Copyright do texto © 2012 Autores
Copyright da edição © 2012 Escrituras Editora

Todos os direitos desta edição reservados à
Escrituras Editora e Distribuidora de Livros Ltda.
Rua Maestro Callia, 123
Vila Mariana – São Paulo, SP – 04012-100
Tel.: (11) 5904-4499 – Fax: (11) 5904-4495
escrituras@escrituras.com.br
www.escrituras.com.br

Diretor editorial: Raimundo Gadelha
Coordenação editorial: Mariana Cardoso
Assistente editorial: Ravi Macario
Revisão: Paulo Teixeira
Jonas Pinheiro
Capa, projeto gráfico e diagramação: Schäffer Editorial
Impressão: Farbe Druck

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Formação de professores e questões sociocientíficas no ensino de ciências / organizadores Lizete Maria Orquiza de Carvalho & Washington L. P. Carvalho. – São Paulo: Escrituras Editora, 2012. – (Educação para a Ciência; 12)

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-85-7531-436-4

1. Ciências - Estudo e ensino 2. Professores de ciências - Formação profissional I. Carvalho, Washington L. P.. II. Carvalho, Lizete Maria Orquiza de. III. Série.

12-14060 CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:
1. Professores de ciências : Formação profissional: Educação 370.71

Unitermos: educação em astronomia; ensino de astronomia; ensino de ciências; formação de professores; autonomia de professores; análise de discurso.

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

Digitalizado com CamS

Sumário

Apresentação 11
A história do grupo de pesquisa 13

PARTE I: Formação de Professores

Capítulo 1: A formação docente no âmbito das esferas públicas democráticas 21
Introdução 23
A teoria social de Habermas e o conceito de esfera pública 24
Formação docente 25
A formação docente como constante construção de esferas públicas: possibilidades vivenciadas no contexto de um grupo de pesquisa 26
A entrada do professor no discurso prático 28
A liberdade temática 31
A reconstrução permanente das ciências naturais e humanas 32
A associação livre e as competências comunicativas do professor 37
A formação da vontade e a disposição para o bem comum 39
Considerações finais 40
Referências bibliográficas 41

Capítulo 2: A construção dos campos escolar e da escola e do capital docente de uma professora de ciências: contribuições do *corpus* teórico de P. Bourdieu 43
Introdução 45
As construções teórico-metodológicas: modo de ver bourdieniano 46
Análise: caracterizando a professora herética de ciências M 59
Considerações finais 63
Referências bibliográficas 65

Capítulo 3: Um olhar para a formação docente de professores universitários 67
Introdução 69
Espaço social e o campo 70
Crítica e transformação 72
Histórico do Projeto 74
Metodologia 75
Análise 77
Os princípios 77

Digitalizado com CamS

CAPÍTULO 2

A construção dos campos escolar e da escola e do capital docente de uma professora de ciências: contribuições do *corpus* teórico de P. Bourdieu

Luiz Gonzaga Roversi Genovese[1]
Washington Luiz Pacheco de Carvalho[2]

1 Professor Adjunto do Instituto de Física da UFG-Goiânia e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da UFG-Goiânia. Núcleo de Pesquisa em Ensino de Física (Nupef). E-mail: lgenovese@if.ufg.br.

2 Professor Adjunto do Departamento de Física e Química da Faculdade de Engenharia da Unesp – Ilha Solteira e do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Unesp – Bauru. Grupo de Pesquisa em Avaliação Formativa e Formação Continuada de Professores. E-mail: washcar@dfq.feis.unesp.br.

Digitalizado com CamS

Introdução

O presente capítulo tem como proposta apresentar e discutir as propriedades distintivas de uma conhecida e reconhecida professora herética de ciências, denominada M, de uma escola pública estadual de ensino fundamental e médio, localizada no interior do estado de São Paulo, oriundas de uma análise fortemente pautada no *corpus* teórico de Pierre Bourdieu (1983, 1990, 1997, 1998a, 2001, 2003, 2004a, 2004b, 2004c, 2005a, 2005b, 2007, 2008, 2009).

A realização de tal intento culminou, ou melhor, exigiu a construção de duas estruturas conceituais, a saber, o campo escolar, entendido como o espaço social de lutas, regidas por leis e propriedades específicas, entre as instituições escolares de ensino daquela cidade, e, o campo da escola, compreendido como o espaço social no qual os professores lutam visando a acumular propriedades distintivas, respeitando as leis específicas desse espaço, capazes de gerar tanto conhecimento e reconhecimento por parte dos outros professores daquela e de outras escolas, quanto o *habitus* característico do *Homo magister*, o homem que cria e recria sistemas duráveis de geração de práticas e de representações do mundo no e pelo processo de ensino e aprendizagem de crianças e adultos em situação escolar (Genovez, 2008).

Essas construções, por sua vez, almejam contribuir para o melhor entendimento da realidade escolar, ao proporcionar aos professores, em especial aos de ciências, um instrumento de reflexão e orientação para o enfrentamento da realidade escolar condizente com suas disposições e que, também lhes permita lutar pela autonomia desse espaço social ao oferecer mecanismos de identificação e de lida para pressões, inferências externas ilegítimas. Ainda, oferecer aos pesquisadores da área da educação e, em particular, da educação em ciências um sistema teórico, o campo escolar e o campo da escola, que colabore com a análise crítica sobre as noções de campo, *habitus*, *ilussio* e capital de Pierre Bourdieu e sirva de parâmetro no estabelecimento de propostas investigativas mais nobres e diversificadas em ambiente escolar.

Digitalizado com CamS

As construções teórico-metodológicas: modo de ver bourdieniano

Contudo, a explicitação dos intuitos anteriormente referidos aponta a existência de duas fontes de pressão e estímulo, as quais o pesquisador, que naquele momento era também professor de física de ensino médio numa escola pública no interior do estado de São Paulo, está sujeito. Dessa forma, suas construções teóricas, os campos escolar e da escola estão direcionados, subordinados e submetidos a juízo. Juízo este que precisa ser clarificado, ou, melhor ainda, passar pelo crivo teórico, metodológico e epistemológico da reflexividade (Bourdieu e Wacquant, 2008), que consiste em objetivar o sujeito objetivante, ou seja, indicar a posição social de onde são estabelecidas as estratégias de entendimentos do pesquisador (Bourdieu, 1990, 2004c, 2005a, 2005b, 2009).

Assim, a primeira fonte de pressão decorre de seu vínculo intenso com a atividade de docência estabelecido ao longo de quase 10 anos de exercício prazeroso e exclusivo do magistério, ora como ACT[3] (contratado temporariamente), lecionando as disciplinas de física, química e matemática, ora como professor efetivo (concursado) de física, em salas de aulas de ensino médio de escolas públicas, das quais provinham seus vencimentos e sua obstinação pela defesa da escola pública. A segunda, proveniente da procura pela inserção lenta e gradual à vida científica, ao longo do mesmo período.

Em síntese, de um lado, estão as demandas, pressões, recompensas e coerções decorrentes do meio escolar que conformam e constituem o *ethos* do *Homo magister*, expressas aqui pela intensidade e proximidade física do contato entre o professor e um dos seus principais objetos de trabalho, o aluno, e, de seus concorrentes, os professores com os quais é, praticamente, obrigado a dividir espaços comuns como a sala dos professores, de reuniões, ou seja, a mediação das divergências é realizada pela fala cara a cara...; pelo trabalho de transmissão e difusão dos bens culturais já existentes; remuneração incipiente; prática docente realizada num ambiente circunscrito espacial e temporalmente, e marcada pela urgência e pouca margem de manobra, que requer certa *hexis* corporal (ficar em pé por longos períodos, mobilidade,

3 Professor Admitido em Caráter Temporário – ACT (Lei n. 500/1974), extranumerário e servidor admitido nos termos do art. 203 da LC 180/1978, com vínculo pela CLT – Consolidação das Leis do Trabalho.

Digitalizado com CamS

entonação de voz, paciência, autocontrole...); linguagem com viés exotérico; pouco ou quase nenhum tempo e estímulo para reflexão individual e/ou coletiva, tendo em vista, elevada carga horária de trabalho em sala de aula, empecilhos burocráticos e falta de apoio governamental para a organização ou participação em eventos educacionais; convívio próximo entre as matérias escolares...; e, de outro, estão aquelas condizentes com o *ethos* do *Homo academicus* (Bourdieu, 2008) pesquisador e/ou acadêmico, aqui especificadas pela distância física entre o pesquisador, o objeto de estudo e os concorrentes (pesquisadores), sendo a contenda mediada, praticamente, por textos (de conteúdo e forma controlados) publicados em revistas, portanto, dificilmente realizada com a presença física dos investigadores; pelo desafio de identificar, marcar e disseminar, enfim, criar ou construir um novo conhecimento, romper com o estabelecido; pela linguagem de cunho esotérico e rebuscada; pela liberdade temporal e espacial para pensar, refletir e objetivar as coisas; reconhecimento social; ampla margem de manobra; pelos encontros constantes; apoio financeiro; distanciamento das disciplinas; menor carga horária destinada ao trabalho em sala de aula...

A explicitação dessas especificidades, além de auxiliar o pesquisador, dentro do possível, a dominar suas tendências, oferta também recursos para o leitor perceber e entender as costuras práticas, metodológicas e teóricas do trabalho, associando-lhes a posição mais adequada de onde e para quem fala o pesquisador. E também preparar o espírito e o corpo dos agentes do espaço escolar e do espaço científico e acadêmico, para identificar e tratar as intervenções mútuas ilegítimas representadas por jargões do tipo pesquisador-professor, professor-pesquisador, pesquisa colaborativa, dentre outras, mas principalmente, "armá-los" contra inferências de agentes de posição incerta como "intelectuais-jornalistas" (Bourdieu, 1997, 2004b), economistas-educacionais, jornalistas-educacionais etc., responsáveis pela heteronomia nesses espaços.

Deixando para trás o pensar as contingências do pesquisador passa-se, agora, para a exposição da construção da estrutura do campo escolar e suas leis e propriedades, pautada tanto sobre apontamentos presentes na literatura quanto dados constituídos empiricamente por meio de entrevistas com professores, alunos, pais e gestores e supervisores de ensino (municipais e estaduais), observação direta do cotidiano escolar, conversas com informantes, análise de documentos das escolas e da Secretaria da Educação do

Digitalizado com CamS

Estado de São Paulo... durante o decorrer de 1 ano letivo da escola na qual a professora de ciências M lecionava.

De início, salienta-se que tal exposição ocupa uma hierarquia superior no processo de evolução da noção de campo, a saber, a da segunda etapa, pois:

> numa primeira etapa, os campos estáticos clássicos – campo electrostático ou campo gravitacional –, que são entidades subordinadas às partículas que os engendram, ou seja, descrições possíveis, não obrigatórias, da interação entre as partículas; depois, segunda etapa, os campos dinâmicos clássicos – campo electromagnético –, em que o campo tem uma existência própria e pode subsistir após o desaparecimento das partículas; por fim, terceira etapa, os campos quânticos, a eletrodinâmica quântica, em que os sistemas de cargas são descritos por um "operador de campo" (Bourdieu, 2004c, p.73).

Parte-se, agora, para a localização do campo escolar, marcadamente institucionalizado, no interior do espaço educacional mais amplo, o campo educacional brasileiro, que teve no florescer do século XX o seu momento de estabelecimento devido à instauração de uma rede de escolas, delimitação do espaço profissional do professor, diferenciação e autonomização em relação a outros espaços sociais e o estabelecimento de regras, objetivos, valores e linguagem próprias, tidas como legítimas no interior do campo (Catani, 2003).

O campo educacional brasileiro é composto pelos seguintes subcampos: pelo conjunto dos pesquisadores em educação, denominado de subcampo científico educacional ou da educação; das instituições de ensino superior, denominado subcampo universitário ou acadêmico; e, o conjunto das secretarias estaduais de educação, subcampo da secretaria da educação. Esses subcampos, apesar de demonstrarem relativa independência, complementaridade e respeitabilidade uns em relação aos outros no que se refere aos espaços de atuação, linguagem, público, objetivos, leis, valores, responsabilidades etc., não deixam de lutar entre si visando a manter ou alcançar maior reconhecimento e autonomia social via estratégias diversas: redefinição de fronteiras; aumento de recursos; estabelecimento de parâmetros e fins educacionais; parceria entre a universidade e a escola... Enfim, há uma hierarquia entre esses subcampos, o que determina as relações de forças entre um e os outros e dos outros sobre um.

Digitalizado com CamS

E é no interior do subcampo da secretaria de educação, sofredora de toda sorte de inferências dos outros dois subcampos por ocasião da sua posição dominada em relação a eles, que está o conjunto de escolas e professores da educação básica, o qual se dá o nome de subcampo escolar ou campo escolar. Especificando:

O campo escolar é um campo de forças relativamente autônomo, dotado de uma estrutura estruturante e estruturada pela distribuição e hierarquização das escolas e dos professores segundo sua autonomia em relação às forças externas – oriundas do campo econômico, político, religioso... –, representada pelo tipo de financiamento privado ou público, características dos alunos e dos professores, localização geográfica da escola, de conflitos pela manutenção ou transformação desse campo de forças, dentre outros fatores.

No âmago desta definição, convalescem duas considerações que segundo P. Bourdieu (2004b) são merecedoras de explicitação. A primeira, a noção de campo escolar permite romper com a análise internalista dos fatos escolares, a escola é explicável por si mesma, e, com a externalista, na qual a escola é entendida única e exclusivamente por fatores externos a ela; quando indica ser um espaço social restrito com suas próprias leis e propriedades e, ocupante de uma posição no mundo social dependente das relações de repulsão ou atração com outros espaços. A compreensão do que se passa numa escola, portanto, decorre tanto de sua posição com relação às outras escolas no interior do campo escolar quanto de sua relação com o mundo social à sua volta.

A segunda indica, por sua vez, que essa estrutura de relações objetivas entre as escolas é invisível, não perceptível aos professores, contudo, estes sentem seus efeitos, mas sem compreenderem em que medida isso se deve ao peso relativo de sua escola em relação às outras, e mais, da sua posição no interior dessa instituição.

Além dessas considerações, a definição impõe, requer, pois não basta mencionar a sua existência, a descrição da estrutura de distribuição e hierarquização das escolas e dos professores, segundo o critério de autonomia em relação ao tipo de financiamento privado ou público e característica dos alunos. A mesma objeção recai sobre os conflitos pela manutenção ou transformação desse campo de forças levado a cabo entre e pelos professores.

Assim, a estrutura do campo escolar constitui-se em torno da oposição entre as escolas públicas mantidas e administradas pelo poder público e

Digitalizado com CamS

escolas privadas mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado e de suas especificidades.

As escolas privadas são reconhecidas por seu ensino propedêutico, voltado para o estrato privilegiado cultural e economicamente da sociedade; pela tendência de se localizarem em grandes centros (cidades de grande e médio porte); professores com bons salários e jornadas desgastantes; foco no conteúdo ministrado de maneira pouco flexível; intensa propaganda nos meios de comunicação; professores, na grande maioria do gênero masculino que participam com frequência semanal e mensal de atividades culturais (Andrade et al., 2004), lecionam em um ambiente com pouca margem de manobra e são pressionados pelos índices de popularidade entre os alunos como pelas aprovações em vestibulares...

Ao passo que as escolas públicas são reconhecidas pelo seu ensino obrigatório voltado para todos os estratos da sociedade, objetivando a cidadania e a qualificação para o trabalho; serem localizadas nas mais diferentes localidades (no interior de uma grande cidade ou num pequeno vilarejo numa cidade confim do Brasil); professores com salários baixos para jornadas desgastantes; há orientações por parte da legislação educacional para contextualizar o conteúdo com boa margem de manobra; pouca propaganda nos meios de comunicação; professores, na grande maioria do gênero feminino, que participam com frequência anual de atividades culturais e razoável pressão por parte dos índices de popularidade, rendimento em avaliações estatais externas (Sistema de Avaliação da Educação Básica, Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo, Exame Nacional do Ensino Médio...) e de aprovação em vestibulares...

Tal contexto sugere que o grau de autonomia da escola e dos professores depende fundamentalmente, num primeiro momento, do quanto uma escola está afastada das demandas e do grau de concentração do mercado, o que sinaliza, desta forma, para uma maior autonomia por parte das escolas públicas e de seus professores. Num outro instante, pode-se considerar, para análise da autonomia, dois outros fatores: a localização da escola (capital, periferia e interior) e os níveis de ensino da educação básica (infantil, fundamental e médio).

De modo geral, as escolas públicas e privadas localizadas na capital e seus respectivos professores têm menor autonomia do que suas congêneres na

Digitalizado com CamS

periferia e no interior, pelo simples fato de sofrerem ora devido à maior concentração de escolas, o que as levam a disputar o mesmo alunado, ora por estarem perto dos olhares dos agentes (supervisores) das instituições que supervisionam o ensino (diretoria de ensino e secretaria de educação).

Ao fato da autonomia das escolas e seus professores dependerem da localização, soma-se a prerrogativa do nível de ensino. Nesse sentido, o ensino médio de escolas públicas e privadas localizadas em regiões centrais das grandes cidades tende a ser menos autônomo do que o ensino fundamental, devido às pressões decorrentes dos vestibulares e concursos que impõem aos professores limites quanto à profundidade, à extensão e à forma de ministrar os conteúdos das matérias escolares.

A autonomia do ensino médio ocorre em maior número em escolas públicas de periferia e de cidades pequenas do interior, pelo fato de os professores estarem envolvidos com a formação propedêutica de seus alunos de ensino fundamental que, em parte, continuarão os estudos em escolas públicas ou privadas da área central das grandes cidades ou de cidades vizinhas de maior porte.

A municipalização do ciclo I do ensino fundamental público sugere uma maior autonomia do ciclo II, de responsabilidade do Estado. Sua maior autonomia se deve ao fato de estar afastado dos mandos e desmandos das administrações municipais suscetíveis às pressões políticas dos diversos setores da comunidade local e, acentua-se caso o ensino médio seja menos autônomo.

Tais apontamentos sinalizam para uma hierarquização não só do nível de ensino como também dos períodos e das salas de aulas, aspectos merecedores de consideração em qualquer análise escolar, e, principalmente dos professores, fator este que será discutido adiante por eles estarem diretamente associados à capacidade de manutenção e transformação do campo escolar.

Antes, porém, há de se fazer uma ressalva. Essa detalhada descrição das etapas de análise das hierarquias quanto à autonomia do campo escolar não deve ser vista como um procedimento prescritivo de pesquisa. Ao contrário, apenas expõe, de modo heurístico, uma abordagem pertinente das variáveis constitutivas do campo escolar por meio de um exame relacional (Burdieu, Chamboredon e Passeron, 2004) que, em nada substitui o trabalho empírico, mas o auxilia na determinação das causas, efeitos, propriedades distintivas e estratégias de dominação empregadas pelas instituições escolares e seus professores uma sobre as outras, quer seja pública ou

Digitalizado com CamS

privada; da capital, da periferia ou do interior; do ensino fundamental ou médio... ou, no interior destas, via organização das salas de aula, períodos, conteúdos ministrados e metodologias utilizadas... e, que, por fim, afetam, determinam a dinâmica, as possibilidades e as estratégias de funcionamento e de luta de uma escola e de seus professores.

Enfim, a compreensão da conjuntura de uma determinada escola exige a consideração de todos esses elementos mencionados anteriormente, que são mais ou menos invisíveis aos professores. Pois, só se pode compreender o que se passa no interior de uma escola de ciclo II, analisando-a relacionalmente com as escolas de ciclo I, ciclo II e ensino médio do bairro, do município, da diretoria de ensino, do Estado e do Brasil (para ser completo) e apreciando o conhecimento e reconhecimento coletivo do conjunto de professores daquela e dessas escolas.

Este tipo de conhecimento e reconhecimento deriva de uma propriedade distintiva individual eminentemente simbólica do professor, uma espécie de capital simbólico (Bourdieu, 1998a) conhecido e reconhecido no e pelo *Homo magister*. Essa propriedade distintiva (Bourdieu, 2007) é o capital docente. E é possuído por aquele que detém a responsabilidade de criar formas de transmissão e de incorporação de determinados saberes, valores e atitudes para uma ampla diversidade de alunos, com quem estabelece vínculos afetivos e de seleção, e, por sua vez, o legitima perante seus pares a lutar pela manutenção ou transformação da estrutura do campo escolar.

A posse desigual do capital docente por parte dos professores de uma escola determina, em última instância, a configuração da estrutura das relações objetivas de conhecimento e reconhecimento entre os professores no interior da escola, aqui designada de campo da escola, um subcampo do campo escolar, que, por sua vez, permite localizar a posição da escola e de seus professores no interior do campo escolar e, portanto, a configuração deste.

Mais exatamente, são os professores identificados pela estrutura e volume de seu capital docente os responsáveis pela definição da estrutura do campo da escola que, ao mesmo tempo, determina as suas possíveis práticas (Bourdieu, 2003). Entendidas como estratégias de luta entre os professores para a manutenção ou transformação do campo da escola.

Assim, o professor que possui grande quantidade de capital docente é capaz, tem legitimidade de exercer poder sobre o professor dotado de menor

Digitalizado com Cam

capital, pois seu peso deforma a estrutura de tal modo que qualquer prática no interior do campo lhe é favorável, em outras palavras, a estrutura joga a seu favor. Aquele professor recebe a denominação de dominante, enquanto este a de dominado.

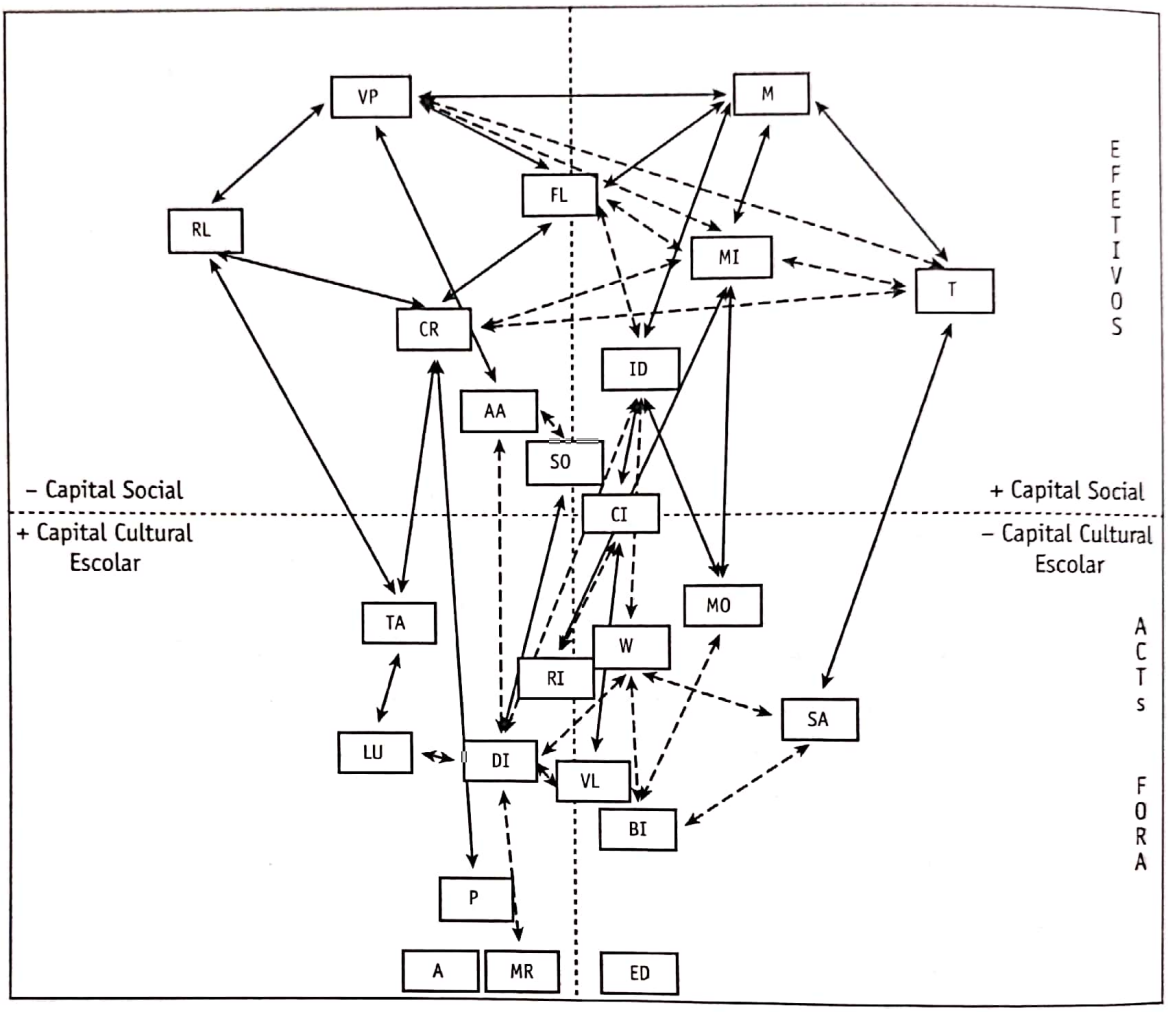
As práticas associadas aos professores dominantes e dominados no interior do campo da escola e, portanto, do escolar exigem para sua melhor compreensão a explicitação das duas formas de poder, ou melhor, as duas espécies de capital associadas ao capital docente, pelo simples fato de serem orientadas por elas, segundo sua estrutura e volume: o capital cultural escolar e o capital social (Bourdieu, 1998b).

O capital cultural escolar existe sob três formas: no estado institucionalizado expresso nos diplomas (matemática, português, ciências...) e suas hierarquias, títulos (efetivação no Estado, mestrado e doutorado) e pontos; no estado incorporado sob a forma de disposições duráveis que permite ver, pensar e agir ajustadamente no campo, enfim, é o sentido do jogo escolar; e, por fim, no estado objetivado estão representados os suportes materiais como o laboratório, a quadra, a biblioteca, o pátio, a sala de vídeo, os murais... Já o capital social é expresso pela capacidade do professor em estabelecer, manter e mobilizar as relações interpessoais.

As práticas orientadas pela busca quase incessante pelo acúmulo ou manutenção desses capitais são estabelecidas e orientadas a partir da estrutura (o perfil dos capitais que compõem o capital docente) e do volume (quantidade total de capital docente) possuídos pelo professor em relação à estrutura e o volume de todos os outros professores, que, juntos conformam o campo no momento da ação, e, servem, pois bem, para indicar os alvos preferenciais, os instrumentos ou armas para jogar, o como está e o que está em jogo e as propriedades procuradas que exigem certas disposições duráveis e mutáveis, um *habitus* (Bourdieu & Passeron, 1992; Bourdieu, 2004a) característico do *Homo magister*. O diagrama (Figura 1), a seguir, expressa sincronicamente o estado, a conformação de um campo da escola, ou, que dá nesta, as posições, segundo a estrutura e o volume desses capitais, de professores de uma escola estadual de uma pequena cidade do interior paulista, na qual M lecionou.

Digitalizado com CamS

Figura 1 – Posições dos professores (dominantes e dominados) no interior do **campo da escola** constituídas a partir das diferenças de **capital cultural escolar** e **capital social** – (Genovez, 2008).



Fonte: Genovez, 2008 (Diagrama da página 131 de *Homo magister*).

Os professores efetivos, frequentemente, os dominantes em oposição aos dominados, professores ACTs e eventuais, têm todo um conjunto de fatores atuando a seu favor, de tal modo a manter esta ordem hierárquica ou a ordem das coisas. O título de efetivo e os pontos permitem ao professor primazia na escolha. O seu sentido de jogo adquirido ao longo de um prolongado processo de interação com alunos, professores, vice e diretor sinaliza qual escolha dever ser realizada no que concerne ao nível de ensino, as turmas e os períodos de modo que, ao aí lecionar, articulando método e conteúdos, as suas perspectivas se coagulem com as potencialidades dos alunos e se revertam em temas, ações e objetos da prática docente, capazes de serem conhecidos e reconhecidos pelos seus pares,

Digitalizado com CamS

num processo que passa ao longe das possibilidades de explicação por palavras, racionalização e cálculo cínico. Em síntese, o capital desse professor é tão alto a ponto de deformar a estrutura do campo da escola e do campo escolar segundo suas características, decorrendo daí, portanto, o forte ajustamento entre seu *habitus* e a estrutura do campo, levando os outros professores, principalmente, os ACTs e eventuais novatos a atribuírem como natural, inato as especificidades distintivas de conhecimento e reconhecimento daquele professor.

Os professores ACTs e eventuais devido ao frágil capital docente, nas diferentes formas e volumes, dificilmente têm a estrutura atuando a seu favor, por conseguinte, os níveis de ensino, as turmas e os períodos menos prestigiados, de duvidosa lucratividade e exigentes de grande esforço os escolhem, ou seja, eles, geralmente, não deformam a estrutura, mas esta, preferencialmente, os forma nas suas disposições, em seu *habitus* de *Homo magister*. Contudo, podem contar com trunfos oriundos da trajetória social e/ou escolar como algum familiar próximo ser professor, contatos com profissionais de áreas afins à educação, ter conhecimento de estratégias inovadoras de ensino, domínio de tecnologias, conhecimento do conteúdo disciplinar, imitar as práticas dos professores efetivos... que sejam capazes de gerar conhecimento e reconhecimento por parte dos professores, enfim, é um demorado trabalho de convencimento, de conquista de crédito dado pelos pares.

Essa análise expõe uma das formas mais aparentes de dominação, referente ao volume de capital docente, e pode ser representada graficamente da seguinte forma: aqueles que ocupam num eixo orientado verticalmente a posição de máximo conhecimento e reconhecimento são os dominantes (maior volume de capital docente), enquanto na posição inferior do eixo ou de menor conhecimento e reconhecimento estão os dominados (menor volume de capital docente).

Outra forma de dominação ou de relação de forças menos perceptível, engendrada entre os professores, pode ser descrita se for considerada numa extremidade de um eixo orientado horizontalmente o capital cultural escolar e na outra o capital social, ou seja, a luta se estabelece entre os professores que possuem e dão ênfase pelo acúmulo preferencial de uma das duas espécies de capital docente: capital cultural escolar ou capital social. Nesse caso, a luta se dá em torno da estrutura do capital docente.

Digitalizado com CamS

A descrição acima na qual situa o conhecimento e reconhecimento no eixo vertical e o capital cultural escolar e social em extremidades opostas do eixo horizontal nada mais é do que a estrutura geral do campo da escola e não menos verdade a do campo escolar, obviamente, levadas em conta as devidas proporções e considerações. Se no campo da escola se verificam professores com alto ou baixo conhecimento e reconhecimento escolar com propensão a acumular capital cultural escolar ou social, no campo escolar, se tem homologamente escolas com alto ou baixo conhecimento e reconhecimento com propensão para o acúmulo de capital cultural escolar ou social. Isto ocorre porque, em última instância, o campo escolar é o reflexo da estrutura e do volume do capital docente do conjunto de professores daquela escola em relação às outras.

Dessa estruturação do campo escolar, decorre um efeito paradoxal merecedor de alusão. As escolas periféricas localizadas na capital, cidades circunscritas e do interior propiciam aos seus professores certo afastamento das interferências do Estado, contudo, o jovem corpo de professores com baixo capital docente coletivo enfrenta dificuldades para desenvolverem atividades culturais para um alunado menos favorecido cultural e economicamente, e ávido pelo estabelecimento de vínculo afetivo.

Em contrapartida, as escolas situadas no centro das grandes cidades da capital e do interior tendem a sofrer com as ingerências do Estado e as estratégias de cooptação de professores implementadas pelas escolas particulares e, portanto, desfrutam de menor autonomia para fazer progredir as práticas escolares estabelecidas por um corpo de professores mais experiente e com forte capital docente coletivo e destinadas a um alunado mais favorecido cultural e economicamente, que impõe certas dificuldades para o estabelecimento de vínculo afetivo.

Em síntese, as escolas com maior capital docente coletivo tendem a desenvolver suas atividades para um alunado com maior capital cultural e econômico, enquanto, as escolas com menor capital docente coletivo tendem a promover atividades de docência para um alunado com menor capital cultural e econômico (Bourdieu & Passeron, 2009), entretanto, aquelas têm menor autonomia e estas maior, ou seja, quanto maior o capital docente coletivo da escola menor é sua autonomia, e vice-versa.

Digitalizado com CamS

Esses efeitos, em parte, são provenientes do resultado do confronto das práticas dos professores, orientadas pelo acúmulo de capital cultural escolar ou de capital social, dentre as quais duas são expostas a seguir com a finalidade de se destacar as características distintivas de cada uma.

Uma prática típica empregada por um professor ávido pelo acúmulo de capital cultural escolar pode ser representada pela seguinte cena. Alunos sentados em suas carteiras ouvindo em silêncio o professor expor o tema, as etapas e os prazos de um projeto de pesquisa sobre uma obra de arte escolhida segundo o extremo vínculo com a sequência programática do conteúdo que, posteriormente, será exposto pelos alunos à frente da sala avaliando-se postura, entonação de voz, incorporação do assunto, controle do tempo, profundidade da abordagem, capacidade crítica... Tal descrição impressiona, gera reconhecimento por parte dos professores empáticos ao controle, ao silêncio e à obediência dos alunos, ou seja, créditos, sanções positivas.

Essa assim como outras práticas orientadas para o acúmulo de capital cultural escolar é marcada por disciplina rígida, organização, produção de texto escrito, planejado, análise minuciosa, delimitação de tempo, sequência rígida, impessoalidade, postura erétil, serenidade, autocontrole, o professor como fonte e regulador do saber, controle do movimento dos alunos, vigilância, gosto pelo fechado e aversão ao saber prático, distanciamento entre professor e aluno, escola como um ambiente fechado sobre si mesmo...

Agora, se os alunos estão sentados de forma descontraída em suas carteiras dialogando com o professor de modo a juntos escolherem o tema, as etapas e os prazos flexíveis de um projeto de pesquisa sobre uma obra de arte escolhida segundo os interesses de ambos que, posteriormente, pode ser exposto de diferentes formas pelos alunos à frente ou fora da sala ou da escola, avaliando-se desenvoltura, envolvimento da sala, naturalidade, descontração, mobilização de agentes externos à escola, amplitude da abordagem, o estabelecimento de relações, aplicação no cotidiano... pode-se dizer que se está diante de uma prática voltada para o acúmulo de capital social.

Práticas que têm como marcas flexibilização da matéria escolar, afrouxamento da organização e do planejamento, análise superficial preocupada mais com o impacto e o envolvimento das pessoas, tempo como uma variável secundária, sequência maleável dependendo das circunstâncias, inserção ou imersão de agentes externos no interior da escola, improvisação, envolvimento afetivo, postura curva e emotiva, pouco controle, o professor como

Digitalizado com CamS

facilitador entre o aluno e o saber, acompanhamento do movimento dos alunos, pouca vigilância, gosto pelo aberto e pelas coisas práticas, proximidade entre professor e alunos, escola como um ambiente aberto para a comunidade... são reconhecidas e geradoras de créditos e sanções positivas pelos professores com este perfil, ou seja, fortemente suscetíveis ao índice de popularidade, essencialmente, entre os alunos.

O índice de popularidade é um instrumento de luta muito forte e valioso, obtido por meio de um processo de identificação afetivo muito intenso entre professor e alunos que pode ou não ser acompanhado de uma aculturação da matéria escolar (Genovez, 2008). Ele dá ao professor respaldo nas discussões professorais, à semelhança da *disputatio* nas escolas medievais, por ser o aluno o "fim", uma das *illusios* (Bourdieu, 2001) ou interesses da educação, contudo, seu alcance tende a ser limitado ante os professores, caso seu uso se paute somente pelo viés afetivo e, assim, desprovido do trato do conteúdo da matéria escolar. Dentre os vários modos de aferi-lo ou verificá-lo destacam-se: o número de vezes que o professor foi escolhido como paraninfo ou patrono de turmas de formatura; o professor está sempre cercado por alunos; os alunos fazem questão de ir buscá-lo na sala de professores; e por meio de consulta que procura saber qual professor é mais querido pelos alunos da escola.

É importante mencionar a existência não só das sanções positivas oriundas dos professores que partilham estratégias comuns em busca de um mesmo tipo de capital, cultural escolar ou social, mas também das sanções negativas que, invariavelmente, são proferidas entre os professores que procuram acumular capitais diferentes.

Exemplo: um professor com forte propensão ao capital cultural escolar pode negativar outro professor de disposições voltadas ao acúmulo de capital social, que retirou os alunos com problemas de comportamento da sala para auxiliá-lo na limpeza e organização do arquivo morto da escola, situação que, por sua vez, possibilitará aos alunos o exercício da escrita e da leitura no preenchimento das fichas de identificação, com afirmações do gênero "isso não é coisa para aluno e professor fazerem, é coisa do pessoal da secretaria, pois tumultua a escola".

Já um professor com disposições ao acúmulo de capital social pode negativar aquele mesmo professor com disposições voltadas para o acúmulo de capital cultural escolar, quando este não considerar ou desconhecer os

Digitalizado com Cam

motivos da ausência de um determinado aluno no dia de uma avaliação que acarretou em uma menção ruim.

Dessa polaridade horizontal do campo da escola e do campo escolar, decorre uma lei geral, que, por sua vez, pode servir de orientação para o enfrentamento do efeito paradoxal, mencionado anteriormente, que as engendram. Assim, expressa: "o acúmulo de capital cultural escolar, uma das espécies do capital docente específico aos campos da escola e o escolar, oriundo de práticas extremamente escolares proporciona maior autonomia a professor e escola na exata medida que evita a entrada de demandas externas do Estado, igreja, academia, mercado... inseridas por professores fortemente suscetíveis ao índice de popularidade".

A defesa da autonomia desses campos e dos professores pode ser impelida de duas formas: definir os limites dos campos da escola e escolar e procurar refazer as fronteiras atacadas por outros campos; ou levar os valores desses campos, por meios de estratégias diversas ao interior de outros universos (Bourdieu, 2004b, 2004c).

Análise: caracterizando a professora herética de ciências M

A par da estrutura do campo escolar e orientada por ela pode-se, enfim, partir para a exposição das considerações sobre a professora de ciências M, conhecida e reconhecida como herética. De maneira sintética, essa estrutura a qual a professora de ciências M está imersa responde ao seguinte modelo: o nível de autonomia de um determinado professor depende, em primeiro lugar, do grau de concentração e polarização das escolas privadas e públicas (que, reduzindo o número de empregadores potenciais, aumenta a insegurança no emprego) na cidade e região levando-se em consideração a sua localização: capital, periferia e interior; em seguida, da posição de sua escola no campo escolar, isto é, mais ou menos próxima do polo cultural ou do polo comercial/político; posteriormente, de sua posição no campo da escola, dito de outra forma, da sua situação funcional (disciplina de formação; efetivo, ACT ou eventual; pontos) que define as distintas garantias estatutárias de que ele dispõe e seu salário e, não menos, delimita as

Digitalizado com CamS

possibilidades de escolha do nível de ensino, período, turmas (salas de aula), conteúdos, metodologias, acesso a recursos e das atividades docentes conhecidas e reconhecidas pelos pares; e, por fim, de sua capacidade de produção autônoma de práticas pedagógicas que podem ser orientadas mais pelo capital social ou pelo cultural escolar nas suas três formas, o institucional, incorporado e objetivado.

O campo escolar circunscrito à pequena cidade do interior do estado de São Paulo encerra em si escolas dominadas de ensino infantil e ensino fundamental de ciclo I (EMEIs e EMEF), geridas pelo município e, portanto, amplamente suscetíveis às pressões sociais, econômicas e políticas, e a dominante de ciclo II e ensino médio, escola estadual de prestígio, proveniente de sua capacidade de preparar os jovens para estudos futuros, em que a professora de ciências M leciona para os alunos do último ciclo do ensino fundamental, etapa que concentra os professores de maior capital docente, enquanto o ensino médio, os de menor.

Essa concentração de professores com alto capital docente é mais bem compreendida com a ampliação da dimensão do campo escolar, de modo a incorporar as escolas particulares e públicas de ensino médio localizadas no centro de uma cidade vizinha de médio porte. Pois, tais escolas, por serem o destino de vários alunos concluintes do ensino fundamental da escola estadual, preocupados com vestibulares e concursos induzem e exigem dos professores do ciclo II uma postura mais propedêutica denotando, assim, sua posição dominada em relação àquelas escolas. Por outro lado, evidencia também que a professora de ciências M leciona num nível de ensino altamente prestigiado e disputado, que torna a luta pelo conhecimento e reconhecimento mais arriscada na EE.

Nesse sentido, a professora de ciências M, conhecida e reconhecida pelo e no campo da escola, possui, em gênero e grau, relevantes atributos. O capital cultural escolar nas suas três formas: o institucionalizado, indicado pela situação funcional, a de efetivo, e pelo elevado número de pontos que lhe permite escolher as salas e o período de trabalho de sua preferência; o incorporado, referente ao sentido do jogo, isto é, os alvos, os temas, as estratégias e as regras mais relevantes para o campo da escola no interior do campo escolar; e o objetivado, presente nos produtos criados pela professora de ciências M, quer sejam eles materiais ou simbólicos, como por exemplo o uso do laboratório de ciências, ou ainda, as passeatas sobre o meio ambiente. E o capital social, o mais valorizado e acumulado por esta

Digitalizado com CamS

professora e que, junto ao anterior, resulta no quão ela é conhecida e reconhecida pelo campo da escola e, portanto, do campo escolar.

Contudo, por não pertencer ao polo dominante do campo da escola, ocupado pelos professores de português, que valorizam o capital cultural escolar e atendem prontamente às demandas propedêuticas dos alunos do ciclo II, a professora de ciências M era tida como herética, ou seja, praticava estratégias subversivas (Bourdieu, 2004d), como por exemplo: se fantasiar de bicho de pelúcia para levar adiante, pelas ruas da cidade, a passeata sobre o meio ambiente, que coopta alunos e professores das escolas municipais; não seguir a ordem dos conteúdos estabelecidos no plano de ensino de ciências; propor atividades inovadoras como dar voz aos alunos no conselho de classe/série; ficar com os alunos no pátio da escola na hora do intervalo, ao invés de ficar com os pares na "sala dos professores"; não seguir a sequência de conteúdos presentes no livro didático de ciências; ministrar aulas no pátio ou debaixo de uma árvore; desenvolver atividades com os alunos após o término das aulas; abordar temas controvertidos como o hábito de fumar, causa da doença de uma das professoras da escola, ou ainda, sexualidade utilizando expressões ou gestos de uso popular para ilustrar o emprego de um conceito científico; disposição para procurar e trazer soluções para as dúvidas e problemas enfrentados pelos professores em sala de aula ou, até mesmo, em âmbito particular, sempre buscando, preferencialmente, o acúmulo de capital social.

Essas estratégias eram invariavelmente sancionadas positivamente pelos professores com disposições ao acúmulo de capital social, mas seu efeito prático, de luta, era sentido também por aqueles que representavam e procuravam acumular capital cultural escolar. Estes foram, em muitas situações, obrigados a flexibilizar certas posturas teoricistas e autoritárias, típicas da educação fundamental e infantil e assim lecionar de modo mais prático e contextualizado. Mas, quando os professores com disposições orientadas para o acúmulo de capital cultural escolar negativavam de maneira frequente e inflexível algumas daquelas estratégias, M alterava ou pelo menos se tornava mais sensível ao crivo desses professores, de tal forma a criar mecanismos indicativos para a excessiva aproximação com alunos, como por exemplo, perguntava à professora de português VP se ela estava demasiadamente próxima aos alunos.

Há, ainda, três outras características importantes, com intenções mais universalizantes, relacionadas à professora de ciências M. A primeira, salienta

Digitalizado com CamS

o conhecimento e o reconhecimento da existência de criação e não só de reprodução de produtos culturais por parte dos agentes no interior do campo escolar, independentemente se são materiais, como uma experiência, ou simbólicos, como tratar do tema sexualidade. O relevante desse processo é que tal produto esteja associado ao nome de um determinado professor, dito de outra forma, a professora M ou qualquer professor do campo era tido como criador, quando uma produção qualquer era associada objetivamente ao seu nome, a exemplo de um processo metafórico no qual a palavra laboratório está intimamente associada, pra não dizer objetivada, ao nome professora M.

A segunda, diz respeito às estratégias de conversão empregadas por agentes no interior de um determinado campo, no caso, os professores do campo escolar, às demandas externas produzidas por agentes pertencentes a outro, como àquelas elaboradas pelos pesquisadores em educação, pertencentes ao campo científico. Sendo a conversão das práticas classicamente acadêmicas, como orientações, grupos de pesquisa, produção de artigos, cursos, seminários, palestras, tutorias, congressos, pós-graduação etc., promovidas pelos pesquisadores e/ou professores universitários envolvidos com a formação de professores na área de ensino em ciências, em práticas escolares levadas a cabo pelos professores com intuito de acumular capital cultural escolar e/ou social no interior do campo escolar, um exemplo.

Esta conversão serve por um lado para demonstrar a capacidade de refratar do campo escolar, em particular, a da professora de ciências M que soube tirar proveitos estreitamente escolares de uma atividade tipicamente científica, uma pesquisa-ação sobre o tema lixo, desenvolvida na escola por uma pesquisadora do campo científico. Por outro, sinaliza cuidados à aceitação ou abertura irrestrita de professores com disposições para o acúmulo de capital social a aspectos mais comuns de outros espaços sociais, pois pode acarretar um aumento da heteronomia no interior do campo da escola e do escolar, ou seja, uma diminuição de autonomia.

A terceira. Uma situação inusitada. A professora de ciências M procurou nos últimos anos de docência, no interior do campo da escola e escolar outro professor de ciências que pudesse continuar com seu legado (aula dialógica, aulas de campo, laboratório, curiosidade, sexualidade...) mesmo após sua aposentadoria. Enfim um herdeiro que se propusesse a defender os valores, gostos, objetos e estratégias associados à sua posição no campo da escola, na disciplina em questão. Contudo, não foi feliz na empreitada. Mas por quê?

Digitalizado com CamS

Dar encaminhamento a perguntas deste tipo, os não motivos, produz infinitas ponderações, porém pode-se pensar quais motivos favorecem a ocorrência do fenômeno no campo escolar. Assim, essa jogada de mestre teria mais chances de ocorrer se: a origem social e cultural entre a professora M e o herdeiro fossem próximas; se a trajetória escolar de ambos fosse similar; e; se a entrada na estrutura do campo da escola e campo escolar do herdeiro estivessem propícias, em outras palavras, a professora de ciências M poderia passar dicas, estratégias e iniciar o herdeiro na prática docente em suas salas na ocasião de suas ausências e isso seria potencializado caso o número de aulas de ciências fosse maior, pois aumentaria a quantidade de professores que poderiam ser "premiados" pelo ajuste entre as suas disposições e da professora M.

Considerações finais

Inserida no campo escolar de uma pequena cidade do interior do estado de São Paulo, mais precisamente, na escola pública estadual dominante de ensino fundamental de ciclo II e ensino médio, por congregar os professores com maior capital docente que conseguiam impor seus interesses a outros professores das escolas municipais com menor capital docente, a professora de ciências M demonstrou ter o sentido do jogo jogado nesse espaço social, não só por envolver as outras escolas, mas também cooptar os pares de sua escola nos eventos por elas criados, organizados e realizados, demonstrando, assim, a posse de capital cultural escolar do tipo incorporado. A este também se somam o capital cultural do tipo institucionalizado por ser, principalmente, professora efetiva e o capital cultural do tipo objetivado, representado pela associação feita por alunos e professores da escola entre o laboratório de ciências e a professora M.

Contudo, o seu *habitus* de *Homo magister* a levava a desenvolver estratégias que visavam a acumular capital social, num campo da escola dominado pelos professores propensos a acumular capital cultural escolar, que percebiam tais estratégias, por exemplo, trazer uma pesquisadora – agente externo ao campo escolar e da escola – de uma universidade renomada para dar uma palestra na escola, como heréticas, pois desafiavam o *status*

Digitalizado com CamS

quo ao perturbar as relações de força entre os professores sem trazer um avanço significativo e duradouro na formação dos alunos, na visão daqueles.

Tais considerações sobre o campo escolar e da escola e os capitais postos em jogo pela professora de ciências M apontam para a necessidade de elaboração de um novo olhar sobre o que ocorre no interior das escolas e dos sistemas de ensino, que procure não só valorizar os agentes ali imersos e seus entendimentos e ações, mas também sinalize que eles, os agentes, têm interesses, estratégias, pensamentos e percepções próprios, muitas vezes, "desprezados" por aqueles que teorizam sobre a escola e que, por vezes, "esquecem" quão é específico, vivo e, porque não dizer, autônomo, em certa medida, das pressões acadêmicas é o jogo pelo conhecimento e reconhecimento jogado pelos professores no campo escolar e da escola. O que está a se falar é que o aprofundamento do entendimento da escola e dos professores que aí trabalham pode ser mais frutífero via o *corpus* teórico de P. Bourdieu pelo fato, nada desprezível, de se considerar a escola e os professores como espaço social e agentes respectivamente, como possuidores de certa autonomia relativa em relação a outros espaços sociais e agentes, quer dizer, são capazes de refratar, transformar as demandas externas aos campos escolar e da escola em interesses mais adequados ao universo do *Homo magister*.

Por fim, uma pergunta seguida de uma reflexão. Quem tem legitimidade para indicar quem é ou não um bom professor? Se a pergunta fosse dada em termos de autoridade, a resposta seria estabelecida sem muitas controvérsias. O campo científico em educação, especialmente, em ensino em ciências tem um repertório vasto de modelos que vão desde os pequenos cientistas até o psicanalítico e podem, sem sombra de dúvidas, servir de objeto-armas, como o é para os debates científicos e políticas públicas para a área educacional, mas lhes carecem o essencial: legitimidade. Nesse sentido, só os professores poderiam e teriam as disposições do *Homo magister* necessárias para legitimar, conhecer e reconhecer um bom professor, como é caso da professora de ciências M, no interior do campo da escola e campo escolar a que pertencem, mas para que isto ocorra de maneira satisfatória precisam melhorar as estratégias de luta e de enfrentamento com os outros subcampos do campo educacional brasileiro e os demais. Uma forma de realizar tal intento é se conhecer melhor e os condicionantes da atividade docente, e é isso que este trabalho procurou propiciar.

Digitalizado com CamS

Referências bibliográficas

Andrade, E.R. et al. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...* Brasília, Unesco / São Paulo, Moderna, 2004.

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

_____. *Coisas ditas*. São Paulo, Brasiliense, 1990.

_____. *Sobre a televisão*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1997.

_____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1998a.

_____. Os três estados do capital cultural. In: Nogueira, M.A.; Catani, A. (org.). *Escritos de educação*. Petrópolis, Vozes, 1998c, p.71-80.

_____. O capital social: notas provisórias. In: Nogueira, M.A.; Catani, A. (org.). *Escritos de educação*. Petrópolis, Vozes, 1998b, p.65-70.

_____. *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.

_____. *As regras da arte*. São Paulo, Companhia das Letras, 2003.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Perspectiva, 2004a.

_____. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo, Unesp, 2004b.

_____. *Para uma sociologia da ciência*. Lisboa, Edições 70, 2004c. (Trad. de: Science de la science et reflexivité).

_____. *A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos*. São Paulo, Zouk, 2004d.

_____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas, Papirus, 2005a.

_____. *Esboço de autoanálise*. São Paulo, Companhia das Letras, 2005b.

_____. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo, Edusp / Porto Alegre, Zouk, 2007.

_____. *Homo academicus*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2008.

_____. *O senso prático*. Petrópolis, Vozes, 2009.

Bourdieu, P. & Passeron, J.C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1992.

_____. *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2009.

Bourdieu, P.; Chamboredon, J.C.; Passeron, J.C. *Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia*. Petrópolis, Vozes, 2004.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. *Una invitación a la sociologia reflexiva*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2008.

Catani, D.B. *Educadores à meia-luz: um sobre a revista de ensino da associação beneficente do professorado público de São Paulo (1902-1918)*. Bragança Paulista, Edusf, 2003.

Genovez, L.G.R. *Homo magister: conhecimento e reconhecimento de uma professora de ciências pelo campo escolar*. 2008. 228f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) Faculdade de Ciências, Unesp, Bauru, 2008.

Digitalizado com CamS