um papel importante na estratificação social. Ter uma educação de nível Superior é muitas vezes associado a um maior acesso a empregos bem remunerados e maior posição na hierarquia social. A menção de uma educação “Superior completa” sugere que o Professor 4 pode ter obtido um *capital* educacional considerável, o que pode influenciar suas oportunidades e sua posição na estrutura social.

Além disso, Bourdieu enfatiza que o acesso à educação Superior não é apenas uma questão individual, mas também está relacionado à estrutura social e às oportunidades disponíveis para diferentes grupos. A resposta do Professor 4 não apenas destaca seu próprio *capital* educacional, mas também pode apontar para as desigualdades educacionais existentes na sociedade. Em muitos casos, a obtenção de um diploma de Ensino Superior está relacionada à classe social e ao contexto familiar. A resposta do Professor 4 também pode ser vista como uma peça do quebra-cabeça mais amplo das desigualdades educacionais e sociais em uma sociedade, como observado por Bourdieu em suas obras.

O Professor 5 diz que:

*Todos graduados, eu desenvolvendo a pós-graduação.*

A resposta do Professor 5, que menciona que todos na família são graduados e ele está desenvolvendo a pós-graduação *lato sensu*, pode ser interpretada à luz da teoria de Bourdieu como uma indicação do *capital* educacional acumulado pela família. Bourdieu (2015) argumenta que o *capital* cultural, que inclui a educação formal, desempenha um papel importante na estratificação social. Ter uma educação de nível Superior é frequentemente associado a um maior acesso a empregos bem remunerados e maior posição na hierarquia social. A resposta sugere que a família do Professor 5 pode ter obtido um *capital* educacional considerável, o que pode influenciar suas oportunidades e sua posição na estrutura social.

Além disso, a resposta também destaca a importância dada à educação na família do Professor 5. Bourdieu (2007) destaca que as atitudes em relação à educação são delineadas pelo ambiente familiar e pelo *capital* cultural transmitido de geração em geração. O fato de todos na família serem graduados e o Professor 5 estar buscando a pós-graduação sugere um forte valor atribuído à educação na família. Isso pode refletir a aspiração por uma mobilidade social ascendente, o que está de acordo com a ideia de Bourdieu (2006) de que a educação é uma das principais vias para essa mobilidade.

O Professor 6 conta que:

*Todos possuem Ensino Superior. Eu e minha mãe temos pós-graduação, eu tenho mestrado e minha mãe está cursando o doutorado. Meu irmão também possui Ensino Superior. Quanto à minha avó, acredito que ela tenha o magistério, se não me engano.*

A resposta do Professor 6 em relação ao nível de escolaridade em sua família pode ser analisada à luz da teoria de Bourdieu, que enfatiza a importância do *capital* cultural e educacional na estratificação social. Quando ele menciona que todos na família possuem Ensino Superior e que ele e sua mãe têm pós-graduação a nível de mestrado e até doutorado em andamento, isso sugere a acumulação de um considerável *capital* educacional. Bourdieu realça que o acesso à educação Superior está frequentemente ligado a maiores oportunidades econômicas e sociais, o que pode resultar em uma posição mais elevada na hierarquia social.

Além disso, a resposta também destaca a transmissão intergeracional do *capital* educacional. O fato de o irmão do Professor 6 também ter Ensino Superior indica que a família valoriza a educação e a investe em várias gerações. Isso está em conformidade com a ideia de Bourdieu de que as disposições e práticas educacionais são transmitidas através das gerações, contribuindo para a reprodução das desigualdades sociais (Bourdieu, 2002). A menção à avó com o “magistério” também sugere uma conexão com o *campo* educacional, destacando como a educação pode ser uma parte integrante da identidade e da posição social de uma família. A resposta do Professor 6 ilustra a influência do *capital* cultural e educacional na estruturação da família e nas oportunidades sociais.

A Professora 7 já descreve pontos bem particulares que:

*A minha mãe nunca frequentou a escola, né. Porque ela trabalhava na roça. Pai achava que não era importante, principalmente meninas, estudarem. Um pouquinho de leitura ensinou. Ensinou para ela, mas assim, aí no caso, é eu né? Tenho Nível Superior e minha irmã também.*

A resposta da Professora 7 revela a influência direta da família e das percepções dos pais sobre a educação. Bourdieu (2006) enfatiza como a estrutura familiar e as práticas parentais desempenham um papel crucial na formação do *habitus* de um indivíduo. Quando a Professora 7 menciona que sua mãe nunca frequentou a escola e que seu pai não valorizava a educação, especialmente para as meninas, isso reflete a maneira como as percepções e os valores da família moldam as oportunidades educacionais. Essas atitudes parentais podem ser vistas como um exemplo da transmissão intergeracional das disposições culturais.

No entanto, a resposta também destaca uma mudança geracional. Tanto a Professora 7 quanto sua irmã têm Nível Superior. Essa transição de uma geração que não valorizava a educação para outra que busca o Ensino Superior pode ser vista como uma adaptação às mudanças sociais e econômicas. Em Bourdieu (2002) essa mudança reflete a mobilidade social e a busca por *capital* educacional, que são aspectos essenciais na luta contra as desigualdades sociais. A resposta da Professora 7 ilustra a dinâmica complexa entre a estrutura familiar, as percepções sobre a educação e a busca por *capital* cultural e educacional.

O Professor 8 relata que:

*O meu pai fez até quarta série, tudo isso no fundamental. Minha mãe também, e eu concluí o mestrado.*

A resposta do Professor 8 destaca uma diferença significativa de nível educacional entre gerações dentro da mesma família, o que pode ser analisado à luz das teorias de Bourdieu sobre a transmissão intergeracional de *capital* cultural. O fato de tanto o pai quanto a mãe terem tido apenas até a quarta série no Ensino Fundamental indica uma limitação de *capital* educacional em gerações anteriores da família. Isso sugere que eles podem não ter tido acesso a oportunidades educacionais mais amplas devido a restrições socioeconômicas.

Por outro lado, o Professor 8 concluiu o mestrado, o que representa um avanço educacional significativo em comparação com seus pais. Conforme Bourdieu (2006) essa mudança educacional reflete a busca por *capital* cultural e educacional como um meio de ascensão social. A resposta ilustra como, dentro de uma mesma família, as diferentes trajetórias educacionais podem ocorrer ao longo das gerações, influenciadas por fatores socioeconômicos e pela busca por maior *capital* cultural. Essa resposta demonstra a interconexão entre a estrutura social, as oportunidades educacionais e a mobilidade social, temas centrais na obra de Bourdieu.

A **décima primeira** pergunta, que indaga **Seus pais estudaram até qual série?** Ao ser analisada sob a perspectiva de Bourdieu (2002, 2006, 2012), lança luz sobre a importância da transmissão intergeracional do *capital* cultural. A resposta a essa pergunta pode revelar como o *capital* educacional é herdado e como a educação de gerações anteriores influencia as oportunidades educacionais das gerações futuras. Quando os pais têm níveis educacionais mais elevados, é mais provável que transmitam um maior *capital* cultural aos filhos, o que, por sua vez, pode influenciar positivamente o desempenho educacional e as aspirações acadêmicas das gerações mais jovens. No entanto, quando os pais têm níveis educacionais mais baixos, a probabilidade das oportunidades educacionais dos filhos serem limitadas, perpetuando assim as desigualdades educacionais e sociais é grande.

É importante ressaltar que esta pergunta é uma continuação da pergunta anterior, o que pode levar a respostas similares ou complementares, pois, ao explorar os níveis de escolaridade dos pais, é possível obter uma visão mais completa das influências familiares na trajetória educacional dos entrevistados. Bourdieu (2006) destacaria como essas respostas refletem a interconexão complexa entre a estrutura social, o *capital* cultural transmitido de geração em geração e as oportunidades educacionais individuais, fornecendo uma visão valiosa sobre como as desigualdades educacionais são perpetuadas ou desafiadas ao longo do tempo.

Para o Professor 1:

*Minha mãe é professora, formada em Magistério. Quanto ao meu pai, acredito que ele tenha concluído até o Ensino Fundamental 2, mas não tenho certeza.*

Já o Professor 8 relatou:

*O meu pai teve até quarta série, tudo isso no fundamental. Minha mãe também, e eu concluí o mestrado.*

No caso do Professor 1, a mãe, que é professora e formada em Magistério, possui um *capital* cultural educacional que pode ter influenciado positivamente sua trajetória educacional e, por extensão, a do entrevistado. Por outro lado, o pai, cujo nível educacional é menos claro, pode indicar uma possível discrepância no *capital* cultural transmitido. Essa assimetria na educação dos pais pode resultar em uma interação complexa entre influências familiares, oportunidades educacionais e desigualdades sociais na vida do entrevistado, algo que Bourdieu (2002) dedicou muita atenção em suas análises sociológicas.

A resposta do Professor 8 sobre a escolaridade dos pais (até quarta série) versus a sua própria (mestrado) reitera informação prévia, pois ainda mora com eles. É exemplo concreto da análise de Bourdieu sobre relação entre educação e estrutura social. Destaca o papel da educação na mobilidade social, permitindo superar restrições da origem. Ao morar com os pais, ressalta diferenças de oportunidades educacionais no mesmo ambiente familiar. Para Bourdieu (2012), a educação é uma luta simbólica onde capitais como cultural e econômico interagem para moldar trajetórias. A resposta ilustra como experiências educacionais são influenciadas por contexto e estrutura, sublinhando a capacidade da educação de proporcionar mobilidade social.

Além disso, a incerteza sobre o nível educacional do pai, destacada na resposta, também ressalta a complexidade das memórias familiares e das narrativas sobre a educação, o que pode ser uma manifestação do conceito de “ilusio” de Bourdieu (2006, 2007) a tendência de os indivíduos aceitarem e reproduzirem as estruturas e disposições do mundo social em que cresceram, mesmo que essas estruturas não sejam completamente compreendidas apresentando uma dinâmica multifacetada do *capital* cultural e como ela molda as experiências educacionais do agente.

Com o Professor 2 o relato é:

*Meu pai, falecido, era pedreiro. Ele frequentou a escola até terminar a primeira série primária, o antigo primário. Uma coisa que admirava muito nele era o fato de, devido ao tempo como pedreiro, ter se tornado mestre de obra. Meu pai conseguia fazer cálculos básicos de cabeça, coisas que eu precisaria de lápis para fazer. [...] Minha mãe estudou até a quinta série primária. Ela era uma dona de casa que cuidava de passar roupas e tudo mais. Ela tem um hábito que eu acho legal até hoje: anotar quantas blusas e peças de roupa ela passa, mantendo um registro organizado. Ela também era excelente em matemática. Cresci vendo minha mãe fazer isso e adquirir esse hábito dela. Tanto minha mãe quanto meu pai tinham seus próprios hábitos. [...] Apesar de nenhum dos dois ter tido muitos estudos, aprendi muitas coisas que ainda utilizo em sala de aula, como o gosto pela música e pela leitura, graças aos dois.*

A resposta do Professor 2 sobre o nível de escolaridade de seus pais ilustra de maneira vívida como o *capital* cultural pode ser transmitido pela família, mesmo em contextos educacionais limitados. Seu pai, um pedreiro, demonstrou uma habilidade matemática excepcional adquirida através de sua profissão. Essa capacidade de realizar cálculos mentais complexos e precisos reflete um tipo de *capital* cultural que não é adquirido na escola, mas sim através da experiência prática. Essa habilidade matemática também é

valiosa e influenciou o entrevistado em sua própria apreciação pela matemática. A mãe do entrevistado, embora com uma escolaridade limitada até a quinta série primária, desenvolveu hábitos de organização e leitura, transmitindo ao filho um gosto pela leitura e o valor da organização.

Essa resposta é um exemplo claro de como Bourdieu (2012) argumentaria que o *capital* cultural pode ser transmitido de maneiras diversas, não apenas através da educação formal, mas também por meio das práticas e valores familiares. Demonstra como pais com baixo *capital* educacional podem enriquecer as vidas de seus filhos através de outras formas de *capital* cultural, como habilidades práticas e interesses culturais. Isso ressalta a importância de considerar a complexidade das influências familiares na formação do *habitus* de um indivíduo, indo além da educação formal.

A Professora 3 descreve:

*Eu acho que foi só até quarta série*

A Professora 7 destaca que:

*Meu pai estudou até a quarta série, era o nível máximo na época. Minha mãe não estudou.*

A resposta da Professora 3 destaca a incerteza que muitas vezes envolve as memórias das trajetórias educacionais dos pais, especialmente quando o nível de escolaridade é limitado, refletindo a importância que Bourdieu (2002) atribui à memória e à narrativa na construção do *habitus*. As histórias contadas pelos pais, mesmo que vagas ou incertas, desempenham um papel na transmissão do *capital* cultural. Além disso, essa incerteza pode indicar uma falta de valorização da educação formal em certas famílias, alinhando-se com a perspectiva de Bourdieu (2007) de que famílias com menor *capital* cultural podem não considerar a educação formal como uma prioridade, influenciando assim as oportunidades educacionais das gerações futuras.

Por sua vez, a resposta da Professora 7 sobre o nível de escolaridade de seus pais reflete a influência da posição social e das condições históricas na trajetória educacional da família. Bourdieu (2006) reflete que o acesso à educação está profundamente ligado à classe social e às oportunidades disponíveis em um determinado período. O caso do pai da Professora 7, que estudou apenas até a quarta série, sugere limitações de acesso à educação devido às circunstâncias históricas e sociais da época. O fato de a mãe da Professora 7 não ter

estudado pode indicar que as mulheres da família talvez não tivessem as mesmas oportunidades educacionais que os homens. Essa resposta também destaca como as políticas educacionais e as condições sociais do passado podem moldar as trajetórias educacionais das famílias ao longo do tempo, e a quarta série sendo o nível máximo na época sugere limitações estruturais que afetaram a educação da família da Professora 7. Sob a perspectiva de Bourdieu (2015), essa resposta ilustra como o *capital* cultural e as oportunidades educacionais são influenciados por fatores sociais e históricos, que podem persistir ao longo das gerações.

Com o Professor 4 conta que:

*A minha mãe se formou no Ensino Médio depois de adulta, e o meu pai chegou até o terceiro ano do Ensino Fundamental.*

A resposta do Professor 4 revela uma dinâmica educacional familiar em que a mãe alcançou um nível educacional mais alto do que o pai. Em Bourdieu (2006) essa diferença nos níveis de escolaridade dos pais pode ter importantes implicações para a formação do *habitus* das crianças. A mãe, ao completar o Ensino Médio após a fase adulta, demonstra um compromisso com a educação que pode influenciar positivamente a valorização da educação por parte dos filhos. Por outro lado, o pai, com um nível educacional mais baixo, pode ter uma influência diferente, enfatizando outras formas de conhecimento ou valores. Essa resposta destaca como as experiências educacionais dos pais podem moldar as percepções e aspirações educacionais dos filhos, conforme observado através da lente de Bourdieu.

Além disso, a resposta também sugere uma possível mudança social na família, com a mãe buscando uma formação educacional mais elevada depois de adulta. Isso pode ser interpretado como uma tentativa de adquirir mais *capital* cultural, mesmo após a fase inicial da socialização. Bourdieu (2003b) argumenta que a busca por *capital* cultural pode ser uma estratégia de mobilidade social, e a mãe do Professor 4 parece buscar essa mobilidade através da educação. A resposta também aponta para como as aspirações educacionais podem ser influenciadas pelas mudanças na estrutura social e pelas estratégias de aquisição de *capital* cultural.

Para o Professor 5 o relato é:

*Meu pai fez até o segundo grau, né, e minha mãe não chegou a concluir o primeiro grau. Eu acho que ela parou por volta da sétima ou oitava série.*

A resposta do Professor 5, que descreve o nível de escolaridade de seus pais, fornece percepção valiosas à luz da perspectiva de Bourdieu. Primeiramente, ao mencionar que seu pai concluiu o segundo grau e sua mãe não chegou a concluir o primeiro grau, podemos observar uma diferença significativa em seu *capital* educacional. Essa disparidade educacional provavelmente teve impactos na dinâmica familiar e nas oportunidades educacionais do próprio Professor 5. Bourdieu argumentaria que a transmissão intergeracional do *capital* cultural desempenha um papel crucial na formação do *habitus* de um indivíduo, influenciando suas percepções e aspirações educacionais.

Além disso, a incerteza expressa pelo Professor 5 ao afirmar “Eu acho que ela parou por volta da sétima ou oitava série” é relevante, pois pode refletir não apenas a falta de clareza sobre a educação de sua mãe, mas também a importância relativa atribuída à educação em sua família. Bourdieu (2012) reflete que as famílias atribuem diferentes valores à educação com base em sua posição social e cultural. A incerteza do Professor 5 pode indicar que a educação não era necessariamente uma prioridade ou um tópico muito discutido em sua família, o que, por sua vez, pode influenciar sua própria relação com a educação e seus objetivos educacionais.

O Professor 6 diz que:

*Minha mãe é doutoranda. Meu pai é formado em Engenharia Civil.*

A resposta do Professor 6 fornece uma visão abrangente da educação em sua família, o que é de particular interesse na perspectiva de Bourdieu. O fato de sua mãe ser doutoranda e seu pai ser formado em Engenharia Civil destaca a presença de um alto *capital* educacional na família. Bourdieu (2012) argumenta que o *capital* cultural é transmitido de uma geração para outra, e nesse caso, a família do Professor 6 parece ter um forte investimento na educação, o que pode influenciar positivamente as aspirações educacionais do docente em questão. Bourdieu (2006), observa que as famílias atribuem diferentes valores à educação com base em sua história e posição social. Isso sugere que a educação não é apenas uma questão de acumular títulos, mas também de refletir sobre como o *capital* cultural é transmitido e valorizado dentro da família. Essa resposta destaca a complexidade das relações familiares em relação à educação e como essas relações podem delinear as trajetórias educacionais dos indivíduos.

A **décima segunda** pergunta, que investiga **Qual a profissão dos seus pais?** dos entrevistados, é fundamental na análise bourdieusiana, pois ela lança luz sobre a interseção entre educação, ocupação e estrutura social. Bourdieu argumenta que a profissão dos pais exerce uma influência significativa sobre as oportunidades educacionais e os resultados acadêmicos dos filhos. Quando os pais ocupam posições profissionais que exigem maior *capital* cultural, como médicos, advogados ou professores universitários, eles têm maior probabilidade de transmitir esse *capital* aos filhos, o que pode resultar em um desempenho educacional mais elevado e maiores aspirações acadêmicas.

Por outro lado, quando os pais ocupam posições de menor prestígio ou exigência educacional, como trabalhadores braçais, essa falta de *capital* cultural pode limitar as perspectivas educacionais dos filhos, sendo crucial para entender como as desigualdades educacionais e sociais são perpetuadas ou desafiadas ao longo das gerações. Ela revela como as ocupações dos pais estão intrinsecamente ligadas às oportunidades educacionais e ao destino dos filhos, destacando o papel da estrutura social na formação das trajetórias educacionais e profissionais.

O Professor 1 disse que:

*Então, minha mãe é professora aposentada, e meu pai trabalhou muitos anos com meu avô na mercearia. Ele fazia um pouco de tudo, inclusive atuava como mecânico, sabe aquele tipo de rapaz que é versátil e pode lidar com várias tarefas.*

A resposta do Professor 1 à pergunta sobre a profissão de seus pais oferece uma visão interessante sob a perspectiva de Bourdieu. O fato de sua mãe ser uma professora aposentada indica uma ligação com o *campo* educacional, sugerindo a presença de *capital* cultural dentro da família. Professores geralmente possuem um conjunto de conhecimentos e habilidades que podem ser transmitidos aos filhos, influenciando seu desempenho educacional e suas aspirações acadêmicas.

Por outro lado, o pai do Professor 1, que trabalhou na mercearia e tinha habilidades versáteis, incluindo a mecânica, representa uma forma diferente de *capital*, mais ligada ao *capital* econômico e prático. Essa diversidade de habilidades e experiências pode ter tido um impacto na formação do *habitus* do Professor 1, criando sua visão sobre educação e trabalho.

O Professor 2 relata que:

*Meu pai, era pedreiro. Minha mãe, dona de casa que cuidava de passar roupas.*

A resposta do Professor 2, em consonância com as teorias de Bourdieu (2006, 2007), evidencia a relação entre profissão e *capital* social. No caso do pai, sua ocupação como pedreiro geralmente está associada a um *capital* econômico mais baixo, o que pode resultar em recursos financeiros limitados disponíveis para a família. Essa restrição pode, por sua vez, impactar as oportunidades educacionais e culturais acessíveis ao Professor 2 durante sua infância e adolescência. Por outro lado, a mãe, desempenhando o papel de dona de casa, demonstra seu envolvimento primordial nas responsabilidades domésticas e no cuidado da família. Isso pode ser interpretado como uma forma de *capital* social, uma vez que ela desempenhava um papel na transmissão de valores e práticas familiares. Em resumo, as ocupações dos pais podem amplificar o contexto social e econômico em que o Professor 2 cresceu, como sugere Bourdieu (2002).

A Professora 3 destaca que:

*Meu pai era motorista e minha mãe dona de casa, mas também costurava e fazia muitas outras coisas. Ela era uma mulher guerreira.*

O Professor 4 salienta:

*A profissão dos seus pais, meu pai, era lavrador, e a minha mãe, na época, foi professora, mesmo sem ter terminado o segundo grau. Hoje a minha mãe é aposentada e trabalhou como servidora pública.*

As respostas abordam diferentes tipos de *capital* na perspectiva de Bourdieu (2007).

A ocupação do pai da Professora 3 como motorista sugere *capital* econômico moderado, podendo impactar recursos e oportunidades educacionais/culturais dela na infância/adolescência. A versatilidade da mãe representa *capital* cultural, social e econômico relacionado a habilidades domésticas e redes sociais. Porém, essas ocupações podem ter status mais baixo e moldar seu ambiente social/econômico familiar, influenciando sua trajetória.

A referência do Professor 4 ao pai lavrador e à mãe professora sem Ensino Médio completo sugere *capital* econômico modesto, afetando seus recursos e oportunidades educacionais quando jovem. A experiência da mãe como professora indica presença de *capital* cultural relacionado à educação, apesar da falta de formação formal. O relato destaca como ocupações dos pais influenciam o ambiente familiar e as perspectivas futuras dos filhos.

O Professor 5 aponta que:

*A profissão de meus pais: meu pai atualmente é comerciante, mas já foi professor em um conservatório. Naquela época, parece que não era*

*necessário ter um diploma Superior. Agora, ele trabalha como comerciante. Minha mãe também é comerciante no ramo de especiarias e feiras.*

Observando a resposta do Professor 5, e seguindo o pensamento de Bourdieu (2006, 2012) a ocupação anterior do pai como professor em um conservatório pode ter concedido a ele um *capital* cultural valioso, ligado ao mundo da música e da educação, apesar da possível ausência de um diploma Superior na época. Isso poderia ter influenciado a educação e os interesses culturais do Professor 5 durante seu crescimento. O fato de ambos os pais agora trabalharem como comerciantes indica uma mudança na trajetória profissional da família, talvez relacionada a diferentes oportunidades econômicas ou às circunstâncias do mercado.

O Professor 6 aponta que:

*Meu pai é engenheiro civil e ainda trabalha nessa área. Minha mãe é funcionária pública da União e atualmente trabalha na Universidade Federal de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Recentemente, ela recebeu um convite para trabalhar no Ministério do Comércio e Indústria, sendo cedida para o ministério.*

A resposta do Professor 6 revela a ocupação de seus pais, que possuem profissões relacionadas à educação e ao setor público. Seu pai, como engenheiro civil, representa uma profissão que muitas vezes requer um alto nível de educação e *capital* cultural. Bourdieu (2006, 2007) argumentaria que essa ocupação provavelmente conferiu a seu pai um certo status e prestígio na sociedade *capital* simbólico, o que pode ter impactado a forma como a família encarou a educação e o conhecimento.

A mãe do Professor 6 trabalha como funcionária pública da União, com uma oferta recente para trabalhar no Ministério do Comércio e Indústria. Essa transição dentro do setor público pode ter implicações na trajetória educacional e nas oportunidades educacionais da família. A resposta destaca como as ocupações dos pais podem desempenhar um papel fundamental na formação das disposições e aspirações educacionais de seus filhos, bem como na maneira como percebem a educação como meio de mobilidade social.

A Professora 7 evidencia que:

*Meu pai é falecido e era dentista prático. O tio dele era formado e ensinou para os sobrinhos; ele era um excelente dentista. Minha mãe é do lar, nunca trabalhou.*

A resposta da Professora 7 destaca diferenças nas ocupações dos pais. O pai aprendeu a ser dentista prático com o tio, revelando transmissão de *capital* cultural e social na

família, com influência na percepção da educação e profissão. A mãe dona de casa nunca trabalhou fora, ressaltando disparidade em relação ao pai. Essa diferença pode ter impactado experiências educacionais e aspirações da filha, refletindo a transmissão de *capital* entre gerações. Para Bourdieu (2002, 2015), essas diferenças nas ocupações parentais podem delinear disposições e oportunidades educacionais dos filhos, contribuindo para reprodução de desigualdades ou mobilidade social.

O Professor 8 destaca:

*Minha mãe é dona de casa, meu pai foi comerciante, e eu hoje sou professora.*

A resposta do Professor 8 sobre as profissões de seus pais fornece uma visão interessante da dinâmica familiar. Sua mãe é descrita como dona de casa, enquanto seu pai era comerciante. Em Bourdieu (2006, 2007) essa diferenciação de papéis ocupacionais pode ter influenciado a forma como o *capital* cultural foi transmitido na família. Enquanto a mãe provavelmente desempenhou um papel crucial na socialização e educação dos filhos em casa, o pai, como comerciante, pode ter contribuído de maneira diferente para a formação de seus filhos, possivelmente introduzindo elementos de *capital* econômico e conhecimento de negócios.

Além disso, a escolha profissional do Professor 8 como docente também é significativa. Ela pode ser vista como uma continuação ou uma resposta à dinâmica familiar existente. Segundo Bourdieu (2002, 2006) a escolha de carreira está enraizada nas experiências e influências sociais e familiares, e pode representar uma forma de reprodução do *capital* cultural e social da família. No entanto, também pode indicar uma tentativa de transformação ou mobilidade social, à medida que o Professor 8 segue uma trajetória educacional e profissional diferente da de seus pais, o que é fundamental para a análise bourdieusiana das aspirações e oportunidades sociais.

Na **décima terceira** pergunta sobre os **Seus avós estudaram até qual série?** é fundamental para entender a transmissão intergeracional do *capital* especialmente o cultural. Bourdieu (2002, 2006) argumenta que o *capital* cultural, que inclui habilidades, conhecimentos e educação, é transmitido de uma geração para outra, influenciando as oportunidades e o sucesso educacional e profissional dos indivíduos. Ao indagar sobre o nível de escolaridade dos avós, busca-se identificar padrões na história educacional da família, que podem impactar as aspirações e os resultados educacionais das gerações mais jovens.

O Professor 1 enfatiza que:

*Meus avós maternos, eu não convivi muito e com a minha avó materna faleceu cedo. Os Paternos a gente está se conhecendo, está se aproximando.*

A resposta do Professor 1 quando ele menciona que não conviveu muito com a avó materna, que faleceu cedo, e que os paternos estão se conhecendo e se aproximando, sugere que pode haver uma lacuna na transmissão do *capital* cultural entre gerações. Na perspectiva de Bourdieu (2002, 2006) o *capital* cultural inclui não apenas a educação formal, mas também os conhecimentos, valores e práticas que são transmitidos dentro da família. Na falta de convívio com a avó materna pode ter influenciado no *capital* cultural dele por essa linha familiar.

Essa resposta também destaca como as experiências familiares e as relações intergeracionais desempenham um papel fundamental na formação do *habitus* de um indivíduo. A relação entre avós e netos pode afetar a maneira como alguém percebe a educação e a cultura, elementos centrais nas teorias de Bourdieu sobre estrutura social e mobilidade.

O Professor 2 aponta:

*Lembro mais do materno que foi alfabetizado e sabia fazer contas os outros eram acredito se tiveram era só até a quarta série do antigo primário. Meu avô não tinha grandes estudos, mas tinha um conhecimento valiosíssimo que nós, sobrinhos e netos, tentamos registrar. Cada um sabe alguma coisa, um pouquinho. Eu penso até em um dia eu comecei a fazer isso, comecei a registrar isso, criar um livro contando as memórias do meu avô, o conhecimento do avô. Tenho algumas coisas registradas, filmadas. Penso assim, que, quando eu terminar o doutorado, possa transcrever isso como a tese do meu mestrado em educação, que eu nunca fiz. Eu nunca defendi a tese do mestrado em educação.*

O fato de que ele lembra mais da escolaridade materna e reconhecer que os outros avós provavelmente tiveram apenas até a quarta série do antigo primário destaca como o *capital* cultural é transmitido de geração em geração. O avô do entrevistado, apesar de não ter tido grande educação formal, detinha um conhecimento valioso, destacando a ideia de que o *capital* cultural não se limita à educação formal, mas inclui saberes adquiridos ao longo da vida. A intenção de registrar esse conhecimento em um livro ou tese de doutorado ilustra como o entrevistado reconhece o valor desse *capital* cultural e busca preservá-lo e transmiti-lo adiante. Essa resposta também revela, na perspectiva de Bourdieu (2004, 2015), a dinâmica

complexa da transmissão do *capital* cultural e como os indivíduos podem buscar conscientemente valorizar e preservar os conhecimentos e memórias de seus antepassados.

A Professora 3 realça que:

*Os avós, eu não lembro*

O Professor 4 salienta:

*Meus avós Não estudaram. Eu conheci somente a minha avó paterna.*

O Professor 5 diz que:

*O primeiro grau, até onde lembro*

A resposta da Professora 3 sugere uma possível lacuna no acesso ao *capital* cultural relacionado à história familiar, já que não consegue lembrar dos níveis de escolaridade de seus avós. Isso destaca a importância do *capital* cultural não apenas na educação formal, mas também na transmissão de histórias e memórias familiares que marcam a identidade e as perspectivas do indivíduo, como argumenta Bourdieu (2004, 2003c).

No caso do Professor 4, a indicação de que seus avós não estudaram aponta para uma possível falta de *capital* cultural acumulado nas gerações anteriores de sua família. A ausência de educação formal entre seus avós sugere uma limitação no acesso ao conhecimento formal e às oportunidades educacionais em sua linhagem familiar, o que pode ter influenciado indiretamente sua trajetória educacional e perspectivas, uma vez que ele não teve a oportunidade de herdar um *capital* cultural significativo de seus avós.

A resposta do Professor 5, ao lembrar apenas até o primeiro grau em relação à educação de seus avós, sugere uma falta de conhecimento detalhado sobre a trajetória educacional de seus avós, o que é relevante na perspectiva de Bourdieu, uma vez que o *capital* cultural e a história educacional da família desempenham um papel importante na formação das disposições e oportunidades de um indivíduo.

Bourdieu (2012) ressalta que o *capital* simbólico está relacionado ao prestígio, reconhecimento e status associados a certas práticas ou símbolos em uma sociedade. No caso da falta de informações sobre a educação dos avós do Professor 5, isso pode afetar indiretamente o *capital* simbólico associado à história educacional de sua família.

O Professor 6 enfatiza que:

*Todos os avós têm o Ensino Médio completo*

A resposta do Professor 6, destaca a presença de um *capital* cultural mais sólido em sua história familiar. Bourdieu (2015) destaca que o *capital* cultural, que inclui a educação formal, é transmitido de geração em geração e desempenha um papel significativo na construção das disposições e oportunidades de um indivíduo. A escolaridade dos avós até o Ensino Médio, na sua época, pode indicar um ambiente familiar que valoriza a educação e que provavelmente forneceu um apoio substancial para a formação acadêmica do Professor 6. Isso também pode influenciar sua própria escolha de carreira e sua perspectiva sobre a importância da educação.

A Professora 7 conta que:

*É a minha avó, esse sim fez o máximo de estudo na época para uma menina, porque o pai dela era delegado e a levava para vários lugares. Ela tinha uma leitura e uma oratória perfeita. Já meu avô, ele por outro lado, sempre ficou na roça, não dava muita importância. Por isso, nem eu queria que os filhos estudassem, né.*

A resposta da Professora 7 reflete claramente a influência do contexto cultural e econômico na trajetória educacional de sua família, um conceito central na perspectiva de Bourdieu (2015). Enquanto sua avó recebeu oportunidades educacionais e desenvolveu habilidades notáveis, seu avô permaneceu na roça, refletindo as desigualdades de acesso à educação na época. A Professora 7 também menciona sua própria resistência em relação à educação formal para os filhos do avô, possivelmente devido à percepção de que a educação não era uma prioridade na família de seu avô. Isso ilustra como as disposições e expectativas em relação à educação são dispostas pela história familiar e pela cultura, como argumentado por Bourdieu (2004). Essa resposta destaca como a formação cultural e social da família pode influenciar as decisões educacionais e as atitudes em relação à educação ao longo das gerações.

O Professor 8 salienta que seus avós estudaram:

*Mais ou menos até a quarta série. A maior parte da família também não teve a possibilidade de concluir os estudos devido às necessidades.*

A resposta do Professor 8 sobre seus avós e sua própria família destaca a limitação nas oportunidades educacionais enfrentadas por várias gerações. A menção de que a maioria da família não conseguiu concluir os estudos devido às necessidades reflete uma realidade em

que as condições econômicas e sociais podem impedir o acesso à educação formal. Pensando nisso alinhando as ideias de Bourdieu (2008a) sobre como o *capital* cultural e econômico das famílias pode influenciar a trajetória educacional. A falta de acesso à educação de Nível Superior entre os membros da família pode criar um ciclo de desvantagem educacional, o que pode ser difícil de quebrar. Essa resposta ressalta como as circunstâncias socioeconômicas podem criar significativamente as oportunidades educacionais e as escolhas feitas ao longo das gerações.

Na **décima quarta** pergunta sobre **Qual a profissão dos seus avós?** Sob a perspectiva de Bourdieu (2006), é relevante continuar a pensar a compreensão da transmissão intergeracional de *capital* cultural e social. Bourdieu argumenta que a educação e a ocupação dos pais e avós podem influenciar profundamente as oportunidades e aspirações educacionais dos indivíduos. Ao questionar a profissão dos avós, pude identificar padrões na trajetória educacional e profissional de uma família, revelando como as oportunidades e limitações são transmitidas ao longo das gerações.

O Professor 1 salienta:

*Desconheço meu avô materno, que era professor e já faleceu. No lado paterno, minha avó era dona de casa. Sempre cresci com ela como aquela matriarca. Meu avô paterno era comerciante.*

O Professor 5 apresenta que:

*Minha avó materna também do lar. Meu avô, né, ele era um comerciante também. Ele comercializava hortaliças, azeite, carvão. Meu avô é materno, ele já estava mais voltado para o trabalho no campo, né, ele andava só em fazendas e tudo aí, até aposentar.*

A resposta do Professor 1 reflete a heterogeneidade de trajetórias e ocupações presentes nas famílias, o que é um elemento central na perspectiva de Bourdieu. Cada uma dessas ocupações pode ter influenciado de maneira única a formação e a trajetória educacional do Professor 1, contribuindo para seu *capital* cultural e experiências pessoais. A menção de seu avô materno como professor pode indicar uma possível influência educacional em sua vida, uma vez que ele também se tornou um educador. Isso ressalta como as experiências e ocupações dos avós podem ser transmitidas através das gerações, realçando indiretamente as escolhas e os percursos de vida dos descendentes. Essa análise está alinhada com a perspectiva de Bourdieu (2006) sobre como o *capital* cultural e social da família que pode desempenhar um papel fundamental na trajetória educacional e profissional de um indivíduo.

A resposta do Professor 5 revela que seus avós desempenhavam papéis distintos em suas ocupações. Sua avó materna era do lar, enquanto seu avô materno era comerciante, lidando com a venda de produtos como hortaliças, azeite e carvão. Essa descrição indica uma clara divisão de trabalho dentro da família, com seu avô atuando no comércio e seu avô materno mais envolvido com trabalhos no *campo*. Na perspectiva de Bourdieu (2012, 2015), essa distinção de papéis e atividades pode ter influenciado a dinâmica familiar e a socialização do entrevistado. A experiência de ter avós com ocupações diversas provavelmente contribuiu para a construção de diferentes *habitus* familiares, que criam suas disposições e perspectivas em relação à educação e ao trabalho.

O Professor 2 conta que:

*Meu avô trabalhou no sistema de abastecimento de água e esgoto, né, meu avô materno. Meu avô trabalhava furando valas. O conhecimento dele não era acadêmico, era o conhecimento de vida. Ele era um benzedor, um raizeiro. Todos eles de um modo geral eram trabalhadores braçais e as avós cuidavam de casa. Tem algumas curiosidades que meus avós. Tanto meu avô como minha avó, até eles tinham os mesmos nomes, os nomes iniciais, só mudava o final, o meu avô era Francisco, tanto o pai da minha mãe como o pai do meu pai, casaram com uma Maria Abadia, nomes iguais que só mudam os sobrenomes. Meu avô materno faleceu com 101 anos de idade. E um dos meus maiores prazeres nos últimos anos de vida era passear com ele, né? Nos 10 últimos anos de vida, era passear com ele. [...] Eu penso até, um dia, eu comecei até a fazer isso, nesse registro, criar um livro contando as memórias do meu avô, o conhecimento do avô.*

O relato do professor 2 revela aspectos significativos de sua trajetória e dos valores culturais que delinearão sua visão de mundo. Destaca as profissões de seus avós, que eram trabalhadores braçais e benzedores. Essas ocupações refletem a origem e a história de sua família, que estava ligada ao trabalho manual e à cultura popular. Isso sugere que sua trajetória familiar estava distante do ambiente acadêmico, porém o relato ressalta a importância do conhecimento de vida de seu avô, é um exemplo de *capital* cultural não formal, que foi transmitido de geração em geração em sua família. Conforme Bourdieu (2006, 2003c) o *capital* cultural, embora não reconhecido na academia, possui um valor intrínseco significativo e influenciou a visão de mundo e os valores do Professor 2. O destaque para o vínculo afetivo entre o professor e seu avô, especialmente nos últimos anos de vida, demonstra a importância das relações familiares e da transmissão de valores e conhecimentos intergeracionais, o que é fundamental na compreensão da trajetória e da formação do *habitus* do indivíduo. A pergunta sobre seus avós oferece uma visão significativa de como sua

trajetória e seu *capital* cultural influenciaram sua identidade e perspectiva como professor de Filosofia. Ela também destaca a importância do *capital* cultural não formal e das relações familiares na formação de um indivíduo.

A Professora 3 disse que:

*Os avós, eu não lembro a profissão, mas moravam na roça. Eles eram agricultores.*

O Professor 4 expõe:

*Lembro que a profissão dos seus avós eram da roça, minha avó, ela era do sítio e trabalhou sempre no sítio na zona rural. acredito que seja Lavrador não tinha lavradora, né. Então, no sítio, ela sempre morou acompanhando o marido e os filhos.*

A Professora 7 evidencia:

*Trabalhador de lavoura, mesmo de café, de algodão.*

A Professora 3 cita avós agricultores na roça, revelando origem familiar rural e trabalho no *campo*, um tipo de *capital* cultural. Não lembrar a profissão exata sugere falta de acesso ao Ensino Superior na família. Isso ressalta a importância do contexto do *capital* cultural, indicando que sua trajetória envolveu superar barreiras educacionais além das experiências familiares.

O Professor 4 também descreve avós lavradores no sítio rural, evidenciando forte ligação com o trabalho na terra e a natureza rural das ocupações. Para Bourdieu (2015), isso destaca o contexto econômico/social em que estavam inseridos. As atividades agrícolas podem ter influenciado cultura e disposições transmitidas, moldando a trajetória e relação do entrevistado com educação.

A Professora 7 menciona que seus avós eram trabalhadores rurais, envolvidos principalmente na lavoura de café e algodão. Isso indica uma ocupação ligada ao trabalho manual e ao *campo*. Essa experiência provavelmente contribuiu para sua exposição a um tipo específico de *capital* cultural ligado à vida rural e ao trabalho na agricultura. A falta de acesso à educação formal de Nível Superior entre seus avós pode ter impactado sua própria trajetória educacional e profissional, influenciando sua escolha de se tornar uma professora de Filosofia. Isso ilustra como as origens socioeconômicas e culturais podem desempenhar um

papel na formação das aspirações e escolhas de carreira de uma pessoa, conforme sugerido pela teoria de Bourdieu (2006, 2015).

O Professor 6 diz que:

*O meu avô por parte de pai foi, vamos dizer assim, o primeiro a montar uma farmácia em Capinópolis. Porém, não tenho certeza se ele era formado em farmácia ou possuía diploma de Ensino Superior, pois naquela época talvez não fosse necessário. Ele trabalhava nessa área. A esposa dele, minha avó por parte de pai, eu acredito que não tinha Ensino Superior. Já da parte de mãe, meu avô era militar da Marinha. Minha avó era professora de geografia e história. Se não me engano, ela fez o curso normal após concluir o Ensino Médio na época do ginásio e, em seguida, começou a dar aulas.*

A resposta do Professor 6 revela uma variedade de ocupações e níveis de formação educacional entre seus avós e pais. Seu avô paterno esteve envolvido na montagem de uma farmácia, mas não está claro se possuía Ensino Superior, o que pode indicar uma época em que os requisitos eram diferentes dos atuais. Sua avó paterna provavelmente não tinha Ensino Superior. Por outro lado, sua avó materna era professora de geografia e história e completou o curso normal após concluir o Ensino Médio. Essa diversidade de antecedentes educacionais e profissionais pode ter influenciado a exposição do Professor 6 a diferentes formas de *capital* cultural em sua família, o que, de acordo com a teoria de Bourdieu (2003b, 2012), pode ter desempenhado um papel importante em sua trajetória educacional e na escolha de sua profissão como professor de Filosofia.

O Professor 8 relatou:

*Então, tiveram que trabalhar para sustentar a família. Eu tive pouco contato com meus avós, e quando nasci, tive apenas uma avó materna. Lembro que minha avó trabalhava em uma empresa aqui em Ituiutaba, enchendo sacos de arroz. Naquela época, não havia nem pavimentação, estava tudo começando ainda nesse contexto da história da cidade. Ela trabalhou muito tempo nessa empresa e se aposentou por lá.*

O Professor 8 menciona que seus avós tiveram que trabalhar para sustentar a família, sugerindo uma situação financeira que exigia esforço e dedicação ao trabalho. Sua avó materna, por exemplo, trabalhava em uma empresa enchendo sacos de arroz, uma ocupação provavelmente associada a trabalhos braçais e de baixa qualificação. Esse contexto econômico e ocupacional de seus avós pode ter influenciado sua própria valorização da educação e sua escolha de buscar uma carreira. A experiência de sua avó se aposentar após anos de trabalho também pode ter impactado sua percepção sobre a estabilidade financeira e a

importância da previdência social, elementos que podem ter influenciado sua trajetória de vida. Isso destaca como a história e as experiências familiares influenciados pelo *capital* econômico, podem marcar a perspectiva de alguém, conforme sugerido pela teoria de Bourdieu (2006, 2007).

A **décima quinta** pergunta sobre se **Tem irmãos? Se sim, todos estudaram?** é relevante em Bourdieu, para compreender como o *capital* cultural, distribuído e transmitido dentro da família. Bourdieu (2003c) argumenta que a educação é uma forma de *capital* cultural e que as famílias desempenham um papel importante na transmissão desse *capital* entre as gerações. Essa pergunta se existe irmãos e se todos estudaram, está-se explorando como a educação é valorizada e acessada na família.

Se todos os irmãos estudaram e alcançaram níveis educacionais mais elevados, isso pode sugerir, obtenção de todos os *capitais* e que a família valoriza a educação e fornece recursos para que seus membros obtenham sucesso educacional (Bourdieu, 2002, 2003a). Por outro lado, se alguns irmãos não estudaram ou tiveram oportunidades educacionais limitadas, isso pode indicar desigualdades na distribuição do *capital* especialmente o cultural dentro da família. Essa pergunta ajuda a entender como as dinâmicas familiares podem influenciar o sucesso educacional e as oportunidades de mobilidade social, conceitos centrais nas teorias de Bourdieu sobre a reprodução social e as desigualdades educacionais.

O Professor 1 disse que:

*Somos quatro, tenho três irmãos, todos com Nível Superior*

O Professor 2 conta que:

*Entre as minhas irmãs, que são três, a maioria possui graduação*

A Professora 3 destaca que:

*Tenho quatro irmãos, todos pararam no Ensino Médio.*

O Professor 4 expõe que:

*Tenho dois irmãos, sendo eu o mais novo. O meu irmão mais velho é formado em Filosofia e também em Direito. Atualmente, ele é efetivo no estado e ocupa o cargo de diretor [...] Ele começou a estudar com 6 anos de idade. meu segundo irmão é formado em filosofia e direito [...] Também começou a estudar com seis anos seis anos*

O Professor 5 apresenta que:

*Tenho dois irmãos. Todos estudaram. Minha irmã foi a primeira da família a estudar e também concluiu a faculdade no Ensino Superior. Meu irmão está terminando agora um curso técnico, esqueci exatamente qual, mas relacionado à área ambiental.*

O Professor 6 diz que:

*Tenho dois irmãos que são filhos dos mesmos pais. Meus pais se separaram posteriormente, e meu pai teve outro filho de um segundo casamento. Então, somos três irmãos. Todos estudaram. O irmão mais novo, o Vicentinho, tem 11 anos e está no Ensino Médio. Os outros irmãos já estudaram e não estão mais na escola, já concluíram seus estudos.*

A Professora 7 evidencia:

*Irmã por parte de pai, só tenho uma, mas meu pai era custoso. Tendo uns oito fora do casamento, isso é que eu não sei se tiver mais algum perdido por aí.*

O Professor 8 relatou:

*Eu tenho mais cinco irmãos. Ao total, nós somos três casais: três homens e três mulheres. Um irmão é médico, formado da pediatria; minha irmã é farmacêutica, a outra é fisioterapeuta. Meu irmão, por outro lado, não concluiu nenhuma graduação e trabalha na parte elétrica, sendo um dos melhores aqui em Ituiutaba. E minha outra irmã, ela atua na área da estética, e eu formado em filosofia.*

Os(as) professores(as) compartilham um ponto em comum: a influência da família em suas trajetórias educacionais e na formação de diferente *capital*, incluindo o cultural, social e econômico. No caso do Professor 1, todos os três irmãos possuem nível Superior, indicando uma forte valorização da educação e o desenvolvimento de todos os *capitais* de Bourdieu na família (Bourdieu, 2003a). A teoria de Bourdieu destaca que o *capital* cultural é transmitido de geração em geração, e a família desempenha um papel central nesse processo. O Professor 2 também evidencia a valorização da educação em sua família, com a maioria de suas irmãs possuindo graduação, o que reflete a importância atribuída à busca por qualificação acadêmica. A Professora 3, por outro lado, ilustra a variação nas trajetórias educacionais dentro de uma mesma família, demonstrando que fatores individuais como motivação e aspirações desempenham um papel na determinação das escolhas educacionais, apesar de a origem familiar comum.

O Professor 4 destaca que todos os três irmãos obtiveram formação em Filosofia e Direito, refletindo uma forte presença do *capital* cultural e social na família. No entanto, cada irmão escolheu caminhos profissionais diferentes, destacando a agência individual nas escolhas de carreira. O Professor 5 menciona que sua irmã foi a primeira da família a concluir o Ensino Superior, indicando uma busca pelo *capital* cultural como meio de ascensão social. A menção ao irmão que está concluindo um curso técnico evidencia a influência das demandas do mercado de trabalho nas escolhas educacionais.

O Professor 6 destaca a importância da educação em sua família, com todos os irmãos estudando, independentemente das mudanças nas estruturas familiares. Isso ressalta a busca pelo *capital* cultural e social como forma de melhorar as oportunidades futuras. A resposta da Professora 7 revela uma estrutura familiar complexa, com implicações nas oportunidades de educação e no acesso ao *capital* cultural com base no reconhecimento dentro da família. Por fim, o relato do Professor 8 revela um contexto familiar diversificado, o que chama a atenção é a variedade de trajetórias educacionais e profissionais dentro da mesma família. Enquanto um irmão se destacou como médico pediatra e outra irmã se formou em farmácia, evidenciando a busca pelo *capital* cultural e social através da educação Superior, outro irmão optou por uma carreira na área elétrica, esse panorama diversificado na família destaca a complexidade das influências familiares e sociais nas escolhas educacionais e profissionais dos indivíduos, em conformidade com a perspectiva de Bourdieu (2006, 2015) sobre a importância da origem social e das disposições familiares na formação das trajetórias de vida.

Em relação ao subeixo que trata de conhecer o contexto familiar e social, as respostas revelam diferentes formas de identificação por parte dos(as) professores(as) de Filosofia. Ao resumir as ideias centrais de cada resposta, destaco o contexto familiar e social no Quadro 7.

Quadro 7 — Síntese do contexto familiar e social.

Pergunta	O contexto familiar e social
<b>Pergunta 5</b> Local onde cresceu	Quatro afirmaram ter crescido em Ituiutaba, uma em Santa Catarina, uma em Coromandel, uma em Capinópolis e uma em Cassilândia.
<b>Pergunta 6</b> Residir em outros lugares	Sete afirmaram que sim, em vários lugares; um declarou que não, só em dois.
<b>Pergunta 7</b> Residência familiar	Quatro moram com esposo(a) e filhos, três com pai, mãe e irmãos(os), e um mora sozinho.
<b>Pergunta 8</b> Auxílio nas despesas de casa	Cinco afirmaram que todos auxiliam nas despesas, e três dizem que são somente eles que mantêm.

<b>Pergunta 9</b> Se tem filhos e se estudam	Três disseram que não, dois afirmam que não mas pretendem, dois falaram que sim e estudam em escola pública, e um disse que sim e estuda em escola particular.
<b>Pergunta 10</b> Nível de escolaridade familiar	Todos afirmam ter parentes com nível Superior, sendo que quatro declaram parentes com Ensino Superior completo e pós-graduação, enquanto quatro afirmam incompleto, que têm parentes cursando.
<b>Pergunta 11</b> Nível de estudo dos pais	Três afirmam que tem mães com Superior completo e apenas um tem pai com Superior completo. Três destacam que tem pai e mãe com Ensino Fundamental e três com Ensino Fundamental e Médio.
<b>Pergunta 12</b> Profissão dos pais	1-mãe aposentada, pai comerciante; 2-mãe dona de casa, pai pedreiro (falecido); 3-mãe dona de casa, pai motorista; 4-mãe professora, pai lavrador; 5-mãe e pai comerciante; 6-mãe professora, pai Engenheiro civil; 7-mãe dona de casa, pai dentista (falecido); 8-mãe dona de casa, pai comerciante.
<b>Pergunta 13</b> Nível estudo dos avós	Dois disseram que não conheceram/lembram; dois relataram que não estudaram; três afirmaram ter 1º grau e um disse que teve Ensino Médio.
<b>Pergunta 14</b> Profissão dos Avós	Entre os avós a maioria disse que desconhecem tanto por parte de pai como mãe a profissão; os que lembram existe a profissão de comerciante, benzedor, no sistema de água da cidade, farmacêutico, marinha, empresa e no campo. Entre as avós a maioria disse que desconhecem tanto por parte de pai como mãe e ou é dona de casa.
<b>Pergunta 15</b> Tem irmãos, estudaram	Todos disseram que sim e que estudaram; dois afirmaram até o Ensino Médio, e seis concluíram o Ensino Superior.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023

Independentemente das nuances em suas experiências familiares, a reflexão sobre o contexto familiar e social revela que elementos como o local onde cresceu, residência familiar, auxílio nas despesas, a presença de filhos que estudam, o nível de escolaridade, a profissão dos pais, a escolaridade dos avós, e a presença de irmãos que estudaram, todos desempenham um papel significativo na formação da identidade e nas escolhas educacionais de um indivíduo. Reconhecer que a família desempenhou um papel central na socialização e transmissão de valores, atitudes e expectativas em relação à educação é crucial. Essa compreensão é fundamental para analisar como as origens familiares podem moldar as decisões em termos de busca por qualificação acadêmica, bem como entender como a família atua como um agente importante na reprodução ou transformação das desigualdades sociais. De acordo com Bourdieu (2002), as oportunidades e recursos educacionais são distribuídos de maneira desigual na sociedade, e a família desempenha um papel crucial nesse processo, influenciando diretamente o desenvolvimento de diferentes formas de *capital* e, conseqüentemente, as trajetórias de vida dos indivíduos.

### 6.3.2 Conhecer o contexto educacional básico

A análise do contexto educacional básico é fundamental para entender como a formação e a trajetória educacional dos(as) professores(as) de Filosofia são influenciadas pelos *capitais* que eles trazem consigo desde suas origens. Bourdieu (2003a, 2012) argumenta que a educação é um *campo* de luta simbólica, em que diferentes formas de *capital* cultural, como o nível de escolaridade dos pais, as experiências familiares e as oportunidades educacionais, ressaltam as trajetórias individuais. O contexto educacional básico é um tópico crucial de análise para compreender as complexas relações entre educação, estrutura social e mobilidade dentro da perspectiva bourdieusiana.

Dentro da perspectiva de Bourdieu, a **décima sexta** pergunta, que indaga sobre **Com que idade começou a estudar? Onde?** Lança luz sobre a importância da trajetória educacional inicial na formação dos *capitais* culturais e sociais. A resposta a essa pergunta pode revelar como as oportunidades educacionais são distribuídas de acordo com a origem social, uma vez que a idade e o local de início dos estudos podem variar significativamente com base no contexto familiar e geográfico. Conforme Bourdieu (2002) as experiências educacionais iniciais desempenham um papel fundamental na construção das disposições individuais e na aquisição de *capital* cultural, sendo possível identificar como as desigualdades educacionais começam a se formar desde o início da trajetória educacional de um indivíduo.

O Professor 1 aponta que:

*Seis anos de idade, em Ituiutaba*

O Professor 2 destaca que:

*Com cinco a seis anos de idade*

A Professora 3 salienta que:

*Com cinco anos, estudei em um grupo escolar perto de casa. Fiquei tão ansioso para ir para a escola que chorei bastante, e minha mãe teve que ir lá fazer a minha matrícula, pois na época eu não podia fazê-la. Não me recordo do nome do grupo. Depois, quando já estava na idade do pré-escolar, fui para o “Encalmar”, que é um colégio de freiras em Toledo.*

O Professor 4 enfatiza que:

*Eu comecei com seis anos*

O Professor 5 realça que:

*Com a idade de cinco a seis anos*

O Professor 6 aponta que:

*Por volta dos quatro anos, enquanto vivia em Capinópolis,*

A Professora 7 expõe que:

*Comecei cedo com cinco a seis anos*

O Professor 8 disse que:

*Eu iniciei a educação na escola, lá na Educação Infantil. Com cinco anos, na época do maternal. Dizendo isso, lembrei que naquela época eu podia, tinha essa abertura. Quanto mais cedo, era melhor. Aos cinco anos de idade, já estava na escola. Creche era muito difícil naquela época, creio que na época que entrei na escola, não existia creche. Existia apenas o ciclo infantil.*

As respostas dos entrevistados indicam que começaram a estudar cedo, dentro da faixa de idade, por volta dos cinco ou seis anos, ou, no caso do Professor 6, aos quatro anos, que conforme Bourdieu (2008b), sinaliza a importância do *capital* cultural na vida de cada um. O início da educação formal pode ser um acesso inicial ao *capital* cultural, que inclui habilidades de linguagem, conhecimento prévio e familiaridade com as práticas escolares. Também sugere que esses entrevistados têm acesso ao *capital* social por começar com outras crianças no meio escolar.

O início dos estudos na faixa etária adequada é de grande importância na perspectiva de Bourdieu (2006, 2007), pois está intimamente ligado ao conceito de *habitus*, que se refere aos sistemas de disposições internalizados pelos indivíduos durante sua socialização. Quando as crianças começam a escola na idade apropriada, elas têm a oportunidade de desenvolver um *habitus* mais alinhado com as normas e práticas da educação formal. Isso inclui a aquisição de habilidades de aprendizado, como leitura, escrita e habilidades cognitivas, bem como a internalização das expectativas e valores que a sociedade atribui à educação.

Além disso destaca a análise de dois professores que expressaram suas considerações: A narrativa do Professor 3 salienta a ansiedade e a expectativa pelo início da

escola, a ponto de chorar quando não pôde ser matriculado imediatamente. Essa reação emocional ressalta a importância social atribuída à educação e como as crianças internalizam a ideia de que a escola é um lugar significativo para seu desenvolvimento, com a menção ao colégio de freiras indicando a influência religiosa em sua educação, um aspecto relevante no contexto social e cultural. E o relato do Professor 8 que enfatiza à inexistência de creche na época e à existência apenas do ciclo infantil ilustra as mudanças nas práticas educacionais ao longo do tempo. Essa análise mostra como o contexto cultural e social influencia as experiências individuais de início da educação, criando as disposições e expectativas dos indivíduos em relação à educação desde tenra idade.

Em um contexto adverso dos demais tem a resposta do Professor 6 que pode refletir um início precoce na educação formal, com quatro anos de idade. Conforme Bourdieu (2006, 2007) ter um *habitus* educacional desenvolvido desde cedo pode ter implicações significativas nas escolhas especialmente sociais, ter uma base sólida para construir seu *capital* cultural ao longo do tempo, tendem a se adaptar mais facilmente a ambientes e uma visão de mais oportunidades à explorar. Além disso, o fato de praticamente todos os entrevistados terem mencionado um início normal da educação formal pode ser relacionado à valorização da educação em suas famílias.

A **décima sétima** pergunta, que investiga se **Estudou em escola pública ou particular no Ensino Fundamental? Como foi? Teve reprovação?** É crucial, na perspectiva de Bourdieu (2002), para compreender como as estruturas educacionais criam as trajetórias individuais e reproduzem desigualdades sociais. A escolha entre escola pública e particular é muitas vezes influenciada por fatores socioeconômicos, e essa pergunta pode revelar as diferentes experiências e oportunidades educacionais que os entrevistados tiveram com base em sua origem social.

O desempenho e as reprovações também são indicadores importantes de como as oportunidades educacionais são distribuídas e como os indivíduos enfrentam obstáculos ao longo de sua trajetória educacional. Ao analisar essa pergunta, é possível identificar como a escolha inicial de escola, o desempenho e as reprovações estão interligados e como esses fatores contribuem para a reprodução das desigualdades sociais por meio da educação. Essa análise ajuda a destacar o papel da escola como uma instituição que perpetua ou desafia as estruturas sociais existentes (Bourdieu, 2002).

O Professor 1 relata que estudou em:

*Escola pública, fui usuário de drogas. Enquanto estava envolvido com as drogas, enfrentei muitos problemas. Meu rendimento acadêmico caiu, cheguei a repetir um ano e no ano seguinte não consegui estudar, resultando em mais uma reprovação. Acabei indo para recuperação e não retornei para as provas finais. A reprovação foi uma consequência direta das ações inadequadas que eu estava vivendo. Não foi uma questão de desmotivação, mas sim uma reação às minhas atitudes inadequadas e ao desrespeito pelas regras escolares. Percebo agora que me envolvi com pessoas que estavam no mesmo ambiente, e isso contribuiu para a consequência negativa que foi a reprovação. Em resumo, foi a consequência do meu envolvimento com as drogas.*

O Professor 2 também diz:

*Minha vida acadêmica inteira foi em escola pública. Estudei no antigo Grupo Escolar Cônego Anjo, que atualmente é a Escola Cônego Ângelo, desde o prezinho até a quarta série primária. Depois disso, fui para a Escola Estadual Antônio Souza Martins, onde estudei da quinta até a oitava série.*

O Professor 4 da mesma forma diz:

*Pública, indo bem.*

Como o Professor 5 que:

*Foi sempre escola pública. Foi tranquilo.*

E o Professor 6 diz que:

*Em Capinópolis, estudei em uma escola pública. Eu passava, mas ali no limite mas passava*

A Professora 7 evidencia que:

*Pública, toda a infância, adolescência até o 3º ano do Ensino Médio. Pelo menos até o Ensino Médio, praticamente todos. Mas tem uma das minhas meia irmãs que ela é professora também, de história ou alguma coisa assim. Ela mora em Frutal. A outra também fez até o Ensino Médio. Ela trabalha nesse escritório, né. Um dos meninos aí, ele já frequentou escola mas parou, pois passava fome, a mãe dele era de dentro desse cabaré, quando criança foi criado na rua. Meu pai nunca deu assistência nenhuma [...] Mas faz muitos anos que eu não vejo ele.*

A resposta do Professor 1 revela como experiências fora do ambiente escolar, como o envolvimento com drogas, tiveram um impacto significativo em sua trajetória educacional, destacando a influência de fatores externos, como extensões sociais e pessoais, na educação

de um indivíduo, em consonância com a perspectiva de Bourdieu (2003c, 2012) sobre o papel do *capital* cultural e social na formação das trajetórias educacionais.

O relato da trajetória acadêmica do Professor 2 em escolas públicas enfatiza como o contexto familiar e as condições socioeconômicas influenciam as escolhas educacionais, alinhando-se à visão de Bourdieu (2003c, 2015) sobre como o *capital* cultural e econômico da família pode realçar as trajetórias educacionais. Isso também ressalta a importância do acesso à educação pública na formação dos indivíduos, independentemente de suas origens.

Com os professores 4, 5 e 6 compartilham a experiência educacional em escolas públicas, evidenciando a relevância da análise sob a perspectiva de Bourdieu. Estudar em escolas públicas reflete as circunstâncias sociais, econômicas e culturais que marcam as trajetórias educacionais, conforme concebido por Bourdieu (2002). Além disso, a experiência do Professor 6, que menciona dificuldades acadêmicas e aprovação limite, ilustra como fatores sociais, econômicos e culturais podem influenciar as barreiras e desafios no sistema educacional, ressaltando a importância desses elementos na compreensão da experiência educacional e das oportunidades de sucesso dos indivíduos.

E a resposta da Professora 7 destaca a diversidade de experiências educacionais e sociais dentro de sua família, refletindo as desigualdades sociais e econômicas presentes na sociedade e como fatores como classe social, ambiente familiar e acesso a recursos podem criar as oportunidades educacionais e as escolhas de carreira. Essa análise à luz da teoria de Bourdieu (2002, 2003c) enfatiza a importância desses fatores contextuais na formação da identidade e das escolhas individuais.

Já a Professora 3 narra que:

*Até o sétimo ano, estudei em escola particular. Quando era bem pequena, estudei em um grupo escolar perto de casa. Depois disso, mudei para escola pública e não tive reprovação.*

A Professora 3 compartilha que sua trajetória educacional envolveu um período em escola particular até o sétimo ano e, posteriormente, a transição para uma escola pública, onde não enfrentou reprovações. Essa mudança de ambiente educacional pode ser influenciada por diversos fatores, incluindo questões econômicas da família e considerações sobre a qualidade da educação oferecida. A ausência de reprovações na escola pública pode sugerir uma adaptação bem-sucedida ao novo contexto de ensino. Isso ressalta a importância de considerar

como as escolhas educacionais são realçadas por fatores sociais, econômicos e familiares, que são conceitos centrais na perspectiva de Bourdieu (2003c, 2007) sobre a educação.

E o Professor 8 relatou que:

*Tive reprovação, era um aluno custoso e dei muito trabalho na escola. Não fui bem e acabei reprovando duas vezes, quando deveria ter sido apenas uma. Tive uma experiência de um ano em uma escola particular, no Colégio Dom Bosco, onde estudei durante seis meses. Depois, estudei no Colégio Salesianos durante outros seis meses. Foi a única vez que experimentei o período noturno. No ano seguinte, fui para uma escola pública, mais especificamente na Escola Estadual Polivalente, localizada perto da minha casa, na Avenida 27 entre a Rua 16 e 18. Mais tarde, frequentei a escola municipal Machado de Assis, antes de finalmente me transferir para o Ensino Médio em uma escola particular.*

O Professor 8 compartilha uma jornada educacional diversificada, incluindo experiências tanto em escolas públicas quanto em particulares. Ele reconhece que teve reprovações durante sua trajetória escolar, o que sugere desafios em seu desempenho acadêmico em algum momento. Além disso, ele menciona uma breve incursão no ensino noturno em escolas particulares, seguida por sua volta às escolas públicas. Essa resposta destaca a complexidade da jornada educacional do Professor 8 e como fatores como reprovações e mudanças de escola podem influenciar a trajetória de um indivíduo. Conforme Bourdieu (2003c) as experiências educacionais podem marcar a formação de identidade e as escolhas de carreira. Além disso, a transição entre escolas públicas e particulares destaca as diferentes oportunidades e recursos disponíveis em diferentes contextos educacionais, ressaltando como o *capital* cultural e econômico desempenham um papel na vida de um indivíduo.

Quanto a **décima oitava** pergunta, que explora se **Estudou em escola pública ou particular no Ensino Médio? Como foi? Teve reprovação?** Bem como seu desempenho e possíveis reprovações, é fundamental para entender como as instituições educacionais continuam a desempenhar um papel na reprodução das desigualdades sociais. Bourdieu (2002, 2012) argumenta que a educação é um *campo* de luta simbólica, em que diferentes formas de *capital* se manifestam e influenciam o sucesso acadêmico. A escolha entre escola pública e particular frequentemente reflete as oportunidades disponíveis com base no *capital* econômico e cultural da família. Essa pergunta pode revelar como as trajetórias educacionais são marcadas pelas condições iniciais e como as reprovações podem representar obstáculos à

mobilidade social. Essa análise contribui para uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais presentes no sistema educacional.

O Professor 1 aponta que:

*Eu percebo assim um marco divisor depois desse período de recuperação. Claro que você deve estar pensando: “Nunca fui lá, não sabia”. Mas era diferente daquele passado ruim. Continue na pública, superei, melhorei. Então comecei a me tornar referência e não reprovei. Não só com professores, mas na escola, direcionando projetos. Como é que queria aparecer. Mas as coisas mudaram quando você muda; o resultado também muda.*

A resposta do Professor 1 revela uma mudança significativa em sua trajetória educacional após um período de recuperação acadêmica do Ensino Fundamental para o Médio. Ele menciona que, após essa fase, passou a se destacar mais na escola, tornando-se uma referência não apenas para os professores, mas para a comunidade escolar como um todo. Conforme Bourdieu (2003c), isso revela a importância da educação na construção da identidade e na mobilidade social. O Professor 1 parece ter experimentado uma transformação em seu *capital* cultural e simbólico, migrando de um desempenho acadêmico problemático para uma posição de destaque na escola. Essa mudança pode ser interpretada como uma alteração em seu *habitus*, ou seja, em suas disposições internalizadas e práticas que orientam suas ações. Sua narrativa sugere que essa mudança não se limitou ao âmbito acadêmico, mas também teve influência em sua autoimagem e na percepção que os outros tinham dele na escola.

O Professor 2 destaca que:

*Depois, para o Colégio Estadual Maria de Barros e cursei o primeiro, segundo e terceiro ano. Antes de terminar o terceiro ano, retornei para o Polivalente e fiz o curso técnico de Magistério. No mesmo ano da minha formatura, me formei em técnico contábil e técnico de Magistério, estudando tanto pela manhã, quanto pela noite. Após concluir o Polivalente e o Maria de Barros, comecei a fazer Pedagogia na antiga FEITI, que hoje é a UEMG. Nunca tive reprovação. Minha nota vermelha foi no segundo ano do curso técnico em contabilidade. Eu fiz uma peripécia. Havia um grupo de alunos que se ajudavam, todos do bairro Natal. Eu já tinha passado de ano, estava tudo certo no quarto bimestre. Uma colega, com muito desespero, não conseguia terminar ou fechar a prova de cálculo, a prova de cálculo de contabilidade. Eu já havia concluído minha prova quando vi os alunos tentando ajudar, explicando para ela. Ela não conseguia. Foi quando aproveitei uma distração, troquei a prova dela com a minha e entreguei a minha prova para ela. Peguei a prova dela para tentar resolver depois. No entanto, não houve tempo suficiente para terminar a prova dela. O horário acabou. Acabei consertando tudo o que ela havia*

*feito. Ela me entregou a minha prova, que estava resolvida por ela. Eu a entreguei para ela fazer, mas ela só conseguiu resolver metade. Essa foi a minha primeira nota vermelha, e chorei muito. A nota vermelha foi ali.*

A resposta do Professor 2 revela uma trajetória educacional complexa, com múltiplas mudanças de escolas e cursos. Notavelmente, ele destaca que nunca teve reprovação, com exceção de uma nota vermelha no Ensino Médio, que ele atribui a uma situação específica em que tentou ajudar uma colega em uma prova. Pensando em Bourdieu (2003c, 2007) as notas e os diplomas não apenas refletem o conhecimento adquirido, mas também são formas de *capital* cultural que podem influenciar o acesso a posições sociais e profissionais. Sua narrativa destaca a complexidade das avaliações escolares e como fatores externos, como atrasos nas aulas, podem afetar seu desempenho. Isso demonstra que o sistema educacional se configura como um campo de luta simbólica, onde diversos atores, incluindo professores e estudantes, desempenham papéis na perpetuação de valores e normas sociais, como delineado por Bourdieu (2002).

A Professora 3 salienta que:

*Frequentei escola pública e não tive nenhuma reprovação. Minha relação com meus professores era muito boa, considero os professores muito importantes.*

O Professor 4 enfatiza que:

*Sempre frequentamos escolas públicas, sem reprovação.*

O Professor 5 realça que:

*Foi sempre escola pública. Nossa, tive algumas aprovações, tive três aprovações até o segundo grau.*

A Professora 7 expõe que:

*Pública, toda a infância, adolescência até o 3º ano do Ensino Médio.*

Tanto a Professora 3 quanto o Professor 5 compartilham experiências positivas em relação à educação pública. Ambos mencionam sua passagem por estas em suas trajetórias educacionais, embora o Professor 5 tenha enfrentado algumas dificuldades acadêmicas, conseguiu avançar nas séries. Sob a perspectiva de Bourdieu, essas respostas podem ser analisadas considerando a influência do *capital* cultural e das relações sociais na educação.

Ambos os(as) professores(as) parecem ter experimentado ambientes de aprendizado que valorizavam a educação pública, sugerindo a internalização de valores e atitudes relacionados ao sistema de ensino público. A falta de menção a reprovações nas respostas pode indicar um engajamento positivo com a educação e um ambiente de apoio que contribuiu para seu desenvolvimento acadêmico. Isso sugere que o *capital* cultural, incluindo a disposição para aprender e enfrentar desafios acadêmicos, desempenhou um papel importante em suas trajetórias educacionais bem-sucedidas.

Por outro lado, as respostas do Professor 4 e da Professora 7 compartilham a experiência de terem frequentado escolas públicas ao longo de sua educação. Embora suas respostas não mencionem dificuldades específicas, a persistência no sistema público de ensino pode ser analisada à luz do *capital* cultural e econômico de suas famílias, bem como do contexto social. A escolha contínua de escolas públicas pode refletir fatores como disponibilidade de recursos financeiros, oportunidades educacionais oferecidas pelas escolas públicas em suas regiões e percepções sobre o valor da educação pública em comparação com a privada. Bourdieu argumentaria que esses fatores estão intrinsecamente ligados à acumulação de *capital* cultural, que é fundamental para o sucesso acadêmico e social. As respostas dos Professores 3, 4, 5 e 7 revelam diferentes perspectivas sobre a educação pública, todas influenciadas de alguma forma pelo *capital* cultural, econômico e social, bem como pelo contexto em que suas trajetórias educacionais ocorreram.

O Professor 6 aponta que:

*Depois que viemos para Ituiutaba, passei a estudar em escola particular a partir da terceira série do Ensino Fundamental. Um dia antes de me informar sobre a transição para o ensino básico, frequentava uma escola particular.*

O Professor 6 menciona que começou a estudar em uma escola particular a partir da terceira série do Ensino Fundamental, após mudar para Ituiutaba. Essa mudança de escola provavelmente teve influência em sua trajetória educacional e pode ser analisada sob a perspectiva de Bourdieu (2007). A mudança para uma escola particular pode estar relacionada à capacidade econômica de sua família. Isso sugere que sua família possuía algum *capital* econômico que lhes permitiu fazer essa escolha, podendo ter impactado do seu *capital* cultural, uma vez que o currículo, as práticas pedagógicas e as oportunidades educacionais podem ser diferentes em escolas públicas e particulares. Essa mudança de escola pode ter influenciado sua experiência educacional e seu desenvolvimento acadêmico. Bourdieu (2015)

argumentaria que as escolhas educacionais são modeladas pela interação entre o *capital* cultural e econômico de uma família e pelo contexto social em que vivem.

O Professor 8 disse que:

*Mais tarde, frequentei a escola municipal Machado de Assis, antes de finalmente me transferir para o Ensino Médio em uma escola particular.*

O Professor 8 relata uma trajetória educacional que envolveu tanto escolas públicas quanto escolas particulares. Inicialmente, frequentou uma escola municipal, a Escola Machado de Assis, antes de fazer a transição para o Ensino Médio em uma escola particular. Na perspectiva de Bourdieu, essa mudança de escola pode ser vista como uma transição entre diferentes *campos* educacionais que possui suas próprias formas de *capital* e práticas. A escola pública e a escola particular muitas vezes representam *campos* distintos, com diferentes recursos, expectativas e oportunidades. A escolha de transferir-se para uma escola particular pode estar relacionada a fatores como a busca de algo e razões sociais e econômicas, melhores recursos educacionais ou até mesmo questões geográficas.

Na perspectiva de Bourdieu, a **décima nona** pergunta sobre a **Como era a sua relação com os(as) professores(as)?** é crucial para entender como as interações sociais na escola podem afetar a trajetória educacional e as disposições para a aprendizagem. Bourdieu (2002) argumenta que as relações com professores(as) desempenham um papel significativo na reprodução das desigualdades sociais, uma vez que essas afinidades podem ser influenciadas pelo *capital* cultural e econômico dos estudantes. A resposta a essa pergunta pode revelar se o entrevistado teve uma relação positiva com os(as) professores(as), o que pode estar relacionado a uma maior afinidade com o ambiente escolar e ao acesso a recursos educacionais adicionais.

O Professor 1 disse que:

*Sim, gostava da relação com os professores. Pela realidade política.*

O Professor 2 conta que:

*A relação com os professores sempre foi boa. Eu lembro de um professor em particular, o professor Moreira, que lecionava na Escola Polivalente e ensinava história. Ele era ex-seminarista, e eu achava isso fantástico. A forma como ele olhava a história e a maneira como ele questionava as coisas eram incríveis. Ele costumava trazer coisas como Bertolt Brecht para a sala de aula. Do quinto ao oitavo ano, o professor Moreira despertou uma grande curiosidade em mim pela área de humanas. Depois, tive duas*

*professoras de língua portuguesa. Uma delas ainda no Polivalente, e a outra, acho que no Maria de Barros, durante o curso técnico contábil. Essas professoras traziam letras de música para a sala de aula. Lembro até do último dia que uma delas deu aula, olhando nos nossos olhos, declamando uma poesia, analisando e desconstruindo cada aspecto dela. Ela abordou o eu lírico da poesia, a mulher retratada e tudo mais. Sempre tive um professor ou outro que admirava muito. [...] Ele gostava de desafiar a ordem tradicional da sala de aula. Ele costumava dar aula na praça em frente ao campus universitário, em frente à faculdade católica. Ele queria escapar da estrutura tradicional de sala de aula, do modelo medieval. [...] Professores assim você encontra de diversas formas.*

O Professor 4 expõe que:

*Sempre tive uma relação boa com todos os professores*

O Professor 6 diz que:

*A relação com os professores era bem amistosa. Eu tinha uma relação, vamos dizer assim, que eu era um aluno que não tinha muita maturidade e paciência para acompanhar as aulas. Durante as aulas, na maioria das vezes, eu não estava muito presente, não estava com muita atenção. Mas gostava muito da escola e do ambiente. Então, minha relação com os colegas e professores sempre foi muito boa e tranquila. Por isso, diria que era só amistosa. Lá, no segundo ano, no primeiro ano, eu tive até banda como um dos professores. Tocava algo junto.*

A Professora 7 evidencia que:

*A minha relação com os professores sempre foi muito boa, porque eu sempre fui uma das melhores. Não posso dizer muito na faculdade.*

Os(As) professores(as) 1, 2, 4, 6 e 7 compartilham pontos semelhantes em suas experiências educacionais, demonstrando a importância das relações com os(as) professores(as) ao longo de suas trajetórias. Em primeiro lugar, todos eles mencionam ter mantido relações positivas com seus professores(as), enfatizando a influência significativa desses educadores em suas vidas acadêmicas. Essas relações são destacadas como elementos-chave que contribuíram para um ambiente de aprendizado favorável.

Os relatos dos(as) professores(as) ilustram como desempenham um papel crucial na formação dos(as) alunos(as), indo além da mera transmissão de conhecimento. Eles destacam professores(as) que despertaram a curiosidade, incentivaram o pensamento crítico e introduziram abordagens pedagógicas inovadoras. Isso reflete a visão de Bourdieu sobre a

autoridade simbólica dos(as) professores(as) e sua influência na reprodução de valores culturais e sociais (Bourdieu, 2002).

Sendo a ênfase nas relações interpessoais e no ambiente escolar como elementos importantes na experiência educacional dos(as) professores(as) ressaltando a importância do *capital* social e do contexto social no *campo* educacional, conforme discutido por Bourdieu. Essas relações positivas com professores(as) contribuíram para um ambiente colaborativo e amistoso na escola, influenciando suas visões sobre a educação e, em alguns casos, suas escolhas de carreira.

A Professora 3 destaca que:

*No colégio das irmãs, a relação era um pouco difícil, pois elas não davam muita abertura. No entanto, sempre mantive uma relação amigável e respeitosa com os professores, e isso foi muito bom para mim.*

O Professor 5 apresenta que:

*Como era a sua relação com seus professores? Olha, um pouco conturbada, né? Eu tive alguns problemas quando fazia o Ensino Fundamental. Naquela época, o ensino era autoritário. Lembro que tomei puxões de orelhas demais. Um dia, a professora pegou na minha orelha e puxou. Pensei que ia rasgar, fiquei assustado. Então, me defendi e dei um chute. Acabei pegando a unha dela e arrancando. Eu devia ter uns 9 anos de idade, mais ou menos. Assim, eu era um aluno questionador e acabei arrumando problemas por causa disso. Fora isso, sempre fui um aluno dedicado, mas quando faziam algo fora do protocolo, eu também saía do protocolo.*

O Professor 8 relatou que:

*Na educação básica, a infância é muito gostosa, não é? É uma fase marcante. No início, fui um aluno muito positivo, mas no Ensino Médio dei muito trabalho para os professores. Não era considerado um bom aluno, digamos assim. Com o tempo, amadureci e acabei me arrependendo por não ter sido um bom aluno. Minhas notas não eram baixas, ficavam dentro da média, mas eu tinha a tendência de querer extrapolar cada vez mais. No entanto, conseguia alcançar as médias necessárias.*

Os(as) Professores(as) 3, 5 e 8 mencionaram dificuldades em suas relações com professores(as) durante suas trajetórias educacionais, e essas experiências podem ser analisadas à luz das ideias de Bourdieu (1996) sobre educação e *capital* cultural. A experiência da Professora 3, que relatou dificuldades em sua relação com as freiras que administravam a escola, reflete a dinâmica comum em escolas com autoridades religiosas e pelas regras estritas da instituição. No entanto, a Professora 3 demonstra adaptabilidade ao

manter uma atitude respeitosa, apesar dos desafios. Para Bourdieu (2003c), essa adaptabilidade pode ser vista como uma forma de *capital* cultural, a capacidade de se ajustar a diferentes ambientes e regras sociais. Além disso, sua experiência destaca como as relações na escola podem ser estruturadas por diferentes formas de autoridade, o que é central na perspectiva de Bourdieu sobre a educação.

Já o Professor 5 mencionou episódios de autoritarismo por parte de alguns professores, indicando um ambiente escolar propenso a essas práticas. Essa experiência ressalta como o ambiente educacional pode afetar o relacionamento entre alunos(as) e professores(as). Bourdieu (2012) argumentaria que o ambiente escolar é um *campo* onde o *capital* cultural e o *habitus* dos(as) alunos(as) interagem com as estruturas de poder e as relações sociais. A resistência do Professor 5 a práticas autoritárias e seu traço questionador podem ser vistas como manifestações de seu *habitus* e uma busca por autonomia e compreensão, que são aspectos fundamentais da teoria bourdiana.

Por fim, o Professor 8 descreve uma mudança em seu comportamento e atitude em relação à escola ao longo de sua educação. Embora ele não tenha mencionado dificuldades específicas com os professores, seu reconhecimento de que começou a extrapolar limites durante o Ensino Médio sugere uma evolução em seu relacionamento com a educação e possivelmente com os professores. Bourdieu argumentaria que essa mudança pode ser resultado de fatores como o desenvolvimento pessoal e o contexto social em constante mudança. A capacidade de se adaptar e evoluir em resposta a esses fatores também pode ser vista como uma forma de *capital* cultural, uma vez que os indivíduos buscam navegar pelo *campo* educacional de acordo com suas necessidades e objetivos.

As experiências desses professores(as) com dificuldades em suas relações com os(as) professores(as) refletem a complexidade das interações no *campo* educacional, onde o *capital* cultural, o *habitus* e o contexto desempenham papéis significativos na formação das experiências individuais dos(as) alunos(as).

Na perspectiva de Bourdieu, a **vigésima** pergunta sobre se o entrevistado **Gostava da disciplina Filosofia? Como era a relação com o(a) professor(a) dessa disciplina?** é importante para entender como as disposições e o gosto pelo conhecimento são criados no contexto educacional. Bourdieu argumenta que o interesse pelas disciplinas e o sucesso acadêmico não são apenas produtos de habilidades inatas, mas são fortemente influenciados pela exposição prévia à cultura, pela socialização e pelas relações com professores(as). Essa

relação com o(a) professor(a) for positiva, isso pode ser indicativo de uma predisposição para o *campo* cultural e intelectual, que Bourdieu (2001) chama de *capital* cultural. Por outro lado, se a experiência com a Filosofia foi negativa, isso pode ser resultado de barreiras sociais ou educacionais que limitaram o acesso ao *capital* cultural e como Filosofia, podem ser influenciadas por fatores sociais e educacionais, e como impactar o percurso educacional de um indivíduo.

O Professor 1 aponta que:

*Não tinha Filosofia e Sociologia, porque a grade era limitada. Tínhamos apenas pequenas pinceladas de conceitos. Nem sabia o motivo, mas a área de humanas tinha um certo ímã, uma atração por determinados temas. Um desconforto era provocado.*

A Professora 3 salienta que:

*Eu não tive, na verdade, filosofia no Ensino Médio, né? Porque eu sou antiga e a filosofia no Ensino Médio da educação no magistério, porque eu fiz, eu fiz contabilidade, magistério e magistério de educação artística. Só no magistério é que eu tive a filosofia da educação. Então, assim, eu acho que não era aquela coisa que eu esperava, que eu estava esperando muito, mas fui ter lá na frente.*

A análise sob a perspectiva de Bourdieu, comum entre os relatos dos docentes 1 e 3, ressalta a relevância do currículo escolar e das oportunidades educacionais na formação das disposições dos(as) alunos(as) em relação a diferentes disciplinas, e aponta que ambos professores não tiveram a disciplina no currículo. Segundo Bourdieu (2002) o sistema educacional tende a reproduzir as desigualdades sociais, pois nem sempre oferece igualdade de acesso a todas as disciplinas e *campos* de conhecimento. No caso do Professor 1, a falta de disciplinas específicas de Filosofia e Sociologia pode ter limitado sua exposição a esses *campos* de estudo, afetando suas disposições em relação a eles, ilustrando como as políticas educacionais e o acesso desigual a diferentes áreas de estudo podem influenciar a relação dos(as) alunos(as) com as disciplinas escolares. A experiência da Professora 3, que não teve a oportunidade de estudar Filosofia no Ensino Médio devido à sua formação anterior em Contabilidade e Magistério de Educação Artística, destaca como o *capital* cultural e social de um indivíduo pode influenciar sua exposição a diferentes disciplinas educacionais e ressalta a importância de uma educação mais equitativa, onde todas as disciplinas estejam acessíveis a todos os(as) alunos(as), independentemente de sua formação ou contexto socioeconômico.

O Professor 2 destaca que:

*Eu sempre fui apaixonado pela filosofia, por causa dos questionamentos e das provocações que ela nos traz. Ela nos faz rever nossos valores, nossas posturas e redefinir quem somos. Sempre tive um grande interesse pela filosofia. Dentro desse campo, tive uma professora chamada Maria Helena Barcelos Café, na Católica. Ela costumava dizer: “Eu sou filósofa e sou da Igreja Católica. A filosofia é minha vida, mas eu não posso viver Deus. Se você disser que prefiro Deus ou a filosofia, eu vou falar que estou em dúvida, mas é mentira. Eu prefiro Deus. No entanto, por ser filósofa, não posso assumir isso.” Mas a filosofia me faz questionar Deus. Ela tinha uma dimensão semelhante à de Santo Agostinho. É um absurdo, acredito porque tenho fé, e isso proporciona a mim esse mesmo questionamento. A filosofia mexe com tudo o que acredito, com minha postura, com a maneira de ser e de lidar com a vida. Ela me mantém em um processo contínuo de reconstrução e organização da minha própria vida. É uma loucura, mas é o que eu gosto. Não consigo ficar sem a minha filosofia.*

O Professor 2 demonstra um profundo interesse e paixão pela Filosofia, destacando que essa disciplina o atrai devido aos questionamentos e provocações que ela oferece. Ele ressalta como a Filosofia o leva a rever seus valores, posturas e a redefinir sua identidade. Na perspectiva de Bourdieu (2006), essa resposta evidencia a importância do *capital* cultural e social na formação das disposições dos indivíduos em relação ao conhecimento. A influência de uma professora em sua maneira de integrar a Filosofia em sua vida, mesmo com dilemas religiosos, destaca como os relacionamentos com professores podem desempenhar um papel fundamental na construção das disposições dos(as) alunos(as) em relação ao conhecimento e à aprendizagem. Essa resposta ilustra como a paixão pela Filosofia pode ser realçada por experiências pessoais e pela interação com pessoas que compartilham interesses semelhantes.

O Professor 4 enfatiza que:

*A minha relação com os professores era sempre muito amigável, pois fui criado por meus pais para valorizar e respeitar os professores. No entanto, eu tinha uma relação um tanto complicada com a filosofia, porque meu irmão era meu professor. Eu não gostava muito dessa situação porque as pessoas costumavam fazer piadinhas e pedir para pegar colas ou materiais do professor, o que me deixava um pouco irritado.*

Na perspectiva de Bourdieu, a resposta do Professor 4 ilustra a influência das relações sociais e da dinâmica familiar na experiência educacional de um indivíduo. O fato de seu irmão ser o professor de Filosofia adicionou complexidade à sua conexão com a disciplina e os colegas, destacando como as relações interpessoais podem afetar a percepção de um aluno(a) em contato a uma disciplina específica. Isso ressalta a importância do ambiente escolar e das interações entre alunos(as) e professores(as) no processo de aprendizado,

sublinhando como fatores sociais e relacionamentos desempenham um papel significativo na formação da identidade acadêmica e nas experiências dos(as) alunos(as) na escola.

O Professor 5 realça que:

*Eu conheci a filosofia, né, antes mesmo de ter aulas de filosofia. Isso porque eu tinha uma amiga da igreja, durante um tempo. Um amigo dela gostava muito de ler, e ela me emprestou um livro do Padre Quevedo, que ficava na seção de obscurantismo da biblioteca, naquela parte de ocultismo. Esse livro ficava próximo dos livros de Filosofia. Quando fui devolver esse livro na biblioteca municipal, eu encontrei lá “A Crítica da Razão Pura”, “Materialismo Histórico dialético”. Achei esses nomes bonitos, eu tinha visto e tal, e peguei o livro para começar a ler. E aí, mais ou menos na quinta série, eu já estava no primeiro ano, no Sílvia. Depois, fui para o Polivalente. A minha memória está toda embolada, praticamente da quinta série em diante, até o segundo grau. Foi nessa época que conheci o diretor da escola em que você trabalha, na década de 90, por aí. Ele dava aula de filosofia para a gente. Também teve um padre que deu aula, inclusive foi na época em que o índio foi queimado lá em Brasília. O pessoal queimou, falou que era um mendigo, mas estava fazendo um protesto, sabe. Foi aí que conheci o mito da caverna, começaram a explicar, e eu me interessei muito pela filosofia. Esse foi o início de tudo.*

Na perspectiva de Bourdieu (1996, 2003b), o relato do Professor 5 ilustra como o interesse e a paixão por uma disciplina podem ser despertados por experiências informais e pelo contato com materiais filosóficos fora do ambiente escolar tradicional. Isso enfatiza a influência significativa dos fatores externos ao sistema educacional formal na formação da identidade acadêmica e na escolha de áreas de estudo.

O Professor 6 aponta que:

*Gostava, sobretudo, no terceiro ano, quando conheci o professor Paulo. Ele era o professor e foi com ele que tive uma relação. Para além de gostar da matéria e da disciplina, a relação com ele era muito boa. Com o pessoal e com o professor, né? Ele era um cara que eu admirava muito, uma referência na escola para mim. Nos anos anteriores, no primeiro e segundo ano, eu não tive uma relação muito próxima do lado pessoal. Não tinha um relacionamento próximo. Mas era uma matéria que sempre me interessou: filosofia e história.*

A resposta do Professor 6 destaca, na perspectiva de Bourdieu (2007, 2012), a importância das relações interpessoais na educação, valoriza não apenas o conteúdo da disciplina, mas também a conexão pessoal que desenvolveu com o professor Paulo. Essa ligação positiva provavelmente teve um impacto significativo em seu interesse pela Filosofia. A resposta sugere que as conexões interpessoais podem desempenhar um papel crucial na formação das preferências acadêmicas e no envolvimento dos(as) alunos(as) com

determinadas disciplinas. Além disso, ressalta como um professor carismático e inspirador pode intervir positivamente o aprendizado de seus alunos(as), enfatizando a relevância das dinâmicas sociais no contexto educacional.

A Professora 7 expõe que:

*Eu amava a filosofia, e os professores principalmente aquelas filosofias antigas e as histórias dos mitos. Não tenho nenhum filósofo com o qual me identifico, porque eu acho que todos eles são doidos. Nós também somos. Mas eu sempre consigo extrair o melhor de cada um deles. Eu sempre ouço os meninos dizerem: “Professora, você concorda?” Claro que não, mas a gente tem que ver que, nesse ponto, ele é legal. Eu acho que quem faz Filosofia é uma pessoa verdadeira. Ele vê o que está por trás dos bastidores.*

A Professora 7 reflete, na perspectiva de Bourdieu (1996, 2006), a valorização da pluralidade de ideias e a capacidade de uma professora de enxergar além das opiniões pessoais para apreciar diferentes correntes filosóficas. A Professora 7 reconhece que a Filosofia é uma disciplina que incentiva a reflexão profunda e a análise crítica, e aprecia essa característica. Sua abordagem flexível e a capacidade de ver o valor em diferentes perspectivas filosóficas também podem criar um ambiente de aprendizado enriquecedor para seus alunos(as), encorajando o pensamento crítico e a discussão aberta. Isso destaca a importância de uma abordagem inclusiva e aberta à Filosofia, onde a diversidade de ideias e a capacidade de análise crítica são valorizadas, conforme preconizado pela perspectiva de Bourdieu sobre a educação.

O Professor 8 disse que:

*Tive uma única professora de filosofia na Escola Municipal Machado de Assis durante o meu Ensino Médio. Na época, não havia muito interesse pela matéria, não era aquele tipo de filosofia em que se debatia os assuntos em forma de roda. Era mais voltada para a história da filosofia. Confesso que, naquela época, não gostava muito de filosofia, mas ainda assim conseguia tirar algo diferente e interessante dela.*

O Professor 8 descreve sua experiência com a disciplina de filosofia no Ensino Médio a partir de pouco interesse pela matéria, e que o enfoque estava mais na história da filosofia do que em debates e discussões filosóficas. No entanto, mesmo que o Professor 8 não tenha gostado muito da maneira como a disciplina foi ensinada naquele momento, ele ainda conseguiu extrair algum valor dela. Isso pode ilustrar como diferentes abordagens pedagógicas podem influenciar a percepção dos(as) alunos(as) em relação a uma disciplina, e

como a experiência de aprendizado pode ser criada pela forma como o conteúdo é apresentado e discutido em sala de aula, demonstrando a relevância da perspectiva de Bourdieu (2007, 2012) sobre a educação e como as práticas pedagógicas podem impactar a relação dos(as) alunos(as) com as matérias escolares.

A **vigésima primeira** pergunta se **Trabalhou enquanto estudava na educação básica? onde?** é relevante para compreender como as condições socioeconômicas e culturais impactam a trajetória educacional de um indivíduo. Bourdieu argumenta que a educação é um *campo* de luta simbólica, onde diferentes formas de *capital*, como o *capital* econômico (trabalho, renda) e o *capital* cultural (conhecimento, habilidades), interagem para influenciar as oportunidades educacionais. Essa pergunta ajuda a revelar como as desigualdades sociais e econômicas podem se refletir na trajetória educacional de um indivíduo, reforçando a importância das análises bourdieusianas sobre como as estruturas sociais afetam a educação.

O Professor 1 disse que:

*Trabalhei, não foi só estudo, pela realidade da família. Né, então era obrigado não, mas nesse estado, nesse estado de te ajudar.*

O Professor 2 conta que:

*Eu comecei a trabalhar com 13 anos de idade. Foi meu primeiro emprego. Iniciei a trabalhar escondido do meu pai, que não admitia. Então, quando ele descobriu que eu estava trabalhando, já se passavam quase seis meses desde que eu tinha começado. Eu saía à tarde, dizendo que ia estudar na casa de uns amigos ou que tinha trabalho para fazer. Era mentira; na verdade, eu estava trabalhando, né? E quando ele descobriu que eu estava trabalhando, ele quis me proibir, mas eu já tinha meu próprio dinheiro. Ele falou assim: “A partir de hoje, você vai se manter sozinho. Eu não compro mais nada para você.” Então, eu tinha que me sustentar com o dinheiro que ganhava do meu trabalho. Mas eu comecei a trabalhar por atrevimento mesmo, pois eu queria independência financeira.*

A Professora 3 destaca que:

*Trabalhei, sabe o que fiz? Na verdade, quando conheci o meu marido, era funcionária Federal. Mas, com o casamento, né, você quer estar junto com a pessoa. Ele morava na fazenda e eu saí desse emprego na federal e fui para a fazenda. Cheguei lá na fazenda e constantemente tinha que fazer compras, levar as crianças. Quando eu passava no local que tinha caldo de cana, aí as pessoas falavam assim, “Será que a mulher do [nome] dá carona?” Gente, a mulher do [nome]. Eu perdi minha identidade. A última vez que ouvi isso, foi quando ele perguntou se a mulher do [nome] daria carona. Saí de lá e fui direto na prefeitura. O prefeito era um amigo, até acho que estudou comigo, aqui na cidade dele em Minas. Chamava-se*

*Termino. Cheguei lá e disse, “Olha, estou montando dentro da Fazenda uma escola.” Cheguei lá e montei, pedi para fazer os bancos. Era uma escola multisseriada. Como precisávamos do curso de magistério naquela época, eu fazia o magistério e lecionava na fazenda. Praticamente arrumei alunos e tudo.*

O Professor 4 expõe que:

*Durante a Educação Básica, eu trabalhava enquanto estudava. Fiz o curso de magistério de manhã e o científico à noite. Esse foi o último ano do curso de Magistério, e eu trabalhava durante a tarde.*

O Professor 5 apresenta que:

*Trabalhei sim na infância. Meu pai era comerciante e feirante, e eu peguei uma carona no ramo dos negócios. Fui vender também, fazer feira, vender produtos em mercearias e sacolões. Então, eu também trabalhei em comércio, trabalhei como pintor na construção civil, junto com meu irmão.*

A Professora 7 evidencia que:

*Sim. E eu me lembro que eu tinha menos de 5 anos de idade e saía nas casas vendendo os crochês. Aí, com mais ou menos uns 12 anos de idade, comecei a trabalhar numa livraria e ganhava meio salário mínimo. Eu tinha duas roupinhas, uma mais franzidinha e uma de babadinho.*

A experiência do Professor 1 de trabalhar durante sua educação básica indica a interação entre o *capital* econômico e o *capital* cultural, afetando sua trajetória educacional, em concordância com a perspectiva de Bourdieu (2006, 2015). Isso destaca como fatores econômicos podem limitar o tempo e os recursos disponíveis para dedicar aos estudos, impactando o desenvolvimento do *capital* cultural.

O relato do Professor 2 sobre seu trabalho precoce ilustra a necessidade de acumular *capital* econômico para a independência financeira, enquanto também destaca a tensão entre as expectativas sociais e culturais em relação à educação e ao trabalho. Essa complexa interação entre o *capital* econômico, cultural e social é central na análise de Bourdieu (2003b).

A experiência da Professora 3 de montar uma escola na fazenda após o casamento envolve a acumulação de *capital* cultural, econômico e social, conforme a perspectiva de Bourdieu (2003a, 2003b). Isso demonstra seu compromisso com a educação e a importância do *capital* cultural. Além disso, revela como as escolhas educacionais e de carreira podem influenciar a dinâmica familiar e social.

O Professor 4, ao trabalhar durante sua Educação Básica, demonstra como o *capital* econômico e cultural se entrelaçam em sua trajetória, com a Educação Básica sendo um *campo* de luta social para acumular *capital* cultural. De maneira semelhante, o envolvimento do Professor 5 no comércio e na construção civil desde jovem também reflete a influência do *capital* econômico e das influências familiares em sua formação, conforme concebido por Bourdieu. Ambos os relatos destacam a interação desses fatores na educação e na formação de identidade acadêmica (Bourdieu, 2007, 2015).

A resposta da Professora 7 destaca a relevância dos diferentes tipos de *capital* (econômico, cultural e social) em sua trajetória educacional e de vida, evidenciando a complexa interação entre esses fatores, conforme teorizado por Bourdieu (2007, 2015). No entanto, trabalhar enquanto cursava a Educação Básica também pode ter limitado seu tempo e recursos para os estudos. Seu contexto social e cultural, envolvendo a família em atividades de venda de crochês desde cedo, contribui para seu *capital* cultural e social, influenciando sua visão de mundo e suas habilidades interpessoais. À luz das teorias de Bourdieu, a resposta da Professora 7 salienta a complexa interação entre o *capital* econômico, cultural e social em sua vida, influenciando sua trajetória e desenvolvimento pessoal.

O Professor 6 disse:

*Não*

E o Professor 8 relatou que:

*Não, era apenas por conta de estudar. Minha mãe não permitia. Ela dizia que o mais importante era focar nos estudos que eu precisaria no futuro, que futuramente eu necessitaria para passar em concursos e ter um cargo melhor.*

A resposta concisa do Professor 6, indicando que não trabalhou durante sua Educação Básica, sugere uma análise à luz de Bourdieu (2007, 2015). A falta de experiência de trabalho nesse período pode ter limitado sua acumulação de *capital* econômico, mas também pode ter permitido que ele se concentrasse mais em sua educação formal, contribuindo para a acumulação de *capital* cultural, como conhecimento e habilidades adquiridas por meio da escolarização.

O relato do Professor 8 sobre não ter trabalhado durante sua Educação Básica reflete a influência e os valores de sua mãe. Isso destaca como os valores e o *capital* cultural transmitidos pela família desempenham um papel fundamental na formação educacional de

um indivíduo, conforme enfatizado por Bourdieu (2002, 2003c). A ênfase da mãe na importância dos estudos e a percepção de que o trabalho poderia ser uma distração para os estudos ilustram a interação complexa entre valores familiares, educação e trabalho. Bourdieu argumenta que o *capital* cultural é essencial para o sucesso educacional e social, e a história do Professor 8 demonstra como esses fatores estão interligados em suas decisões relacionadas à Educação Básica.

As respostas no Quadro 8, ressaltam a complexa interação entre o *capital* econômico e cultural na vida dos entrevistados, conforme analisado por Bourdieu (2003a, 2007, 2012), e como essa interação marca suas oportunidades e perspectivas educacionais e de carreira.

Quadro 8 — Síntese do contexto educacional básico

Pergunta	O contexto educacional básico	
<b>Pergunta 16</b> Idade que começou estudar	Um disse com 4 anos	Três disseram com 5 anos
	Dois disseram com 6 anos	Dois disseram entre 5 e 6
<b>Pergunta 17</b> Estudo no Ensino Fundamental	Um disse em escola pública com reprovação	Um disse em escola pública sem reprovação
	Quatro disseram em escola pública com boas notas	Um disse em escola pública e particular com reprovação
	Um disse em escola particular sem reprovação	
<b>Pergunta 18</b> Estudo no Ensino Médio	Um disse em escola pública com reprovação	Cinco disseram em escola pública sem reprovação
	Dois disseram em escola particular sem reprovação	
<b>Pergunta 19</b> Relação com os professores	Cinco disseram ter uma relação boa	Três disseram ter uma relação difícil/conturbada.
<b>Pergunta 20</b> Gostava da disciplina de Filosofia	Cinco disseram que sim; Dois afirmaram que não e Dois falaram que não tinham a disciplina.	
<b>Pergunta 21</b> Trabalhou enquanto estudava	Seis disseram que sim	Dois disseram que não

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023

A análise do contexto educacional básico, incluindo a idade em que se iniciou nos estudos, o percurso no Ensino Fundamental e Médio, a relação com os professores, a afinidade com disciplinas específicas como Filosofia e a experiência de trabalhar enquanto estudava, conforme Bourdieu (1996, 2001, 2015) configura-se como um *campo* de lutas simbólicas, no qual os estudantes competem por diferentes formas de *capital* cultural. A idade de início nos estudos e a trajetória na escola são influenciadas pelo *habitus*, que incorpora,

dentro desse *campo*, as normas e expectativas familiares e sociais. A relação com os professores e a preferência por disciplinas específicas refletem a internalização de *capitais* com valores culturais e simbólicos. A necessidade de trabalhar enquanto estudava pode estar associada à busca por *capital* econômico, destacando as pressões socioeconômicas que permeiam as escolhas educacionais.

O próximo subeixo, é conhecer o contexto do Ensino Superior, fundamental para analisar a vida dos(as) professores(as) de filosofia na perspectiva de Bourdieu.

### 6.3.3 Conhecer o contexto do Ensino Superior

Bourdieu (2007) reflete que o Ensino Superior não é apenas um local de transmissão de conhecimento, mas também um espaço onde ocorre uma luta simbólica pelo *capital* cultural e social. Nesse sentido, compreender o contexto do Ensino Superior permite analisar como as instituições de Ensino Superior podem ser marcadas por hierarquias, desigualdades e estruturas de poder que realçam a experiência educacional dos indivíduos.

A análise da **vigésima segunda** pergunta **Como foi sua entrada na universidade? Foi por meio do Enem, vestibulares ou outros meios?** Oferece compreensões valiosas sobre a relação entre a origem social e as oportunidades educacionais. Conforme Bourdieu (2002) o sistema educacional muitas vezes favorece aqueles que já possuem um *capital* cultural e econômico mais elevado, perpetuando assim as desigualdades sociais. Portanto, ao examinar como os entrevistados ingressaram na universidade, é possível identificar como essas diferentes vias de acesso podem estar relacionadas às condições socioeconômicas e culturais de suas famílias.

O Professor 1 aponta que:

*Vestibular. Na verdade, eu fui para Três Corações e lá tem uma grande faculdade, a UNICOR, e eu fiz para psicologia e passei. O dia que foi fechar a matrícula, não deu turma. [...] Desci para Juiz de Fora. Passei em filosofia. Aí fui para Juiz de Fora, que é um braço da PUC Minas. Mas o curso primeiro foi psicologia mas não prossegui. Foi esse o processo.*

O relato do Professor 1 conforme Bourdieu (2003b) argumenta que a escolha do curso universitário frequentemente reflete as aspirações e as estratégias de mobilidade social de um indivíduo. No caso do Professor 1, sua decisão inicial de fazer vestibular para Psicologia pode ser interpretada como uma tentativa de buscar um *campo* de estudo com

potencial para ascensão social. No entanto, diante da falta de vagas, ele demonstrou adaptação ao escolher Filosofia, o que pode ser visto como uma resposta às oportunidades disponíveis. Além disso, Bourdieu enfatiza a importância dos recursos, incluindo *capital* cultural e econômico, na mobilidade social. A capacidade do Professor 1 de adaptar sua escolha de curso e se deslocar para outra cidade (Juiz de Fora) pode refletir a mobilização de recursos familiares ou pessoais para buscar oportunidades educacionais. A resposta também destaca a relevância do vestibular como mecanismo de seleção, que pode refletir desigualdades socioeconômicas e a disponibilidade de vagas e cursos, afetando o acesso dos estudantes. Em resumo, a trajetória de entrada na universidade do Professor 1 ilustra as complexas interações entre aspirações individuais, recursos disponíveis e estruturas educacionais, temas centrais nas análises de Bourdieu sobre a educação e a mobilidade social.

O Professor 2 conta que:

*Foi vestibular, fiquei em quarto lugar para ingressar na Católica da época. Foi um sacrifício, aliás. Pensa em um pobre da periferia que não tem muito acesso. Era um vestibular concorrido, principalmente porque o pessoal da filosofia, até hoje, não é o grupo de primeira escolha para graduação. Quando fiz minha graduação, na minha sala tinha muita gente que já era formada em outras áreas e que possuía um vasto conhecimento.*

A Professora 3 destaca que:

Vestibular

O Professor 4 expõe que:

*Vestibular, por meio do seminário*

A Professora 7 evidencia que:

*Vestibular.*

O Professor 8 relatou que:

*Foi através de vestibular que entrei na PUC – Pontifícia Universidade Católica em Goiânia. O que mais me influenciou nesse sentido foi a ligação com a congregação religiosa, já que não tínhamos casa na cidade. Porém, conheci a universidade, tive interesse e curiosidade, e depois ingressei passando por um processo seletivo.*

As respostas dos entrevistados, pensando nas teorias de Bourdieu (2006) revelam vários pontos de convergência em relação ao acesso à educação Superior, bem como algumas diferenças notáveis em termos de motivação e contextos individuais.

Acesso ao Ensino Superior por todos os entrevistados foram pelo vestibular, destacando ser um mecanismo comum de seleção para o Ensino Superior, refletindo a estrutura educacional em vigor. Bourdieu (2007) discute como o acesso à educação Superior muitas vezes está vinculado a processos seletivos, que podem favorecer ou desfavorecer determinados grupos sociais com base em seu *capital* cultural e econômico.

O Professor 2 menciona que ingressar na universidade foi um “sacrifício” devido à sua origem na periferia e à falta de acesso. Isso destaca como a desigualdade socioeconômica pode ser um obstáculo para o acesso à educação Superior, um conceito central nas teorias de Bourdieu (2006). Sua menção à concorrência no vestibular ressalta como as oportunidades educacionais podem ser escassas, especialmente em áreas menos privilegiadas.

As Professoras 3 e 7 foram objetivas em suas respostas, deixando de fornecer detalhes, o que pode sugerir esquecimento ou que a entrada no Ensino Superior não tenha sido um evento marcante o suficiente para que se aprofundassem em seus relatos. Essa brevidade na descrição de suas experiências educacionais ressalta o impacto das experiências no desenvolvimento do *capital* cultural, conforme destacado por Bourdieu (2006, 2015), especialmente quando se trata do processo de fazer um vestibular.

O Professor 8 menciona sua ligação com a congregação religiosa como um fator que influenciou sua entrada na universidade. Essa conexão social pode ser vista como uma forma de *capital* social que abriu portas para sua educação Superior. Bourdieu argumenta que o *capital* social, como redes de contatos e conexões, pode ser fundamental no acesso à educação.

Com isso, as respostas dos entrevistados revelam como fatores como desigualdades socioeconômicas, motivação pessoal, adaptação às circunstâncias e conexões sociais desempenham um papel fundamental no acesso e no sucesso na educação Superior, em consonância com a perspectiva de Bourdieu (2007, 2012) sobre a relação complexa entre *capital* econômico, cultural e social na formação educacional e na mobilidade social.

O Professor 5 apresenta que:

*Transferência externa*

A resposta do Professor 5 menciona que sua entrada na universidade foi por meio de uma “transferência externa”, indicando que ele estava previamente matriculado em outra instituição. Essa escolha pode ter sido influenciada por diversos fatores, como qualidade da instituição de origem, recursos financeiros, *capital* cultural da família, rede de contatos e *capital* social. Esses fatores são importantes nas escolhas educacionais e na mobilidade social de um indivíduo, de acordo com Bourdieu (Bourdieu, 2006, 2007).

O Professor 6 diz que:

*Fiz vestibular. Olha, na época tinha o PAES, né? Lembro que prestei para um processo, fiz para história. Para outro processo, fiz para filosofia. Não lembro se a filosofia foi pelo PAES ou se foi pelo vestibular, entende?*

A resposta do Professor 6, indica que ingressou na universidade por meio do vestibular e ou por meio do processo de seleção conhecido como PAES (Programa de Avaliação Seriada) ainda tentando se lembrar. A escolha do curso de história e filosofia sugere um interesse pessoal nessas áreas, o que, de acordo com Bourdieu (2012, 2015), está relacionado ao *capital* cultural e às disposições individuais. O vestibular como meio de acesso à educação Superior é um ponto importante, e Bourdieu argumenta que esse acesso é criado por várias formas de *capital*, incluindo o econômico, cultural e social. Além disso, Bourdieu destaca que os processos de seleção, como o vestibular, podem ser permeados por desigualdades sociais, com alguns candidatos tendo acesso a recursos adicionais, como cursos preparatórios, que podem afetar seu desempenho

A análise da **vigésima terceira** pergunta sobre se o entrevistado **Estudou em universidade pública ou particular?** é relevante para compreender as dinâmicas de acesso à educação Superior e como essas escolhas podem estar ligadas às condições sociais e econômicas dos indivíduos. Bourdieu (2003b) argumenta que as universidades públicas muitas vezes são vistas como instituições que concedem um alto *capital* cultural e social, enquanto as universidades particulares podem ser percebidas como alternativas para aqueles que têm mais *capital* econômico. A escolha entre estudar em uma universidade pública ou particular pode refletir as estratégias de mobilidade social de um indivíduo e sua relação com o *campo* educacional. Essa pergunta permite uma investigação mais profunda sobre as relações complexas entre o *campo* educacional, as escolhas individuais e as estruturas de poder na sociedade.

O Professor 1 disse:

*O curso era conveniado com a vida religiosa, pública, com aprovação do MEC. Tinha outras denominações, não era só para seminaristas, era aberto para a comunidade, para a sociedade.*

O Professor 4 relatou;

*Universidade pública subsidiada pelo seminário*

O Professor 6 diz que:

*Pública*

E o Professor 8 relatou:

*No caso, a PUC – Pontifícia Universidade Católica é uma universidade particular onde diversas congregações religiosas concentram seus estudantes.*

Com base nas informações fornecidas pelos Professores 1, 4 e 8, fica evidente que suas experiências educacionais estiveram de alguma forma relacionadas à vida religiosa e à educação Superior. Isso pode ser refletido conforme Bourdieu (2006), como uma influência do contexto cultural e institucional na formação educacional dos indivíduos.

Observo que o Professor 1 mencionou que o curso que frequentou estava conveniado com a vida religiosa. Bourdieu argumenta que as instituições religiosas, como seminários, podem desempenhar um papel importante na educação de indivíduos, influenciando tanto a natureza de sua educação quanto suas escolhas acadêmicas e profissionais. Essa conexão entre religião e educação pode criar as oportunidades educacionais disponíveis para os estudantes.

Além disso, os Professores 4 e 6 destacam que ser universidade pública, porém a particularidade do Professor 4 é que era subsidiada pelo seminário, indicando que a instituição religiosa desempenhou um papel ativo no financiamento de sua educação Superior.

Por fim, o Professor 8 mencionou que a PUC era frequentada por diversas congregações religiosas, evidenciando a presença significativa de instituições religiosas em universidades particulares. Isso ilustra como essas instituições religiosas podem exercer influência sobre a cultura e os valores das universidades particulares, o que, segundo Bourdieu, também pode realçar as experiências educacionais dos estudantes.

Essas informações sugerem que a vida religiosa desempenhou um papel relevante nas experiências educacionais desses professores, influenciando suas oportunidades educacionais, recursos disponíveis e escolhas acadêmicas e profissionais.

O Professor 2, a Professora 3 e 7 disseram:

*Particular*

As respostas dos Professores 2, 3 e 7 revelam que suas experiências educacionais se deram em universidades particulares. A escolha de estudar em universidades particulares, como indicado por esses professores, está em conformidade com a visão de Bourdieu (2006) de que o acesso à educação Superior é frequentemente determinado pelos recursos econômicos e culturais disponíveis. Universidades particulares geralmente implicam custos financeiros mais altos do que as públicas, o que pode sugerir que esses professores ou suas famílias possuíam um nível razoável de *capital* econômico para cobrir as despesas associadas ao Ensino Superior.

Portanto, a escolha por essas instituições pode não apenas estar relacionada à disponibilidade de *capital* econômico, mas também ao desejo de adquirir *capital* social e cultural adicional por meio da educação seja ela particular ou pública. Essa análise está alinhada com a perspectiva de Bourdieu sobre como o acesso à educação Superior é marcada por fatores socioeconômicos e culturais.

O Professor 5 apresenta que:

*Eu sempre estudei em escola pública. Minha formação foi assim: Ensino Fundamental e Médio. No entanto, comecei minha vida acadêmica cursando Direito na antiga UNIT, que hoje é a UNITRI. Depois, parei com Direito e comecei a estudar Filosofia na faculdade católica em Uberlândia. Aí, eu descobri que era possível fazer uma prova de transferência e, para evitar pagar novamente, fiz a transferência externa para a UFU em 2006.*

A trajetória educacional do Professor 5 é um exemplo notável de como fatores pessoais, acadêmicos e socioeconômicos interagem em suas escolhas educacionais. Inicialmente, sua educação básica ocorreu em escolas públicas, sugerindo uma origem socioeconômica favorável ao acesso à educação pública. No entanto, sua transição para o Ensino Superior envolveu uma mudança de curso, começando com Direito em uma instituição privada e, posteriormente, migrando para a Filosofia em uma faculdade católica em Uberlândia. Essas mudanças provavelmente refletem transformações em seus interesses acadêmicos e metas pessoais, influenciadas por aspectos culturais e religiosos.

A decisão subsequente de realizar uma transferência externa para a UFU evidencia a importância atribuída ao acesso a uma universidade pública, frequentemente associada a alta qualidade acadêmica. Além disso, a consideração de aspectos financeiros na escolha da

transferência, com o objetivo de evitar custos adicionais, reflete a preocupação com o impacto financeiro de suas decisões educacionais.

No contexto das teorias de Bourdieu (2003b, 2004), essa trajetória educacional exemplifica como o *capital* cultural, social e econômico de um indivíduo criando suas escolhas e oportunidades educacionais. As mudanças de curso e a busca por uma universidade pública são reflexos dessa complexa interação de fatores que influenciam a trajetória educacional de uma pessoa.

A **vigésima quarta** pergunta se o entrevistado **Recebeu alguma bolsa ou financiamento na universidade?** É crucial para compreender como o *capital* econômico influencia o acesso à educação Superior. Bourdieu (2006), argumenta que o sistema educacional muitas vezes reflete e perpetua as desigualdades sociais, com estudantes de origens mais privilegiadas tendo maior acesso a recursos financeiros para sua educação. Assim, a resposta a essa pergunta pode revelar a existência de vantagens econômicas que facilitam ou dificultam o ingresso e a permanência na universidade. Essa pergunta também está relacionada ao conceito de reprodução social de Bourdieu (2002), que descreve como as desigualdades sociais são transmitidas de uma geração para outra.

O Professor 1 aponta que:

*Universidade subsidiada pela vida religiosa, Não recebi outros auxílios*

O Professor 2 destaca que:

*Eu tive uma bolsa de estudo. Pagava uma porcentagem, e a Igreja Católica sustentava o resto. Minha mãe frequentava a Igreja Católica, a Nossa Senhora Aparecida. Ela fazia parte da diretoria do hoje Santuário de Nossa Senhora Aparecida, que era responsável pela diretoria do Hospital São José, mantido pela Sociedade São Vicente de Paula até hoje. Consegui que o Bispo, na época, me desse uma carta de apresentação para estudar na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, em Goiânia. Consegui um desconto de 70% na mensalidade por causa dessa carta de apresentação. Eram tempos de bolsas diferentes dos sistemas atuais, mas sim, estudei com bolsa em uma universidade particular católica. Foi muito bom.*

O Professor 4 enfatiza que:

*Não, só o religioso*

O Professor 6 aponta que:

*Não*

O Professor 8 disse que:

*Nenhum tipo de bolsa, tudo era oferecido pela congregação.*

As respostas dos professores à pergunta sobre bolsas ou financiamentos na universidade refletem diferentes contextos de financiamento educacional, que podem ser analisados sob o pensamento de Bourdieu (2006) que reflete o *capital* cultural, social e econômico.

O Professor 1 menciona que sua universidade era pública e subsidiada pela vida religiosa. Essa resposta sugere que ele pode ter tido acesso à educação Superior em uma instituição pública devido à influência e ao suporte da vida religiosa. Isso pode ser analisado como um exemplo de como o *capital* social, neste caso, a conexão com a vida religiosa, pode desempenhar um papel importante na obtenção de oportunidades educacionais.

O Professor 2 relata que obteve uma bolsa de estudo que cobria parte de suas despesas na universidade particular católica. Ele menciona que essa bolsa foi obtida por meio de uma carta de apresentação do Bispo, ligado à Igreja Católica. Isso ilustra como o *capital* social e as conexões religiosas podem influenciar o acesso a bolsas de estudo e oportunidades educacionais em instituições particulares. Além disso, mostra como as redes de apoio social podem desempenhar um papel fundamental no financiamento da educação Superior.

O Professor 4 indica que recebeu apoio financeiro apenas do setor religioso, o que sugere que sua educação foi financiada principalmente pela instituição religiosa à qual estava vinculado. Isso destaca como o *capital* cultural e social ligado à vida religiosa pode ser uma fonte significativa de financiamento educacional.

A resposta do Professor 6 indica que ele não recebeu bolsas ou financiamentos durante sua educação universitária. Isso sugere que ele pode não ter precisado ou recursos financeiros próprios que não necessite, ou seja, na perspectiva de Bourdieu (2006), essa resposta ressalta como o *capital* econômico desempenha um papel importante na estruturação das trajetórias educacionais.

O Professor 8 afirma que não recebeu nenhum tipo de bolsa, pois tudo era oferecido pela congregação religiosa. Isso demonstra como algumas instituições religiosas podem fornecer total suporte financeiro aos seus membros para a educação Superior, eliminando a necessidade de buscar financiamento externo.

As respostas dos professores refletem como fatores como conexões religiosas, cartas de apresentação e apoio de instituições religiosas desempenharam um papel fundamental no financiamento de suas educações Superiores. Isso pode ser entendido à luz das teorias de Bourdieu sobre como o *capital* cultural e social influencia as trajetórias educacionais e as oportunidades de financiamento.

A Professora 3 salienta que:

*No início, parece que tivemos uma bolsa, mas não me recordo. Só sei que foi mais assim, a gente pagava, sabe? Inclusive, uma vez um aluno falou assim, “Nossa, aquele professor pagou pelo diploma dele.” Aí eu falei, “Como assim? Eu paguei e foi caro.” É particular, não fica barato.*

A resposta da Professora 3 indica que, no início de sua educação universitária, ela possivelmente teve algum tipo de bolsa de estudos, mas não consegue se lembrar dos detalhes. No entanto, ela enfatiza que, em algum momento, ela e seus colegas precisavam pagar pelas mensalidades, destacando que a educação particular não é barata. O comentário do(a) aluno(a) mencionando que “aquele professor pagou pelo diploma dele” sugere que havia uma conscientização sobre o custo elevado da educação particular e talvez algum estigma associado a ela. Essa resposta reflete as pressões financeiras enfrentadas pelos estudantes ao buscar uma educação Superior em uma instituição privada e como isso pode afetar a percepção das pessoas sobre o valor de seu diploma. Em termos da perspectiva de Bourdieu, essa resposta pode ser vista como uma ilustração da influência do *capital* econômico na educação e como a falta desse *capital* pode gerar desafios significativos para os indivíduos em busca de educação Superior.

O Professor 5 realça que:

*Tive bolsa de moradia, alimentação e transporte. Conseguir essas bolsas ajudou muito por sinal.*

A resposta do Professor 5 indica que ele recebeu bolsas de moradia, alimentação e transporte durante sua educação universitária. Essas bolsas desempenharam um papel crucial em sua capacidade de continuar seus estudos, aliviando o fardo financeiro associado às despesas de moradia, comida e locomoção. Isso sugere que o acesso a bolsas desempenhou um papel significativo em sua trajetória educacional, permitindo-lhe continuar seus estudos sem as preocupações financeiras que muitos estudantes enfrentam. Do ponto de vista de Bourdieu, essa resposta destaca como o acesso a recursos econômicos, como bolsas de estudo,

pode influenciar a trajetória educacional de um indivíduo e sua capacidade de superar barreiras financeiras que, de outra forma, poderiam limitar suas oportunidades educacionais. Isso também reflete como o *capital* econômico desempenha um papel importante na estruturação das trajetórias educacionais.

A Professora 7 expõe que:

*Só que eu consegui, na época, aquele crédito educativo. A minha faculdade saiu praticamente de graça, o que foi tão interessante. Olha só, quando eu fui pagar, três anos, porque eu fiz a pedagogia e fiz mais seis meses de supervisão, quando eu fui pagar uma ideia, o salário mínimo hoje é 1300. Você pega metade de 1.300, que dá R\$ 750, né? Que daria R\$ 325. Eu paguei três anos e meio de faculdade. Me ligou de Uberlândia. Vai ter uma extensão aqui de ensino especial. Aí eu fiz.*

A Professora 7 mencionou que conseguiu um crédito educativo durante sua graduação, o que permitiu que ela cursasse a faculdade quase de graça. Ela destaca que isso foi muito interessante, especialmente quando consideramos o custo atual do salário mínimo. Essa resposta sugere que a professora teve acesso a algum tipo de apoio financeiro que facilitou sua educação Superior. Na perspectiva de Bourdieu, isso seria visto como um acesso a recursos econômicos que influenciaram positivamente sua trajetória educacional, pois ela não precisou se preocupar tanto com o custo da faculdade, o que pode ter contribuído para sua realização acadêmica. Isso ressalta como o *capital* econômico pode ser um fator importante na determinação das oportunidades educacionais.

A **vigésima quinta** pergunta sobre se o entrevistado **Trabalhou enquanto estudava no Ensino Superior? Onde?** É essencial para entender como as obrigações econômicas podem afetar a experiência educacional e as oportunidades de mobilidade social. Bourdieu (2006, 2007) enfatiza a importância do *capital* econômico como um dos principais determinantes do sucesso educacional e da capacidade de um indivíduo de completar sua educação. Quando os estudantes precisam trabalhar para financiar seus estudos, isso pode sobrecarregá-los e afetar negativamente seu desempenho acadêmico, pois têm menos tempo e energia disponíveis para se dedicarem aos estudos. Essa pergunta permite uma análise profunda das interações entre *capital* econômico, *capital* cultural e educação Superior na perspectiva de Bourdieu.

O Professor 1 disse que:

*Eu não trabalhei. Só tinha as atividades religiosas todos os dias pela parte da manhã. Estudava à tarde e à noite fazia trabalho pastoral. Teve um*

*tempo em que eu estava concluindo a filosofia. Então, tive algumas janelas e falei com o coordenador do curso, o que me permitiu fazer teologia. E eu não tive um semestre em que não tivesse 16 disciplinas, contando filosofia e teologia. Foram dois anos de filosofia e quatro de teologia.*

O Professor 5 apresenta que:

*Não trabalhei, só algumas coisas informais mesmo, questão de produção de eventos. Fiz muita produção de evento, mas nada formal não. Parei na informalidade no início do curso de Filosofia.*

A resposta do Professor 1 pode ser analisada à luz das teorias de Bourdieu (2006, 2003a), considerando a interação entre seu *habitus* e o *campo* religioso em que estava inserido. Sua dedicação às atividades religiosas e a escolha do curso de teologia indicam uma forte conexão com a vida religiosa, sugerindo que seu *habitus* estava influenciado por valores e práticas relacionados à religião. Nesse contexto, a afiliação religiosa não apenas forneceu apoio emocional e espiritual, mas também pode ter proporcionado recursos materiais e financeiros para sua educação, permitindo-lhe focar nos estudos sem a necessidade de trabalhar simultaneamente. Isso destaca como os recursos culturais e sociais, como a pertença a uma comunidade religiosa, desempenham um papel fundamental no acesso e função no Ensino Superior, bem como na capacidade de dedicar tempo integral aos estudos. Essa análise ilustra a relação complexa entre *habitus* e *campo*, conforme proposta por Bourdieu (2002), na qual o contexto social e cultural influencia as escolhas e oportunidades educacionais de um indivíduo.

Já a resposta do Professor 5 sugere não ter enfrentado a necessidade econômica de trabalhar formalmente enquanto estudava no Ensino Superior. Isso pode refletir uma posição socioeconômica que lhe permitiu se concentrar principalmente em seus estudos. Nesse sentido, de acordo com as teorias de Bourdieu (2003a), o contexto socioeconômico dos estudantes, integrado ao conceito de *habitus*, influencia significativamente suas escolhas e oportunidades de trabalho durante os estudos.

O Professor 2 conta que:

*Trabalhava e dava aula tanto no colégio em Morrinhos quanto em Goiânia. Em Morrinhos, trabalhei em um período no colégio dos Padres Estigmatinos, que era o Colégio Hermenegildo José de Moraes. Também trabalhei no Núcleo Educacional Castro, lecionando filosofia para o nono e oitavo ano. Lá já tinha a disciplina de filosofia no Ensino Fundamental. Além disso, lecionar aulas no Ensino Médio, trabalhei sim.*

A Professora 3 destaca que:

*Já trabalhei muito, dando aulas*

O Professor 4 expõe que:

*Sim, não tinha outro jeito*

O Professor 6 diz que:

*Trabalhei como músico durante boa parte da graduação, só que não era um trabalho muito, vamos dizer assim, profissional. Eu tirava ali um dinheirinho que me ajudava a passar o final de semana, esse tipo de coisa, mas não me mantinha com ele. Aí, no final da graduação, veio a minha primeira menina, a minha primeira filha. Foi quando eu fui trabalhar como auxiliar de atendimento na católica.*

A Professora 7 evidencia que:

*Sempre.*

O Professor 8 relatou que:

*Nós trabalhávamos muito, realizando nossa pastoral. Para falar a verdade, nós não tínhamos tempo nem nos finais de semana. Durante a semana, depois dos estágios, nós tínhamos a Pastoral concluída. Durante a semana, visitávamos as comunidades mais próximas da congregação. A gente não tinha quase tempo para estudar, era complicado essa situação. Alguns colegas até reclamaram, pois tínhamos que ter tempo para os estudos e nós não tínhamos. Tínhamos que passar a noite em claro durante a semana, pois nos finais de semana ainda tínhamos que nos dedicar mais à nossa pastoral. Tínhamos que visitar cidades próximas a Goiânia e até cidades mais distantes durante os finais de semana. A pastoral exigia muito da gente, tanto dentro da cidade durante a semana quanto fora da cidade nos finais de semana.*

A resposta do Professor 2 revela uma complexa interação entre o *campo* educacional e o *habitus* individual. Sua necessidade de trabalhar sugere a busca por recursos financeiros, evidenciando como o *campo* econômico influencia as escolhas educacionais. Além disso, sua dualidade de papéis, como estudante e professor, destaca como o *habitus*, marcado por suas experiências e contextos familiares, desempenhou um papel na maneira como ele lidou com as demandas do *campo* educacional e na sua relação com o trabalho (Bourdieu, 2006, 2003a).

A resposta da Professora 3 sobre sua experiência extensa como professora destaca o compromisso sólido com a docência, revelando sua afinidade com o *campo* educacional. Do

ponto de vista de Bourdieu (2006, 2003a), isso sugere que seu *habitus* está profundamente enraizado na prática docente, influenciando suas escolhas e atitudes em relação à educação. Embora a resposta não forneça detalhes específicos sobre seu trabalho durante o Ensino Superior, a experiência anterior da professora pode ter ajudado sua jornada acadêmica.

A resposta do Professor 4 sugere que a necessidade de trabalhar durante o Ensino Superior pode ter sido uma imposição financeira ou uma escolha motivada por circunstâncias específicas. Na perspectiva de Bourdieu (2007), essa resposta pode ser interpretada como uma indicação das pressões econômicas que muitos estudantes enfrentam ao buscar educação Superior. Bourdieu (2008b) argumentaria que fatores socioeconômicos desempenham um papel significativo nas trajetórias educacionais das pessoas, e trabalhar durante os estudos pode ser uma estratégia para lidar com as despesas relacionadas à educação.

O Professor 6 experimentou uma situação em que, durante sua graduação, ele teve a oportunidade de trabalhar de forma não altamente profissional, o que pode ter proporcionado um complemento financeiro, mas não necessariamente sustentou totalmente seus estudos. Bourdieu enfatizaria como o acesso a diferentes formas de *capital* (econômico, cultural, social) pode marcar as trajetórias dos estudantes no Ensino Superior, influenciando suas escolhas de trabalho e a maneira como equilibram suas obrigações acadêmicas e profissionais.

Essa resposta sugere que a Professora 7 pode ter enfrentado desafios adicionais durante seus estudos devido a obrigações de trabalho, o que pode ter influenciado sua experiência no Ensino Superior e sua capacidade de dedicar tempo e energia aos estudos. O equilíbrio entre trabalho e estudos é uma dinâmica importante que Bourdieu (2007) explorou em sua teoria sobre a reprodução social, destacando como fatores como o acesso ao *capital* econômico podem afetar a trajetória educacional dos indivíduos.

Essa resposta sugere que o Professor 8 teve que equilibrar suas obrigações acadêmicas com suas responsabilidades pastorais. Essa sobrecarga de trabalho pode ter afetado sua capacidade de dedicar tempo suficiente aos estudos, o que poderia influenciar seu desempenho acadêmico e sua trajetória no Ensino Superior. Bourdieu (2007) reflete que fatores como o acesso desigual ao *capital* econômico e cultural podem marcar as experiências educacionais dos indivíduos, e a necessidade de trabalhar em atividades pastorais intensivas pode ter sido uma das influências que marcam a experiência do Professor 8 no Ensino Superior.

A **vigésima sexta** pergunta sobre **Qual idade iniciou o curso de Filosofia? Em qual cidade?** É relevante para compreender a influência do contexto e do tempo na trajetória educacional de um indivíduo. Bourdieu (1996) argumenta que o acesso à educação e as escolhas educacionais são realçadas pelo ambiente social e geográfico em que alguém está inserido. A cidade onde o curso foi iniciado e a idade em que isso ocorreu são indicativos das circunstâncias em que o indivíduo tomou decisões sobre sua educação. Em muitos casos, a proximidade geográfica ou a falta de opções educacionais podem afetar significativamente as escolhas de carreira e a capacidade de um indivíduo de acessar o Ensino Superior, pois fatores contextuais e geográficos influenciam a educação de um indivíduo, algo que Bourdieu consideraria como parte integrante da análise das relações entre educação e estrutura social.

O Professor 1 aponta que:

*Com 31 anos, na cidade de Juiz de Fora.*

O Professor 5 realça que:

*Deixa eu resgatar aqui, com aproximadamente 29 ou 30 anos, mais ou menos.*

As respostas indicam que os Professores 1 e 5 iniciaram o curso de Filosofia mais tardiamente, aos 31 e por volta dos 29/30 anos, respectivamente. Segundo Bourdieu (2003c), a idade de início da educação formal reflete o *capital* cultural acumulado e o contexto social/econômico da pessoa.

No caso do Professor 1, pode ter acumulado *capital* cultural influenciando seu desempenho/abordagem no curso pelo aporte de perspectiva e bagagem únicas. Iniciar nessa idade pode ser visto como desvio do tempo social padrão, refletindo seu contexto e circunstâncias pessoais.

O Professor 5 reflete oportunidades educacionais disponíveis que Sugere que ele teve outras prioridades antes de buscar o curso, talvez motivado por paixão tardia pela filosofia ou razões pessoais. Bourdieu destaca que escolhas educacionais são social, econômica e culturalmente influenciadas. O contexto regional também é relevante, podendo impactar acesso a programas de Filosofia.

O Professor 2 destaca que:

*Ai, Jesus amado, agora eu vou revelar a minha idade que formei (risadas) em 1999. Já tem 25 anos. Comecei com 19 para 20 anos, por aí, para 19-20 anos.*

Ao indicar que se formou em 1999 com aproximadamente 19 ou 20 anos, o Professor 2 fornece informações valiosas sobre sua trajetória educacional em relação à idade, o que pode ser analisado considerando os conceitos de “tempo social” e *habitus* de Bourdieu (2006). A idade em que o Professor 2 iniciou e concluiu seus estudos pode ser vista como alinhada ao tempo social esperado para a conclusão do Ensino Superior, o que indica que sua trajetória educacional seguiu um curso típico em termos de idade de formatura. Isso também sugere que sua idade de formatura pode estar relacionada ao *habitus* de sua cultura ou grupo social, onde a educação e a formação são altamente valorizadas. A resposta do Professor 2 ilustra como a teoria de Bourdieu (2007, 2015) pode ser aplicada para entender a relação entre o tempo social, o *habitus* e as escolhas educacionais individuais, destacando a importância desses conceitos na formação da identidade educacional de uma pessoa.

A Professora 3 salienta que:

*Eu fiz minha pós em 1998, já era formada em história. Depois, comecei a trabalhar e em 2008 decidi fazer a minha graduação online em Filosofia. Achei maravilhoso! Eu fui fazer porque, na história, tive a disciplina de filosofia obrigatória. Me apaixonei pela filosofia, não tinha como deixar de lado. Então, eu tive que fazer filosofia. Não tive filosofia no Ensino Médio. A filosofia é apaixonante! Eu me apaixonei e decidi fazer o curso.*

Sob a perspectiva de Bourdieu (2003c, 2015), a resposta da Professora 3 revela aspectos significativos de sua trajetória educacional. Bourdieu argumenta que os indivíduos podem mudar de *campo* ao longo de suas vidas, indicando uma mudança de área de interesse ou atividade. No caso da Professora 3, sua transição da formação em História para a graduação em Filosofia ilustra uma mudança de *campo* de conhecimento que pode refletir uma transformação em seu *habitus* cultural e suas disposições culturais. Além disso, sua atração pela Filosofia, motivada por sua experiência prévia em História, destaca como as paixões e motivações intrínsecas desempenham um papel importante nas escolhas educacionais das pessoas, como enfatizado por Bourdieu (2001). Essa resposta evidencia como seu *habitus* pode se adaptar e evoluir ao longo do tempo, influenciando suas decisões de educação e carreira.

O Professor 4 enfatiza que:

*Iniciei em Patos de Minas. Comecei com 18 anos.*

O Professor 6 aponta que:

*18 anos em Uberlândia*

O Professor 8 disse que:

*Deixa eu fazer os cálculos... Cerca de 18 anos, mais ou menos.*

As respostas dos Professores 4, 6 e 8 oferecem informações valiosas sobre suas trajetórias educacionais à luz da perspectiva de Bourdieu (2006, 2007), que sustenta que o sistema educacional frequentemente espelha e perpetua as estruturas sociais preexistentes, com as escolhas educacionais convencionais influenciadas por fatores sociais e econômicos. Nesse contexto, o Professor 4 embarcou em sua jornada acadêmica aos 18 anos em Patos de Minas, uma idade de início e uma localização geográfica que podem estar intrinsecamente relacionadas às oportunidades educacionais disponíveis. De maneira semelhante, o Professor 6 também escolheu iniciar seu curso de Filosofia aos 18 anos em Uberlândia, o que reflete uma trajetória educacional convencional tanto em termos de idade de início quanto de localização. Paralelamente, o Professor 8 iniciou seus estudos universitários por volta dos 18 anos, seguindo um caminho tradicional.

Em Bourdieu (2015) essas trajetórias educacionais refletem a adesão às normas sociais no que diz respeito ao Ensino Superior, em que fatores sociais e econômicos desempenham um papel preponderante. Além disso, o conceito de Bourdieu (2007, 2008b) sobre a idade de início da educação formal, influenciada pelo *capital* cultural e social da família e pelo *habitus* do indivíduo, enfatiza como começar um curso de Filosofia em uma idade relativamente jovem pode denotar um interesse precoce na disciplina ou, possivelmente, uma oportunidade educacional que surgiu precocemente em suas vidas.

A Professora 7 expõe que:

*Faz pouco tempo Foi por volta de mais ou menos tem uns 10 anos atrás foi em 2015 mais ou menos Logo em seguida eu passei no concurso de 2017 e sendo nomeado agora*

A trajetória educacional e profissional da Professora 7 pode ser analisada à luz das teorias de Bourdieu (2007) sobre educação e estratificação social. Ela iniciou o curso de Filosofia em torno de 2015, o que sugere uma trajetória educacional não linear, diferente da

maioria dos estudantes tradicionais que ingressam logo após o Ensino Médio. Essa escolha pode indicar uma busca por educação Superior em um momento posterior de sua vida. Além disso, sua aprovação em um concurso e nomeação em 2017 marca uma transição para uma carreira no setor público, um movimento que Bourdieu (2006) argumentaria estar relacionado ao *capital* cultural e educacional do indivíduo e às oportunidades disponíveis naquele momento. Se a Professora 7 já estava trabalhando como professora antes de iniciar o curso de Filosofia, isso pode indicar uma mudança de carreira ou a busca de uma qualificação adicional para sua carreira já existente. O período de aproximadamente 10 anos, desde o início do curso de Filosofia até a nomeação após o concurso público, é um ponto crucial na trajetória da entrevistada. No entanto, vale destacar que a entrevistada não fornece explicitamente informações sobre sua idade ao longo desse intervalo, o que também é relevante para compreender essa fase da vida dela. Esse intervalo de tempo reflete os desafios e oportunidades que a entrevistada enfrentou ao longo dessa década, sendo influenciado por uma variedade de fatores pessoais, sociais e econômicos. Bourdieu (2003a) oferece um quadro conceitual que ajuda a compreender como esses fatores interagem e moldam as trajetórias individuais. Portanto, a idade da entrevistada ao longo desse período desempenha um papel importante, embora não esteja claramente especificada, na sua jornada educacional e profissional, afetando suas decisões e experiências.

A **vigésima sétima** pergunta sobre ao entrevistado **Você morou na mesma cidade quando cursou o Ensino Superior?** É importante para entender como a geografia e o contexto local podem marcar a trajetória educacional e as oportunidades de um indivíduo. A pergunta sobre a localização geográfica durante os estudos Superiores é relevante para compreender como os fatores contextuais e geográficos desempenham um papel importante na trajetória educacional de um indivíduo, algo que Bourdieu consideraria como parte integrante da análise das relações entre educação e estrutura social.

O Professor 1, 4, 5 e 6 disseram:

*Sim*

A Professora 3 disse:

*Sim, Morei em Ituiutaba, apesar de ser online*

O Professor 8 relatou:

*Sim, isso facilitou, mas ainda assim era bastante longe. Tínhamos que pegar dois ônibus para chegar até a universidade.*

Ao analisar as respostas dos(as) Professores(as) 1, 3, 4, 5, 6 e 8 à pergunta sobre se moraram na mesma cidade durante o Ensino Superior, podemos aplicar os conceitos de *habitus*, *campo* e *capital* de Bourdieu (2006, 2007) para obter visão sobre suas trajetórias educacionais e as influências que marcam suas escolhas ao longo do tempo.

O Professor 1 respondeu “sim”, o que indica que ele permaneceu na mesma cidade durante seu período de estudos Superiores. Isso pode sugerir que ele tinha acesso a recursos e suporte social que lhe permitiram continuar sua educação na mesma localidade. Em termos de Bourdieu (2015), isso pode estar relacionado à sua posição social e ao *capital* cultural ou econômico que ele tinha à disposição.

A Professora 3 embora tenha mencionado que o curso foi *online*, ela ainda respondeu “sim” à pergunta, ou seja, Isso pode ser visto como uma escolha que permite a ela manter sua rede social e familiar, o que pode ser importante para sua educação. Bourdieu (2004, 2006) destacou a importância das redes sociais e familiares na educação.

As respostas dos(as) professores(as) 4, 5, 6 e 8 sugerem que a decisão de morar ou não na mesma cidade durante o Ensino Superior pode ser influenciada por uma variedade de fatores, incluindo recursos financeiros, apoio social, disponibilidade de instituições educacionais e preferências pessoais. Bourdieu (2002) argumenta que esses fatores desempenham um papel importante na trajetória educacional de um indivíduo e na reprodução das desigualdades sociais.

O Professor 8 mencionou que era bastante longe, indicando que ele enfrentou desafios logísticos para permanecer na mesma cidade. Mesmo assim, sua escolha de permanecer na mesma cidade pode ter sido influenciada por fatores como redes sociais ou limitações financeiras.

O Professor 2 destaca que:

*Não morei, trabalhava em Morrinhos e estudava em Goiânia. E ainda vinha para Ituiutaba. Estudava Filosofia em Goiânia, Goiás, e também transitava até Morrinhos.*

A Professora 7 expõe que:

*Não, Fiz Filosofia pela UNIVIRTUS, uma faculdade de Santos, mas o Polo era em Uberaba. Isso significava que eu precisava ir até lá para fazer as provas no Polo de Uberaba.*

As respostas do Professor 2 e da Professora 7 indicam que ambos não moraram na mesma cidade durante o Ensino Superior. Segundo Bourdieu (2003a), isso pode refletir busca por recursos e oportunidades educacionais, com mobilidade geográfica visando acumular *capital* educacional apesar de limitações locais.

No caso do Professor 2, Goiânia provavelmente ofereceu mais opções. Para a Professora 7, a faculdade escolhida pode ter proporcionado oportunidades específicas, apesar da distância. As escolhas demonstram a importância de buscar *capital* educacional, mesmo envolvendo mobilidade e deslocamento geográfico.

Ambos os relatos de todos os entrevistados, demonstram como os indivíduos podem se movimentar geograficamente em busca de oportunidades educacionais e acumulação de *capital* educacional, mesmo que isso envolva viver em cidades diferentes das onde estudam, conforme a perspectiva de Bourdieu (2003c, 2006) sobre a dinâmica dos *campos* educacionais, buscando educação Superior, seja em Filosofia ou em outras áreas. Nesse *campo*, o *capital* educacional, como diplomas e conhecimento, é altamente valorizado. No que se refere ao *capital* Social, há menções de contatos com outras pessoas, como professores(as), bispos e colegas. O *capital* econômico desempenha um papel na capacidade dos entrevistados de acessar a educação Superior e permanecer nela. Teoria dos *campos* de Bourdieu (2003a) ajudando a entender como os indivíduos navegam nos *campos* sociais, buscando acumular *capital* em busca de posições vantajosas dentro desses *campos*.

A vigésima oitava pergunta **Em quantos anos fez o curso de Filosofia? Teve Reprovação?** É fundamental para avaliar como as experiências acadêmicas individuais se relacionam com as trajetórias educacionais e as estruturas sociais. Bourdieu argumenta que o sucesso ou o fracasso acadêmico não são apenas produtos da habilidade individual, mas também são influenciados por fatores sociais, culturais e econômicos. Essa pergunta pode ajudar a identificar se o entrevistado enfrentou desafios no curso de Filosofia, como reprovações, que podem estar ligados a fatores contextuais, sociais e pergunta contribui para com a análise de Bourdieu (2015) sobre como a estrutura social influencia o desempenho acadêmico e como o *capital* cultural e econômico de alguém pode mitigar ou ampliar esses desafios.

Os Professores 1, 2 e 4 disseram que:

*Foram quatro anos de curso*

Na perspectiva de Bourdieu (2007) as respostas dos Professores 1, 2 e 4 sobre a duração de quatro anos do curso de Filosofia podem ser interpretadas considerando o conceito de “tempo social”. Bourdieu (2002) argumenta que diferentes *campos* sociais, como o *campo* educacional, têm seu próprio tempo social, ou seja, suas próprias regras e ritmos de progressão. No *campo* educacional, o tempo é frequentemente medido em anos letivos e ciclos de estudo, como o período de um curso universitário que reflete a conformidade com as expectativas institucionais e a adesão ao tempo social desse *campo*. A ausência de reprovações pode ser vista como um sinal de adaptação bem-sucedida ao *campo* educacional e de domínio das regras e exigências desse *campo*. As respostas indicam que esses professores seguiram o tempo social do *campo* educacional, concluindo o curso de Filosofia em quatro anos, e sugerem uma adaptação bem-sucedida a esse *campo* ao evitar reprovações, o que é relevante na busca por *capital* educacional e oportunidades futuras.

A Professora 3 destaca que:

*Meu percurso da graduação de filosofia foi marcado por muita dedicação. Fiz esse curso online, um ano, pela UNIFRAN. Eu fazia tudo, absolutamente tudo. Não deixava passar nada. Isso porque sabemos que existem pessoas que pagam para que outros façam por elas, seja trabalhos ou provas. Com muita dedicação, realizei todos os trabalhos e provas por conta própria. Muitas pessoas criticam os cursos online, mas para mim, foi a melhor opção. A graduação em filosofia foi a melhor escolha para mim, proporcionando uma experiência significativa de aprendizado.*

A resposta da Professora 3 revela uma dedicação notável ao longo de sua jornada na graduação de Filosofia, caracterizada por sua autonomia e comprometimento com os estudos em um ano. A perspectiva de Bourdieu (2015), enfatizando o conceito de *capital* cultural, pode ser aplicada para analisar sua trajetória educacional, abrangendo conhecimento, habilidades e competências adquiridas por meio da educação. Ela enfatiza a realização independente de trabalhos e provas, destacando a valorização da aquisição autêntica de conhecimento, alinhando-se com a valorização desse *capital* no *campo* educacional. Sua escolha por um curso *online* demonstra uma busca estratégica por *capital* cultural de forma acessível e flexível, evidenciando como esses elementos se encaixam na busca por *capital* cultural, um conceito central na teoria de Bourdieu.

O Professor 5 apresenta que:

*Demorei e me envolvi muito com movimento estudantil. Demorei seis anos e meio no curso de Filosofia. Tive muita reprovação por frequência, mas por nota praticamente não, mas por frequência tive algumas.*

A resposta do Professor 5 revela uma trajetória acadêmica que se estendeu por um período considerável, demorando seis anos e meio para concluir o curso de Filosofia. Isso pode ser analisado conforme Bourdieu (2002, 2015), com foco em *capital* cultural e *habitus*. A demora na conclusão do curso sugere um investimento significativo de tempo na busca pela educação Superior, refletindo o conceito de *capital* cultural, em que mais tempo dedicado à educação resulta em maior acumulação de conhecimento e habilidades valiosas. No entanto, as menções às reprovações por frequência indicam desafios relacionados ao *habitus*, ou seja, a adaptação ao ambiente acadêmico, já que o Professor 5 enfrentou dificuldades em manter uma presença regular nas aulas. Apesar disso, sua habilidade acadêmica notável, evidenciada pelo baixo número de reprovações em termos de notas, destaca seu comprometimento com o aprendizado, mesmo diante dos desafios de frequência. A resposta do Professor 5 demonstra como fatores como o tempo dedicado à educação, desafios de frequência e habilidades acadêmicas podem ser interpretados à luz dos conceitos de *capital* cultural e *habitus* de Bourdieu.

O Professor 6 diz que:

*Eu passei aí 8 anos, 9 anos no curso de graduação. Por conta da minha vida como músico. Era um lado da minha vida ao qual eu me dedicava ao que eu gostava. Por isso tive algumas reprovações*

A resposta do Professor 6 revela uma trajetória acadêmica prolongada, com uma duração de 8 a 9 anos no curso de graduação, e menciona enfrentar reprovações durante esse período. A longa duração do curso reflete, conforme a perspectiva de Bourdieu (2015), oportunidade de acumulação de educação e *capital* cultural, resultando em habilidades valiosas ao longo do tempo. No entanto, as reprovações podem ser interpretadas como manifestações do *habitus* de Bourdieu (2002), representando as disposições e práticas incorporadas do indivíduo decorrente do seu compromisso com a música ter influenciado seu hábito de priorizar essa carreira sobre seu progresso acadêmico, sugerindo uma maior afinidade de seu *habitus* com sua identidade como músico em vez de seu papel como estudante universitário.

A Professora 7 evidencia que:

*Filosofia! Fiz em um ano e meio. Foi muito puxado, foi até mais do que fazer um curso presencial, até mais do que eu fiz na pedagogia.*

A resposta da Professora 7 revela que ela concluiu o curso de Filosofia em um período relativamente curto de um ano e meio, e enfrentou desafios, percebendo-o como mais difícil do que um curso presencial e do que o curso de pedagogia que havia realizado anteriormente. Essa resposta pode ser interpretada de diversas maneiras. Primeiramente, a conclusão rápida do curso sugere uma demonstração de *capital* cultural acumulado, a busca na aquisição de conhecimento e habilidades. No entanto, sua percepção de desafio pode estar relacionada às condições em que realizou seus estudos, considerando fatores como a qualidade da educação *online*, o acesso a recursos e o apoio social, influenciados pelo *capital* econômico, social e cultural. Além disso, a comparação com o curso de pedagogia sugere que ela percebeu a Filosofia como um *campo* mais exigente, o que pode refletir diferenças nas formas como os cursos são estruturados ou ministrados. A percepção do desafio e a comparação com outros *campos* podem ser analisados à luz dos conceitos de *capital* cultural e das condições sociais que influenciam a educação de um indivíduo.

O Professor 8 relatou que:

*Quase provei uma única disciplina nos 4 anos e meio aproximadamente que cursei. Eu deixei a conclusão do meu TCC Inteiro para o final. Também, a gente não tinha muito tempo, então dediquei-me. No total, foram cinco anos e meio, mais ou menos, contando com os quatro anos e meio iniciais e mais seis meses para concluir.*

A resposta do Professor 8 revela que ele demorou aproximadamente cinco anos e meio para concluir o curso de Filosofia, um período significativamente maior do que o convencional. Ele menciona quase ter reprovado em uma disciplina nos primeiros quatro anos e meio e adiou a conclusão do TCC para o final. O tempo estendido para a conclusão do curso pode estar relacionado à falta de *capital* cultural específico necessário para o curso de Filosofia, indicando dificuldades acadêmicas. Bourdieu (2015) enfatiza a importância do *capital* cultural, que inclui conhecimentos e habilidades adquiridos por meio da educação formal e informal. Além disso, ao mencionar que “não tinha muito tempo”, sugerindo que questões socioeconômicas ou obrigações pessoais podem ter afetado sua capacidade de se dedicar integralmente aos estudos. Bourdieu (2003b, 2012) argumenta que o *capital* econômico e social, incluindo o acesso a recursos financeiros e redes de apoio, desempenham um papel significativo no sucesso educacional. Assim o Professor 8 teve que equilibrar responsabilidades financeiras ou familiares, o que poderia ter influenciado sua capacidade de concluir o curso em um período mais curto. A resposta do Professor 8 destaca como os

conceitos de Bourdieu (2006) sobre *capital* cultural, *capital* econômico e *capital* social podem ser aplicados para analisar sua trajetória educacional e o tempo necessário para concluir um curso de graduação.

A **vigésima nona** pergunta se **Além de Filosofia, possui algum outro curso Superior?** Pode ser vista como um meio de explorar a acumulação de *capital* cultural e educacional do entrevistado. Bourdieu argumenta que o *capital* cultural é transmitido e acumulado ao longo das gerações, e essa pergunta ajuda a determinar se o entrevistado investiu em sua educação além do curso de Filosofia. Isso pode refletir seu compromisso com a busca de conhecimento e suas aspirações acadêmicas. Essa pergunta é relevante para entender como o *capital* educacional se acumula ao longo da vida de um indivíduo e como ele se relaciona com sua posição na estrutura social.

O Professor 1 aponta que:

*Concluído, não. Eu tenho uma boa base teológica e agora estou no quarto período de Psicologia, então.*

O Professor 4 enfatiza que:

*Só o Magistério*

O Professor 5 realça que:

*Completo não*

O Professor 6 aponta que:

*Não*

O Professor 8 disse que:

*Só filosofia, mas é aquilo que eu falo: a gente não tinha tempo para saber. Era difícil encontrar ali um meio-termo, um equilíbrio, porque saíamos da Universidade e íamos direto para a casa religiosa. Tínhamos muitos afazeres e serviços, além de irmos para a pastoral. Então, mais ou menos a partir das 22 horas, que conseguia me dedicar aos estudos. Mas também foi uma das reclamações, não somente nós na congregação religiosa, mas também todos os outros alunos na mesma situação na Universidade Católica. Alegavam que não tínhamos muito tempo para estudar, e os professores, por outro lado, queriam intensificar cada vez mais os trabalhos acadêmicos. Além disso, havia a opção de se dedicar à enfermagem, mas eu não tenho vocação para isso.*

A resposta do Professor 1 destaca seu compromisso em acumular *capital* cultural por meio de sua busca ativa por educação adicional, como evidenciado por seu progresso em Psicologia. Isso reflete uma estratégia de busca por vantagens sociais e profissionais, alinhada com a perspectiva de Bourdieu (2003b). No entanto, a resposta do Professor 4 revela uma formação mais específica no Magistério, indicando um *capital* cultural focalizado, o que pode ser vantajoso para o ensino básico. A ausência de outros cursos Superiores completos no caso do Professor 5 e 6 os direciona para a especialização em Filosofia, o que pode ser benéfico dentro desse *campo*, mas limita suas opções em outras áreas educacionais. Já o Professor 8 destaca a influência das obrigações religiosas em sua trajetória, demonstrando como fatores externos, como o *campo* religioso, podem impactar o acesso e a dedicação aos estudos Superiores, destacando a necessidade de considerar essas realidades no *campo* acadêmico. Essas respostas mostram como o *capital* cultural, a estratégia de acumulação de *capital* e fatores externos formam as trajetórias educacionais dos indivíduos.

O Professor 2 destaca que:

*O curso de Ciências Sociais e o curso de Pedagogia, Eu iniciei e tranquei porque havia ingressado no mestrado, que são minhas outras graduações, faltando cerca de um ano para eu concluir cada uma delas. Pretendo retomá-las após terminar o doutorado no próximo ano, e também tenho a intenção de fazer Direito.*

A resposta do Professor 2 revela uma trajetória acadêmica rica e múltipla, que pode ser analisada à luz da teoria de Bourdieu (2008a). O fato de ter iniciado cursos de Ciências Sociais e Pedagogia, e ainda ter a intenção de retomá-los após a conclusão do doutorado, sugere um investimento contínuo na acumulação de *capital* cultural. Bourdieu (2003b) argumenta que a busca por educação e a obtenção de diplomas são estratégias para aumentar o *capital* cultural, o que pode ter implicações na posição social e nas oportunidades futuras. Além disso, o desejo de fazer um curso de Direito indica uma busca por diversificação de conhecimento e habilidades. Lembrando que Bourdieu (2015) enfatiza a importância de possuir *capital* cultural diversificado para se adaptar a diferentes *campos* sociais. A resposta do Professor 2 reflete uma abordagem estratégica para a aquisição de *capital* cultural e sugere um compromisso contínuo com a educação e a diversificação de conhecimentos. Isso está alinhado com a visão de Bourdieu (2006) sobre como o *capital* cultural pode influenciar a trajetória social e profissional de um indivíduo.

A Professora 3 salienta que:

*Fiz os estudos sociais, o que me dava direito a lecionar geografia no Ensino Fundamental, e também fiz história.*

A resposta da Professora 3 revela que além de seu curso em Filosofia, ela também concluiu cursos de Estudos Sociais e História. Essa trajetória educacional pode ser analisada em termos de *capital* cultural, ter concluído esses cursos representa um acúmulo de conhecimento em áreas diversas, o que pode aumentar a versatilidade dela como profissional da educação. Isso pode ser particularmente relevante no contexto do ensino, onde a capacidade de lecionar diferentes disciplinas pode ser uma vantagem. Além disso, Bourdieu (2006) argumenta que a educação formal também pode ser vista como uma forma de legitimação e certificação. Ter diplomas em Estudos Sociais, Geografia e História pode conferir à Professora 3 uma autoridade adicional ao ensinar essas matérias, uma vez que ela possui credenciais acadêmicas nesses *campos* pode beneficiar sua prática como educadora e sua posição no *campo* educacional.

A Professora 7 expõe que:

*Fiz pedagogia com habilitação em supervisão, fiz filosofia e fiz sociologia.*

A resposta da Professora 7 indica que ela possui outros cursos Superiores além do curso de Filosofia. Ela menciona ter concluído os cursos de Pedagogia com habilitação em supervisão, Filosofia e Sociologia. Isso sugere que a Professora 7 possui uma formação acadêmica diversificada e abrangente, o que pode enriquecer sua perspectiva e conhecimento como professora de Filosofia, uma vez que ela traz experiência de outras áreas relacionadas às ciências sociais e à educação. Essa diversidade de formações pode contribuir para uma abordagem interdisciplinar em sua prática docente.

A **trigésima** pergunta se **Fez alguma pós-graduação? Quantas quais?** É fundamental para entender a acumulação de *capital* cultural do entrevistado. Bourdieu argumenta que a educação é uma ferramenta crucial na busca de distinção social e na competição dentro de *campos* específicos. Essa pergunta visa identificar não apenas se o entrevistado prosseguiu com estudos após a graduação, mas também a natureza desses estudos. Essa pergunta busca entender até que ponto o entrevistado investiu em *capital* cultural por meio de educação avançada, o que pode afetar sua posição dentro da hierarquia educacional e profissional.

O Professor 1 disse que:

*Fiz uma pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos.*

O Professor 2 conta que:

*Pós-graduação eu tenho duas, Língua Portuguesa e Gestão Cultural*

A Professora 3 destaca que:

*Sim, em filosofia*

A Professora 7 evidencia que:

*Pós-graduação em ensino especial*

A resposta do Professor 1, mencionando sua pós-graduação *lato sensu* em Educação de Jovens e Adultos, reflete sua busca por *capital* cultural adicional e adaptação ao *campo* educacional, à luz de Bourdieu (2007, 2015). A escolha da especialização demonstra comprometimento com a educação continuada e o aprimoramento de seu *capital* cultural, visando vantagens no *campo* educacional.

O relato do Professor 2, com duas pós-graduações *lato sensu* em Língua Portuguesa e Gestão Cultural, ilustra sua busca por diferentes formas de *capital* cultural e como isso influencia sua posição educacional. Bourdieu (1996) veria isso como uma estratégia de diferenciação e busca de vantagens em diversas áreas do *campo* educacional e cultural.

A resposta da Professora 3, que fez uma pós-graduação *lato sensu* em Filosofia, revela sua busca por *capital* cultural e acadêmico específico para sua área, com o objetivo de aumentar seu prestígio no *campo* educacional, especialmente na filosofia (Bourdieu, 2003b).

A Professora 7, com uma pós-graduação *lato sensu* em ensino especial, investe na aquisição de *capital* acadêmico, fortalecendo sua posição no *campo* educacional e especializando-se em uma área valorizada, demonstrando comprometimento com seu desenvolvimento profissional e autoridade como educadora (Bourdieu, 1996, 2006).

O Professor 4 expõe que:

*Não, estou pretendendo*

A resposta do Professor 4, indicando que ele não fez uma pós-graduação, mas que pretendendo fazer, pode ser analisada na perspectiva de Bourdieu em relação à busca por *capital* cultural e acadêmico, demonstrando uma intenção de adquirir mais *capital* cultural e acadêmico. Bourdieu argumentaria que essa busca por qualificação acadêmica adicional é

uma estratégia para aumentar sua posição no *campo* acadêmico. Uma pós-graduação pode proporcionar conhecimentos mais avançados e credenciais que podem melhorar sua autoridade e status como professor de Filosofia. Além disso, essa resposta sugere a intenção de um comprometimento com o aprimoramento de suas habilidades e conhecimentos, o que pode ser percebido como um investimento no próprio *capital* cultural e acadêmico.

O Professor 5 apresenta que:

*Estou fazendo*

A resposta do Professor 5 na perspectiva de Bourdieu (2002) sugere uma relação de aquisição por *capital* cultural e acadêmico.. Uma pós-graduação proporciona conhecimentos mais avançados e credenciais que podem aumentar sua autoridade e status como professor de Filosofia. Além disso, essa resposta sugere um investimento contínuo no aprimoramento de suas habilidades e conhecimentos, o que é visto como uma estratégia para aumentar seu *capital* cultural.

O Professor 6 diz que:

*Mestrado em filosofia*

A resposta do Professor 6, mencionando que possui um mestrado em filosofia, pode ser analisada à luz da teoria de Bourdieu (2003b), considerando elementos relacionados ao *habitus*, *campo* e espaço. O *habitus* se reflete nas disposições e práticas incorporadas do professor, como suas escolhas educacionais, seu compromisso com a educação e suas estratégias de acumulação de *capital* cultural. O *campo* se manifesta nos contextos educacionais em que ele está inserido, envolvendo diferentes disciplinas, instituições e oportunidades. O espaço entra em jogo nas considerações sobre mobilidade geográfica, acesso a recursos educacionais e a influência das condições socioeconômicas e culturais em suas trajetórias acadêmicas. Ter um mestrado não apenas amplia o conhecimento e as habilidades do Professor 6, mas também reflete a interação de seu *habitus* com o *campo* educacional em um determinado espaço de aprendizado, marcando suas escolhas, trajetórias e estratégias de acumulação de *capital* cultural.

O Professor 8 relatou que:

*Eu tenho especialização em história da filosofia e também possuo meu mestrado, que se concentra mais na historiografia. Agora, atualmente, já*

*posso conhecimentos em outras áreas também, mas naquela época meu foco era principalmente em filosofia.*

A resposta do Professor 8, revela uma busca ativa por *capital* acadêmico, que é central na teoria de Bourdieu (2015). Essa formação acadêmica especializada reflete seu compromisso em desenvolver habilidades e conhecimentos aprofundados em áreas específicas, como história da filosofia e historiografia, que são altamente valorizadas no *campo* acadêmico. Isso se relaciona com o conceito de *habitus* de Bourdieu, em que suas escolhas educacionais e sua dedicação à especialização representam disposições incorporadas em sua trajetória acadêmica. A busca por *capital* acadêmico por meio dessas qualificações adicionais pode impactar positivamente sua posição no *campo* acadêmico, aumentando sua credibilidade como pesquisador e educador, está ligado ao conceito de *campo* de Bourdieu (2012), pois essas especializações o posicionam de maneira mais sólida em *campos* específicos dentro da academia, como a filosofia e a historiografia, uma carreira sólida e bem fundamentada no *campo* acadêmico, aplicando conceitos-chave da teoria de Bourdieu.

Apresento no Quadro 9 a Síntese do Contexto do Ensino Superior, o qual fornece as respostas às Perguntas de 22 a 30.

Quadro 9 — Síntese do contexto do Ensino Superior

Pergunta	Conhecer o contexto do Ensino Superior	
<b>Pergunta 22</b> Entrada na universidade	Seis disseram via vestibular; Um disse por transferência externa; Um por Paes (Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior) ou vestibular.	
<b>Pergunta 23</b> Estuda em que universidade	Quatro disseram em universidade pública e Quatro em universidade particular	
<b>Pergunta 24</b> Teve bolsa ou financiamento	Um disse não recebeu; Quatro disseram sim, financiamento pela vida religiosa e Três disseram ter recebido bolsa	
<b>Pergunta 25</b> Trabalhou e estudava	Seis disseram que sim e dois disseram que não	
<b>Pergunta 26</b> Idade que iniciou o curso	Três disseram com 18 anos; Um com 19 ou 20 anos; Um disse com 29 ou 30 anos; Um com 31 anos; Um com 40 anos e Um disse com 46 anos.	
<b>Pergunta 27</b> Residiu na cidade que cursou Filosofia	Seis disseram que sim e dois disseram que não	
<b>Pergunta 28</b> Em quantos anos fez o curso de Filosofia	Um disse em 1 ano	Um disse em 1 ano e meio
	Três disseram em 4 anos	Três disseram em 4 anos e meio
	Um disse em 6 anos	Um disse de 8 a 9 anos
<b>Pergunta 29</b> Possui outros cursos	Três disseram que sim e Cinco disseram que não	

Superiores		
<b>Pergunta 30</b> Fez pós-graduação	Três disseram que Sim /uma pós a nível <i>lato senso</i>	Um disse que Sim /duas pós em nível <i>lato senso</i>
	Um disse que Não	Um disse fazer
	Um disse que Sim / <i>uma stricto sensu com duas lato senso</i>	Um disse que Sim / <i>stricto sensu</i>

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023

Nesse Eixo 2, sobre Conhecer o contexto do Ensino Superior envolve uma investigação detalhada de elementos, tais como a entrada na universidade, a instituição frequentada, a obtenção de bolsa ou financiamento, a conciliação de trabalho e estudo, a idade de início do curso, a residência na cidade onde cursou Filosofia, a idade ao concluir esse curso, a existência de outros cursos Superiores e a participação em programas de pós-graduação. Neste Eixo 2 de análise, busquei compreender aspectos cruciais do percurso educacional, presente na aquisição de capitais, bem como examinar conexões entre a vida pessoal, as oportunidades educacionais e as escolhas feitas ao longo do Ensino Superior. A abordagem desses detalhes proporciona uma visão sobre a formação do *habitus*, o *campo* e a estrutura dos capitais dos agentes.

No Eixo 3, averiguarei as condições de vida e docência, explorando as experiências e desafios enfrentados na carreira como professor(a) de Filosofia.

#### 6.4 ANÁLISE DO EIXO 3 – CONDIÇÕES DE VIDA E DOCÊNCIA

As Condições de vida e docência – sob a perspectiva de Bourdieu, é possível identificar a influência profunda das condições socioeconômicas e culturais na trajetória do entrevistado como professor(a). Suas origens familiares, incluindo a formação e as ocupações dos pais, desempenharam um papel fundamental na determinação de seu *capital* cultural e social. A proximidade com pais que possuíam diferentes formações educacionais e experiências profissionais também contribuiu para a diversidade de habilidades e interesses que o entrevistado adquiriu, refletindo a ideia de Bourdieu (2007, 2015) de que a educação é marcada pelas condições de vida e pela transmissão intergeracional de *capital* cultural. A escolha de se tornar professor(a) e a capacidade de dedicar-se ao ensino foram mediadas por fatores como estabilidade financeira e ambiente de ensino. Essa análise ressalta como Bourdieu (2004) destaca a importância de entender o contexto social e econômico em que os

indivíduos estão imersos para compreender a complexa interação entre educação e estrutura social.

#### 6.4.1 Identificar influência da formação acadêmica na vida do entrevistado

Nesse Eixo 3 o primeiro objetivo foi Identificar influência da formação acadêmica na vida do entrevistado. Ter um diploma universitário muitas vezes abre portas para empregos melhores remuneradas e com maior status social, refletindo a ideia de Bourdieu (2003c) de que a educação é uma forma de *capital* que pode ser convertida em vantagens sociais. A formação acadêmica não é apenas um aspecto técnico da vida do entrevistado, mas também um elemento-chave na construção de seu *capital* cultural e social, bem como em sua capacidade de navegar nas estruturas sociais e econômicas da sociedade.

Assim, início com a **trigésima primeira** pergunta **Como foi o percurso da graduação? Como você avalia a sua formação em Filosofia?** que pretende entender como a trajetória educacional do entrevistado contribuiu para sua construção de *capital* cultural e identidade dentro do *campo* acadêmico. O percurso da graduação não é apenas um relato factual, mas uma narrativa que revela como o indivíduo navegou pelo espaço acadêmico, interagindo com professores(as), colegas e currículo. Essa narrativa pode revelar como o entrevistado adquiriu não apenas conhecimento filosófico, mas também as disposições intelectuais e culturais valorizadas dentro do *campo* da Filosofia.

O Professor 1 disse que:

*Como eu te falei, eu nunca fui um aluno exemplo, não tem nenhuma vergonha, mas também não fui nenhum top 10. Mas fui muito dedicado naquilo que era proposto. Eu vou fazer o que fazer, então isso na minha vida eu tento. Não sou perfeito, competindo como o outro, mas tem que ser o melhor de mim. Então, eu vou fazer o melhor de mim. Errei muito nisso e assumi responsabilidades, muitas responsabilidades. As responsabilidades te amadurecem. Lá, também estou aprendendo a falar não.*

A resposta do Professor 1, sob a perspectiva de Bourdieu, destaca sua jornada acadêmica e sua atitude em relação à formação em Filosofia. Embora não se considere um “aluno exemplo” e não tenha alcançado os “top 10”, ele enfatiza seu comprometimento e determinação diante dos desafios enfrentados. Bourdieu (1996) veria nessa dedicação e na capacidade de dizer “não” uma construção de *capital* social e cultural, essenciais para navegar no *campo* acadêmico competitivo.

O Professor 2 conta que:

*Não foi sempre que eu quis. Fiz Filosofia, mas eu queria também Pedagogia, Direito ou História. Falei para você que tive uma influência do professor Moreira na minha vida, que era professor de História. E aí, eu achava muito legal a forma como ele transmitia o conteúdo de História, especificamente. Depois, eu queria a área de Direito, pois acreditava que na minha comunidade o fato de ser negro, periférico, ainda precisava de alguém dentro dessa área para nos defender muito mais. Mas por causa disso da igreja, da minha participação na igreja, da minha formação, [...] E por causa dos Padres Estimativos, que eram quem cuidava do Santuário Nossa Senhora Abadia, na cidade, eu acabei indo para Filosofia. Porque consegui passar no vestibular, teve influência deles. Estudei no período também do próprio seminário. Então, por causa disso, eu fui para a Filosofia e me encontrei na Filosofia. Porque é um curso que mexe muito com a gente, né? Então, acaba deixando muito próximo com as referências que a gente tem de vida, mas com que a gente descobrir assim quando ser no mundo. Então, eu acabei encontrando a Filosofia.*

Na perspectiva de Bourdieu (1996, 2003a), a resposta do Professor 2 revela como sua escolha pelo curso de Filosofia foi influenciada por diversos fatores, incluindo desejos iniciais por outras áreas, como Pedagogia, Direito ou História. Essa ambivalência reflete a interação entre o *capital* cultural (influência do professor Moreira) e o *capital* social (participação na igreja e proximidade com os Padres Estigmatinos). A escolha final pelo curso de Filosofia foi facilitada por esses atores sociais, destacando como indivíduos podem ser direcionados para *campos* específicos com base em suas redes sociais e *capital* cultural. Essa trajetória acadêmica ilustra como fatores sociais e culturais mais amplos formam a educação e como a experiência subjetiva da Filosofia pode ser significativa na construção do *habitus* de um indivíduo.

A Professora 3 destaca que:

*Nossa, descobri, naquele momento lá, no último ano do curso de História, descobri que a filosofia, nossa, ela... se trata de tantas coisas positivas. Você consegue se mudar, você consegue pensar de forma diferente, né, Então, acho que isso, para mim, foi fundamental no meu percurso, e porque eu não tinha conhecimento da filosofia antes, era superficial. Quando eu tive aquelas 80 horas da graduação de História, foi fantástico, me conquistou.*

A resposta da Professora 3, na perspectiva de Bourdieu (2003a, 2006), destaca como sua experiência na graduação de História a levou a descobrir e valorizar a Filosofia. Durante o último ano do curso de História, ela percebeu os aspectos positivos da Filosofia, como por exemplo, permitir uma mudança de perspectiva e pensamento. Isso ilustra como a formação

acadêmica e a exposição a diversos *campos* de conhecimento podem influenciar a trajetória de um indivíduo. A descoberta da Filosofia como algo “fantástico” indica como o *habitus* da Professora 3 salientada por sua experiência na graduação, levando-a a apreciar e se interessar por essa disciplina. Esse relato ressalta ainda a importância da educação e da exposição a diferentes áreas do conhecimento na construção do *habitus* de um indivíduo.

O Professor 4 expõe que:

*Bom, não tenho o que reclamar, aprendi muito pois estava mais ligado a vida religiosa*

A resposta do Professor 4 destaca a estreita ligação entre sua formação acadêmica em Filosofia e sua vida religiosa. Ele menciona que essa conexão não lhe causa queixas e que aprendeu muito por meio dela. Essa relação entre sua formação educacional e sua vida religiosa evidencia a influência marcante do *habitus* religioso em sua trajetória educacional. Na perspectiva de Bourdieu (2006), essa resposta ilustra como o *habitus* religioso do Professor 4 direcionou sua escolha de estudar Filosofia e como sua formação acadêmica estava alinhada com os valores e interesses da vida religiosa.

O Professor 5 apresenta que:

*A filosofia, assim que entrei no curso, me fez perceber que era realmente uma área séria. Os professores eram muito gabaritados, todos especializados com doutorado e a maioria com título de doutor. Assim, havia muito conhecimento disponível. Acredito que essa experiência me agregou significativamente ao universo acadêmico. A diferença entre uma universidade e um centro universitário é gritante. No ambiente diversificado de vários cursos, construímos relações fortes com outras áreas do conhecimento. Essa é uma das maiores riquezas da universidade. Participei de seminários de outros cursos, inclusive internacionais organizados pela Faculdade de Letras, como eventos linguísticos internacionais. Isso expandiu minha perspectiva, também para o meu próprio curso de Filosofia, que realizava colóquios. A passagem pela universidade transformou profundamente minha visão do mundo. Conheci o processo de pesquisa e aprendi a produzir textos, dissertações e artigos publicados. Essa experiência mudou minha vida, afetando até a maneira como vejo as relações políticas, especialmente dentro da UFU. Penso que essa perspectiva se aplica a outras universidades também, pois percebi que há uma forte dimensão política. Se você sobrevive ao ambiente universitário e sai inteiro, certamente sai mais fortalecido. Isso me preparou para lidar com desafios maiores e até mesmo considerar uma carreira política, pois a experiência me fortaleceu consideravelmente.*

A resposta do Professor 5 reflete uma experiência educacional profundamente enriquecedora na área de Filosofia. Ele destaca a qualidade dos professores e a riqueza do

conhecimento disponível, enfatizando a importância da universidade em comparação com um centro universitário. Além disso, ele menciona sua participação em eventos acadêmicos e seminários de diferentes áreas, o que ampliou sua perspectiva e enriqueceu sua formação. Na perspectiva de Bourdieu (2015), a trajetória do Professor 5 na universidade demonstra como a educação Superior pode transformar profundamente a visão de mundo de um indivíduo e enriquecer sua bagagem acadêmica e cultural. A interação com diversas áreas do conhecimento e a exposição a diferentes perspectivas realçam sua visão política e o prepararam para enfrentar desafios futuros. Isso exemplifica como a educação Superior pode ser um agente importante na construção do *habitus* de um indivíduo, ampliando suas disposições e possibilidades de atuação.

O Professor 6 diz que:

*Em alguns momentos, eu tive um distanciamento com relação à graduação. Comecei a me dedicar mais à música, tocando e etc. Eu sempre tive muito interesse na área da filosofia e, em alguns momentos, acabava me dedicando a ler obras de filosofia, só que à margem do que era dado na universidade, das matérias que eu estava cursando. Outros livros e outros materiais, não estava estudando, mas tenho lembranças muito boas da educação. Um carinho muito grande pelos professores ali. Não tive muito vínculo com colegas do curso, tenho alguns amigos, não tenho mais muita frequência em vê-los e tal, mas foi um curso que me instruiu bastante. Assim, tenho uma lembrança muito boa que, vamos dizer assim, contribuiu muito na minha formação pessoal e profissional. Depois, eu fiz o mestrado. Tive um contato um pouco mais dedicado, né. Olha, é interessante, porque no meu TCC do mestrado eu fui estudar Max Horkheimer e suas críticas. Em um dos textos dele, ele comenta que resolveu estudar filosofia para poder compreender mais sobre o mundo, uma escolha por interesse. Eu me identifiquei muito com essa fala dele, porque eu também tive o mesmo critério para decidir o que escolheria. Eu nunca imaginei que faria filosofia até o momento de fazer a inscrição para o vestibular. Fui lá, olhei os cursos na UFU e o que despertou meu interesse foi filosofia e história. Fui aprovado para ambos os cursos. Eu conhecia um amigo, o Pedro, que estava fazendo filosofia, então o encontrei e conversamos sobre isso. Eu ainda estava decidindo se faria história ou filosofia. Ele disse, “Se você quer uma dica, faça filosofia. Se você gostar, vá em frente”. Então, foi por interesse. Foi uma vontade de compreender mais, de me formar melhor, mais do que uma questão de mercado ou atuação profissional, professor.*

O relato do Professor 6 sobre sua trajetória acadêmica revela uma experiência marcada por períodos de distanciamento e reengajamento com a graduação em Filosofia. Ele descreve como, em certos momentos, se dedicou mais à música e à leitura de obras filosóficas fora do currículo acadêmico. Esse distanciamento, no entanto, não diminuiu seu apreço pela educação que recebeu e pelos professores que o instruíram. A decisão de fazer Filosofia foi

motivada pelo desejo de compreender melhor o mundo e se formar de maneira mais sólida, e não apenas por razões de mercado ou oportunidades profissionais. Isso ressoa com a perspectiva de Bourdieu (2001), que enfatiza como a formação acadêmica pode ser realçada por interesses pessoais e intelectuais. O fato de o Professor 6 se identificar com a fala de Max Horkheimer sobre estudar filosofia para entender o mundo destaca a influência do *habitus* intelectual na escolha do curso e na busca pelo conhecimento. Essa experiência também ressalta a importância da autonomia e da curiosidade intelectual na trajetória acadêmica de um agente.

A Professora 7 evidencia que:

*Gosto assim, eu gabarito filosofia desde quando eu comecei a dar aula, tirando com 19 anos. A minha primeira matéria foi geografia, tive que estudar bastante para entender de Geografia. Mas a partir de então, na época que tinha mais de série, então sempre no magistério tinha essas aulas: sociologia e só que era filosofia da educação, sociologia da educação e tudo mais. Então, desde então, já fui professora dessa matéria, porque a gente era autorizado, autorizada até.*

A Professora 7 demonstra uma afinidade e um gosto genuíno pela Filosofia desde o início de sua carreira como professora, quando começou a dar aulas com apenas 19 anos. Ela destaca que, embora sua primeira matéria tenha sido Geografia, ela logo passou a ensinar Filosofia, incluindo Filosofia da Educação e Sociologia da Educação. Essa narrativa sugere que a Filosofia se tornou uma parte central de sua prática docente e de sua identidade profissional. Isso pode ser analisado à luz da teoria de Bourdieu (2006, 2008a), que enfatiza como o *habitus*, ou seja, as disposições adquiridas ao longo da vida, influenciam as escolhas e trajetórias das pessoas. No caso da Professora 7, sua inclinação pela Filosofia provavelmente desempenhou um papel importante em sua decisão de ensinar essa matéria, e sua experiência como professora de Filosofia ao longo dos anos contribuiu para fortalecer seu *habitus* relacionado a essa disciplina.

O Professor 8 relatou que:

*A gente não tinha outra opção, né? Outro caminho, mais engraçado, é que na Congregação religiosa em que eu estava, eles também davam a abertura para que os seminaristas, além da filosofia, pudessem fazer outra coisa, que seria a enfermagem. Mas, enfermagem não era meu forte, né? O que fazer? Filosofia tinha outro caminho. Fazia ou deixava de fazer, éramos obrigados a fazer o curso. Não tinha outra saída, ou você fazia, ou os caras mandavam embora da congregação religiosa. Porque, se a congregação religiosa estava pedindo, que era um requisito, tinha que ser cumprido. Então, não tinha outra saída.*

A resposta do Professor 8 revela uma dinâmica interessante de pressão e restrição de escolha em sua trajetória educacional, que pode ser analisada à luz de Bourdieu (2008a). O fato de ter sido praticamente obrigado a cursar Filosofia devido à congregação religiosa à qual pertencia ilustra a influência do contexto social e das instituições sobre as escolhas individuais. Bourdieu (2007) conceitua o *habitus* como um conjunto de disposições internalizadas que guiam as ações e escolhas de uma pessoa de acordo com as expectativas e normas do grupo social ao qual ela pertence. No caso, o *habitus* religioso e a pressão da congregação conduziram para a Filosofia, mesmo que o próprio reconhecesse que essa não a vocação preferida. A ideia de não ter outra opção, conforme mencionado, ressalta a importância do *capital* simbólico, representado pela aprovação da congregação religiosa e pela necessidade de cumprir requisitos institucionais. Bourdieu (2012) argumenta que o *capital* simbólico, como reconhecimento social e respeito, pode ser um poderoso motivador das escolhas individuais. A resposta ilustra como as decisões educacionais e profissionais muitas vezes são criadas por uma interação complexa entre as disposições individuais (*habitus*), o contexto social e as estruturas institucionais (*campo*), destacando a natureza socialmente determinada de tais escolhas.

A **trigésima segunda** pergunta **Tendo em vista sua atual perspectiva, você escolheria novamente Filosofia como sua área de formação? Por quê?** É relevante para compreender como o entrevistado reavalia sua trajetória educacional em termos de *capital* cultural e identidade. A resposta a essa pergunta pode revelar como a formação em Filosofia influenciou não apenas a acumulação de conhecimento, mas também a construção de disposições intelectuais e culturais que realçam a trajetória do indivíduo. A escolha de continuar ou não com a Filosofia também pode ser vista como uma decisão estratégica, influenciada por considerações sobre oportunidades futuras, reconhecimento social e identificação com o *campo* filosófico. A resposta a essa pergunta oferece uma visão profunda das relações entre educação, identidade e estrutura social, conforme percebidas pelo entrevistado, e como esses fatores influenciam as escolhas de carreira e a construção de *capital* simbólico.

O Professor 1 aponta que:

*Escolheria, O justamente ia entender como gente e entender o outro, quando eu entendo o outro eu não entendo também, então acho que essa sintonia, por isso que eu escolheria como.*

O Professor 2 destaca que:

*Com certeza sim, eu acho que até me aventuraria em outras áreas além da Filosofia, mas dentro da própria Filosofia, por exemplo. Uma área em que sempre me saí bem é a pesquisa, especialmente nas manifestações culturais. Filosofia com Arte e Filosofia e Música são algumas possibilidades. Mas sim, me aventuraria novamente pela Filosofia.*

A Professora 3 salienta que:

*Escolheria sem sombra de dúvida.*

O Professor 4 enfatiza que:

*Sim, por causa da paixão pela filosofia*

O Professor 5 realça que:

*Escolheria, sim novamente, embora faria assim que terminasse outro curso na área do conhecimento*

O Professor 6 aponta que:

*Certamente, certamente. Porque, vamos dizer assim, pelo que eu me conheço, acredito que não conseguiria atuar profissionalmente em uma área que não seja de muito interesse, que não mobilize o meu interesse genuíno, né? E então, eu acho que é isso que me faz seguir, né? Porque, esse professor também sabe a dificuldade que é trabalhar muito com educação hoje em dia, né? Mas é isso. Eu penso que faria isso novamente por conta dessa ética que utilizo para tomar esse tipo de decisão sobre o meu futuro e tal.*

Os(as) professores(as) demonstram escolhas acadêmicas profundamente influenciadas pelo *habitus* e pelo *capital* cultural, conceitos fundamentais de Pierre Bourdieu (2006). O Professor 1 reafirma sua preferência pela Filosofia, destacando que essa disciplina é mais do que um *campo* de estudo; é uma ferramenta essencial para compreender as complexidades humanas e as dinâmicas sociais. Sua resposta reflete como valores e disposições internalizadas realçam sua trajetória, valorizando a Filosofia como um guia para sua visão de mundo.

O Professor 2, de maneira enfática, reitera sua escolha pela Filosofia, revelando um comprometimento profundo com a disciplina e um *habitus* solidamente alinhado com ela ao longo de sua trajetória acadêmica. Além disso, sua disposição para explorar áreas

interdisciplinares dentro da Filosofia evidencia a influência do *capital* cultural adquirido durante sua educação (Bourdieu, 2001, 2006).

A Professora 3 expressa sua forte afinidade com a Filosofia e satisfação com sua carreira, destacando o alinhamento de seu *habitus* com o pensamento crítico e a busca pelo conhecimento, aspectos essenciais do *capital* simbólico associado à disciplina (Bourdieu, 2015).

O Professor 4, motivado por sua paixão pela Filosofia, enfatiza sua firme disposição em escolher novamente essa área de formação, ilustrando seu *habitus* profundamente alinhado com a disciplina (Bourdieu, 2015).

A abordagem estratégica do Professor 5, considerando a possibilidade de diversificar seu *capital* cultural após a Filosofia, destaca a busca por diferentes formas de *capital* (Bourdieu, 2003b), enquanto mantém sua afinidade pela disciplina.

O Professor 6 baseia sua escolha na genuína paixão pela Filosofia e sua ética pessoal, evidenciando como o *habitus* e o *capital* cultural desempenham papéis cruciais em suas decisões educacionais e de carreira, valorizando o *capital* cultural sobre o econômico imediato (Bourdieu, 2006).

A Professora 7 expõe que:

*Hoje, sim, escolheria, mas se eu tivesse dinheiro na época, na que eu era pobre, né, eu não teria feito filosofia. Teria feito veterinária, uma veterinária bem pobre, porque eu trataria dos animais de rua.*

A resposta da Professora 7 sublinha a influência do *capital* econômico nas escolhas educacionais e de carreira. Isso evidencia como a disponibilidade de recursos financeiros pode limitar as oportunidades educacionais e profissionais de um indivíduo. Além disso, na perspectiva de Bourdieu (2006, 2007) a resposta destaca a importância do *capital* simbólico, representado pela satisfação pessoal e pelo desejo de contribuir para uma causa, como o cuidado dos animais de rua, que fazem parte de seu *habitus*. A resposta ilustra como tanto o *capital* econômico quanto o *capital* simbólico desempenham papéis significativos nas escolhas de carreira de um indivíduo.

O Professor 8 disse que:

*Hoje, penso de forma diferente. Hoje, escolheria sim. Já amadurecendo intelectualmente, né? Vantagens trabalhando, então a gente vê a importância da filosofia hoje no dia a dia. Se eu tivesse filhos, iria trabalhar*

*filosofia com os meus filhos em casa, porque a filosofia é muito importante, o ato de filosofar, certo*

A resposta do Professor 8 reflete uma mudança de perspectiva ao longo do tempo. Ele menciona que, hoje em dia, escolheria a Filosofia novamente, destacando o amadurecimento intelectual ao longo de sua trajetória. Segundo Bourdieu (2002), essa resposta sugere como o *habitus* de uma pessoa pode evoluir ao longo do tempo, influenciando suas escolhas e valores. O Professor 8 passou a reconhecer a importância da Filosofia em sua vida e na educação de seus filhos, indicando um aumento no *capital* simbólico associado à Filosofia em sua visão. Além disso, a menção às vantagens do trabalho e à importância da filosofia no dia a dia ressalta como as experiências e a reflexão sobre a aplicabilidade da Filosofia na vida cotidiana podem realçar a percepção de seu valor ao longo do tempo.

Na ótica de Bourdieu, a **trigésima terceira** pergunta sobre **O que motivou você a escolher Filosofia como sua área de formação? Sempre pensou em escolher a Filosofia?** É fundamental para explorar os fatores sociais e culturais que marcam a decisão do entrevistado. Essa escolha não ocorre em um vácuo, mas é influenciada por uma variedade de condições, incluindo o ambiente familiar, a exposição a determinados *campos* culturais e as aspirações sociais. A resposta a essa pergunta pode revelar como a família, a escola e outros agentes sociais contribuíram para a formação da disposição do indivíduo em direção à Filosofia. A pergunta ajuda a iluminar como as decisões educacionais são influenciadas por contextos sociais e mudanças nas disposições individuais ao longo do tempo.

O Professor 1 disse que:

*A vida Religiosa, sair do mundo das drogas me conhecer.*

O Professor 8 relatou que:

*Somente a congregação religiosa. Era uma obrigação ou fazia ou saia.*

O Professor 1 destaca a importância da vida religiosa e da busca por transformação pessoal em sua trajetória, refletindo a influência do *habitus* e das experiências vividas (Bourdieu, 2002). A decisão de se afastar das drogas em favor da vida religiosa representa uma mudança significativa em sua vida, simbolizando a busca por uma nova identidade e propósito. Nesse contexto, a Filosofia surge como uma ferramenta para explorar questões existenciais e éticas profundas, alinhando-se com os valores e aspirações que surgiram durante essa transformação. Sua resposta sugere que a Filosofia pode não ter sido uma escolha

inicial, mas algo que emergiu como uma oportunidade para abordar questões fundamentais decorrentes desse processo de mudança pessoal.

Por outro lado, a resposta do Professor 8 evidencia que sua escolha pela Filosofia foi influenciada pela congregação religiosa à qual ele pertencia. Ele menciona que, embora a opção de cursar Enfermagem estivesse disponível, a vocação religiosa o levou a escolher a Filosofia, demonstrando como o *habitus* religioso e as expectativas sociais formando sua decisão (Bourdieu, 2008b). Sua associação com a congregação religiosa criou um contexto social específico que valorizava a formação filosófica como parte da formação religiosa. Sua escolha pela Filosofia pode ser vista como uma manifestação do *habitus* religioso e das influências sociais e culturais em suas escolhas educacionais, destacando como fatores externos podem formar as trajetórias educacionais e profissionais de um indivíduo.

O Professor 2 disse que:

*Eu sempre fui um aluno que tem uma facilidade muito grande com oralidade, né? E aí, no meu curso de Filosofia, pelo menos você tem que escrever muito, né? Enfim, leitura eu tenho facilidade, pela influência que a minha mãe me passou, né? Herança da minha mãe de leitura. Pluralidade para poder falar, alguma facilidade muito grande e tal, mas para escrever, eu não tenho tanta facilidade. Mas eu dei uma sorte muito grande. De Filosofia, já quase que no primeiro dia de aula, na primeira semana, com trabalho de professores como a professora Maria Helena Barcelos Café e outros, a descoberta que cativava.*

A resposta do Professor 2, à luz da teoria de Bourdieu (1996, 2003a), revela a influência significativa do *capital* cultural transmitido pela família em sua escolha pela Filosofia como área de formação. Destaca-se a importância do *capital* cultural, que abrange conhecimento, valores e habilidades transmitidas no ambiente familiar (Bourdieu, 2015). A resposta também ressalta os desafios individuais e as interações no *campo* educacional como elementos que influenciaram sua escolha pela Filosofia. A experiência pessoal e as relações com professores e colegas desempenham um papel crucial nas trajetórias educacionais, destacando a importância do *capital* social e das relações interpessoais (Bourdieu, 2006). A escolha do Professor 2 pela Filosofia foi influenciada pelo *capital* cultural familiar e pelas experiências no *campo* educacional.

A Professora 3 destaca que:

*Foi a melhor graduação que fiz, mesmo sendo a distância. Ela me exigiu muito empenho e me proporcionou uma mudança significativa. Descobri que fui capaz de transformar e mudar conceitos na minha vida.*

A resposta da Professora 3 reflete uma avaliação positiva de sua formação em Filosofia, destacando como essa graduação teve um impacto transformador em sua vida. Bourdieu (2006) reflete que essa mudança significativa na trajetória educacional dela pode ser vista como uma manifestação do *habitus* cultural, com a filosofia atuando como uma forma de *capital* cultural que influenciou suas percepções e valores. A ênfase no empenho necessário para concluir a graduação, especialmente em um formato a distância, sugere que a professora dedicou um esforço considerável para alcançar seu objetivo educacional. Conforme Bourdieu (2003c) como uma demonstração de seu *capital* cultural, onde a busca pelo conhecimento e a formação acadêmica são valorizadas e priorizadas em sua trajetória. Essa resposta ilustra como a filosofia como área de formação desempenhou um papel importante na transformação da professora, criando suas percepções e sua trajetória de vida.

O Professor 4 expõe que:

*Por causa de um professor e muito do que eu sou hoje em sala de aula, também devo a meu professor de metafísica, que é uma excelente professor, Francisco Sérgio, uma sumidade. Então, esses professores eram muito amigos, muito apaixonados por filosofia. Também foi só crescendo nessa empreitada.*

A resposta do Professor 4 destaca a influência positiva de seus professores de Filosofia, especialmente seu professor de Metafísica, em sua escolha e trajetória de formação nessa área. Esses professores atuaram como agentes de socialização na vida do professor, compartilhando não apenas conhecimento acadêmico, mas também valores e apreço pela Filosofia como *campo* de estudo, de acordo com Bourdieu (2007). Essa influência dos professores pode ser vista como uma forma de *capital* cultural incorporado, em que o conhecimento e a paixão pela Filosofia foram transmitidos a ele. Além disso, a menção ao crescimento ao longo dessa jornada sugere que o professor experimentou uma evolução em sua relação com a Filosofia durante sua formação, fortalecendo seu comprometimento com a disciplina.

O Professor 5 apresenta que:

*Quando tive contato com a filosofia, fui devolver o livro do Padre Quevedo e comecei a ler a filosofia. Antes mesmo de entrar na filosofia, né, lá em Uberlândia morava em uma república chamada Sarau, e ali todo mundo fazendo cursinhos, outros na faculdade. E ali eu comecei a ler muitos livros de filosofia, a fazer seleção ali de textos e comecei a aprofundar, cênica, Leonardo Boff também que estava ligado àquela questão mais da igreja ali para ver aquele movimento como funcionava. Li Epicuro e tantos outros*

*nomes aí que a gente sabe muito bem. Isso me incentivou, me deu aquela vontade, acendeu aquela chama interna de querer ir além, né? Eu fazendo a faculdade de Filosofia, e eu achava muito bonito estudar filosofia. Então, é isso. Foi o meu a minha motivação maior, né, tanto é que eu nem sabia como que eu ia ganhar vida depois. Nem imaginava ser professor. Aí fui e terminei o curso, falei: então parece que só resta ser o professor para o filósofo aqui no Brasil, parece que não tem outra coisa, então vamos lá. Mas foi isso, foi a paixão mesmo, um encontro de amor literalmente com a filosofia.*

A resposta do Professor 5 reflete uma forte paixão pela filosofia e revela um processo de autodescoberta e motivação intrínseca para escolher a Filosofia como área de formação. Segundo Bourdieu (1996, 2015), essa motivação intrínseca está relacionada ao *capital* cultural incorporado do professor, como sua leitura prévia de filosofia e o interesse em autores filosóficos. Esse interesse e autodescoberta podem ser vistos como resultado da exposição a um *campo* cultural específico que valoriza o conhecimento e a reflexão filosófica. Além disso, o relato do professor sobre sua motivação e paixão pela filosofia reflete o papel das aspirações e vocações individuais na formação de trajetórias educacionais. Sua jornada exemplifica como a atração genuína por um *campo* de estudo pode desempenhar um papel significativo na escolha da área de formação, levando a uma dedicação profunda ao longo da vida acadêmica e profissional.

O Professor 6 diz que:

*Um amigo estava fazendo Filosofia e me apresentou à filosofia.*

A resposta do Professor 6 destaca a influência de um amigo na sua escolha pela Filosofia como área de formação. Essa influência social é relevante na análise bourdieusiana das trajetórias educacionais, uma vez que demonstra como as relações interpessoais e o *capital* social desempenham um papel na decisão de seguir determinado curso. De acordo com Bourdieu (2002) a escolha da Filosofia, que de certa forma foi influenciada por um amigo, reflete a importância das redes sociais e das interações sociais na construção das trajetórias educacionais. O amigo atuou como um agente de socialização que introduziu o professor ao *campo* da Filosofia, demonstrando como as conexões sociais podem ressaltar as escolhas educacionais e a formação das aspirações individuais.

A Professora 7 evidencia que:

*Porque gosto de pensar, e aí, assim, na verdade, nessa área, professora, eu amo Filosofia. Na verdade, eu, em vez de ser supervisora, eu queria ser só*

*professora de Filosofia. E eu seria realmente feliz, porque é a matéria que eu mais gosto, literalmente.*

A resposta da Professora 7 demonstra uma afinidade pela Filosofia. Ela expressa seu amor por pensar e pela disciplina da Filosofia, destacando que teria sido feliz apenas como professora de Filosofia. Essa escolha e admiração pela área de acordo com Bourdieu (1996, 2015) está intrinsecamente ligada ao gosto pessoal e à afinidade cultural da professora. A sua paixão pela Filosofia e a identificação com os filósofos sugerem que ela possui um *capital* cultural e social que a direcionou para essa área. Além disso, sua capacidade de extrair o melhor de cada filósofo, mesmo sem concordar com todos, reflete uma disposição crítica e reflexiva, que são características valorizadas no *campo* filosófico (Bourdieu, 2006).

A **trigésima quarta** pergunta visa entender se **Algum professor(a) influenciou na escolha da Filosofia?** é crucial para compreender como as interações educacionais podem marcar as trajetórias individuais. Os(as) professores(as) desempenham um papel importante como detentores de *capital* cultural e simbólico, influenciando os gostos e disposições dos estudantes. Ao destacar se algum professor(a) específico teve um impacto na decisão do entrevistado, a pergunta revela como as relações sociais dentro do *campo* educacional podem direcionar as escolhas dos estudantes. Isso se encaixa na análise bourdieusiana sobre como o *capital* cultural é transmitido e como as instituições educacionais podem perpetuar ou desafiar as desigualdades sociais.

O Professor 1 aponta que:

*Não nenhum. Influências lá no Ensino Médio daquele professor, daqueles conselhos, então é interessante os “as sementes” que são lançadas. E com o tempo pode até demorar, então eu penso que foram essas provocações, e também o contato com o outro, com diferente. Essa percepção religiosa em que fiquei muitos anos, né, quase 13 anos. Então, esse contato com diferentes localidades que eu te falei lá atrás, quando eu morei em culturas diferentes, penso que isso contribui muito.*

O Professor 4 enfatiza que:

*Escolha não, em continuar sim*

O Professor 6 aponta que:

*Não nenhum*

A Professora 7 expõe que:

*Nenhum, nenhum professor, tanto é que nenhum filósofo me influencia. Acha a maior parte deles doidos. Mas eu consigo extrair algo de bom neles, que são autênticos, verdadeiros. Falavam o que pensavam, batiam de frente contra as instituições. Bem, faz parte da minha personalidade.*

O Professor 8 disse que:

*Nenhum Professor, mais eu tive alunos pela minha influência que hoje é psiquiatra aqui em Ituiutaba que fez o curso de Filosofia mostrou se apaixonou até hoje nós temos né mas como se diz é 10%, 100% a gente planta a gente colhe então o mais importante você semear e Plantar seja do lado de questionar seja talvez naquele descobre né que identifica bom concurso com a disciplina e para fazer curso Superior na área da filosofia e familiares*

As respostas dos(as) Professores(as) 1, 4, 6, 7 e 8 em relação à influência de professores(as) em suas escolhas de estudar Filosofia fornecem uma visão diversificada sobre como as decisões educacionais são criadas por fatores pessoais e sociais. Todos afirmam que nenhum professor(a) influenciou diretamente suas escolhas. O Professor 1 destacou que sua decisão de estudar Filosofia foi motivada por uma busca por transformação pessoal e espiritual, refletindo a influência das experiências de vida e do *habitus* cultural em sua trajetória educacional, de acordo com Bourdieu (2007, 2015).

Por outro lado, o Professor 4 indica que, embora nenhum professor tenha tido uma influência direta em sua escolha de estudar Filosofia, ele reconhece a existência de pessoas que o motivaram indiretamente. Sua resposta enfatiza como a afinidade pessoal e a importância podem desempenhar um papel fundamental na escolha de carreira, alinhando-se com a visão de Bourdieu (2015) sobre o *capital* cultural e o *habitus*, instigado por sua inclinação natural e pelo valor simbólico que atribui à Filosofia.

O Professor 6 indicou que nenhum professor induziu sua escolha de estudar Filosofia, destacando o papel do *habitus* e do *capital* cultural em sua decisão de carreira, com seu interesse genuíno pela Filosofia sendo um componente importante de seu *habitus* e sua escolha baseada na ética pessoal refletindo a valorização do *capital* cultural sobre o *capital* econômico, de acordo com a teoria de Bourdieu (2006).

A Professora 7 demonstrou independência em suas escolhas educacionais e seu pensamento crítico em relação à disciplina, refletindo o papel da agência individual na tomada de decisões, um conceito também abordado por Bourdieu (2002), em que os interesses e os valores pessoais desempenham um papel significativo nas escolhas educacionais.

Finalmente, o Professor 8 mencionou que nenhum professor o influenciou diretamente na escolha de estudar Filosofia, sugerindo a possibilidade de interferências implícitas. Ele enfatizou a atuação positiva dos professores sobre seus alunos(as), destacando a importância de semear ideias e mostrando como as relações sociais e a inspiração de professores podem afetar indiretamente as escolhas educacionais e de carreira dos(as) alunos(as), um aspecto considerado por Bourdieu em sua teoria sobre o *capital* social.

As respostas desses professores(as) destacam a complexidade das trajetórias educacionais, onde interferências pessoais, interesses, valores, experiências de vida e redes sociais interagem para ressaltar as escolhas dos indivíduos.

O Professor 2 destaca que:

*O que mais me influenciou foi minha proximidade com a Igreja Católica e os Padres, especialmente o Padre Moreira. Apesar de lecionar o conteúdo de História, ele também era formado em Filosofia e tinha um viés religioso. Professora, constelação.*

A resposta do Professor 2 revela que a influência decisiva em sua escolha pela Filosofia veio da proximidade com a Igreja Católica, Essa proximidade possivelmente compartilhava perspectivas filosóficas com o professor, as quais desempenharam um papel fundamental em sua decisão de cursar Filosofia. Essa resposta conforme Bourdieu (1996, 2005) ilustra como as influências individuais e contextuais criam as escolhas educacionais e profissionais. Isso ressalta como as redes sociais, experiências pessoais e influências de figuras de autoridade podem desempenhar um papel significativo nas escolhas educacionais e profissionais de um indivíduo.

A Professora 3 salienta que:

*O professor que ministrou a minha aula, não lembro o seu nome, convidou um colega da UFU que veio nos dar aulas por uma semana. Nossa, foi tudo de bom. Foi nesse momento que descobri o que eu realmente queria. Decidi fazer pós-graduação em História, mas não sem antes ter a base de Filosofia do Ensino Médio.*

A resposta da Professora 3 revela que sua escolha pela Filosofia foi influenciada por um evento específico durante seu período de estudos, no qual um professor convidou um colega da UFU para ministrar aulas por uma semana. Essa experiência foi fundamental para ela descobrir sua verdadeira vocação e a inspirou a seguir a Filosofia, mesmo que seu plano inicial fosse fazer pós-graduação em História. Essa experiência específica teve um impacto

significativo em sua decisão de escolher a Filosofia como área de formação. Essa resposta demonstra como eventos específicos e experiências podem influenciar a trajetória educacional de uma pessoa. Isso ressalta conforme Bourdieu (2008b) a importância das interações e experiências durante a educação na formação das escolhas educacionais e profissionais de um indivíduo.

O Professor 5 realça que:

*Influenciou sim. O Professor Sílvio, né, foi um dos principais que me influenciaram. O Professor Vicente também, que dava aula em Polivalente. Esses dois tiveram um papel fundamental na minha escolha.*

A resposta do Professor 5 indica que ele foi influenciado por dois professores, em sua escolha de estudo, os quais desempenharam um papel fundamental em sua decisão, provavelmente por meio de seu ensino e orientação na área de Filosofia. Do ponto de vista de Bourdieu (2003b), essa resposta destaca a influência significativa que os professores podem exercer sobre os(as) alunos(as) em suas escolhas educacionais. Os professores podem servir como modelos e mentores, influenciando os interesses e as decisões dos(as) alunos(as) em relação à sua formação acadêmica. Isso também ressalta a importância das relações interpessoais e das interações educacionais na construção das trajetórias educacionais dos indivíduos.

De um modo ou de outro, em todas as respostas dadas pelos(as) professores(as), fica evidente que houve uma influência pessoal e social em sua escolha pela Filosofia. Seja através de figuras de autoridade, experiências específicas ou influência direta de professores, todos eles foram criadas de alguma forma por fatores sociais e individuais em sua decisão de seguir essa área de formação. Conforme Bourdieu (2003b, 2006) essas influências refletem a interação complexa entre o *habitus* individual e o contexto social em que cada um se encontra, destacando como as escolhas individuais são ressaltadas pela interação entre o *habitus* e o contexto social.

A **trigésima quinta** pergunta se **Você tem (teve) familiares que se dedicam (dedicaram) à docência? Alguém fez Filosofia**, é fundamental na perspectiva de Bourdieu (2015) porque destaca a influência da herança familiar e do *capital* cultural acumulado ao longo das gerações. Dentro do contexto da teoria bourdieusiana, a família é frequentemente vista como um dos principais locais de transmissão de *capital* cultural. Quando um entrevistado relata que tem familiares envolvidos na docência, incluindo a Filosofia, isso

sugere que ele pode ter sido exposto a discussões e conhecimentos acadêmicos desde cedo. Essa pergunta contribui para a compreensão das interações entre a educação, a herança cultural e as escolhas individuais no contexto da teoria de Bourdieu.

O Professor 1 disse que:

*Filosofia não, mas eu tenho na família rapidinho: avó, mãe, tia, irmão, irmã são, que vem aqui são cinco, com a minha prima, da família tem um recheado de professores.*

O Professor 2 conta que:

*Eu tenho o primo que tá fazendo doutorado em Artes. Eu tenho um primo sociólogo, psicólogo. Mas ele não exerce a docência, só a clínica. Tenho tias que trabalham na área de educação, são professoras e tudo mais, pedagogas, supervisoras. Mas atualmente, da docência, até que nem tanto assim. Teus primos e tudo, mas mais próximos dos primeiros, geração 1º grau. Eu só tenho uma tia que hoje em dia ela é a coordenadora do CEMAP, né? Do centro da rede municipal*

O Professor 5 apresenta que:

*Familiar, eu tenho minha irmã que é professora, só. Mas a filosofia não.*

O Professor 6 diz que:

*Não, nenhum, mas a docência, assim, é uma tradição familiar, quase. Então, minha avó por parte de mãe foi professora. Minha mãe foi professora de música. Minha tia, irmã dela, foi professora de história. Inclusive, deu aula no Polivalente, que era Iara, minha tia. Uma tia minha, por parte de pai, também foi professora de geografia. Foi minha professora, inclusive. Alguns professores aí da família.*

Na resposta do Professor 1, sua família, embora não tenha tradição em Filosofia, é composta por diversos professores, incluindo avó, mãe, tia, irmão, irmã e prima. Isso revela um sólido *capital* cultural e social, conforme Bourdieu (2002, 2015). A tradição familiar relacionada à educação valoriza o ensino e pode influenciar decisões de carreira, mesmo que não seja na Filosofia. Isso ilustra como origens familiares e contexto social afetam trajetórias educacionais e profissionais, como proposto por Bourdieu.

O Professor 2 menciona que sua família está envolvida em diversas áreas relacionadas à educação e ciências sociais, com membros em Artes, Sociologia e Psicologia. Isso indica a influência do *capital* cultural e social da família, mesmo que nem todos sejam professores, apoiando sua escolha de carreira acadêmica. A presença de familiares em áreas

como Sociologia e Psicologia reflete a teoria de Bourdieu (2007) sobre como o contexto familiar criam escolhas individuais.

O Professor 5 tem uma irmã professora, mostrando a valorização da docência em sua família, mesmo que não seja na Filosofia. Isso reflete as ideias de Bourdieu (2004) sobre o *capital* cultural e como o contexto familiar e social afetam escolhas educacionais e de carreira. Mesmo que a Filosofia não seja uma tradição familiar, a carreira de professor é valorizada em sua família, influenciando sua escolha.

O Professor 6 menciona que a docência é uma tradição familiar, com membros da família sendo professores em diferentes disciplinas. Isso influenciou sua escolha de seguir uma carreira na Filosofia e na docência, alinhando-se com a teoria de Bourdieu (2006) sobre como o contexto familiar e social realçam escolhas educacionais e de carreira.

A Professora 3 destaca que:

*A docência somente eu, nenhum familiar*

A Professora 7 evidencia que:

*A minha família, em si, tanto de uma parte quanto da outra, não tem assim nenhum professor.*

O Professor 8 relatou que:

*Nenhum, não tive a oportunidade, porque a nossa família nasceu em condições muito miseráveis. Mas como se diz, os filhos e netos da nossa matriarca conseguiram êxito através de muito sacrifício. Hoje, todos nós temos uma forma de sobreviver, porque nos dedicamos aos estudos.*

A Professora 3 é a única em sua família dedicada à docência, sugerindo que sua escolha pela carreira acadêmica em Filosofia pode não ter sido diretamente influenciada por familiares próximos envolvidos na educação ou na área filosófica. Isso ressalta a possibilidade de sua escolha ser mais influenciada por experiências pessoais ou educacionais ao longo de sua vida, em vez de uma forte presença de docentes na família. Bourdieu (2001) argumentaria que essa escolha pode ter sido resultado de sua trajetória individual e das oportunidades disponíveis em seu ambiente social e educacional.

A Professora 7 afirma que não há professores em sua família, o que sugere que sua escolha pela docência e pela Filosofia pode ter sido mais influenciada por fatores pessoais e individuais do que por uma tradição familiar. Essa resposta pode ser analisada à luz das

teorias de Bourdieu (2004, 2006), sugerindo que sua decisão de seguir essa carreira pode ter sido criada por seu contexto social e experiências pessoais do que por uma influência direta da família.

O Professor 8 relata que sua família não teve a oportunidade de se dedicar aos estudos devido às condições econômicas precárias em que nasceram. No entanto, ele destaca que, ao longo do tempo, os filhos e netos de sua família conseguiram obter sucesso por meio de muito esforço nos estudos. Essa narrativa reflete a importância da educação como um meio de superar desafios socioeconômicos e de alcançar melhores condições de vida. Sua trajetória individual representa uma forma de mobilidade social dentro da perspectiva de Bourdieu (2002, 2004), onde a educação desempenha um papel fundamental na transformação da posição social de uma família ao longo das gerações.

O Professor 4 expõe que:

*Meus dois irmãos são formados em Filosofia, também*

O Professor 4 menciona que seus dois irmãos também são formados em Filosofia. No entanto, ele indica anteriormente que um dos irmãos lhe deu aula de Filosofia, o que parece ter tido algum impacto em sua própria perspectiva sobre a disciplina. É interessante notar que a experiência de seu irmão como professor de Filosofia pode ter influenciado suas próprias percepções e sentimentos em relação à área, possivelmente contribuindo para sua atitude menos entusiástica em relação à disciplina. Isso ressalta como as experiências e as influências familiares podem desempenhar um papel na trajetória educacional e nas escolhas de carreira de uma pessoa, como discutido nas teorias de Bourdieu (2004) sobre o *capital cultural* e as influências familiares.

Dessa maneira, apresento no Quadro 10 a Síntese da Influência da Formação Acadêmica na Vida do(a) entrevistado(a), expondo as respostas referentes às Perguntas de 31 a 35.

Quadro 10 — Síntese da Influência da formação acadêmica na vida do(a) entrevistado(a)

Pergunta	Influência da formação acadêmica na vida do(a) entrevistado(a)	
<b>Pergunta 31</b> Percurso na graduação	1 - Responsabilidade	2 - Encontro consigo
	3 - Coisa Positiva	4 - Aprendizado
	5 - Transformação	6 - Contribuição na formação
	7 - Gostar	8 - Não tinha outra opção
<b>Pergunta 32</b> Escolheria novamente o	Todos disseram que sim, sendo que um destaca a importância de entender a si e os outros, um afirma pelo amadurecimento intelectual e outro por se	

curso de Filosofia, por quê?	destacar na pesquisa e um deles disse só ter escolhido por falta de recursos financeiros para outra área
<b>Pergunta 33</b> Motivação da escolha	Dois disseram pela vida religiosa; Um disse pela vida religiosa e oralidade; Um disse pela mudança de vida; Três disseram pela contato com a disciplina envolvendo o professor e as leituras e ter se identificado com a área; Um disse ser indicação de um amigo
<b>Pergunta 34</b> Algum professor influenciou	Dois disseram que sim; seis disseram que não.
<b>Pergunta 35</b> Famíliares professores	Quatro disseram que sim, ter familiares professores, mas nenhum com Filosofia; Três disseram que não tinha nenhum professor na família; Um disse que sim, ter familiares professores e com formação em Filosofia.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023

A análise da influência da formação acadêmica na vida do(a) entrevistado(a) revela-se ao considerarmos o percurso na graduação, a reflexão sobre a possibilidade de escolher novamente e as motivações subjacentes a essa decisão. A resposta às questões proporcionam uma compreensão mais profunda das experiências vivenciadas durante a graduação. A motivação por trás da escolha inicial, incluindo a possível influência de algum professor, destaca a importância dos agentes sociais na formação do *habitus* acadêmico, como proposto pela teoria de Bourdieu (2008, 2012). O *habitus* representa as disposições internalizadas que orientam as escolhas individuais, enquanto o campo educacional, marcado pela interação entre estudantes, professores e instituições, contribui para a construção dessas disposições. A influência familiar, especialmente de familiares professores, evidencia como o *capital* cultural é transmitido e acumulado ao longo das gerações, desempenhando um papel fundamental nas escolhas educacionais. A teoria de Bourdieu, ao enfatizar a interação dinâmica entre *habitus*, campo e *capital*, oferece uma lente analítica abrangente para compreender as complexidades da influência da formação acadêmica na vida do(a) entrevistado(a).

#### 6.4.2 Compreender a expectativa do entrevistado com relação a profissão.

O subeixo sobre expectativa do entrevistado em relação à profissão sendo crucial para entender como o *habitus* e o *capital* cultural criam suas aspirações e escolhas. As expectativas profissionais de alguém são criadas por sua posição na estrutura social e pelas influências familiares e educacionais são ligadas ao *habitus*, conceito central na teoria de Bourdieu (2004). A análise desse tópico ajuda a iluminar como as escolhas profissionais são

condicionadas por fatores estruturais e contextuais, como educação, herança cultural e posição social, como delineado nas obras de Bourdieu.

A **trigésima sexta** pergunta sobre **Quando criança e adolescente, você considerava a profissão de professor(a) de Filosofia como uma opção? Se não, quais profissões lhe interessavam e por quê?** é fundamental para entender como o *habitus* e o *campo* social influenciam as escolhas de carreira. O *habitus*, conceito central na teoria de Bourdieu, engloba as disposições e valores internalizados que orientam as ações individuais. As aspirações de carreira de alguém são criadas por suas experiências anteriores, exposição a diferentes *campos* sociais e pela distribuição de *capital* cultural em sua vida. Isso demonstra como o *habitus* e o *campo* social trabalham em conjunto para formar as trajetórias de vida e as escolhas de carreira dos indivíduos.

O Professor 1 aponta que:

*Não, quando criança e adolescente não. O que me interessava naquela época era droga, maconha, cocaína. Sabia de nada. Comecei com 11 anos. Nenhuma visão de futuro. Na adolescência, deixei muita coisa para trás. Aí começou o processo de estudo, mas não na filosofia. Nenhum projeto assim. Era dedicação à vida religiosa.*

A Professora 3 salienta que:

*Antes não. Eu me encontrei como professora de filosofia já no Ensino Superior, quando eu estava na história. A profissão de ser professora vem desde a infância.*

O Professor 5 realça que:

*Nunca passou pela minha mente que poderia ser.*

O Professor 6 aponta que: aponta

*Não, Jogar bola, acho que ser jogador, mas não tinha nada concreto.*

O Professor 8 disse que:

*Eu não olhava, mas e eu queria fazer, outros cursos, né. Ou engenharia elétrica, ou engenharia civil, mas não na área da filosofia.*

A resposta do Professor 1 revela uma trajetória marcada por desafios e superações, indo de um cenário de problemas relacionados ao uso de drogas para uma vida dedicada à educação e à vida religiosa. Essa transformação reflete a influência de novos *habitus*, do

*capital* social, cultural e simbólico na construção da trajetória de um indivíduo, de acordo com Bourdieu (2007, 2015).

A resposta da Professora 3 mostra que sua inclinação para a docência em Filosofia surgiu durante o Ensino Superior, enquanto cursava História. Isso ilustra como as escolhas de carreira podem ser influenciadas por experiências e descobertas ao longo do percurso educacional, conforme a perspectiva de Bourdieu (2003c) sobre trajetória e escolhas profissionais.

A resposta do Professor 5 indica que, durante a infância e adolescência, a profissão de professor de Filosofia não estava em sua mente, enfatizando como as escolhas de carreira podem ser influenciadas pelas experiências e exposições individuais ao longo da vida, conforme Bourdieu (2008a).

A resposta do Professor 6 mostra que, durante sua infância e adolescência, ele não considerava a profissão de professor de Filosofia como uma opção de carreira, mas tinha o desejo de ser jogador de futebol. Isso ilustra como as aspirações de carreira podem evoluir ao longo da vida de uma pessoa, à medida que novas experiências e oportunidades se apresentam, em consonância com Bourdieu (2008a).

O Professor 8 menciona que, quando criança e adolescente, não considerava a profissão de professor de Filosofia como uma opção. Isso indica que sua escolha de se tornar um professor de Filosofia não estava em seus planos iniciais e que ele considerava outras áreas como opções de carreira. Essa resposta reflete como as aspirações profissionais das pessoas podem mudar ao longo do tempo, à medida que adquirem novas experiências e perspectivas, conforme a perspectiva de Bourdieu (2008a).

Todos os(as) professores(as) analisados inicialmente não consideravam a carreira de professor(a) de Filosofia como uma opção durante sua infância e adolescência, destacando como suas escolhas de carreira evoluíram ao longo da vida devido a experiências, descobertas e oportunidades que surgiram no decorrer de suas trajetórias. Essa evolução reflete a complexidade das escolhas profissionais, influenciadas por uma interação de fatores pessoais e sociais.

O Professor 2 destaca que:

*Essa era a brincadeira predileta que eu tinha: reunir a molecada da rua toda na garagem e eu dava aula, só que era brincadeira. A molecada levava como sendo a brincadeira, eu levava como sério fazer exercício para falar, uma tarefinha dos cadernos da molecada. E era uma brincadeira que era legal fazer, com que eu estudava e colocava o povo da rua para poder*

*estudar. Então a vida inteira eu vivi como professor, mesmo quando era ligado à igreja católica. Com 12 anos de idade eu estava na catequese, né? Então já era um molequinho atrevido para os adultos. Catequese. Então eu acho que a profissão da docência fez e deve ter feito aí durante a minha infância inteira. E aí a lenda não sei se é, eu sempre quis o direito. Até hoje tem hora que eu me pergunto, poderia ter feito há mais tempo também. Que eu me vejo muito dessa situação. Eu gosto muito de acompanhar a giro policial, tem quase defender ou abusar diante de estar escrito. Então direito, isso. Filosofia é para mim duas áreas caminhando juntas.*

O Professor 4 enfatiza que:

*Digamos que sim, pois via o professor como algo mágico. Para mim, professor era coisa de outro mundo.*

O Professor 2 demonstra uma inclinação precoce para a docência, refletida em suas brincadeiras de dar aulas desde a infância. Sua trajetória parece ser influenciada por essa vontade de transmitir conhecimento desde cedo, além de apresentar uma conexão entre a Filosofia e o Direito em suas escolhas de carreira. Isso está em linha com a perspectiva de Bourdieu (2006, 2007) sobre como experiências e inclinações precoces podem marcar as escolhas de carreira de um indivíduo ao longo da vida.

Por outro lado, o Professor 4 via a profissão de professor como algo mágico e distante durante sua infância e adolescência, indicando que, naquela época, não a considerava uma opção realista. Essa perspectiva destaca como as percepções sobre carreiras e profissões podem mudar ao longo da vida, à medida que uma pessoa amadurece e adquire novas experiências, concordando com a visão de Bourdieu (2015) de que as trajetórias profissionais são influenciadas por várias circunstâncias ao longo do tempo.

A Professora 7 expõe que:

*Na verdade, na época, na época, nem sabia que essa matéria existia. Como professora, sim, é porque assim, eu acho que quando a gente pega a tendência do magistério, é porque vem da infância. Quando eu terminei o magistério, não tinha dúvida nenhuma de que queria ser professora.*

A Professora 7 compartilha que, na época de sua infância e adolescência, ela não tinha conhecimento da existência da matéria de Filosofia como uma opção de carreira. No entanto, ela menciona que, desde o período em que concluiu o magistério, não tinha dúvidas de que queria ser professora. Isso sugere que sua decisão de se tornar professora de Filosofia pode ter sido influenciada por uma inclinação para a educação que ela desenvolveu ao longo do tempo, especialmente após concluir sua formação em magistério e outros cursos. Essa

resposta ressalta como as experiências educacionais e a descoberta de diferentes áreas de conhecimento podem influenciar as escolhas de carreira das pessoas ao longo da vida, apoiando a visão de Bourdieu (2008a) de que as trajetórias individuais são ressaltadas por fatores diversos.

Apresento no Quadro 11 a Síntese das Expectativas do(a) entrevistado(a) em relação à profissão, contemplando a resposta da Pergunta 36.

Quadro 11 — Síntese da expectativa do(a) entrevistado(a) com relação a profissão.

Pergunta	A expectativa do(a) entrevistado(a) com relação a profissão.
<b>Pergunta 36</b> Antes considerava a profissão de ser Professor(a), quais	Seis disseram que não, pois, ou estava envolvido em drogas, ou gostaria de ser jogador de futebol, ou engenheiro. Enquanto dois destacam que, já brincavam de ser professor e outro identifica como algo mágico

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023

A descrição do(a) entrevistado(a) em relação à profissão, especialmente a anterior consideração de se tornar professor(a), revela um aspecto fundamental no entendimento de suas escolhas e aspirações profissionais. Ao analisar essa expectativa à luz da teoria de Bourdieu, é possível explorar como o *habitus*, o *campo* e o *capital* se entrelaçam na formação das preferências e objetivos profissionais. O *habitus*, como conjunto de disposições internalizadas, influencia as percepções do(a) entrevistado(a) sobre a profissão de professor(a), moldando suas inclinações e expectativas. O *campo* educacional, caracterizado pela interação entre professores, alunos(as) e instituições, também desempenha um papel significativo na construção dessas perspectivas. A consideração prévia da profissão de professor(a) pode ser vista como um reflexo das influências sociais e culturais que moldaram o *habitus* do(a) entrevistado(a). Além disso, o *capital*, tanto cultural quanto social, desempenha um papel na definição das aspirações profissionais, uma vez que a profissão de professor(a) é frequentemente associada a um acúmulo de capital cultural.

#### 6.4.3 Compreender a relação do entrevistado com o trabalho docente.

O próximo momento de análise (perguntas 37 e 38) requer uma compreensão profunda dos conceitos de *habitus*, *campo* e *capital*, sobre toda a relação de um indivíduo com o trabalho docente, ressaltada pelo *habitus*, que abrange as disposições, valores e práticas incorporados ao longo da vida, bem como pelo *campo* educacional em que ele opera.

Bourdieu (2007, 2012) argumenta que o *campo* da educação é um *campo* de luta simbólica, em que diferentes formas de *capital* (cultural, econômico e social) influenciam o sucesso e o status dos agentes, como professores. A análise dessa relação envolve explorar como o *habitus* do entrevistado, realçando por sua história de vida e experiências, interage com o *campo* educacional, afetando suas atitudes, práticas pedagógicas e identidade profissional como professor.

A **trigésima sétima** questiona **Quais são as principais dificuldades em ser professor(a) Filosofia?** e considera a relação entre a posição ocupada pelo entrevistado no *campo* educacional e as estruturas de poder que ressaltam essa posição. A teoria de Bourdieu (2012) enfatiza que o *campo* educacional é permeado por lutas simbólicas, em que diferentes agentes competem por *capital* simbólico e reconhecimento. As dificuldades enfrentadas pelo professor(a) de Filosofia podem estar relacionadas à sua posição periférica no *campo*, com menos *capital* cultural e status social do que outras disciplinas mais tradicionais. Além disso, as dificuldades em ser um professor(a) de Filosofia podem ser compreendidas como resultado da dinâmica de poder, hierarquia e legitimação dentro do *campo* educacional, em que diferentes disciplinas lutam por espaço e reconhecimento.

O Professor 1 aponta que:

*Então, sendo bem sincero, claro que isso não é o principal. Mas a questão financeira nos tempos atuais, acho que pesa muito. Você quer ser o quê? Porque você vai ouvir as pessoas começarem a querer colocar na balança o preço e valor. quero ser influencer, o conteúdo é fascinante. Mas para quem está começando, o adolescente vai visualizar o que? valor. Ganhar 4.000 por mês, em um aplicativo. Mais do que a gente como professor. Um dia, eu tô falando coisas básicas, que eu sei. Eu sei que tem muitos mais habilidosos que ganham muito mais, mas eu tenho 4.000 mexendo no celular por dia. é um descaso, uma desvalorização.*

O Professor 4 enfatiza que:

*Hoje, é óbvio que a principal dificuldade na escolha de ser professor é a questão da remuneração. Os professores atualmente estão muito mal remunerados e também sofrem com a falta de respeito, tanto por parte dos alunos quanto pela proteção dos pais dos alunos. Não se enxerga mais o professor com aquele mesmo respeito e admiração que existia antigamente. Hoje, o professor está totalmente em descrédito. Essa é uma dificuldade evidente.*

O Professor 8 disse que:

*Hoje, as dificuldades são muitas, especialmente relacionadas ao salário, sabendo que este é um fator influente. Houve uma época em que eu estava no estado e os professores entraram em greve, independente da área em que estava atuando, trabalhando na usina. As dificuldades de ser professor hoje são muitas, e é necessário ter um segundo emprego ou realizar trabalhos extras para sobreviver. Contar apenas com o salário do estado não é viável. Isso tem sido uma das grandes dificuldades que enfrento. Por outro lado, uma das facilidades é ajudar os alunos a pensar. Afinal, não podemos apenas focar nas condições financeiras. É muito gratificante ver um aluno no futuro, bem-sucedido, agradecendo pela oportunidade e pelo conteúdo de filosofia que compartilhamos. Essa é a minha maior satisfação atualmente.*

As respostas do Professor 1, do Professor 4 e do Professor 8 destacam a perspectiva de Bourdieu (2012) sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores de Filosofia, especialmente no contexto financeiro atual. Todos eles apontam a questão financeira como um dos principais desafios na profissão, destacando como a remuneração inadequada afeta negativamente o *capital* econômico dos professores, relacionado à questão financeira e ao acesso a recursos materiais. A falta de reconhecimento social também é mencionada, afetando o *capital* simbólico, que se refere ao prestígio e ao respeito associado à profissão.

Essas análises estão alinhadas com a teoria de Bourdieu (2007), que enfatiza a importância das condições materiais, incluindo o *capital* econômico, nas trajetórias individuais com *capital* simbólico. O Professor 1 expressa preocupação com a desvalorização da profissão, especialmente para os iniciantes, comparando-a com opções mais financeiramente gratificantes, como trabalhar com aplicativos. Isso ilustra como as condições econômicas e a percepção de valor na sociedade podem influenciar a escolha e a satisfação profissional, como discutido por Bourdieu em sua teoria.

A resposta do Professor 4 ressalta como as condições objetivas, representadas pelo *capital* econômico e simbólico, desempenham um papel significativo nas trajetórias profissionais e nas perspectivas dos professores. A desvalorização da profissão docente e as condições socioeconômicas precárias afetam a motivação. Essas análises destacam como a teoria de Bourdieu (2015) sobre as trajetórias sociais pode ser aplicada para compreender os desafios enfrentados pelos professores de Filosofia na atualidade.

A resposta do Professor 8 destaca as dificuldades financeiras enfrentadas por professores de Filosofia, enfatizando a baixa remuneração e a necessidade de trabalhos extras como reflexo da falta de *capital* econômico na profissão docente. Bourdieu (2008a) argumenta que o *capital* econômico desempenha um papel crucial nas trajetórias profissionais, influenciando as escolhas e oportunidades disponíveis para os indivíduos. A

desvalorização financeira da profissão de professor pode criar barreiras para aqueles que desejam seguir essa carreira, especialmente para aqueles que enfrentam dificuldades econômicas. No entanto, a resposta do Professor 8 também ressalta a importância do *capital* cultural e do comprometimento com a educação, demonstrando que, apesar das dificuldades financeiras, o *capital* cultural, representado pelo desejo de educar e influenciar positivamente os(as) alunos(as), continua sendo um motivador significativo para aqueles que escolhem permanecer na profissão. Essa análise ilustra como o *capital* econômico e cultural interagem na carreira de um professor de Filosofia, de acordo com a teoria de Bourdieu.

O Professor 2 destaca que:

*Eu acho que a maior e principal dificuldade, que eu vejo, é em dois pontos para trabalhos, né, como docente. O tempo que você tem de aula, a hora-aula, uma hora só, duas quantidades por sala, é muito pouco para um conteúdo que é muito denso e um conteúdo que mexe com a racionalidade, intelectualidade, o acesso intelectualidade do aluno, é do estudante. Então, como o tempo de aula é mínimo, é muito pouco para você trabalhar, ainda que você priorize e escolha bem o seu currículo programático, lembra muito pouco para você desenvolver a capacidade argumentativa, a escrita do aluno. E aí, outra dificuldade, enquanto sinto do lado do estudante, é o aluno chegar para estudar filosofia sem maturidade intelectual nenhuma, principalmente no primeiro ano. [...] Quer fazer a aula de filosofia, você pode ter esse momento de fazer, mas eu tenho que registrar, relatar, priorizar sobre o fazer. E aí ele não tem tanta paciência para isso. Então, a grande dificuldade que eu vejo é essa: como sintetizar, como escrever, como registrar, como sistematizar o pensamento em pouco tempo e com alguém que não é isso que está vivenciando, né? É uma faixa etária que ainda não está pronta para poder começar esse momento de registro, de escrita e assim por diante. Seria a dificuldade.*

O Professor 6 aponta que:

*É o seguinte: a presença da filosofia no currículo, né, é muito tímida ainda. É muito pouco valorizada, eu digo assim, não pelas pessoas. Mas pela gestão, enfim. Me parece que é aquela sensação de ser uma matéria marginal do currículo ainda, né. Tem uma aula só por semana. Isso traz dificuldade para nós, porque, para a gente completar a carga horária, é uma dificuldade, né.*

O Professor 2 e o Professor 6 identificam desafios no ensino de Filosofia que podem ser analisados à luz dos conceitos de *capital* cultural, social, econômico e simbólico de Bourdieu. O Professor 2 menciona duas dificuldades principais: a limitação de tempo para as aulas de Filosofia, relacionada ao *capital* econômico, uma vez que o investimento na educação afeta a quantidade e qualidade do tempo disponível para o ensino, e o nível de

maturidade intelectual dos(as) alunos(as), evidenciando o *capital* cultural, que é influenciado pela exposição ao conhecimento cultural e intelectual (Bourdieu, 2001). Além disso, a falta de recursos didáticos, como livros físicos na biblioteca, reflete o impacto do *capital* econômico nas condições de ensino. Essas dificuldades destacam como os diferentes capitais em Bourdieu (2008a) afetam a prática de ensino da Filosofia e as trajetórias educacionais dos(as) alunos(as) e professores(as).

Por outro lado, a resposta do Professor 6 aborda a falta de valorização da Filosofia no currículo escolar, refletindo a falta de reconhecimento social e institucional dessa disciplina, o que afeta diretamente o *capital* simbólico associado a ela. Bourdieu (2012) argumenta que as disciplinas e *campos* de conhecimento mais reconhecidos tendem a acumular mais *capital* simbólico, enquanto as disciplinas marginalizadas enfrentam desafios em termos de tempo de ensino e recursos disponíveis. No caso do Professor 6, a Filosofia enfrenta dificuldades devido à sua falta de valorização, o que pode afetar a motivação dos professores e a qualidade do ensino. Essas análises ressaltam a importância do *capital* simbólico no *campo* educacional e a necessidade de valorizar e reconhecer adequadamente a Filosofia no currículo escolar para garantir sua relevância e qualidade no ensino.

A Professora 3 salienta que:

*Grande dificuldade, mas é um problema sério, é a falta de engajamento dos adolescentes. Porque eu gosto de trabalhar com adolescentes. É claro que sou uma professora inteligente e gosto de trazer muitos elementos para que eles pensem de forma diferente, mas a gente percebe que dentro da sala de aula eles estão nem aí. Isso entristece muito, Nossa, me entristece quando percebo que não há aquele interesse. Então, esse, eu acho, é um grande problema, e não é somente da filosofia.*

A Professora 7 expõe que:

*Dificuldades: a gente trabalha com adolescentes. É mais fácil. É uma turma com capacidade maior de compreensão, de análise. Sempre gostei de trabalhar com adolescentes. Minha dificuldade é no mesmo patamar. Hoje em dia, eles não querem saber de mais nada, infelizmente. O celular, essa gama de informações, falta de interesse. Muitas vezes você vê uma sala de aula, aí poucos alunos têm interesses. Falta de interesse tá tão grande que até educação física, que eles amavam, não estão querendo mais. Uma das maiores dificuldades que nós, professores, estamos enfrentando é essa gama de informação, essa coisa que os alunos querem tudo pronto, já acham a resposta no Google, no “pai Google”. Trabalhar com adolescência é legal, mas, por outro lado, aí tem esse desinteresse.*

As Professoras 3 e 7 destacam a falta de engajamento dos(as) alunos(as), especialmente dos adolescentes, como uma das principais dificuldades em ser professora de Filosofia. Essa falta de interesse dos(as) alunos(as) está relacionada ao *capital* cultural, uma vez que a motivação e o envolvimento com o conteúdo filosófico são influenciados por sua exposição prévia ao conhecimento cultural e intelectual. Além disso, essa falta de engajamento também pode estar ligada ao *capital* social, pois as interações sociais e as influências do grupo de pares desempenham um papel importante na formação das atitudes e comportamentos dos adolescentes.

A análise das professoras ressalta como o contexto social e cultural, com o *capital* cultural e social, influenciam a prática de ensino da Filosofia e afetam o envolvimento dos(as) alunos(as), como discutido por Bourdieu (2008a) em sua teoria sobre as trajetórias sociais. A falta de motivação e envolvimento dos(as) alunos(as) é um desafio significativo que requer estratégias de ensino criativas para demonstrar a relevância da Filosofia em suas vidas e preencher a lacuna no *capital* cultural dos(as) alunos(as). Essa dificuldade reflete a necessidade de adaptar as abordagens pedagógicas para atender às necessidades e interesses dos(as) alunos(as) da era digital, enfatizando a importância do *capital* cultural na educação.

O Professor 5 realça que:

*A minha principal dificuldade na escolha da profissão e no exercício da minha função é ensinar lógica. Eu tenho muita dificuldade em ensinar lógica, então preciso estudar bastante. É um fator muito difícil para mim.*

A resposta do Professor 5, que aponta o ensino da lógica como sua principal dificuldade, está relacionada à necessidade de aprimorar seu *capital* cultural e competência técnica nessa área específica do conhecimento. Bourdieu (2015) enfatiza que os professores precisam adquirir *capital* cultural, que inclui conhecimento e habilidades específicas, para exercerem com sucesso sua profissão. No caso do Professor 5, a lógica é uma área que demanda um estudo aprofundado e um domínio sólido do conteúdo. Essa dificuldade reflete a importância do desenvolvimento constante do *capital* cultural dos professores, não apenas em termos gerais, mas também em áreas específicas de ensino. Além disso, a resposta destaca a necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas eficazes para transmitir esse conhecimento aos(as) alunos(as), o que ressalta a importância do *capital* pedagógico na prática docente, um conceito também abordado por Bourdieu (2006) em sua teoria sobre a educação.

A **trigésima oitava** pergunta sobre se **Acredita que tem alguma facilidade que você pode elencar para a escolha de ser professor(a) Filosofia ?** pode ser compreendida através do conceito de *capital* cultural e *habitus*. A resposta à pergunta pode, assim, elucidar como o *habitus* e o *capital* cultural influenciam a escolha da carreira de professor de Filosofia, destacando como a afinidade com a disciplina é percebida como um trunfo ao longo dessa trajetória.

O Professor 1 disse que:

*O Sim todas as vezes é perigoso, ele desgasta, adocece. Então, com o tempo, com essas responsabilidades, por ter essa característica de assumir uma coisa, ir levar mesmo até percebi que a gente não pode falar sim para tudo.*

O Professor 2 conta que:

*Começou na graduação a facilidade em fazer trabalho em grupo. [...] todas as discussões, cada um de uma área da Filosofia. [...] Eu tenho a facilidade para poder falar, poder escrever, [nomes], para poder sintetizar e tudo.*

A Professora 3 destaca que:

*Facilidade é por amor, gosto mesmo*

O Professor 4 expõe que:

*Continuo, ainda, amando ser docente. Quando vemos um aluno que vai para a faculdade e nos diz: “Professor, você me ajudou nisso aí”, não há nada que pague por isso. É maravilhoso ver alguém que encontrou seu caminho em uma área. Apesar de haver áreas menos procuradas, é gratificante. Graças a Deus, atualmente estou com dois cargos no estado, o que também é muito gratificante.*

O Professor 5 apresenta que:

*Tenho facilidade em memorizar informações. Se eu ler um texto no quadro uma vez, praticamente eu consigo projetá-lo aqui, tenho uma excelente memória e sou bom em lembrar de muita coisa. Isso faz com que a aula flua facilmente, exceto quando se trata de ensinar lógica. Também tenho um carisma muito grande com os alunos, eles gostam de mim e eu gosto deles. A nossa relação é boa, e isso é algo que eu posso destacar como tranquilo no exercício da função.*

O Professor 6 diz que:

*Eu, por exemplo, hoje dou algumas aulas de Filosofia, mas não é o que faço mais na escola. Tenho mais horas reservadas para a coordenação do novo*

*Ensino Médio, que tive que pegar para complementar o cargo e melhorar meu salário, do que com Filosofia. Então, hoje acumulo o cargo de professor de Filosofia, o cargo de professor daquela humanidade Ciências Sociais do itinerário normativo e de coordenador do novo Ensino Médio na minha escola. Acaba que a atuação como professor de Filosofia fica até menor do que as outras matérias, né? E a situação que realmente gosto, essas outras, eu estou até meio perdido*

A Professora 7 evidencia que:

*Dar aulas pois faço o que gosto, e como tenho domínio acredito que gerou uma certa facilidade.*

O Professor 8 relatou que:

*Uma facilidade que acho e colaborar com o pensar para entrar no vestibular. Eram poucos e raro, às vezes naquela época, conseguirem entrar, pois não havia tantas condições como temos hoje.*

O Professor 1 demonstra um forte comprometimento, determinação e adaptabilidade na profissão de professor de Filosofia, traços influenciados por seu *habitus*, conforme explicado por Bourdieu (2003a). Sua capacidade de dizer não às demandas excessivas também reflete sua adaptação ao ambiente profissional. Essas características, juntamente com sua paixão pela Filosofia, impulsionaram sua trajetória profissional.

O Professor 2 enfatiza sua habilidade na oralidade, que foi valiosa durante seu curso de Filosofia, superando desafios na escrita por meio de trabalho em grupo. Isso reflete o desenvolvimento de seu *capital* cultural, influenciado pela influência de sua mãe, que o incentivou a ser crítico e leitor. Seu trabalho em grupo também contribuiu para o desenvolvimento de *capital* social ao melhorar suas habilidades de escrita, fortalecendo assim sua carreira como professor de Filosofia, conforme a perspectiva de Bourdieu (2006, 2015).

A Professora 3 destaca seu profundo amor pela Filosofia, revelando seu *capital* cultural e simbólico. Seu amor pela disciplina representa um importante *capital* cultural, enquanto sua escolha de se tornar professora reflete seu compromisso com o *capital* simbólico, atribuindo prestígio à docência em Filosofia, indo além de considerações materiais. Conforme Bourdieu (2003a, 2012), essa conexão entre seu *capital* cultural (amor pela Filosofia) e *capital* simbólico (prestígio da docência em Filosofia) desempenhou um papel fundamental em sua escolha profissional.

O Professor 4 enfatiza a satisfação pessoal que encontra na docência, especialmente ao ver seus alunos(as) progredindo e alcançando sucesso acadêmico. Sua resposta ilustra o

valor simbólico que atribui à docência, indicando que seu comprometimento vai além de recompensas materiais. Além disso, seu envolvimento em diversas funções sugere a construção de *capital* social, indicando conexões significativas que contribuíram para seu desenvolvimento profissional e pessoal. Isso destaca a relevância do *capital* simbólico e social em sua carreira como professor de Filosofia, à luz dos conceitos de Bourdieu (2007, 2012).

O Professor 5 ressalta duas características pessoais relevantes à luz dos conceitos de Bourdieu (2003a), sua habilidade de memorização como parte do *capital* cultural, fundamental para o ensino eficaz, e seu carisma e relacionamentos positivos com os(as) alunos(as) como aspectos do *capital* social, contribuindo para um ambiente educacional favorável. Sua resposta enfatiza a importância desses *capitais* cultural e social em sua experiência como professor de Filosofia, onde suas habilidades pessoais e relacionamentos com os(as) alunos(as) são fundamentais para o sucesso docente.

A resposta do Professor 6 aborda a questão da distribuição de tempo entre a coordenação do Ensino Médio e o ensino de Filosofia, relacionando-a aos conceitos de *capital* econômico e *capital* simbólico de Bourdieu (2015). A alocação de mais tempo à coordenação pode ser associada ao *capital* econômico, refletindo preocupações financeiras. Sua frustração com o ensino de Filosofia pode estar ligada ao *capital* simbólico, uma vez que a disciplina pode ser menos valorizada socialmente. Isso ilustra como o *capital* econômico e simbólico podem influenciar as escolhas e experiências de um professor de Filosofia.

A resposta da Professora 7 evidencia uma conexão entre sua paixão pelo ensino da Filosofia, seu domínio na área e a sensação de facilidade ao dar aulas, que pode ser interpretada à luz da teoria de Bourdieu. Seu domínio na disciplina reflete a manifestação do *capital* cultural, que engloba conhecimento e habilidades intelectuais, enquanto sua paixão e motivação intrínseca relacionam-se com o *habitus* ordenado por seus interesses e experiências. Isso destaca como o *capital* cultural, o *habitus* e a motivação intrínseca estão interligados em sua prática de ensino, influenciando positivamente sua abordagem pedagógica e interação com os(as) alunos(as), de acordo com as ideias de Bourdieu (2003a).

O Professor 8 menciona a facilidade em colaborar com o pensamento dos(as) alunos(as) para o vestibular, destacando a importância do *capital* cultural e intelectual na formação das disposições dos(as) alunos(as). Ela também faz referência às condições desafiadoras que enfrentou na época em relação ao acesso ao Ensino Superior, o que pode ser interpretado como uma análise crítica das limitações do sistema educacional. Essas nuances

em sua resposta ressaltam como as experiências, valores e perspectivas individuais estão intrinsecamente ligados à prática de ensino da Filosofia, à luz das teorias de Bourdieu (2003a) sobre *habitus*, *capital* cultural e social.

No Quadro 12, apresento a Síntese da Relação do(a) Entrevistado(a) com o Trabalho Docente, abrangendo as respostas das Perguntas 37 a 38.

Quadro 12 — Síntese da relação do(a) entrevistado(a) com o trabalho docente.

Pergunta	A relação do(a) entrevistado(a) com o trabalho docente.	
<b>Pergunta 37</b> Dificuldades em ser Professor(a)	Três disseram o financiamento/remuneração; Dois disseram carga horária, pouco tempo; Dois disseram o engajamento dos adolescentes; Um disse o ensino de lógica.	
<b>Pergunta 38</b> Facilidades em ser Professor(a)	1-Não falar sim para tudo	2-Falar, escrever, sintetizar
	3-Por amor, gostar	4-Amar ser professor(a)
	5-Memorizar informações	6-Atuar em outras áreas
	7-Dar aulas	8-Pensar

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023

Ao longo deste Eixo 3, os professores compartilharam seus percursos de graduação em Filosofia, avaliaram sua formação na área e discutiram as motivações por trás de sua escolha profissional. Muitos destacaram a valorização da educação e da busca pelo Ensino Superior em suas trajetórias, ressaltando a importância da Filosofia como uma disciplina que contribui para a mobilidade social e a diferenciação cultural. Além disso, eles mencionaram desafios, como dificuldades financeiras e a desvalorização da profissão, mas também reconheceram as recompensas pessoais e simbólicas de ser professor(a) de Filosofia. À luz da teoria de Bourdieu, essa relação pode ser compreendida através dos conceitos de *habitus*, *campo* e *capital*. O *habitus*, enquanto conjunto de disposições internalizadas, influencia a percepção do(a) entrevistado(a) em relação ao trabalho docente, moldando suas atitudes, valores e expectativas. As dificuldades enfrentadas podem refletir a influência de estruturas sociais e culturais que moldaram o *habitus* do(a) entrevistado(a), afetando sua abordagem e experiência como professor(a). O *campo* educacional, como o espaço em que ocorre a prática docente, influencia diretamente as dificuldades e facilidades encontradas, sendo palco de dinâmicas sociais e estruturas de poder que moldam a experiência profissional.

## 6.5 ANÁLISE DO EIXO 4 – FORMAÇÃO CULTURAL/ SOCIAL/ SIMBÓLICO/ ECONÔMICO

A análise do Eixo 4, que trata da formação cultural, social, simbólica e econômica dos entrevistados, permite uma compreensão profunda das influências que ressaltam suas escolhas educacionais e profissionais. Os relatos revelam como o *capital* cultural, adquirido por meio da exposição à cultura, leitura e experiências educacionais, desempenhou um papel fundamental na atração pela Filosofia. Além disso, as condições econômicas e sociais das famílias dos entrevistados influenciaram diretamente sua capacidade de obter diplomas e seguir carreiras como professores(as) de Filosofia. No contexto da teoria de Bourdieu (2006), essa análise ajuda a entender como esses elementos interagem para forjar as trajetórias de vida dos entrevistados, destacando a importância do *capital* cultural e do *habitus* na construção de suas identidades como educadores na área da Filosofia que pode ser aplicada à compreensão dessas trajetórias.

### 6.5.1 Analisar de que forma a cultura esteve presente na vida do entrevistado.

A análise do papel da cultura na vida do entrevistado pode ser um tópico crucial para compreender como os elementos culturais ressaltam suas trajetórias e escolhas. Isso envolve a investigação das práticas culturais em suas famílias, comunidades e contextos educacionais. Pode-se examinar como a cultura, incluindo hábitos de leitura, exposição a obras literárias e filosóficas, participação em eventos culturais e interações com pessoas culturalmente influentes, inspirando suas preferências e aspirações. Ao explorar esse subeixo, é possível identificar como a cultura contribuiu para a construção das identidades e trajetórias dos entrevistados como educadores de Filosofia, bem como para a reprodução ou transformação das desigualdades sociais (Bourdieu, 2002).

Sob a perspectiva de Bourdieu (2015), a **trigésima nona** pergunta questiona se **Em sua trajetória, você participou de alguma atividade cultural ou de lazer? Teve acesso a bens culturais, (museus, cinema, bibliotecas) Se sim, quais foram e elas contribuíram para sua formação.** Participar de atividades culturais e ter acesso a bens culturais, como museus, cinema e bibliotecas, não apenas enriquece o repertório cultural individual, mas também pode influenciar significativamente as escolhas e aspirações das pessoas. A análise

dessa pergunta destaca como o acesso à cultura desempenha um papel fundamental na formação dos indivíduos e como as experiências culturais podem influenciar seu caminho educacional e profissional.

O depoimento do Professor 1;

*Eu lembro uma vez que nós fomos em Inhotim, BH. Por favor, se não foi, vá. Você é inserido na obra do artista. Te provoca. Você não olha, você interage com a obra, porque é um dos maiores museus abertos da América Latina. Dou um exemplo de Inhotim porque está fresco. Fui em 2010. Foi muito bom. Já fui no MASP em São Paulo, em vários lugares em Londrina, no processo cultural. Esse processo cultural, que é uma obra humana de alguém que viveu algo, seja o que foi, mas conseguiu retratar tudo em mim, em movimentos. Isso fascina, porque alguma coisa você se identifica com aquilo.*

O Professor 2;

*Bom, primeiro, eu sou filho da Rainha Perpétua da Irmandade São Benedito da cidade de Ituiutaba. Minha mãe tem uns 40, 50 anos, sei lá quantos anos. Ela carrega sobre a cabeça dela uma coroa da festa da Irmandade, né? A festa que é tradicional há mais de 100 anos. E desses 100 anos, praticamente 60 anos a minha mãe é rainha. E o meu pai, falecido, era Capitão Mirim do Terno Moçambique, camisa rosa. Então, eu fui criado dentro da cultura africana como um todo. Meu pai era mestre-sala da escola de samba Palmeiras Clube. A minha irmã mais velha, falecida, era passista. Então, eu fui criado dentro do carnaval, dentro da Congada, dentro do movimento de capoeira. Dancei dança afro, fui professor de dança afro. Sempre fez parte da minha vida. Fiz parte da diretoria e fui vice-presidente da Fundação Municipal Zumbi dos Palmares. Então, sempre estive interligado, principalmente, à cultura afro-brasileira, às religiões de matriz africana e aos primos que são pais de santo e frequentam o terreiro. Sempre tive ligado à cultura de matriz africana. Estudei teatro. Fiz parte do Teatro Vianinha. A minha mãe canta até hoje no coral da igreja católica. Eu estudei canto coral, já fiz parte do coral afro de Ituiutaba, fiz parte do coral da Universidade Católica de Goiânia. Durante as manifestações culturais, a música, a dança, o samba, tudo, eu estava inserido.*

A Professora 3;

*Museu nem tanto, mas amo biblioteca. Sempre gosto de ler. Nossa, sempre buscar coisas novas.*

O Professor 4;

*Na minha cultura, tenho um apreço pela Região de Patos de Minas. Costumava frequentar a área de Peirópolis, explorando as atrações turísticas como cachoeiras, grutas e cavernas. Além disso, a questão arqueológica e os museus históricos também eram partes importantes da*

*região. Essas experiências contribuíram significativamente para a minha formação, especialmente no que diz respeito às questões históricas, filosofia e sociologia. Compreender a história desempenha um papel fundamental para entender também a filosofia.*

O Professor 5;

*Com certeza tive acesso à questão da cultura. A cultura desempenhou um papel significativo na minha formação na filosofia.*

O Professor 6;

*Venho de uma família que eu diria de classe média. Então, minha mãe sempre trouxe para dentro de casa, assim como ela é musicista e tal, sempre trouxe bastante coisa da música. Lembro que passei a gostar de música brasileira, porque minha mãe colocava Chico Buarque, essas coisas, ao ouvir todo domingo essas músicas e tal. E aí, me toquei, gosto e passei a interessar, pensa um roqueiro gostando dessas músicas. Aos 15 anos, eu tocava e tal. Minha mãe também me apresentou o cinema europeu, né. Francês e tal. Então, de berço, já tive muito estímulo para me aproximar da cultura, etc.*

A Professora 7;

*Sim, se você tiver oportunidade, recomendo conhecer o Museu do Holocausto, pois sou Testemunha de Jeová. Me causou muito impacto a fornalha em que eles colocavam as pessoas para queimar. Até que ponto o ser humano é capaz de atrocidades. Outro museu que tenho vontade de visitar é o Museu da Bíblia. É gigantesco, muito grande, diferente do tamanho de uma caixinha de fósforo. Isso faz parte da minha religião*

E Professor 8;

*Não tínhamos a oportunidade de participar de eventos culturais interessantes, pois naquela época a mentalidade era diferente da atual. Nós, alunos do Ensino Médio, não tínhamos esse privilégio. A ênfase estava mais nas questões de sala de aula e nos conteúdos.*

Os depoimentos dos professores 1, 4 e 5, revelam a estreita relação entre formação e o contato com a cultura, ecoando os conceitos de Bourdieu (2002, 2007). No relato do Professor 1, a experiência em locais culturais como Inhotim e sua ênfase na interação com a arte destacam como a cultura pode moldar ativamente a formação de um indivíduo, estimulando a identificação pessoal com as obras. O Professor 4, ao expressar seu apreço pela cultura local de Patos de Minas e suas explorações de atrações culturais, sublinha como a cultura regional desempenha um papel essencial em sua educação, especialmente em relação à

compreensão histórica, filosofia e sociologia. O Professor 5 enfatiza o impacto direto da cultura em sua formação filosófica, destacando como o acesso à cultura influencia sua trajetória acadêmica. Esses depoimentos refletem de maneira notável como a teoria de Bourdieu (2006) sobre o *capital* cultural e o *habitus* se materializa na vida das pessoas, ilustrando como o contato com a cultura desempenha um papel crucial na construção de suas identidades e conhecimento.

Já os depoimentos dos professores 2, 3, 6, 7 e 8 demonstram a influência de diferentes experiências culturais em suas vidas, alinhando-se com o pensamento perspectiva de Bourdieu (2003a) sobre a importância do *capital* cultural na formação das pessoas. O Professor 2 descreve uma rica imersão na cultura africana, destacando como sua família e vivências moldaram seu envolvimento com manifestações culturais, desde o carnaval até a capoeira, teatro e música. Isso evidencia como o ambiente cultural em que ele foi criado teve um impacto profundo em sua formação. A Professora 3, embora mencione menos experiências em museus, destaca seu amor pela leitura e o constante desejo de aprender, ressaltando a importância da busca por conhecimento como parte de sua formação.

O Professor 6 relata como sua mãe, uma musicista, introduziu-o à música brasileira e ao cinema europeu desde cedo, influenciando sua paixão pela cultura. Esse contexto familiar enriqueceu seu *capital* cultural e influenciou seus gostos musicais e cinematográficos. A Professora 7 menciona a visita ao Museu do Holocausto e o Museu da Bíblia, relacionando essas experiências culturais à sua religião e ao impacto emocional que tiveram em sua formação. Finalmente, o Professor 8 ressalta a falta de oportunidades culturais em seu passado, refletindo uma mentalidade da época que enfatizava mais o ensino em sala de aula, evidenciando como a ausência de acesso a eventos culturais pode afetar a formação acadêmica. Esses relatos ilustram como a formação e o contato com a cultura são intrinsecamente ligados, moldando as identidades e conhecimentos dos indivíduos, de acordo com os conceitos de Bourdieu (2012) sobre o *capital* cultural.

É importante notar que as oportunidades de acesso à cultura variaram entre os entrevistados, refletindo as desigualdades sociais e econômicas presentes em suas trajetórias. Isso está em consonância com a visão de Bourdieu (2015, 2006) sobre como as condições sociais e econômicas ressaltando as oportunidades de acumular *capital* cultural. Alguns entrevistados tiveram acesso mais limitado à cultura em sua juventude, mas buscaram oportunidades de enriquecimento cultural ao longo da vida.

A análise da **quadragésima** pergunta que indaga sobre **Você teve alguma experiência na sua cultura que lhe causou algum tipo de impacto ou que teve um papel importante em sua trajetória pessoal? Pode compartilhar essa experiência e como ela afetou você?** A pergunta reconhece a importância das experiências culturais na construção do *habitus*, que é o conjunto de disposições e inclinações incorporadas por um indivíduo ao longo de sua vida. O *habitus* molda a maneira como as pessoas percebem o mundo, agem e interagem com ele, sendo fortemente influenciado por suas experiências culturais.

O Professor 1 disse que:

*Impacto. Eu não consigo identificar agora, assim não*

A resposta do Professor 1, parece ser uma resposta vaga e incompleta. A falta de contexto torna difícil compreender o que ele quis dizer com essa declaração. A resposta pode ser interpretada de várias maneiras, mas sem informações adicionais, é complicado discernir o significado exato. Se ele estivesse discutindo o acúmulo de *capital*, a frase pode sugerir que ele está tendo dificuldade em avaliar ou identificar o impacto desse fenômeno em um contexto específico, expressando incerteza ou necessidade de mais informações. No entanto, a falta de clareza e detalhes na resposta dificulta a análise adequada do acúmulo de *capital* e seu impacto, sublinhando a importância de fornecer explicações mais completas e contextualizadas ao discutir esse tópico crucial em contextos econômicos e sociais. Além disso, considerando que o professor teve vivências culturais, pode-se argumentar que essas vivências podem não ter sido suficientes para causar um impacto ou afetar sua compreensão do acúmulo de *capital* de maneira significativa. É essencial levar em consideração a complexidade do acúmulo de *capital* e como as experiências culturais podem influenciar nossa compreensão desse fenômeno.

O Professor 2 conta que:

*Isso é engraçado, né? Porque eu acabei de te falar que sou filho da Rainha, filho do Capitão do congado, e eu não peguei farda. Mas nunca dancei com nada, fiz parte como guarda da Rainha. Da rainha até uma certa idade. Depois, quando entrei na adolescência fui destituído do cargo de guarda da Rainha, que era para poder entrar e escolher um dos ternos. A minha família é proprietária de dois ternos, dois mais antigos, que é o Moçambique e o de camisa verde. E aí, eu não quis fazer parte de nenhum dos dois. Eu queria acompanhar a rainha, que é o que eu gostava e achava bonito e tudo mais. E aí, ao invés de dançar em um dos ternos, eu passei a acompanhar a minha mãe. [...] Eu fiquei o tempo inteiro ali nos bastidores. E a minha formação sempre teve ali na estrutura da Festa. Cura da festa,*

*hoje em dia, já ajudei na organização da festa como um todo, faço o cerimonial da festa, pesquisa a festa da Irmandade, leva os meus alunos de Filosofia para pesquisar a cultura na praça durante a manifestação cultural. E aí, acaba que isso teve importância e tem uma influência. Tanto é que no meu mestrado, é em Filosofia. Eu trabalho com ensino de Filosofia, mas o ensino de Filosofia na educação básica a partir de manifestações culturais de matriz africana. [...] Hoje em dia, eu trabalho dentro da sala de aula para poder ensinar Filosofia a partir disso*

A resposta do Professor 2 revela uma profunda ligação com a cultura afro-brasileira que desempenhou um papel significativo em sua formação. Cresceu imerso nessa cultura, com seus pais envolvidos em atividades tradicionais, como o carnaval, a Congada e a capoeira. Essa exposição precoce influenciou sua escolha de pesquisa de mestrado relacionada à cultura africana e à educação. Conforme Bourdieu (2015), o *capital* cultural, incluindo conhecimento e experiências culturais, é transmitido de geração em geração e pode influenciar as oportunidades futuras de uma pessoa.

A Professora 3 destaca que:

*Na minha cultura, você muda, mas você ainda traz consigo aquela coisa de lá. Por exemplo, claro, tem muitas coisas que ainda... Mas, eu sei, eu acho que estudar no colégio das irmãs lá, sim, foi impactante. Por quê? Porque, em determinado momento, a professora de ensino religioso chegou e pediu para passarmos no quadro os deuses falsos. E nós tínhamos muito, muito receio, pois ela era mais rude. Aí, eu levantei a mão e disse: “Irmã, eu não entendi.” Aí, ela falou: “Deus falso é o diamante, é o ouro, é o dinheiro.” Eu levantei novamente o dedo, eu tinha 12 anos. Aí eu olhei para ela e falei: “Irmã, a senhora fala do Deus falso dinheiro, e aqui vocês ensinam que o alimento é sagrado na nossa mesa. O dinheiro que o meu pai recebe todo mês, nós não temos alimentos sagrados na mesa.” Então, já que comecei por aí, né, questionar outra coisa... Na época, tinha ido para Toledo o representante do Papa. Por que as pessoas beijavam então o anel do Papa, que é de ouro? É uma ostentação, né, e isso me impactou muito. Sabe, acho que foi assim algo que me fez viver muitas coisas de forma diferente. Nesse momento, foi crucial para buscar respostas.*

A resposta da Professora 3 destaca como sua educação em um colégio religioso, especialmente sua interação com a professora de ensino religioso, a levou a questionar aspectos da religião e da sociedade. Essa experiência pode ser vista à luz de Bourdieu (2015) como uma aquisição de *capital* cultural, que inclui conhecimentos e habilidades obtidos ao longo da vida, muitas vezes por meio da educação. Sua formação proporcionou-lhe as ferramentas para questionar e refletir criticamente sobre questões religiosas e sociais, realçando seu *habitus* interior. Isso desenvolveu seu senso crítico e influenciou suas perspectivas e escolhas futuras, destacando como experiências como essa podem impulsionar

a busca por respostas e o envolvimento crítico com o mundo ao nosso redor. Nesse contexto, a educação desempenhou um papel crucial na construção de seu *capital* cultural, que, por sua vez, moldou sua capacidade de análise e interpretação de questões complexas, como as relacionadas ao acúmulo de *capital* econômico e cultural na sociedade

O Professor 4 expõe que:

*[...] na questão social é o constante enfraquecimento do valor atribuído ao ser humano. Para mim, o impacto negativo é evidente, já que à medida que a tecnologia avança, percebo um processo de regressão nos aspectos éticos e morais. Há uma perda de valores e princípios que afeta significativamente a evolução humana.*

A resposta do Professor 4 reflete uma preocupação com a evolução da sociedade e a percepção de um impacto negativo relacionado ao enfraquecimento dos valores e princípios éticos e morais. Isso pode ser analisado à luz das ideias de Bourdieu (2012) sobre a reprodução social e a luta pelo *capital* simbólico, em que diferentes grupos competem pelo controle e pela imposição de valores, normas e representações culturais. Essa preocupação também pode refletir a visão de Bourdieu (2002), sobre as lutas de classe na sociedade. O Professor 4 pode perceber que as mudanças sociais estão afetando desproporcionalmente os grupos mais vulneráveis, resultando na perda de valores e princípios que historicamente foram importantes para a coesão social.

O Professor 5 apresenta que:

*Fui orientado no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e no artigo que publiquei com base na obra de Deleuze sobre cinema em movimento. No meu TCC, fiz uma análise detalhada de um filme, decompus o filme de mais de 120 frames e descrevi minuciosamente o filme “Ano Passado em Marienbad” (1961), de Alain Resnais. Esse filme fazia parte do movimento do “nouveau roman”, um movimento literário francês. Outra experiência cultural importante foi minha atuação na produção de eventos. Estive envolvido no movimento estudantil por muito tempo e fiz parte da comissão de Cultura do Diretório Central dos Estudantes (DCE). Organizamos eventos culturais como Coloradas e outros, sediados na UFU. Também participei ativamente em Uberlândia entre os anos de 2013 e 2017. Durante esse período, participei do Programa Municipal de Incentivo à Cultura (PIMIC), que é um programa de incentivo cultural de Uberlândia. Fui membro da comissão de avaliação e seleção do PIMIC, sendo responsável por avaliar os projetos que buscavam a lei de incentivo cultural municipal. Isso ocorreu durante dois mandatos, nos quais fui eleito como parecerista para analisar os projetos que buscavam apoio financeiro através da lei de incentivo cultural.*

A resposta do Professor 5 destaca diversas experiências culturais que tiveram um papel importante em sua trajetória pessoal e profissional. Em primeiro lugar, a análise detalhada de um filme como parte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), publicar um artigo e participar do movimento estudantil, reflete o desenvolvimento do *capital* cultural do Professor 5. Isso sugere que ele adquiriu experiência na produção e promoção de eventos culturais, o que pode ser interpretado como um acúmulo de *capital* cultural relacionado à gestão cultural e à organização de atividades culturais (Bourdieu, 1996). Essas experiências podem desempenhar um papel importante em sua trajetória pessoal e profissional, influenciando sua capacidade de se envolver em atividades culturais e acadêmicas de forma significativa.

O Professor 6 diz que:

*Ah, bom, eu gosto de lembrar sempre dessa questão da música, né? Do que eu comecei. Eu cheguei a falar que, quando era mais jovem, claro, aos 14 anos, 13 anos e tal, eu gostava muito de rock, né? Só que pesado, Sepultura e tal, metal e tudo. E então, eu era roqueiro, né? Eu era roqueiro, cabelo grande, usava preto e tal. E por conta da questão da mentalidade da época, né? Com 13 anos e tal, eu tinha um certo receio de samba, de música brasileira. Não gostava dessas coisas. Por questão, vamos dizer assim, “eu sou metaleiro, eu sou roqueiro, eu não gosto de samba”, né? E aí, uma lembrança que eu tenho que gerou muito impacto nesse sentido para mim foi de quando eu resolvi “sair do armário” com relação à música brasileira, entendeu? Vamos dizer assim, todo domingo, minha mãe, na hora do almoço, colocava lá, que ela gosta muito, colocar para tocar. E eu ouvia todo domingo e tal. E chegou um dia e que eu estava escutando, falei “poxa, eu gosto, tô gostando desse som”. É bom, né? Meus 15 anos, sabe? Não tem por que eu falar que eu não tô gostando se eu gosto, né? Então, isso me impactou muito, porque abriu minha mente para um monte de outras coisas, né?*

A resposta do Professor 6 revela uma experiência cultural marcante que desempenhou um papel significativo em sua jornada pessoal e em sua identidade cultural. Inicialmente, ele mantinha uma forte afinidade com o rock, especialmente subgêneros mais pesados como o metal, em contraste com a música brasileira, como o samba, refletindo uma distinção cultural comum em que diferentes grupos associam preferências culturais a suas identidades. No entanto, um momento transformador ocorreu quando ele se abriu para a música brasileira que sua mãe tocava aos domingos, descobrindo um apreço genuíno por esse gênero musical e abandonando preconceitos. Essa mudança em seu gosto musical representou uma abertura a novas experiências culturais e uma expansão de seu horizonte cultural. De

acordo com Bourdieu (2007), nossos gostos culturais são marcados pelo ambiente social, mas podem evoluir com base em experiências e exposição a diferentes culturas.

A Professora 7 evidencia que:

*acredito que quando eu via um velório, eu passava e ficava pensando assim: “Por que não é o velório do meu pai?” Desejei muitas e muitas vezes. Com mais ou menos 19 anos, que eu conheci meu pai de verdade, ele era assim meio doido, mas ele tinha um coração bem humilde. Se eu brigava com você na hora do almoço, depois, mais tarde, logo eu já esquecia. E ele era assim, meu pai era assim, não guardava rancor. Meu pai nunca me pegou no colo, não me dava um beijo. Aí, depois dos 19, quando eu dava um beijo nele, ele chorava. Antes dele morrer, eu já tinha feito as pazes. Foi aí onde que eu amei um pai que eu nunca amei quando criança. Bem, eu amava Jeová. Então, para mim, nunca fez falta um pai físico. Aí perguntam, “Você tem trauma de infância?” Eu digo, “Nenhum.”*

A resposta da Professora 7 revela uma experiência emocionalmente complexa relacionada à figura de seu pai e ao papel da religião em sua vida. Inicialmente, ela expressa desejos de infância de que os velórios fossem de seu pai, sugerindo uma relação tumultuada ou ausente com ele na infância. No entanto, aos 19 anos, quando conheceu seu pai de verdade, sua percepção mudou, e ela desenvolveu um profundo amor por ele, pois ele demonstrou ter um coração humilde e a capacidade de perdoar conflitos familiares. Essa reviravolta emocional destaca como as experiências de vida e as relações familiares podem profundamente realçar a identidade de uma pessoa ao longo do tempo. Conforme Bourdieu (2003c) observa, nossas vivências e interações sociais têm um impacto significativo na formação de nossa identidade, e essa resposta ilustra como experiências de vida complexas podem levar a reviravoltas emocionais surpreendentes e transformadoras ao longo da trajetória pessoal. A ênfase aqui está na transformação emocional e na influência das experiências pessoais e familiares na identidade de uma pessoa.

O Professor 8 relatou que:

*Pensando nos demais professores, parece que as coisas estão favorecendo mais os alunos do que os próprios professores. Estamos perdendo muitos dos nossos direitos. Por exemplo, uma experiência negativa é que estamos enfrentando mais desafios do que aspectos positivos nessa trajetória. Alguns alunos desafiam os professores e não há nenhuma lei que possa nos apoiar nesse sentido. Eu mesmo já fui ameaçado de morte por tentar colaborar com os outros alunos da sala para estabelecer uma conexão e sintonia no processo de aprendizagem. Infelizmente, naquela época, tive que entrar com um processo administrativo, algo que nunca esqueci. Até hoje, a balança parece pender mais para o lado negativo do que para o positivo. Isso me faz questionar se realmente vale a pena ser professor.*

A resposta do Professor 8 expõe as dificuldades enfrentadas na profissão de professor, com uma percepção de que os(as) alunos(as) são mais favorecidos do que os próprios professores. Isso pode ser interpretado como uma luta por *capital* simbólico, em que os professores sentem que seu status e poder estão diminuindo em relação aos(as) alunos(as), refletindo as dinâmicas de poder no *campo* educacional (Bourdieu, 2012). Além disso, o relato do professor sobre ser ameaçado de morte ao tentar estabelecer uma conexão com os(as) alunos(as) ilustra os desafios de lidar com comportamentos desrespeitosos e a falta de apoio institucional adequado para enfrentar tais situações. Essas dificuldades podem afetar profundamente a motivação e a satisfação dos professores, destacando a importância de abordar questões de poder e fornecer suporte adequado aos educadores para que possam desempenhar eficaz e satisfatoriamente seu papel. O aspecto cultural nesta resposta está implicitamente presente nas características simbólicas do entrevistado, que refletem as dinâmicas de poder e as dificuldades enfrentadas no *campo* educacional, enfatizando a necessidade de considerar a dimensão simbólica ao analisar o impacto da profissão de professor.

Na ótica de Bourdieu, a **quadragésima primeira** pergunta sobre se **Sempre teve acesso a TV, internet, jornais e outros veículos de informação?** Se conecta profundamente com o conceito de *capital* cultural e econômico. Estes meios de comunicação são instrumentos essenciais para a transmissão de conhecimento, valores culturais e informações que destacam a compreensão do mundo. O acesso a eles pode ser considerado uma manifestação do *capital* cultural, pois permite que os indivíduos adquiram habilidades de interpretação, análise crítica e se familiarizem com a cultura predominante. A pergunta aborda não apenas a aquisição de conhecimento e *capital* cultural, mas também as desigualdades relacionadas ao *capital* econômico que podem afetar a capacidade de um indivíduo de se envolver plenamente na sociedade da informação.

O Professor 1 aponta que:

*Na infância e adolescência, não. Agora, hoje sim, eu consigo perceber que cada um tem a sua metodologia. O ensino é pequeno. Não tenho muita paciência de ver coisas muito longas, assim. Então, ver pequenos documentários, pequenos vídeos de determinada pesquisa que estou inserido, ajuda muito para dar qualidade no processo de ensino.*

O Professor 2 destaca que:

*Não, nem sempre tive. Eu lembro que os meus pais foram um dos primeiros da rua a comprar a televisão a cores. Eu lembro que reunia uma galera para poder assistir televisão na casa dos meus pais e eu achava até engraçado, daquele tanto de mulher, principalmente mulher, assistindo televisão na casa do meu pai. Mas internet, notebook, essas coisas, eu fui ver só depois de adolescente, velho, tem até hoje em dia, né? Por exemplo, eu costumo brincar, hoje na minha casa eu tenho três aparelhos de televisão, eu não ligo nenhum, eu não tenho esse apego à televisão. [...] E eu, até mesmo quando ligo a TV, o barulho da casa não me atrai para parar na frente da televisão e ficar assistindo. Eu faço isso para poder ver filme, mas eu não gosto nem de ver filme na televisão. Eu tenho um projetor, e aí eu gosto do filme no projetor, não gosto desse filme na televisão. Eu tenho, inclusive internet no telefone celular. Aí, eu pego uma conta até com valor significativo, alto, para ter o telefone com internet. agora eu estou transferindo a internet do telefone do celular para o notebook.*

A Professora 3 salienta que:

*Televisão, sim, no ano de 1970. Eu acho que foi a primeira televisão, né, lá em Toledo, uma das primeiras. Até meu pai comprou a televisão em 70. Sim, eu fui operadora de Telex em Rondônia. Eu era a que operava o meu Telex. Isso foi na minha juventude, trabalhando. Internet, a partir do momento que surgiu, né, aí eu já estava com filhos, precisava. Aí já foi na minha fase adulta. E agora, hoje, é essencial.*

O Professor 4 enfatiza que:

*Durante a minha infância, a internet ainda não era uma presença em nosso meio. Ela começou a se popularizar na década de 90, quando eu já estava na escola. Devido à nossa situação financeira modesta, só conseguimos ter acesso a um telefone quando eu tinha 20 anos. O uso de telefone celular também veio mais tarde. Em relação a livros e televisão, íamos à cidade para assistir TV. No entanto, a questão dos livros e bibliotecas sempre esteve presente desde cedo na minha vida. Cheguei ao ensino primário já lendo, pois minha mãe era professora e sempre tivemos contato com leituras. Também recebia livros como presentes dos meus tios. Sempre gostei de procurar bibliotecas e explorar diferentes tipos de leituras.*

O Professor 5 realça que:

*Sim tive acesso, a internet quando morava aqui em Ituiutaba mas não era tão acessível assim como hoje, isso vem assim de 2000 para cá internet e computador, a TV nem tanto. Nunca gostei, eu gosto mais de escolher aquilo que eu vou ver, né então quando eu quero ver alguma coisa relacionada de televisão vou lá no computador e localizo o que gosto de ver, sempre tive, hoje ainda mais que nunca*

O Professor 6 aponta que:

*Sim, sempre tive veículos de informação*

A Professora 7 expõe que:

*A internet é mais recente, mas a televisão e os jornais... Tinha um jornalzinho da cidade. Era pouco acesso.*

O Professor 8 disse que:

*Naquela época, antes do Ensino Médio, a internet era um luxo que não tínhamos. No Ensino Médio, começou a se falar sobre a internet, mas era algo limitado. Lembro que tínhamos Pen drives, mas eles eram lentos. Nas escolas, não havia acesso à internet, e mesmo na universidade, quando começou a haver, estava no auge do Google. No entanto, tínhamos apenas um computador, o que tornava difícil a utilização. Lembrando da casa religiosa em que estava, a congregação tinha acesso à internet, mas caso alguém quisesse usar, era necessário pagar por um curso particular para aprender mais sobre isso. Hoje em dia, está muito mais fácil, pois a internet é mais acessível, mas antigamente essa facilidade não existia.*

Os professores entrevistados compartilharam experiências relacionadas ao acesso à tecnologia e aos meios de comunicação ao longo de suas trajetórias de vida. Suas histórias revelam uma evolução notável no acesso à informação e à tecnologia, e essas experiências podem ser analisadas à luz das ideias de Bourdieu (2002, 2006, 2012) sobre o *capital* cultural.

Os Professores 1, 2 e 8 compartilharam histórias semelhantes em relação ao acesso à tecnologia ao longo de suas vidas. Na infância e adolescência, eles tiveram limitações no acesso a meios de comunicação e tecnologia, o que sugere uma possível falta de acesso ao *capital* cultural nesse período. No entanto, à medida que envelheceram, adquiriram acesso a esses recursos, o que reflete uma adaptação à cultura digital contemporânea. Essas experiências destacam como as mudanças na disponibilidade de tecnologia podem influenciar a formação e a trajetória pessoal, enfatizando a importância do conhecimento e da familiaridade com a cultura contemporânea (Bourdieu, 2002).

A Professora 3, embora tenha tido um acesso progressivo à tecnologia e aos meios de comunicação ao longo de sua vida. Ela ilustrou como entrou em contato com a televisão pela primeira vez em 1970 e, posteriormente, com a internet na fase adulta, evidenciando a necessidade de adaptação às novas tecnologias à medida que envelhecia.

O Professor 4 também destacou a evolução da tecnologia e da informação em sua trajetória, mencionando a falta de acesso à internet durante sua infância e adolescência, o que limitou sua disponibilidade à tecnologia digital. No entanto, ele sempre teve acesso a livros e bibliotecas, influenciado pelo ambiente familiar e pela educação proporcionada por sua mãe, que era professora (Bourdieu, 2006). Essa evolução tecnológica ao longo de sua vida ressalta

como as mudanças na disponibilidade de tecnologia podem influenciar a forma como as pessoas interagem com o conhecimento e a informação.

O Professor 5 indicou que teve contato com a internet, mas inicialmente não era tão acessível como nos tempos mais recentes, mencionando o ano 2000 como um marco de maior disponibilidade desse recurso. Sua preferência por escolher conteúdo diretamente na internet destaca sua busca por autonomia na seleção do que assistir, refletindo a influência da tecnologia na personalização da experiência de aprendizado e entretenimento (Bourdieu, 2012).

Os Professores 6 e 7 mencionaram seu acesso a veículos de informação ao longo de suas vidas, mas sem entrar em detalhes sobre quais tipos específicos de veículos de informação utilizaram. Ambos não detalharam como esses veículos de informação influenciaram sua formação ou trajetória pessoal, tornando difícil uma análise mais profunda do impacto desses meios em suas vidas (Bourdieu, 2012).

No geral, esses relatos destacam como o acesso à tecnologia e à informação moldou as trajetórias pessoais e profissionais dos professores ao longo do tempo. Eles refletem a importância do *capital* cultural na adaptação à cultura digital contemporânea e na influência das mudanças tecnológicas nas oportunidades de aprendizado e acesso à informação. Essas histórias também exemplificam como a tecnologia desempenhou um papel central na vida dessas pessoas e influenciou a forma como elas interagem com o conhecimento e a cultura contemporânea.

A **quadragésima segunda** sobre a **Até que ponto a adoção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a incorporação de Leis e decretos relacionados à formação tiveram influência ou auxiliaram em suas escolhas e trajetórias como professores de Filosofia**. Bourdieu argumenta que as instituições educacionais, incluindo as políticas educacionais, são arenas de luta simbólica, em que diferentes grupos sociais competem pelo controle do discurso e do currículo. Nesse contexto, as leis e regulamentos educacionais podem refletir os interesses e valores das classes dominantes, influenciando a estrutura e o conteúdo do sistema educacional.

No caso da pergunta sobre a BNCC e a influência das leis na trajetória dos(as) professores(as) de Filosofia, pode-se argumentar que essas políticas educacionais podem realçar o *campo* da educação, afetando a maneira como a Filosofia é ensinada e percebida. A

análise bourdieusiana lembra que as políticas educacionais não são neutras, mas refletem lutas pelo controle simbólico e pelo direcionamento da formação dos indivíduos na sociedade.

O Professor 1 disse que:

*Não, com todo o respeito, não me influenciou. Se tem, desconheço. Não sou um lobo solitário; preciso muito dos meus colegas. Essa influência pode ter desencadeado isso. Daí, eu não sei, não sei se posso dizer, mas diretamente pela minha visão.*

A Professora 3 destaca que:

*Acho que não, a influência. Não acho, porque na época assim, eu não tinha tanto conhecimento, né? Quando eu resolvi fazer graduação para ser professora, então não tinha assim muito conhecimento dessas leis. Hoje, a gente é regido por ela.*

O Professor 5 apresenta que:

*Acho que não, essas leis tiveram um papel mas não chegou a me influenciar hoje, né, Porque eu entendo essas políticas. Mais assim, são políticas norteadoras, porque essa questão da LDB, o currículo, ele é muito extenso, né, Então, assim, parece que dá para a gente, dentro desse leque que é quase infinito, né, a gente pode fazer os recortes daquilo que a gente mais acredita e qual vai ser levado. Mas não me influenciou.*

O Professor 6 diz que:

*Nenhum. Não tinha ciência desse dessas políticas, das leis, e etc. Mais uma decisão mais para o lado intelectual mesmo, de entrar em contato com esse tipo de conhecimento, né? Compreensão de informação pessoal. Então, como eu disse, a minha decisão de entrar no curso nem foi no sentido de atuação profissional, no primeiro momento, só porque a única coisa que me interessou mesmo na faculdade, dentre os cursos*

Os relatos dos Professores 1, 3, 5 e 6 destacam a complexa relação entre agência individual e estruturas sociais na formação de suas trajetórias educacionais. O Professor 1 expressa um distanciamento em relação às políticas educacionais, enfatizando a importância das interações com colegas, o que ilustra a interação entre sua agência e as influências estruturais em seu percurso, alinhando-se com a teoria de Bourdieu (2003c, 2006). A Professora 3, inicialmente menos consciente do impacto das políticas educacionais, demonstra uma evolução em sua compreensão ao longo do tempo, sugerindo uma dinâmica de acumulação de *capital* cultural. O Professor 5 ressalta a autonomia dos professores na tomada de decisões dentro do currículo, evidenciando o *capital* simbólico que lhes confere essa

capacidade. Por sua vez, o Professor 6 baseia sua escolha profissional em interesses intelectuais, enfatizando a autonomia influenciada pelo *capital* cultural e intelectual individual, como conceituado por Bourdieu. Esses relatos destacam a complexa interação entre agência e estruturas sociais na formação das trajetórias dos professores, com o *capital* cultural desempenhando um papel crucial nesse processo.

O Professor 2 conta que:

*A reforma do novo Ensino Médio são leis que a gente vê que têm um fundamento, têm uma certa beleza, infelizmente não funciona na prática. Simplesmente parece que quem fez as leis tem até uma boa intenção ou uma má intenção muito bem estruturada, que é o caso da reforma do Ensino Médio. Mas, no entanto, parece que estão muito afastados da sala de aula e aí afeta diretamente ao trabalho, afeta a escolha do conteúdo, afeta na quantidade, e parece que a gente não é ouvido, né? Nunca é ouvido. Porque eu lembro que, por exemplo, essa mesma mudança do Ensino Médio, eu fiz em Ituiutaba um encontro entre nós sociólogos, discutindo essa alteração que a gente iria perder algo e tudo mais, promovido alguns anos atrás. Eu trouxe professores da universidade de Uberlândia para poder discutir essa mudança, essa possibilidade de mudança, e parece que as pessoas estão muito longe e agora chegou, também perderam aula, tenta estruturado da quantidade de aula, mas também na forma e no conteúdo que a gente está lecionando. Então, isso afeta diretamente o meu jeito de ser, o meu jeito de lidar com o conteúdo, a forma como eu vou desenvolver as aulas, quais temas e filósofos que eu vou ministrar para os meus alunos. Há uma preocupação com esse novo Ensino Médio, é só mercadológica, né? E se eu quisesse, eu poderia mudar da filosofia, poder preparar esse aluno para o mercado de trabalho, para ele ser prático, resolutivo, ser criativo, mas não é esse tipo de formação que eu quero. Eu quero uma formação que é humanitária, que forme um ser humano crítico. Então, aperta diretamente, não só a docência no Ensino Médio, mas a lei 11.645, todas elas afetam na minha forma de ter a filosofia e selecionar a filosofia.*

O Professor 4 expõe que:

*A base não contribuiu, A base não avança tanto, pois sofre inúmeros desejos de mudança que frequentemente não são concretizados. Agora, com a introdução da Base Nacional Comum Curricular, resta observar se ela conseguirá ser efetivamente implementada. Veremos se essa base nacional comum, no contexto do novo Ensino Médio, realmente terá sucesso. Se for implantada e funcionar conforme planejado, terá um valor inestimável para todos nós. Imagine a possibilidade de dar aulas com a colaboração de diversos professores de diferentes disciplinas, todos trabalhando em torno de um tema comum em uma mesma sala. Isso, para mim, representa um enriquecimento tremendo para os alunos. No entanto, surgem questionamentos sobre a disponibilidade de estruturas nas escolas para tal abordagem e sobre o interesse genuíno dos alunos.*

A Professora 7 evidencia que:

*Não, a BNCC, outras não influenciaram. Eu fiquei triste com esse último currículo de referência, porque tirou muito do nosso conteúdo, o que as pessoas precisavam aprender de filosofia. Os pontos principais da filosofia, eles tiraram tudo. Não gostei muito.*

O Professor 8 relatou que:

*Entendo. Hoje em dia, a base não acompanha a influência da internet que é significativa. Mas antigamente, não era assim. Se eu fosse aluno hoje, certamente essa influência afetaria minha trajetória. Com certeza.*

As perspectivas dos(as) professores(as) 2, 4, 7 e 8 entrevistados(as) em relação à influência das políticas educacionais em suas trajetórias como professores(as) de Filosofia revelam uma gama de pontos de vista, mas também compartilham alguns elementos comuns à luz da teoria de Bourdieu (2003c). Evidencia-se uma preocupação com a influência das políticas educacionais, destacando desafios na implementação dessas políticas, o que demonstra a luta simbólica pelo controle do *campo* educacional. Além disso, a percepção crítica das políticas educacionais, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o novo Ensino Médio, reflete a visão de Bourdieu sobre como as políticas podem ser instrumentos de poder que orientam a prática dos professores. A insatisfação com as mudanças curriculares resultantes das políticas educacionais e a resistência a essas mudanças também são destacadas, alinhadas com a visão de Bourdieu sobre como os professores podem resistir a políticas que consideram prejudiciais à qualidade da educação. Além disso, a influência significativa da internet nas trajetórias e no trabalho de um dos professores ressalta a importância do *capital* tecnológico na educação contemporânea, concordando com a perspectiva de Bourdieu sobre como a tecnologia pode afetar as trajetórias dos professores e alunos(as), enquanto a redução/impacto na disciplina de Filosofia na grade curricular também pode ser observada nas preocupações em relação às políticas educacionais, uma vez que as mudanças curriculares podem afetar diretamente a posição da Filosofia no sistema educacional.

O Quadro 13 demonstra a Síntese de como a cultura esteve presente na vida do(a) entrevistado(a), englobando as respostas das Perguntas 39 a 42.

Quadro 13 — Síntese de que forma a cultura esteve presente na vida do(a) entrevistado(a).

Pergunta	Que forma a cultura esteve presente na vida do(a) entrevistado(a).
<b>Pergunta 39</b> Atividade Cultural	Sete disseram que sim, variando entre viagens, acesso biblioteca, visita a museus, lugares turísticos, dança e música e apenas um afirmou não ter tido oportunidade

<b>Pergunta 40</b> Experiência cultural impactante	Um disse que não teve, enquanto sete disseram: ter uma família proprietárias de dois ternos do congado; estudar em um colégio das irmãs e não concordar com tudo; enfraquecimento do valor do ser humano; boa orientação, filmes, movimento estudantil, organização de eventos; música; perdão do pai e desvalorização do professor
<b>Pergunta 41</b> Acesso a veículos de informação	Quatro disseram que sim; Quatro disseram que na infância não, mas hoje sim.
<b>Pergunta 42</b> BNCC influencia na trajetória	Seis disseram que não influencia; Um disse que não influencia na prática; Um disse que não contribui.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023

As respostas dos(as) professores(as), no Quadro 13, apresentam à influência das políticas educacionais em suas trajetórias, refletindo uma interação complexa entre agência individual e estruturas sociais, conforme discutido na teoria de Bourdieu (2002). Eles demonstram consciência das políticas, resistência a mudanças que consideram prejudiciais e autonomia na tomada de decisões pedagógicas, influenciada pelo *capital* cultural e tecnológico. Esses elementos comuns demonstram como a teoria de Bourdieu pode ser aplicada para entender as dinâmicas da educação e da prática docente.

### 6.5.2 Analisar de que forma o social esteve presente na vida do entrevistado.

Neste subeixo a análise do social na vida do entrevistado envolve a exploração das dimensões do *capital* social, econômico e cultural presentes em sua trajetória. O *capital* social refere-se às redes de relacionamentos e conexões sociais de uma pessoa, que podem influenciar suas oportunidades na vida. O *capital* econômico aborda questões financeiras, como a situação financeira da família e como ela impactou as escolhas do indivíduo. Já o *capital* cultural trata do conhecimento, habilidades e competências adquiridas ao longo da vida, incluindo a educação formal e a exposição a diferentes formas de cultura. Ao analisar como o social esteve presente na vida do entrevistado, é fundamental considerar como esses três tipos de *capital* mostram suas escolhas educacionais, profissionais e culturais. A análise bourdieusiana destaca como as experiências e escolhas individuais são profundamente enraizadas em estruturas sociais e culturais mais amplas.

A **quadragésima terceira** pergunta se **Na sua infância e adolescência, o que mais gostava de fazer nas horas livres? Essas atividades influenciaram em suas escolhas? E atualmente o que mais gosta de fazer nas horas livres?** As preferências de lazer na infância

e adolescência podem ser apresentadas pelo contexto social e econômico em que alguém cresce. Além disso, as atividades de lazer podem revelar aspectos do *capital* cultural do indivíduo, como suas habilidades, interesses e conhecimento em áreas específicas. No entanto, as preferências de lazer também podem evoluir ao longo da vida e serem influenciadas por novas experiências e oportunidades.

Portanto, a análise bourdieusiana da pergunta sobre atividades de lazer destacaria como as práticas culturais e de lazer refletem não apenas o contexto social inicial, mas também a capacidade do indivíduo de adquirir e mobilizar diferentes formas de *capital* ao longo do tempo, exibem assim suas escolhas e interesses atuais.

O Professor 1 aponta que:

*Quando você fala da infância, não foi muito boa, você sabe, né? Agora, com a mudança para a adolescência, eu não tinha muito tempo, assim. Às vezes, para mim, estava na igreja ou na rua ajudando pessoas. Por essa minha fala, a minha família me encontrava na rua, onde eu me encontrava ajudando as pessoas. Estou viajando, dando palestras.*

O Professor 2 conta que:

*Nossa muita coisa desde o que falei a acompanhar minha mãe nas festividades da igreja a festa do congado até brincar de ser professor, onde reunia todas crianças do bairro para ensinar.*

A Professora 3 destaca que:

*Nossa o que eu mais gostava era de ler, que eu levava até bronca da minha mãe. Leitura? Nossa, minha mãe falava assim: “Você não larga esse livro que tem tanto nesse livro.” Brincava, como toda criança, mas a leitura para mim era essencial.*

O Professor 4 expõe que:

*Olha, não influenciou, porque a gente era de família pobre. Então, trabalhávamos muito, de domingo a domingo. Por causa do sítio, a gente trabalhava no sítio e estudava durante a semana, nas horas vagas. O que a gente fazia mesmo era brincar, brincadeira sem brinquedo. A gente tinha que criar o brinquedo na fazenda. Não tinha bola, não. Fazíamos bola de lobeira. Não tinha brinquedo. A gente ia para o Córrego brincar.*

O Professor 5 apresenta que:

*Eu acho que eu gostava de praticar esportes. É isso mesmo, eu me lembro muito bem que eu ia para o Polivalente, né? Lá tinha uma área fantástica, aquela escola ainda é maravilhosa, aquela área, né? Mas ali você tinha*

*pista de corrida, você tinha caixa de areia, não é, para praticar salto em extensão, salto em altura, atletismo, arremesso de martelo, que tinha dardo, né? Então eu ia para lá no sábado, chegava lá 1:30 da tarde, saía de lá quando estava escurecendo, jogava basquete, jogava handebol, a gente futsal, né? Então eu sempre gostei muito de esporte, nas horas vagas do passado.*

O Professor 6 diz que:

*Gostava muito de jogar bola, era o dia inteiro para mim. Aos 14 anos, música só. Após os 14 anos, skate, que eu gostava muito também e tal, mas se for para resgatar a atividade que eu gostava de fazer quando era mais jovem, criança, adolescente, era jogar bola. Jogava bola, estava jogando bola. Deixasse, era o dia inteiro.*

A Professora 7 evidencia que:

*Ah, meu querido, eu fui mais ou menos esse moleque, né? As minhas brincadeiras eram assim, de polícia e ladrão, de brincar de pique, de pegar em cima de telhados para o outro. Eu tentei lá de cima, passei no meio dela e aí eu caí assim, né, nela, no topo dele. De brincar assim, nesse estilo, era o meu estilo, né?*

O Professor 8 relatou que:

*Durante o Ensino Médio, eu brincava muito. Depois que entrei na universidade, passei a ler mais. Mas antes do ingresso na universidade, não tinha muito contato com a leitura. Tinha o hábito, mas não lia com frequência. Além disso, costumava viajar para visitar amigos, fazia muitas viagens. Porém, meu contato com atividades culturais era muito limitado nessa época.*

Os entrevistados professores(as) de 1 a 8 compartilharam experiências sobre suas atividades de lazer preferidas na infância e adolescência, mas nenhum deles abordou diretamente se essas atividades influenciaram suas escolhas profissionais, e tampouco detalharam suas ocupações atuais. No entanto, é evidente que suas experiências de lazer na juventude podem ter desempenhado um papel na formação de suas preferências e habilidades, que podem ter impactado suas trajetórias profissionais como professores de Filosofia. Desde o envolvimento em atividades sociais, religiosas e de leitura até a paixão por esportes, incluindo o futebol, e aventuras ao ar livre, essas atividades podem ter influenciado suas disposições, habilidades sociais, criatividade e mudanças nos padrões de lazer ao longo do tempo. Embora a ligação direta entre essas experiências e suas carreiras atuais não tenha sido explicitamente

abordada, a interação entre o *habitus* e o *capital* cultural em suas vidas parece ter delineado suas trajetórias de alguma forma.

Em comum, as experiências de lazer dos(as) professores(as) refletem como suas disposições e preferências foram realçadas pela interação com seu ambiente social e cultural durante a infância e adolescência. A teoria de Bourdieu (2006) ajuda a entender como essas experiências de lazer contribuíram para o desenvolvimento de seus *habitus*, que por sua vez, influenciaram suas escolhas educacionais e trajetórias profissionais.

A **quadragésima quarta** pergunta se **Você teve amigos? Na infância e adolescência? Como eles se relacionam com sua trajetória pessoal?** As amizades podem ser uma forma de *capital* social, uma vez que conectam o indivíduo a diferentes redes e influenciam sua percepção do mundo e suas escolhas. No contexto da pergunta, entender se o entrevistado teve amigos na infância e adolescência e como essas amizades se relacionam com sua trajetória pessoal permite explorar como as conexões sociais realçam suas experiências e perspectivas. Destacando a importância das relações interpessoais no processo de construção de sua identidade e trajetória.

O Professor 1 disse que:

*Na infância não, mas na adolescência, são poucos. Conta-se na mão aqueles que fazem assim, povoam a vida de alguém por muito tempo.*

O Professor 2 destaca que:

*Tive muitos, fato é que eu sempre fui uma pessoa que tem uma facilidade de fazer amigos desde a infância, amigos que cultivei na faculdade, onde trabalho, amigos deputados, agente nunca sabe quando precisar.*

A Professora 3 salienta que:

*Muitos amiguinhos, até hoje eu tenho minha amiga mesmo de infância. Nós trocamos mensagens até hoje, e elas sempre dizem “eu te amo muito”, sabe? Então, é uma coisa muito bacana.*

O Professor 4 enfatiza que:

*Tive muitos amigos de infância, e até hoje mantenho amizade com eles. Sempre se mantiveram presentes e apoiaram nas decisões. São amigos para toda hora, em qualquer momento. Graças a Deus, não influenciaram diretamente, mas participaram e apoiaram.*

O Professor 5 realça que:

*Olha aí, está o forte da minha personalidade, né? Minha infância e adolescência sempre cheia de amigos e até hoje também, aqui é mais difícil, né? Mas em Uberlândia, muitos, assim, era tanto que era até demais.*

O Professor 6 aponta que:

*Sim, para começar, a família era muito grande, tinha muitos primos, então isso já trazia muita gente para perto, né? Mas na escola também, Eu sempre tive uma relação muito boa com todos e sempre tive uma iniciativa de me aproximar, de, vamos dizer assim, não ficar só no grupinho que eu formava ali, né, numa bolha de melhores amigos. Gostava de me aproximar das pessoas que ficavam ali marginalizadas na sala, né, às vezes pessoas que sofriam alguma espécie de bullying e que eu até fazia brincadeiras desse tipo também com as pessoas, mas depois eu ia conversar, gostava de aprofundar, de criar laços de amizade com os colegas. Então, eu sempre tive muitos amigos, hoje como adultos, é que eu tenho menos amigos do que eu tinha.*

A Professora 7 expõe que:

*Tinha um Quarteto Fantástico. Uma delas, uma delas que trabalha comigo na escola, ela é professora. A que eu tenho mais referência, gosto dos outros, mas essa eu mantenho mais contato. É a que eu tenho mais intimidade.*

O Professor 8 disse que:

*Tive muita amizade, mas bota nos dedos em quem realmente hoje são seus amigos. Situações precárias que você passa contam se ele está do seu lado ou não. Tive muitos conhecidos hoje. Quero citar minhas amizades que foram feitas durante o Ensino Médio e com os alunos também. Isso é muito importante: a relação que a gente tem com os alunos. Não eram muitos amigos, é mais fácil ter muitos colegas do que amigos.*

A análise das respostas à pergunta sobre amizades na infância e adolescência revela uma variedade de experiências e percepções entre os professores entrevistados. O Professor 1 indica uma relativa escassez de amizades durante esses períodos, destacando a possível influência de seu *habitus* na sua formação e sua forma de se relacionar ao longo da vida. As respostas dos Professores 2, 3, 4, 5, 6 e 7 realçam a importância do *capital* social, com redes de relacionamentos e conexões sociais moldando suas trajetórias pessoais. Amizades de infância que perduram, fornecem apoio emocional e criam um senso de pertencimento ao longo da vida são aspectos comuns em suas histórias. A resposta do Professor 8 chama a atenção para a distinção entre colegas e amigos, enfatizando a relevância das amizades feitas durante o Ensino Médio e as relações com os(as) alunos(as) em sua carreira como educador.

Esse destaque nas amizades do Ensino Médio sugere que essas conexões podem ter tido um impacto duradouro em sua vida e carreira, alinhando-se com a perspectiva de Bourdieu (2006, 2008a) sobre como as amizades e relações sociais desempenham um papel fundamental na construção das trajetórias individuais, influenciando escolhas e oportunidades ao longo da vida. No entanto, é importante notar que apenas um dos professores mencionou a influência atual das amizades em sua trajetória, enquanto outros se concentraram principalmente nas experiências passadas.

No contexto da teoria de Bourdieu, essas respostas ilustram como o *capital* social, representado por conexões sociais e amizades, desempenha um papel fundamental na formação das disposições e práticas individuais, influenciando as escolhas e oportunidades ao longo da vida. As amizades desempenham um papel crucial nas vidas e escolhas desses professores, proporcionando um sentido de pertencimento e influenciando diretamente suas trajetórias.

A **quadragésima quinta** pergunta se **Costuma frequentar lugares sociais?** Está diretamente relacionada à construção do *capital* social de um indivíduo. Essa pergunta pode fornecer informações cruciais sobre a inserção do entrevistado em redes sociais, seus padrões de interação e como ele constrói relações ao longo da vida. A análise da frequência do entrevistado em lugares sociais me permite entender melhor como as interações sociais moldam sua trajetória e influenciam sua posição na estrutura social mais ampla, em consonância com a busca por compreender o desenvolvimento cultural, social e simbólico na vida do entrevistado, como proposto por Bourdieu (2007).

O Professor 1 disse que:

*Pouco, Sim, poucos lugares sociais. Nós vamos, agora pela realidade do casamento, talvez nem tanto, pois estou resignificando. Mas como solteiro, tinha bastante vida social.*

O Professor 2 conta que:

*Sim, engraçado né? A maior parte dos professores com quem eu convivo acha estranho eu frequentar festas que os alunos estão, bares, bares em que os alunos estão. “Nossa Senhora, você por aqui?”, “Nossa, o senhor no clube?”, “Nossa, o senhor na sauna?”, “O senhor no campo de futebol?”. Aí, eu sou ser humano igual a qualquer outro. Mas além do fato de ser humano, eu gosto de fazer laboratório, que é uma experiência que eu aprendi no teatro. Então, eu trago para dentro da sala de aula, né? Ao ir, por exemplo, num desses lugares, em vez de olhar meu aluno, eu tento perceber o que esse meu aluno está fazendo, o que ele está aprontando, qual*

*é a visão de mundo que ele está tendo, que experiência ele está vivendo. E depois, eu uso isso como exemplo para ilustrar as aulas. Lembro que tinha aluno que tinha até o hábito de falar assim: “Ai, Professor, você está citando, ai, porque você me viu lá aquele dia, né? Eu nem citei nome, tá falando de boca aberta que você é”. E aí ele acaba se identificando, mas é muito legal para poder depois você ter instrumentos para conversar e perceber, e trazer o aluno para dentro do conteúdo da sala de aula, interligando com as discussões temáticas.*

A Professora 3 destaca que:

*Hoje é difícil, né? Porque assim, o Wilson, ele tem uma certa habilitação, aí eu tenho a vizinha também em casa. Então, hoje é meio difícil, mas a gente sai quando dá, assim, a gente manda uma saidinha.*

O Professor 4 expõe que:

*Sim, diversos ambientes, culturais, sociais, restaurantes, igrejas e festivais.*

O Professor 5 apresenta que:

*Demais! É só ter a oportunidade, e eu estou indo.*

O Professor 6 diz que:

*Gosto, gostava muito, mas há alguns anos atrás, eu acho que com a pandemia principalmente, a gente mudou um pouquinho isso, né? Mas gostava muito, assim, principalmente quando era para um show meu. Gostava muito de tocar e tal, gostava muito de encontrar com as pessoas depois do show.*

A Professora 7 evidencia que:

*Minha vida é tão complicada, mas eu tenho tempo para um barzinho muito rápido, para comer um espetinho e tomar um refrigerante. Clube, eu estou precisando de ir, e gosto de ir na reunião da minha religião. Eu sou um pouco antissocial.*

O Professor 8 relatou que:

*Antes, sim, devido à formação. Hoje, é muito pouco. Como se eu estivesse dizendo para você, assim, que nem sou morador da cidade, porque trabalho, casa, casa, trabalho. Mas eu tento, porém é muito difícil. Mas vou ao cinema e a alguns eventos culturais. É tudo meio raro. Na época, colocava muito projeto de extensão. Contato com outras instituições particulares fazíamos essa parceria. Hoje em dia, é muito pouco. Chega-se muito cansado em casa e a pessoa quer descansar para repor as energias, mas, ainda assim, sai.*

Os professores entrevistados compartilham uma variedade de experiências em relação à frequência de lugares sociais e atividades de lazer. Suas respostas refletem diferentes disposições e práticas em relação à vida social e ao lazer, influenciadas por fatores pessoais e contextuais. O Professor 1 menciona uma mudança na frequência de lugares sociais devido ao casamento, destacando como as escolhas na vida pessoal podem delinear as oportunidades sociais. O Professor 2 demonstra disposição para frequentar lugares sociais onde os(as) alunos(as) estão presentes, buscando compreender melhor suas perspectivas e experiências. A Professora 3 tem suas atividades sociais limitadas devido a compromissos familiares, ilustrando como responsabilidades externas podem restringir a vida social. Por outro lado, o Professor 4 participa de uma variedade de ambientes sociais, indicando uma vida social ativa e diversificada. O Professor 5 está aberto a frequentar diferentes lugares sociais quando possível, demonstrando disposição para explorar experiências sociais variadas. O Professor 6, por sua vez, mostra uma mudança em sua frequência de lugares sociais ao longo do tempo, influenciada por eventos externos, como a pandemia. A Professora 7 se considera "anti social" ou que tem uma tendência a evitar lugares sociais, o que pode ser influenciado por uma variedade de fatores, incluindo experiências traumáticas, ansiedade social, preferências pessoais e questões culturais. Finalmente, o Professor 8 mudou seus padrões de frequência de lugares sociais ao longo do tempo devido a sua formação e rotina de trabalho, destacando como experiências e responsabilidades criam as práticas sociais. Essas respostas evidenciam as diferentes influências que moldaram as práticas sociais e de lazer de cada professor ao longo de suas trajetórias pessoais.

Para Bourdieu (2006), o “anti social” também é um reflexo do *habitus*, pois suas escolhas são formadas por experiências passadas, traumas ou disposições que os levam a se afastar de lugares sociais. Assim como aqueles que frequentam lugares sociais, os “anti sociais” também são influenciados por fatores contextuais e experiências individuais, e suas práticas sociais refletem sua relação com o mundo social ao seu redor.

Dessa maneira, introduzo no Quadro 14 a Síntese de como o aspecto social esteve presente na vida do(a) entrevistado(a), abrangendo as respostas das Perguntas 43 a 45.

Quadro 14 — Síntese de que forma o social esteve presente na vida do(a) entrevistado(a).

Pergunta	Que forma o social esteve presente na vida do(a) entrevistado(a).
<b>Pergunta 43</b> Infância e adolescência e atualmente o que mais	Um disse, antes, ficava na rua/ Atualmente, dar palestras; outro disse, antes, acompanhar a mãe na festa do congado/ Atualmente, não manifestou; o seguinte que antes, ler/ Atualmente, não manifestou; o posterior que antes,

gostava/gosta de fazer nas horas livres	fazia os brinquedos, nadar no córrego/ Atualmente, não manifestou; o outro disse que antes, praticar esportes na escola/ Atualmente, não manifestou; o seguinte disse que antes, jogar bola, skate/ Atualmente, não manifestou; outro disse antes, polícia ladrão, pique pega/ Atualmente, não manifestou; e o último disse que antes, viajar/ Atualmente, ler
<b>Pergunta 44</b> Teve amigos	Sete disseram que sim e até hoje; Um disse que na infância não e hoje são poucos.
<b>Pergunta 45</b> Frequenta lugares sociais	Quatro disseram que sim; Quatro disseram que frequentam pouco

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023

Este conjunto de perguntas do Quadro 14, aborda a manifestação social, pois implica interação com outros indivíduos em espaços compartilhados, como restaurantes, festas, eventos culturais e religiosos. Nessas dinâmicas, as pessoas têm a oportunidade de construir relações, trocar experiências e compartilhar aspectos de suas identidades e culturas. Sob a perspectiva de Bourdieu (2006, 2015), essas práticas sociais não são apenas uma escolha individual, mas também são moldadas pelo *habitus* de cada pessoa, um conjunto de disposições forjadas por suas experiências passadas. Essas interações refletem, assim, a influência profunda das experiências e predisposições na forma como os indivíduos participam ativamente na sociedade.

### 6.5.3 Analisar de que forma o econômico esteve presente na vida do entrevistado.

A análise desse subeixo permite compreender como as desigualdades econômicas podem afetar a trajetória de vida de um indivíduo. Aqueles com mais recursos financeiros têm mais acesso a educação de qualidade, oportunidades de lazer e cultura, o que pode abrir portas para carreiras mais prestigiosas. Por outro lado, aqueles com menos recursos podem enfrentar barreiras significativas em sua busca por uma educação Superior e melhores empregos. Examinar a presença do econômico na vida do entrevistado ajudando a entender como as estruturas sociais e econômicas mais amplas podem influenciar profundamente as escolhas e oportunidades de uma pessoa. Isso porque o *capital* econômico, ou seja, os recursos financeiros e materiais de uma pessoa, influencia diretamente suas escolhas e oportunidades. Essa análise se alinha com o quadro teórico de Bourdieu sobre como o *capital* econômico contribui para a construção do *habitus* e a posição de alguém na hierarquia social.

A **quadragésima sexta** pergunta pede **Retrate sua situação financeira durante a infância e adolescência?** À luz da perspectiva de Bourdieu (2002), existe uma análise profunda das influências do *capital* econômico na trajetória de vida do entrevistado. Conforme Bourdieu (2004) argumenta que as condições financeiras da família desempenham um papel fundamental na formação do *habitus* de um indivíduo, marcando suas preferências, valores e escolhas futuras. Essa análise oferece uma visão valiosa de como as desigualdades econômicas podem delinear o desenvolvimento individual e as oportunidades ao longo da vida, alinhando-se perfeitamente com a teoria de Bourdieu sobre o papel do *capital* econômico na estruturação da sociedade.

O Professor 1 aponta que:

*Venho de família pobre. Eu brinco assim porque o lúdico também ensina. Por exemplo, quando chovia e eu morava em casa, na infância, a gente ia para fora para não molhar. Éramos quatro, a menina caçulinha com os pais e três no quartinho. Muito pobre, mas nunca faltou o necessário com ajuda. E aí, todos trabalhando, todos ajudando, de pouco em pouco, deu tudo certo. Hoje, todos são formados. A vida que meus sobrinhos têm nunca vão imaginar o que nós passamos.*

O Professor 2 destaca que:

*Fui uma criança pobre do bairro Natal, assim como contei*

A Professora 3 salienta que:

*Durante a infância e adolescência, a infância, né, meu pai trabalhava muito. Então, assim, não tinha isso tudo que queremos, sim, só o básico. Então, a gente conseguiu, sobreviver. Na adolescência, meu pai na época tinha, quando ele foi para Rondônia, uma churrascaria mais ou menos. Sempre com muita luta.*

O Professor 4 enfatiza que:

*Durante a infância, enfrentamos uma situação financeira de muitas restrições. Na adolescência, as coisas melhoraram e agora desfrutamos de uma situação financeira mais estável e com mais possibilidades.*

O Professor 5 realça que:

*Na minha infância, a situação financeira era razoável. Meu pai sempre trabalhou, e nunca faltou nada. Considero que éramos de classe média baixa. Na adolescência, eu já comecei a trabalhar muito cedo. Ganhei em média mais ou menos um salário e meio, dois salários por mês com o trabalho que fazia. No mínimo, um salário e meio por mês. Meu pai tinha o*

*trabalho dele e eu contribuía um pouquinho às vezes com a conta de energia. Foi uma fase tranquila.*

O Professor 6 aponta que:

*Eu acredito que era uma realidade de classe média. Eu percebia, vamos dizer assim, meu pai e minha mãe trabalhando. Aquela coisa de preocupação e etc., mas não foi uma infância que eu diria que me faltou alguma coisa estrutural, importante, fundamental para que eu pudesse me desenvolver como criança, enquanto criança, né? Então, sempre tive acesso ao básico e até alguma coisa a mais, etc. Tive acesso ao básico com algum conforto, com alguma tranquilidade.*

A Professora 7 expõe que:

*Na infância, meu pai que arrumou esse monte de filho, teve um monte de amante, então praticamente deixou a gente sem nada. Ficava 2 a 3 meses fora, aí a minha mãe ficava com a lamparina fazendo crochê para vender e sustentar a casa.*

O Professor 8 disse que:

*Era muito complicado naquela época. Uma calça jeans era muito cara. Ela me durava a vida toda. Naquela época, era somente o básico. Também não tinha muito contato. Tinha alguns privilégios algumas vezes, talvez ganhar uma bicicleta nova, o que era luxo, né. E as condições financeiras na época eram só mesmo para sobrevivência. Agora, hoje não. Hoje sou mais independente. Então, hoje dá para comprar alguma coisa que goste, ter um controle, um notebook, por exemplo, fazer um curso Superior. Hoje há muito mais facilidade de condições financeiras do que antigamente.*

As entrevistas com os Professores 1 a 8 revelam uma variedade de experiências de infância e condições financeiras que desempenharam papéis diferentes em suas trajetórias individuais. Enquanto alguns professores relatam ter enfrentado dificuldades financeiras, outros descrevem uma situação financeira mais favorável durante a infância e adolescência. O Professor 1, por exemplo, cresceu em uma família pobre, onde a necessidade de cooperação era essencial para superar as dificuldades financeiras. O Professor 2 também teve uma infância marcada pela pobreza, mas não detalhou completamente como isso afetou sua trajetória. A Professora 3 enfrentou desafios financeiros durante sua infância, com seu pai trabalhando muito para sustentar a família. O Professor 4 experimentou dificuldades financeiras na infância, embora sua situação tenha melhorado na adolescência. O Professor 5 cresceu em uma família de classe média baixa, com seu pai trabalhando para fornecer uma situação financeira razoável, enquanto ele começou a contribuir financeiramente na

adolescência. O Professor 6 descreveu sua infância como uma realidade de classe média, com pais que trabalhavam e acesso ao básico. A Professora 7 enfrentou dificuldades financeiras significativas devido ao comportamento de seu pai ausente, enquanto sua mãe sustentava a família com crochê. O Professor 8 teve uma infância e adolescência marcadas por dificuldades financeiras, embora ocasionalmente tenha desfrutado de alguns privilégios, como uma bicicleta nova. Essas respostas evidenciam a diversidade das experiências financeiras (econômicas) dos professores, destacando as diferentes condições em que cresceram e como essas experiências moldaram suas trajetórias de vida de maneiras únicas.

Cada um deles teve ações diferentes em sua formação e trajetória de vida, conforme discutido sob a perspectiva da teoria de Bourdieu (2007), essas experiências podem ser analisadas como exemplos das influências do *habitus* e das condições sociais na construção das trajetórias de vida. A situação financeira da família durante a infância e adolescência desempenha um papel fundamental na formação do *habitus* de um indivíduo, criando suas disposições, valores e comportamentos. As experiências de pobreza podem levar a uma valorização do trabalho árduo, da educação e do esforço conjunto, enquanto condições mais estáveis podem fornecer acesso a recursos educacionais e oportunidades que impactam as escolhas profissionais.

A **quadragésima sétima** pergunta se **No seu percurso histórico costumava comer fora? Ou sempre fazia a própria comida? E atualmente?** Sob a perspectiva de Bourdieu, pode ser analisada como parte do conjunto de práticas cotidianas que constituem o *habitus*. Em Bourdieu (2006) esses comportamentos cotidianos são criados pelas condições sociais e econômicas, bem como pela cultura de classe. A forma como o entrevistado se alimentava, seja fazendo sua própria comida ou comendo fora, pode revelar detalhes sobre sua posição social e suas escolhas ao longo da vida. Essa pergunta pode lançar luz sobre aspectos culturais, como as preferências alimentares que podem ter sido influenciadas pela classe social e pela cultura familiar, contribuindo para a formação de sua identidade e seus padrões de consumo, conforme sugerido pela teoria de Bourdieu sobre a interseção do *capital* econômico e cultural no *habitus*.

O Professor 1 aponta que:

*Não, não estava acostumado a comer fora, principalmente devido a vida religiosa. Nós éramos os que tínhamos que fazer, porque era uma família religiosa diferente da vida diocesana. Então, aprendi a fazer comida desde cedo, até hoje.*

O Professor 2 conta que:

*Eu tenho uma preguiça tremenda de cozinhar, eu odeio cozinhar, apesar de ter na minha família altas cozinheiras. Minha mãe cozinha super bem, meu pai cozinhou. Tudo bem, minha tia é profissional, minha família já teve buffet, já teve pinga, ela vê, que dessa maneira já teve de tudo. Mas eu odeio cozinhar. Sei cozinhar porque aprendi com a minha família, mas para mim, cozinhar é um ato quase que religioso, sei lá, intelectual. Quando eu vou cozinhar, raramente num sábado, eu tenho todo um ritual. Coloco uma música, um bolero, uma MPB, eu abro um bom vinho. Aí eu preparo os temperos, tudo que vou usar, separo o que quero fazer, qual vai ser o acompanhamento. Até a comida ficar pronta, aí eu já não quero mais comer, porque foi todo igual.[...] E eu sou um pouco enjoado, porque por exemplo, eu odeio temperos tradicionais. Por exemplo, alho, até que eu gosto, mas cebola de qualquer natureza, eu odeio. Mas eu gosto muito de condimentos, né? Eu gosto de coentro, gosto de sei lá, alecrim, eu gosto de limão, alho, pimenta, cheiro. Depende do acompanhamento de carne que eu vou fazer e tudo. Então, eu sou muito fresco com temperos, gosto de coisas, ervas finas. E aí, para fazer uma comida, você não pode fazer qualquer comida, né? Sabe, fazer sei lá, frango sem usar um tempero legal, só jogar alho, já reconhece meu prato, porque tem sempre. [...] Mas não, não gosto de cozinhar. Cozinho por necessidade, raramente. Graças a Deus como eu vou todas as manhãs, praticamente, na escola, então eu lancho na escola. Para mim, ter que fazer almoço, e aí quando eu tenho aula à tarde, ou lanche à tarde, posso fazer janta.*

A Professora 3 destaca que:

*Gosto de fazer minha própria comida. Deixa eu te falar a verdade, eu não sou fã de comer fora, não. Eu não como muito rápido, mas a gente pede marmite. Eu não sou fã, não sou.*

O Professor 4 expõe que:

*Sempre produzindo a comida, raramente saio, apenas alguns convites muito esporádicos, até hoje, só para fugir da rotina.*

O Professor 5 apresenta que:

*Eu sou meio vegano, digamos assim. Eu como ovo caipira da roça de vez em quando e também como um pouco de queijo. Então, eu sou vegetariano. Quando a gente é vegetariano e não gosta de comer muito glúten ou fritura, e evita o uso de óleo de soja, como é o meu caso, sou obrigado a cozinhar todos os dias. Raramente eu como fora.*

O Professor 6 diz que:

*Hoje, eu costumo comer em casa, em geral é minha mãe que mora conosco quem cozinha mais. Antes, quando cheguei a morar sozinho, a situação era diferente. Atualmente, minha mãe voltou a morar conosco aqui, então*

*quando estava vivendo sozinho, eu também fazia minha comida, não tinha o costume de comer fora. Hoje em dia, essa prática se mantém, mas na maioria das vezes é minha mãe quem prepara as refeições.*

A Professora 7 evidencia que:

*Meu bem, eu nunca aprendi a fazer comida, minha mãe é que faz. Como toda vida eu trabalhei e não tinha tempo, e eu sempre tinha um problema com cheiro de comida, náusea. Minha mãe ficava com dó, aí ela fazia comida, e eu tinha essa desculpa e nunca aprendi a fazer comida.*

O Professor 8 relatou que:

*Eu, antes, comia em casa, hoje só fora. Por exemplo, eu trabalhei e tive que fazer um acompanhamento com um profissional dentro da minha residência, na parte elétrica. Depois, eu tive que almoçar fora. Isso é de segunda a sábado.*

As respostas dos professores em relação às práticas alimentares fornecem uma visão interessante de como suas experiências pessoais e valores moldam suas escolhas relacionadas à comida. É evidente que o hábito de fazer refeições em casa é uma característica comum que perpassa as respostas dos Professores 1 a 7. Esses professores demonstram uma preferência por preparar sua própria comida, evidenciando uma conexão com a culinária caseira e o desejo de ter controle sobre os alimentos que consomem.

O que é notável nas respostas é a influência do *habitus* de cada professor, disposto por experiências de vida específicas. O Professor 1 destaca como sua vida religiosa e as tradições familiares influenciaram sua tendência a preparar refeições em casa. O Professor 2 revela uma relação ambígua com a culinária, marcada por uma forte aversão à cozinha, mas ao mesmo tempo, um ritual especial quando ele decide cozinhar. A Professora 3 mostra sua preferência por cozinhar em casa, destacando o valor que atribui à preparação de suas próprias refeições. O Professor 4 menciona sua prática de produzir sua própria comida, indicando que ele sai da rotina de vez em quando (Bourdieu, 2003c).

Por outro lado, o Professor 5 escolheu uma dieta vegetariana com restrições adicionais, o que o leva a cozinhar todos os dias e evitar comer fora. O Professor 6 compartilha a responsabilidade pela preparação de refeições com sua mãe, destacando como essa dinâmica influencia sua prática atual de cozinhar em casa. A Professora 7, por sua vez, não aprendeu a fazer comida devido à sua mãe sempre ter assumido essa tarefa. Questões de

trabalho, tempo e desconforto com cheiros de comida também desempenharam papéis em suas escolhas alimentares (Bourdieu, 2007).

Por fim, o Professor 8 destoa dos demais, indicando que atualmente ele come mais fora de casa, principalmente devido à necessidade de fazer refeições durante os dias de trabalho. No entanto, essa prática é principalmente influenciada por questões contextuais e de rotina. Essas divergências e semelhanças nas práticas alimentares dos professores refletem a complexidade do *habitus* de cada indivíduo, que é organizado por uma interação única de fatores pessoais, culturais e contextuais, e demonstram como suas trajetórias de vida influenciam suas escolhas cotidianas em relação à alimentação (Bourdieu, 2006).

Essa mudança em seus padrões alimentares pode ser vista como uma adaptação de seu *habitus* às circunstâncias de sua vida adulta e à natureza de seu trabalho (Bourdieu, 2003a). Isso ilustra como fatores externos, como a carreira e a agenda, podem influenciar significativamente as práticas cotidianas de uma pessoa, realçando seus hábitos alimentares. Essa resposta reflete como a trajetória e as condições de vida de uma pessoa podem impactar sua relação com a comida e onde ela faz suas refeições.

A **quadragésima oitava** pergunta se **Viajava na infância e adolescência? Quantas vezes no ano? E atualmente viaja? com que frequência?** conforme Bourdieu (2006, 2007), pode ser vista como um aspecto do estilo de vida que reflete não apenas recursos econômicos, mas também o *capital* cultural e social. Bourdieu (2012) argumenta que o estilo de vida de uma pessoa está enraizado em sua posição na estrutura social, realçados pelas escolhas e possibilidades disponíveis. As viagens, ou a falta delas, podem revelar muito sobre a trajetória social e cultural do indivíduo.

O Professor 1 disse que:

*Viajava pouco. Hoje, viajo mais. Mas sempre nas férias íamos para a fazenda. Tanto é que a conexão com a natureza, a roça, vem desde a infância.*

O Professor 2 destaca que:

*Na infância, não, porque eu era pobre, né? Como se hoje eu não fosse. Hoje em dia, eu viajo muito, amo viajar. Não pode ter um feriadinho prolongado, ou pelo menos um recessozinho, que eu tô dando a entrada seja para um lugar próximo, ou seja para um lugar distante. Tem uma oportunidade, eu sumo.*

A Professora 3 salienta que:

*Viajar muito no sul, quando morava lá em Toledo, a gente ia. Meu pai ia, né, nos levava para Santa Catarina para ver nossos avós, umas duas vezes no ano, italianos, nossos nonos. As férias eram longas, de três meses, na época que eu estudava. As férias eram longas, de três meses, até iniciar novamente as aulas. Então a gente ia.*

O Professor 4 enfatiza que:

*Viajar mesmo era muito raro, geralmente era apenas para visitar os pais. Mesmo as viagens a passeio eram limitadas a uma vez ao ano devido a questões financeiras e de tempo. Agora, atualmente, tentamos viajar mais, principalmente para visitar familiares da minha esposa em Goiás e minha família em Minas. Era uma delas, então a gente viaja. No entanto, viajava mais frequentemente antes, principalmente para estudos e cursos.*

O Professor 5 realça que:

*Sim, as vezes quando podia.*

O Professor 6 aponta que:

*Lembro-me de que durante a infância fizemos algumas viagens de férias para o Guarujá. Não tenho a exata quantidade de vezes, mas íamos com uma turma, alugando uma van através de amigos de meus pais. Foram, acredito, três ou quatro vezes nas férias de final de ano. Além disso, realizamos algumas viagens para visitar familiares em outras cidades. Visitamos Vitória para encontrar a família, também fomos a Mogi das Cruzes e outros lugares. Já na vida adulta, fiz algumas viagens relacionadas à filosofia e concursos, bem como algumas viagens por motivação pessoal, como para assistir a shows em São Paulo e no Rio de Janeiro. Algumas foram para conhecer universidades também. Basicamente, as viagens de turismo aconteceram principalmente nas férias de infância no Guarujá e, depois, quando adulto, de acordo com meus próprios interesses.*

A Professora 7 expõe que:

*Todo final de ano ia para casa da minha avó e ficava os dois meses, era sagrado. Hoje, hoje não gosto de viajar, criei raiz. Me dá uma canseira só de saber que vai viajar. Se for para viajar e num dia e voltar no outro.*

O Professor 8 disse que:

*Viajei bastante, principalmente na época em que eu servia a congregação. Tínhamos que viajar muito para as missões no Mato Grosso, no Sul e assim por diante. Tive a oportunidade durante o meu percurso religioso.*

Os relatos dos(as) Professores(as) 1 à 8 sobre suas experiências de viagem revelam uma série de diferenças ao longo de suas vidas, influenciadas por fatores como situação

financeira, contexto familiar e mudanças pessoais. Sob a ótica da teoria de Bourdieu (2007), essas experiências podem ser compreendidas como reflexos do *habitus* de cada indivíduo, delineado por sua trajetória e pelas condições sociais em que estão inseridos.

Os relatos dos professores sobre suas experiências com viagens revelam a influência do *habitus* e das circunstâncias individuais em suas disposições e práticas relacionadas às viagens. O Professor 1, 2 e 4 destacam mudanças em seus comportamentos de viagem ao longo da vida, muitas vezes relacionadas a sua situação financeira e propósito das viagens, ilustrando como o *habitus* pode se adaptar a essas mudanças. Enquanto o Professor 5 demonstra agência ao buscar oportunidades de viagem para enriquecer seu *capital* cultural, refletindo a busca ativa por experiências educacionais e culturais. O Professor 6 e a Professora 3 acumularam *capital* cultural por meio de viagens e experiências relacionadas a interesses pessoais, como a filosofia. Já a Professora 7 evidencia uma aversão pessoal às viagens na vida adulta, possivelmente influenciada por fatores pessoais e sociais, destacando como as experiências ao longo da vida podem moldar a disposição para viajar. Por fim, o Professor 8 viajou principalmente devido a seu serviço religioso, acumulando *capital* religioso e social, e suas práticas de viagem podem ter mudado ao longo do tempo devido a uma variedade de fatores, incluindo mudanças em sua vida religiosa e responsabilidades pessoais. Essas narrativas ressaltam a complexa interação entre experiências de vida, disposições pessoais e contextos individuais na formação do *habitus* de cada professor em relação às viagens.

Os relatos dos professores ilustram como as experiências de viagem ao longo da vida são delineadas pelo *habitus* de cada um, influenciado por fatores sociais, econômicos e individuais, conforme delineado pela teoria de Bourdieu (2012). Essas narrativas refletem a complexidade das práticas culturais e como elas evoluem com o tempo em resposta às mudanças nas condições de vida e nas preferências individuais.

A **quadragésima nona** pergunta em **Quais os momentos marcantes (bons e difíceis) da sua infância e adolescência que poderia ser relatado? Como é relembrar esses momentos?** à luz da teoria de Bourdieu (2001, 2005), pode ser vista como uma investigação das experiências vividas que marcam sua formação cultural e social. Em Bourdieu (2015) também posso ver que as experiências pessoais são um componente crucial do *capital* cultural de um indivíduo, pois contribuem para suas disposições e percepções ao longo da vida. Relembrar esses momentos permite ao entrevistado refletir sobre como essas experiências contribuíram para sua identidade e trajetória, proporcionando uma visão mais

profunda de como a formação social e cultural é influenciada por eventos e experiências pessoais.

O Professor 1 aponta que:

*Com a realidade do alcoolismo do meu pai, logo foi uma infância difícil. Eu sou o segundo mais velho, então a gente via mais coisas, o meu irmão mais velho, logicamente. A gente acompanhou o papai com essa realidade que, infelizmente, arreventa com a família, com a dificuldade do meu pai. A valorização da descoberta da família, por mais que tivéssemos dificuldades, seriam aqueles pequenos momentos que dão sabor de saudosismo bacana. Sabe, uma comemoração simples de aniversário, uma coisa para dar uma risada. Por exemplo, meus pais na sala e eu e meus irmãos no quarto, colocando roupa, indo para a sala desfilar para eles, e todo mundo rindo.*

A resposta do Professor 1 revela a influência das experiências familiares, como o alcoolismo de seu pai, na formação de seu *habitus*, que molda suas disposições mentais e emocionais para enfrentar desafios ao longo da vida. Isso está alinhado com a perspectiva de Bourdieu, que argumenta que o *habitus* é forjado por experiências sociais e culturais, impactando as escolhas e comportamentos individuais. Além disso, o texto ressalta a importância das relações familiares e dos aspectos emocionais, demonstrando como eles representam dimensões culturais e sociais significativas na vida do Professor 1. Esses elementos emocionais são estruturados pelo contexto social e familiar, ilustrando a interconexão entre experiências pessoais e a teoria de Bourdieu. A resposta do Professor 1 destaca vividamente como o *habitus*, o *campo* e os elementos culturais e sociais estão entrelaçados e influenciam a trajetória de vida de um indivíduo, como sustentado por Bourdieu.

O Professor 2 destaca que:

*É marcante para mim, por exemplo, minha adolescência, minha infância. É esse convívio que eu tive com a igreja católica, com a teologia da libertação. Isso é marcante e é determinante pela forma como eu vejo o mundo hoje em dia. É algo que eu não me dava conta, eu fui me dar conta depois, ao passar pela Filosofia, de forma que me afetou e me afeta até hoje. Além disso, o movimento eclesial de base da teologia de libertação, o envolvimento nas aulas culturais de matriz africana, foi marcante e determinante para ser quem eu sou hoje e até para as linhas que eu defino como sendo de pesquisa. Só para você ter uma ideia, na graduação eu escrevi como TCC sobre o movimento da Liberdade enquanto conquista e emancipação humana em Karl Marx. E aí tem ligação com meu livro de cabeceira que era “O Capital”. Na pós-graduação, eu escrevi sobre a festa da Congada, a relação entre espaço sagrado e espaço profano, e mestrado nas manifestações culturais de forma que elas possam ser usadas na Filosofia. E agora no doutorado, eu estou escrevendo sobre a ação e como*

*que eu posso trabalhar na ontologia ou uma nova reformulação otológica a partir da filosofia africana diastólica. Então, essas questões que estão ligadas e definidas desde a adolescência, como a teologia de libertação e as manifestações culturais africanas, definem a minha visão de mundo e a forma como eu quero transmitir a minha visão de mundo para outras pessoas*

O relato do Professor 2 enfatiza a influência notável de suas experiências religiosas, em particular, sua educação católica e a teologia da libertação, na formação de seu *habitus*. Isso está em consonância com a ênfase de Bourdieu (2007, 2012) na socialização religiosa como um fator significativo na construção de crenças e valores individuais. Além disso, seu envolvimento em movimentos sociais e culturais, como o movimento eclesial de base e a participação em aulas culturais afro-brasileiras, destaca como essas experiências moldaram seu *habitus* de engajamento político e cultural. O texto também sublinha como suas escolhas acadêmicas refletem a continuidade de seus interesses e valores, evidenciando como o *habitus* influencia suas decisões ao longo da vida, conforme preconizado na teoria de Bourdieu (2001). A resposta do Professor 2 ilustra claramente como seu contexto cultural e religioso, juntamente com seu envolvimento em movimentos sociais e seu interesse em filosofia africana, cultura afro-brasileira e oncologia, estão intrinsecamente ligados e contribuem para sua trajetória de vida, de acordo com os conceitos de *habitus*, *campo* e influências culturais e sociais de Bourdieu. Suas experiências e influências da infância e adolescência contribuíram para a construção de sua visão de mundo.

A Professora 3 destaca que:

*Momentos mais marcantes que eu tenho recordação, quando tinha dois anos, a minha irmã diz: “Nossa, eu não acredito, [fulana].” Mas eu tive meningite e fiquei 5 dias em coma. Quando voltei no ponto, eu recordo até hoje o carrinho divino, aqueles que levavam para passear, porque eu não andava. Então, assim, isso é o que recordo. Aí, depois que eu passei a andar, eu recordo de brincar no Paiol, que tinha milho debulhado, cá dentro, sabe? Todas essas coisas assim, para mim marcaram muito lá no início, bem início. Ah, eu lembro até de me recordar, assim, que ele seguia meu irmão empurrando o carrinho, para eu poder ver tudo.*

A resposta da Professora 3 revela diversos momentos marcantes de sua infância e adolescência que influenciaram sua trajetória e seu *habitus*. O evento traumático da meningite e os dias em coma destacam como eventos de saúde podem marcar profundamente o *habitus* de alguém, influenciando sua visão de vida e apreciação da existência. Além disso, as memórias de brincadeiras no Paiol e a experiência de ter medo e cair dentro dele ressaltam

momentos de aprendizado e desenvolvimento na infância, que, segundo Bourdieu, contribuem para a formação do *habitus*, delineiam as disposições de uma pessoa para lidar com desafios futuros. Os vínculos familiares também desempenham um papel crucial, como evidenciado pelo relato de seu irmão empurrando o carrinho para que ela pudesse ver tudo. A família, de acordo com Bourdieu, é fundamental na transmissão de valores, crenças e práticas, e o apoio de sua família pode ter contribuído para sua resiliência diante das adversidades.

O Professor 4 expõe que:

*Os momentos marcantes eram as reuniões em família, reunir 30 pessoas para fazer pamonha no fim de semana. Isso para mim é marcante até hoje; eu sinto saudade de Natal. Era tradicional reunir toda a família: meu pai tinha 14 irmãos e minha mãe, 9. Então, se reuníssemos só os tios, já dava uma festa. Cada um com três, quatro filhos. Já tínhamos ali quase mais de 100 pessoas para uma festa de Natal. Isso para nós era marcante; era muito bom. No entanto, hoje fica cada vez mais difícil, praticamente quase impossível pela nossa estrutura. Não só a estrutura financeira, mas também a estrutura familiar. Cada um está em um canto. Isso para mim é marcante. O que é tão difícil é a questão de trabalhar muito; a família toda, meus pais, meus irmãos, a gente sempre trabalhava muito e só ficava pouco tempo. Mas hoje eu vejo isso como gratificante, por mais que fosse difícil na época. Hoje, vamos dizer assim, eu sou o que sou devido a essa falta de tempo.*

A resposta do Professor 4 evidencia momentos significativos de sua infância e adolescência, além de sua visão atual sobre esses acontecimentos. O destaque dado às reuniões familiares, especialmente durante o Natal, ressalta a importância das tradições familiares e dos laços familiares na construção do *habitus* de um indivíduo. A menção de que a família trabalhava muito e tinha pouco tempo para passar juntos realça como as condições socioeconômicas influenciam a trajetória de vida de alguém. O professor expressa gratidão pelas dificuldades enfrentadas na infância e na adolescência, enfatizando como essas experiências destacam sua identidade atual. Além disso, ele observa que as reuniões familiares na atualidade tornaram-se mais desafiadoras devido a fatores como a estrutura familiar e as condições financeiras, ilustrando como as mudanças nas circunstâncias sociais podem afetar as práticas e tradições familiares ao longo do tempo. Esses aspectos, conforme Bourdieu (2003b, 2008b), destacam como as práticas e valores transmitidos pela família desempenham um papel fundamental na formação das disposições de um indivíduo, enquanto as condições de vida ressaltam suas perspectivas e oportunidades ao longo da vida. A reflexão sobre sua trajetória passada também influencia sua auto identificação e compreensão de si mesmo, conforme sugerido pela teoria de Bourdieu sobre *habitus* e trajetória social.

O Professor 5 apresenta que:

*As lembranças geralmente são marcantes, Quando a gente pensa, logo associa isso ao trauma. Vamos compensar aqui e pensar no lado bom. A [fulana] fala que não tem trauma, e eu estou tentando encontrar um momento difícil que passei. Então, não acho que foi quando tive um problema de saúde. Eu fui ao médico porque estava com o estômago doendo muito. Ele disse que era úlcera e que eu precisava fazer uma cirurgia imediatamente. Fiquei desesperado naquela situação, e acho que foi totalmente difícil para mim. Doía muito. Essa foi a única coisa que consigo lembrar como marcante de forma mais traumática. Fora isso, tive uma vida relativamente normal e feliz, como qualquer criança. Com a mãe que eu tinha e a avó que me cuidava, não havia como ter traumas.*

O relato do Professor 5 destaca um evento profundamente traumático de sua infância: o diagnóstico de úlcera e a necessidade de cirurgia imediata. Esse episódio ilustra como eventos marcantes podem ter um impacto duradouro na trajetória de uma pessoa, moldando suas disposições e escolhas futuras. Além disso, a importância de sua mãe e avó em sua vida ressalta o papel central das relações familiares e das influências familiares na formação do *habitus*, conforme a teoria de Bourdieu (2006). A ausência de menção a outros traumas significativos na infância realça como eventos específicos podem ter um peso desproporcional na percepção da própria história de uma pessoa e na construção de seu *habitus*, de acordo com a teoria de Bourdieu (2007) sobre trajetória e *habitus* social.

O Professor 6 diz que:

*Bons momentos, de jogar bola na rua, experimentando a liberdade que sentia naquela época. Isso era particularmente forte em Ituiutaba, onde morava perto da escola. Passava o dia inteiro fora de casa, quer estivesse na escola ou na rua, andando de skate ou jogando bola. Quando não estava na escola, a rua era o meu lugar. Costumava voltar para casa por volta das 8 ou 9 da noite, tomar banho, jantar e dormir. Essa memória é muito especial, pois evoca a sensação de liberdade que vivenciei naquela época. Em contrapartida, recordo-me de momentos difíceis, que remontam um pouco mais à minha infância. Fui uma criança que enfrentou muitas doenças, incluindo várias pneumonias, apendicite e até mesmo dengue, que me levou a ser internado. Essas são as lembranças mais desafiadoras que guardo daquela fase.*

A resposta do Professor 6 oferece uma visão rica das experiências de sua infância e adolescência, que podem ser analisadas à luz da teoria de Bourdieu (2003c) sobre trajetória e *habitus*. Os momentos de liberdade que ele relembra com carinho, como jogar bola na rua e andar de skate, representam experiências positivas que desempenharam um papel fundamental na formação de seu *habitus*. No entanto, a resposta do professor também destaca os desafios

de saúde que ele enfrentou na infância, incluindo pneumonias, apendicite e dengue. Eles refletem a influência do contexto social e cultural em que ele cresceu, onde a rua era um espaço de interação, diversão e doença, e essas experiências podem ter contribuído para sua habilidade de se adaptar e interagir com diferentes ambientes ao longo de sua vida.

A resposta do Professor 6 cria um contraste interessante entre os momentos de liberdade e os desafios de saúde em sua infância, destacando a complexidade da trajetória de vida de uma pessoa. Essas experiências positivas e negativas moldaram sua percepção da infância e adolescência, influenciando como ele se relaciona com o mundo ao longo de sua vida, como analisado pela teoria de Bourdieu (2006) sobre trajetória e *habitus*. Essa análise enriquece nossa compreensão das maneiras pelas quais as experiências passadas podem influenciar as disposições e escolhas de um indivíduo ao longo da vida.

A Professora 7 evidencia que:

*De brincar mesmo, de subir árvore, de fazer casinha, de brincar de bonequinha. Quando meu pai chegava em casa, era uma tristeza. Meu pai era terrível, ele nunca encostou a mão na gente, mas ele fazia uma pressão psicológica. Isso é uma coisa marcante, seis ajudados, tá fazendo a primeira série, ele chegou na mesa e falou: “Sua mãe fiquei com essa enjoeira, eu vou matar sua mãe e você e sua irmã vão para o caixão junto com ela.” Pensa falar isso para uma criança de 6 anos. Então, eu ia para escola que ficava perto de casa. Eu saía da escola, ia perto da cerca todo momento e olhava para casa para ver se a minha mãe tava viva em casa. porque eu tinha muito medo. Aí, a gente ficava escutando quando ele ia falar que ia sair para atender as pessoas. Fora, ele nunca avisava. A gente ficava na expectativa de ele ir embora. Apesar disso, eu não tenho o que reclamar. Minha vida foi normal, brinquei muito.*

A resposta da Professora 7 oferece uma perspectiva abrangente de sua infância e adolescência, destacando tanto os momentos positivos quanto os desafiadores, que podem ser analisados à luz da teoria de Bourdieu sobre trajetória e *habitus*. Os bons momentos de sua infância, como brincar ao ar livre, subir em árvores e criar casinhas, representam experiências de liberdade e brincadeira que contribuíram para a formação de seu *habitus*. No entanto, a resposta da professora também aborda os desafios enfrentados durante a infância, relacionados à pressão psicológica exercida por seu pai, que ameaçava verbalmente. Essa experiência traumática representa um contraponto significativo em sua trajetória e pode ter afetado profundamente o *habitus* devido ao seu impacto psicológico.

Em Bourdieu (1996) esses momentos de liberdade e auto expressão desempenham um papel fundamental na formação das disposições de uma pessoa e influenciam suas

escolhas futuras. Mas reconhece que eventos traumáticos podem exercer uma influência significativa na trajetória de vida e nas disposições de um indivíduo. A dicotomia entre os momentos de liberdade e as experiências difíceis ilustra como uma variedade de experiências pode realçar a trajetória de vida e o *habitus* de uma pessoa.

O Professor 8 relatou que:

*Olha, a dificuldade durante a infância que eu tive, a vontade de estudar... eu não sei se pode ser... não sei se pode ser embutido esse meu exemplo, né? É que tem um colégio muito famoso aqui em Ituiutaba, o Colégio das Irmãs Escalabrinianas, conhecido como Colégio Santa Tereza. E meu sonho naquela época era estudar no colégio particular. A dificuldade naquela época, durante os meus pais não terem condições financeiras para pagar um colégio, essa foi uma das grandes dificuldades que enfrentei. Meus pais não tinham condições financeiras para pagar um colégio, só essa foi uma das grandes dificuldades enfrentadas na época. E os momentos bons, olha, os momentos bons eram mesmo o contato que eu tive com os meus colegas, né? Porque naquela época, cheguei, eu tive que estudar também. Minha mãe era muito assim, pontual, ou seja, tinha que ter um tempo ali para os estudos, tinha que ter um tempo para dedicar aos trabalhos.*

A resposta do Professor 8 revela as dificuldades financeiras enfrentadas por sua família na infância, destacando como essas restrições socioeconômicas moldaram sua trajetória desde cedo. Ele também destaca os aspectos positivos relacionados ao contato com colegas e à dedicação aos estudos, o que provavelmente teve um impacto positivo em sua formação e na construção de seu *habitus*. Essa narrativa evidencia como as limitações financeiras e as aspirações educacionais desempenharam um papel fundamental na sua trajetória, de acordo com a teoria de Bourdieu (2012). Além disso, ele reconhece a importância do ambiente social e das relações interpessoais na formação do *habitus* de uma pessoa. Portanto, a resposta do Professor 8 destaca como essas experiências da infância influenciaram sua percepção da educação, das relações sociais e moldaram sua abordagem à vida e à educação ao longo do tempo.

Compartilho no Quadro 15 a Síntese de como o aspecto econômico esteve presente na vida do(a) entrevistado(a), abrangendo as respostas das Perguntas 46 a 49.

Quadro 15 — Síntese de que forma o econômico esteve presente na vida do(a) entrevistado(a)

Pergunta	Que forma o econômico esteve presente na vida do(a) entrevistado(a)
<b>Pergunta 46</b> Situação financeira antes	Três disseram que vieram de família pobre; Quatro disseram que tinham o básico, mas com restrições; Um disse que era de classe média.
<b>Pergunta 47</b>	Sete disseram que tanto antes como hoje não; Um disse que antes não, hoje

Comia fora	sim
<b>Pergunta 48</b> Viagens antes e atuais	Três disseram que antes e hoje viajam pouco; Cinco disseram que antes viajavam pouco e hoje viajam mais.
<b>Pergunta 49</b> Momentos marcantes, tanto bons como difíceis, como é relembrar	1-O alcoolismo do pai destruía a família, sendo bom apenas quando a família se reunia para rir e comemorar.
	2-O convívio com a igreja foi marcante, especialmente com a teologia da libertação, mas as manifestações culturais e africanas eram positivas.
	3- Recuperar-se de uma doença que o deixou em coma por 5 dias, enquanto os irmãos proporcionaram passeios para retomar o contato com o mundo.
	4-Reuniões em família, que são numerosas, costumavam envolver a preparação de “pamonha”, o que hoje se torna difícil devido às restrições de tempo causadas pelo trabalho.
	5-Ver as lembranças como marcantes, apesar dos problemas de saúde, como uma úlcera; fora isso, teve uma vida relativamente boa.
	6-Jogar bola na rua proporcionava a sensação de liberdade; os momentos difíceis estavam relacionados às doenças.
	7-Brincar até a chegada do pai em casa trazia a tristeza, chegando ao ponto de desejar sua morte; fora isso, a situação era normal.
	8-As dificuldades eram principalmente financeiras, relacionadas ao desejo de estudar em uma escola melhor, mas sem condições; nos momentos bons, envolviam brincadeiras com os colegas.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023

Ao abordar a situação financeira anterior, observo como o econômico não apenas molda as condições materiais, mas também influencia a formação do *habitus*, conforme proposto por Bourdieu (1996, 2001). A situação financeira anterior pode ter gerado disposições particulares em relação ao dinheiro, impactando as escolhas e decisões ao longo do tempo. A questão de viajar destaca não apenas os aspectos econômicos, mas também revela a relação entre o *habitus* e o *campo* cultural, onde as experiências de viagem contribuem para a construção do *capital* simbólico e cultural. Momentos marcantes, ao serem relembrados, fornecem compreensões sobre como experiências econômicas moldam memórias e influenciam a percepção individual sobre a vida. A teoria de Bourdieu, com seus conceitos de *habitus*, *campo* e *capital*, é importante para ir além das meras condições financeiras e explorando as dimensões simbólicas e culturais inerentes a essas experiências.

#### 6.5.4 Analisar de que forma o simbólico esteve presente na vida do entrevistado.

O subeixo “Analisar de que forma o simbólico esteve presente na vida do entrevistado” pode ser compreendido segundo Bourdieu (2007) como uma exploração das representações, símbolos e significados que formaram a trajetória e a formação do

entrevistado. Bourdieu (2008b) enfatiza a importância do *capital* simbólico, que se refere à acumulação de símbolos culturais, linguagem e valores que influenciam a maneira como os indivíduos se percebem e são percebidos pela sociedade.

**A quinquagésima pergunta se há alguma lembrança de momentos marcantes (bons e difíceis) na vida acadêmica até ser docente? Como é relembrar? Te influenciaram em algo?** Busca explorar como as experiências simbólicas ao longo do percurso acadêmico do entrevistado podem ter influenciado sua trajetória e formação como docente. Bourdieu argumenta que a educação não se limita apenas à aquisição de conhecimentos, mas também envolve a internalização de valores, normas e símbolos culturais que formaram as disposições e percepções dos indivíduos. Essa análise oferece compreensão sobre como o simbólico e o cultural desempenham um papel na construção da identidade e das disposições do docente, em consonância com os princípios da teoria de Bourdieu.

O Professor 1 disse que:

*No meu processo acadêmico, não que eu seja diferente, mas eu preciso ter outro braço, que é o processo religioso, junto com o processo acadêmico. O acadêmico sempre me impulsionou, o religioso não, estava me adoecendo, tanto é que, se não me engano, em 2010, tive que me ausentar e voltar para Ituiutaba por um semestre fora. Só que o processo acadêmico sempre me fascinava. O inconsciente queria o acadêmico, mas para o acadêmico precisa do religioso. Gostava das palestras de professores que viajavam, na Alemanha, o braço acadêmico que eu tinha adoçava a convivência, era um nível alto, nacional e internacional. Isso fascina. Por exemplo, na hora que eu coloquei o canudo, aquela roupa toda, esqueci o nome dela, nunca imaginei. O dia foi uma formatura de todos os cursos, muita gente começou a falar o meu nome. Meu pai, minha mãe ali. O fantástico. É verdade, não se trata apenas de relembrar, mas de atualizar os sentimentos de superação que consegui. Eu não estava sozinho, muitas pessoas me ajudaram. E não critico a vida religiosa de forma alguma, pois é graças a ela que estou onde estou.*

A resposta do Professor 1 em relação aos momentos marcantes em sua vida acadêmica, compartilha a coexistência de seu processo acadêmico e religioso em sua trajetória, demonstrando uma interseção de diferentes *campos* sociais. Isso ressalta como os *campos* sociais podem se sobrepor e influenciar a formação do *habitus* de uma pessoa. Sua atração pelo *campo* acadêmico, notadamente pelas palestras de professores e oportunidades internacionais, reflete o impacto desse *campo* em sua trajetória, inspirando suas aspirações e interesses, expressa um sentimento de superação e orgulho por ter concluído sua formação acadêmica, reconhecendo a ajuda de muitas pessoas em sua jornada. Esse reconhecimento

destaca a importância das redes sociais e do *capital* social na construção de sua trajetória acadêmica, algo enfatizado por Bourdieu em sua teoria.

Bourdieu (2006) argumenta que os indivíduos carregam seu *habitus*, formados por experiências em diferentes *campos* sociais. Nesse caso, a interação e influência mútua entre os *campos* acadêmico e religioso na trajetória do professor ilustram como esses *campos* podem modelar as preferências e escolhas de alguém. Além disso, a conquista de um diploma, mencionada pelo professor, pode ser relacionada à noção de *capital* simbólico de Bourdieu, em que a obtenção de um diploma representa uma forma de *capital* valorizada na sociedade, proporcionando satisfação pessoal e social.

O Professor 2 conta que:

*Durante a minha formação acadêmica, a primeira situação de preconceito e racismo que eu percebo foi em relação ao professor Padre [fulano], ligado à igreja católica e professor. Ele foi reitor da Universidade Católica de Brasília e diretor da Universidade Católica em Goiânia. Lembro de um dia em sala de aula, ele me pergunta: “Quem é essa sua, esse seu apelo pelas manifestações culturais, é para esconder o fato de que você é negro?” Na hora, assim, me deu aquele clima. O que esse doido tá falando? Acaba na escola, na faculdade, no curso de Filosofia, e as pessoas estavam perplexas porque eu era ator, declamava, cantava, né? Até hoje tem pessoas que lembram das minhas declamações de poesias. Adorava declamar, como “A Imagem de Deus” do Ney Mato grosso, “Com Deus está morto”, né? A existência de Deus negro, chamado de Deus decepção. E aí é uma coisa marcante que ficou para mim. Foi a primeira situação de racismo que eu percebi, que estava sendo racista comigo. E que por acaso era a universidade, a Universidade Católica, um padre me fazendo essa reação. Eu não sabia como reagir. E aí depois, ainda hoje, eu percebo que, por exemplo, não sei se pelo fato de ser negro, não sei se pelo fato de ser gay, não sei pelo fato de ser pobre, por mais que eu seja uma das pessoas mais graduadas, com mais experiência e informação na área, por exemplo, de trabalhar com pedagogia e projetos, tem professor ou professora que me olha com aquele olhar e diz assim: “Ah, é jovem ainda”. Apesar de eu não saber, mas são homens da minha idade, talvez mais na minha formação acadêmica e tudo, mas parece que não me reconhecem com a intelectualidade. E aí às vezes, pela minha própria postura de ser muito jovial, o jeito de vestir, a forma de lidar, a pedagogia como lido com os alunos, de ser próximo, de conversar, “Ô negão, vem cá, senta aqui”. Ao mesmo tempo que eles têm uma super abertura de me contar. Tem alunos que chegam assim: “Fala, Professor, perdi a virgindade ontem”. Sentem essa liberdade de chegar e conversar comigo sobre qualquer coisa. [...] Hoje em dia, por exemplo, eu tenho contatos dentro da estrutura educacional, não só entre o Ituiutaba, eu sou o próximo, não só dos meus diretores, dos meus coordenadores, eu tenho o contato dentro da Secretaria de Educação em Belo Horizonte.*

A resposta do Professor 2 oferece uma visão profunda de sua jornada acadêmica, enfatizando sua experiência de racismo e as estratégias que desenvolveu para enfrentar desafios nesse ambiente. O relato do episódio de racismo com um padre reitor na Universidade Católica ilustra a presença de preconceitos e discriminação nas estruturas acadêmicas. O professor também destaca sua paixão por manifestações culturais e as barreiras que enfrentou para que essa paixão fosse reconhecida na academia. Sua estratégia de construir redes de contato e buscar posições de poder na escola e em movimentos sociais demonstra sua busca por reconhecimento e influência.

A análise conforme Bourdieu (1996, 2012), como o conceito de *habitus*, revela como o ambiente acadêmico muitas vezes internaliza normas e valores que podem ser excludentes, criando tensões entre o *habitus* do indivíduo e o ambiente acadêmico. A busca por *capital* social, representado por conexões e relacionamentos, é destacada como uma estratégia fundamental para formar a trajetória de vida de alguém. A luta por reconhecimento, fundamental em *campos* competitivos como a academia, é evidenciada na busca do professor por cargos de poder e acesso a informações valiosas. A resposta do Professor 2 fornece uma análise enriquecedora sobre sua trajetória, *habitus* e *capital* à luz das teorias de Bourdieu (2003b), destacando os desafios que enfrentou e suas estratégias para alcançar reconhecimento e influência no *campo* acadêmico e político.

A Professora 3 destaca que:

*Bom, foi dentro daquele conhecimento, buscar o saber. Algo que eu acho que achei muito difícil e que foi assim muito ruim para digerir, foi um momento em que uma professora chegou, não foi para mim, mas aquilo, eu acredito que deve ter atingido a sala toda. Ela chegou e falou assim para uma colega: “Nossa, ela olhou para essa colega e falou assim: ‘você, você não é capaz de nada, você não dá conta de nada.’ Você sabe, aquilo machucou, assim, foi muito ruim, você não tem capacidade nenhuma.” E o problema é que essa menina é de Ipiaçu. Então, a prefeitura pagava, e essa menina vinha toda noite de ônibus. Chegar no último ano, um professor chegar ao ponto de fazer isso com ela, limitou essa pessoa. Ela não é professora hoje, ela é servil de uma escola. Então, eu acho assim, isso para mim foi impactante, isso sabe. Mas o que mais, assim, buscar dentro daqueles conhecimentos.*

A resposta da Professora 3 aborda um momento difícil em sua trajetória acadêmica, no qual uma professora desqualificou publicamente uma colega, exercendo uma forma de violência simbólica, conforme definido por Bourdieu (2012). A violência simbólica é caracterizada pelo uso do poder por autoridades para desvalorizar e desacreditar outros,

prejudicando sua autoestima e autoconfiança. A experiência vivenciada pela colega da professora teve um impacto profundo em sua trajetória, levando-a a não seguir a carreira de professora e optar por um papel de suporte em uma escola, indicando o impacto duradouro das palavras da professora em sua autoimagem e autoestima.

Bourdieu (2012) salienta que as experiências no *campo* educacional têm o potencial de formar profundamente a trajetória de vida de um indivíduo. A resposta destaca a importância do poder e da autoridade dos professores na educação, pois a forma como eles se comunicam com os(as) alunos(as) pode influenciar significativamente sua motivação, confiança e sucesso acadêmico. Isso é particularmente relevante em contextos onde os(as) alunos(as) já enfrentam desafios, como no caso da colega de Ipiáçu, que precisava viajar para estudar. A resposta da Professora 3 ilustra como a violência simbólica na educação pode afetar profundamente a trajetória de um aluno(a), destacando a necessidade de criar ambientes educacionais inclusivos e de apoio, nos quais os estudantes se sintam valorizados e capacitados, em vez de desqualificados e desencorajados.

O Professor 4 expõe que:

*Até hoje, eu lembro da minha defesa da minha tese na conclusão do curso. Tava tão nervoso que me deu um branco e eu pulei um capítulo na hora da apresentação. Só que no final, me deu uma luz, assim. Não sei o que falei lá, mas mencionei esse capítulo. Por mais que ele seja o segundo, ele ficou para o final para fechamento do trabalho, sendo a base e o eixo do projeto. Concluí e tirei a nota máxima. Até hoje, quando falo sobre isso, lembro da sensação de ter tirado nota máxima e de ter sido aprovado. Só não soltei foguete na hora porque não tinha, devido à pressão do momento. No final, tudo deu certo e esse momento continua marcante. Lembro-me da defesa, que foi gravada em áudio e que eu pedi para gravar. Isso me marcou muito na minha história. Lembro do meu professor, que infelizmente já faleceu. Ele era diabético. Na hora, ele só me abraçou e disse: “Eu te falei que você tinha potencial”. Até hoje, essa lembrança me emociona. Sou grato por ele, mas infelizmente ele não está mais entre nós.*

A resposta do Professor 4 ressalta um momento marcante em sua trajetória acadêmica, centrado na defesa do seu trabalho de curso, que equivocadamente ele confere como tese, e na obtenção da nota máxima. Esse episódio representa um reconhecimento acadêmico significativo para ele, e a lembrança do professor que o apoiou destaca a importância das redes sociais e do *capital* social no contexto acadêmico. Ter alguém que acreditou em suas habilidades e o apoiou foi fundamental para enfrentar o nervosismo durante a defesa do trabalho, deixando uma marca indelével em sua trajetória. A expressão emocional do Professor 4 ao recordar esse momento também demonstra a importância do *capital*

emocional em sua trajetória, um conceito discutido por Bourdieu (2012). Na perspectiva de Bourdieu (2006, 2007), essa experiência se relaciona ao acúmulo de *capital* cultural, pois a nota máxima e o sucesso na defesa da tese representam formas de *capital* cultural que conferem prestígio e status dentro do *campo* acadêmico. Bourdieu (2003c) enfatiza como os relacionamentos e a orientação de mentores podem formar a trajetória de um indivíduo em um *campo* específico. Além disso, ele discute o *capital* emocional como uma forma de *capital* que pode influenciar a trajetória de uma pessoa. A lembrança desse momento emocionalmente significativo exemplifica essa manifestação do *capital* emocional. Esses momentos de reconhecimento e apoio podem ter um impacto duradouro na forma como os indivíduos percebem a si mesmos e sua posição no *campo* acadêmico.

O Professor 5 apresenta que:

*Eu acho que o que mais marcou foi quando, pensei que eu nem ia formar, foram anos né. Então, quando eu decidi falar assim, “não vou acabar com esse curso, vou formar”, né? Porque cheguei até aqui e fiz até sete, tive os últimos anos ali, né, dois, eu fui bem praticamente dois anos e meio, né, que eu eliminei disciplina. Chegou no momento que eu tava fazendo oito disciplinas, né, em um semestre, porque o curso era assim, pensa, normal, hoje disciplinas e o TCC. Foi aí que começaram a aparecer os primeiros cabelos brancos, marcante porque exigiu muito esforço, foi uma atenção, e ainda fazendo o TCC. E depois eu vi que marcou mesmo, isso foi ler. A gente fica um pouco vaidoso, comprometido com o trabalho, mas a gente sabe que não é fácil construir uma tese que seja conclusão de um mestrado, doutorado. Exige muito esforço, é trabalhoso. Então, para mim, isso aí marcou, eu ter conseguido falar assim, “não vou conseguir”, e quando eu defendi aquilo lá, foi o que mais me marcou.*

A resposta do Professor 5 destaca o momento de decisão por concluir o curso, apesar das dificuldades, simbolizando a busca por *capital* cultural na forma de comprometimento com a educação e superação de obstáculos, culminando na defesa bem-sucedida do TCC. Essa conquista representa não só a obtenção de um diploma, mas também a construção de sua identidade acadêmica. Para Bourdieu (2008a), os indivíduos buscam acumular *capital* cultural, como diplomas, para ganhar reconhecimento e melhorar sua posição em um *campo*. Compromisso e esforço são cruciais nesse processo. O sentimento de orgulho após a realização relaciona-se ao conceito de *capital* simbólico de Bourdieu (2012), englobando autoestima pelas realizações acadêmicas. A conquista impulsiona a autoestima e desempenha papel importante na formação da identidade dentro do *campo* de atuação. A resposta ilustra como momentos marcantes na trajetória acadêmica, analisados conforme Bourdieu sobre

*capital* cultural, esforço e identidade, representam mais do que realizações pessoais, contribuindo para a busca por reconhecimento no *campo* específico.

O Professor 6 diz que:

*Ah, na minha vida acadêmica, tive momentos bons. Principalmente as viagens, como quando fomos para o Rio de Janeiro e também para Belo Horizonte para o Encontro Nacional dos Estudantes de Filosofia. Foi incrível conhecer estudantes de diferentes lugares do país e participar dessa troca enriquecedora. Além disso, os eventos culturais da faculdade, como a calourada e festivais, eram muito divertidos e marcantes. Agora, falando dos momentos difíceis, acho que na época tivemos alguns desafios financeiros, mas isso não chega a ser considerado um momento realmente difícil. Quando penso em dificuldades, me lembro mais de momentos acadêmicos, como quando tínhamos uma prova importante para fazer e a angústia de como estudar para ela. Essas situações geravam uma sensação mais intensa de preocupação e insegurança do que as questões financeiras pontuais.*

A resposta do Professor 6 mostra momentos importantes em sua trajetória acadêmica. Suas viagens para eventos e participação em atividades culturais demonstram a relevância do *capital* social e cultural na academia, onde construir uma identidade nesse ambiente é crucial. Ele também compartilha desafios como pressão por provas, evidenciando a ansiedade na busca pelo sucesso acadêmico. A menção a dificuldades financeiras, embora não as mais difíceis, ressalta o papel do aspecto econômico no acesso a recursos educacionais. Para Bourdieu (2003b), contatos e interações compõem o *capital* social, proporcionando oportunidades de enriquecimento. Ele enfatiza a competitividade no meio acadêmico, onde insegurança e cobrança por desempenho são comuns. A resposta ilustra como a experiência acadêmica do Professor 6 envolve a interação de diferentes formas de *capital*, à medida que ele enfrenta desafios e oportunidades na educação.

A Professora 7 evidencia que:

*Não era fácil, não. Para ir estudar sair de madrugada num carro bem simples e geralmente nós estávamos na estrada de terra, chegava passando mal na universidade em um sábado, muitas vezes com professores que não eram compreensíveis. No início, eu tive muita dificuldade. Aí, alguns desistiram no curso, mas eu não desisti. Tive boas novas, tive boas e algumas dificuldades até me adaptar, mas consegui. Eu trabalhava até 5:30, avançava, aí às 6 horas eu ia para casa tomar banho. Mal dava tempo de comer, pegava minha marmitinha. E não tinha como comer na escola porque eu já tinha problema de náusea. O meu problema maior era isso mesmo.*

A resposta da Professora 7 enfatiza dificuldades iniciais no curso, como falta de transporte e compreensão por alguns professores, evidenciando barreiras econômicas e sociais no acesso ao Ensino Superior. Ela descreve rigorosa rotina de trabalho e estudos, destacando pressão sobre o tempo e desafios financeiros na conciliação entre trabalho e educação. Sua persistência apesar das dificuldades relaciona-se ao *capital* social, representando apoio de amigos, familiares e colegas. Para Bourdieu (2006), o *capital* cultural, incluindo conhecimentos transmitidos pela família e educação prévia, é crucial no sucesso acadêmico. As dificuldades da Professora 7 podem se relacionar à falta desse *capital*. Bourdieu (2015) também enfatiza a importância do *capital* econômico, como capacidade de se dedicar aos estudos sem longas jornadas de trabalho. A experiência da professora ilustra como *capital* cultural, econômico e social, conforme abordado por Bourdieu, podem influenciar o acesso e sucesso no Ensino Superior.

O Professor 8 relatou que:

*Olha, sim, o difícil é que a gente não tinha muito tempo para estudar durante o percurso acadêmico. Os bons momentos seriam a interação com os colegas, comungando com as mesmas dificuldades, as mesmas alegrias, fazendo amizades. As amizades que tínhamos durante o percurso. Estou falando isso porque durante a minha caminhada acadêmica, eu estava sempre dentro de uma congregação religiosa, então o nosso mundo era só isso, ali dentro. As amizades, as boas experiências, eram nas missões que fazíamos, onde conhecíamos muitas pessoas interessantes. Eu mantenho contato com algumas delas até hoje. Mantive uma vida de experiências boas e positivas durante a minha caminhada acadêmica. A amizade que tínhamos com os professores também era importante, íamos até a casa desses professores tirar nossas dúvidas. Então, é isso.*

A resposta do Professor 8 sobre momentos marcantes acadêmicos enfatiza a relevância de amizades e interações com colegas, evidenciando o papel do *capital* social ou redes de relacionamento e apoio construídas nos estudos. Sua inserção em congregação religiosa sugere influências no acesso a recursos educacionais e ampliação de contatos. A proximidade com professores destaca a importância das relações professor-aluno no desempenho. Para Bourdieu (2012), o *capital* social é fundamental para o sucesso acadêmico e oportunidades futuras. O contexto social e cultural molda as trajetórias acadêmicas e possibilidades. Professores como figuras de autoridade também influenciam os percursos. A experiência do Professor 8 exemplifica como *capital* social, redes de apoio, contexto religioso e vínculos com professores, conforme Bourdieu (2007), podem desempenhar papel crucial nas

trajetórias educacionais. Suas amizades e vivências positivas refletem esses fatores sociais e culturais.

**A quinquagésima primeira pergunta sobre Quais eram seus sonhos quando criança e adolescente? Eles mudaram com o tempo?** Busca compreender como as aspirações e os desejos do entrevistado foram formados pelas condições sociais e culturais em que ele cresceu. Bourdieu (2012) destaca que os indivíduos são socializados em um determinado *campo* social, absorvendo valores, expectativas e objetivos que refletem as oportunidades disponíveis para eles. Além disso, a análise das mudanças ao longo do tempo pode revelar como a trajetória educacional e profissional do entrevistado afetou suas ambições e metas.

O Professor 1 aponta que:

*Não, não, Nunca tive essa questão de sonho, sério.*

A resposta do Professor 1 revela uma possível influência do ambiente social em suas aspirações de infância e adolescência, à luz da teoria de Bourdieu sobre o *habitus*. Essa influência pode ter levado a uma falta de ênfase nos sonhos pessoais durante esse período. No entanto, Bourdieu (2012) também destaca que o *habitus* pode evoluir ao longo do tempo com novas experiências e influências, sugerindo que o Professor 1 pode ter desenvolvido ambições e objetivos na vida adulta, possivelmente influenciado por mudanças em seu ambiente ou experiências pessoais. A resposta reflete a complexa interação entre influências sociais e aspirações individuais ao longo da vida de uma pessoa.

O Professor 2 destaca que:

*Eu tinha poucos sonhos, né? O sonho era ser professor, ter meu carrinho, poder viajar. Poder viajar e tudo. Até hoje, ainda tenho esses mesmos sonhos. Já estou satisfeito, tenho um carro mais ou menos, daqui me proporciona certo conforto, outro para poder ir e vir e tudo mais. Eu não sou apegado a tantas coisas, assim. Tem que ter uma casa, e não tem essa preocupação, viajar, eu gosto muito, comer bem, muito. Então, o investimento que eu faço mesmo de fazer pós-graduação, tem gente que pergunta, “Vai para quê doutorado?”. Sabe, é tão mal, gente ouvir isso. Que eu vou morrer no Estado. Eu tô fazendo doutorado, qualquer possibilidade que tiver de alçar, novas possibilidades vou. Aí, eu só vou conversar com a minha mãe. Era o único medo que eu tinha, né? Quando eu passei em concurso para fora da cidade, toda a possibilidade de tomar posse. De Rondonópolis, fui prestar concurso em Palmas, Tocantins, concurso no interior de São Paulo. Aí eu sentei com a minha mãe, falei, “Mãe, tem essa e essa e essa possibilidade. Se sair, pode ser que eu assuma algum cargo.” Ela pode ir tranquila. Bom que eu vou ter lugar para poder*

*viajar. Eu falei, “Isso, mulher, está me mandando embora.” Ela disse, “Não, a possibilidade para eu poder viajar, eu vou lá te visitar. Você manda o dinheiro, a passagem aérea, eu sumo.” Então, a única coisa que poderia me prender era minha mãe. Pode alçar seus voos, viaja, vá para o mundo que eu tô indo atrás. Só vou de carona, vou passear, vou me divertir.*

A resposta do Professor 2 sobre seus sonhos de infância e adolescência, que incluem se tornar professor, ter um carro e a oportunidade de viajar, reflete uma continuidade em suas aspirações ao longo da vida, influenciadas por sua formação e experiências pessoais. Suas ambições são vistas como parte de uma estratégia de mobilidade social, indicando um desejo de melhorar sua posição na estrutura social. Apesar de seu forte vínculo com a família, ele também busca independência e liberdade ao destacar seu desejo de viajar e explorar novos lugares. Isso demonstra a complexa interação entre seu *habitus* pessoal e suas aspirações individuais, conforme a perspectiva de Bourdieu (2012).

A Professora 3 salienta que:

*Meu sonho, nossa, eu acho assim, desde lá de criança, adolescente, eu acho que era ter minha família, né? De criança, assim, não recordo muito não dos sonhos, mas adolescência, né, amadureci minha família, ter meus filhos. Eu acho que é um amor maior, né, o amor que não tem limite.*

A resposta da Professora 3 sobre seus sonhos de infância e adolescência, que envolvem o desejo de formar uma família e ter filhos, reflete a ação das experiências e influências sociais em sua vida, conforme a perspectiva de Bourdieu (2002, 2015). O desejo constante de formar uma família revela aspirações profundamente enraizadas em valores familiares e sociais, refletindo a importância da maternidade em sua identidade e felicidade, influenciada por seu ambiente cultural e social, destacando a influência contínua do *habitus* pessoal ao longo do tempo.

O Professor 4 enfatiza que:

*Olha, eu sonhava em ser padre e fui por 6 anos. Aí hoje, eu sou casado e tenho três filhos.*

O Professor 4 inicialmente aspirava ser padre, mas eventualmente se casou e teve três filhos. Essa mudança na trajetória pode ser influenciada por sua educação, ambiente familiar, ambiente religioso e mudanças no contexto social. Bourdieu (2008a) argumenta que as trajetórias individuais estão sujeitas a mudanças ao longo da vida, refletindo adaptações a normas sociais, valores culturais e eventos significativos.

O Professor 5 realça que:

*Olha, em certo ponto, mudei. Mas vamos direto à questão. Conhecer os meus sonhos... Eu lembro que quando eu era criança, passava um seriado que foi para TV do Carl Sagan. Não sei se você conhece, é o Cosmos. É um seriado muito interessante, acho que você vai gostar. É muito bom, até hoje eu assisto. Então, o Cosmos marcou profundamente, e acho que isso também tem uma ligação muito grande com a escolha da filosofia. Porque o Cosmos, nada menos, nada mais, é um documentário, uma série sobre astronomia e cosmologia. Sabe, a gente pode falar, eu vejo como uma cosmologia, realmente. Isso aí realmente foi bem pontual na minha vida. Eu queria ser cientista, eu falava para minha mãe, “Quero ser cientista”.*

A aspiração inicial do Professor 5 em ser cientista, seguida pela escolha da filosofia, ilustra a flexibilidade do *habitus* (Bourdieu, 1996). O interesse pelo cosmos evoluiu para uma busca mais ampla pelo conhecimento. Isso demonstra como sonhos da infância podem lançar bases para trajetórias futuras, apesar de mudanças significativas. O relato mostra a evolução possível do *habitus* com o tempo e como interesses precoces podem moldar uma carreira acadêmica.

O Professor 6 aponta que:

*Sim, quando eu era criança, eu gostava mesmo era de jogar bola, queria ser jogador, né. Lembro que também já quis ser veterinário, por causa dos animais. Então, assim, nunca passou pela minha cabeça a ideia de ser filósofo ou professor. Tem crianças que gostam, às vezes, de brincar de ser professor na sala de aula, mas eu nunca tive muito esse interesse. Era mais isso mesmo. Ah, skate também, gostava bastante depois. Depois que comecei a tocar...*

A resposta do Professor 6 ilustra como aspirações da infância são formadas por influências culturais e familiares. Seus sonhos de ser jogador de futebol e veterinário refletem interesses comuns em sua cultura. Sua trajetória rumo à filosofia e ao magistério demonstra como percursos individuais resultam da interação entre experiências pessoais, oportunidades educacionais e fatores externos Bourdieu, 2006

A Professora 7 expõe que:

*Sonhos lá na infância e na adolescência, não tinha muitos. Era ter um carro, alguma coisa, casar. Esse negócio eu casei, mas não tinha vontade, não. Eu sou meio anormal. Nunca tive vontade de ter filhos, tinha pavor de ser mãe. Até minha sobrinha, que parecia comigo, quando falava comigo, eu tinha vergonha. Mas hoje em dia já consigo lidar com isso. Era isso, ter minha casinha, ter meu emprego sem depender. Ter independência financeira e tirar minha mãe de perto do meu pai.*

A resposta da Professora 7 revela uma série de sonhos e aspirações que são comuns a muitas pessoas e estão intrinsecamente relacionados à busca por melhorias nas condições de vida e à conquista de uma estabilidade econômica. O desejo de alcançar independência financeira, casar e ter um carro são metas que refletem a busca por autonomia e liberdade, valores altamente valorizados na sociedade. Essas aspirações são frequentemente influenciadas pelo contexto social e econômico em que uma pessoa cresce, e podem ser interpretadas como esforços para superar limitações financeiras e alcançar um nível de segurança e conforto. Além disso, a Professora 7 menciona uma mudança em sua perspectiva em relação ao medo de ser mãe, destacando como as aspirações e os sonhos de uma pessoa podem evoluir ao longo do tempo à medida que ela amadurece e enfrenta novas experiências. Esse desenvolvimento pessoal demonstra como o *habitus* de alguém não é estático, mas sim flexível e adaptável, criadas pelas experiências de vida e pelas influências sociais e culturais.

O Professor 8 disse que:

*Sempre estou mudando de sonhos, né. Quando era pequena, tive vontade de ter uma quadra para jogar naquela época, mas não deu, devido às condições financeiras. Eram grandes sonhos, mas pelo menos, tive a bicicleta. Tinha alguns sonhos que eram realizados, outros não. Naquela época, era muito difícil, muito complicado. Principalmente na época dos meus pais, eles passaram por muitas dificuldades, muita fome inclusive. Mas, apesar disso, era feliz na minha época. A gente não passava fome, era algo mais estabilizado. Mas também não podia comprar qualquer coisa para mim, devido às condições financeiras.*

A resposta do Professor 8 mostra aspirações ordenadas por sua realidade socioeconômica. Seu sonho de ter uma quadra esbarrou em limitações financeiras, mas conseguiu uma bicicleta, conquista viável. Bourdieu (2002) nota como condições de origem influenciam os sonhos. As dificuldades dos pais impactaram a realização dos desejos deste professor e sua percepção das próprias ambições.

**A quinquagésima segunda** pergunta sobre **Quais são seus sonhos atuais? Você tem planos ou metas a longo prazo e eles estão ligados a sua história de vida?** É relevante para compreender como sua trajetória de vida e sua formação acadêmica, criadas suas aspirações e perspectivas futuras. Conforme Bourdieu (2002, 2015) a formação e a posição social de um indivíduo influenciam suas escolhas e desejos, bem como suas oportunidades para alcançá-los, destacando a interação entre o *capital* cultural e a construção das metas de vida.

O Professor 1 disse que:

*A gente não sabe a realidade do dia de amanhã, então por essa desvalorização da vida educacional, em especial a filosofia, eu não vejo muita possibilidade de continuar e sou influenciado lá atrás. Antes da filosofia, eu comecei a migrar para a área de psicologia. Não estou dizendo que vou deixar a filosofia completamente, mas percebo que hoje, no meu presente, estou depositando fichas novas na filosofia. Não estou dizendo apenas na sala de aula. Estou migrando para a Psicologia. Ela dá um, ela amplia, ela dá um abraço.*

A resposta do Professor 1 mostra como eventos passados e a trajetória de vida impactam escolhas atuais. Sua migração da filosofia para a psicologia por desvalorização da filosofia educacional revela a influência de experiências prévias em sua reponderação de carreira. Conforme Bourdieu (2002) as pessoas têm a capacidade de adaptar seus planos e metas ao longo da vida com base nas circunstâncias e oportunidades. Além disso, a mudança do Professor 1 para a psicologia pode ser vista como um reflexo das condições atuais do campo educacional, especialmente em relação à valorização de certas disciplinas.

O Professor 2 conta que:

*A longo prazo, eu ainda quero, né, é fazer duas viagens internacionais. Eu não sonho, ah, quero ir para a Disney, né, nos Estados Unidos. Não, eu quero ir ainda à África, fazer uma certa árvore genealógica, conhecer alguns traços da minha ancestralidade na. E por causa da filosofia, eu quero ir na Grécia ou no Egito. É mais interessante para mim ir no Egito, porque para mim a linha filosófica que eu consigo, a filosofia nasceu no Egito e não na Grécia em si. São os gregos, Platão e vários banhados do conhecimento egípcio. E aí, eu tenho vontade de conhecer o Egito, outra região da Grécia, fazer meu mapa genealógico hereditário ali na África e tudo. São as duas grandes projeções que eu tenho para vida futura. Talvez fazer até o pós-doutorado em um desses dois lugares e tudo mais. Mas eu tenho uma preguiça tremenda com idiomas. Fiz proficiência linguística, leio em inglês, leio francês, leio italiano, leio em latim, mas ler é uma coisa, né? Ler é uma coisa, né? Você pegar, ler é porque eu prometo na leitura compreender um texto, outra coisa é ir para um país para dizer que fala inglês, você fala com vocês, né? Isso é, mas como eu tenho preguiça com idiomas. Mas eu ainda tenho vontade, pelo menos o francês que eu gosto muito.*

A resposta do Professor 2 destaca como nossas experiências passadas têm um papel significativo na formação de desejos e aspirações futuras, um conceito enfatizado por Bourdieu. O interesse do Professor 2 em conhecer a África, traçar sua genealogia e explorar sua ancestralidade reflete a influência de seu *habitus*, ou seja, suas disposições incorporadas em relação à identidade e ao conhecimento. Esses desejos estão intrinsecamente ligados à sua história pessoal e intelectual. A busca por expandir seu *capital* cultural por meio dessas

experiências está alinhada com os princípios fundamentais da teoria de Bourdieu. Sua resposta também evidencia seu compromisso com a educação e a pesquisa, visto que ele menciona planos a longo prazo, como um possível pós-doutorado, demonstrando a complexidade das aspirações individuais e sua relação com a história pessoal e intelectual de cada um (Bourdieu, 2001).

A Professora 3 destaca que:

*Porque eu já estou assim, se for falar da profissão de ser professora, eu estou na reta final, né? Estou, até eu já falei, eu não vou prestar concurso porque eu já estou com 60 anos, nem compensa mais, né? E eu acho assim que eu quero aposentar e quero curtir minha família, meus netos e curtir mesmo, viajar. É isso que eu quero fazer.*

A resposta da Professora 3 evidencia uma importante transição em sua trajetória profissional, à medida que se aproxima do final de sua carreira como professora e expressa sua intenção de não mais prestar concursos. Para Bourdieu (2006) essa decisão é criada por uma interação complexa de fatores, incluindo sua história pessoal, *habitus* e o *capital* cultural acumulado ao longo de sua carreira. A menção de sua idade, 60 anos, é relevante, pois Bourdieu (2007) destacou como as pessoas percebem o tempo e as diferentes fases da vida de maneira única, com base em suas experiências passadas e disposições internalizadas. Além disso, a ênfase da Professora 3 em querer “curtir” sua família e netos reflete a importância do *capital* social em sua vida. Bourdieu (2012) consideraria que o *capital* social, que engloba redes familiares e sociais, desempenha um papel fundamental na tomada de decisões e no planejamento de vida das pessoas. Sua resposta ilustra como as escolhas de vida e os planos futuros são influenciados por uma complexa interação entre experiências passadas, *capital* cultural, *capital* social e reconhecimento do tempo, elementos centrais na teoria de Bourdieu sobre trajetória e *habitus*.

O Professor 4 expõe que:

*Eu tenho planos e metas de casa própria, de uma nova graduação, especialização e viagens com a família. Tenho muitos sonhos e planos*

A resposta do Professor 4 revela uma série de aspirações e planos que podem ser analisados à luz das teorias de Bourdieu. O desejo de ter uma casa própria, mencionado pelo Professor 4, pode ser interpretado à luz do conceito de Bourdieu (2012) que a busca por propriedade está relacionada ao *capital* econômico e à busca de estabilidade financeira. Ter uma casa própria é frequentemente visto como um investimento e um símbolo de segurança

econômica, e isso reflete a importância do *capital* econômico em nossas vidas. Além disso, o Professor 4 menciona seus planos de fazer uma nova graduação e especialização, o que demonstra um compromisso com o desenvolvimento contínuo de seu *capital* cultural. A ênfase nas viagens em família na resposta do Professor 4 também reflete a importância do *capital* social e das relações familiares em sua vida. Bourdieu (2004) observou como o *capital* social, incluindo conexões familiares, pode influenciar os padrões de lazer e estilo de vida das pessoas.

O Professor 5 apresenta que:

*Eu tenho planos a longo prazo. Primeiro, terminar a pós que estou fazendo e seguir para o mestrado. Eu estava conversando com uma amiga, colega de outra escola, de sociologia. No sábado letivo, a gente estava batendo um papo. Falei para ela que eu estava interessado em fazer outra graduação, mas prioritariamente, quero dar sequência na pós, no mestrado e doutorado. Mas isso será no futuro.*

A resposta do Professor 5 reflete seu compromisso com o desenvolvimento do *capital* cultural ao mencionar seus planos de continuar seus estudos, incluindo a conclusão da pós-graduação, mestrado e doutorado. De acordo com Bourdieu (2015), o *capital* cultural, que engloba a educação formal, tem uma função essencial na mobilidade social. O desejo de progredir na carreira acadêmica e profissional, buscando níveis mais avançados de educação, como o mestrado e o doutorado, pode ser interpretado como um investimento no *capital* simbólico, que é fundamental para o reconhecimento e prestígio em um *campo* específico. Além disso, a menção de uma conversa com uma amiga e colega de outra escola ressalta a importância das conexões sociais na busca por metas educacionais e profissionais. Bourdieu (2003a) enfatiza como as redes sociais desempenham um papel crucial na obtenção de recursos e oportunidades, o que pode facilitar o alcance desses objetivos educacionais.

O Professor 6 diz que:

*Sim, uma meta, por exemplo, é entrar no doutorado em filosofia, melhorar a perspectiva, principalmente a econômica, pois melhorar a carreira, essas coisas da questão da profissão e etc. É no intuito de, vamos dizer assim, porque eu acho que a atuação profissional dando aula para adolescentes, já para mim, já é bastante satisfatório, já me satisfaz. Como já imaginava que iria me satisfazer, não dava para adolescente, inclusive, mas eu imagino que satisfaça mais do que dar aula para o Ensino Superior, né, adultos. Gosto mais de trabalhar com os adolescentes. Só que ela peca um pouco na questão de grana, né, e tal. E assim, os planos que eu tenho são voltados para isso: doutorado, entrar numa faculdade. É por aí.*

A resposta do Professor 6 revela seu desejo de se sobressair ingressando no doutorado em filosofia. Para Bourdieu (2003b), o *campo* educacional é estratificado, e níveis mais altos representam acúmulo de *capital* cultural e social. Sua busca por aprimorar a perspectiva econômica reflete preocupação com o *capital* econômico, crucial na estratégia de vida (Bourdieu, 2003b). Seu *habitus* influencia as escolhas de carreira. Entrar no doutorado e faculdade pode representar mudança de *campo* educacional, envolvendo lutas por reconhecimento e *capital* cultural (Bourdieu, 2012).

A Professora 7 evidencia que:

*Os meus sonhos hoje em dia são mais ser um pouco mais organizada. Eu era bagunçada com gerenciamento, mas agora estou sem gerência. Ajudar mais as pessoas, eu falo agora que o meu propósito é mais ajudar para Jeová. Estudar mais a Bíblia. Meu foco agora é fazer mais propaganda para você. Acessar meu site, falar da minha religião. É um site mais completo do mundo para crianças, adolescentes, para os casados. Tudo que você pensar no mundo, você vai achar ali. Então, assim, o meu objetivo maior é aposentar e me dedicar mais para Jeová.*

A resposta da Professora 7, embora apresente uma perspectiva religiosa e de vida que pode se afastar um pouco das preocupações típicas da teoria de Bourdieu (2005, 2008b), ainda reflete alguns elementos conceituais dessa teoria. A professora menciona uma mudança em sua trajetória, passando de uma vida que era mais “bagunçada” para uma vida mais focada na religião e na ajuda às pessoas. Essa mudança reflete uma reorientação de suas prioridades e aspirações ao longo do tempo, o que é central na teoria de Bourdieu (2008a), que enfatiza como as trajetórias individuais são influenciadas pelas experiências e oportunidades ao longo da vida. Além disso, a dedicação da professora à religião e ao estudo da Bíblia pode ser vista como uma busca por *capital* religioso e cultural. Embora a resposta da Professora 7 esteja centrada em sua fé e dedicação religiosa, ainda é possível identificar elementos da teoria de Bourdieu relacionados à mudança de trajetória, busca por *capital* cultural e simbólico, e a adaptação de seus objetivos de vida ao longo do tempo.

O Professor 8 relatou que:

*Olha, para mim, sempre coloco metas na minha vida. Foi assim no mestrado, mas devido ao fato do meu mestrado não ser reconhecido, estou considerando fazer outro para dar prosseguimento ao doutorado. Essas são, por enquanto, as minhas metas. Além disso, também penso em casar e construir uma família. Às vezes, acabamos focando muito no lado profissional e esquecendo do lado matrimonial.*

A resposta do Professor 8 revela seu desejo de prosseguir com outro mestrado, seguido pelo doutorado, reflete seu compromisso com a formação acadêmica e a busca por *capital* cultural, um recurso altamente valorizado no *campo* acadêmico. Para Bourdieu (2015) o acesso a níveis mais elevados de educação é uma forma de acumular *capital* cultural, e o Professor 8 parece estar empenhado em fazê-lo. O professor também expressa o desejo de casar e construir uma família, o que Bourdieu consideraria uma busca por *capital* social, ou seja, o valor das conexões sociais e dos relacionamentos. Conforme Bourdieu (2007, 2015) a complexidade das aspirações humanas, em que a busca por *capital* cultural e social no *campo* acadêmico é equilibrada com o desejo de construir relacionamentos e uma vida pessoal gratificante. Isso demonstra como a teoria de Bourdieu pode ser aplicada para entender as aspirações e decisões individuais em diferentes *campos* da vida.

**A quinquagésima terceira pergunta Agora observando sua trajetória você se sente realizado em algo? Ainda há objetivos a realizar?** É fundamental para entender como a formação cultural, social e acadêmica destaca a percepção de sucesso e a busca por conquistas. Bourdieu (2006, 2015) argumenta que o *capital* cultural de um indivíduo, incluindo sua educação, desempenha um papel importante na formação de suas aspirações e na avaliação de seu próprio sucesso. Essa pergunta permite compreender como a formação e a história de vida do entrevistado estão intrinsecamente ligadas à sua busca por sucesso e autor realização.

O Professor 1 aponta que:

*Sim, sinto. Não tem como negar. É muito bom ver o processo desses desafios e a não desistência diante deles. Até mesmo o meu retorno para Ituiutaba foi para me recuperar e avançar melhor.*

A resposta do Professor 1 revela sentido de realização influenciado por *capital* cultural, social e econômico. Sua satisfação pela superação de desafios indica acúmulo de *capital* social e apoios recebidos. Voltar a Ituiutaba pode ser estratégia para consolidar seu *capital* pessoal e profissional em contexto conhecido. A busca por novos objetivos é consistente com a visão de Bourdieu (2007, 2012) de que os indivíduos estão sempre em busca de ganhos simbólicos e materiais. Isso envolve progresso constante nos *campos* de atuação. A fala reflete a percepção da própria trajetória como busca contínua por *capital* e avanços pessoais e profissionais.

O Professor 2 destaca que:

*Sim, me sinto realizado. [...] olha para frente e vê o professor que é preto, pobre, gay, e que ele tem que engolir, ele tem que olhar para esse professor e falar: 'Gente, esse cara eu conheço lá da Vila, e agora ele tá aqui dando aula.' E aí, eu brincava com você, isso que é o Mundo Fantástico, né? Que a educação proporciona, né? Essa ascensão social. Eu tenho orgulho disso e às vezes eu percebo que as pessoas têm até mais orgulho do que eu, né? [...] que fala: "Não, você é um dos diferenciais de representatividade, de homem negro, de gay, [...] Ontem, por exemplo, eu fui visitar o projeto de capoeira lá no bairro Canaã. E aí, eu tô lá no canal 1, e o menino do lado de fora do projeto, aí eu cheguei, eu falei, ele pode, eu falei assim: "Pode aí." Ele não, mas eu não posso agora, eu falei assim: "Por que não?" Eu vim do supermercado comprar uma cebola para minha mãe e ele realmente estava com uma cebola na mão, você mora aqui perto? Ele mora, então vai lá na sua casa, leva cebola e volta para aula. Aí ele saiu, doido com ele, foi lá, levou cebola, voltou. Aí passou um pouco, uns 10 minutinhos depois que eu tinha voltado, uma senhora com uma criança, que ela falou assim: "O filho veio aqui dizendo que ia fazer aula de capoeira." E aí eu vim ver para ela, ela tirou foto dele, aí ela vira para mim e falou assim: "Deve ser o professor lá do projeto." É sério, Nossa Senhora, desculpa não ter reconhecido, porque tem muito tempo de idade. E falei: "Nossa, que bom, e você lembra de mim?" Ela falou assim: "Tem duas aulas suas que eu nunca esqueci." Ele que foi mais para mim, foi que você pediu para gente trazer um ursinho de pelúcia para dentro da sala de aula. E aí, com esse ursinho de pelúcia, você fez uma escola nas costas na sala, e aí pra gente poder sair da sua sala para poder beber água e ir no banheiro, a gente tá de posse do mascote. Que eles levaram o mascote para poder beber água quando ele no banheiro, mas antes de sair das aulas, a gente tinha que argumentar com você que eu ia sair. Eu lembro que fiz isso, pois é. Hoje em dia, eu trabalho isso com meus filhos, quando eles me pedem qualquer coisa, eu trabalho argumentação com ele, ele tem que justificar porque que eles querem aquilo. E eu só não sei, mas eu levei para a vida. É essa aula que você deu, falei: "Ah, que legal." Muito bom saber disso. E aí, ficou significativa para ela, foi estudava que Abel, é que ficou marcante para ela e tudo mais. Ela falava assim: "Quando eu li essa frase é quando vi coisas do Maquiavel." Eu falo: "Não, os caras são doidos, velho, eu não posso fazer qualquer coisa"*

A resposta do Professor 2 transmite um profundo sentimento de realização em relação à sua trajetória de vida. Ele expressa orgulho por ter superado desafios e se transformado em um modelo de referência para outros, especialmente para pessoas de grupos minoritários, como homens negros e membros da comunidade LGBTQ+. A perspectiva de Bourdieu (2012), que enfatiza o papel do *capital* social na trajetória de uma pessoa, é claramente ilustrada aqui, pois o professor construiu conexões e redes sociais significativas ao se tornar uma referência e influência positiva para muitos. Para Bourdieu (2012) o *capital* simbólico, que inclui a influência e o reconhecimento, desempenha um papel fundamental nesse processo. O professor compartilha histórias de como suas aulas tiveram um impacto duradouro em seus alunos(as), demonstrando claramente seu papel significativo na formação

de outras pessoas. Seu desejo de continuar desafiando-se e atingindo novos objetivos ressalta a ideia de que a trajetória de vida é uma busca constante por *capital* e progresso, conforme previsto na teoria de Bourdieu.

A Professora 3 salienta que:

*Sim, porém, eu acho assim, tanto é que eu nunca deixei de estudar, sabe. Sempre, mesmo depois que eu fiz a pós-graduação, estava sempre estudando. Uma coisa que você não é valorizada, né. Sou designada, então sem valorização. Porque eu vou desgastar a mim, a minha família*

A resposta da Professora 3 revela seu desejo de prosseguir em sonhar, uma aspiração que está diretamente ligada à busca por adquirir mais *capital* simbólico e cultural. De acordo com Bourdieu (2015), o *capital* cultural, que engloba educação e conhecimento, é um recurso valorizado na sociedade, ao mencionar que se sente pouco valorizada por ser designada, a professora aponta para a falta de reconhecimento social e, por consequência, a ausência de acúmulo de *capital* simbólico. A hesitação da professora em seguir seu sonho ilustra como as decisões individuais muitas vezes são influenciadas por forças sociais mais amplas que podem restringir ou direcionar as aspirações das pessoas. Esse dilema destaca a interseção complexa entre a busca por *capitais* culturais e simbólicos e os desafios pessoais e familiares associados a esse empreendimento, oferecendo uma perspectiva rica sobre como as escolhas individuais são intrinsecamente entrelaçadas com as dinâmicas sociais mais amplas.

O Professor 4 enfatiza que:

*Realizado, sim. Eu não me arrependo de nada do que eu fiz, nem de ser padre, nem de deixar de ser padre, nem de ser professor. A única coisa que eu posso dizer é que eu me arrependo é que eu poderia ter aproveitado mais as minhas aulas da sala de aula*

A resposta do Professor 4 transmite um sentimento de realização em relação à sua trajetória de vida até o momento. Ele expressa que não se arrepende de suas escolhas passadas, incluindo sua decisão de seguir a carreira religiosa como padre e, posteriormente, de deixar o sacerdócio para se tornar professor. A reflexão do professor sobre como poderia ter aproveitado mais suas aulas na sala de aula indica um desejo de autodesenvolvimento e melhoria contínua. Essa reflexão está em linha com os conceitos centrais da teoria de Bourdieu (2008a), que enfatiza a importância do *capital* cultural e da educação na formação da trajetória de um indivíduo. O valor que o professor atribui à educação como forma de

*capital* cultural é evidente em suas palavras, destacando como as experiências passadas o delinearão e o incentivaram a continuar buscando o crescimento pessoal e profissional.

O Professor 5 realça que:

*Sinceramente, sim. Eu trabalho com o que eu gosto. Só não gosto do meu salário, é só isso mesmo. O que eu faço para mim está ótimo. Financeiramente, eu acho que é óbvio, nós professores não estamos realizados ainda, porque não somos valorizados. Mas em termos do trabalho, eu te confesso que para mim está excelente. Vou trabalhar feliz, na vida em relação ao que faço, eu gosto.*

A resposta do Professor 5 transmite uma sensação de realização profissional ao afirmar que trabalha com o que gosta, o que está relacionado ao conceito de *habitus* de Bourdieu. O *habitus* refere-se às disposições e inclinações incorporadas ao longo do tempo, e o professor parece ter encontrado uma afinidade entre seu *habitus* (gosto pela profissão de professor) e seu *campo* de atuação. Isso contribui para sua sensação de realização na carreira.

Por outro lado, o comentário sobre o salário insatisfatório revela uma conscientização das limitações financeiras enfrentadas pelos professores. Essa percepção está em consonância com a análise de Bourdieu (2012) sobre o *capital* econômico, que desempenha um papel fundamental na posição social de um indivíduo. O contraste entre a satisfação no trabalho e a insatisfação financeira destaca a complexidade das trajetórias individuais. Para Bourdieu (2008a) as trajetórias são formadas por uma interação complexa de diferentes formas de *capital*, incluindo o *capital* cultural e econômico. O professor parece estar disposto a sacrificar parte do *capital* econômico em busca de *capital* cultural e satisfação profissional.

O Professor 6 aponta que:

*Ah, sim, sim. E ao mesmo tempo, sinto que estou no meio do caminho ali, né? Eu sinto que, olhando para trás, como é que eu posso dizer, eu tive muito êxito no sentido de encarar desafios e objetivos que eu me coloquei e coloquei seriamente para mim, e hoje vejo que eu conquistei alguns deles, né? Que eu já consegui. Por exemplo, mestrado, o concurso do estado, né? São vitórias aí da minha trajetória que me deixam muito, me fazem me sentir realizado. E também uma certa frustração na atuação como professor, porque eu acredito que, até por uma certa dose de idealismo, a gente pensa, não, eu vou mudar a vida das pessoas como professor. Isso eu vejo acontecer, eu sei que isso acontece na nossa atuação. Por mais que a gente tenha dificuldades, barreiras com relação a isso, mas essas barreiras das estruturas que a gente encontra para poder trabalhar, né, da forma como se gera educação, principalmente no estado, né, e que às vezes eu me sinto impossibilitado de pôr em prática aquilo que eu acho que seria mais*

*importante para o aluno. Eu acho que seria mais libertador para eles, né, e etc. Por exemplo, ter um contato maior com a filosofia, no mais, né? Gostaria que eles tivessem, e etc., e que isso é possibilitado por outras questões.*

A resposta do Professor 6 transmite uma sensação de realização ao refletir sobre sua trajetória e reconhecer que alcançou alguns de seus objetivos, como a obtenção de um mestrado e a aprovação em um concurso estadual. Essa sensação de realização está relacionada à ideia de *habitus* de Bourdieu (2006), em que as experiências passadas e as conquistas criam as disposições e expectativas de uma pessoa em relação ao futuro. Ele percebe que as estruturas e barreiras existentes no sistema educacional limitam sua capacidade de proporcionar uma educação mais libertadora e enriquecedora para seus alunos(as). Isso se relaciona com as análises de Bourdieu (2012) sobre o *campo* educacional e as restrições impostas pelas estruturas de poder. No entanto, ele reconhece que as limitações do sistema podem impedir a concretização completa desse idealismo. Apesar das conquistas passadas, o professor ainda mantém ambições futuras, como promover um contato maior com a filosofia para seus alunos(as). Isso demonstra sua persistência e disposição de continuar buscando a melhoria da educação, mesmo diante de desafios.

A Professora 7 expõe que:

*Agora sim, me sinto realizada. Momentos de tristeza todos nós temos, mas nunca tive depressão. Tive crises de ansiedade por causa do curso de sociologia. Eu sou uma pessoa muito bem com a vida, muito mesmo. Eu sou um ser humano que tem alegria, uma alegria de dentro para fora. Eu odeio chorar, daí tristeza. Bom dia, eu chego na escola e falo bom dia. Eu gostaria de ter dinheiro, professor, um salário de professor. Pouquinho, mas você sabe, né? A gente tem algumas prioridades na vida, né*

A resposta da Professora 7 transmite uma sensação de realização e contentamento em sua vida atual, demonstrando uma atitude positiva que pode ser interpretada como uma manifestação do *habitus* de Bourdieu, que inclui as disposições pessoais e as formas de ver o mundo. No entanto, ela também menciona ter enfrentado crises de ansiedade, particularmente relacionadas ao curso de sociologia, o que pode ser entendido como uma resposta às pressões e desafios encontrados em seu *campo* de atuação. Em Bourdieu (2012) essas ansiedades podem surgir das lutas dentro do *campo* educacional, em que indivíduos buscam posições de reconhecimento e poder. Além disso, a professora expressa o desejo de ter um salário melhor, o que indica uma preocupação com sua situação financeira. Isso se relaciona com as análises

de Bourdieu (2003b) sobre as lutas por recursos e *capital* econômico dentro do *campo* educacional.

O Professor 8 disse que:

*Sim, sinto-me realizado, pois como diz o ditado, é melhor ter um pássaro na mão do que nada. Então, concluí o meu curso de graduação. No entanto, é curioso que após a conclusão do meu curso de Filosofia, não ingressei diretamente na escola. Tive que trabalhar em outras áreas para me manter antes de finalmente ingressar no Ensino Médio como docente. Foi um período de aproximadamente quatro a cinco anos até que eu pudesse entrar no Ensino Médio. Durante esse tempo, trabalhei em diversas áreas bastante distintas da minha formação. Cheguei a trabalhar na área de trânsito, o que foi um meio para garantir minha própria sobrevivência na época. Lembro-me de ter pensado que a Filosofia era interessante, principalmente porque na cidade, éramos somente eu e meu colega que formávamos o grupo de professores nessa área. Éramos os únicos professores aqui que não tinham outra formação além de Filosofia. Até atingir esse patamar, tive que trilhar outros caminhos.*

A resposta do Professor 8 descreve uma realização conquistada após período trabalhando em áreas diversas para sobreviver. Isso reflete a ideia de Bourdieu (2015) de que a realização não é instantânea, e sim construída com base nos recursos e oportunidades do *campo* educacional. O professor ilustra como experiências variadas o trouxeram ao atual sentido de realização. Ele destaca a singularidade de sua formação filosófica, importante para ele. Sua fala reflete a complexidade das trajetórias, a importância da perseverança diante de desafios e de como recursos individuais e oportunidades do *campo* educacional moldam as trajetórias.

**A quinquagésima quarta pergunta Considerando a sua visão de mundo você acredita que tomava decisões importantes quando criança e adolescente? E agora, com base em sua trajetória, experiências adquiridas e conhecimentos acumulados, você consegue tomar decisões importantes em sua vida atual?** A pergunta sobre capacidade atual de decidir com base na trajetória é crucial para examinar como *capital* cultural e social moldaram o desenvolvimento (Bourdieu, 2006). Permite investigar como experiências de vida, educação e influências sociais impactaram a capacidade decisória. Contribui para analisar relações entre *capital* cultural, social e agência individual na perspectiva de Bourdieu.

O Professor 1 disse que:

*Nas minhas palestras, eu costumava falar assim: “Não sei se, talvez pela psicologia, eu falaria ainda assim, mas eu digo, gente, não sei o que eu seria hoje se não fosse pelas drogas. Porque aquele momento mais difícil*

*que vivi provocou em mim uma maturidade, um amadurecimento muito grande. A visão dos valores da família amadureceu muito. Então, eu percebi que a minha idade estava biológica, a minha idade mental, sei lá, não sei, no psicológico... tá bom, sempre um pouquinho a mais do que era biológico, porque a maturidade, né? O sofrimento provocou isso por causa.”*

A resposta do Professor 1 menciona que as experiências difíceis que enfrentou, incluindo o envolvimento com drogas, desempenharam um papel importante em sua trajetória. Isso reflete a visão de Bourdieu de que as experiências de vida formam as decisões e a visão de mundo de um indivíduo. O sofrimento e as dificuldades podem levar a um amadurecimento e a uma mudança na perspectiva sobre valores e prioridades. Bourdieu (1996, 2006) argumenta que as experiências individuais, especialmente as adversas, podem influenciar a forma como um indivíduo percebe e age no mundo. O professor sugere que suas experiências difíceis formaram sua capacidade de tomar decisões na vida adulta, o que se alinha com a ideia de Bourdieu de que a trajetória pessoal e as experiências acumuladas influenciam a agência e a tomada de decisões.

O Professor 2 conta que:

*Eu sou uma pessoa que me arrisco muito, mas ao mesmo tempo que eu me arrisco muito, eu sou muito pé no chão. Eu sou muito analítico. Eu, ao mesmo tempo, tenho gênio forte. Eu sou aquele que briga, que não leva desaforo para casa, que fala, mas que quando é a volta atrás, pede desculpa, fala: “Espera aí, senta aqui, vamos conversar.” Ao mesmo tempo que a minha cabeça está dando mil voltas, eu estou ali paradinho, quietinho, o braço cruzado, olhando, ouvindo tudo, mas o cérebro não para, né? Tá funcionando a mil por horas. Às vezes, eu cometo gafes dentro da sala de aula, de falar algo assim atropelado. [...] Eu acho que eu sempre fui essa pessoa que projetou a vida, que pensou. Por exemplo, eu estava concluindo mestrado e queria fazer o doutorado. E aí, eu sentei com o meu orientador e falei assim: “Ó, eu não posso defender minha tese agora, assim como não. Cara, isso não está pronto, mas se eu for me preparar para poder fazer as correções da tese agora, a prova do doutorado é no meio disso, eu preciso preparar para a prova, montar meu projeto, eu preciso largar a defesa para poder fazer o processo do doutorado, Então, o que você quer?” Falou assim: “Vou deixar para poder defender a minha tese em janeiro. Depois eu tenho passado pela prova que é em dezembro. Aí tá tranquilo, nenhum problema.” Mas aí, para você ter o título de mestre e fazer a sua inscrição, você vai ter um tempo curto, pressão. Vai dar tempo certinho. E aí eu prestei. Eu lembro que eu fiz a prova. Em uma semana, defendi me tornei mestre. Dois dias depois, eu era doutorando. [...] Que é o meu momento de lazere descanso é final de semana, eu saio dele no domingo, 6 horas da tarde, aí eu sento e vou preparar as aulas da semana. Aí, “Ah, então você sabe se tem sábado letivo.” Aí eu vou ver se eu vou ou não. Pode descontar no meu salário. É meu momento de lazer. Não quero fazer parte, a não ser que seja um projeto, alguma coisa diferenciada. Não é um salário que vai me fazer falta. Desse tipo de abrir mão do meu convívio*

*com a minha família, de um momento de lazer, sentado no meu churrasco. Ninguém merece sábado letivo.*

A resposta do Professor 2 descreve sua personalidade como uma mistura de ousadia e prudência, indicando que ele se arrisca, mas também é analítico e estratégico. Isso reflete a ideia de Bourdieu (2003b) de que as pessoas agem de acordo com suas disposições, mas também são influenciadas pelo ambiente e pelas oportunidades que enfrentam. O professor parece ter uma abordagem estratégica para tomar decisões importantes.

Ele menciona sua capacidade de planejar e refletir sobre as ações a serem tomadas, como quando adiou a defesa de sua tese de mestrado para focar em outros objetivos importantes, como passar em um concurso público. Isso demonstra a habilidade de considerar várias variáveis e prioridades antes de tomar decisões. O professor compartilha seu conselho de vida sobre a importância de planejar e traçar metas, enfatizando que é possível alcançar qualquer objetivo com planejamento adequado. Isso está alinhado com a visão de Bourdieu (2003b) de que a trajetória pessoal e as decisões são influenciadas por estratégias individuais. Além disso, o professor destaca a importância de equilibrar a vida profissional e pessoal, optando por dedicar tempo à família e ao lazer em vez de trabalhar em um sábado letivo. Isso reflete a noção de Bourdieu de que as escolhas individuais são moldadas não apenas por objetivos profissionais, mas também por valores pessoais e sociais.

A Professora 3 destaca que:

*Tomava, sim, muitas. Consigo tomar boas decisões. Inclusive, estou realizada por elas*

A resposta da Professora 3 afirma que tomava muitas decisões quando criança e adolescente e que se sente realizada por essas decisões. Isso indica um senso de autoconfiança e autor realização, elementos que podem estar alinhados com a ideia de Bourdieu (2015) de que as pessoas buscam formas de aumentar seu *capital* social e cultural para alcançar o sucesso.

A professora menciona suas decisões anteriores, sugerindo que suas experiências passadas influenciaram suas escolhas e trajetória. Bourdieu (2003b) argumenta que a história de vida de uma pessoa, suas experiências e disposições formam suas estratégias e decisões futuras. A satisfação e realização pessoal expressas pela professora em relação às decisões que tomou podem ser vistas como uma busca pela realização pessoal, uma das motivações

subjacentes à teoria de Bourdieu, onde as pessoas buscam alcançar sucesso e reconhecimento em suas esferas sociais e culturais.

O Professor 4 expõe que:

*Na infância, era muito decisão muito emocional, né? Muito do momento. Agora, na juventude, eu tomava uma decisão sem medo porque era só eu. Hoje, eu sou mais racional nas decisões porque tenho família, três filhos que dependem de mim. Hoje, não me arrisco a começar uma nova faculdade ou um novo empreendimento sem ao menos me planejar, para que não falte para minha família*

A resposta do Professor 4 descreve uma mudança em sua abordagem à tomada de decisões ao longo de diferentes fases de sua vida. Na infância, ele caracteriza suas decisões como emocionais e ligadas ao momento. Na juventude, ele se via mais disposto a correr riscos. No entanto, com o tempo e a responsabilidade de uma família, ele adotou uma abordagem mais racional na tomada de decisões, pois fica evidente que as estratégias e escolhas individuais são delineadas por disposições pessoais e experiências.

O fato de que o professor mencionar sua família e a responsabilidade por seus três filhos como fatores que influenciam sua tomada de decisões sugere uma busca pela estabilidade e segurança em sua trajetória. Isso se relaciona com a ideia de Bourdieu (2008b) de que as pessoas buscam aumentar seu *capital* social e cultural para melhorar suas condições de vida. Isso indica um aumento na consideração das consequências de suas escolhas, algo que pode estar relacionado ao acúmulo de conhecimento e experiência ao longo do tempo, conforme sugerido por Bourdieu (1996).

O Professor 5 apresenta que:

*Sim, eu sou. Mas é uma questão minha, às vezes eu tenho um pouco de procrastinação, o que atrapalha um pouco. Mas assim, as escolhas que eu fiz quando criança, eu acho que foram as melhores, até porque era aquilo que eu podia fazer. Então, acho que é nesse leque da história familiar que tomei mais escolhas. Porque, na minha família, não tinha nem estudado, não sabiam o que é um curso Superior ou uma Universidade. E eu fazer uma faculdade, acredito que eu consegui por mim mesmo, fazer essas escolhas. Então, nesse sentido, acho que tomei decisões e fiz boas escolhas.*

A resposta do Professor 5 menciona que suas escolhas foram influenciadas pelo contexto familiar em que cresceu. Ele destaca que em sua família, não havia tradição de Ensino Superior, o que indica que ele enfrentou desafios e decisões únicas ao buscar uma faculdade. Essa observação está alinhada com a teoria de Bourdieu (2015), que enfatiza como

o *capital* cultural e social de uma pessoa, muitas vezes determinado pelo contexto familiar e social, influencia suas escolhas.

O professor, apesar das limitações familiares, demonstrou autonomia ao tomar decisões que o conduziram à faculdade. Isso reflete o conceito de Bourdieu (2012) sobre a busca ativa da mobilidade social por meio da educação e do *capital* cultural. Além disso, ao mencionar a procrastinação como um desafio atual, o professor mostra autenticidade e autoconsciência em relação a suas escolhas e comportamento, o que se relaciona com a teoria de Bourdieu (2008a) sobre reconhecer desafios pessoais e superá-los como parte da jornada individual em direção a metas.

O Professor 6 diz que:

*Não tinha muita preocupação, sabe com as decisões. Então, não considerava que eu tomava decisões importantes. Não foi mais desculpa, passou a acontecer mais no final, né? No final do ensino básico, a escolha da universidade, do curso, né, o que fazer, etc. Ainda ali em diante, fui aprendendo a tomar decisões. Até hoje, a gente toma decisões, e com erros e acertos e tal, mas é isso, assim. A ideia de tomar decisões faz parte mais da minha vida adulta, queria dizer, da minha vida como jovem, né, como adolescente ou criança.*

A resposta do Professor 6 observa que, durante sua infância e adolescência, não tinha muita preocupação com as decisões e não considerava que estava tomando decisões importantes. Essa falta de preocupação inicial com as decisões reflete uma falta de conscientização sobre as escolhas que estava fazendo em sua vida. No entanto, ele também menciona que, à medida que cresceu e se aproximou do final do ensino básico, começou a tomar decisões mais conscientes e a considerar o que fazer em relação à universidade e à escolha do curso. Isso sugere uma evolução em seu processo de tomada de decisão à medida que ele amadurecia.

Esse aprendizado com a experiência é um aspecto importante da teoria de Bourdieu (2008b), que enfatiza como as trajetórias individuais são delineadas pela interação entre as condições sociais, o *capital* cultural e as escolhas pessoais. Embora o professor não discuta explicitamente o papel do contexto social e da educação em suas decisões, é importante lembrar que esses fatores desempenham um papel significativo na teoria de Bourdieu (2005, 2007).

A Professora 7 evidencia que:

*Sim, eu fui uma criança que tive que cuidar de casa muito cedo. Toda vida, apesar de ser muito moleca, às vezes, eu tive que tomar decisões muito cedo. Eu sempre fui de tomar decisões, sempre sou eu quem toma decisões. Uma das coisas que me ajudou a sempre tomar decisões foi fazer uma oração antes de decidir, sempre pensando em Jeová. Eu faço umas orações e já vou, mesmo que ele não me atenda como eu gostaria. É a forma melhor para mim. A gente tem a tendência de achar que Deus é um empregado nosso, né? Nem tudo o que a gente pede tem que ser assim, né? Ele não é nosso empregado. Era muito agoniada, eu gosto das coisas para ontem, e até hoje, se peço algo e você não faz, eu também não peço mais do que duas vezes, eu vou e faço.*

A resposta da Professora 7 revela sua habilidade de tomar decisões desde a infância, forjada por experiências precoces de responsabilidade doméstica. Sua fé em Jeová desempenhou um papel na orientação de suas escolhas, demonstrando como valores religiosos podem influenciar as decisões individuais. Além disso, sua abordagem pragmática, combinada com uma disposição para aprender com erros, reflete a visão de Bourdieu (2007) sobre como as experiências de vida, crenças e a capacidade de adaptação criam a capacidade das pessoas de tomar decisões autônomas ao longo de suas trajetórias, em consonância com a teoria de Bourdieu (2002) sobre como as experiências de vida e os contextos sociais realçam a capacidade das pessoas de agir de forma autônoma em suas trajetórias de vida.

O Professor 8 relatou que:

*Sim consigo, Como você pode ver, a filosofia cartesiana nos ajuda nos problemas para chegarmos a uma determinada solução. Mas, na infância, quem tomava partido eram os meus pais, né? A gente era muito imaturo. Mas hoje, graças a Deus, a filosofia contribui muito para as decisões. Dependendo, talvez, tem que ser decisões mais rápidas a médio prazo, outros a longo prazo. A minha filosofia me deu uma fundamentação e um alicerce muito grande para a gente ter uma visão além daquilo. Está sendo um propósito para a família e a sociedade*

A resposta do Professor 8 evidencia a influência significativa da educação e da cultura em sua capacidade de tomar decisões, desde a infância, quando as decisões eram tomadas por seus pais, até a sua abordagem mais lógica e orientada a longo prazo, reafirmada pela filosofia cartesiana. Essa evolução reflete como a formação educacional e as habilidades adquiridas em áreas específicas podem afetar a capacidade de uma pessoa de tomar decisões de maneira fundamentada e estratégica. Além disso, a preocupação do professor com o impacto de suas escolhas na família e na sociedade reflete a compreensão de Bourdieu (2003b) sobre como as decisões individuais estão intrinsecamente ligadas às estruturas sociais mais amplas

Essa resposta ilustra a complexa interação entre educação, cultura e estruturas sociais na tomada de decisões individuais, demonstrando como esses fatores formam a capacidade das pessoas de tomar decisões ao longo de suas trajetórias de vida, em consonância com a teoria de Bourdieu (2008b) sobre a influência dos contextos sociais e educacionais nas escolhas pessoais.

A **quinquagésimo quinta** pergunta sobre o que **O que você sentiu ao relembrar sua trajetória? Elas tiveram alguma relação com sua escolha em ser Professor(a) de Filosofia?** é fundamental para examinar a influência do *capital* simbólico e da memória na formação de sua identidade profissional. Para Bourdieu (2003c) as experiências passadas e as memórias contribuem para a construção do *habitus*, que criam as práticas e escolhas individuais. Essa pergunta contribui para uma análise mais profunda das complexas interações entre memória, identidade e práticas profissionais na perspectiva de Bourdieu.

O Professor 1 aponta que:

*Eu senti que vale a pena você valorizar todos os momentos, porque tem coisas que eu contei aqui que eu nem lembrava, como aquela brincadeira dos pais. Está muito legal. Vale a pena saborear, vale a pena. A vida é isso. Cada dia é uma aventura, e cada dia tem o seu sabor, por mais que seja um pouco amargo, doce, mas valorizar esse sabor é importante demais. Inclusive, é importante para mim, como professor de filosofia, porque você ganha uma ficha a mais, um ganho a mais. Até mesmo algumas respostas que saíram daqui, você manifestava uma reação, e isso me causou a felicidade da superação.*

A resposta do Professor 1 enfatiza a importância de valorizar todas as etapas da vida, mesmo aquelas que possam ser desafiadoras, o que está alinhado com a perspectiva de Bourdieu (2008a) sobre como as experiências e a trajetória de vida influenciam a visão de mundo e as escolhas futuras. A ideia de que cada dia é uma aventura e que a vida é uma jornada dinâmica reflete a compreensão de Bourdieu (2003a) de que as escolhas individuais são marcadas por experiências e oportunidades ao longo do tempo.

O professor também destaca o ganho pessoal e a felicidade que encontra na superação das dificuldades, sugerindo que suas experiências passadas podem ter contribuído para seu desenvolvimento pessoal. Embora ele não expresse diretamente como essas experiências se relacionam com sua escolha de se tornar professor de Filosofia, a ênfase na valorização da vida e na reflexão sobre as lições aprendidas ao longo do caminho pode estar relacionada com seu papel como educador.

O Professor 2 destaca que:

*Toda vez que eu paro para fazer uma entrevista, rememorar. Para poder fazer a entrevista, eu vou rememorar, né? Essas questões, lembrar do meu tempo de infância, quanto eu sou influenciado pelas minhas convivências com meu avô, com meu pai, com a minha mãe, com os padres. Isso me causa uma nostalgia. É bom recordar, rememorar, porque às vezes não temos tempo de parar, de forma que as pessoas me afetam, de que forma que eu afeto as pessoas. Então, ter esse momento de partilha é bom. Por causa disso, causa assim um aperto, dá vontade de chorar, recordar algumas coisas e tudo, mas é bom, muito bom. Até ali, traz uma saudade. É de vez em quando, eu gosto de pegar o carro e passear para poder ver como que eu estava com dor, como está transformando, como tem coisas que mudaram para melhor, mas era bom naquela época. Atendia a necessidade de um período, mas que hoje em dia as pessoas não têm consciência, nem lembranças de como era daquele período. Mas eu gosto de recordar e ouvir uma música mais antiga do tempo do meu pai, dos meus avós. Significa dar essa entrevista trouxe todas as memórias afetivas. Bom sentir. Obrigado.*

A resposta do Professor 2 enfatiza a importância da rememoração da trajetória pessoal como parte integral do processo de entrevista. Esse aspecto se alinha com a visão de Bourdieu (2008a) de que a trajetória individual, incluindo experiências passadas, desempenha um papel fundamental na formação da identidade e na perspectiva de mundo de uma pessoa. Ao relembrar essas experiências, o indivíduo pode ganhar ideia sobre como foi influenciado por pessoas e circunstâncias ao longo do tempo.

O professor destaca como suas convivências com familiares e padres tiveram influência em sua vida, o que está em consonância com o conceito de Bourdieu (2006) de que nossas interações com outros atores sociais, especialmente durante a infância e a juventude, formam nossas disposições, gostos e escolhas futuras. Suas lembranças dessas influências evocam uma sensação de nostalgia e apreciação pelas conexões pessoais.

A Professora 3 salienta que:

*Recordar é muito bom, muito fantástico, interessante que você deixa. Parece que fica lá, né, na sacolinha do esquecimento. Recordar é maravilhoso. Eu vou te contar uma história também de superação, assinando aqui o termo, por exemplo, de caneta roxa. A minha mãe fazia mortalhas roxas de retalho roxo e quando eu via aquilo, aquilo dali me causava pavor. Então, roxo para mim, durante muito tempo, foi algo de repouso e agora, olhando a minha trajetória, já vejo isso há algum tempo, agora eu superei isso. Então, eu gosto de assinar em roxo, corrigir em roxo, porque é um sinal de superação.*

A resposta da Professora 3 destaca a importância de recordar a trajetória pessoal, enfatizando sua visão positiva desse processo como algo maravilhoso e fantástico. Essa atitude está em linha com a perspectiva de Bourdieu (2008a), que a capacidade de lembrar e refletir sobre as experiências passadas é crucial para compreender como esses eventos

marcam nossa identidade e perspectiva de mundo, além de influenciar nossas disposições e gostos ao longo da vida.

A história compartilhada pela Professora 3 sobre sua aversão à cor roxa e como ela superou esse sentimento ilustra como experiências passadas, mesmo aquelas carregadas de emoções negativas, podem marcar a resiliência e o crescimento pessoal. Demonstra como símbolos e cores podem ter significados profundos em nossa vida, tornando-se parte de nossa “linguagem simbólica” pessoal e influenciando nossas ações e escolhas. Bourdieu (2008b) exemplifica como a trajetória pessoal e as experiências da infância desempenham um papel essencial na formação de nossas disposições, gostos e escolhas ao longo da vida.

O Professor 4 enfatiza que:

*É muito bom lembrar, passou um filme na cabeça, né? Eu lembro até o dia que eu saí de casa com 17 anos para ir para a faculdade. Lembro até a música que estava tocando na rodoviária quando eu peguei o ônibus, a música do Zezé DI Camargo e Luciano: “O Dia que Eu Saí de Casa”. Vai passando um filme, lembrei da minha ordenação de padre, os tempos de hoje, o nascimento dos meus três filhos. Passa uma história, um filme, trouxe muitas emoções à tona.*

A resposta do Professor 4 enfatiza a importância das memórias em sua trajetória de vida, alinhando-se com a perspectiva bourdieusiana (2003b) que destaca o papel crucial das memórias na construção da identidade ao longo do tempo. Ele compartilha momentos significativos de transição em sua vida, como sair de casa para a faculdade, sua ordenação como padre e o nascimento de seus filhos, destacando como esses eventos moldam disposições e perspectivas, influenciando escolhas futuras. Além disso, a menção das emoções que emergiram durante essas lembranças enfatiza a importância das experiências emocionais na formação da identidade. Embora o Professor 4 não tenha abordado diretamente a relação entre suas memórias e sua escolha de se tornar professor de Filosofia, a ênfase nas lembranças de momentos significativos sugere que essas experiências podem ter influenciado sua jornada e decisões de carreira, de acordo com a teoria de Bourdieu (2008a), que relaciona a trajetória pessoal às escolhas de vida, incluindo a escolha de profissão.

O Professor 5 realça que:

*Traz uma reflexão, né? Quando a gente revisita e volta no plano das lembranças, traz aquela sensação meio nostálgica, como se passasse um filme. Você vê que naquele tempo, o presente do passado, a gente pelo menos não sabia, não mensurava que eu fosse virar professor de Filosofia. Agora, olhando lá atrás, com você me questionando e eu me sinto bem,*

*porque parece que dá para fazer o cálculo e falar assim: “Pô, realmente nada foi fácil, mas valeu a pena, porque eu fiz as escolhas corretas.” Eu me sinto bem com boas lembranças. Você me trouxe aqui essa tarde umas lembranças interessantes, boas lembranças.*

A resposta do Professor 5 enfatiza a sensação nostálgica e reflexiva ao revisitar suas lembranças, o que está alinhado com a perspectiva de Bourdieu (2008a) de que a reflexão sobre o passado é fundamental para compreender como nossas experiências marcaram nossa trajetória. Ele também menciona que, olhando para trás, sente que suas escolhas foram corretas, apesar dos desafios enfrentados. Isso se relaciona com o conceito de *habitus* de Bourdieu (2012), que envolve disposições internalizadas que influenciam nossas escolhas e ações. A sensação de ter feito escolhas corretas pode estar relacionada à influência de seu *habitus*. Embora o Professor 5 não tenha explorado diretamente a relação entre suas lembranças e sua escolha de se tornar um professor de Filosofia, sua reflexão sobre as escolhas corretas sugere que suas experiências passadas podem ter desempenhado um papel na formação de seu *habitus* e de suas disposições em relação à educação e à Filosofia. De acordo com a teoria de Bourdieu (2007), essas reflexões são cruciais para entender como o *habitus* influencia nossas escolhas e ações ao longo da vida.

O Professor 6 aponta que:

*Tá, eu acho legal demais. Eu gosto muito, eu faço terapia e, eventualmente, a gente tem um pouco dessas conversas, né, de relembrar momentos que aconteceram no passado, etc. E a parte da escolha pela filosofia é uma das coisas que a gente conversa, eventualmente, com o meu terapeuta, lá. Mas é uma parte da conversa com terapeuta que é muito geralmente positiva, assim. Eu gosto dessas escolhas, gosto das decisões que eu tomei, gosto de como era a minha vida no período da infância, da adolescência, porque era uma vida tranquila, a vida de classe média. Estudava na escola particular, morava perto da escola, na cidade pequena, e que podia ter essa liberdade de ir a pé, de voltar a pé, de ficar na rua, né? Então a minha vida antes de me tornar adulto é a vida que eu gosto muito de relembrar, boas experiências. Após isso, vamos dizer assim, a gente enfrentar grandes dificuldades, muitos desafios. Tive um, não seria como um monte aqui, ele teve um período muito atribulado, muito difícil, que envolve inclusive o período da pandemia. Eu estava trabalhando em dois cargos, era professor, trabalhava também como professor em um projeto no município, para crianças na escola, o professor do projeto da polícia, como voluntário, tipo também, e tal. Então tinha esses dois cargos e duas filhas. Depois, teve uma separação, a mãe das meninas, tudo isso durante o processo em que eu estava fazendo mestrado, também um curso para o Estado. Então, isso foi um primeiro momento, um primeiro momento realmente difícil da minha vida. E mesmo assim, gosto de lembrar, porque tenho a percepção de que conquistei coisas mesmo nesse período muito difícil, né? Então, foi uma provação para mim mesmo, de que, bom, foi bom, né? Sobrevivi e cresci*

*nesse período. Da infância, porque eu era, eu sinto pela lembrança, que eu tinha muita liberdade. Eu era muito livre, que eu era muito solto e vivia muito bem dessa forma. Me sentia bem assim. Adulto também, boas lembranças, porque oportunidade de conquistar coisas a partir de decisões. Então, é sempre uma experiência lembrar das coisas.*

A resposta do Professor 6 revela uma nostalgia positiva por seu período de infância e adolescência, enfatizando a liberdade e a tranquilidade que experimentou nessa fase da vida. Com Bourdieu (2003c, 2006) essas experiências da juventude desempenham um papel na formação do *habitus*, influenciando as disposições e valores internalizados que realçaram suas escolhas futuras. O Professor 6 compartilha detalhes sobre um período difícil em sua vida, marcado pela separação da mãe de suas filhas, sobrecarga de trabalho como professor e a busca pelo mestrado. Essas dificuldades podem ter contribuído para sua trajetória, marcando suas percepções e incentivando o crescimento pessoal. A narrativa de superação e crescimento pessoal apresentada pelo Professor 6 está alinhada com a ideia de Bourdieu (2008a) de que as experiências passadas influenciam nossa trajetória e nossa compreensão do mundo. Sua satisfação com as escolhas que fez ao longo da vida, incluindo a decisão de se tornar um professor de Filosofia, pode estar relacionada às disposições formadas por suas experiências e à sua busca por significado em sua trajetória pessoal.

A Professora 7 expõe que:

*Eu gosto de relembrar a minha vida. Eu gosto de relembrar minha trajetória, de ver o que eu vivi. Eu falo para os meus alunos que, às vezes, a gente na sala de aula já passou por aí. Agora é vocês, eu já passei por muita coisa, agora é vocês que vão passar. Então aproveita. Vocês estão com a mão redoma, numa bolha de proteção. Por mais que vocês batam na frente do professor, com a diretora, e achem que a gente é chato, vocês estão numa redoma, vocês estão protegidos. A partir do momento que vocês saírem daqui, vocês serão lançados aos leões. Então vocês vão ter que aprender a se defender. Assim, eu acho que a trajetória, quando a gente passa um pouquinho, vai contando um pouquinho da nossa vida, isso é legal, eu gosto disso. Tem duas coisas que eu amo na vida: animais e pessoas idosas. A pessoa idosa que começa a contar muitas histórias, relembrar a vida, eu gosto disso. Não é igual a Bíblia, o que mais me chama atenção são as histórias. Se você separar e perguntar, eu vou te contar quase todas. Sou ótima com fisionomia, mas com nome eu não lembro. Então, porque eu amo história, por exemplo, o que mais me atrai na filosofia é a filosofia antiga, histórias malucas. A contemporânea também. São filósofos meio doidos.*

A resposta da Professora 7 revela uma apreciação genuína pelas histórias de vida e experiências passadas, tanto as suas quanto as de seus alunos(as), enfatizando a importância de relembrar a trajetória e compartilhar essas narrativas. Em Bourdieu (2008a) essa

valorização das experiências passadas é uma manifestação do *habitus*, ou seja, das disposições adquiridas ao longo da vida que formam nossas percepções e escolhas.

Além disso, a Professora 7 evidencia um interesse particular na filosofia antiga e contemporânea, bem como em histórias “malucas”. Essa afinidade com a filosofia e seu apreço por narrativas peculiares podem estar relacionados à sua escolha de se tornar professora de Filosofia. Com Bourdieu (2006, 2007) a afinidade com certos *campos* de conhecimento é influenciada pelo *habitus* e pelas experiências passadas, e essa inclinação pode ter desempenhado um papel na sua trajetória educacional e profissional, refletindo sua conexão pessoal com o *campo* da Filosofia.

O Professor 8 disse que:

*Na verdade, sou muito misterioso. Eu não gosto de contar minha vida. Todos os meus amigos falam que eu sou misterioso. Eu não sou de falar qual foi minha trajetória, quais foram as minhas dificuldades. Não é fácil para mim. Não é fácil, até mesmo dar essa entrevista. É um grande sacrifício da minha parte. Então, por um lado, a gente tem as o lado positivo e lado negativo. É muito bom a gente falar da história, já tão poucas boas lembranças e aquele que eu tinha comentado antes as boas lembranças são nossas amizades verdadeiras, porque colegas, eu tenho bastante, mas amigos são poucos. Não tem aquelas amizades né, que hoje é seu pai de família e também pelo mesmo patamar do que eu tô, dando aula em escolas municipais escolas estaduais. Mas por um lado também sinto uma certa angústia, porque ao mesmo tempo está falando das coisas boas também que as coisas ruins, nós passamos naquela época. Tenho certas coisas que eu não gosto de relembrar, mas não tem como escapar, porque isso é melhor falar, a gente tem que lembrar. Então falar da minha própria história eu não gosto, eu tenho uma dificuldade, é uma barreira difícil dentro de mim, mas entendo ser gratificante para ajudar aqueles que querem fazer uma determinada pesquisa e pode contribuir também para outros professores. E agradeço por essa oportunidade.*

A resposta do Professor 8 revela uma tendência à reserva e ao mistério sobre sua vida pessoal e trajetória. Ele expressa desconforto em compartilhar detalhes de sua história, o que pode estar relacionado à sua relutância em dar essa entrevista e à sua preferência por manter sua vida pessoal privada. Com Bourdieu (2002) essa reserva pode refletir a maneira como o *habitus* de uma pessoa influencia sua disposição para compartilhar experiências pessoais.

Além disso, o Professor 8 menciona que relembrar sua trajetória envolve tanto lembranças boas quanto ruins. Enquanto ele valoriza as boas lembranças, ele também reconhece que há momentos difíceis em sua história que ele não gosta de relembrar. Isso ressalta a complexidade das trajetórias de vida e como diferentes eventos podem evocar

sentimentos ambivalentes. Em Bourdieu (2008a) as lembranças e experiências passadas podem criar as disposições emocionais de uma pessoa.

Durante as entrevistas realizadas neste Eixo 4, os(as) professores(as) de Filosofia compartilharam uma variedade de experiências culturais, sociais e econômicas que moldaram suas trajetórias pessoais e profissionais. Suas respostas abordaram desde o acesso a bens culturais, como museus e bibliotecas, até a participação em atividades que contribuíram para seu desenvolvimento. No entanto, vale notar que nenhum dos professores mencionou especificamente se houve alguma influência direta dessas experiências culturais em sua escolha pela Filosofia como disciplina de estudo. Além disso, as políticas educacionais e leis relacionadas à formação foram discutidas, mas sem detalhes que permitissem uma análise aprofundada de como esses fatores influenciaram suas trajetórias na Filosofia.

Os(as) professores(as) compartilharam como essas políticas impactaram suas escolhas e práticas profissionais, destacando a importância do contexto educacional na formação dos(as) docentes de Filosofia. As memórias de infância e adolescência, os momentos marcantes e as experiências acadêmicas também emergiram como elementos que criaram suas trajetórias e influenciaram suas escolhas de carreira. Nesse contexto, as entrevistas proporcionaram uma visão abrangente das influências e experiências que formaram os professores de Filosofia, destacando a interconexão entre suas histórias de vida e suas práticas como educadores. A seguir a análise das respostas por eixos permite aprofundar ainda mais a compreensão dessas influências e como elas se relacionam com a identidade profissional dos(as) professores(as) de Filosofia.

O Quadro 16: demonstra a Síntese de que forma a simbólico esteve presente na vida do(a) entrevistado(a), abrangendo as respostas das Perguntas 50 a 45.

Quadro 16 — Síntese de que forma a simbólico esteve presente na vida do(a) entrevistado(a)

<b>Pergunta</b>	<b>Que forma a simbólico esteve presente na vida do(a) entrevistado(a)</b>
<b>Pergunta 50</b> Momentos marcantes na vida acadêmica	1-Processo acadêmico junto com o religioso, estava adoecendo após a formatura e sentindo uma necessidade de superação.
	2-O preconceito e racismo enfrentados no curso, causados por um professor, exigiram superação, ganho de experiência, intelectualidade e construção de contatos.
	3-Vivenciar uma professora afirmar que um aluno não é capaz, mesmo diante de seus esforços, foi uma experiência desafiadora.
	4-A defesa do trabalho de conclusão de curso, das sensações envolvidas, da nota obtida e a lembrança emocionante de um professor falecido.
	5-Permanecer por anos no curso sem formar levou à decisão de tomar atitude, concluir e ainda considerar a pós-graduação.

	6-Participar de viagens e eventos culturais ligados ao curso trouxe desafios, especialmente nos aspectos financeiro e das avaliações.	
	7-Deslocar-se de madrugada de carro para fazer provas no Polo, ao lado de colegas incompreensíveis, resultando em mal-estar, jornada de trabalho integral.	
	8-As amizades com colegas que estudavam e viviam juntos na vida religiosa foram marcantes, destacando-se como elementos significativos na experiência acadêmica.	
<b>Pergunta 51</b> Quais eram seus sonhos	1-Nunca teve	2-Ser professor, uma casa, viajar, comer bem
	3-Ter uma família filhos	4-ser padre
	5-ser cientista	6-ser jogador, veterinária
	7-ter um carro, casar, casa, emprego, tirar a mãe de perto do pai	8-ter uma quadra bicicleta
<b>Pergunta 52</b> Quais sonhos atuais	1-Não vê muitas possibilidades na filosofia; está migrando para a Psicologia.	
	2-Fazer viagens internacionais na África, Egito e Grécia.	
	3-Aposentar, curtir a família, os netos e viajar.	
	4-Ter casa própria, nova graduação e realizar viagens.	
	5-Seguir para o mestrado.	
	6-Entrar no doutorado para melhorar a carreira.	
	7-Ser mais organizada, aposentar-se e dedicar-se à religião.	
	8-Fazer um mestrado e doutorado, além de casar.	
<b>Pergunta 53</b> Se sente realizado	Todos disseram sim, destacando as palavras-chave: superação, representatividade, continuar a sonhar, aproveitamento, feliz, libertador, alegria, sobrevivência.	
<b>Pergunta 54</b> Decisões importantes	Todos disseram sim, destacando, largar as drogas; fazer o que achar melhor; está realizado por elas; decisões pensadas na família; mesmo procrastinando ter estudado; ter responsabilidade; querer as coisas para ontem; filosofia foi uma decisão	
<b>Pergunta 55</b> O sentimento de lembrar a trajetória	Os relatos foram: Valeu a pena valorizar os momentos, superação; Causou nostalgia, emoção, recordar foi gostoso; Maravilhoso, ainda lembra de superações; Passou o filme na cabeça, emoções à tona; Traz uma reflexão, sentiu bem; foi legal, sentiu bem lembrar; Gostou de relembrar a trajetória; Não foi fácil, sentiu nostalgia ao lembrar coisas boas e ruins;	

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023

A presença do simbólico na vida do(a) entrevistado(a) se manifesta através de momentos marcantes na trajetória acadêmica, na identificação e perseguição de sonhos, nas decisões importantes e no sentimento de realização ao longo do tempo. As ocasiões relevantes na vida acadêmica, além de suas implicações práticas, carregam um peso simbólico significativo, influenciando a construção do *capital* simbólico do(a) entrevistado(a) conforme proposto por Bourdieu (2008, 2012).

Ao explorar os sonhos passados e atuais, entro no domínio do simbólico, onde aspirações e metas são investidas de significados culturais e sociais. O sentimento de realização, por sua vez, é permeado pelo simbólico, pois vai além das conquistas tangíveis para incorporar a percepção subjetiva de alcançar objetivos significativos. Decisões

importantes, tanto acadêmicas quanto pessoais, também são estruturadas por significados simbólicos atribuídos a determinadas escolhas. O ato de relembrar a trajetória, por fim, é intrinsecamente relacionado à construção de memórias simbólicas, as quais, de acordo com a teoria de Bourdieu, desempenham um papel fundamental na formação do *habitus* e na interação dinâmica entre o indivíduo, o *campo* e o *capital*.

## 6.6 ANÁLISE DA PERGUNTA INICIAL COM AS ENTREVISTAS POR EIXOS

A pergunta inicial **O que, hoje, para você é ser professor(a) de filosofia?** pode ser vista conforme Bourdieu (2003c, 2007) como uma tentativa de compreender a visão e a identidade do(a) professor(a) de Filosofia em relação ao seu *campo* social e profissional. Ao fazer essa pergunta, busquei explorar como os(as) professores(as) de Filosofia percebem e definem sua própria identidade profissional e sua posição no *campo* educacional. Essa pergunta inicial pode ser vista como a primeira maneira de acessar a visão, identidade e posicionamento do(a) professor(a) de Filosofia em relação a sua trajetória. As respostas podem ser interpretadas à luz das estruturas sociais e culturais que marcam o *habitus* do professor e influenciaram sua compreensão de sua profissão.

O Professor 1 destaca que:

*Pensando nisso, percebo que encarar o desafio como professor de Filosofia é algo positivo. O desafio está em cativar, inspirar e despertar a curiosidade nos alunos, ou melhor, nos estudantes. Não sei se isso ocorre em outras disciplinas, mas na filosofia vejo um certo desinteresse, quase que em 90% dos casos. Não quero generalizar, pois seria injusto com alguns, porém, ser professor de filosofia é uma tarefa árdua. Existe uma desvalorização no sistema educacional, uma burocracia presente, e isso reflete no interesse dos estudantes.*

A resposta inicial do Professor 1 fornece uma visão profunda de sua perspectiva como professor de Filosofia e lança luz sobre vários aspectos relevantes de sua trajetória. Primeiramente, ele destaca a natureza desafiadora, porém positiva, de ser um professor de Filosofia, enfatizando a importância de cativar, inspirar e despertar a curiosidade nos(as) alunos(as). Isso indica sua paixão pela educação e seu compromisso em proporcionar uma experiência significativa de aprendizado aos estudantes.

Além disso, o professor menciona a falta de entusiasmo que ele observa em relação à Filosofia, afirmando que cerca de 90% dos estudantes parecem desmotivados pela disciplina.

Isso revela um desafio real que ele enfrenta em sua carreira e destaca a necessidade de abordagens criativas para reverter essa tendência. A sua capacidade de reconhecer essa realidade e ainda assim se manter comprometido com seu papel educacional é notável.

Outro ponto importante é a menção à desvalorização no sistema educacional e à burocracia, que, segundo ele, afetam o interesse dos estudantes. Isso demonstra sua compreensão das questões mais amplas que afetam a qualidade da educação e sugere que ele está consciente das limitações que podem afetar sua atuação como professor.

A resposta do Professor 1 fornece informações valiosas sobre sua visão, desafios e engajamento na educação, tornando-a relevante e útil para compreender sua trajetória e perspectivas como professor de Filosofia. Suas reflexões destacam a importância do compromisso e da paixão na profissão docente, assim como sua consciência das questões sistêmicas que afetam o ensino.

Comparando a resposta inicial fornecida pelo Professor 1 com as informações posteriores reveladas na entrevista, é possível identificar algumas conexões e ideias significativas sobre sua trajetória e perspectivas.

Nas respostas do Professor 1 apresenta um panorama de sua carreira como professor de Filosofia, destacando os desafios que enfrenta na profissão, incluindo o desinteresse de muitos estudantes pela disciplina e a desvalorização no sistema educacional. Essa visão inicial já sinaliza sua preocupação com a qualidade do ensino de Filosofia e seu desejo de melhorar a compreensão da disciplina pelos(as) alunos(as).

Essa preocupação com a educação e a Filosofia se aprofunda durante a entrevista, quando ele compartilha detalhes de sua própria jornada acadêmica e pessoal. Ele menciona sua experiência com problemas acadêmicos relacionados ao uso de drogas e como isso o levou a repensar sua vida e suas escolhas. Essa experiência pessoal pode ter influenciado sua abordagem como educador, pois ele entende os obstáculos que os(as) alunos(as) podem enfrentar.

Além disso, o Professor 1 fala sobre sua transição da Filosofia para a Psicologia e como essa mudança de foco lhe permitiu abordar questões sociais e educacionais de maneira diferente. Isso indica uma adaptabilidade e uma busca contínua por maneiras de impactar positivamente seus alunos(as) e a comunidade.

A resposta e entrevista do Professor 1 se complementam, revelando suas experiências pessoais que moldam perspectivas e abordagem pedagógica, com compromisso em superar

desafios e inspirar alunos(as) apesar das dificuldades. Isso demonstra seu compromisso com a educação e desejo de impactar positivamente seus alunos(as).

Sob a ótica de Bourdieu (2003b), suas dificuldades financeiras na infância e limitado *capital* cultural familiar destacam a importância do contexto social nas trajetórias educacionais. Seu *habitus*, formado por vivências pessoais e acadêmicas, influencia sua compreensão dos desafios dos(as) alunos(as). A mudança de Filosofia para Psicologia representa estratégia de reposicionamento em *campo* educacional visto como mais promissor. A história do Professor 1 exemplifica princípios-chave de Bourdieu (2003b, 2012), como o papel do *capital* cultural, a luta simbólica no *campo* educacional e a busca pela mobilidade social via educação. Mostra como a teoria de Bourdieu pode elucidar dinâmicas da educação e da sociedade.

O Professor 2 conta que:

*Eu costumo dizer que ser professor, independente de ser de filosofia ou de qualquer outra área, é uma possibilidade de transformação de uma vida, né? E eu acho isso muito pesado e significativo, porque é algo que menciono na minha vida. Quando algum aluno(a) que passou pelas minhas aulas retorna depois de um período e diz: “Nossa, aquele conteúdo que a gente estudou, seja X, Y ou Z, fez uma transformação na minha vida”, ou “Eu deveria ter prestado mais atenção naquilo que você falou, porque agora está fazendo falta”, eu percebo como conseguimos transformar, dimensionar ou redimensionar a vida de um ser humano a partir dos conteúdos que ministramos para eles. Sendo o conteúdo de filosofia, isso tem um peso maior, porque a filosofia mexe com conceitos de ser, agir e pensar. Mesmo que esse menino ou essa menina, por enquanto, esteja na faixa etária dos 15 aos 18 anos, eles podem não dimensionar isso como sendo uma transformação da vida deles. Mas em um dado momento, a ficha cai e eles recordam o que foi significativo para eles. Ser professor de filosofia, especialmente, é poder transformar ou, pelo menos, dar a potencialidade para um educando ou um indivíduo poder, no futuro próximo, transformar a própria vida. E aí traz todo esse peso da responsabilidade de ser educador, de transformar, multiplicar, construir e reconstruir o significado para a vida de alguém.*

A resposta inicial fornecida pelo Professor 2 oferece uma visão profunda e reflexiva sobre sua perspectiva como educador, bem como sobre a importância do ensino da Filosofia. Várias informações relevantes e úteis podem ser extraídas dessa resposta para entender sua trajetória e motivações como professor.

Ele destaca a crença de que ser professor, independentemente da disciplina, é uma oportunidade para transformar vidas que também é comentada em perguntas específicas no decorrer da entrevista. Essa perspectiva revela seu compromisso com o impacto positivo que

ele deseja ter sobre seus alunos(as). Ele vê o ensino como uma forma de dar aos(as) alunos(as) as ferramentas para transformarem suas próprias vidas, o que sugere uma abordagem centrada no(a) aluno(a) e no desenvolvimento pessoal.

Enfatiza que o ensino da Filosofia tem um peso especial, pois lida com conceitos fundamentais de ser, agir e pensar. Isso indica sua paixão pela disciplina e a compreensão de como ela pode ajudar os(as) alunos(as) a refletir sobre questões existenciais e éticas. Sua dedicação à Filosofia pode ter influenciado sua trajetória educacional e carreira. Reconhece que os(as) alunos(as) podem não perceber imediatamente o impacto do conteúdo em suas vidas, mas ele acredita que, com o tempo, eles podem compreender o valor do que aprenderam. Essa sensibilidade à jornada de desenvolvimento dos(as) alunos(as) sugere que ele é paciente e compreensivo em sua abordagem de ensino.

Ele destaca a responsabilidade de ser um educador e a importância de transformar, multiplicar e construir significado para a vida de alguém. Isso demonstra um forte senso de propósito em sua carreira como professor, indicando que ele vê seu papel como uma missão para empoderar os(as) alunos(as) e enriquecer suas vidas. E fornece informações valiosas sobre sua abordagem de ensino, seus valores como educador e sua dedicação à Filosofia como meio de transformação e enriquecimento das vidas de seus alunos(as). Esses aspectos são relevantes para compreender sua trajetória e motivações como professor.

O professor 2 foi mais contido na pergunta inicial fornecendo mais elementos nos eixos da entrevista estabelecendo uma base importante para entender sua trajetória e identidade. Ele enfatiza como o bairro era marcado por desafios sociais e preconceitos no passado. Isso serve como pano de fundo para compreender sua motivação e paixão pela filosofia, assim como seu desejo de promover mudanças em sua comunidade.

Ao longo da entrevista, o professor 2 compartilha detalhes sobre sua jornada educacional, desde sua infância até sua busca pelo doutorado em filosofia. Ele descreve como sua mãe influenciou seu gosto pela leitura e seu pai, mesmo com pouca educação formal, o inspirou com sua habilidade em cálculos e conhecimento prático. A história de sua família é destacada, mostrando seu papel pioneiro na obtenção de graduações acadêmicas, o que o torna um exemplo para as gerações futuras.

Também discute suas experiências de trabalho desde tenra idade e como isso moldou sua independência financeira e seu compromisso com a docência. Ele aborda sua jornada acadêmica, incluindo sua entrada na filosofia, e a influência de professores notáveis ao longo

de sua formação. Esses professores, com sua proximidade com a Igreja Católica, o guiaram na escolha da filosofia como sua área de estudo.

Além disso, ele revela suas aspirações futuras, incluindo a intenção de retomar sua formação em pedagogia e direito, destacando sua paixão pelo ensino e sua disposição para explorar diferentes áreas dentro da filosofia.

O professor menciona desafios enfrentados tanto por ele como por seus alunos(as) na sala de aula. Ele destaca a necessidade de mais tempo para abordar os temas filosóficos densos e a imaturidade intelectual de alguns alunos(as) no início de sua jornada filosófica. No entanto, ele enfatiza a importância de um professor com domínio de conteúdo para ajudar os alunos(as) a superar esses desafios e estimular o pensamento crítico. A resposta do professor fornece contexto essencial para entender sua jornada e sua motivação, enquanto as informações adicionais compartilhadas na entrevista ajudam a esclarecer seus valores, influências e visão sobre a educação filosófica.

A perspectiva teórica de Bourdieu (2006, 2007) encontra reflexos profundos na trajetória e motivações do Professor 2. Seu percurso de vida, marcado por um ambiente com desafios sociais e preconceitos, destaca o impacto do contexto social, se alinhando com o conceito de *habitus*. A transmissão de valores educacionais e práticos por parte de seus pais representa a acumulação de *capital* cultural dentro de sua família. Além disso, sua escolha pela filosofia, influenciada por professores notáveis e sua rede social na Igreja Católica, exemplifica o papel das redes sociais e do *campo* na sua trajetória. Sua busca contínua por educação em pedagogia e direito reflete o desejo de aumentar seu *capital* cultural. Seu compromisso com o desenvolvimento dos(as) alunos(as) na sala de aula está em consonância com a ideia de luta simbólica e reprodução social no *campo* educacional, conforme proposto por Bourdieu (2015). A resposta do Professor 2 e a entrevista subsequente destacam como as teorias de Bourdieu oferecem uma lente valiosa para compreender as complexas dinâmicas educacionais e sociais que influenciam sua carreira e motivações como professor.

A Professora 3 salienta que:

*Uma realização, a partir do momento em que eu me identifiquei com a filosofia. Entre os três cursos do Ensino Médio que eu tive, a filosofia foi conhecida por mim no último ano de História. Durante o curso de História, tive 80 horas de Filosofia, mas foi uma abordagem superficial. No entanto, quando fiz o curso com os professores da UFU (Universidade Federal de Uberlândia), eu me apaixonei pela filosofia. Decidi então fazer minha pós-graduação em filosofia, em vez de história, que era minha graduação.*

A resposta inicial fornecida pela Professora 3 oferece informações relevantes e úteis para entender sua trajetória e motivações como professora de Filosofia. Ela destaca uma mudança significativa em sua jornada educacional e profissional a partir do momento em que se identificou com a Filosofia.

A professora menciona que teve uma breve exposição à Filosofia durante seu curso de História no Ensino Médio, mas essa abordagem foi superficial, porém aprofundada nos eixos da entrevista. Isso indica que seu interesse pela Filosofia pode ter sido despertado, mas não totalmente satisfeito nesse período.

O ponto crucial de sua resposta é quando ela menciona que seu verdadeiro envolvimento com a Filosofia aconteceu quando cursou disciplinas ministradas por professores da UFU. Essa experiência a fez se apaixonar pela Filosofia, e ela tomou a decisão de seguir uma pós-graduação nessa área em vez de continuar com a História, que era sua graduação original, e bem descrita posteriormente na entrevista. Isso também sugere que sua trajetória como professora de Filosofia pode estar fortemente ligada a essa experiência transformadora na UFU.

A resposta da Professora 3 fornece informações cruciais sobre como ela se apaixonou pela Filosofia e tomou decisões importantes em sua trajetória educacional e profissional com base nessa paixão. Esses detalhes são relevantes para compreender sua motivação e envolvimento como professora de Filosofia. Sobre sua vida e trajetória parece não estar diretamente relacionada ao conteúdo posterior da entrevista, que aborda principalmente sua carreira como professora e sua experiência com a filosofia. A resposta fornece informações sobre sua origem, mudanças de cidade e detalhes sobre sua família, enquanto a entrevista se concentra em sua jornada acadêmica e profissional, suas paixões e desafios como professora de filosofia.

A entrevista da Professora 3 destaca seu momento de identificação com a filosofia, inicialmente durante o Ensino Médio e depois de forma mais aprofundada na universidade. Esse relato reflete o conceito de Bourdieu (2003c) de encontro feliz entre *habitus* e *campo*, quando as disposições individuais encontram um *campo* que lhes é favorável ou congruente. O *habitus* da Professora 3, formado por suas experiências de vida, encontrou ressonância no *campo* da filosofia, levando-a a uma mudança de trajetória ao escolher a pós-graduação em filosofia em vez de história.

Essa narrativa também ilustra o papel do *capital* cultural na abertura de novas possibilidades. O contato com a filosofia no Ensino Médio e o aprofundamento proporcionado na universidade representam acúmulos de *capital* cultural que expandiram seu horizonte de opções na pós-graduação. A mudança de história para filosofia na pós-graduação exemplifica a busca por distinção no *campo* educacional descrita por Bourdieu (2008a), visando melhor posicionamento no espaço social e nos *campos* de atuação. A resposta da Professora 3 reflete vários conceitos-chave de Bourdieu, mostrando sua teoria em ação.

O Professor 4 enfatiza que:

*Ser professor de Filosofia para mim é gratificante, porque particularmente eu sou apaixonado pela filosofia. Gosto muito, principalmente da área do existencialismo, e trabalhar com a filosofia para mim é trabalhar com o cotidiano e com o ser humano. Entender todas as áreas do ser humano, seja seus sentimentos, seja sua razão, seja seu comportamento social, é apaixonante para mim.*

A resposta inicial do Professor 4 fornece informações relevantes para entender sua trajetória e motivações como professor de Filosofia. Ele destaca sua paixão pela Filosofia e a especificidade de seu interesse, que é a área do existencialismo. Enfatiza que ser professor de Filosofia é gratificante para ele devido à sua profunda paixão pela disciplina. Essa paixão é um elemento importante, pois indica que sua escolha de se tornar um professor de Filosofia não é apenas uma carreira, mas também uma vocação baseada em seu amor pela matéria.

Além disso, ele menciona seu foco na área do existencialismo, que é uma escola de pensamento filosófico que explora questões profundas sobre a existência humana, a liberdade e a responsabilidade. Esse foco específico na filosofia demonstra um nível mais profundo de envolvimento e interesse na disciplina. O professor também destaca que trabalhar com a Filosofia é, para ele, trabalhar com o cotidiano e com o ser humano. Essa perspectiva sugere que ele vê a Filosofia como uma ferramenta para entender não apenas conceitos abstratos, mas também a vida real e as experiências humanas.

A resposta do Professor 4 revela sua paixão pela Filosofia, seu interesse específico no existencialismo e sua visão da Filosofia como uma disciplina que ajuda a compreender o cotidiano e o ser humano. Esses detalhes são relevantes para compreender sua motivação e dedicação como professor de Filosofia.

Em comparativo com a resposta fornecida pelo professor 4 no início da entrevista fornece uma visão geral de sua trajetória pessoal e educacional. Ele descreve sua mudança de

cidade, detalhes sobre sua família, incluindo a profissão de seus pais e a escolha de seus irmãos pela área de Filosofia e Direito. Ele também compartilha algumas informações sobre sua relação com os professores na infância e sua experiência trabalhando enquanto estudava.

À medida que a entrevista avança, o professor 4 compartilha informações adicionais sobre sua carreira acadêmica, incluindo sua escolha de se tornar um professor, influências em sua decisão de carreira e desafios enfrentados pelos professores na sociedade atual. Ele também discute sua relação com a cultura e a importância da história e da filosofia em sua vida.

Comparando a resposta inicial com o restante da entrevista, é possível notar que a resposta fornece um contexto geral sobre a vida do professor 4, enquanto as partes subsequentes da entrevista aprofundam seus pensamentos e sentimentos sobre sua carreira, valores, desafios sociais e momentos marcantes em sua vida. Identifico elementos que se encaixam nos conceitos de *habitus*, *campo* e *capital* cultural. Sua narrativa sobre uma infância marcada por desafios sociais e econômicos reflete a influência do *habitus* em sua formação, realçando suas disposições e escolhas ao longo da vida. A transmissão de valores educacionais por seus pais representa a acumulação de *capital* cultural dentro de sua família. Além disso, sua escolha pela filosofia, influenciada por professores notáveis e sua rede social na Igreja Católica, ilustra o papel das redes sociais e do *campo* na sua trajetória. Sua busca contínua por educação em pedagogia e direito reflete o desejo de aumentar seu *capital* cultural. Seu compromisso com o desenvolvimento dos(as) alunos(as) na sala de aula também se alinha com a ideia de luta simbólica e reprodução social no *campo* educacional, conforme proposto por Bourdieu. A resposta do Professor 4 oferece uma visão geral de sua história, enquanto as respostas subsequentes enriquecem nossa compreensão de como os conceitos de Bourdieu se aplicam à sua carreira e motivações como professor.

O Professor 5 apresenta que:

*Primeiramente, é um desafio. Trabalhar com a filosofia sempre é um desafio, porque a filosofia, costume sempre falar com meus alunos, é aquela disciplina em que todo mundo sabe o que a matemática estuda, o que em português estuda, o que a história e a geografia estudam, mas quando você chega para os alunos e pergunta sobre o que é o objeto de estudo da filosofia, há um silêncio. Ou seja, os alunos não sabem. Para mim, isso é um desafio interessante, porque percebo que eles são neófitos, estão começando do zero. Eu tenho a oportunidade de pegar na mão deles e apresentar o universo que eles não conhecem e começar a jornada do conhecimento crítico, do pensamento racional, que é o principal objeto da filosofia. Então, para mim, é um desafio, mas um desafio prazeroso e muito gratificante.*

A resposta inicial do Professor 5 oferece informações relevantes e úteis para compreender sua trajetória como professor de Filosofia. Ele começa enfatizando que trabalhar com a Filosofia é um desafio. Essa afirmação destaca a natureza desafiadora e complexa da Filosofia como disciplina. Ao fazê-lo, ele sinaliza sua compreensão da dificuldade intrínseca em ensinar essa matéria e, ao mesmo tempo, indica que está disposto a enfrentar esse desafio.

Também destaca a falta de conhecimento prévio dos(as) alunos(as) sobre a Filosofia. Menciona que muitos alunos(as) não sabem qual é o objeto de estudo da Filosofia, o que sugere que ele está ciente da necessidade de começar do zero ao ensinar a disciplina. Essa consciência da falta de conhecimento prévio dos(as) alunos(as) indica que ele está disposto a assumir o papel de orientador e a apresentar a Filosofia como um novo universo de conhecimento.

Além disso, o Professor 5 destaca que considera o desafio de ensinar Filosofia como interessante, prazeroso e gratificante. Essa atitude positiva em relação ao desafio sugere que ele encontra satisfação em ajudar os(as) alunos(as) a iniciar a jornada do conhecimento crítico e do pensamento racional, que ele identifica como o principal objeto da Filosofia.

A resposta do Professor 5 oferece esclarecimentos sobre sua abordagem ao ensino da Filosofia, incluindo sua disposição para enfrentar desafios, sua compreensão da falta de conhecimento prévio dos(as) alunos(as) e sua satisfação em orientá-los na jornada do pensamento crítico e racional. Essas informações são úteis para entender sua trajetória e motivação como professor de Filosofia.

Observando a resposta com a entrevista por eixos, ele fornece mais elementos sobre sua cidade natal, sua família e seus primeiros anos de vida, foi relevante em relação ao que ele respondeu depois na entrevista, pois estabeleceu uma base sólida para entender sua origem e contexto pessoal. Essas informações iniciais forneceram um contexto para as escolhas e experiências que ele compartilhou posteriormente na entrevista. Além disso, ele também destacou sua experiência de trabalho na infância, vendendo produtos em feiras e trabalhando na construção civil, o que ofereceu um contexto sobre seu histórico profissional.

Ao longo da entrevista, o professor compartilhou suas experiências educacionais, suas influências na escolha da filosofia como carreira e seu envolvimento em eventos culturais e no movimento estudantil e revela elementos que se relacionam com os conceitos de *habitus*, *campo* e *capital*. Suas experiências educacionais e influências na escolha da filosofia como carreira podem ser entendidas como reflexos do *habitus*, formando suas

disposições e preferências. Seu envolvimento em eventos culturais e no movimento estudantil destaca sua participação em diferentes *campos* sociais, influenciando sua trajetória. Além disso, seus desafios ao ensinar lógica e suas realizações na conclusão da graduação em Filosofia indicam a dinâmica do *capital* cultural e social em sua jornada. As informações iniciais fornecidas pelo Professor 5 estabeleceram um contexto essencial para compreender como os conceitos de Bourdieu (2008a) se aplicam à sua vida e destacaram como sua trajetória é influenciada pelos complexos fatores socioculturais.

O Professor 6 diz que:

*O papel do professor de Filosofia é muito importante para mim. Assim como outros professores e disciplinas, ele vai além de apenas transmitir o conteúdo. Na nossa formação em Filosofia e convívio com a disciplina, aprendemos a exercitar o pensamento de forma profunda, com profundidade. Eu costumo dizer isso aos meus alunos: pensar com profundidade é como treinar mergulho. No começo, mergulhamos um pouco e logo voltamos à superfície. Mas com o tempo, vamos aprendendo e conseguindo ir cada vez mais fundo. Pensar também segue a mesma lógica. Aprendemos a pensar sobre qualquer assunto, mas isso não é algo natural. O pensamento não é algo que já sabemos desde que nascemos; é algo que precisa ser exercitado. Então, acho que o professor de filosofia pode, ele tem a possibilidade de ajudar os alunos a exercitar essa maneira mais aprofundada de pensar. A gente fala de pensamento crítico, né, mas às vezes a gente tem um pouco de dificuldade em entender o que seria esse pensamento crítico. Eu entendo dessa maneira, né. Então, para além do conteúdo, o próprio conteúdo tem sua importância, claro, conhecer a cultura ocidental, se inserir no mundo, dialogar com as adversidades, com os pensamentos diferentes, e etc. Mas eu acho que, sobretudo, a filosofia, mais do que outras disciplinas, ela pode promover essa habilidade, essa capacidade de pensar as coisas com profundidade. Esse é o grande mérito da filosofia.*

A resposta inicial do Professor 6 oferece informações relevantes e úteis para compreender sua trajetória como professor de Filosofia. Ele começa enfatizando a importância do papel do professor de Filosofia e destaca que, assim como outros professores e disciplinas, esse papel vai além da simples transmissão de conteúdo. Essa afirmação sugere que ele reconhece a Filosofia como uma disciplina que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos(as) alunos(as), não apenas em termos de conhecimento, mas também em sua capacidade de pensamento.

O professor utiliza uma metáfora interessante, comparando o pensamento profundo ao treinamento de mergulho. Ele explica que, assim como no mergulho, os(as) alunos(as) podem começar a pensar superficialmente, mas com o tempo e o exercício, podem aprender a

pensar com mais profundidade. Essa metáfora demonstra sua visão sobre o processo de desenvolvimento do pensamento crítico e sugere que ele acredita que os professores de Filosofia desempenham um papel importante nesse processo.

Aborda o conceito de pensamento crítico e oferece sua própria interpretação, associando-o à capacidade de pensar profundamente. Essa interpretação ajuda a esclarecer sua abordagem ao ensino da Filosofia e destaca a ênfase que ele coloca no desenvolvimento dessa habilidade nos(as) alunos(as). A resposta do Professor 6 apresenta sua visão do papel do professor de Filosofia, destacando a importância do desenvolvimento do pensamento profundo e do pensamento crítico. Essas informações são úteis para entender sua trajetória e motivação como professor de Filosofia e também destaca sua relação com a educação, mencionando que a docência é uma tradição em sua família.

No entanto, ao longo da entrevista, o professor 6 compartilha informações mais detalhadas sobre sua carreira como professor de Filosofia, suas motivações para escolher essa profissão, sua jornada acadêmica, experiências marcantes na faculdade e desafios enfrentados no *campo* da educação. Ele também fala sobre seus planos futuros, incluindo a busca pelo doutorado em Filosofia.

Comparando a resposta com as informações subsequentes da entrevista, é possível identificar elementos que se relacionam com os conceitos de *habitus*, *campo* e *capital*. A resposta oferece um contexto crucial para compreender seu *habitus*, ou seja, sua disposição e inclinação para a educação. As informações subsequentes revelam como ele se posiciona no *campo* educacional, destacando suas aspirações e seu compromisso em superar desafios. Além disso, ao abordar suas experiências e objetivos, ele demonstra a dinâmica do *capital* cultural e social em sua trajetória como educador. Ambas as partes da entrevista são essenciais para uma compreensão holística de como os conceitos de Bourdieu (2012) se aplicam à vida e à carreira do Professor 6, mostrando como sua formação, disposições e interações no *campo* educacional formam suas motivações e aspirações.

A Professora 7 evidencia que:

*Ser professor de Filosofia, eu acho que hoje é ajudar esses alunos a sair, como se diz, a pensar, refletir. E aí, eu falo muito nas minhas aulas: não serem marionetes do sistema, né? Essa questão de ser manipulados, ter a opinião própria. Porque, geralmente, a gente vai muito, eu já fui muito assim, pela opinião dos outros, entendeu? Eu não era eu de verdade. Hoje em dia, eu sou eu de verdade. Eu sou muito transparente, o que eu penso, o que eu sinto, eu falo. E é isso que eu falo. Assim, se a professora hoje, que é ele, falou, que eu ajudo o aluno, eu quero mostrar para o aluno é que ele*

*seja autônomo, que ele tome decisões. Aí, eu brinco muito com os meus alunos: “Não seja Maria vai com as outras” e nem “Joãozinho vai com os outros”.*

A resposta inicial da Professora 7 oferece informações relevantes e úteis para entender sua trajetória como professora de Filosofia. Ela começa destacando a importância de ajudar os(as) alunos(as) a pensar e refletir. Isso indica que ela vê seu papel como professora de Filosofia como um facilitador do desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de questionar, em vez de simplesmente transmitir informações.

A professora menciona o conceito de não serem “marionetes do sistema” e a importância de ter uma opinião própria. Ela compartilha sua experiência pessoal de ter sido influenciada pelas opiniões dos outros no passado, o que a levou a não ser ela mesma. Essa revelação pessoal acrescenta uma camada de autenticidade à sua resposta, mostrando que ela se identifica com os desafios que os(as) alunos(as) podem enfrentar ao desenvolver sua autonomia intelectual.

Ela expressa seu desejo de que os(as) alunos(as) se tornem autônomos e capazes de tomar decisões por conta própria, enfatizando a importância de não seguir a multidão cegamente. Isso revela sua abordagem educacional, que se concentra não apenas no ensino de conteúdo filosófico, mas também no desenvolvimento da capacidade dos(as) alunos(as) de pensar de forma independente, crítica e destaca sua ênfase no desenvolvimento da autonomia intelectual dos(as) alunos(as), seu desejo de que eles se tornem pensadores independentes e sua própria jornada pessoal em direção a essa autenticidade. Essas informações são relevantes para entender sua trajetória como professora de Filosofia e sua motivação para ensinar.

No entanto, na entrevista subsequente, a Professora 7 compartilhou uma quantidade significativamente maior de informações. Ela falou extensivamente sobre sua formação acadêmica, incluindo sua graduação em Filosofia e Pedagogia com habilitação em supervisão, bem como sua pós-graduação em ensino especial. Ela também mencionou sua carreira como professora de Filosofia e sua paixão pela disciplina, apesar de não se identificar com nenhum filósofo específico.

A professora também discutiu sua fé como Testemunha de Jeová e como isso influenciou sua vida, incluindo sua visita ao Museu do Holocausto. Ela compartilhou detalhes de sua infância, destacando os desafios que sua família enfrentou, como as dificuldades financeiras e a ausência de seu pai. Expressou sua opinião sobre a educação atual,

mencionando que não ficou satisfeita com algumas mudanças na BNCC. Ela compartilhou seus sonhos atuais, que incluem aposentadoria e dedicar-se mais à sua religião.

Analisando as respostas do Professor 7 sob a perspectiva de Bourdieu (1996, 2012), vejo que a resposta ofereceu um vislumbre de seu *habitus*, indicando seu interesse pela educação e pela busca do conhecimento. No entanto, as informações subsequentes da entrevista forneceram uma visão mais completa de seu *habitus*, especialmente no que diz respeito aos seus interesses pessoais em animais, pessoas idosas e histórias de vida. Esses interesses podem ser considerados como parte de seu *capital* cultural, demonstrando sua disposição para adquirir conhecimento em diversas áreas, além de sua posição no *campo* social. A entrevista completa enriquece nossa compreensão sobre como esses elementos se entrelaçam, influenciando suas motivações e perspectivas como educador, à medida que busca formas de enriquecer a vida de seus alunos(as) e da comunidade por meio de sua bagagem cultural e social diversificada.

O Professor 8 relatou que:

*Ser professor de Filosofia é fazer história, né. História na vida dos alunos, a história da escola e até a história da cidade. Hoje, não é fácil ser professor de Filosofia. Nós temos os nossos desafios, mas também é muito importante. Ter a disciplina de Filosofia nos primeiros anos permite que os alunos tenham o seu primeiro contato. Então, a Filosofia para nós professores é um grande desafio. Nós temos que abranger todas as áreas, mas de forma coerente, de acordo com as situações cotidianas, para que eles possam perceber essa conexão, essa importância da Filosofia na sua vida, seja na vida pessoal, seja na vida profissional.*

A resposta do Professor 8 destaca a visão de seu papel como professor de Filosofia como alguém que “faz história” na vida dos(as) alunos(as), na escola e na cidade. Esse impacto duradouro atribuído por ele ao magistério de Filosofia sugere que o professor enxerga seu trabalho como algo que deixa um legado significativo na formação dos estudantes e no ambiente escolar. Essa perspectiva pode ser analisada conforme a teoria de Bourdieu (2001) como uma busca por distinção e reconhecimento no *campo* educacional, onde o ensino de Filosofia é visto como uma atividade capaz de gerar *capital* cultural e simbólico. Ao enfatizar a importância de seu papel, o Professor 8 expressa uma disposição em relação à educação que reflete seu *habitus*, seu sistema de disposições adquiridas por meio de sua trajetória familiar, social e escolar. Dessa forma, sua resposta inicial já oferece indicativos relevantes para compreender sua atuação docente à luz do referencial bourdieusiano (Bourdieu, 2006).

Ao mencionar os desafios enfrentados pelo professor de Filosofia, o Professor 8 demonstra estar ciente das dificuldades específicas relacionadas ao ensino dessa disciplina. Ao mesmo tempo, reforça a importância da Filosofia apesar dessas adversidades. Essa perspectiva pode ser analisada conforme Bourdieu (2012) como uma indicação da luta simbólica existente no *campo* educacional em torno do valor e do espaço conferido à Filosofia. O professor parece buscar legitimar e reafirmar a relevância da matéria, em um contexto onde ela é vista por muitos como desnecessária ou de pouco valor prático. Seu *habitus* docente o leva a essa postura de defesa e valorização da Filosofia. Ao destacar os desafios, mas também a importância dessa área, o Professor 8 exemplifica a dinâmica das relações de poder e das disputas por *capital* cultural dentro do *campo* educacional estudada por Bourdieu (2008a).

No entanto, na entrevista subsequente em eixos, o Professor 8 compartilha uma quantidade significativamente maior de informações sobre sua trajetória educacional e profissional que é um complemento da pergunta inicial. Ele detalha sua jornada desde a infância, quando começou a frequentar a escola, até sua experiência no Ensino Médio e na universidade. Ele fala sobre suas dificuldades acadêmicas, sua mudança de escolas e o apoio que recebeu de seus professores.

Compartilha informações sobre sua formação em Filosofia, sua especialização em história da filosofia e seu mestrado em historiografia. Ele discute como sua vida religiosa influenciou suas escolhas acadêmicas e menciona que, se pudesse voltar atrás, escolheria a filosofia novamente. Além disso, ele fala sobre sua experiência como professor de Filosofia e como influenciou alguns de seus alunos(as) a se apaixonarem pela disciplina. Também aborda questões relacionadas à educação, às dificuldades financeiras enfrentadas por sua família e às mudanças no sistema educacional. Ele compartilha sua visão sobre o papel do professor e as dificuldades enfrentadas pelos educadores atualmente.

Quadro 17 — Síntese da visão atual do professor(a)

Pergunta	Entender a visão atual do professor(a)
<b>Pergunta Inicial</b> O que, hoje, ser professor(a) de filosofia	A pergunta inicial trouxe vários sentimentos que podem ser destacados pelas palavras-chave: desafio, possibilidade, transformação, identificação gratificante, pensar coisas profundas, ajudar a pensar, refletir, fazer história.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023

A resposta inicial dos(as) Professores(as), Quadro 17, forneceu apenas uma visão parcial e introdutória de seus *habitus*, *capital* cultural e atuação no *campo* educacional.

Representou um ponto de partida, abordando de forma limitada sua vida, carreira, valores e perspectivas, que foram aprofundados posteriormente na entrevista.

Conforme esta avançou, se revelaram mais detalhes sobre seu *habitus*, incluindo interesses e valores pessoais relacionados a animais e idosos, extrapolando seu papel no *campo* educacional. Essas informações adicionais ajudaram a compreender como seu *habitus* também abrange aspectos de sua vida pessoal e social. Posso dizer que a resposta inicial apresentou uma introdução ao *campo* educacional onde atua, enquanto o restante da entrevista expandiu o entendimento de seu *habitus* e *capital* cultural, oferecendo uma visão ampliada de sua trajetória, carreira e visões. A entrevista completa forneceu uma compreensão muito mais completa e multifacetada em comparação à resposta breve inicial.

## 6.7 IMPRESSÕES FINAIS DO PESQUISADOR

Ao considerar a jornada de pesquisa e as experiências compartilhadas pelos(as) professores(as) graduados em Filosofia nas escolas de Ituiutaba, considero ser importante agora refletir sobre as minhas impressões finais como pesquisador. Estas percepções são fundamentais para contextualizar os resultados e compreender a profundidade das informações coletadas.

Durante as entrevistas com os(as) professores(as), me senti à vontade para explorar as trajetórias de cada um deles e, em muitos aspectos, consegui me identificar com suas experiências. A colaboração e aceitação de todos os profissionais envolvidos foram extremamente enriquecedoras para o desenvolvimento do estudo. As instituições e os entrevistados demonstraram uma receptividade que me deixou confiante de que o trabalho poderia ser realizado com sucesso. Além disso, não encontrei dificuldades significativas na condução das entrevistas, seja presencialmente ou *online*.

No entanto, é importante destacar que houve alguns contratemplos durante o período em que as entrevistas foram realizadas. Algumas dessas dificuldades surgiram devido à convocação de alguns professores(as) para assumirem cargos públicos após passarem em concursos, muitos deles ocupando segundos cargos. Essa mudança resultou na perda de cargos por parte de alguns professores(as) contratados. Como resultado, escolas que originalmente tinham uma carga horária reduzida tiveram que redistribuir a disciplina entre professores(as) não graduados. O número total de professores(as) entrevistados, que

inicialmente era de 14, acabou sendo reduzido para oito devido a essas mudanças. No entanto, vale ressaltar que esses desafios não desqualificaram o êxito da realização das entrevistas com profissionais graduados em Filosofia que atuam nas escolas de Ituiutaba.

Conforme observado ao longo da análise, me abstive deliberadamente de incorporar comentários ou perspectivas de outros autores para interpretar ou descrever as falas dos participantes. Em vez disso, confiei exclusivamente na estrutura de Bourdieu. Esta decisão partiu da crença de que, no contexto deste estudo, a aplicação das teorias de Bourdieu (2008a) fornecem uma base abrangente e robusta para a compreensão dos aspectos multifacetados das trajetórias e experiências dos(as) professores(as). Ao manter esse foco, procurei ter uma lente analítica consistente enraizada nos conceitos de Bourdieu, julgando-a suficiente para a profundidade de exploração exigida nesta pesquisa.

As diversas respostas dos entrevistados forneceram um retrato multifacetado das complexas interações entre estrutura social, mobilidade educacional e *capital* cultural. A variação nas respostas, incluindo aqueles que detalharam os níveis de escolaridade de toda a família e aqueles que se concentraram apenas em seus próprios níveis, destaca como a educação é influenciada por fatores econômicos e culturais. Além disso, a diferença na disposição dos entrevistados em compartilhar essas informações revela a importância das relações sociais, familiares e das expectativas culturais na formação do *habitus* de cada indivíduo.

Para evitar a criação de uma mera “aparência” biográfica e proporcionar uma compreensão mais profunda das trajetórias dos agentes sociais, optei por situá-los claramente em seus contextos, narrando e delineando a construção de suas trajetórias ao longo do tempo. Em vez de uma análise linear de cada indivíduo, busquei descrever suas trajetórias enquanto as situava em momentos cruciais definidos por diferentes eixos, que se relacionam com os conceitos-chave da teoria de Bourdieu (2008a).

Dessa forma meu propósito se voltou em introduzir práticas biográficas que lançassem luz sobre a compreensão das trajetórias dos(as) professores(as) de Filosofia, utilizando a abordagem praxiológica de Bourdieu. Nesse sentido, busquei analisar minuciosamente como o *habitus* e os diversos tipos de *capitais* exerceram influência ao longo de suas jornadas. O processo envolveu uma investigação abrangente, na qual todas as informações compartilhadas durante as entrevistas foram cuidadosamente examinadas. Isso incluiu o mapeamento detalhado da realidade de nascimento e vivência dos agentes, a

exploração do impacto de suas famílias, a investigação da formação no *campo* intelectual, a análise das relações educacionais e a avaliação do desenvolvimento de seus diferentes tipos de *capitals* (Bourdieu, 2001, 2003a).

Ademais, tracei meticulosamente as trajetórias de escolhas feitas por esses(as) professores(as), as quais desempenharam um papel fundamental na determinação de sua autonomia no âmbito intelectual e docente. Por meio dessa abordagem praxiológica, busquei aprofundar a compreensão das complexas dinâmicas que realçam as trajetórias dos profissionais de Filosofia, permitindo-me vislumbrar a interseção entre a teoria de Bourdieu e suas experiências de vida.

Ao dialogar com essas informações, pude explorar a essência da autonomia no *campo*, compreendendo as relações entre as posições ocupadas, designadas e deslocadas pelos agentes. Essas posições foram, na verdade, influenciadas por estruturas familiares, sociais e por grupos altamente influentes e sincrônicos em um determinado momento do *campo*. Essa dinâmica resultou de uma história de lutas e conflitos pelo poder legítimo, legitimado pelos próprios agentes envolvidos (Bourdieu, 2012).

Com essas análises, busquei proporcionar uma visão mais clara e completa das trajetórias dos(as) professores(as) de Filosofia, destacando como suas vidas e escolhas são modeladas por uma complexa interação de fatores familiares, sociais, culturais e intelectuais, conforme preconizado pela teoria de Bourdieu (2008a).

Resultado dessas ações reais e momentos históricos, foi possível observar a complexidade dos *habitus* coletivo dos grupos envolvidos. As variações individuais, por vezes, divergem do padrão social predominante, reforçando a natureza intrinsecamente coletiva das trajetórias pessoais dos agentes. Assim, no Eixo 1, relacionado à identidade, as escolhas individuais destacam uma autonomia significativa na construção identitária, evidenciando que as influências familiares não exerceram uma pressão determinante. No Eixo 2, que aborda as escolhas, a constatação de pessoas com *habitus* estruturado sugere que as decisões profissionais de cada entrevistado tiveram manifestações significativas da família, igreja e sociedade. Entretanto, as decisões se mostraram aceitáveis e conscientes, consolidando um *habitus* próprio de ser Professor de Filosofia.

No Eixo 3, relacionado à satisfação como professores de Filosofia, o *habitus* é estruturado pela experiência na área profissional, indicando que a gratificação e compensação provêm da vivência no campo educacional, superando eventuais dificuldades financeiras ou

falta de influência familiar. No Eixo 4, que destaca a superação e influências, evidencio a capacidade de autonomia na tomada de decisões conscientes, especialmente em relação à influência religiosa. Esse ponto revela a busca por identidade e singularidade na trajetória, demonstrando como o *habitus* se adéqua a capacidade de resistir a influências externas.

Dessa forma, as análises em cada eixo do estudo contribuíram para a compreensão da complexidade dos *habitus* coletivos, destacando as nuances individuais que, por vezes, se afastam do padrão social predominante. Essas variações reforçam a natureza coletiva, mas ao mesmo tempo diversa, das trajetórias pessoais dos agentes envolvidos.

Após contextualizar as falas dentro do *campo* de estudo e definir a perspectiva a ser adotada, foi possível analisar a estrutura relacional dos *capitais* com o *campo* intelectual (Bourdieu, 2001, 2003a). Durante essa análise, foram identificadas as características distintas das trajetórias dos grupos sociais e dos agentes, que refletem os *habitus* desses indivíduos. Essas características evidenciam os símbolos distintivos dos grupos sociais e revelam as estratégias e injunções enfrentadas pelos agentes, que são influenciados pelas linhas de força presentes em cada *campo* social.

Dessa forma, posso apresentar as trajetórias da seguinte maneira: como um resultado construído a partir da combinação dos elementos relevantes de uma biografia individual ou de um conjunto de biografias (Bourdieu, 2007).

Em particular, destaco um fator de influência que se fez presente na trajetória de sete dos oito entrevistados: a influência religiosa ou da igreja, conforme apontado por Bourdieu (2003a, 2006). Bourdieu enfatiza que uma trajetória é a objetivação das relações entre os agentes e as forças presentes no *campo*, destacando principalmente nos Eixos 2 e 3, sendo mencionado no Eixo 4 como uma forma de superação da parte religiosa. Essa objetivação resulta em uma trajetória que, ao contrário das biografias convencionais, descreve a série de posições sucessivamente ocupadas pelo mesmo indivíduo em diferentes momentos do *campo* literário (Bourdieu, 1996, 2008b).

É possível identificar informações valiosas a partir de cada eixo do estudo. No Eixo 1, há uma apresentação dos entrevistados, sendo já possível observar que a maioria possui autonomia e propriedade significativas na escolha, indicando que fatores externos são observados. No Eixo 2, observo que a trajetória de boa parte dos entrevistados não provém de famílias abastadas economicamente. Esse dado é relevante, pois contrapõe a ideia de que a Filosofia é um *campo* exclusivo para aqueles com recursos financeiros mais robustos. Essa

constatação reforça a ideia de que o *capital* econômico não foi o principal motivador para a escolha desse caminho profissional.

No Eixo 3, os entrevistados expressam satisfação com sua vivência como professores de Filosofia. Isso sugere que, apesar das eventuais dificuldades financeiras ou da falta de influência familiar, a experiência na área profissional tem sido gratificante e compensadora para esses indivíduos. No Eixo 4, destaco a superação de lacunas e influências como um ponto notório na trajetória de alguns entrevistados. Esse dado revela a capacidade de autonomia e a tomada de decisões conscientes. O escolher a Filosofia novamente é característico desse ponto, mas conciliá-la com outra área ou opção mostra que existem certas contraposições às influências externas, evidenciando uma busca por identidade e singularidade na trajetória profissional.

Outro fator notável, presente na trajetória de todos os entrevistados desde o Eixo 1, é a constante mutação do *campo*. Destaco como um elemento significativo que evidencia como as escolhas e movimentos individuais se entrelaçam com as mudanças estruturais ao longo do tempo. Essa dinâmica, abordada no Eixo 2, define as posições, postos e disposições dos agentes no Eixo 3 e 4 dentro do *campo* em cada período. Essa relação confere solidez sociológica às ações realizadas pelo agente ou por um grupo social, mesmo quando tais movimentos parecem, por pequenas vezes, aleatórios no Eixo 2.

A trajetória social é, portanto, o movimento dentro de um *campo* de possibilidades estruturalmente definido, mesmo que as estratégias e movimentos individuais pareçam, por vezes, aleatórios. O sentido de cada ação realizada pelo agente ou por um grupo social só adquire solidez sociológica quando relacionado com as mudanças estruturais do *campo* ao longo do tempo, definindo as posições, postos e disposições dos agentes dentro desse *campo* em cada período (Bourdieu, 2008a, 2012).

Todas as trajetórias dos(as) professores(as) de Filosofia que apresentei devem ser compreendidas como uma forma singular de navegar pelo espaço social, em que as disposições do *habitus* se expressam e a série de posições sucessivamente ocupadas se reconstitui, muitas vezes se cruzando entre os agentes e os espaços sucessivos (Bourdieu, 1996a). Vale ressaltar que essa reconstituição é realizada a partir do ponto de vista externo, do ângulo de visão de quem reconstrói o *campo* como um espaço social a partir da biografia que se delinea. Para Bourdieu (2008a), descrever uma trajetória representava o último e mais sensível passo na empreitada sociológica, visto que essa biografia é construída

independentemente das intenções pessoais e do sentido das ações realizadas pelos agentes em um *campo* (Bourdieu, 1996a). Arrisco dizer que, sob a perspectiva de Bourdieu, a biografia não depende unicamente do indivíduo, mas está intrinsecamente ligada ao conceito de agentes operando em um *campo* com diversas forças, sem compreender o verdadeiro sentido de suas ações, em um conjunto mais amplo de possibilidades em sua geração. Os eventos que marcaram as trajetórias se manifestaram como eventos em um fluxo social mais abrangente, embora corresse a perturbações parciais cujo epicentro escapasse à visão do próprio agente.

Esses eventos nas trajetórias, segundo Bourdieu (2008a), correspondem a posicionamentos e deslocamentos dentro dos diferentes estados do *campo*, ou seja, nos diversos momentos de distribuição dos diversos tipos de *capital* nele investidos, sobretudo as relações mútuas entre *capital* cultural, social, econômico e simbólico, que são específicos ao *campo* e o definem como tal.

No âmbito da produção cultural, existe uma homologia semelhante. Dentro das trajetórias de cada entrevistado, há movimentos que se cruzam no mesmo setor de produção cultural, através do acúmulo de *capital* legítimo no *campo* simbólico ou de *capital* econômico, ou entre setores diferentes do mesmo *campo* (subcampos), o que implica uma reconversão de *capital* durante a transição de um setor para outro (Bourdieu, 1996).

Em relação às trajetórias com movimentos que não se cruzam, mas são conhecidas por poderem ser reflexos particulares, como consequência de dominação social, ou uma representação no *campo* dominante da produção cultural. Acredito que as trajetórias relatadas podem ser transversais dentro do *campo* de poder, levando os agentes de posições de comando temporário ou posições intermediárias no *campo* de poder a serem influenciados por posições de comando no *campo* da produção cultural, embora não sejam dominantes do ponto de vista do *capital* simbólico legítimo no *campo*, ou seja, professores(as) de Filosofia. Levo em consideração que existem momentos de movimentos que chamaria de neutros, nos quais o início e o fim ocorrem dentro do mesmo espaço social. No entanto, essas afirmações, obviamente simplificadoras, têm implicações específicas e virtudes para cada agente, além de fornecer algumas pistas sobre a maneira de abordar um determinado *campo* de produção simbólica, já que em certos momentos há o encontro em ser professor(a) de Filosofia.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, por meio de uma análise teórica da base bourdieusiana de *habitus*, *campo* e dos *capitais* cultural, econômico, social e simbólico, alcançou seus objetivos, pois compreendeu os pressupostos que levaram os(as) professores(as) que atuam no Ensino Médio com a área de Filosofia em instituições públicas da cidade de Ituiutaba/MG a escolherem essa profissão docente.

Ao finalizar as análises, identifiquei elementos centrais que influenciaram a decisão de serem professores(as) de Filosofia, levando em consideração o *habitus* de cada agente, formado ao longo de sua trajetória. Compreender a gênese presente na trajetória de cada um revelou ser fundamental para compor as disposições que direcionaram esses sujeitos para a carreira docente no *campo* da Filosofia.

Destaco, sobretudo, a relevância de ter iniciado com uma pergunta inicial durante as entrevistas. Nesse estágio, os entrevistados espontaneamente compartilharam suas visões e ações favoráveis, sendo influenciados pelo momento receptivo presente. Nesse contexto, muitos revelaram suas inclinações momentâneas como professores de Filosofia, evidenciando o impacto imediato de seus gostos temporários. Mas durante a análise dos eixos, os entrevistados passaram a abordar fatores mais profundos que apontaram em suas trajetórias, resultando em respostas mais elaboradas sobre suas jornadas formativas. Embora o desejo de ser professor de Filosofia permaneça como uma certeza, surgiram oportunidades alternativas, expandindo as perspectivas além do inicialmente planejado e essas possibilidades não exploradas anteriormente passaram a ser consideradas.

Com base na reflexão apresentada, destaco que o *habitus* é um elemento essencial adquirido pelos agentes ao longo de suas experiências sociais, desempenhando um papel fundamental na prática. Refiro-me principalmente à influência das imposições culturais, sociais, escolares e familiares na formação do *habitus* dos professores. É importante reconhecer que os tipos de *capitais* e conhecimentos fomentados por essas influências constituem a base das escolhas em se tornar um docente, considerando as demandas e decisões ao longo de suas trajetórias.

Concluindo essa investigação, apresento elementos que julgo essenciais que detectei ao analisar a trajetória do(a) professor(a) de Filosofia.

**Influência Familiar:** existe uma influência significativa da família na vida dos entrevistados, mesmo oriundos de origens humildes, conseguiram proporcionar condições educacionais aprimoradas para seus filhos.

**Rede de Apoio Social:** existe uma rede de apoio social, composta por familiares, amigos e colegas, que desempenharam um papel fundamental na escolha e caminho dos entrevistados. Essa rede ofereceu suporte e influência nas escolhas e a construção de seu *habitus* educacional.

**Oportunidade de Convívio:** houve oportunidade de conviver com diferentes formações e experiências, especialmente no âmbito familiar e isso emergiu como um fator relevante na construção do *habitus* e na diversificação de habilidades e interesses.

**Impacto Socioeconômico e Relevância do Capital:** o profundo impacto das condições socioeconômicas na trajetória dos professores, evidenciou a complexa interação entre essas condições e as escolhas profissionais, sendo o *capital* cultural, econômico, social e simbólico essenciais na escolha e trajetória da profissão docente, evidenciando como esses recursos influenciam as decisões.

**Reflexão sobre a Realidade Social, com Experiências Educativas Significativas:** a análise crítica da realidade social foi observada como um fator determinante na identidade e na trajetória. A consciência dessas condições sociais associada a experiências educativas marcantes influenciaram as escolhas direcionadas a transformações no *campo* educacional e contribuíram para a construção de um *capital* simbólico significativo.

**Adaptação a Desafios Estruturais:** a habilidade dos(as) professores(as) em adaptar a desafios estruturais, como a escassez de recursos e a desvalorização da profissão, demonstrou resiliência e comprometimento. Essa capacidade de enfrentar adversidades contribuiu para a construção de *capital* social e econômico ao longo do tempo.

A minuciosa investigação da relação entre esses elementos e a escolha da profissão não só cumpriu os objetivos estabelecidos, mas também ressaltou elementos-chave que enriquecem a compreensão das trajetórias e identidades dos professores de Filosofia. Isso contribuiu significativamente para o conhecimento sobre a interseção entre *habitus*, *capital* e a escolha da profissão, proporcionando uma visão mais abrangente e profunda sobre o tema.

Destaco ainda que essa pesquisa oferece novas perspectivas para entender a trajetória dos(as) professores(as) de Filosofia, além ressaltar a importância de mais estudos nessa área. É crucial defender a pesquisa e a produção de conhecimento científico, com

abordagens inovadoras para compreender o professor, especialmente sua trajetória docente consciente. Apesar das dificuldades vivenciadas, como o extenso roteiro de perguntas, mesmo aprimorado, julgo que trabalho cumpriu seu objetivo de analisar a trajetória do(a) professor(a) de Filosofia de forma direcionada.

Pesquisar os professores de uma cidade em Minas Gerais foi relevante, porém, acredito que outras pesquisas poderiam ampliar o estudo para todo o estado, apesar dos desafios geográficos e enfrentados pelos professores de Filosofia no estado e no país. Assim, esta pesquisa emerge como uma ferramenta essencial para explorar cenários diversos, ocupar espaços previamente não investigados e estabelecer conexões significativas. Ao reconhecer e potencializar a existência da pesquisa, ela se revela como uma ferramenta transformadora, promovendo descobertas contínuas e contribuindo para a construção de narrativas enriquecedoras.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Dalton José. **A filosofia no ensino médio**: ambiguidades e contradições na LDB. Campinas: Autores Associados, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).
- ASSIS, Wendell Ficher Teixeira. Do Colonialismo à Colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. **Caderno CRH**, v. 27, n. 72, p. 613-627, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/mT3sC6wQ46rf4M9W7dYcwSj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 jul. 2023.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. 2. ed. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.
- BENETT, Alberto. 2013. **Charge** Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/728738783440693643/>. Acesso em: 10 nov. 2022.
- BORGES, Simone dos Santos. Um capítulo de história da educação na Bahia: a implementação da LDBEN N° 4.024/61 sob a ótica do Jornal a Tarde (1960-1971). **SIBI/UFBA/Faculdade de Educação**, Biblioteca Anísio Teixeira. 2022, 185p. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/35105/1/Disserta%3%a7%3%a3o\\_vers%3%a3o\\_final.pdf](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/35105/1/Disserta%3%a7%3%a3o_vers%3%a3o_final.pdf). Acesso em: 10 nov. 2022.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk; São Paulo: EDUSP, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007
- BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2008a.
- BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática**. In: ORTIZ, Renato (org.). Pierre Bourdieu: sociologia. São Paulo: Olho d'Água, 2003a. p. 39-72.
- BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalinas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **O campo científico**. In: ORTIZ, Renato (org.). Pierre Bourdieu: sociologia. São Paulo: Olho d'Água, 2003b. p. 112- 143.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 14 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BOURDIEU, Pierre. **Os três estados do capital cultural**. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M.

A. (org.). **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 79-88.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Fim de Século, Edições, Sociedade Unipessoal, Lda, Lisboa, 2003c.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Trad. Mariza Corrêa. 6. ed. Campinas: Papirus, 2008b.

BOURDIEU, Pierre. **Réponses**: pour une anthropologie réflexive. Paris: Le Seuil, 1992.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **A profissão de sociólogo, preliminares epistemológicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. **Congresso nacional. senado federal**. Para lei escolar do Império, meninas tinham menos capacidade intelectual que meninos. Agência Senado, Jornal do Senado. Brasília: Senado Federal, 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/nas-escolas-do-imperio-menino-estudava-geometria-e-menina-aprendia-corte-e-costura>. Acesso em: 12 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 7247 de 19 de abril de 1879** do Ministério do Império. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o Superior em todo o Império. Coleção de Leis do Império do Brasil, v. 1, pt. II (Publicação Original), Rio de Janeiro: Câmara dos deputados, 1879. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 08 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901**. Aprova o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, dependentes do Ministério da Justiça e Negócios interiores. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1-janeiro%20-1901-521287-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 09 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890**. Aprova o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal. Rio de Janeiro: Câmara dos deputados, 1879. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/18241899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: Acesso em: 08 nov. 2022.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm). Acesso em 10 nov. de 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**: República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 104, p. 1, 3 jun. 2008.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 2016, n. 183, p. 23 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação. União Nacional dos dirigentes municipais de Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 23 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação. União Nacional dos dirigentes municipais de Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI%20EF\\_110518\\_ver%20saofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI%20EF_110518_ver%20saofinal_site.pdf). Acesso em: 23 nov. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PCN+ ensino médio**: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília, Brasília/D.F: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em 12 nov. de 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Ciências humanas e suas tecnologias (Orientações curriculares para o ensino médio, volume 3)**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf). Acesso em 12 nov. de 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parâmetros curriculares nacionais ensino médio ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em 12 nov. de 2022.

BRASIL. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 2012, n. 21, p. 31 jan. 2012.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social. Arquivos de Educação, escrito por Ricardo Westin, Ed. 65, **Agência Senado**. Brasília: Senado Federal, 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/nas-escolas-do-imperio-menino-estudava-geometria-e-menina-aprendia-corte-e-costura>. Acesso em: 04 nov. 2022.

CAFÉ, Laércio de Jesus; SIMÕES, Maria Rovigati. Mapeamento da produção científica brasileira sobre a formação e o modelo das escolas polivalentes. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 23, n. 76, p. 531-555, jan./mar. 2023. Disponível:

<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/29472/26036>. Acesso em: 7 abr. 2023.

CAMPOS, Katia Lidiane de. **Caminhos para a docência**: trajetória social, *habitus* e capital cultural. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Araraquara, Araraquara, 2021.

CARLOS, Nara Lidiane Silva Dias; CAVALCANTE, Ilane Ferreira; MEDEIROS NETA, Olívia Moraes de. O ensino de 2º grau no Rio Grande do Norte entre as décadas de 1970 e 1990. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 27, p. 189-211, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/2924/2432>. Acesso em: 13 nov. 2023.

CARMINATI, Celso João. **Formação e docência**: A trajetória de professores de filosofia de ensino médio. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

CASTANHA, André Paulo. **Edição crítica da legislação educacional primária do Brasil Imperial**: a legislação geral e complementar referente à Corte entre 1827 e 1889. Francisco Beltrão: Unioeste, Campus de Francisco Beltrão; Campinas: Faculdade de Educação, 2011.

CERQUEIRA, Luiz Alberto. A ideia de filosofia no Brasil. **Revista Filosófica de Coimbra**, v. 20, n. 39, p. 163-192, mar. 2011. Disponível em: [https://www.uc.pt/fluc/dfci/public/publicacoes/numeros\\_publicados\\_arquivo/vol.20\\_n39](https://www.uc.pt/fluc/dfci/public/publicacoes/numeros_publicados_arquivo/vol.20_n39). Acesso em: 2 nov. 2022.

CHAVES, Evenice Santos. **O racismo na trajetória escolar e profissional de professoras universitárias**. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia) – Departamento de Psicologia Experimental, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

CHUEKE, Gabriel Vouga; LIMA, Manolita Correia. Pesquisa qualitativa: evolução e critérios. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 11, n. 128, p. 63-69, jan. 2012.. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12974>. Acesso em: 4 jan 2023.

CORREIA, Alexandre. A universidade medieval. **Revista da Faculdade de Direito**, Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 45, 292-329, 1949. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/66131>. Acesso em: 3 nov. 2022.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/5520/4015/>. Acesso em: Acesso em: 10 nov. 2022.

FIORANTE, Flávia Baccin; MUZETTI, Luci Regina; INFORSATO, Cassiano Ferreira. A trajetória escolar dos alunos do curso de educação física: Um estudo das Faculdades

Integradas Einstein de Limeira. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia Educacional**, Araraquara, v. 19, n. 1, p. 2-19, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/download/10795/7002/30060>. Acesso em: 16 jan. 2023.

FIORANTE, Flávia Baccin. **A trajetória escolar dos alunos(as) do curso de educação física**: um estudo das Faculdades Integradas Einstein de Limeira. 2011. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* de Araraquara, Araraquara, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessário à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREEPIK, Macrovector. **Composição isométrica do torneio de boxe**. Imagem, 2023. Disponível em: [https://br.freepik.com/vetores-gratis/composicao-isometrica-do-torneio-de-boxe\\_26764965.htm#query=arena%20luta&position=4&from\\_view=keyword&track=ais](https://br.freepik.com/vetores-gratis/composicao-isometrica-do-torneio-de-boxe_26764965.htm#query=arena%20luta&position=4&from_view=keyword&track=ais). Acesso em: 28 dez. 2022.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; PIETRI, Émerson de; SASSERON, Lúcia Helena. Modelos de professor e aluno sustentados em documentos oficiais: dos PCNS à BNCC. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TfShpFyDpxkCHyJ8hwwVBbQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 dez. 2022.

GALLO, Sílvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio. **Filosofia do ensino de filosofia**. Petrópolis: Vozes, v. 7, 2003.

GALLO, Sílvio. Filosofia da educação no Brasil do século XX: da crítica ao conceito. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 261-284, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71590202.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2011.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

HEIDEGGER, Martin. **Qu’este-ce Que la Philosophie?** In: Os pensadores. HEIDEGGER, Martin. **Conferências e escritos filosóficos**. São Paulo: Nova Cultural Ltda., 1999.

HOBBSAWN, Eric. O que a história tem a dizer-nos sobre a sociedade contemporânea. In: HOBBSAWN, Eric. **Sobre história**. São Paulo: CompanhiaDas Letras, 199., p. 36-48.

IBGE. **Instituto brasileiro de geografia e estatística**. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/ituiutaba/panorama>. Acesso em: 10, março. 2024.

JORNAL FOLHA DO COMMERCIO. **Sabado 4 de Abril 1985**. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspxbib=364568\\_02&hf=bndigital.bn.gov.br&pagfis=6415](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspxbib=364568_02&hf=bndigital.bn.gov.br&pagfis=6415). Acesso em: 12 nov. 2022.

KNOBLAUCH, Adriane; LOPES, Luana; SANTANA, Izabel Jensen. Formação de professores e análise de trajetórias sociais: possibilidades a partir de Pierre Bourdieu. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 16, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/9099/5102>. Acesso em: 16 jan. 2023.

LUCKMANN, Luiz C.; BERNART, Eliezer E. Da universidade clássica à universidade brasileira: aproximações e desdobramentos. **Unoesc & Ciência - ACHS**, v. 5, n. 2, p. 211-220, jun./dez. 2014. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/5786>. Acesso em: 16 fev. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANZAN, William Alexandre, MUZZETI, Luci Regina; SUFICIER, Darbi Masson. A observação do *habitus* primário: um estudo de caso. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 7, n. 4, p. 141-151, 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6294/4704>. Acesso em: 18 jan. 2023

MARTELETO, Regina Maria; PIMENTA, Ricardo Medeiros. **Pierre Bourdieu e a produção social da cultura, do conhecimento e da informação**. Rio de Janeiro: Garamond, 2017.

MARTINEZ, Flavia Wegrzyn; CAMPOS, Jeferson de. A Sociologia de Pierre Bourdieu. **Revista Eletrônica da FEATI**, v. 38, n. 11, p. 1-15, jul. 2015. Disponível em: <http://uniesp.edu.br/sites/biblioteca/revistas/20170601132805.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2023.

MATTOS, Junot Cornélio. **Em toda parte e em nenhum lugar: a formação pedagógica do professor de filosofia**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/176671>. Acesso em: 30 jan. 2003

MEIRELLES, Juliana Gesuelli. **A família real no Brasil: política e cotidiano (1808-1821)**. São Bernardo do Campo: EdUFABC, 2015.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Minas Gerais, 2018. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/plano-de-cursos-crmg>. Acesso em: 10 fev. 2023.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n. 17, p. 240-264, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/4rnVYZV69bZbRqfVVrFqNvc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 jan. 2023.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). **Currículo: questões atuais**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2011.

NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira: 500 anos de história, 1500-2000**. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

OLIVEIRA, Terezinha. A universidade medieval: uma memória. *In: JORNADA DE ESTUDOS ANTIGOS E MEDIEVAIS*, 4., 2007. Porto Alegre: UEM, outubro de 2007. **Anais [...]**. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2227065>. Acesso em: 16 fev. 2022

OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes. A Escrita como “Cuidado de si” no Espaço Formativo da Universidade. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR*, 4., 2006, Porto Alegre. **Anais eletrônicos [...]**. Porto Alegre: Universidade Estadual de Maringá, 2006. p. 1-9. Disponível em: <https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/ce/wp-content/uploads/sites/373/2019/02/13941346d5e23eb5049994502de605a3.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2022.

ORTIZ, Renato. A procura de uma sociologia da prática. *In: ORTIZ, Renato (org.). Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1994. p. 7-37 (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 39).

PINTO, Celi Regina. O poder e o político na teoria dos campos. **Veritas**, Porto Alegre, v. 41, n. 162, p. 221-227, jun. 1996. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/veritas/article/view/35834/18815>. Acesso em: 17 jan. 2023.

QUINO, Joaquín Salvador Lavado. **Toda Mafalda**. Tiras. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Disponível em: [clubedamafalda.blogspot.com](http://clubedamafalda.blogspot.com). Acesso em: 17 jan. 2023.

PROFESSOR(A) 1. Depoimento [Agosto 2023]. Entrevistado: Laércio de Jesus Café. Ituiutaba: Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2023. 1 arquivo mp3 (41min 41s). **Entrevista concedida para pesquisa sobre Caminhando nas Trilhas de Bourdieu: A Trajetória do(a) Professor(a) de Filosofia em Ituiutaba.**

PROFESSOR(A) 2. Depoimento [Agosto 2023]. Entrevistado: Laércio de Jesus Café. Ituiutaba: Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2023. 1 arquivo vídeo (1h 41min 28s). **Entrevista concedida para pesquisa sobre Caminhando nas Trilhas de Bourdieu: A Trajetória do(a) Professor(a) de Filosofia em Ituiutaba.**

PROFESSOR(A) 3. Depoimento [Agosto 2023]. Entrevistador: Laércio de Jesus Café. Ituiutaba: Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2023. 1 arquivo mp3 (36min 55s). **Entrevista concedida para pesquisa sobre Caminhando nas Trilhas de Bourdieu: A Trajetória do(a) Professor(a) de Filosofia em Ituiutaba.**

PROFESSOR(A) 4. Depoimento [Agosto 2023]. Entrevistador: Laércio de Jesus Café. Ituiutaba: Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2023. 1 arquivo mp3 (35min 41s).

**Entrevista concedida para pesquisa sobre Caminhando nas Trilhas de Bourdieu: A**  
Trajetória do(a) Professor(a) de Filosofia em Ituiutaba.

PROFESSOR(A) 5. Depoimento [Agosto 2023]. Entrevistador: Laércio de Jesus Café.  
Ituiutaba: Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2023. 1 arquivo vídeo (40min 46s).

**Entrevista concedida para pesquisa sobre Caminhando nas Trilhas de Bourdieu: A**  
Trajetória do(a) Professor(a) de Filosofia em Ituiutaba.

PROFESSOR(A) 6. Depoimento [Agosto 2023]. Entrevistador: Laércio de Jesus Café.  
Ituiutaba: Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2023. 1 arquivo vídeo (59min 11s).

**Entrevista concedida para pesquisa sobre Caminhando nas Trilhas de Bourdieu: A**  
Trajetória do(a) Professor(a) de Filosofia em Ituiutaba.

PROFESSOR(A) 7. Depoimento [Agosto 2023]. Entrevistador: Laércio de Jesus Café.  
Ituiutaba: Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2023. 1 arquivo vídeo (1h 01min 10s).

**Entrevista concedida para pesquisa sobre Caminhando nas Trilhas de Bourdieu: A**  
Trajetória do(a) Professor(a) de Filosofia em Ituiutaba.

PROFESSOR(A) 8. Depoimento [Agosto 2023]. Entrevistador: Laércio de Jesus Café.  
Ituiutaba: Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2023. 1 arquivo vídeo (43min 18s).

**Entrevista concedida para pesquisa sobre Caminhando nas Trilhas de Bourdieu: A**  
Trajetória do(a) Professor(a) de Filosofia em Ituiutaba.

REINA, Fábio Tadeu; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal; MUZZETI, Luci Regina;  
ROMANATTO, Maria José. A gênese do *habitus* e a construção da hexis corporal de  
bailarinos e jogadoras de futebol e suas implicações nos diferentes campos de atuação.  
**Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 8, n. 4, p. 786–795,  
2014. DOI: 10.21723/riaee.v8i4.5517. Disponível em:  
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5517>. Acesso em: 8 abr. 2023.

REINA, Fábio Tadeu. **Cabeça, tronco e membros: a construção da héxis corporal de**  
professores de educação física e suas relações com o cotidiano escolar. 2009. Tese  
(Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual  
Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* de Araraquara, Araraquara, 2009.

REVISTA DO SERVIÇO PÚBLICO. **imagem do v. 84, n. 1, 1959**. Disponível em:  
<https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/issue/view/205/297>. Acesso em: 14 nov. 2022.

RIBEIRO, Lauro Luiz Gomes. **Direito educacional: educação básica e federalismo**. São  
Paulo: Quartier Latin, 2009.

RODHEN, Humberto. **O espírito da filosofia oriental**. 3. ed. São Paulo: Martin Claret, 2013.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas: Autores  
Associados, 2021.

SILVA, Laís Marta Alves; RODRIGUES, Fernanda Plaza. A escola normal e as reformas  
educacionais como símbolo republicano. *In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO*

DE PROFESSORES, 4.. CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 15. **Anais [...]**. Porto Alegre: UEM, 2018. Disponível em: <https://sigeve.ead.unesp.br/index.php/submissionProceedings/viewSubmission?trabalhoId=2349#:~:text=A%20escola%20normal%20foi%20s%C3%ADmbolo,que%20tomava%20conta%20da%20%C3%A9poca>. Acesso em: 07 nov. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIQUEIRA, David. **Bicho de sete cabeças**. Imagem. 2022. Disponível em: <https://portuguesices.com/bicho-de-sete-cabecas/>. Acesso em: 16 jan. 2023.

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**: um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2012.

SOUZA, Marcelo Gustavo Andrede de. **Educar para a tolerância e o respeito à diferença**: uma reflexão a partir de proposta escola llural. In: CANDAU, Vera Maria (org.). Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 156-172.

SPINOZA, Benedictus. **Tratado político**: Baruch de Espinosa. Tradução, introdução, notas Diogo Pires Aurélio. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

TEIXEIRA, Maria Cristina. O direito à educação nas constituições brasileiras. **Revista da Faculdade de Direito**, v. 5, n. 5, p. 146-168, 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/RFD/article/view/464>. Acesso em: 10 nov. 2022.

TERRA, Ricardo R. Humboldt e a formação do modelo de universidade e pesquisa alemã. **Cadernos de Filosofia Alemã**: Crítica e Modernidade, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 133-150, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/filosofiaalema/article/view/154074/154201>. Acesso em: 16 fev. 2022.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro. v. 40, n. 1, p. 27-55, jan./fev. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/3bmWVYMZbNqDzTR4fQDtgRs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jan. 2023.

THOMPSON, Jonathan Beecher. **Préface à l'édition anglaise**. In: BOURDIEU, Pierre. Language et pouvoir symbolique. Paris: Seuil, 2001. p. 7-51.

VALLE, Ione Ribeiro. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. **Educação e Pesquisa**, São Paulo v. 33, n. 1, p. 117-134, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/KSKsCBvy8s9kyZwvJPTnVks/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 fev. 2023.

VECCHIO, Angelo Del; SANTOS, Eduardo. **Educação superior no Brasil**: apontamentos sobre o lugar e o papel da diversidade institucional. São Paulo: Casa Flutuante, 2016. p. 13-32

VERGER, Jacques. **As universidades na idade média**. São Paulo: Unesp, 1990.

VILELA, Heloisa de Oliveira Santos. **A primeira escola normal do Brasil**. In: ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antonio Pádua Carvalho (org.). **As escolas normais no Brasil: do Império à República**. Campinas: Alínea, 2008. p. 29-46.

VOIGT, Lucas. Uma análise do desenvolvimento conceitual da sociologia de Pierre Bourdieu a partir da obra “Os herdeiros”. **Revista Novos Rumos Sociológicos (NORUS)**, Pelotas, v. 6, n. 10, p. 234-268, ago./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/sociologicos/article/view/3547/2899>. Acesso em: 16 jan. 2023.

WEMYSTIC. **Cinco sinais de que você está no caminho errado**. Imagem. s/d. Disponível em: <https://www.wemystic.com.br/cinco-sinais-de-que-voce-esta-no-caminho-errado/>. Acesso em: 16 jan. 2023.

## APÊNDICE A – TCLE

Página 1 de 3



**Universidade Federal do Triângulo Mineiro**

Av. Getúlio Guaritã, 159 - Casa das Comissões  
Bairro Abadia - CEP 38.025-440 - Uberaba-MG  
Telefone: (34) 3700-6803  
E-mail: [cep@ufmtm.edu.br](mailto:cep@ufmtm.edu.br)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Para Professores(as) de Filosofia)

Convidamos você a participar da pesquisa: "Trajetória do Ser Professor(a) de Filosofia nas Escolas da Superintendência Regional de Educação de Ituiutaba". O objetivo geral da pesquisa é compreender a trajetória de vida do(a) Professor(a) de Filosofia do Ensino Médio atuante nas escolas públicas e privadas, pertencente à Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Ituiutaba. Sua participação é importante, pois, a partir dos relatos dos(as) professores(as) de Filosofia conheceremos de maneira muito significativa, o entendimento de ser professor(a) de Filosofia mediante sua trajetória.

A partir dos objetivos traçados para a pesquisa, será realizado um levantamento bibliográfico, acompanhado de entrevista estruturada como instrumentos de investigação. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais e apenas o pesquisador e sua orientadora terão conhecimento dos dados brutos, como preservação dos dados e redução de possíveis riscos. As informações coletadas não possibilitarão a identificação dos participantes. Na redação da tese final, bem como em trabalhos apresentados em eventos acadêmicos e nos artigos publicados em revistas, serão utilizados nomes fictícios, caso necessário.

Sua participação é importante, mas não é obrigatória e você tem liberdade de recusar a participar em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo físico, moral ou financeiro. Caso você aceite participar desta investigação, será necessário responder a um roteiro de perguntas abertas sobre sua trajetória de vida, com tempo estimado de aproximadamente 30 a 40 minutos, combinando antecipadamente o horário e o local mais adequado para a realização da mesma.

**Este documento deverá ser emitido em duas vias, uma para o participante e outra para o pesquisador.**

Rubrica do participante	Data	Rubrica do pesquisador	Data



**Universidade Federal do Triângulo Mineiro**

Av. Getúlio Guaritá, 159 - Casa das Comissões  
 Bairro Abadia - CEP 38.025-440 - Uberaba-MG  
 Telefone: (34) 3700-6803  
 E-mail: [cep@uftm.edu.br](mailto:cep@uftm.edu.br)

A entrevista poderá ser gravada e algumas anotações serão possivelmente redigidas, de acordo com aquilo que o pesquisador julgar viável no momento da entrevista. Caso ocorram desconfortos e constrangimentos decorrentes de alguma questão ou do ambiente e suas interferências durante a entrevista, procuraremos minimizar tais ocorrências, atentando-nos na elaboração das questões, Ainda que sua participação na pesquisa não resulte em benefícios diretos, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a trajetória do Professor de Filosofia nas escolas públicas e privadas da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Ituiutaba, de forma que o conhecimento construído a partir desta pesquisa possa contribuir, primeiramente, para a valorização dos estudos sobre a trajetória especialmente de professores, assim como para uma compreensão e valorização de nossas vivências e percurso da história e educação. Neste sentido, sua participação é muito importante.

Sua participação é voluntária, e você não terá nenhum tipo de despesa, bem como nada será pago por sua participação. Você receberá uma via deste termo, na qual consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

**Contato dos Pesquisadores:**

Nome: Laércio de Jesus Café  
 E-mail: [uab.laerciocafe@uftm.edu.br](mailto:uab.laerciocafe@uftm.edu.br)  
 Telefone: (34)988665871  
 Endereço: Rua Epamondas Leite de Oliveira, nº297, Bairro independência, Ituiutaba-MG, CEP: 38304-208

Nome: Regina Maria Rovigati Simões  
 E-mail: [rovigatisimo@uol.com.br](mailto:rovigatisimo@uol.com.br)  
 Telefone: (19) 984407555  
 Endereço: Rua Aquilino Pacheco, 200, apto 111, Bairro Alto, Piracicaba-SP, CEP: 13419-150  
 Uberaba, 26 de Abril de 2023.

**Este documento deverá ser emitido em duas vias, uma para o participante e outra para o pesquisador.**

Rubrica do participante	Data	Rubrica do pesquisador	Data



**Universidade Federal do Triângulo Mineiro**

Av. Getúlio Guaritá, 159 - Casa das Comissões  
 Bairro Abadia - CEP 38.025-440 - Uberaba-MG  
 Telefone: (34) 3700-6803  
 E-mail: [cep@uftm.edu.br](mailto:cep@uftm.edu.br)

Em caso de dúvida em relação a esse documento, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6803, ou no endereço Av. Getúlio Guaritá, 159, Casa das Comissões, Bairro Abadia – CEP: 38025-440 – Uberaba-MG – de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados criados para defender os interesses dos participantes de pesquisas, quanto a sua integridade e dignidade, e contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

Eu li o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e a quais procedimentos serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não afetará o tratamento que estou recebendo. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo. Concordo em participar do estudo "**Trajatória do Ser Professor(a) de Filosofia nas Escolas da Superintendência Regional de Educação de Ituiutaba**", e receberei uma cópia de minhas respostas pelo e-mail fornecido para as respostas do questionário.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do pesquisador responsável  
 Laércio de Jesus Café  
 Telefone: (34)988665871

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do pesquisador responsável  
 Regina Maria Rovigati Simões  
 Telefone: (19) 984407555

**Este documento deverá ser emitido em duas vias, uma para o participante e outra para o pesquisador.**

Rubrica do participante	Data	Rubrica do pesquisador	Data

## APÊNDICE B – CARTA À SRE



### Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Av. Getúlio Guaritá, 159 - Casa das Comissões  
Bairro Abadia - CEP 38.025-440 - Uberaba-MG  
Telefone: (34) 3700-6803  
E-mail: [cap@uftm.edu.br](mailto:cap@uftm.edu.br)

### CARTA ENCAMINHADA À SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE ITUIUTABA.

Prezado(a) Superintendente da Regional de Ensino de Ituiutaba.

Sou Laércio de Jesus Café, aluno regular do Programa de Pós-Graduação em Educação em nível de Doutorado da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, sob a orientação da Profa Dra Regina Maria Rovigati Simões.

Pretendo realizar uma pesquisa de caráter qualitativo com foco nos professores(as) de Filosofia que atuam no Ensino Médio nesta regional. Meu objetivo é relatar a trajetória de vida do(a) professor(a) de Filosofia do Ensino Médio que atua nas escolas públicas e privadas, pertencente à Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Ituiutaba.

Para tanto, solicito autorização para que a pesquisa possa ser realizada com os(as) professores(as) de Filosofia nas dependências da escola, sem causar incômodos em suas atividades.

Saliento que esta autorização é indispensável para a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da UFTM, órgão responsável pela apreciação ética em pesquisa com seres humanos. E conforme prevê a Resolução 466/12 do CNS, a pesquisa somente será iniciada a partir da aprovação no referido comitê.

Sem mais, agradeço e me coloco a disposição para esclarecimentos.

Atenciosamente

Realização da pesquisa:

Deferido  
 Indeferido

Ituiutaba, 19 de maio de 2023.

Assinatura do(a) responsável da SRE

gov.br

Documento assinado digitalmente  
LAÉRCIO DE JESUS CAFE  
Data: 26/04/2023 22:26:09-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Assinatura do pesquisador responsável  
Laércio de Jesus Café  
Telefone: (34)988665871

gov.br

Documento assinado digitalmente  
REGINA MARIA ROVIGATI SIMOES  
Data: 26/04/2023 21:49:21-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Assinatura do pesquisador responsável  
Regina Maria Rovigati Simões  
Telefone: (19)984407555

19/05/2023, 15:23

SEI/GOVMG - 66192754 - Termo

**GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS****Secretaria de Estado de Educação****Subsecretaria de Ensino Superior**

Termo de autorização - SEE/SU

Belo Horizonte, 18 de maio de 2023.

**INTERESSADO:** Laércio de Jesus Café

A Subsecretaria de Ensino Superior, após análise do projeto proposto pelo supracitado, é de parecer favorável à realização do mesmo: **TRAJETÓRIA DO SER PROFESSOR(A) DE FILOSOFIA NAS ESCOLAS DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE ITUIUTABA.**

Ressaltamos que os procedimentos de aplicação da atividade proposta (pesquisa estruturada, levantamento bibliográfico e a elaboração de kits e práticas de laboratório, entre outros), deverão obedecer, criteriosamente, às orientações da Resolução 466/2012 e Resolução 510/2016 do Conselho Nacional da Saúde que estabelece as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos e que, em nenhuma hipótese, poderão interferir no desenvolvimento das atividades pedagógicas das escolas e no cumprimento de seu Calendário Escolar.

Ressaltamos ainda que a identidade dos envolvidos deverá ser mantida em sigilo e que a Secretaria de Estado de Educação, a instituição de ensino e os participantes não terão ônus com a pesquisa.

Atenciosamente,

**Ana Costa Rego****Chefe de Gabinete****Respondendo pela Subsecretaria de Ensino Superior**

Documento assinado eletronicamente por **Cristiane do Nascimento do Espirito Santo, Servidor(a) Público(a)**, em 18/05/2023, às 14:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 47.222, de 26 de julho de 2017](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.mg.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.mg.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **66192754** e o código CRC **F7B626CF**.

19/05/2023, 15:24

SEI/GOVMG - 66192963 - Ofício



**GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS**  
**Secretaria de Estado de Educação**  
**Subsecretaria de Ensino Superior**

Ofício SEE/SU nº. 62/2023

Belo Horizonte, 18 de maio de 2023.

**Ilma. Senhora****Diretora da Superintendência Regional de Ensino de Ituiutaba****Luciene Teresinha**

Prezada Diretora,

Encaminhamos o Termo de Autorização de Pesquisa para o projeto intitulado: **TRAJETÓRIA DO SER PROFESSOR(A) DE FILOSOFIA NAS ESCOLAS DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE ITUIUTABA**.

A pesquisa tem como objetivo relatar a trajetória de vida do(a) Professor(a) de Filosofia do Ensino Médio atuante nas escolas públicas e privadas, pertencente a Superintendência regional de ensino (SRE) de Ituiutaba.

Solicitamos que seja encaminhado a todas as Escolas Estaduais de sua regional, participantes da pesquisa / projeto, a presente autorização, para que as mesmas possam se preparar para receber o aluno/pesquisador.

Atenciosamente,

**Ana Costa Rego****Chefe de Gabinete****Respondendo pela Subsecretaria de Ensino Superior**

Documento assinado eletronicamente por **Cristiane do Nascimento do Espirito Santo, Servidor(a) Público(a)**, em 18/05/2023, às 14:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 47.222, de 26 de julho de 2017](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.mg.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.mg.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **66192963** e o código CRC **EE4B99C0**.

## APÊNDICE C – CARTA ÀS ESCOLAS



### Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Av. Getúlio Guaritá, 159 - Casa das Comissões  
Bairro Abadia - CEP 38.025-440 - Uberaba-MG  
Telefone: (34) 3700-6803  
E-mail: [cep@uftm.edu.br](mailto:cep@uftm.edu.br)

### CARTA ENCAMINHADA À ESCOLA.

Prezado(a) diretor(a)

Sou Laércio de Jesus Café, aluno regular do Programa de Pós-Graduação em Educação em nível de Doutorado da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, sob a orientação da Profa Dra Regina Maria Rovigati Simões.

Pretendo realizar uma pesquisa de caráter qualitativo com foco nos professores(as) de Filosofia que atuam no Ensino Médio. Meu objetivo é relatar a trajetória de vida do(a) professor(a) de Filosofia do Ensino Médio que atua nas escolas públicas e privadas, pertencente à Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Ituiutaba.

Para tanto, já solicitei autorização à Superintendência Regional de Ensino de Ituiutaba, para realizar a pesquisa com os(as) professores(as) de Filosofia nas dependências da escola, sem causar incômodos em suas atividades, a

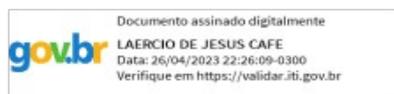
Saliento que a colaboração desta escola é indispensável para o bom andamento desta pesquisa.

Sem mais, agradeço e me coloco a disposição para esclarecimentos.

Atenciosamente

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

Assinatura do(a) diretor(a)



Assinatura do pesquisador responsável  
Laércio de Jesus Café  
Telefone: (34)988665871



Assinatura do pesquisador responsável  
Regina Maria Rovigati Simões  
Telefone: (19)984407555

### APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA

	Pergunta inicial	Objetivos
	1. O que, hoje, para você é ser professor(a) de filosofia?	Entender a visão atual do professor(a)
Eixo 1 Perfil pessoal	1. Como você gostaria de ser identificado? 2. Qual é a sua data de nascimento? 3. Qual é a sua identidade de gênero? 4. Como você se identifica quanto ao estado civil?	Identificação do(a) entrevistado(a)
Eixo 2 Perfil familiar e educacional	5. Local onde cresceu: Em que cidade/estado? A cidade era urbana ou rural? 6. Já residiu em outros lugares/outras cidades? Quantas? 7. Residência familiar: mora com os pais ou com outros familiares? Quantas pessoas vivem em sua casa? 8. Todos que trabalham auxiliam nas despesas da casa? 9. Você tem filhos? Se sim, quantos? Eles estudam? Em que nível de escolaridade? Em escola pública ou particular? 10. Em seu contexto familiar atual qual o nível de escolaridade? 11. Seus pais estudaram até qual série? 12. Qual a profissão dos seus pais? 13. Seus avós estudaram até qual série? 14. Qual a profissão dos seus avós? 15. Tem irmãos? Se sim, todos estudaram?	Conhecer o contexto familiar e social
	16. Com que idade começou a estudar? Onde? 17. Estudou em escola pública ou particular no Ensino Fundamental? Como foi? Teve reprovação? 18. Estudou em escola pública ou particular no Ensino Médio? Como foi? Teve reprovação? 19. Como era a sua relação com os(as) professores(as)? 20. Gostava da disciplina Filosofia? Como era a relação com o professor (a) dessa disciplina? 21. Trabalhou enquanto estudava na educação básica? onde?	Conhecer o contexto educacional básico
	22. Como foi sua entrada na universidade? Foi por meio do Enem, vestibulares ou outros meios? 23. Estudou em universidade pública ou particular? 24. Recebeu alguma bolsa ou financiamento na universidade? 25. Trabalhou enquanto estudava no Ensino Superior? onde? 26. Qual idade iniciou o curso de Filosofia? Em qual cidade?	Conhecer o contexto do Ensino Superior

	27. Você morou na mesma cidade quando cursou o Ensino Superior?	
	28. Em quantos anos fez o curso de Filosofia? Teve Reprovação?	
	29. Além de Filosofia, possui algum outro curso Superior?	
	30. Fez alguma pós graduação? Quantas quais?	
Eixo 3 Condições de vida e docência	31. Como foi o percurso da graduação? Como você avalia a sua formação em Filosofia?	Identificar influência da formação acadêmica na vida do entrevistado
	32. Tendo em vista sua atual perspectiva, você escolheria novamente Filosofia como sua área de formação? Por quê?	
	33. O que motivou você a escolher Filosofia como sua área de formação? Sempre pensou em escolher a Filosofia?	
	34. Algum professor(a) influenciou na escolha da Filosofia?	
	35. Você tem (teve) familiares que se dedicam (dedicaram) à docência? Alguém fez Filosofia?	Compreender a expectativa do entrevistado com relação a profissão.
	36. Quando criança e adolescente, você considerava a profissão de professor(a) de Filosofia como uma opção? Se não, quais profissões lhe interessavam e por quê?	Compreender a relação do entrevistado com o trabalho docente.
	37. Quais são as principais dificuldades em ser professor(a) Filosofia ?	
	38. Acredita que tem alguma facilidade que você pode elencar para a escolha de ser professor(a) Filosofia ?	
Eixo 4 Formação cultural/ social/ simbólico/ econômico	39. Em sua trajetória, você participou de alguma atividade cultural ou de lazer? Teve acesso a bens culturais, (museus, cinema, bibliotecas) Se sim, quais foram e elas contribuíram para sua formação?	Analisar de que forma a cultura esteve presente na vida do entrevistado.
	40. Você teve alguma experiência na sua cultura que lhe causou algum tipo de impacto ou que teve um papel importante em sua trajetória pessoal? Pode compartilhar essa experiência e como ela afetou você?	
	41. Sempre teve acesso a TV, internet, jornais e outros veículos de informação?	
	42. Até que ponto a adoção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a incorporação de Leis e decretos relacionados à formação tiveram influência ou auxiliaram em suas escolhas e trajetórias como professores de Filosofia?	
	43. Na sua infância e adolescência, o que mais gostava de fazer nas horas livres? Essas atividades influenciaram em suas escolhas? E atualmente o que mais gosta de fazer nas horas livres ?	Analisar de que forma o social esteve presente na vida do entrevistado.
	44. Você teve amigos? Na infância e adolescência? Como eles se relacionam com sua trajetória pessoal?	
	45. Costuma frequentar lugares sociais?	

	<p>46. Retratar sua situação financeira durante a infância e adolescência?</p> <p>47. No seu percurso histórico costumava comer fora? Ou sempre fazia a própria comida? E atualmente?</p> <p>48. Viajava na infância e adolescência? Quantas vezes no ano? E atualmente viaja? com que frequência?</p> <p>49. Quais os momentos marcantes (bons e difíceis) da sua infância e adolescência que poderia ser relatado? Como é lembrar esses momentos?</p>	<p>Analisar de que forma o econômico esteve presente na vida do entrevistado.</p>
	<p>50. Há alguma lembrança de momentos marcantes (bons e difíceis) na vida acadêmica até ser docente? Como é lembrar? Te influenciaram em algo?</p> <p>51. Quais eram seus sonhos quando criança e adolescente? Eles mudaram com o tempo?</p> <p>52. Quais são seus sonhos atuais? Você tem planos ou metas a longo prazo e eles estão ligados a sua história de vida?</p> <p>53. Agora observando sua trajetória você se sente realizado em algo? Ainda ha objetivos a realizar?</p> <p>54. Considerando a sua visão de mundo você acredita que tomava decisões importantes quando criança e adolescente? E agora, com base em sua trajetória, experiências adquiridas e conhecimentos acumulados, você consegue tomar decisões importantes em sua vida atual?</p> <p>55. O que você sentiu ao lembrar sua trajetória? Elas tiveram alguma relação com sua escolha em ser Professor(a) de Filosofia?</p>	<p>Analisar de que forma a simbólico esteve presente na vida do entrevistado.</p>

## ANEXO A – PARECER DO CEP



Continuação do Parecer: 6.064.619

escolas de Ensino Médio, públicas e privadas, é uma questão pertinente a ser abordada sob uma perspectiva da educação vista de um modo estrutural e "existencial". É necessário ouvir os professores(as) de Filosofia com suas particularidades e desafios, sem impor um conhecimento informativo. Dessa forma, as particularidades presentes em um todo, que o ser humano professor(a) tem a apresentar com sua trajetória, sentido e significados apreendidos, poderão ser manifestadas (VOIGT, 2018).

Para entender a trajetória do(a) professor(a) de Filosofia no percurso de suas escolhas e ao ser um educador, recorre-se aos pressupostos teóricos de Pierre Bourdieu. Ele descreve as trajetórias individuais e de grupo, abrangendo um vasto conjunto de dualidades que atravessam a Sociologia, apoiada na exploração da dialética que vai do indivíduo à sociedade, ação e estrutura individual e coletiva. Busca-se encontrar elementos que fizeram o indivíduo escolher a Filosofia como curso e instrumento de trabalho, investigando elementos no indivíduo que preservem os componentes subjetivos sociais ligados ao meio em que vive, de onde ele está com uma ampla composição de ser professor(a) de Filosofia, internalizados a partir de suas vivências sociais, expressas inclusive para um contexto escolar (VOIGT, 2018).

Bourdieu é um autor que se insere em nosso tempo e isso colabora para uma visão da trajetória, descrevendo outros conceitos que surgiram das relações de afinidade entre a conduta dos indivíduos, estruturas e condicionamentos sociais, elaborando um conhecimento denominado praxiológico. Este discute perspectivas que superam as divergências entre o objetivismo e o subjetivismo, sugerindo uma nova "prática" que discute o entendimento existente entre a estrutura social no contexto objetivo e os sujeitos, baseada no conceito central de habitus.

Destaca-se que foram realizadas pesquisas para verificar a viabilidade da temática e se a construção do trabalho é inédita. Ao definir um recorte, tendo como descritor central a "trajetória do(a) Professor(a) de Filosofia sob a perspectiva bourdiana", inicialmente não foram encontradas produções acadêmicas de doutorado com essa temática, viabilizando a produção deste trabalho.

Entretanto, ao pesquisar por descritores no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) em busca de publicações e trabalhos semelhantes, foram encontradas três pesquisas. No entanto, nenhuma delas tem como aporte teórico Bourdieu, nem tratam das categorias específicas habitus e capital. Essas pesquisas descrevem aspectos da formação e atuação de professores(as) em um processo que liga a formação à prática pedagógica. Diferentemente deste trabalho, que procura delinear uma trajetória tida como um resultado produzido por "um sistema dos traços pertinentes de uma biografia individual ou de um grupo de biografias" (BOURDIEU, 2008), levando em consideração

**Endereço:** Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões

**Bairro:** Abadia

**CEP:** 38.025-440

**UF:** MG

**Município:** UBERABA

**Telefone:** (34)3700-6803

**E-mail:** cep@uftm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM



Continuação do Parecer: 6.064.619

sua autoconsciência e seu auto posicionamento. Procura-se compreender uma ação, não por uma única visão ou até mesmo a partir do testemunho dos indivíduos, mas procurando o que está implícito nas suas manifestações em relação a uma estrutura que se impõe sobre os pensamentos e as ações, buscando fazer das relações entre as condições da existência, a consciência, as práticas e as ideologias a matriz determinante do indivíduo (BOURDIEU, 2007, p. 188-190).

Acredita-se que o(a) professor(a) expressa, mediante sua trajetória, relações profundas em todo o seu entorno. Isso significa que as relações existenciais são diversas e singulares de inúmeros modos. As significações que cada sujeito trará de suas vivências definem e refletem o que são e o que virão a ser, bem como definem e identificam-se como professores de Filosofia, o que é narrado nas entrelinhas desta pesquisa. Além disso, esta investigação reflete as particularidades e inquietudes da minha experiência no âmbito pessoal e até profissional, na perspectiva de descrever sob outras lentes teóricas, nesta ocasião também na condição de professor(a) de Filosofia".

#### HIPÓTESE:

"Qual é a trajetória de vida construída pelos docentes da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Ituiutaba para se tornarem professores(as) de Filosofia no Ensino Médio, com base nas categorias de habitus e capital propostas por Pierre Bourdieu?".

#### MÉTODO(S) A SER(EM) UTILIZADO(S):

"Procurando delinear uma trajetória tida como o resultado produzido por "um sistema dos traços pertinentes de uma biografia individual ou de um grupo de biografias" (BOURDIEU, 1998), buscarei construir uma trajetória dos(as) professores(as) de Filosofia nos diversos campos de existência, procurando entender o habitus cultural, os inter-relacionamentos, a produção, a autonomia e a influência, especialmente do capital. Encontrando elementos que possam estar na cultura, no social, no econômico e até no campo simbólico, de um grupo que preza pela discussão intelectual e sabe distinguir bem sua estrutura e relações.

Com o intuito de alcançar as metas propostas, foi criado um roteiro de perguntas a adaptado das pesquisas de Campos (2021) e Fiorante (2011), contendo questões diretamente relacionadas à trajetória existencial, pessoal e formativa do(a) professor(a) de Filosofia. O propósito é contribuir para a reflexão dos(as) professores(as) da rede de ensino da SRE, acerca das experiências e práticas existenciais que influenciam na trajetória. O roteiro de perguntas foi organizado em categorias de análise, como habitus, campo, capital cultural, capital econômico, capital social e

**Endereço:** Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões

**Bairro:** Abadia

**CEP:** 38.025-440

**UF:** MG

**Município:** UBERABA

**Telefone:** (34)3700-6803

**E-mail:** cep@uftm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM



Continuação do Parecer: 6.064.619

capital simbólico, baseado nos estudos de Pierre Bourdieu. É importante ressaltar que as experiências que serão obtidas durante as entrevistas mostrarão a trajetória de cada indivíduo e sua diversidade, variando desde a satisfação com as práticas realizadas até vivências difíceis e sem sucesso, inclusive no exercício da atividade docente em Filosofia. Também prevejo momentos de desânimo, desistências ou recusas a participar da pesquisa, como pesquisador respeitarei a liberdade do entrevistado.

Os docentes serão convidados, por meio de uma carta convite a ser enviada por e-mail e para a escola, a partir de uma agenda prévia, a participar de uma entrevista estruturada, e será garantido que os participantes estejam cientes dos objetivos da pesquisa e que concordem em participar voluntariamente, respeitando sua autonomia e privacidade, permitindo-lhes escolher livremente se desejam ou não participar do estudo.

A entrevista tem como meta buscar informações precisas e comparáveis de diferentes participantes, permitindo uma análise sistemática e rigorosa dos dados a serem coletados. Com isso, a autonomia e liberdade de expressão serão importantes para que o campo seja livre de qualquer influência, e que as questões apresentadas e descritas pelos agentes (professores(as) de Filosofia) possam ser esmiuçadas como um resultado de uma história de todo um percurso, desde o nascimento até a escolha de ser docente, legitimada pelos próprios envolvidos.

Durante a entrevista, todos poderão seguir a estrutura previamente definida, pois existem eixos que norteiam a descrição da trajetória, garantindo que todas as questões sejam respondidas e que as respostas sejam anotadas de forma precisa. É importante manter um clima de respeito e empatia, criando um ambiente que permita aos entrevistados se sentirem à vontade para responder às perguntas com honestidade e profundidade.

Em resumo, após a conclusão de todas as entrevistas, analisarei os dados coletados de maneira rigorosa e sistemática, utilizando o método praxiológico qualitativo para extrair informações relevantes e compreender as diferentes perspectivas dos entrevistados. A análise será baseada nas categorias bourdianas para evitar interpretações subjetivas ou tendenciosas, garantindo a confiabilidade e validade dos resultados. A pesquisa será realizada de forma individual e presencial, agendando um horário e local de comum acordo entre as partes, permitindo que o(a) professor(a) se manifeste livremente e se sinta à vontade em compartilhar suas experiências e realidade vivida em sua trajetória como professor(a) de Filosofia. Em casos excepcionais, como necessidades específicas dos participantes, a entrevista poderá ser realizada de forma remota, garantindo sempre a privacidade e transparência do processo. É relevante destacar que essa pesquisa contribuirá para a reflexão sobre a trajetória do ser professor(a), considerando as

**Endereço:** Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões

**Bairro:** Abadia

**CEP:** 38.025-440

**UF:** MG

**Município:** UBERABA

**Telefone:** (34)3700-6803

**E-mail:** cep@uftm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM



Continuação do Parecer: 6.064.619

variáveis contextuais relevantes da vivência social e profissional do indivíduo. Nesta pesquisa, será realizada uma análise dos dados acompanhando um roteiro de perguntas estruturado em quatro eixos temáticos, particularizando o relato da trajetória de vida de cada professor entrevistado. Acredita-se que cada entrevistado possui suas próprias experiências de vida e que a construção de sua trajetória, particularizada em sua existência e escolhas, pode ser compreendida por meio do método praxiológico. A análise será realizada para cada um dos candidatos, iniciando pelo eixo um, que é o perfil pessoal, contendo dados de identificação pessoal de cada um. Em seguida, será analisado o eixo dois, que é o perfil familiar e social, com perguntas existenciais que buscam conhecer o contexto familiar e social de cada um. O eixo três, denominado condições de vida e docência, tem como objetivo identificar as influências da vida do entrevistado até a formação acadêmica. Por fim, o eixo quatro, formação cultural/social/simbólico/econômico, será analisado de que forma a cultura, a econômica, o social e a simbólico estiveram presentes na vida do entrevistado".

#### CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DOS PARTICIPANTES:

"Deverão ter graduação em Filosofia e se aceitarem participar deverão assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Assim, são critérios de inclusão:

- Ser licenciado(a) em Filosofia;
- Ser docente de Filosofia em uma Escola Pública ou Privadas da SRE de Ituiutaba;
- Ser Professor(as) de Filosofia da Rede Estadual pública e/ou privada de Ensino;
- Consentir em participar da pesquisa, por meio do TCLE;
- Caso não possam participar da entrevista presencial, possuir um dispositivo eletrônico com acesso à internet para participar da entrevista virtual;
- Ter no mínimo 18 anos de idade.

Serão excluídos deste(as) estudo professores(as) que não atendam aos critérios mencionados acima".

#### Objetivo da Pesquisa:

Consta:

"Geral:

**Endereço:** Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões

**Bairro:** Abadia

**CEP:** 38.025-440

**UF:** MG

**Município:** UBERABA

**Telefone:** (34)3700-6803

**E-mail:** cep@uftm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM



Continuação do Parecer: 6.064.619

Relatar a trajetória de vida do(a) Professor(a) de Filosofia do Ensino Médio atuante nas escolas públicas e privadas, pertencente a Superintendência regional de ensino (SRE) de Ituiutaba.

Específicos:

- Identificar o histórico familiar, os comportamentos, as práticas, entre outros que subsidiaram a escolha do ser um Professor(a) de Filosofia do Ensino Médio;
- Construir um paralelo da trajetória de ser professor(a) de Filosofia segundo pressupostos teóricos do habitus e capital de Pierre Bourdieu;
- Verificar convergências e divergências entre os professores(as) de escolas privadas e públicas quanto a trajetória de ser professor(a) de Filosofia".

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Segundo os pesquisadores:

"Será garantido o anonimato dos participantes durante as etapas desta pesquisa, mas mesmo que ocorra todo sigilo com os dados coletados, pode haver a possibilidade das informações serem de conhecimento de terceiros, ou seja, os riscos para os participantes são mínimos, uma vez que a realização da pesquisa e os instrumentos aplicados não causam danos à integridade física. Contudo os pesquisadores farão todo esforço possível, para a preservação dos dados e redução dos riscos.

No que diz respeito à metodologia proposta, há um pequeno risco de perda de confiabilidade e anonimato em relação às falas e imagens do material produzido durante a entrevista. Diante desse risco, todas as medidas preventivas serão tomadas, como o uso de códigos e/ou nomes fictícios para garantir o anonimato dos participantes. Os dados coletados serão analisados em computadores pessoais e mantidos em sigilo em todo o processo. Além disso, o material coletado será arquivado pelos pesquisadores, de forma a manter o sigilo dos entrevistados, pelo prazo de cinco anos, em conformidade com as normativas de agências de fomento à pesquisa. O material estará disponível para consulta pública mediante solicitação formalizada aos proponentes da pesquisa.

A participação dos entrevistados possibilitará o compartilhamento de suas vivências e experiências, contribuindo para o desenvolvimento e fortalecimento científico do país em relação ao tema proposto".

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Os pesquisadores propõem realizar um estudo qualitativo e sobre a temática trajetória do ser

**Endereço:** Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões

**Bairro:** Abadia

**CEP:** 38.025-440

**UF:** MG

**Município:** UBERABA

**Telefone:** (34)3700-6803

**E-mail:** cep@uftm.edu.br



Continuação do Parecer: 6.064.619

professor(a) de Filosofia nas escolas da Superintendência Regional de Educação de Ituiutaba. O estudo será realizado com 31 participantes, professores de Filosofia, com idade acima de 18 anos, que serão recrutados da SRE-Ituiutaba. Serão realizadas: entrevistas estruturadas.

Equipe de pesquisadores vinculada na Plataforma Brasil:

Profa. Dra. Regina Maria Rovigati Simões

Doutora em Educação Física (UNICAMP);

Mestre em Educação (UNIMEP);

Graduação em Educação Física, Professora do Departamento de Ciências do Esporte do Instituto de Ciências da Saúde.

Docente do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação.

Lider do NUCORPO – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento

Me. Laércio de Jesus Café

Doutorando em Educação (UFTM);

Mestre em Filosofia (UFU);

Licenciado em Filosofia (UCDB), Pedagogia (UFMT);

Docente da Rede Estadual de Minas Gerais;

Integrante do NUCORPO - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos obrigatórios foram adequadamente apresentados.

**Recomendações:**

não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

De acordo com as atribuições definidas nas Resoluções CNS 466/12, CNS 510/16 e Norma Operacional 001/2013, a Coordenação do CEP-UFTM manifesta-se pela aprovação ad-referendum do protocolo de pesquisa proposto, situação definida em 17/05/2023.

O CEP-UFTM informa que, de acordo com as orientações da CONEP, o pesquisador deve notificar na página da Plataforma Brasil, o início do projeto. A partir desta data de aprovação, é necessário o

**Endereço:** Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões

**Bairro:** Abadia

**CEP:** 38.025-440

**UF:** MG

**Município:** UBERABA

**Telefone:** (34)3700-6803

**E-mail:** cep@uftm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM



Continuação do Parecer: 6.064.619

envio de relatórios parciais (semestrais), assim como também é obrigatória a apresentação do relatório final, quando do término do estudo.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Aprovado ad-referendum pela Coordenação do CEP-UFTM em 17/05/2023.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	roteiro.docx	17/05/2023 12:34:52	Daniel Fernando Bovolenta Ovigli	Aceito
Outros	tcle.docx	17/05/2023 12:34:40	Daniel Fernando Bovolenta Ovigli	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2130076.pdf	27/04/2023 21:47:52		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Laercio.pdf	27/04/2023 17:10:12	LAERCIO DE JESUS CAFE	Aceito
Outros	carta_a_SRE_assinado.pdf	26/04/2023 22:31:09	LAERCIO DE JESUS CAFE	Aceito
Outros	Carta_Escola_assinado.pdf	26/04/2023 22:30:28	LAERCIO DE JESUS CAFE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_cep.docx	26/04/2023 22:20:02	LAERCIO DE JESUS CAFE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	26/04/2023 21:15:51	LAERCIO DE JESUS CAFE	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

UBERABA, 17 de Maio de 2023

Assinado por:  
Daniel Fernando Bovolenta Ovigli  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões

**Bairro:** Abadia

**CEP:** 38.025-440

**UF:** MG

**Município:** UBERABA

**Telefone:** (34)3700-6803

**E-mail:** cep@uftm.edu.br