

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERUNIDADES EM ENSINO DE
CIÊNCIAS

GABRIEL LANZILLOTTA MERLO

**A autonomia do campo escolar e a formação de professores de ciências:
estudo sobre as características do *habitus*, processos de socialização e
disputas entre campos**

São Paulo
2023

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERUNIDADES EM ENSINO DE
CIÊNCIAS

GABRIEL LANZILLOTTA MERLO

**A autonomia do campo escolar e a formação de professores de ciências:
estudo sobre as características do *habitus*, processos de socialização e
disputas entre campos**

Dissertação entregue ao Programa de Pós-graduação Interunidades em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo para obtenção de título de Mestre em Ensino de Ciências.

Área de concentração: Ensino de Física

Orientador: Prof. Dr. Mauricio Pietrocola
Pinto de Oliveira.

São Paulo
2023

FICHA CATALOGRÁFICA
Preparada pelo Serviço de Biblioteca e Informação do Instituto de Física da Universidade de São Paulo

Lanzillotta, Gabriel

A autonomia do campo escolar e a formação de professores de ciências: estudo sobre as características do habitus, processos de socialização e disputas entre campos. São Paulo, 2023.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências.

Orientador: Prof. Dr. Mauricio Pietrocola Pinto de Oliveira.

Área de Concentração: Ensino de Física.

Unitermos: 1. Física – Estudo e ensino; 2. Formação de professores; 3. Educação; 4. Ensino; 5. Sociologia educacional.

USP/IF/SBI-100/2023

Nome: LANZILLOTTA, Gabriel

Título: A autonomia do campo escolar e a formação de professores de ciências: estudo sobre as características do *habitus*, processos de socialização e disputas entre campos.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Interunidades em Ensino de Ciência da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profa. Dra.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer ao Núcleo de Pesquisa em Inovações Curriculares (NUPIC) pelo apoio, pelas discussões e ajuda na construção do trabalho. Em especial aos dois colegas, Diego Nunes Navarro e Leandro do Nascimento Silva, pela amizade, pelos conselhos, apoio e disponibilidade nessa trajetória.

Ao meu orientador, Mauricio Pietrocola Pinto de Oliveira, pela orientação na construção do trabalho e na minha formação enquanto pesquisador, pela acolhida, conselhos e apoio desde sempre.

Ao Laboratório de Pesquisa em Ensino de Física (LaPEF) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) por oferecer o espaço físico e apoio técnico para o desenvolvimento da pesquisa.

A minha mãe, Maria Aparecida Lanzillotta Merlo, que criou as condições para que esse processo fosse possível.

A minha companheira, Mayara de Almeida Jordano, que teve papel fundamental em grande parte dessa jornada e que me ensina a ser um pesquisador e um ser humano melhor me espelhando em sua vida.

Agradecimento à CAPES, pois o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

“Si vis pacem, para bellum.”

Provérbio Latim

RESUMO

LANZILLOTTA, G. **A autonomia do campo escolar e a formação de professores de ciências: estudo sobre as características do *habitus*, processos de socialização e disputas entre campos.** 2023. Dissertação (Mestrado) - Programa Interunidades em Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Nos últimos anos a formação de professores tem sido debatida, mas pouco se investigou sobre uma concepção mais ampla de formação dos professores, no qual entende-se esse processo como contínuo ao longo da trajetória de vida, não somente nos estudos universitários. A formação pode ser entendida observando a influência de outras esferas da vida social na socialização de disposições na prática professor. Para compreender essa relação, o objetivo deste trabalho foi entender a relação entre as características do *habitus* - expressos pelas suas práticas, valores e expectativas - de professores de ciências do ensino básico com seus respectivos processos de socialização ao longo de sua trajetória de vida, social, acadêmica e profissional. Como plano de fundo teórico e metodológico utilizou-se a teoria de Pierre Bourdieu, suas concepções sobre a prática social dos agentes pelo estudo do *habitus*, dos capitais em disputa e da heteronomia dos campos sociais. A praxiologia bourdieusiana serviu de arcabouço metodológico para a construção do desenho de pesquisa. Neste trabalho foram estudados 16 professores das áreas de ciências (Biologia, Física, Química e Ciências) do ensino básico da capital paulista. Caracterizando-se por ser uma pesquisa qualitativa, utilizou-se para a investigação um questionário e entrevistas semi-estruturadas, sendo os dados analisados por meio da Análise de Correspondências Múltiplas (ACM). A pesquisa mostrou a influência de outros espaços sociais na socialização de características do *habitus* nos professores de ciências e a formação de dois diferentes perfis de professores, com diferenças nos processos de socialização que passaram ao longo da vida. Além do mais, foi possível verificar que outros espaços sociais, como o campo econômico e universitário, influenciam fortemente no campo escolar, pois essas duas instâncias são responsáveis por incorporar disposições nos professores estudados. Nesse sentido, verificou-se que as disputas dentro do campo escolar, por ser um campo com pouca autonomia, dependem de um acúmulo de capital social por parte dos professores de ciências.

Palavras-chave: Socialização. Habitus. Campos sociais. Formação de professores. Professor de ciências.

ABSTRACT

LANZILLOTTA, G. **The autonomy of the school field and the training of science teachers: a study on the characteristics of *habitus*, socialisation processes and disputes between fields.** 2023. Dissertação (Mestrado) - Programa Interunidades em Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

In recent years, teacher training has been debated, but little research has been carried out into a broader concept of teacher training, in which this process is understood as continuous throughout life, not just during university studies. Training can be understood by observing the influence of other spheres of social life on the socialisation of dispositions in teacher practice. In order to understand this relationship, the aim of this study was to understand the relationship between the characteristics of the *habitus* - expressed by practices, values and expectations - of primary school science teachers and their respective socialisation processes throughout their social, academic and professional life trajectories. The theoretical and methodological background used was Pierre Bourdieu's theory, mainly his conceptions of the social practice of agents through the study of *habitus*, capitals in dispute and the heteronomy of social fields. Bourdieusian praxeology served as a methodological framework for the construction of the research design. In this study, 16 science teachers (Biology, Physics, Chemistry and Science) from primary schools in the city of São Paulo were analysed. Characterised as a qualitative study, the research used a questionnaire and semi-structured interviews, and the data was analysed using Multiple Correspondence Analysis (MCA). The research showed the influence of other social spaces on the socialisation of *habitus* characteristics in science teachers and the formation of two different teacher profiles, with differences in the socialisation processes they have undergone throughout their lives. Furthermore, it was possible to verify that other social spaces, such as the economic and university fields, have a strong influence on the school field, as these two instances are responsible for incorporating dispositions in the teachers studied. In this sense, it was found that disputes within the school field, as it is a field with little autonomy, depend on science teachers accumulating social capital.

Keywords: Socialisation. Habitus. Social fields. Teacher training. Science teacher.

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Dados de formação, trabalho e pessoais.....	70
Tabela 2 - Dados do período escolar e universitário.....	73
Tabela 3 - Dados referentes a relação com a família e as frequências de outros espaços.....	77
Tabela 4 - Dados das características do <i>habitus</i> dos professores.....	79
Tabela 5 - Dados referentes a relação e expectativa com alunos, motivação e perspectivas futuras.....	84

Lista de Figuras

Figura 1 - Modelo de representação da ACM em quadrantes.....	92
Figura 2 - Análise de Correspondências Múltiplas: características do <i>habitus</i> e processos de socialização.....	93
Figura 3 - Aglomerado de Pontos da Análise de Correspondências Múltiplas.....	101

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
1. INTRODUÇÃO.....	17
1.1 Tema da pesquisa.....	17
1.2 Revisão Bibliográfica.....	20
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	28
2.1 A Teoria de Campos de Pierre Bourdieu.....	28
2.2 O tal do <i>habitus</i>	34
2.3 A autonomia dos campos sociais e o professor de ciências.....	40
2.4 A cultura legítima e a incorporação de disposições neoliberais.....	52
3. METODOLOGIA DE PESQUISA.....	59
3.1 Praxiologia de Bourdieu.....	59
3.2 Percurso metodológico.....	61
3.2.1 Ferramentas metodológicas.....	62
3.2.2 Análise de Correspondências Múltiplas.....	65
3.2.3 Os professores de ciências.....	67
4 RESULTADOS: CONSTRUÇÃO DAS VARIÁVEIS.....	69
4.1 Formação, trabalho e características gerais.....	69
4.2 Núcleo de Socialização Escolar e Universitária.....	72
4.3 Núcleo de Socialização Familiar e Geral.....	76
4.4 Núcleo de Socialização Profissional - Características do <i>Habitus</i>	79
4.5 Núcleo de Socialização Profissional - Jogo Social.....	87
5 DISCUSSÃO: CORRESPONDÊNCIAS E DISPUTAS.....	90
5.1 Análise preliminar das variáveis da Análise de Correspondências Múltiplas.....	90
5.2 Correspondências entre os processos de socialização e as características do <i>habitus</i>	92
5.3 Os dois perfis de professores de ciências.....	100
5.4 As disputas dentro do campo escolar.....	104
6 CONCLUSÃO.....	108
REFERÊNCIAS.....	112

APRESENTAÇÃO

Foi um processo interessante minha chegada no mundo da educação e do ensino. Desde pequeno, muito bom em matemática e depois em física, minha família, meu pai e minha mãe, trabalhadores que nunca pisaram na porta de uma faculdade, sempre me ensinaram que eu teria que estudar bastante, passar numa faculdade e conseguir um bom emprego. Clássica história de uma pequena classe média, minha mãe filha de italianos emigrados depois da guerra e meu pai filho do interior do Brasil, só podiam vislumbrar um futuro para os filhos olhando as próprias dificuldades que eles passavam, por não terem se formado no ensino superior, num mercado de trabalho cada vez mais brutal.

Dada essa minha “orientação” para as exatas, o meu futuro era “óbvio”, deveria me tornar engenheiro e assim ter uma profissão com bom retorno financeiro. Como a família da minha mãe tinha um certo capital cultural mais elevado, todos os filhos de meus avós tinham cursado ensino técnico, e assim, tiveram um pouco mais de acesso a empregos logo depois de formados na escola. Nesse sentido, fui incentivado a também cursar o ensino técnico, então deveria escolher um que me encaminharia para esse tal futuro brilhante que me aguardava, como engenheiro. Quando a época chegou, depois de 2 meses no curso de mecatrônica - o mais próximo que achei e me interessei para um futuro na engenharia - acabei desistindo, pois não era aquilo que queria fazer da vida. Eu queria prestar o curso de Astronomia.

A escolha não foi aleatória, mas na mesma época eu havia realizado o Crisma, pois na família da minha mãe era de extrema importância realizar todos os sacramentos na Igreja Católica. Meio contrariado, como todo adolescente, fui passando por esse processo e meus catequistas foram me conquistando pela abordagem extremamente fora do padrão das igrejas convencionais. Depois de um tempo, fui compreender que isso era devido a inspiração na Teologia da Libertação, corrente contra hegemônica na Igreja da América Latina, que tem uma perspectiva de libertação do povo oprimido. Foi nessa época e depois - quando eu também fui participar desse processo de formação das juventudes - que decidi que não queria esse caminho “tradicional” que o meu próprio *habitus* de classe me empurrava desde jovem. Queria ser cientista, mas ao mesmo tempo me encontrei como um educador nesse período. Muito provavelmente, foram meus colegas do Movimento Juvenil Dominicano, que me deram acesso a um capital cultural e social que, dado minha condição familiar e escolar, não teria acesso em outro lugar. A minha própria formação como educador teve seus fundamentos nessa época.

Depois de entrar na universidade, passar por diversas barreiras sociais de acesso, tempo de transporte para a universidade, professores opressores, crises de ansiedade e sentimentos de insuficiência e de questionar a minha própria capacidade de realizar os meus sonhos, percebi que isso ia muito além de mim. Uma vez, chegando no Instituto de Física para realizar uma prova (como todas as segundas-feiras naquele semestre), desanimado e triste, olhei para um cartaz escrito pelos próprios estudantes que estava escrito: “Não é normal deixar de gostar de física”. Aquilo me marcou muito e me fez começar a perceber que tudo aquilo não era sobre mim, mas ia muito mais fundo. Ainda depois disso, fui tentar fazer uma iniciação científica na astrofísica e me deparei com uma pesquisadora que era tão opressiva como meus professores da graduação. Nesse processo dicotômico da graduação e no movimento de jovens, tomei a decisão que o que de fato fazia sentido na minha vida era ser um educador e queria me tornar um professor, mas não qualquer um.

Além do movimento de jovens, cheguei a participar posteriormente como educador em dois movimentos sociais, um mais diverso e outro focado na questão da moradia urbana. No entanto, foi ainda na graduação que tive acesso ao conhecimento sociológico que foi o grande responsável por “me libertar” intelectualmente ao longo do tempo. Foi nesse contexto que me aproximei da sociologia bourdieusiana e vi nela a ferramenta que me ajudou a responder talvez as questões do meu próprio ser. O “esporte do combate” foi a arma que me ajudou no processo de libertação das angústias que me impediam de evoluir como um intelectual e que me deram a direção de compreender aquilo que eu queria para a minha vida.

Nesse sentido, estudar a formação de professores para mim é de certa forma compreender a minha própria história, fundamentada naquilo que me deu condições de desvelar a minha própria realidade. Nesse caminho, percebi que as condições sociais, históricas e materiais da realidade dos professores me interessava para de certa forma contribuir, para o nosso lado, nesse campo de disputas que é a educação brasileira.

A formação de professores já passou por diversas fases ao longo de nossa história, moldada pela visão hegemônica sobre que tipo de profissional era necessário formar, para um tipo de escola e para um tipo de sociedade. Nas últimas décadas, a formação de professores tem se dado principalmente pelas universidades, que hoje, praticamente em todo mundo, têm o monopólio da formação dos professores. Essa formação tem cada uma o seu modo de funcionar, umas mais longas, outras mais curtas, umas voltadas para uma formação comum seguida de uma formação específica para a didática e a metodologia do ensino, enquanto outras concebem cursos específicos de formação de professores.

No entanto, nos últimos anos, a formação dos professores, inclusive os das áreas de ciências (Física, Química, Biologia e Ciências), têm adotado modelos de formação à distância ou ainda de licenciaturas complementares “*express*”, que em cerca de um semestre um aluno já graduado em área “correlata” pode obter o diploma de licenciatura. Nesse sentido, cria-se um problema com a massificação das licenciaturas, tornando-as um processo que beira o *laissez faire* do processo de formação dos professores.

Os cursos de licenciatura das universidades públicas, que não estão a mercê - *a priori* - da lógica de mercado, da formação em massa e da precarização da formação em favor de uma “flexibilização”, acabam não dando conta da demanda de profissionais da educação que precisamos formar nesse país continental em que vivemos. E é claro que o setor privado, que apesar de ter sua legitimidade em alguns casos, chega com o seu grande capital econômico e político e acaba por dominar o mercado de formação de professores já que “o Estado não dá conta”.

Quando pensamos na formação de professores, estamos expressando o tipo de profissional que desejamos que atue dentro da escola. No entanto, não podemos ser ingênuos ao pensar que a própria concepção de professor, e portanto, de formação de professores, seja isenta de interesses, pois ela é um espaço em disputa. Essa disputa é permeada por interesses que vão muito além da escola e dos agentes que a compõem, uma vez que a instituição de socialização, que é a escola, é frequentada por praticamente todo cidadão brasileiro, e muitos são atraídos pelo interesse de dominar este espaço.

A flexibilização da formação dos professores muitas vezes se apoia em argumentos tirados do senso comum, tais como o famoso “se aprende a ser professor na prática”. Parece que aqui no Brasil, e talvez no mundo, é comum ouvir esse tipo de afirmação, que reflete um certo descrédito e desesperança para com a academia. Esse tipo de pensamento se opõe à relação teoria-prática no âmbito da formação docente ou no pertencimento de cada uma no referido fazer (SILVA, 2005).

Se isso for verdade, não haveria a necessidade de formar professores no ensino superior, bastando garantir o conhecimento básico das ciências da natureza, “perfeitamente” feito à distância, e um espaço para a “residência pedagógica”. Os professores de ciências, de certo modo, estariam sendo formados “na prática”. Apesar de ser um cenário bizarro, muitas vezes são estes tipos de concepções de ensino que aparecem nas discussões sobre formação de professores, justificando de certa forma um modelo dito “inovador”, flexível e empreendedor.

No entanto, não nos deixemos cair na falácia contrária, em que a academia, lugar da “iluminação”, criou o espaço perfeito da formação dos mestres letrados nas ciências. No

entanto, a questão nunca foi essa, mas a de um discurso hegemônico que acaba por “seduzir” a concepção social de educação e formação dos docentes, e que, por usar-se do senso comum, torna-se um oponente da própria concepção de ensino público. Pois é no espaço público que a socialização dos agente sociais pode acontecer de forma democrática e transparente, onde a troca de ideias, o debate sério e o reconhecimento da pesquisa científica são os elementos que norteiam - ou deveriam nortear - a formação do professor.

Estudar a formação de professores, como é a proposta deste trabalho, é tomar posição numa disputa desigual. O professor é um mediador das concepções de educação e de sociedade que lhe foram oferecidas em sua socialização, sendo colocado no meio de um campo em que diversas forças sociais atuam de forma tão feroz que só basta a ele continuar trabalhando dentro dessa lógica para sobreviver. Cabe ao intelectual, de dentro ou de fora do espaço escolar, resistir e propor a subversão da lógica que não liberta, mas que oprime e acaba por criar uma escola que não serve a quem a faz funcionar. Oxalá consigamos vencer essa batalha.

1. INTRODUÇÃO

Esse capítulo tem por objetivo introduzir o contexto da pesquisa e apresentar as questões e o plano de fundo das reflexões e da análise que foi feita durante a pesquisa. A ideia de uma introdução, no formato que foi feita neste trabalho, não é de forma alguma limitar a reflexão a alguns temas escolhidos, mas é situar uma visão de pesquisa e direcionar o olhar para as inquietações propondo caminhos. Nesse sentido, a introdução não tem por objetivo esgotar os assuntos de forma exaustiva, mas situar o leitor nos caminhos que conduzirão ao desenrolar do trabalho.

A visão de pesquisa não é isenta de uma posição no campo de produção deste trabalho, sendo o agente que escreve produto de um contexto e de um *habitus* que expressam essa posição. Além do mais, por ocupar a posição do próprio objeto de pesquisa, no caso, o professor de ciências, torna-se relevante destacar o trânsito - inevitável - entre o chão da sala de aula e o assento do intelectual em formação.

Esse trabalho não tem a intenção de sucumbir ao enganoso canto da neutralidade da produção científica, mas ao mesmo tempo ela tem a intenção de abrir e estar aberta ao diálogo. Nesse sentido, toma-se sempre o cuidado de compreender as limitações da pesquisa e ao mesmo tempo trabalhar com as possibilidades que ela constrói. Estudar a formação de professores de ciências é desbravar um campo de disputas e considerar que as forças do agente não determinam o processo ao qual ele se submete. No entanto, entende-se que somente com as ferramentas da pesquisa científica e da própria vigilância epistemológica se é capaz de contribuir com o processo histórico.

1.1 Tema da pesquisa

Quando tentamos compreender o agente professor de ciências, aqueles que lecionam as disciplinas de Biologia, Física, Química ou Ciências no ensino básico, devemos estar cientes que ele também é fruto da sua formação universitária, mas não só dela. Costumamos associar o termo “formação” com os cursos de formação oficiais dados pela universidade, mas essa palavra, entendida de forma geral e ampla, pode fazer com que nosso olhar volte-se para “outras” formações que o professor de ciências teve ao longo de sua trajetória de vida.

As pessoas de modo geral passam por diversas instâncias ao longo de suas trajetórias de vida que acabam por incorporar certos aprendizados, sejam cognitivos ou motores, mas

também sociais e culturais, que tornam-as fruto de um processo dinâmico e complexo de socialização. É muito claro que o professor não é fruto somente de seu estudo universitário, mas também não só de sua atuação na escola, pois o mesmo, enquanto aluno na escola, também vai se formando sobre o que é ser um professor, incorporando modos de agir já nessa época, por exemplo (JULIA, 2001).

Alguns estudos sobre cultura escolar apontam nessa direção, mostrando como a escola é uma dessas instâncias capazes de socializar os agentes em modos de ser e estar no mundo. Vidal (2009) entende que a escola é produtora de cultura e de modos de ser próprio, a partir de seus estudos sobre comportamentos, materiais e sujeitos da escola em diversas épocas. Filho *et al.* (2004, p. 154) também acrescentam a essa discussão argumentando que as pesquisas “têm permitido desnaturalizar a escola e empreender estudos sobre o processo mesmo de sua emergência como instituição de socialização nos tempos modernos”. No mesmo caminho, Julia (2001) analisou a cultura escolar por meio do viés das práticas dentro da escola e coloca que a escola funciona como:

Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 10).

Desse ponto de vista, os professores de ciências estariam dentro da escola e passariam pelo processo de socialização de comportamentos e práticas. Julia (2001, p. 22) acrescenta que “o colégio não é somente um lugar de aprendizagem de saberes, mas é, ao mesmo tempo, um lugar de inculcação de comportamentos e de *habitus*”. Uma incorporação de disposições aconteceria durante a prática docente, no convívio dentro da escola, mas deve-se levar em conta que o professor passou pela escola na sua infância e adolescência, ou seja, suas disposições e práticas também foram incorporadas pela socialização ao longo desse período.

No entanto, além da escola existe a vivência dentro da universidade, que também é um espaço de formação do ser docente, seja pela aprendizagem de conteúdos, mas também de formas de ser e agir em sala de aula, visões de mundo e valores (SILVA; SCHNETZLER, 2006; SILVA; SCHNETZLER, 2011; OLIVEIRA; REZENDE, 2011).

Outros ambientes também podem funcionar como espaços de socialização de disposições e práticas. Junior e Massi (2015) mostraram como outras experiências na vida dos agentes também constroem disposições e influenciam nas escolhas e práticas dos agentes. No estudo demonstraram como a família, Igreja e o convívio em outros espaços sociais ajudaram

a construir sentimentos de pertencimento e adesão dos agentes sociais, produzindo uma variedade do patrimônio de disposições.

De acordo com tudo isso, Dubar (2005, p. 93 e 94) estudou os processos de socialização profissional e destaca que a socialização é “um processo biográfico de incorporação das disposições sociais oriundas não somente da família e da classe de origem, mas também do conjunto dos sistemas de ação atravessados pelo indivíduo no decorrer de sua existência”. Para Dubar existem três momentos principais onde a socialização dos indivíduos ocorre, o primeiro momento envolveria aquelas identidades sociais herdadas da geração anterior, conferida pela família, que atuaria desde os primeiros anos de vida. O segundo, de acordo com o autor é construído durante a socialização inicial (primária) e seriam identidades virtuais, como por exemplo, a escolar. Por fim, o terceiro momento são as identidades possíveis, construídas na socialização secundária, como por exemplo, as identidades profissionais. Acrescenta que para além disso, a formação universitária, além da escolar, se torna um componente extremamente valorizado e está ligada cada vez mais a ser uma instância socializadora (DUBAR, 2005).

Richards, Gaudreault e Wilson (2021) estudaram a aplicação de ensaios autobiográficos em professores em formação, mostrando como a biografia dos professores influenciam diretamente em suas crenças e práticas. Ivemark e Ambrose (2021) estudaram os processos de socialização iniciais de professores diferentes e como isso afetou e influenciou as experiências de sua formação universitária, mostrando a relação que a frequência em ambientes sociais abundantes ao longo da vida potencializa a socialização de capital cultural e adaptações nos seus *habitus*. Edgerton, Peter e Roberts (2014) estudaram o desempenho acadêmico de diferentes gêneros e concluíram que o *habitus* é condicionado pela socialização de gênero, onde cada um deles tem um desempenho diferente no PISA-YITS.

Esses estudos nos apontam uma direção: alguns fatores ao longo da trajetória de vida dos professores afetam diretamente suas práticas, valores e expectativas. Setton (2002) mostra que a formação dos agentes sociais, inclusive o professor, é dada por múltiplos processos de socialização, sejam na família, na escola ou na cultura de massas. Adotando esta perspectiva, podemos nos perguntar, como os diferentes processos de socialização que o professor de ciências passa ao longo de sua trajetória de vida afetaria na sua prática pedagógica dentro e fora da sala de aula?

Responder essa questão não é tarefa fácil e dada as limitações da própria pesquisa só podemos apontar direções. Nesse sentido, ao consultar a literatura sobre o assunto (apresentada na seção 1.2 - Revisão Bibliográfica), percebe-se, por um lado, que se considera

muito sobre o que e como os professores atuam em sala de aula, seja por meio de seus valores, ações e práticas. Por outro lado, são poucos os que tentaram compreender o motivo pelo qual os professores desenvolveram esse tipo de prática e atuação. Diante dessa situação, escolheu-se o arcabouço teórico desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu como referência teórica (ver Capítulo 2 - Referencial Teórico), uma vez que em sua teoria busca entender por que os agentes sociais, dentro dos campos sociais, agem de formas interessadas e desinteressadas. Além disso, fornece ferramentas teóricas e metodológicas capazes de responder a essa questão por meio de um estudo sistematizado.

1.2 Revisão Bibliográfica

Com o intuito de explorar de forma mais sistemática o que já existe na literatura sobre essas questões, foi feita uma pesquisa bibliográfica nas principais revistas sobre Ensino de Ciências no Brasil, onde buscou-se artigos que estivessem de acordo com os objetivos da pesquisa. Como a pesquisa teve foco nos professores de ciências optou-se por somente verificar a literatura na área das ciências, no entanto, outros trabalhos com focos mais gerais na área da educação foram considerados, apesar de não terem entrado na revisão sistemática.

Nesse sentido, optou-se por investigar aqueles trabalhos que conseguissem relacionar a socialização ou a trajetória de vida dos docentes com suas práticas e disposições. Depois de uma série de investigações com palavras diferentes, as palavras-chave escolhidas para encontrar os artigos que tinham mais relação com os objetivos de pesquisa foram “socialização” e “práticas docentes”, em um primeiro momento, mas durante a época das pesquisas apareciam muitos artigos sobre o tema investigado com a palavra-chave “identidade”, que apesar de ser colocado nessa seção, não será um tema tratado ao longo da pesquisa, pois os encaminhamento de pesquisa que esse tema carrega não combinam com as escolhas teórico-metodológicas da pesquisa, mas contribuem para ilustrar de forma mais ampla o assunto.

As revistas utilizadas foram Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (Conceito Qualis: A2), Revista Investigações em Ensino de Ciências (Conceito Qualis: A2), Revista Ciência & Educação (Conceito Qualis: A1), Revista Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Conceito Qualis: A1) e por fim uma revista espanhola *Ensenanza de las Ciencias* (Conceito Qualis: A1), levando em conta o quadriênio 2017-2020. A pesquisa foi feita entre 24 de Março e 07 de Abril do ano de 2022.

Da bibliografia encontrada com a palavra “socialização” foram encontrados na Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (12 resultados, 2 artigos selecionados), Revista Investigações em Ensino de Ciências (6 resultados, 0 artigos selecionados), Revista Ciência & Educação (3 resultados, 0 artigos selecionados), Revista Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (0 resultados, 0 artigos selecionados) e Revista Enseñanza de las Ciencias (“socialización” - 3 resultados, 0 artigos selecionados).

Pena, Silveira e Guilardi (2010) em seu estudo analisam como se dá o processo de socialização com a cultura escolar de três professoras de química da educação básica no início da carreira. Entendendo que o processo de inserção de professores no ambiente escolar tem uma alta relação com sua permanência dentro da profissão docente, muitos professores, depois do “choque de realidade”, apresentam dificuldades em lidar com quatro tipos de conflitos e tensões: currículo/instrução, relacionamento pessoal, autoconceito e institucional/contextual. As autoras utilizam o método de estudo de caso etnográfico, utilizando principalmente os instrumentos das entrevistas semi-estruturadas e observação participante. O estudo aponta que todas as professoras tiveram dificuldades na socialização inicial dentro da escola, o que desencadeou momentos de isolamento, frustração, submissão, recusa e desistência da carreira. Outro ponto destacado foi o desconhecimento do contexto e da cultura escolar, apontando déficits na formação. A dimensão institucional é apontada como o maior dificultador desse processo de iniciação à docência, representada na figura da direção e dos pares, onde tais conflitos sugerem interferências na permanência das professoras no magistério e para a constituição de suas subjetividades profissionais.

Oliveira e Rezende (2011) partem de uma articulação entre Bourdieu e Bakhtin para investigarem a reprodução do habitus pedagógico no discurso de estudantes das áreas de Ciências da Natureza. A ideia foi entender como dava-se a socialização de um *habitus* nos diferentes perfis de curso, em relação ao entendimento que esses estudantes tinham sobre a qualidade de ensino, às disciplinas, à avaliação e desempenho. As autoras realizaram um estudo de caso por meio de entrevistas semi-estruturadas com estudantes da licenciatura e do bacharelado dos cursos de Física, Química e Biologia de uma universidade pública do Brasil, todos no último ou penúltimo período do curso. Para a análise utilizaram a análise do discurso pretendendo identificar o conteúdo semântico da fala, interpretando a fala pelo seu posicionamento axiológico. No discurso dos entrevistados aparecem diferenças de perspectivas sobre o curso, apontando uma maior aceitação dos bacharelados a uma abordagem mais tradicional e uma maior aceitação ao sistema, enquanto os alunos de licenciatura tinham uma posição mais crítica e humanística em relação às mesmas questões.

Apesar das autoras do estudo reconhecerem diferenças importantes entre as perspectivas dos estudantes do bacharelado e da licenciatura, argumentam que é necessário um processo de investigação mais aprofundado, como a inclusão de dados socioculturais.

Da bibliografia encontrada com a palavra “práticas docente” foram encontrados na Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (35 resultados, 2 artigos selecionados), Revista Investigações em Ensino de Ciências (23 resultados, 2 artigos selecionados), Revista Ciência & Educação (16 resultados, 1 artigos selecionados), Revista Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (12 resultados, 1 artigos selecionados) e Revista Ensenanza de las Ciencias (“praticas docentes” - 13 resultados, 0 artigos selecionados).

Silva e Schnetzler (2006) estudam como a mediação de um professor universitário em uma disciplina científica torna-se referência na formação de futuros professores. Para isso, as autoras gravam as aulas teóricas e práticas do formador e entrevistam os estudantes por meio de entrevistas semi-estruturadas de uma perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. Fundamentadas na ideias de Vygotsky e Bakhtin concluem que a atuação do formador no processo de ensino universitário, além de promover uma elaboração conceitual em seus alunos, serve de referência para futuras atuações pedagógicas. Apesar do ensino de biologia, o professor acaba ensinando habilidades e visões de mundo aos estudantes que acabam imitando a linguagem - no sentido mais amplo - do docente universitário.

Scarinci e Pacca (2009) investigaram a prática na sala de aula de 9 professores de física que participam de um programa de formação continuada por meio de um instrumento de análise que foi dividido em cinco dimensões: i) as estratégias escolhidas para a condução do ensino, ii) as habilidades mobilizadas, iii) as atitudes na interação com os alunos, iv) a avaliação que o professor faz do seu trabalho e v) a meta-avaliação ou tomada de consciência sobre a própria atuação. Esse instrumento tem caráter analítico e foi construído por meio dos relatos dos professores em atuação e parte de uma perspectiva construtivista de ensino e aprendizagem. Para cada uma das dimensões foram feitas uma série de perguntas e posteriormente as respostas foram comparadas com possíveis subcategorias para análise dos relatos dos docentes. Com a análise de dados, as autoras conseguiram mostrar incoerências transitórias geradas entre as estratégias e atitudes, quando o professor ensaia modificações em sua prática. Outra conclusão tirada do estudo mostra que o professor, ao levar uma atividade interessante para sala de aula com o intuito de despertar o interesse dos alunos, acaba na verdade querendo engajar o gosto do aluno pela física, já que é uma disciplina que tem a reputação de ser “chata” e difícil. Mostra-se também que o professor só consegue motivar o aprendizado dos alunos com os alunos presentes e o quanto os professores utilizam o próprio

sistema de ensino, focado nas notas, para obter esse engajamento. O instrumento, por fim, deixou implícita as razões que geraram algumas ações e práticas, no momento em que o docente relata-as, ele toma maior consciência do que faz e com isso busca justificar tais ações.

Silva e Schnetzler (2011) investigam a prática de um professor universitário com 12 anos de carreira no ensino superior de uma universidade particular confessional indicado pelos estudantes dos últimos semestres do curso de licenciatura em biologia como o maior contribuir para sua formação docente. A pesquisa foi realizada utilizando entrevistas semi-estruturadas para entrevistar o professor e 6 alguns alunos cursando a disciplina (Fisiologia) dada pelo formador e dez observações de aulas teóricas e práticas. As autoras destacam o professor como reflexivo, no planejamento e na ação, propõe situações-problema para os estudantes contemplando as emergências trazidas por eles, apontando a importância disso para a formação dos futuros professores, já que há uma estreita ligação com a apropriação dos modos de ensinar na formação universitária. Utilizando de entusiasmo, bom humor e dinamismo chama a atenção dos alunos, apesar de utilizar do modelo expositivo oral para suas aulas, a avaliação é feita utilizando questões mais abertas, para poder desenvolver nos estudantes um conhecimento mais “emancipado”. Concluem apontando a importância do papel desempenhado pelo formador universitário para a formação do exemplo de como pedagogicamente ensinar os conceitos aprendidos durante sua formação universitária.

Alves, Andrade e Silva (2016) investigam a influência de políticas públicas curriculares na prática de docentes de química, mais especificamente o PCN, PCN+ e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Com a intenção de conhecer as práticas, valores e crenças foi utilizado uma metodologia qualitativa com entrevistas semi-estruturadas com base na análise histórico-cultural com professores da rede estadual de Ribeirão Preto. Apesar de diferentes opiniões sobre as políticas públicas citadas, todos os professores entrevistados reconhecem a importância de políticas desse gênero, no entanto, a autonomia docente parece mais relevante durante as suas práticas dentro da sala de aula. Em outras palavras, os professores conhecem e têm acesso aos documentos das políticas públicas, mas acabam deixando as orientações dos documentos em segundo plano, quando essas são trazidas para a escola.

Harres *et al.* (2018) analisam as vivências e práticas de professores considerados inovadores que reúnem-se na EFE (Escola Pedagógica Fundamental) na Colômbia. Por meio da coleta das narrativas de 6 professores com a Análise Textual Discursiva foram realizadas três categorias de análise: história e trajetória profissional, concepções e práticas pedagógicas e inovação permanente. Os autores colocam que a vivência em experiências de formação

continuada inovadoras favorecem suas práticas como docentes pelos aspectos trazidos durante esse processo, como: (i) problematização do modelo tradicional de ensino; (ii) autoavaliação da prática docente; (iii) desenvolvimento de propostas alternativas de ensino, com acompanhamento dos resultados; (iv) diálogo entre pares e com os alunos; e (v) fortalecimento da pesquisa como atitude cotidiana. Além do mais, identificam quatro fatores críticos que potencializam um efetivo desenvolvimento profissional: (i) melhoria no conhecimento específico da área de atuação, nas concepções sobre a natureza do conhecimento científico e nas concepções sobre pesquisa; (ii) mudança nas concepções relativas à importância da pesquisa no ensino de ciências e no nível de confiança na sua implementação em sala de aula; (iii) evolução na prática docente de cunho investigativo ou na habilidade para usar a pesquisa em sala de aula a partir de coleta de dados e da reflexão sobre a própria prática e (iv) melhoria dos estudantes no seu conhecimento específico, nas suas concepções sobre a natureza do conhecimento e sobre o que é e como pesquisar.

Villani, Barolli e Nascimento (2020) estudaram duas professoras de física do ensino básico, utilizando a ferramenta do retrato sociológico com um olhar sobre toda trajetória das docentes utilizando entrevistas, análise do currículo LATTES e as publicações foi reconstruído a trajetórias profissionais e com isso articulado o patrimônio de disposições. Partindo da desvalorização da profissão docente no Brasil e com o intuito de entender como se dá essa trajetória, o objetivo foi responder quais “condições institucionais (possibilidades de escolhas e recursos), características subjetivas (habilidades, competências e disposições) e contextos sociais (família, escola, universidade)” influenciaram a trajetória e assim tornar uma busca do docente pelas inovações educacionais. Partindo da concepção de disposição de Bernard Lahire, os autores traçam o retrato sociológico das suas professoras levando em conta os antecedentes à formação, a graduação, o início da docência e a formação continuada (inclusive as experiências de pós-graduação e no CERN). Concluem que esses aspectos estão ligados fortemente a um conjunto de características individuais (expressadas e construídas pela trajetória de vida e pelas disposições), mas também de políticas institucionais e eventos ocasionais, que contribuem para a satisfação profissional e estabilidade na Educação em Ciências.

Da bibliografia encontrada com a palavra “identidade” foram encontrados na Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (22 resultados, 1 artigos selecionados), Revista Investigações em Ensino de Ciências (19 resultados, 2 artigos selecionados), Revista Ciência & Educação (17 resultados, 0 artigos selecionados), Revista Ensaio Pesquisa em

Educação em Ciências (13 resultados, 2 artigos selecionados) e Revista Enseñanza de las Ciencias (“identidade” - 3 resultados, 0 artigos selecionados).

Monteiro e Teixeira (2004) estudaram a maneira que professoras das séries iniciais do ensino fundamental dirigiam atividades que envolviam o conhecimento em Física, com a ideia de compreender as influências que suas experiências enquanto alunas e depois como professoras, ou seja, a sua identidade docente influencia suas práticas. O estudo foi feito com 24 professoras de escolas públicas da zona rural, dentro de um curso proposto pelos pesquisadores, que têm formação em pedagogia ou no magistério. A coleta de dados foi feita em duas partes: 1) um levantamento das memórias tanto em relação às suas experiências com o ensino, quanto a suas visões sobre a aprendizagem e a natureza da ciência; 2) acompanhamento das professoras em sala de aula. Para entender como as professoras abordam o conhecimento físico foi proposto que realizassem um experimento que envolvia concepções sobre pressão do ar e a independência dos movimentos. As professoras que foram acompanhadas em sala de aula não tinham uma boa experiência com o Ensino de Física e acabaram reproduzindo a mesma prática de seus professores de escola, baseada na transmissão/recepção. O medo de não atingir os objetivos e a falta de um conhecimento mais amplo sobre o tema a ser ensinado acabou gerando ansiedade e insegurança, com essa ameaça, acabam voltando à prática que tinham confiança. O estudo evidencia a existência de indicadores inconscientes, próprios das características pessoais e psicológicas das professoras diante de seus alunos, definidos pela história de cada uma, com os quais condicionam suas ações em sala de aula. O professor constrói tacitamente uma identidade docente a partir de um processo no qual ele mesmo está inconsciente, assim, vai absorvendo posturas, atitudes e valores.

Quadros *et al.* (2006) investigam a relação entre as marcas deixadas pelos professores ao longo do processo de escolarização e a formação da identidade profissional de futuros professores de química. Foram entrevistados 60% dos licenciandos de química dos dois últimos semestres da UFMG por meio de episódios de memória, sendo ao todo 36 entrevistados. Com a ideia de investigar quais memórias os licenciandos tinham dos professores que, segundo eles, marcaram as suas formações, seja por aproximar mais das matérias científicas, seja por influenciar diretamente na escolha do curso de graduação, as memórias foram categorizadas em três: afetiva, pedagógica e conhecimento. Grande parte dos professores lembrados foram da educação básica - fundamental e médio - e foram lembrados principalmente por aspectos afetivos e pedagógicos da categorização. Os autores concluem apontando a relação muito próxima da formação da identidade profissional com as

experiências vividas com professores durante o processo de escolarização, onde uma imagem do “ser professor” seria criada desde a escola básica e já está enraizada quando essas pessoas chegam no curso de licenciatura. Outro aspecto levantado é a característica que observam no curso de licenciatura dele não levar em conta essa dimensão, sendo muitas vezes reproduzidor do modelo transmissão/recepção. Apontam uma necessidade do curso em buscar acomodar inovações, assimilar mudanças, re-pensar a prática pedagógica num processo de autoconsciência sobre o que faz, como faz e por que faz em sala de aula.

Oliveira e Queiroz (2016) fazem um estudo de caso com uma professora de química em formação durante seus estágio curricular, caracterizando-a como uma Intelectual Transformadora. A estudante foi escolhida por ter apresentado uma proposta de ensino na perspectiva CTS-ARTE, onde utilizou um cordel para trabalhar o tema do tratamento de esgoto na cidade. Com observação participante seguida de uma entrevista projetiva utilizando Análise Textual Discursiva foram criadas categorias e subcategorias que puderam associar a estudante dentro da caracterização apresentada, dado sua postura trazendo uma gama de discussões sociais e o empoderamento dos estudantes fora do muro da escola.

Arruda, Araújo e Passos (2018) estudam a identidade docente numa etapa de transição, quando licenciandos de Ciências Biológicas estão acompanhando professores dentro da escola. Para isso, propõem um instrumento para o estudo da identidade docente com base na entrevista de quatro licenciandos sobre a percepção sobre o ensino praticado pelo professor, sua aprendizagem, relação do professor com o conteúdo e a aprendizagem dos estudantes do ensino básico. Durante as entrevistas os autores abordaram a relação que os estudantes tinham com o mundo escolar de três formas distintas, são elas: epistêmicas, pessoais e sociais, com posterior transcrição e utilização da Análise Textual Discursiva. Os dados analisados mostraram que os estudantes valorizaram mais as aulas mais atrativas e diferentes, mostrando um valor maior por alguns professores do que com outros, tomando alguns como espelhos para sua construção enquanto docente. Sobre a aprendizagem, mostravam mais interesse por atitudes que estavam mais relacionadas com o próprio ensino médio, sendo essas experiências de extremo valor para escolher o curso que estavam cursando. Sobre ser e sentir-se professor quase sempre as falas estavam relacionadas à sua própria aprendizagem, ao ensino praticado pelo professor e à aprendizagem dos alunos.

Mellini e Ovigli (2020) estudam a constituição da identidade profissional de professores de biologia em começo de carreira que tiveram sua formação universitária numa instituição pública federal. Através de entrevistas semiestruturadas e posterior uso da Análise Textual Discursiva, quatro professores de biologia foram investigados por meio de uma

abordagem qualitativa pessoal e subjetiva, onde três categorias de análise foram formadas: Identidade Profissional e Docente, Os Saberes Docentes do Professor de Biologia e As Dicotomias na Formação Inicial. Um dos pontos levantados pelos autores é a relação da identificação com a identidade docente com a intenção do aluno desde o começo da graduação em seguir essa carreira, tanto mais se identificará quanto mais cedo essa intenção aparecer. A “aprendizagem pela observação” fruto das experiências - boas ou ruins - enquanto alunos é de extrema importância para o “tornar-se” professor, mostrando uma tendência ao professor ensinar como foi ensinado. Essa tendência tensiona os autores a proporem que os cursos de licenciatura criem espaços de diálogo na formação inicial para discutir crenças e teorias que os alunos trazem, com o objetivo de potencializar uma reflexão sobre o processo de virar professor. Um último aspecto mencionado pelos autores de importância para a construção da identidade profissional é a participação no Estágio Curricular Supervisionado e de programas de iniciação à docência.

Nesta pesquisa foi necessária uma abordagem teórica profunda o suficiente para fornecer ferramentas teórico-metodológicas úteis e eficientes para a análise subsequente. Como referencial teórico e metodológico a teoria sociológica proposta pelo francês Pierre Bourdieu, onde será aprofundada a sua teoria e a relação com o Ensino de Ciências no Capítulo 2. Sua sociologia é referenciada nos estudos da cultura escolar:

Análises, como as realizadas por Bourdieu e Passeron, por exemplo, reconheceram nessa transmissão os signos da reprodução da sociedade e conceberam a escola como uma maquinaria criada para manutenção do status quo. Mais recentemente, a essa perspectiva têm se associado análises que destacam a escola também como produtora de uma cultura específica e como espaço de convivência de culturas. As mudanças de percepção sobre a função social da escola remetem a modificações tramadas nos últimos anos no âmbito da sociedade e de seus sistemas de representação (VIDAL, 2009, p. 26).

Nos últimos anos, diversos artigos utilizaram da teoria bourdieusiana para interpretar os fenômenos sociais e compreendê-los de forma aprofundada, muitos serão citados ao longo do trabalho. Um Estado da Arte feito por Valadão e Massi (2015) investigou o uso da teoria de Bourdieu no ensino de ciências e mostrou 40 pesquisas feitas utilizando o autor como referencial teórico. As autoras classificaram três as unidades temáticas em todos esses estudos e classificaram em i) Sociologia da Ciência, ii) Formação de Professores e iii) Ensino e Aprendizagem de conhecimentos científicos. O que mais interessa a presente pesquisa é a temática da Formação de Professores, que segundo os autores “o conceito de *habitus* foi a ideia mais mobilizada, para investigar a formação inicial ou continuada de professores de diversos modos: associado às construções anteriores e à formação inicial que impactam os saberes docentes” (VALADÃO; MASSI, 2015, p. 4).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A teoria sociológica do francês Pierre Bourdieu, principalmente seus conceitos de *habitus*, *capital* e de *campo*, será usada como base da pesquisa. A teoria de campos sociais de Bourdieu surgiu no tempo histórico depois do conceito de *habitus*, de forma a explicar as lógicas internas estabelecidas dentro de um determinado grupo social (WATANABE, 2015).

A obra de Bourdieu é vasta e complexa, com implicações em diversas áreas sociais, seja na educação, na política, na economia, nas artes *etc.* A intenção desse estudo não é realizar uma exposição sistemática de sua obra, muito menos refazer o processo histórico de desenvolvimento de sua teoria social. Apesar disso, o cuidado teórico e metodológico foi posto em vigília a todo momento, pois não é raro o uso “utilitário” de conceitos ou recortes reducionista da teoria social bourdieusiana. Nesse sentido, a conceituação a seguir tem como objetivo guiar o leitor pelos principais constructos teóricos do autor, traçando o encaminhamento assertivo das bases teóricas que fundamentam esse trabalho.

2.1 A Teoria de Campos de Pierre Bourdieu

Em sua teoria, o olhar de Bourdieu volta-se para a prática social dos agentes sociais, onde ele tenta compreender quais as “leis” que regem esse comportamento nos diversos campos sociais. Para compreender os agentes na teoria de campos bourdieusiana é necessário compreender que eles estão inseridos dentro de campos sociais, que seriam espaços abstratos de posições e relações sociais, relativamente autônomos, ou seja, como coloca Bourdieu (2004, p. 20 e 24), um “microcosmo dotado de suas leis próprias”, onde os “agentes caracterizados pelo volume de seu capital determinam a estrutura do campo em proporção ao seu peso”, disputando reconhecimento dentro daquele campo, a aquisição de capitais simbólicos. Suas leis de funcionamento não são as mesmas do macrocosmo social, mas às imposições vindas dele não escapam de influenciar os agentes dentro do campo.

Catani (2011, p. 192) argumenta que a noção de campo trazida por Bourdieu diferencia-se da de sociedade pois segundo o autor “uma sociedade diferenciada não se encontra plenamente integrada por funções sistêmicas”, mas seriam os conjuntos de microcosmos sociais que constituem a sociedade.

Em seus escritos, onde explicita sua obra e método sociológico, Bourdieu adverte que a noção de campo precisa ser entendida em sua interdependência em relação a outras noções,

por exemplo, a de *habitus* e capital. Nenhuma delas pode ser definida isoladamente, mas fazem parte do interior de um sistema teórico onde não há definições estáticas, mas são caracterizados pelos seus usos e interligações na pesquisa (CATANI, 2011).

Nesse sentido, só podemos entender a prática social dos agentes quando em profunda conexão com seu *habitus*, seus capitais e o campo de atuação em questão. Levando em consideração a inevitabilidade de fundamentar as ações somente através da exposição progressiva dos resultados que estão subjacentes a elas, a análise elimina a coesão que está oculta sob a variedade e a abundância das atividades realizadas em contextos que possuem lógicas distintas, e, conseqüentemente, têm a capacidade de impor distintas formas de execução, segunda a fórmula [(*habitus*) (capital)] + campo = prática (BOURDIEU, 2011).

O *habitus* e o campo estão intimamente ligados, existindo uma relação dialética entre o sujeito e a sociedade, uma via de mão dupla em que o agente, mesmo inconscientemente, suas ações, comportamentos e afins não são uma memória sedimentada, mas um sistema de disposições construído dentro de um campo, derivado de percepções da situação que o determina (SETTON, 2012). Nas palavras de Nascimento *et al.* (2019, p. 432) a teoria “se distanciou das posições extremas objetivistas, nas quais as estruturas sociais influenciaram inequivocamente a ação dos sujeitos; e das subjetivistas, nas quais os indivíduos seriam livres para agir, sem a interferência das estruturas sociais”.

O próprio Bourdieu (2004) aponta que a sociologia olhada por esse ângulo corre o risco do “erro de curto-circuito”. Ele funciona de um lado naqueles (internalistas) que defendem e sustentam que para entender uma produção cultural bastaria ler a produção em si, no caso de um texto literário, ele por si só seria o “alfa e ômega”. Nada mais é necessário para ser conhecido ou investigado. Posição muito comum na história da ciência ou da filosofia, onde descrevem os processos como se fossem uma “partenogênese”, a ciência ou a filosofia engendrando-se, fora de qualquer contexto social. Por outro lado há aqueles (externalistas) que propõem-se a relacionar as produções culturais colocando-as em relação com o contexto social ou econômico. Por exemplo, associar uma obra de arte ou um poema com situações macrossociais do momento de sua produção (BOURDIEU, 2004).

Entre esses pólos podemos observar um caminho diferenciado, trazido pela obra bourdieusiana. Bourdieu (2004, p. 20) argumenta que “existe um universo intermediário que chamo o campo literário, artístico, jurídico ou científico, isto é, o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte a literatura ou a ciência”. Seria esse universo um mundo social como qualquer outro, mas que obedece leis sociais relativamente específicas do próprio universo. A autonomia de um campo

se daria conforme sua capacidade de “refletir” ou “refratar” as pressões externas ao campo, evitando-as ou retraduzindo-as (BOURDIEU, 2004).

Catani (2011) analisa as possibilidades da teoria de campos e investiga diversos autores que definem diferentes campos e acaba esbarrando no campo intelectual, definindo a ideia que quero abordar:

O microcosmo dos intelectuais (como os demais campos que, na concepção de Bourdieu, constituem o mundo social nas sociedades altamente diferenciadas) encontra-se regido por regras próprias e irredutíveis às regras que regem a dinâmica e a competência em outros domínios – por exemplo, o econômico, o político, o jurídico. Nesse espaço relativamente autônomo, os intelectuais lutam pelo monopólio da produção cultural legítima, de acordo com a posição ocupada no campo por cada ator, individual ou coletivo. A autonomia das elites culturais – escritores, artistas, cientistas –, reconhecida socialmente ou reclamada por estas, é a autonomia do campo, suas instituições, suas regras próprias (CATANI, 2011, p. 194).

Dentro da lógica do campo, a classe social não é limitada por uma propriedade fundamental em particular - como a posição nas relações de produção - ou por um espectro de propriedades - sexo, idade, origem social, etnia, remuneração ou nível de instrução -, mas pela estrutura das relações entre as propriedades pertinentes que dispõem de valor próprio e os efeitos que elas exercem nas práticas (BOURDIEU, 2011).

Bourdieu (2004) exemplifica com uma analogia dupla com a Física citando o exemplo de Einstein, que o mesmo teria modificado - perturbado - as dinâmicas do campo quando propôs sua teoria da relatividade, ou seja, não haveria nenhum físico que não estivesse sido afetado pela intervenção de Einstein. No entanto, sinto que o caso elétrico consegue ilustrar de uma forma bem interessante a teoria de campos sociais e a relação com o capital simbólico de Bourdieu.

Antes de exemplificá-la, é importante citar que o autor preocupa-se que o uso de analogias ou anedotas, apesar de atrair mais os olhares de puro “interesse” pela sociologia, acaba muitas vezes deixando a cientificidade de lado, como Bourdieu (2019) deixa claro:

O conhecimento sociológico é sempre suscetível de ser levado, à primeira vista, pela leitura ‘interessada’ que se liga à anedota e aos detalhes singulares e que, por não ser controlada por um formalismo abstrato, reduz o seu sentido ordinário as palavras comuns à língua erudita e à língua ordinária. Esta leitura quase inevitavelmente parcial busca uma falsa compreensão, fundada na ignorância de tudo o que o conhecimento propriamente científico define como tal, isto é, a própria estrutura do sistema explicativo: ela desfaz o que a construção científica havia feito, misturando o que havia sido separado e sobretudo o indivíduo construído (pessoa singular ou instituição), que somente existe na rede das relações elaboradas pelo trabalho científico, e o indivíduo empírico, que se entrega diretamente à instituição ordinária; ela faz desaparecer tudo o que distingue a objetivação científica tanto do conhecimento comum quanto do conhecimento semierudito que, como se vê na maioria dos ensaios, mais mistificados que desmistificadores (BOURDIEU, 2019, p. 23).

Levando em conta os possíveis reducionismos presentes na anedota elétrica, os campos sociais seriam como o campo elétrico, os agentes são as partículas e o capital simbólico específico do campo é a carga elétrica. Quando uma partícula (agente) tem muita carga (capital simbólico), ela deforma a configuração do campo e dependendo de como ela atua, sua prática social, tende a acumular mais das cargas para perto dela, seria esse um dominante. Em outras palavras, a força que um dominante tem sobre um campo ajuda-o a manter para si o status de detentor legítimo da distribuição de carga e do acúmulo de carga. Uma partícula que não tem carga elétrica, não disputa espaço no campo, não interage com outros agentes dentro daquele espaço social, não tendo capital para entrar nas disputas. Já uma partícula com menos carga - relativa às outras - tem menos capacidade de configurar o campo ao seu favor, tendo menos “força elétrica” para atrair para perto de si uma configuração de campo mais favorável. Os campos estruturam-se com base nas disputas por capital simbólico específico, onde os agentes com maior afinidade ao *habitus* do campo realizam estratégias - não necessariamente conscientes - de acúmulo de capital específico. Esse exemplo, é claro, pressupõe que dentro de um campo, somente a carga correspondente àquele campo é que “vale”, isso tem relação com a autonomia relativa de um campo social e será discutido ao longo do texto.

Ao expor sobre o campo científico, Bourdieu (2004, p. 25) coloca que “as oportunidades que um agente singular tem de submeter as forças do campo aos seus desejos são proporcionais à sua força sobre o campo, isto é, ao seu capital de crédito científico ou, mais precisamente, à sua posição na estrutura de distribuição do capital”. Dentro da teoria sempre é colocado o campo como um espaço de disputas e os agentes como jogadores desse jogo. Quem disputa um troféu em um campeonato, sabe as regras do jogo, entende as estratégias que o ajudam na vitória e luta para vencer. Saber como se joga não é algo intuitivo, pois cada campo social terá suas próprias regras e disputará troféus diferentes (ou seja, capitais diferentes). Bourdieu (2004) explora essa relação com uma analogia ao jogo de rugby, trazendo os nascidos dentro do campo:

Os campos são lugares de relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas. Um campo não se orienta totalmente ao acaso. Nem tudo nele é igualmente possível e impossível em cada momento. Entre as vantagens sociais daqueles que nasceram num campo, está precisamente o fato de ter, por uma espécie de ciência infusa, o domínio das leis imanentes do campo leis não escritas que são inscritas na realidade em estado de tendências e de ter o que se chama em rugby, mas também na Bolsa, o sentido do jogo. [...] Essa arte de antecipar as tendências, observada por toda parte, que está estreitamente ligada a uma origem

social e escolar elevada e que permite apossa-se dos bons lugares de publicação (ou mesmo exposição) etc. é um dos fatores que determinam as diferenças sociais mais marcantes nas carreiras científicas (e isto é mais manifesto ainda na arte moderna). Esse senso do jogo é, de início, um senso da história do jogo, no sentido do futuro do jogo. Como um bom jogador de rugby sabe para onde vai a bola e se põe lá onde a bola vai cair, o bom cientista jogador é aquele que, sem ter necessidade de calcular, de ser cínico, faz as escolhas que compensam. Aqueles que nasceram no jogo têm o privilégio do 'inatismo'. Eles não têm necessidade de serem cínicos para fazer o que é preciso quando é preciso e ganhar a aposta (BOURDIEU, 2004, p. 27 e 28).

O cuidado para não cair em um estruturalismo é levar em conta que qualquer que seja o campo, ele é um objeto em disputa, ou seja, um jogo no qual as regras do jogo estão elas próprias postas em jogo. As estratégias dos agentes dependem da sua posição e do seu capital e orientam-se para conservar a estrutura, no caso dos dominantes (as partículas com maior carga do exemplo), ou para a transformação da estrutura e da mudança consequente das regras do jogo, no caso dos subversivos (BOURDIEU, 2004).

Apesar de duas lógicas distintas atuarem dentro do campo - econômica e simbólica - elas se combinam de formas singulares, pois cada espaço social seria único e irreduzível entre si, mas são sempre espaços de produção econômica e simbólica. Miraldi (2022, p. 4) coloca que "se afirmamos que o campo da arte ou o campo religioso é dominado pela lógica da economia simbólica, isso não significa que a lógica da economia econômica não esteja também ali presente, ainda que de forma subordinada".

O capital foi um poderoso conceito para Bourdieu na sua teoria, pois foi a chave para reconhecer diversos atores, interesses e ações sem precisar realizar análises universais sobre suas ideias e ações. A ideia de um capital literário ou científico, por exemplo, expressa uma lógica em que os agentes - sejam do campo literário ou científico - buscam esses troféus com a intenção de conseguir melhores posições no campo, guiando assim a sua prática. As posições de poder dentro do campo são traçadas com base nos capitais dos agentes e a hierarquia no campo é construída por processos de consagração próprios, disputados pelos agentes com base na distribuição de seus capitais (WATANABE, 2015).

Não se pode perder de vista que a ideia subjacente ao conceito de capital envolve uma lógica de expansão e, por conseguinte, de acumulação do mesmo. Utilizando analogias novamente, a diferença, grosso modo, entre dinheiro e capital é que o capital é um ativo ou bem que possui a capacidade intrínseca de gerar mais de si mesmo. Um capital simbólico em um determinado campo não apenas concede "poder" a um agente para manipular as dinâmicas desse campo em seu benefício, mas também tem a função de se expandir e proporcionar um aumento no acúmulo de capital.

O conceito de capital é essencialmente uma relação social, uma força social que exerce influência apenas no contexto em que se manifesta e se perpetua (BOURDIEU, 2011). Cada característica associada a essa categoria recebe seu valor e eficácia das normas específicas de cada contexto. A lógica peculiar de cada contexto determina quais características têm relevância nesse ambiente, tornando-se pertinentes e eficazes no contexto em questão. Além disso, essas características funcionam como um tipo de capital específico nesse contexto e, portanto, servem como fator explicativo para as práticas observadas (BOURDIEU, 2011). Além de mal distribuído o capital simbólico específico de um campo, ele não é facilmente transferível ou transponível entre campos, sendo que um dominante em um determinado campo não o é em um diferente campo social.

Além do capital simbólico, Bourdieu (2007) traz a ideia de capital social, onde diferentes agentes obtêm diferentes rendimentos de um capital específico segundo o grau que podem mobilizar o capital de um grupo, seja a família, um clube seletivo, nobreza, antigos alunos de escolas de “elite” etc. Segundo o autor:

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por ele mesmo), mas também são unidos por relações permanentes e úteis. Essas relações são irreduzíveis às relações objetivas de proximidade no espaço físico (geográfico) ou no espaço econômico e social porque são fundadas em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas cuja a instauração e perpetuação supõem o re-conhecimento dessa proximidade (BOURDIEU, 2007, p. 67).

O volume de capital social de um agente depende da rede de relações que ele pode mobilizar e o volume de capital de cada agente do grupo. O pertencimento ao grupo daria lucros aos participantes, tornando o grupo possível, sendo arranjados para concentrar o capital. Seja a indicação para um emprego ou ser informado do caminho a tomar por conselho de um dominante pode trazer benefícios explícitos dentro do jogo social. A rede de relações não é algo dado naturalmente ou socialmente, mas o produto do trabalho de instauração e de manutenção que é necessário para produzir e reproduzir relações duráveis e úteis, aptas a proporcionar lucros materiais e simbólicos, sendo um produto de estratégias de investimento sociais de relações utilizáveis a curto ou longo prazo. Há sempre uma troca que supõe e produz o conhecimento e reconhecimento mútuos, transformando as coisas trocadas em signos de reconhecimento (BOURDIEU, 2007).

A lógica da acumulação do capital social é formar grupos mais ou menos fechados sendo cada membro do grupo um guardião dos limites do grupo, para tal, a reprodução do

capital social é tributária, produzindo ocasiões, lugares ou práticas que reúnem indivíduos tão homogêneos quanto possível. Os grupos regulam a distribuição entre os membros do direito de se instituir como delegado do grupo, de engajar o capital de todo grupo, distribuindo desigualmente a distribuição, podendo todo capital coletivo ser individualizado num agente singular devido a ação de uma instituição que permita tal acúmulo (BOURDIEU, 2007).

Bourdieu (2007) também analisou em sua obra o capital cultural, que se refere ao conjunto de recursos culturais que uma pessoa possui e que pode ser mobilizado para obter vantagens sociais. Esses recursos culturais incluem conhecimento, habilidades, educação, normas, valores, gostos, e outras formas de cultura adquirida ao longo da vida. O capital cultural pode existir de três formas: incorporado, objetivado e institucionalizado.

O capital cultural incorporado refere-se ao conhecimento e às habilidades que uma pessoa adquire ao longo de sua vida, muitas vezes por meio da educação formal e da socialização. Este é o capital cultural "internalizado" que um agente carrega consigo, que pressupõe um processo de assimilação e a devida incorporação pelo agente, como sua capacidade de falar um idioma, seu conhecimento em literatura, matemática, história, etc. O capital cultural objetivado refere-se a objetos culturais tangíveis que representam o conhecimento e a cultura de uma pessoa, como livros, obras de arte, instrumentos musicais, entre outros, que foram apropriados simbolicamente devido à ação do capital cultural incorporado. Esses objetos podem ser considerados como símbolos de status cultural, normalmente presentes na casa da família ou nos espaços sociais e culturais pelo qual o agente convive. Por fim, o capital cultural institucionalizado é o reconhecimento social e a validação das realizações culturais de uma pessoa, como diplomas acadêmicos, certificações profissionais e outros títulos que conferem status e credibilidade no contexto social.

Bourdieu (2007) argumentou que o capital cultural desempenha um papel importante na reprodução das desigualdades sociais, uma vez que as pessoas que possuem mais capital cultural tendem a ter uma vantagem em termos de sucesso educacional, acesso a empregos de prestígio e status social. A "posse" de um capital cultural pelos agentes garante a incorporação de diferentes *habitus*, moldado pelas relações de classes (BOURDIEU, 2011) e garantindo uma certa distinção social.

2.2 O tal do *habitus*

As buscas por esses troféus (capitais) não é sempre realizado de forma consciente ou como formas bem pensadas e estruturadas de ação, mas as estratégias traçadas para as

disputas no campo dependem do *habitus* dos agentes. Durante os processos de socialização ao longo da trajetória de vida dos agentes dentro dos campos sociais haveria a incorporação do *habitus*, definido por Bourdieu (2013) como:

Os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 2013, p. 87).

Seria o *habitus* que “diria” para os agentes como agir e moldaria as práticas sociais dentro do campo. As práticas vão de algo mais explícito como o jeito de andar e vestir até algo mais sutil como uma expressão estética. Como princípio gerador de práticas e sistema de classificação de tais práticas, o *habitus* é capaz de diferenciar as classificações dadas como legítimas, e por isso legítimas de estarem em disputa, das práticas não legítimas, ou seja, que não são capazes - num primeiro momento - de serem consagradas, pois menos valorizadas, dado que não são sinônimas de capital específico (BOURDIEU, 2011). Práticas que não são neutras ou naturalizadas, são resultados de uma predisposição histórico-social e de condições de socialização específicas que traduzem o pertencimento a um grupo, completam a identidade social dos agentes (SETTON, 2012).

O gosto, inclinação e habilidade para adquirir objetos ou práticas pertencentes a um determinado grupo e a fórmula fundamental que origina o modo de vida, um conjunto coeso de preferências distintivas que refletem, na lógica específica de cada um dos diversos domínios simbólicos, como mobiliário, vestuário, linguagem ou postura corporal, a mesma intenção expressiva (BOURDIEU, 2011). Além do mais, Bourdieu (2011) cita exemplos e explica essa relação:

Falar do ascetismo aristocrático dos professores ou da pretensão da pequena burguesia não é somente descrever estes grupos por uma de suas propriedades, mesmo que se tratasse da mais importante, mas tentar nomear o princípio gerador de todas as suas propriedades e de todos os seus julgamentos sobre suas propriedades ou as dos outros. Necessidade incorporada, convertida em disposição geradora de práticas sensatas e de percepções capazes de fornecer sentido às práticas engendradas dessa forma, o *habitus*, enquanto disposição geral e transponível, realiza uma aplicação sistemática e universal, estendida para além dos limites do que foi diretamente adquirido, da necessidade inerente às condições de aprendizagem: e o que faz com que o conjunto das políticas de um agente - ou do conjunto dos agentes que são o produto de condições semelhantes - são sistemáticas por serem o produto da aplicação de esquemas idênticos - ou mutuamente convertíveis - e, ao mesmo tempo, sistematicamente distintas das práticas constitutivas de um outro estilo de vida (BOURDIEU, 2011, p. 163).

Nesse sentido, o *habitus* caracteriza-se por ser um produto da história, produzindo práticas e esquemas de percepção, pensamento e ação, conscientes e inconscientes, estruturando modos de ser dentro do campo social, sempre tendo limites às condições historicamente e socialmente situadas de sua produção. Como disposições duravelmente incorporadas pela realidade histórica do indivíduo, realidade objetiva, elas são de alguma forma pré-adaptadas às suas exigências, no qual as práticas mais improváveis encontram-se excluídas - impensáveis - enquanto aquelas valorizadas no processo de socialização encaixam-se como inevitáveis, naturais, do “senso comum”. As práticas são positivamente sancionadas porque são objetivamente ajustadas à lógica característica de um campo determinado, do qual antecipam o porvir objetivo (BOURDIEU, 2013).

Assim como um jogador de futebol não fica pensando nas regras do jogo ao entrar em campo, pois já as incorporou, ele não as esquece ao burlar as normas, mas acaba sendo parte da estratégia para vencer. Há um aparato de regulação interno - “árbitros” - para manter a ordem e o “bom” jogo. Essa disposição para entrar em campo e jogar o jogo é uma transformação fundamental realizada por meio da persuasão oculta de uma pedagogia implícita, com o sentido de incorporar, tornar corpo, uma *hexis corporal* (BOURDIEU, 2013).

A incorporação do *habitus* não se dá de forma clara para o agente, ela é fruto de uma aprendizagem, sem intenção necessária, seja pelo papel da família ou da escola, durante seu processo de socialização dentro da cultura legítima (BOURDIEU, 2011). Ao longo da trajetória de vida dos agentes ocorre uma naturalização de práticas, ações, costumes, percepções e pensamentos, como coloca o autor:

História incorporada, feita natureza, e por isso esquecida como tal, o *habitus* é a presença operante de todo o passado do qual é o produto: no entanto, ele é o que confere às práticas sua independência relativa em relação às determinações exteriores do presente imediato. Essa autonomia é a do passado operado e operante que, funciona como capital acumulado, produz história a partir da história e garante assim a permanência na mudança que faz o agente individual como mundo no mundo (BOURDIEU, 2013, p. 93).

Sendo o *habitus* adquirido e reforçado em forma de práticas de cultura por instituições de socialização, como uma subjetividade socializada, a forma de transmissão dessas práticas deve ser considerada, levando em conta a existência de instâncias de transmissão educativas. Setton (2002, p. 65) pontua que esse processo de socialização é feito “por diferentes sistemas de disposições produzidos em condicionamentos e trajetórias diferentes, em espaços distintos como a família, a escola, o trabalho, os grupos de amigos e/ou a cultura de massa”. A diversidade de estímulos e referências heterogêneas, seja a família, a escola, a universidade ou

o trabalho docente, cria uma rede de esquemas híbridos, disposições que seriam “requisitadas” a partir de um contexto específico (SETTON, 2002).

Esse processo de aquisição não é como uma imitação consciente caracterizada pelo esforço ou simplesmente por um mimetismo de atos. A relação de identificação global dentro do campo, que induz a uma reprodução, está aquém da consciência e da expressão dos agentes, a uma distância reflexiva que supõem (BOURDIEU, 2013). Segundo Miraldi (2022, p. 9) “a reprodução social em Bourdieu decorre de uma tendência ancorada em bases objetivas que aponta que agentes em posições econômicas e sociais similares possuem disposições similares”. Apesar disso, os processos de socialização não são os mesmos, nem para indivíduos de uma mesma família, ainda que possam ser similares.

A questão é não confundir o *habitus* como um destino sedimentado e certo, pois as trajetórias diferentes, mesmo de agentes do mesmo campo, existem. As individualidades seriam constituídas das variações individuais dos patrimônios de disposições, características necessárias de formações sociais diferenciadas, dado que a experiência social é variada e diferencial (JUNIOR; MASSI, 2015).

As práticas e experiências sociais podem ser concebidas então como uma combinação de diversas lógicas de ação, que ligam uma variedade de campos sociais. A sociedade contemporânea se caracteriza pela sua heterogeneidade, ou seja, a coexistência de distintas instâncias de socialização, com projetos múltiplos e uma maior circularidade de valores e referências identitárias, configura um campo da socialização híbrido e diversificado (SETTON, 2005).

A trajetória para Bourdieu insere a produção do *habitus* no tempo de vida dos agentes sociais, em espaços de produção distintos, formando disposições subjetivas, seja a família ou a escola, ou outros campos e instituições com os quais ele entra em contato durante seu envelhecimento social. Esse *modus operandi* orientador das práticas atua com base no sistema de disposições incorporadas e duráveis, sejam estruturadas pelos espaços sociais e enquanto externalizações estruturantes (MIRALDI, 2022).

Apesar de entender que há uma variedade de disposições que constroem o *habitus* dos agentes, ou seja, haveria uma forte individualidade no patrimônio de disposições, certas disposições devem ser incorporadas pelos sujeitos de forma parecida, pois trajetórias parecidas devem produzir práticas e disposições similares ou muito próximas. Bourdieu (2013) comenta sobre isso dizendo:

Diversidade na homogeneidade, que reflete a diversidade na homogeneidade característica de suas condições sociais de produção, que une os *habitus* singulares

dos diferentes membros de uma mesma classe: cada sistema de disposições individual é uma variante estrutural dos outros, no qual se exprime a singularidade da posição no interior da classe e da trajetória (BOURDIEU, 2013, p. 99 e 100).

Reside na singularidade da trajetória social o princípio das diferenças entre os *habitus* individuais, correspondendo a séries de determinações cronologicamente ordenadas e irreduzíveis umas às outras. O *habitus* é estruturado em função das estruturas produzidas pela trajetória anterior, estruturas estruturadas, e as novas experiências afetam por meio dos limites do próprio poder e seleção, como estruturas estruturantes. É a interseção dialética entre o agente e a estrutura, como uma ação conjunta de construção do *habitus*. Dominada pelas experiências primeiras, realiza uma integração única das experiências estatisticamente comuns aos membros de um mesmo grupo (BOURDIEU, 2013).

Os índices concretos do que é acessível e inacessível para uma classe particular de condições de existência objetivas, ou em outras palavras, do que “é para nós” ou “não é para nós”, determinam os agentes e definem o direito e monopólio de alguns futuros possíveis. A maneira claramente assegurada de todas essas oportunidades apropriadas, através das quais as atuais dinâmicas de poder se projetam no futuro, ao mesmo tempo em que influenciam as atuais disposições, incluindo aquelas relacionadas ao futuro (BOURDIEU, 2013).

Não é por mero acaso que os indivíduos realizam deslocamentos no espaço social. Isso ocorre porque, por um lado, eles estão sujeitos a formas que conferem estrutura a esse espaço por meio de mecanismos objetivos de eliminação e orientação. Por outro lado, a própria inércia dos indivíduos, isto é, suas características, que podem se manifestar como disposições incorporadas ou bens e títulos objetivados, se opõe às forças presentes no campo social. Um determinado volume de capital herdado está relacionado a várias trajetórias praticamente equiprováveis que conduzem a posições praticamente equivalentes, constituindo assim um conjunto de possibilidades objetivamente disponíveis para um agente (BOURDIEU, 2011).

A transição de uma trajetória para outra muitas vezes depende de eventos, sejam eles coletivos, como em guerras e crises, ou individuais, como encontros, relações afetivas, ou privilégios. Esses eventos são comumente descritos como acasos, embora estejam estatisticamente relacionados com a posição e as disposições dos agentes envolvidos. Esses eventos podem também ser organizados deliberadamente por intervenções institucionais, como clubes, encontros familiares, associações de ex-membros de empresas ou instituições, ou ocorrer de forma "espontânea" por ações individuais ou de grupos. Isso implica que as posições e trajetórias individuais não são estatisticamente independentes, uma vez que nem todas as posições de chegada são igualmente prováveis para todos os pontos de partida

(BOURDIEU, 2011).

O agente, por assim dizer, torna-se cúmplice dos processos que tendem a realizar o provável, sempre mergulhado no processo dialético de seu *habitus* e das possibilidades aparentes do mundo social. Nas palavras de Bourdieu (2013):

De fato, a relação prática que um agente particular mantém com o porvir e que comanda sua prática presente se define na relação entre, de um lado, seu *habitus* e especialmente estruturas temporais e disposições em relação ao porvir que se constituíram na duração de uma relação particular com o universo particular de prováveis, e, por outro lado, um estado determinado das possibilidades que lhe são objetivamente concedidas pelo mundo social (BOURDIEU, 2013, p. 106).

O uso do *habitus* para compreender as práticas sociais de professores de ciências torna-se muito útil quando queremos relacioná-las com os respectivos processos de socialização. Seja por sua característica estruturada, que tem raízes na trajetória, ou pela estruturante, projetando o ser e estar na atuação imediata e na projeção de futuro, como fator característico das disputas traçadas no jogo social, o *habitus* dos professores é o “Santo Graal” da busca desta pesquisa. No entanto, não é trivial e muito menos simples traçar o *habitus* de um grupo com uma amostra limitada no espaço, no tempo e no contexto da pesquisa. Fora que existe a própria limitação da apreensão empírica desse tipo de conceito. Dadas essas limitações e outras que caracterizam o próprio investigar sociológico, falará-se-a “características do *habitus*” dos agentes estudados, características que fazem parte do *habitus* do agente, mas que não expressam sua totalidade, no entanto, mostram seus valores, expectativas e atuação em situações particulares. A seleção dessas características apontam para o *habitus*, sem atribuir-se como tal, podendo dar sentido ao objeto estudado sem ao mesmo tempo o limitar.

Levando isso em conta, são diversas características e aspectos que caracterizam o que um professor valoriza e o que ele faz dentro da sala de aula - suas características do *habitus* - desde atitudes sobre o planejamento até o que ele fala para os alunos. Vidal (2009) traz elementos característicos da prática docente que serviram de inspiração para escolher quais características do *habitus* seriam estudadas:

Investigar a prática docente, compreendendo-a na intersecção do saber e da ação de professores, instou a indagação sobre a mistura de vontades, gostos, experiências, acasos que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos identificados como docentes: o modo particular de organizar aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os recursos didáticos e, mesmo, a maneira de organizar a relação pedagógica. A relação entre experiências de vida e ambiente sócio-cultural também passou a objeto de reflexão, traduzida em questões sobre o impacto do estilo de vida do professor dentro e fora da escola, de suas identidades e culturas sobre modelos de ensino e sobre a prática educativa; sobre a influência do ciclo de vida docente nas escolhas da carreira; sobre como incidentes críticos na vida dos professores modificam sua percepção e prática profissional; como decisões relativas

à carreira podem ser influenciadas por aspectos do próprio contexto profissional; e como o professor se situa com relação a história de seu tempo (VIDAL, 2009, p. 36).

No entanto, devemos levar em conta que a prática social dos agentes dentro do campo não é de cunho alienado, como frutos de uma incorporação “sem querer” de disposições, mas expressam a posição que o agente ocupa no campo de forças. Os *habitus* seriam as disposições incorporadas pela socialização que tornam possível a busca de capitais que o próprio *habitus* valoriza, seja como estratégias de dominação (em relação aos poderes próprios do campo respectivo) ou de subversão. A própria noção de desinteresse em relação a sua prática tem raízes no processo de naturalização dos *habitus*, que expressa uma forma “amigável” de disputar o jogo. Dependendo de quais estratégias são essas, elas expressam a posição que o agente ocupa no campo, nesse sentido, sua capacidade de utilizar-se das “linhas” de força do campo ao seu favor.

Quando pensamos nos professores de ciências, sua prática social dentro do seu campo de atuação vai muito além das práticas propriamente ditas “ingênuas, seja as “de sala de aula” ou com relação aos pares, mas como estratégias de ascensão, acúmulo de capital e a construção da própria rede de relações, por isso, elas expressam a posição que o professor ocupa no jogo de forças. Entender sua prática é compreender os capitais que disputa, tendo sua raiz nas características do *habitus* que estão enraizadas na sua prática social.

2.3 A autonomia dos campos sociais e o professor de ciências

Ao voltar nosso olhar para a escola, podemos observar que há diversos agentes sociais que atuam nesse espaço social, como professores, alunos, funcionários administrativos, famílias, políticos etc. Ao analisar o campo escolar, fixando o olhar no professor das áreas de ciências, qual o *habitus* desses professores e o que está em jogo nas disputas? Que diferentes capitais estão em disputa? Qual a influência disso tudo na prática social do professor de ciências?

Em um primeiro momento, podemos assumir que não há nenhuma característica desses agentes que o façam seguir uma lógica diferente de atuação, segundo a teoria bourdieusiana. No entanto, a questão da autonomia do campo social pode colocar em “xeque” nosso olhar “enviesado” da teoria. Por esse motivo, uma investigação (não sistemática) da literatura bourdieusiana sobre o assunto é relevante, mas devemos lembrar que a própria produção acadêmica pressupõe uma lógica de disputa, onde quem fala, fala de uma posição e atua de uma certa forma no campo.

Há autores que reivindicam para os professores um *habitus* específico, seja o *habitus* professoral (SILVA, 2005) ou um *habitus* pedagógico (OLIVEIRA; REZENDE, 2011). Olhando por esse lado, as características do *habitus* dos professores de ciências se traduziria nos modos de preparar e conduzir uma aula, seus gestos, ações, comportamentos, discurso, sua relação com os alunos e colegas, conteúdos e metodologias valorizados, como ele lida com a avaliação e tudo o mais que envolve as práticas dentro da escola. Essas características do *habitus* serão relevantes para a pesquisa com os professores.

Silva (2005, p. 157) comenta que essas disposições são uma “repetição de acontecimentos inter-relacionados, ou a repetição de determinadas e mesmas ações com determinados fins, que são frutos dos condicionantes práticos oriundos da natureza prática do ato de ensinar”. No seu estudo, Silva (2005) argumenta a existência de um “*habitus* professoral”, que segundo os apontamentos apresenta-se como o conjunto de ações que visivelmente eram exercidas pelo professor e pelas professoras:

A propósito, durante a observação (25 aulas de cinquenta minutos cada uma) percebemos que os quatro professores que ministravam as disciplinas anteriormente mencionadas (língua portuguesa, matemática e estudos sociais), quando diziam que iam explicar a matéria, comportavam-se do mesmo modo: levantavam-se, abriam o livro, impostavam a voz e liam o conteúdo. Esse comportamento era reproduzido independentemente do componente curricular, do período e do horário dentro do período. Os alunos, por sua vez, quando o professor dizia que ia explicar o conteúdo, colocavam o corpo em posição mais ereta, olhavam para ele com atenção e ficavam em silêncio. Gestos próprios do processo ensino-aprendizagem que são repetidos harmonicamente sem que tenha de ser dito pelos agentes; um conjunto de práticas repetidas coletivamente (SILVA, 2005, p. 158).

Podemos ver que há a interação de dois agentes sociais, professores e alunos. Aparentemente, havia alguma disposição incorporada que dependendo de como um agente comportava-se gerava uma reação nos outros. Levando em conta espaços escolares diferentes, ou seja, sem relação direta entre eles, isso funciona quase como uma lógica não contextual de cada escola, mas uma disposição que atua em agentes de locais diferentes, sem interação direta entre si. Seja a postura do professor ou dos alunos, há maneiras específicas que eles expressam características de seus *habitus*, mas aparentemente não aponta-se nenhuma disputa entre eles. Bem provavelmente, os capitais que os professores estão buscando não são os mesmos que os alunos estão buscando. Apesar de parecer uma memória sedimentada, não nos dá alguma dica de onde isso veio, ou seja, como isso foi incorporado pelos agentes.

Quando olhamos o estudo de Oliveira e Rezende (2011) podemos constatar que os autores partem da ideia de um *habitus* pedagógico ao investigarem a reprodução desse *habitus* no discurso de estudantes das áreas de ciências da natureza. Mostram que apesar das

diferentes perspectivas entre professores licenciados e bacharéis de como abordar o ensino, ainda apontam uma reprodução desse *habitus*, através de uma socialização no próprio curso de formação. Aqui, diferente do estudo anterior, foi olhado não para a prática em si, mas em como esses diferentes agentes expressavam as características do seu *habitus*, apontando também a possível causa de socialização sejam os diferentes cursos, licenciatura e bacharelado.

No entanto, em nenhum momento é apresentado pelos autores que esses *habitus* seriam incorporados dentro de um campo social específico, mas numa instância socializadora (curso em questão), novamente a diversidade na homogeneidade. Não é apontado quais seriam as disputas entre os agentes, se é que existiriam no quesito pedagógico (*habitus* pedagógico), e também não é comentado se os agentes (professores) disputam algum tipo de capital simbólico específico.

Silva (2005) constrói sua pesquisa invocando o campo educacional brasileiro, mas não desenvolve essa ideia, assumindo-a como verdadeira. Olhando por esse lado, haveria disputa entre todos os agentes que compõem o campo educacional brasileiro por um capital educacional? Apesar disso, a autora comenta que ainda faltam estudos para corroborar melhor essa ideia e propõe a continuação do mesmo. Oliveira e Rezende (2011) argumentam que pela complexidade da dinâmica dos agentes nos espaços sociais preferem ter cautela à associação feita, também comentam a importância da continuidade dos estudos para melhor desvelar o mundo social em questão. A discussão acaba na conceituação de um possível *habitus*, mas sem levar em conta a teoria de Bourdieu como um todo. No entanto, a breve análise desses trabalhos só corrobora o que Massi, Agostini e Nascimento (2021) apontam em seu trabalho, que muitos estudos usam de forma isolada os conceitos bourdieusianos sem investir numa apropriação completa da teoria.

Existiria um campo professoral ou um campo educacional ou até um campo pedagógico? Poderíamos pensar até no campo escolar, que poderia fazer mais sentido. O próprio Bourdieu já falava de capital escolar (BOURDIEU, 2011), apesar do contexto do uso desse termo ser completamente diferente. Apesar disso, existem alguns trabalhos, como Freitas, Oliveira e Carvalho (2005) e Genovez (2008), Genovese (2013) que utilizam esse conceito.

Genovez (2008) aponta diversos argumentos que podem ser corroborados para o questionamento sobre a existência do campo escolar e suas disputas. Em seu estudo sobre a trajetória profissional de uma professora aponta essas disputas em que ela sofreria uma influência das relações de poder do conjunto de todas as escolas do Estado de São Paulo. O

autor trabalha com os conceitos de capital cultural escolar e capital social para explicar como formas distintas nessas disputas.

Quando falamos de capitais em disputa pelos professores, o artigo de Mesquita e Silva (2021) investiga a constituição do capital científico em diversos cursos de licenciatura em química pelo Brasil, afirmando que esse capital engloba conhecimentos relacionados mais fortemente com o campo tecnológico do que no próprio campo escolar, o que aponta uma certa falta de autonomia do agente do campo escolar.

Genovese (2013), trabalha com os obstáculos na relação entre o campo escolar e o campo universitário. Nesse texto, o autor reivindica a autonomia do campo escolar em relação ao universitário e que as pesquisas *in situ* levem em conta que o *habitus* dos professores no campo escolar é o que estrutura as iniciativas provindas do campo da pesquisa em ensino de ciências (GENOVESE, 2013).

No artigo de Genovese, Queiroz e Castilho (2015), o autor investiga a mesma ideia deste trabalho, sobre a incorporação do *habitus* pelo ponto de vista da relação do professor e estagiário no estágio supervisionado, onde haveria a incorporação de disposições pelo estagiário. Nesse estudo, o autor coloca que o professor opta por acumular capital social (com sua relação com a universidade e assim, com o estágio supervisionado) como fator de distinção ao invés do capital cultural escolar. Nesse sentido, é na relação com outro campo que o professor adquire capital para disputar o próprio campo, apontando para uma baixa autonomia também.

Mello e Higa (2018) também trazem um estudo sobre as disputas no campo escolar dentro do contexto do estágio supervisionado, colocando que devido a esse contato do professor com o campo universitário ele acaba por incorporar um capital cultural incorporado, na perspectiva de cursar um mestrado, e capital social, na relação que estabelece com os professores e estudantes universitários. As autoras (p. 307) colocam que esses capitais, provindos da relação com outro campo, permitiam que “usasse desse reconhecimento para amenizar situações de conflito na escola e também para se motivar a se candidatar ao mestrado”.

Esses artigos mostram de uma forma relevante o quanto um professor, em sua formação ao longo da trajetória de sua vida, está submetido a diversos campos sociais. Grande parte da revisão bibliográfica sobre “socialização” dos professores aponta nesse sentido - como já descrito nesses artigos anteriormente expostos - uma grande influência de outros campos e espaços sociais na formação do professor de ciências. Para se debruçar sobre essa relação, é necessário aprofundar mais a relação da autonomia dos campos sociais.

Esse é um ponto relevante para este trabalho, já que a ideia é investigar os processos de socialização responsáveis pela incorporação do *habitus* dos professores de ciências, compreender que essa incorporação dá-se também fora do espaço social da escola influencia diretamente no entendimento do que chamamos de trajetória social do professor. Para isso, é necessário nos apropriarmos do que seria um campo autônomo na teoria bourdieusiana.

Antes disso, é necessário uma breve reflexão sobre os capitais em disputa no campo escolar. Não devemos cair na tentação de apontar que tudo que um professor faz na escola seja um capital, e com isso, sair dando nomes pela mera conveniência, sem uma rigorosidade com a teoria e metodologia bourdieusiana, principalmente em condições limitadas de análise e investigação. É importante ressaltar que o capital tem a propriedade, se podemos chamar assim, de ser contextual a realidade que se produz e reproduz, sendo muitas vezes a taxa de conversão de um capital um impeditivo para seu “uso” em qualquer espaço social e/ou situação. Isso faz-nos pensar que se num campo, como o escolar, seus agentes colocam em disputa capitais de outros campos sociais, isso aponta para uma baixa autonomia do campo escolar. Por outro lado, as disputas que ocorrem dentro das escolas, “nanocosmos” sociais dentro do campo, não são necessariamente disputas por um capital simbólico específico daquele campo, mas podem somente apontar interesses difusos, dentro do interesse desinteressado, de outros campos e espaços sociais.

Quando falamos sobre a autonomia de um campo social, refere-se ao seu grau de independência em relação a como “forças externas” ao campo atuam sobre as disputas internas, por exemplo, como as lógicas do campo econômico afetam o escolar ou o científico. A autonomia de um campo é uma questão difícil de medir-se, e Bourdieu (2004, p. 22) argumenta que a “heteronomia de um campo manifesta-se, essencialmente, pelo fato de que os problemas exteriores, em especial os políticos, aí se exprimem diretamente”. Ele cita como contra-exemplo a falta de sentido em dizer a um biólogo que a sua descoberta é de esquerda ou de direita, católica ou não, ser hilarizante. Perguntas como estas tiveram sentido no passado, revelando que o campo científico teria ganhado autonomia ao separar as descobertas científicas de questões religiosas, por exemplo. No entanto, isto não significa que demandas políticas como financiamento ou demandas sociais como cura de doenças ou tecnologias específicas, tenham deixado de reverberar dentro do campo social da ciência.

Em outras palavras, a autonomia de um campo pode ser definida em relação às determinações externas a ele, mas o próprio conceito de externalidade pressupõe o delineamento dos limites do campo. Limites que não são objetivamente estruturados, pois sua delimitação faz parte da luta estruturante do campo, como um jogo de pressões internas e

externas. Alguns campos, por exemplo, tem sua autonomia “em cheque”, pois poderiam ser justapostos no espaço social, atuando relacionalmente, incorporando e refratando fatores externos (MIRALDI, 2022).

Campos justapostos são como duas galáxias em cruzamento ou fusão. Olhadas de longe, não são discerníveis. É necessário debruçar-se para as estrelas, os aglomerados e gases para através da composição química, cores e velocidades poder discernir que são galáxias diferentes em interação. Apesar da influência do campo gravitacional “unir” as duas galáxias, através de um olhar mais sistematizado, é possível caracterizar as estrelas de cada uma.

Apesar de as dinâmicas internas - disputas entre os agentes - afetarem diretamente o próprio campo e sua estrutura, mudanças na estrutura interna de campos podem afetar a dinâmica de outros campos sociais (MIRALDI, 2022). A ordem social teria como variável, como aponta Miraldi (2022, p. 8), “o encontro dinâmico entre campos, os quais se afetam mutuamente de acordo com o grau de autonomia que possuem”. Agentes afetados diretamente pela dinâmica de outros campos, ou seja, pela determinação de seu *habitus* ser fruto de composições de outros espaços sociais, indicaria a heteronomia do próprio campo em que o agente se encontra. Não é a mera influência que importa, mas é a incorporação de disposições fruto de outro campo influenciarem diretamente na prática social dos agentes.

Quando olhamos para o campo político, por exemplo, percebe-se o quanto não autônomo ele é, pois mercados, demandas da população, pressões de lobbies, grandes empresários, bancos, política externa e diversos outros fatores influenciam o jogo político. Os agentes desse campo estão a todo momento em disputa entre si, pelos troféus próprios do campo político, como cargos, emendas, relatoria, verba pública etc., mas todas essas pressões externas citadas também modificam o jogo político de uma forma bem deliberada. Não é uma questão de escala física, mas uma escala de influência simbólica, onde as forças oriundas de um campo externo atuam diretamente na lógica do jogo de outro campo. O político que joga o jogo da política não precisa ser um empresário de uma empresa colossal para o lobby empresarial influenciar diretamente no próprio discurso no campo político.

Miraldi (2022, p. 9) argumenta que o transitar dos agentes entre diversos campos provocaria modificações internas nos campos e como as disposições não são produzidas univocamente - “já que nenhum agente nasce e vive em um único espaço de produção social” - tornam-se variáveis para entender a intensidade da modificação o grau de autonomia do campo, a posição do agente e o objeto em disputa. Nas palavras da autora:

Além disso, como vimos, esses espaços construídos teoricamente (os campos), na realidade das interações humanas, não são isolados. Portanto, o transitar constante

dos agentes pelo mundo social é também um transitar entre campos distintos, o que faz com que os agentes apresentem práticas ora alinhadas ora desalinhadas às demandas objetivas da sua posição atual; práticas estas que respondem às exigências do contexto no qual eles se encontram, mas que são também informadas pela história de vida de cada um desses agentes (MIRALDI, 2022, p. 10).

Para a autora, então, há duas maneira lógicas de entender a autonomia dos campos, seja pelo ponto de vista da estrutura, que leva em conta as transformações internas dos campos e a influência em outros campos, e pelo ponto de vista dos agentes, que é a sobredeterminação do *habitus* dos agentes pelo trânsito em diferentes campos sociais conseguirem afetar o campo no qual o agente se encontra, dado a condição estruturante do *habitus*. Além de uma discussão teórica, determinar os modos de interação dos campos é fundamental para investigações sociológicas que buscam entender objetos de pesquisa onde a lógica de funcionamento de espaços de poder distintos influenciam no objeto de estudo (MIRALDI, 2022).

Percebe-se que o professor de ciências, em sua complexidade, não pode ser traduzido por uma única instância socializadora em sua trajetória. Para poder compreender a relação dos *habitus* dos professores é necessário entender a trajetória que o levou até lá, pois trajetórias diferentes proporcionam experiências diversas, e assim, a incorporação de características do *habitus* variados. O indicativo mais evidente da heteronomia do campo escolar está na dualidade presente no tratamento que concede aos produtos do *habitus* escolar, tornando-se ainda mais notório à medida que a autonomia tanto do sistema educacional em sua totalidade quanto a autonomia de determinadas instituições que compõem esse sistema enfraquecem em relação às demandas das frações dominantes da classe dominante (BOURDIEU, 2011).

Voltando à analogia do campo elétrico, entendendo a teoria de campos de Bourdieu por esse olhar da heteronomia dos campos, podemos dizer agora que nossas partículas não tem mais somente a carga elétrica - ou seja, o capital específico de um campo específico - mas teriam uma superposição de diversos tipos de cargas (capitais) diferentes, dependendo do quanto conseguiram acumular ao longo da sua trajetória de vida até ali. Nesse caso, a partícula teria influência em diversos campos e dependendo da sua posição no espaço social conseguiria modificar as demandas de algum campo e ao mesmo tempo de outro. É claro que o acúmulo de capital não é uma questão trivial e que agentes nascidos em um campo específico ou que investiram mais tempo no acúmulo de capital de um campo determinado têm maiores chances de subverter as linhas de campo ao seu favor. O espaço social seria então como uma mistura de diversas linhas de campo, onde cada uma atrai e repele sua carga específica, e a autonomia de um campo daria-se pela maior seletividade do capital dos agentes

em disputa por posições dentro daquele campo.

Um professor de física, por exemplo, que foi formado por agentes que atuam dentro do campo científico, passou por um processo de assimilação de conhecimentos, valores e estratégias de disputa próprios do campo científico e quando ele vai para a sala de aula acaba trazendo essas disposições junto com ele. Em outras palavras, seria como um agente que dispõe de capital específico de outro campo (mesmo que baixo) atuando em outro espaço social, com outros agentes que bem provavelmente socializaram suas disposições em outros campos, que podem ou não partilhar parte dessas disposições. Não só na maneira explícita de atuar, mas nos fatores subjetivos que compõem a construção do agente professor de ciências implicam fortemente na objetividade das instâncias de atuação imediatas, nas projeções de valores e em como jogará o jogo social. Apesar da escola também socializar disposições nos agentes que atuam nela, como mostram diversos estudos (CHERVEL, 1990; JULIA, 2001; VIDAL, 2009), desde quando o professor passou por ela enquanto aluno, poderiam outros campos influenciar diretamente a lógica de ação e de atuação dos professores.

No entanto, mesmo dentro do ensino básico brasileiro, um professor pode ter como objetivo ir para o campo universitário ou para o campo político, por exemplo, pois nesses casos eles estariam atuando dentro da escola, mas com a intenção de acumular capital simbólico em outros campos sociais. Quando o professor do ensino básico quer manter-se atuando somente no ensino básico, seja acessando escolas mais conceituadas, que pagam melhores salários, ou que tenha melhores condições de trabalho e de vida, no fundo não há tanta relevância as “aptidões didáticas” dele, que poderiam ser traduzidas num *habitus* específico ou no capital simbólico específico do campo escolar que ele acumulou.

O *habitus* que traduziria-se em práticas deve ser contingente aos campos que o professor passou ou atua em conjunto no momento. Um professor que atua no campo científico/universitário ou no campo político pode ter práticas que valorizam e que o ajudam a acumular capital neste(s) campo(s). Há nitidamente uma valorização dos diplomas quando um professor disputa cargos com seus pares para uma instituição prestigiada. No entanto, não é o campo escolar que oferece esse reconhecimento do diploma, mas a universidade, que está submetida a uma lógica de outro (ou outros) campo(s). O próprio Bourdieu (2011) preocupou-se em pensar sobre as lógicas de deslocamentos entre campos, como podemos ver em suas palavras:

Em primeiro lugar, os deslocamentos verticais, ascendentes ou descendentes, no mesmo setor vertical do espaço, ou seja, no mesmo campo, tais como o professor primário que se torna docente em um grau mais elevado de ensino, ou o empresário que passa de pequeno a grande); em seguida, os deslocamentos transversais, implicando a passagem de um para outro campo, que podem operar-se seja no

mesmo plano horizontal (quando o professor primário, ou seu filho, torna-se pequeno comerciante), seja em planos diferentes (com o professor primário, ou seu filho, que se torna empresário industrial). Os deslocamentos mais frequentes são os verticais: pressupõem somente uma modificação do volume via espécie de capital já dominante na estrutura patrimonial (do capital escolar, no caso do professor primário que se torna docente em um grau mais elevado de ensino), portanto, um deslocamento na estrutura da distribuição do volume global de capital que assume a forma de um deslocamento nos limites de um campo específico - campo das empresas, campo escolar, campo administração, campo médico, etc. Ao contrário, os deslocamentos transversais pressupõem a passagem para um outro campo, portanto, a reconversão de uma espécie de capital para uma outra ou de uma subespécie de capital econômico ou de capital cultural para uma outra - por exemplo, de propriedade de terras para um capital industrial, ou de uma cultura literária ou histórica para uma cultura econômica -, portanto, uma transformação da estrutura patrimonial que é a condição da salvaguarda do volume global do capital e da manutenção da posição na dimensão vertical do espaço social (BOURDIEU, 2011, p. 122 e 123).

O campo econômico tem influências poderosas em diversos campos sociais, inclusive na escola. No Brasil, por exemplo, há uma clara separação entre a formação de professores em universidades públicas e privadas, que funcionam com lógicas diversas, por serem “submetidas” a lógicas de campos diferentes. O próprio campo universitário tem sua autonomia limitada (BOURDIEU, 2019), onde os agentes que por lá passam, dependentes da complexidade das estruturas em atuação, moldam seu *habitus* de formas variadas.

Não sabemos ainda quais seriam os capitais de fora do campo escolar que teriam influências nas disputas entre os próprios professores de ciências. Nem ao menos é claro se há um capital específico dentro desse campo ou se somente as demandas externas são relevantes. Não entendo isso como um problema teórico, dado que entender a prática social desses professores, dentro da teoria de Bourdieu, passa por entender essas disputas. Disputas essas que não são isentas de interesses dos próprios agentes, seja de dentro ou de fora do campo escolar.

Não é trivial perceber que as práticas de um professor de ciências em sala de aula são permeadas por um *habitus* que pode ter sido socializado por instâncias e demandas de outros campos que não o escolar, desde o campo econômico, político, religioso, até o próprio campo acadêmico e universitário. Isso tornaria a prática do professor permeada por valores e disposições de outros campos, que podem ou não ter influências positivas no campo escolar. Mas o fato é que se isso for verificável, a autonomia dos professores de ciências e do campo em que atuam é colocada “em xeque”.

Sarti (2021) coloca em seu estudo histórico sobre a formação dos professores a utilidade da visão de campo de Bourdieu e sua implicação no entendimento das disputas que ocorrem no espaço no que refere-se a formação docente:

Considera-se que as disputas estabelecidas em torno da formação docente – referentes à definição sobre onde, quando e como os professores devem ser formados – são ancoradas na circulação de capitais específicos produzidos, disputados e conquistados historicamente pelos diversos grupos envolvidos nesse espaço concorrencial (o próprio magistério e as instâncias que o representam, as universidades, fundações de pesquisa e seus especialistas, bem como o poder público). Os lugares mais centrais e de maior poder nesse espaço de troca simbólicas tendem a ser ocupados por grupos que detêm, em cada momento, capitais considerados mais valiosos no jogo em curso. Desse modo, alguns espaços e práticas formativas voltadas aos professores ou futuros professores assumem diferentes graus de legitimidade ao longo da história (SARTI, 2021, p.3).

A ideia não é fazer um estudo aprofundado sobre a história da educação no país e suas implicações na escola, no entanto, as reflexões que proponho nesta parte exigem que o método de investigação leve em conta fatores históricos, mas entende-se a limitação dessa abordagem e a ideia aqui será somente um recorte para entendermos um pouco sobre a heteronomia do campo escolar.

Poderíamos usar como método de exemplificação um caso trivial, utilizando a história da educação no Brasil, que é o ensino na escola na época colonial. Segundo Silva e Santos (2021, p. 6), nesse período “os jesuítas dominavam os níveis de ensino inferior e superior, determinando os conhecimentos, os livros a serem lidos, na defesa da teologia fundamentada no aristotelismo tomista”. Nesse cenário, a escola aqui era entendida como um espaço social extremamente submetida a lógica da Companhia de Jesus, ou seja, a centralidade do projeto educacional nessa época era manter o monopólio do poder da Igreja de acordo com o que traçava ser os princípios cristãos (SILVA; SANTOS, 2021). É claro, a escola não era um direito assegurado pelo Estado para todos e normalmente somente os filhos da “elite” tinham acesso à educação, mas a centralidade do projeto educacional, para quem fosse, estava vinculado a demandas externas à escola.

Desde o ensino jesuíta até hoje, muitas coisas ocorreram com o projeto educacional brasileiro, mas destacamos alguns pontos relevantes. Depois das reformas pombalinas no século XIX, a Igreja perde a hegemonia do currículo escolar e as ideias iluministas assentam-se tanto em Portugal quanto no Brasil (SILVA; SANTOS, 2021). Nesse período, vai se desenvolvendo um modelo de formação de professores com uma concepção de “arte prática”, onde há uma relação intergeracional de veteranos e novatos (SARTI, 2021). A ideia de formação de professores dava-se dentro das escolas, com os mestres que já ensinavam. O aprendiz devia acompanhar o professor mestre e conforme ia “aprendendo na prática” a ser professor, ou seja, iria sendo socializado as formas de agir e atuar dentro da sala de aula, isso acontecia principalmente na escola modelo anexa à escola normal.

Nesse cenário, não mais a Igreja - diretamente - decidia o que seria estudado, de que forma e por quem dentro das escolas. Apesar da tentação em colocar que nesse período era o campo escolar que tinha “o poder”, de forma autônoma, de escolher o que seria ensinado, como seria a formação do professor e de que forma o sistema de ensino seria construído, coloco os pés da reflexão no chão e aponto que as próprias instâncias de poder tinham ainda o domínio do que iria ser feito na escola. Apesar disso, o chão da sala de aula tinha a raiz do discernimento do que de fato acontecia. O Estado, seria ele mais ou menos religioso ou “iluminista”, não controlava tudo o que ocorria na sala de aula e na formação dos futuros professores, então havia sim uma autonomia da própria escola e de seus agentes.

Com a passagem do século XIX para o XX, começa a nascer uma perspectiva diferente, pautada e guiada pelas pedagogias científicas, fruto das universidades que no período pós-império começam a ser desenvolvidas no Brasil. O ensino entendido como “arte prática” e como um processo de socialização intergeracional entre professores vai perdendo o sentido, pois agora a pedagogia devia ser compreendida como ciência aplicada (SARTI, 2021). O que devia ser ensinado deixava de ser um assunto dos agentes que atuavam na escola para, como coloca Sarti (2021, p. 6), “a pedagogia, agora entendida como ciência aplicada, deixava de ser assunto dos próprios professores e os saberes mais legítimos relativos ao ensino passavam a ser produzidos por outros agentes, os especialistas das disciplinas, que então deveriam oferecer subsídios para a prática docente”.

Nesse período, aos poucos, os professores deviam começar a ser formados pelo nível superior, oferecido nas universidades, deixando o lugar central dos professores primários na formação dos futuros professores. Com essa perda simbólica de seus saberes e suas práticas, se esperava que os professores fossem formados para serem técnicos-especialistas, capazes de aplicar as teorias e métodos de ensino construídos fora do magistério (SARTI, 2021). A ideia não é realizar um juízo de valor, pois não está sendo defendido que essa perda de autonomia é boa ou ruim, mas, assim como aponta Sarti (2021):

Tais processos de racionalização decerto agregaram valor simbólico às instituições de formação docente, atuando de modo significativo em sua afirmação no campo educacional. No entanto, parece possível afirmar que, na esteira do que ocorreu com os métodos de ensino, tal formação também sofreu processos de autonomização, afastando-se das práticas pedagógicas e de seus agentes; afastando-se inclusive do magistério, seu grupo ocupacional de referência (SARTI, 2021, p.8).

Nesse momento, a escola perde sua autonomia e fica à mercê de outro campo, mais “poderoso” na época, capaz de projetar suas “linhas de campo” no espaço escolar. Os especialistas ligados aos fundamentos da educação e nas disciplinas pedagógicas acabam dominando o campo escolar, tirando a atividade “criativa” dos professores e tornando o

espaço escolar como mero espaço de aplicação do conhecimento científico, desvalorizando o capital propriamente presente no campo escolar de até então, deixando os professores sem o mesmo protagonismo, pois faltavam-lhes recursos simbólicos (SARTI, 2021).

Até hoje é evidente a influência do campo acadêmico na escola, pois ele ainda continua tendo o monopólio da formação de professores, do currículo e dos diplomas. Além do mais, é nítido na disputa por empregos a relação de disputa entre universidades pelo prestígio de seu diploma, tanto que as escolas, ao contratar os professores, importam-se em distinguir o lugar de formação e nos diplomas adquiridos pelo professor. Isso também ocorre na formação pós licenciatura, seja nos cursos de mestrado e doutorado, que são grandes fontes de prestígio e distinção entre docentes (BOURDIEU, 2011).

No quesito técnico, não seria culpa da universidade que o ensino na escola não estivesse de bom grado, pois seria por causa dos professores, dada a incompetência da má aplicação das tais teorias científicas na escola. Em resposta a isso, ocorre a proposição de uma hiper-racionalização do ensino e da aprendizagem, ancorada na decomposição de tarefas, explicitação de critérios previamente estabelecidos e a padronização de situações educativas, submetendo a perspectiva acadêmica, marcada pelo foco nos conteúdos culturais-cognitivos, por uma visão gerencial, que buscaria produzir uma visão empresarial e competitiva (SARTI, 2021).

Essa demanda externa à escola, fruto do campo econômico e empresarial, deixa que a formação do professor, na transição do século XXI (MOTTA; ANDRADE, 2020), torne-se menos acadêmica e mais empresarial, valorizando o ser enquanto eficiente, performativo e com desempenho, onde suas avaliações passariam a ser feitas por fatores externos à escola e voltada para a gestão das aprendizagens (BALL, 2005; SARTI, 2021). Sarti (2021) entende essa situação como:

Nesse sentido, uma concepção gerencial de profissionalismo docente importada do campo econômico busca afirmação nas disputas estabelecidas no espaço educacional por meio de estratégias diversas, entre as quais figura a apropriação de discursos sobre a importância do conhecimento prático e das possibilidades criativas no trabalho docente, que problematizam a epistemologia positivista que orienta a perspectiva até então dominante sobre o trabalho e a formação dos professores. [...] O professor, agora como empreendedor, deve assumir uma perspectiva de insatisfação e de inovação na docência. Entre as tantas novidades da chamada sociedade do conhecimento e com o uso das tecnologias da informação e comunicação, o professor deve encontrar caminhos para a solução dos problemas que se impõem ao seu trabalho (SARTI, 2021, p. 12 e 13).

A escola é compreendida como um espaço em que as demandas externas a ela, sejam do campo religioso, acadêmico ou empresarial-gerencial, têm um fator histórico importante a ser destacado e analisado, pois influenciam diretamente no campo escolar, nos capitais em

disputa e na incorporação do *habitus*. A ideia não foi fazer um estudo sistemático de todos os campos que têm alguma influência - ou tentam ter - sobre a escola, pois esse não é o objetivo do trabalho.

No entanto, entendendo que o campo escolar é um campo não tão autônomo, nos termos de Bourdieu, o chamaremos pouco autônomo, pois os agentes que o compõem estão submetidos a uma lógica muitas vezes externa ao seu próprio lugar de atuação, fazendo com que os capitais valorizados e em disputa possam ser adquiridos externamente ao campo escolar, seja um diploma (campo acadêmico), seja um curso de uma forma gerencial-empresarial de educar (campo econômico), ou outras fontes de capital. Mesmo a universidade não é um campo absolutamente autônomo, pois a lógica de mercado, proveniente do campo econômico, atua fortemente, seja nas universidades públicas brasileiras, mas também - talvez mais intensamente - nas universidades privadas, que formarão os professores de ciências que atuaram na escola posteriormente.

Isso impacta fortemente na incorporação do *habitus* dos professores, pois seus processos de socialização, sejam na escola enquanto aluno ou enquanto professor, seja na universidade, ou em qualquer outro espaço social, acaba por contribuir na estruturação do *habitus* que será “acionado” na sua prática pedagógica. Entender o papel da formação de professores de ciências no Brasil passa também por entendermos quais as disputas que esse deve enfrentar. Esse entendimento deve ser tanto mais contingente quanto menos autônomo for o campo escolar, pois diferentes lógicas de ação (submetidas a campos diversos) perpassam a prática social do professor de ciências.

2.4 A cultura legítima e a incorporação de disposições neoliberais

Como já dito anteriormente a escola é uma das instâncias de socialização que tem grande influência na estruturação dos *habitus* dos agentes. A escola, longe da neutralidade cultural, é permeada por uma lógica da conservação social, valorizando, recompensando e legitimando uma dada cultura, portanto, legítima (BOURDIEU, 2007). Legítima porque é aquela valorizada enquanto a detentora legítima para o sucesso ou fracasso, seja escolar, mas também profissional, social e cultural. Os mecanismos simbólicos de incorporação do *habitus* nos professores de ciências datam desde sua época escolar, atuando como legitimadores de uma certa cultura, moldando a percepção do professor desde antes de entrar num curso universitário.

Sabemos que diferentes grupos mantêm relações distintas com a cultura (BOURDIEU, 2011), dependendo das condições em que seu capital cultural foi adquirido ou em que mercados sua atuação pode obter maior lucro. Inegavelmente, as lógicas de distinção social acabam criando os tais mecanismos simbólicos de desigualdade social, valorizando e atribuindo sucesso para aqueles que “pensam direito” e excluindo os outros, por não dominarem a cultura legítima (BOURDIEU, 2007). Cultura essa incorporada e apropriada pelos valores de capital cultural e social (BOURDIEU, 2007), mas também escolar (BOURDIEU, 2011), pois oferecem os recursos necessários para o sucesso, ou em outras palavras, da apropriação de um *habitus* que oferece aos agentes as ferramentas necessárias para esse fim. Nas palavras de Bourdieu (2011):

As diferenças primárias - aquelas que estabelecem a distinção entre as grandes classes de condições de existência - encontram sua origem no volume global do capital (capital econômico, capital cultural e, também, capital social) como conjunto de recursos e poderes efetivamente utilizáveis: as diferentes classes (e frações de classe) distribuem-se, assim, desde as mais bem providas, a um só tempo, em capital econômico e cultural, até as mais desprovidas nestes dois aspectos (BOURDIEU, 2011, p. 107).

Tanto a família quanto a instituição escolar operam como ambientes nos quais são desenvolvidas, por meio da prática cotidiana, as competências consideradas essenciais em um dado contexto, ao mesmo tempo em que funcionam como contextos de construção do valor atribuído a tais habilidades (BOURDIEU, 2011). Dessa forma, eles se assemelham a mercados que, por meio de recompensas ou punições, supervisionam o desempenho, reforçando o que é considerado "aceitável" e desencorajando o que não é.

A obtenção da competência cultural está intimamente ligada à aquisição quase imperceptível de um senso de como aplicar os investimentos culturais. Esses investimentos são resultado da adaptação às oportunidades objetivas de valorizar a competência, e essa adaptação antecipada a tais oportunidades se torna uma dimensão intrinsecamente relacionada à cultura, pois ela se transforma em uma forma internalizada da relação entre o ambiente de aquisição e o "núcleo dos valores culturais" (BOURDIEU, 2011).

Ao desenvolver estratégias que estão objetivamente alinhadas com as oportunidades de ganho que elas geram, o senso de aplicação garante lucros que não precisam ser procurados de forma explícita. Para aqueles que possuem a cultura legítima como parte integrante de seu ser, esse senso de aplicação oferece um benefício adicional, que é a capacidade de se perceber e ser percebido como alguém totalmente desinteressado, sem qualquer vestígio de motivações cínicas ou mercenárias em relação à cultura (BOURDIEU, 2011).

O senso de aplicação cultural, que leva a uma apreciação genuína do que deve ser valorizado, depende da decodificação subconsciente de inúmeros sinais que indicam o que é apropriado ou não, sem estar diretamente orientado pela busca de ganhos simbólicos. Esse “desinteresse interessado” faz com que os agentes, sem esforços visíveis de motivação, acabem corroborando as estruturas hegemônicas vigentes, garantindo e reproduzindo as estruturas que os favorecem, ou que favorece a lógica hegemônica de ação.

O grau em que alguns mercados de bens simbólicos favorecem a aquisição da competência, prometendo ou garantindo ganhos, torna-se um incentivo para novos investimentos. As oportunidades para aplicar e “lucrar” com a competência cultural nos diversos mercados também influenciam a inclinação para investimentos “escolares” e aqueles que às vezes são chamados de “livres” devido à sua distinção em relação aos investimentos organizados pela escola, que parecem não se submeter às obrigações ou incentivos institucionais (BOURDIEU, 2011).

Por exemplo, agentes cujo capital cultural primordial é resultado da experiência escolar, como professores de escola primária e professores originários de contextos populares e de classe média, demonstram uma notável conformidade com a definição de legitimidade estabelecida pelo campo escolar. Eles tendem a direcionar de maneira bastante rígida seus investimentos para os valores que a Escola reconhece como legítimos. Com o intuito de assegurar que a instituição escolar seja capaz de promover práticas culturais que não são explicitamente ensinadas ou exigidas por ela, mas que estão implicitamente associadas às qualificações que concede, aos certificados que emite e às posições sociais ligadas ao acesso por meio desses certificados (BOURDIEU, 2011).

No entanto, a função desempenhada pelo diploma como uma condição para acessar o domínio da cultura legítima não pode ser completamente explicada sem considerar um efeito adicional, que é por meio do diploma que certas condições de existência são delineadas. A competência cultural, adquirida por meio da interação com um campo específico que atua como uma instância de inculcação e, ao mesmo tempo, como um mercado, continua sendo definida pelas circunstâncias em que foi adquirida. Essas circunstâncias, perpetuadas na forma como a competência é aplicada em relação à cultura, desempenham um papel semelhante a uma “marca de origem.” Além disso, ao vincular essa competência a um mercado específico, elas contribuem para a definição do valor dos produtos culturais em diferentes mercados (BOURDIEU, 2011).

Como cultura hegemônica, legitimada, a cultura dominante acaba sendo apropriada pela incorporação dos *habitus* dos professores de ciências, fazendo com que eles reproduzam

a lógica da estrutura vigente, seja a cultura escolar dominante ou a cultura “de fora” que a inspira e/ou a direciona. Uma escola pautada pela lógica neoliberal, fará com que o sucesso dos professores que atuam nela sejam daqueles que incorporaram sua lógica de ação.

No Brasil, grande parte do discurso hegemônico atual pauta-se por demandas do campo econômico, traduzidas pela instância gerencial-empresarial de educação, tornando-se a cultura legítima. As grandes escolas privadas, que pagam os melhores salários, têm mais prestígio e são fonte de distinção por parte dos professores que disputam espaço no campo escolar, reproduzem a lógica dominante, a de mercado, dado que a própria concepção de setor privado educacional deve seguir a lógica hegemônica vigente. Mesmo ao olhar fora do setor privado isso pode ocorrer, pois a força do campo econômico é muito forte, logo, essa lógica continua sendo seguida.

O próprio Bourdieu, no fim de sua vida, como intelectual público, debruçou-se sobre a questão do neoliberalismo (BOURDIEU, 1998; BOURDIEU, 2001), apesar de nunca ter feito algo de cunho teórico e sistemático, engajou-se na luta de combate ao avanço neoliberal. Carvalho (2020, p. 382) aponta que “uma das ‘armas’ de Bourdieu contra o neoliberalismo foi sua participação em mobilizações e protestos, além de declarações públicas na forma de discursos, manifestos e petições públicas”.

Ele entende que o modelo neoliberal apoia-se sobre algumas questões, como a que os governos não podem contrariar o mercado com intervenções e o mercado seria o meio adequado para organizar a produção de modo eficiente e equitativo, baseado na forma histórica mais radical do *laissez-faire*, como enxugamento e flexibilização (BOURDIEU, 2001; CARVALHO, 2020). Além do mais, coloca Bourdieu (1998, p. 58) que “a perspectiva neoliberal impregnada nas políticas públicas torna essas ações amparadas no ideal da ‘responsabilização individual’ e da ‘filosofia da competência’, uma espécie de ‘neodarwinismo social’”.

Nas suas palavras, Bourdieu (1998, p. 140), explora o caráter da “flexibilização” neoliberal, “o fundamento último de toda essa ordem econômica sob a chancela invocada da liberdade dos indivíduos é efetivamente a violência estrutural do desemprego, da precariedade e do medo inspirado pela ameaça de demissão” e continua “o discurso empresarial nunca falou tanto de confiança, de cooperação, de lealdade e de cultura de empresa como nessa época em que se obtém a adesão de cada instante fazendo desaparecer todas as garantias temporais”.

Essa “revolução conservadora”, como apresentada por Bourdieu (1998), apresenta um falso consenso quando apresentado e seria dever do sociólogo, enquanto intelectual engajado,

desvelar o neoliberalismo pela contraposição científica. Bourdieu (1998, p. 114) argumenta que “não seria mau se eles [os intelectuais] soubessem se abster de entrar em cumplicidade ou mesmo colaborar com as forças que ameaçam destruir as próprias bases de sua existência e de sua liberdade, ou seja, as forças do mercado”.

Carvalho (2020) coloca a relação que Bourdieu enxerga em relação a autonomia dos campos por causa da perspectiva neoliberal:

O que está na mente de Bourdieu é a sua teoria sobre a autonomia dos campos: o neoliberalismo representa justamente a perda de autonomia do campo político, em um cenário de imperialismo por parte do campo econômico. Não se trata somente da defesa do social, dos serviços públicos e da proteção social, mas também de soberania dos Estados nacionais e, sobretudo, de ameaça da civilização, a partir de uma intrusão progressiva da lógica econômica naqueles domínios que eram construídos por fora dos interesses privados (CARVALHO, 2020, p. 374 e 375).

Ela ainda complementa dizendo que diversos campos, do jornalismo até as artes, literatura, política e ciências estão em estado de submissão às exigências da publicidade neoliberal (CARVALHO, 2020). Isso conta com a participação de setores do empresariado ou movimentos empresariais (*think tanks*, por exemplo), na esfera federal, estadual e municipal, onde assumem lugares privilegiados nas definições de políticas educativas procurando aplicar modelos de gestão empresarial (KRAWCZYK, 2014).

O empresariamento, inserido no contexto histórico do neoliberalismo, engloba a intensificação de tendências educacionais, como a comercialização e transformação em mercadoria, em conformidade com a eficiente maneira contemporânea do capital de exercer um amplo controle sobre o sistema educacional (MOTTA; ANDRADE, 2020). O discurso atual sobre a criatividade pode ser considerado como um elemento da produtividade associada ao neoliberalismo, transmitindo, no âmbito individual, um conjunto de valores que são percebidos como intrínsecos e indispensáveis. Dentro do contexto neoliberal, a concepção do sujeito é caracterizada pela visão do indivíduo como um empreendedor de sua própria vida ou como uma entidade individual equiparada a uma empresa. No caso de fracasso de seus empreendimentos e de suas ações criativas, que podem ser percebidas como carentes de criatividade ou insuficientemente criativas, onde a responsabilidade é atribuída exclusivamente a esse indivíduo (ULTRAMARI *et al.*, 2022).

A ênfase dada aos resultados rápidos e à produtividade no âmbito educacional tem contribuído para a intensificação das disparidades sociais na educação e para a redução da relevância dos conteúdos essenciais, por exemplo, que cerca simbolicamente um capital construído e valorizado por outro campo. Além disso, essa ênfase tem sido acompanhada por restrições no exercício da docência, por iniciativas de desqualificação e posterior

requalificação da formação docente, e pela transferência das competências e habilidades necessárias para um mercado de trabalho de baixa complexidade tecnológica. Ao mesmo tempo, ocorre a expansão acelerada de empresas de ensino a distância, de publicações de livros didáticos e materiais educativos, assim como a proliferação de *think tanks* internacionais, incentivados por recursos estatais (MOTTA; ANDRADE, 2020). Por fim, podemos ver, nas palavras de Ultramarini *et al.* (2022), a transformação do agente em um indivíduo-empresa:

Assim, na sociedade neoliberal, cujos valores e normas são, cada vez mais, presentes em nossas práticas sociais, os indivíduos são universalmente interpelados em sujeito e identificados à categoria do indivíduo-empresa. A ideia de autonomia, portanto, de que o sucesso está exclusivamente em nossas mãos e em nossas habilidades e capacidades pessoais, nos impulsiona a buscar reconhecimento social e ganho financeiro. Logo, o sujeito criativo aparece como aquele que, dotado da autonomia e da ferramenta necessária, a criatividade, deve-se utilizar dessa para entrar no jogo neoliberal do consumo e da concorrência (ULTRAMARINI *et al.*, 2022, p. 12).

Não podemos perder de vista que falar da heteronomia do campo escolar envolve compreender que os agentes desse campo estão submetidos a lógicas diversas, principalmente quando falamos de uma sociedade complexa, onde as trajetórias dos agentes é tão diversa que seria quase impossível rastrear essas influências quando falamos de coletivos complexos. Esse estudo não pretende esgotar os campos que influenciam o campo escolar e muito menos explicar de forma exaustiva os que foram escolhidos para ser apresentados.

O estudo empírico que vem logo em seguida pretende, dado o recorte da pesquisa, analisar os diversos processos de socialização de uma amostra de professores de ciências do ensino básico paulista com a ideia de entender a relação que esses diferentes processos, advindo de alguns campos sociais diferentes, influenciam no que chamo de características do *habitus* desses professores. Em seguida, mostrar as influências que essa heteronomia do campo escolar traz para as disputas entre os professores de ciências, mostrando a relação com outros campos, a influência das pedagogias empresarial-gerenciais e a consequente disputa por capital social por parte desses agentes.

Com tudo isso em mente, dado o cenário da formação de professores e as ferramentas teórico-metodológicas oferecidas pela sociologia de Pierre Bourdieu, o objetivo deste trabalho de pesquisa foi estudar os processos de socialização e as respectivas características do *habitus* de professores das áreas de ciências. A ideia foi realizar um estudo em que fosse possível fazer correspondências entre essas duas coisas, podendo assim verificar a relação entre os diferentes processos de socialização (familiar, escolar, universitário e em outros espaços) com a atuação, os valores e as expectativas desses professores no contexto em que eles estão inseridos. Para isso, foram utilizadas duas ferramentas metodológicas (*vide* Capítulo 3) e

posteriormente foi utilizado a Análise de Correspondências Múltiplas (ACM) e a praxiologia bourdieusiana para a análise dos resultados.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, será apresentada a praxiologia de pesquisa construída por Bourdieu e seu grupo, além de ser delineado o percurso metodológico traçado na investigação, juntamente com as estratégias de coleta de dados. Contextualizando a fotografia da pesquisa, os dados a serem apresentados neste trabalho foram coletados entre o segundo semestre de 2022 e o primeiro semestre de 2023. Este estudo é qualitativo, e os dados foram obtidos por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas. Além disso, utilizou-se a Análise de Correspondências Múltiplas (ACM) para compreender os resultados extraídos de ambas as ferramentas metodológicas e, assim, concluir a análise correspondente. No total, foram estudados 16 professores das áreas de ciências (Biologia, Física, Química e Ciências).

É importante destacar que na literatura anterior não se encontra qualquer delineamento de pesquisa semelhante, muito menos análise de dados, uma vez que a construção foi realizada de forma "artesanal", sem negligenciar a rigorosidade do sociólogo em questão (BOURDIEU, CHAMBOREDON e PASSERON, 2015). Além disso, por se tratar de uma pesquisa de vertente sociológica, o mundo empírico apresenta novidades imprevisíveis em relação às hipóteses iniciais da pesquisa. Após a primeira coleta de dados, foram realizados ajustes no percurso metodológico para direcionar o foco da investigação para o que era mais pertinente em relação aos objetivos da pesquisa e às novas descobertas e implicações.

3.1 Praxiologia de Bourdieu

É relevante considerar que Bourdieu também se preocupou na sua obra com a metodologia do estudo sociológico (BOURDIEU, CHAMBOREDON e PASSERON, 2015), como coloca Scartezini (2011, p. 27), ele defendia a pesquisa sociológica como “uma ciência social reflexiva, capaz de controlar seus próprios vieses, bem como de se manter independente dos ‘ritos de instituições’”. Para isso, coloca a pesquisa como uma atividade racional, sendo a quebra de doutrinas o ponto crucial dessa investigação. Scartezini (2011) coloca que para Bourdieu tal percepção sobre a pesquisa é crucial para uma ciência verdadeiramente científica e base para uma sociologia bem feita:

As opiniões políticas e partidárias, a história pessoal, as indicações realizadas dentro da própria academia, enfim, o senso comum popular e erudito, seriam maneiras de enviesar a pesquisa científica por um único caminho e por possibilidades teóricas e metodológicas restritas e pré-determinadas. Partindo de Bachelard, Bourdieu afirma que a ciência deve recusar as certezas do saber definitivo, pois esta somente poderá

progredir se colocar perpetuamente em questão os princípios de suas próprias construções (SCARTEZINI, 2011, p. 27).

A escolha clara do objeto de pesquisa é de extrema importância na sociologia bourdieusiana, pois a ideia é colocar em jogo as verdades científicas aceitas, sendo sua construção ou reconstrução metodológica o mais importante para fundamentar o discurso e romper com o senso comum (SCARTEZINI, 2011). Como aponta Scartezini (2011, p. 28), “o cientista deve ter uma postura ativa e sistemática, construindo o objeto como um sistema coerente de relações, que deve ser posto à prova como tal”.

Bourdieu afirma que a pesquisa sociológica deve procurar ter em relevância a técnica e a reflexão teórica como instrumentos do rigor científico, mas ao mesmo tempo, deve o investigador ser seu principal crítico, colocando a prática do sociólogo em questão (BOURDIEU, CHAMBOREDON e PASSERON, 2015). O sociólogo em questão sempre é posto em análise e deve se pôr sempre em causa, pois para uma ciência verdadeiramente reflexiva a função do sociólogo é por a própria ação em pauta. Sobre isso, Scartezini (2011) aponta:

Bourdieu se utiliza da expressão *double bind* para designar a tensão vivida pelo sociólogo. Se sem os conhecimentos e as técnicas passados dentro de seu campo, ele seria nada mais que um autodidata, em contrapartida são estes mesmos instrumentos que o aprisionam neste senso comum erudito e que o fazem participante deste campo de poder. Já que a questão fundamental para o sociólogo deve ser sempre a dúvida é necessário, para isto, possuir tanto um domínio satisfatório das técnicas de pesquisa e das teorias correntes quanto alguma familiaridade com o objeto estudado, para que a partir deste ponto de vista privilegiado seja possível vislumbrar algo ainda oculto e ir além do que já foi dito. [...] Assim, a sociologia reflexiva de Bourdieu significa a constante vigilância em relação ao cientista como ser produtor de conhecimento, em relação ao próprio campo científico e ao objeto de estudo, que deve ser trabalhado em todas as suas nuances até a exaustão. Para este trabalho minucioso o sociólogo não deve recusar nenhuma construção teórica ou metodológica que possa lhe servir para compreender seu objeto. Assim, não é cabível haver dissociação entre método e prática, pois é errôneo falarmos em algum método separado do objeto de pesquisa, algum método que se encaixe a priori neste objeto e que não necessite ser complementado por outras correntes metodológicas (SCARTEZINI, 2011, p. 29 e 30).

Nesse sentido, a liberdade metodológica não pode induzir a tentação do “vale-tudo”, pois é necessário rigor na construção do objeto incorporando a maior variedade de influências cabíveis e possíveis, mantendo presente a vigilância sobre a teoria e a metodologia proposta pelo autor, no caso em questão, a própria teoria de Bourdieu. Não podemos deixar de considerar que dentro do discurso da sociologia de Bourdieu o desenvolvimento da pesquisa precisa refletir uma vigilância epistemológica acerca dos dados, das análises, das escolhas

empíricas e do embate com a teoria estudada (BOURDIEU, CHAMBOREDON e PASSERON, 2015).

Opõe-se assim a um rigorismo tecnológico, onde há fé em um rigor definido e que é aplicável a qualquer ocasião, pois para Bourdieu a intenção na pesquisa sociológica deve ser a busca por um rigor específico que se apoia em uma teoria da verdade como uma teoria do erro retificado, pressupondo intrinsecamente rupturas. Nesse sentido, a “fé” em algum método “mágico” de análise de dados é questionado, pois como colocado por Scartezini (2011, p. 30), “o progresso teórico pressupõe a integração de novos dados mediante um questionamento crítico dos fundamentos da teoria que estes novos dados colocam à prova”, não somente a aplicação alienada de uma sequência de passos que daria “validade” a pesquisa. Então, para o projeto científico ser mais verdadeiro é necessário analisar o objeto relacionando-o sempre com seu entorno, para isso é necessário estudar extensivamente o conjunto dos elementos pertinentes e relacionados ao objeto, havendo maior ganho epistemológico do que estudar intensamente uma pequena parte do mesmo (SCARTEZINI, 2011).

3.2 Percurso metodológico

Os objetivos iniciais da pesquisa foram entender as correspondências entre os diversos processos de socialização que ocorriam na trajetória de vida dos professores de ciências, permeados por diversos campos e espaços sociais capazes de incorporar um espectro mais ou menos diverso de disposições, com as respectivas características do *habitus* (ver Capítulo 2) desses professores, expressos por meio de seus modos de atuarem no campo escolar, seus valores e expectativas. No entanto, depois da primeira série de coleta de dados, apareceram nas falas de grande parte dos professores elementos pertinentes às disputas travadas dentro do campo escolar, que apontavam para uma direção de compreensão dos capitais que estavam em disputa por esses professores. Então, dentro da segunda série de coleta de dados, esses elementos foram considerados em maior relevância para melhor aprofundamento do entendimento da relação entre as disputas e a própria socialização dos professores de ciências.

Levando isso em conta, para chegar aos objetivos propostos nesta pesquisa, foram escolhidas ferramentas metodológicas que pudessem subsidiar a coleta de dados e ao mesmo tempo ser coerentes com a proposta de investigação à luz do referencial teórico. Com o intuito de obter o aprofundamento necessário da investigação, a coleta de dados foi realizada por meio de dois instrumentos: um questionário e entrevistas semi-estruturadas. Depois da coleta, foram criadas variáveis relacionais com base nas respostas e utilizando uma ferramenta

computacional em R chamada Análise de Correspondências Múltiplas (ACM) foi feita a primeira parte da análise. Por fim, foram analisadas a segunda série de dados para compreender as disputas utilizando a própria praxiologia de Bourdieu.

Ao realizar o questionário e a entrevista com um “professor teste” foram feitos ajustes tanto no questionário quanto na entrevista. Não houve grandes mudanças no questionário, mas um ajuste na formulação das perguntas para uma generalização dos entendimentos sobre o que foi perguntado, sem cair em armadilhas de individualidades que tornaria as perguntas ambíguas. Depois da avaliação do teste, com base nas respostas que o professor-teste ofereceu foram tiradas/unificadas perguntas que levavam a uma mesma resposta ou que não acrescentava no que o professor já havia comentado em outras questões. Também foi mudado a ordem original dos núcleos de interesse, pois foi percebido e depois corroborado nas demais entrevistas, que é mais natural para o professor primeiro comentar sobre as questões que faz dentro da escola e depois retomar sua trajetória de vida, deixando os núcleos de socialização escolar e universitário, familiar e geral juntos. Os dados do professor-teste não foram utilizados na pesquisa por serem muito difusos e por ter sido uma pessoa próxima ao pesquisador.

3.1.1 Ferramentas metodológicas

Primeiramente foi utilizada uma ferramenta de questionários online, para a coleta de dados mais objetivos e para conseguir selecionar uma maior abrangência de características relevantes dos professores que seriam investigados. Depois dessa primeira coleta e seleção dos professores, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com a posterior transcrição da mesma, para aprofundar nos aspectos de vida e da prática social relevantes para o estudo. A escolha do tipo de entrevista não é arbitrária, o referencial teórico do trabalho recomenda que para se obter uma narrativa natural é importante fazer com que o pesquisado relembre parte de sua história de vida. Para tanto, o pesquisador pode muito bem ir suscitando a memória do pesquisado (BOURDIEU, 1999).

A função do questionário foi coletar previamente informações sobre: idade, gênero, formação do professor (básica e superior), instituições de formação, pós-graduação ou formação continuada, tempo de docência, experiência profissional, disciplinas que lecionam, participação em projetos de divulgação científica, acadêmicos, culturais e sociais, quais foram, o que faziam, alguns antecedentes a docência, sobre a família, as expectativas profissionais e outras informações sobre contato. A vantagem do questionário é obter alguns

dados mais objetivos que podem ajudar na hora da entrevista ao aprofundar as características específicas de cada professor e poder selecionar de forma abrangente diferentes professores para a entrevista, considerando diferentes trajetórias para ter um espectro mais abrangente de dados.

A escolha do tipo de entrevista é que além de coletar as respostas de perguntas pensadas *a priori*, haver a possibilidade, dependendo do entrevistado e de suas respostas, de tratar outros pontos importantes que se materializam ao longo do processo de entrevista e que possam contribuir para entender melhor as práticas e a trajetória de vida. Além do mais, como colocam Bogdan e Biklen (1991, p. 135) “nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos”.

Esse tipo de instrumento metodológico é muito utilizado em estudos sociais de caráter mais amplo. Boni e Quaresma (2005) definem tal tipo de entrevista:

As entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados. [...] Desse modo, a entrevista colabora muito na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos. As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa (BONI e QUARESMA, 2005, p. 75).

Por um lado, a abordagem qualitativa possibilita a exploração mais aprofundada de situações e discursos relacionados ao tema em estudo, em contraste com os dados quantitativos. Além disso, permite a reflexão sobre o problema em questão. Portanto, traz consigo desafios relacionados à subjetividade das análises, particularmente em pesquisas nas quais o pesquisador desempenha um papel significativo no contexto estudado e no que diz respeito à representatividade dos participantes (MARTINS, 2004).

Nesse cenário, deve-se levar em consideração que para o entrevistado a percepção do jogo social não é absolutamente clara, pois é ofuscada pelo *illusio*. Bourdieu (2004, p. 43) afirma que “cada um vê o campo com certa lucidez, mas a partir de um ponto de vista dentro do campo, que ele próprio não vê”, ou seja, o agente dentro do campo não tem necessariamente plena compreensão de sua posição. Levando isso em conta, é prioritário que uma entrevista mais aberta dê autonomia de formular questões, além do que está programado,

pois pode ser necessário para desvelar minuciosidades que podem não ser óbvias para os sujeitos da entrevista. Alves e Silva corroboram tal percepção dizendo que:

Esse formato pede também uma formulação flexível das questões, cuja sequência e minuciosidade ficarão por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que flui naturalmente no momento em que entrevistador e entrevistado se defrontam e partilham uma conversa permeada de perguntas abertas, destinadas a "evocar ou suscitar" uma verbalização que expresse o modo de pensar ou de agir das pessoas face aos temas focalizados, surgindo então a oportunidade de investigar crenças, sentimentos, valores, razões e motivos que se fazem acompanhar de fatos e comportamentos, numa captação, na íntegra, da fala dos sujeitos (ALVES e SILVA, 1992, p. 64).

Para a construção das entrevistas, foi adotada a concepção de Silverman (2009), na qual se compreende que esse tipo de interação evita a explicitação direta das experiências de vida dos entrevistados, mas proporciona "representações" indiretas das experiências vivenciadas. Nesse contexto, os dados das entrevistas podem ser interpretados como "nem verdadeiros nem falsos", uma vez que refletem a relação entre o entrevistado e o mundo vivenciado, considerando diversas nuances inerentes ao seu contexto social.

Nesse sentido, Alves e Silva (1992, p. 63) orientam que para a preparação da entrevista "trata-se de definir núcleos de interesse do pesquisador, que têm vinculação direta aos seus pressupostos teóricos (abordagem conceitual) e contatos prévios com a realidade sob estudo". Então, foram propostos 4 núcleos de interesse para as entrevistas:

1. Núcleo de Socialização Profissional: esse núcleo foi dividido em duas partes, a primeira dedicada a investigar as características do *habitus* dos professores e a segunda, fruto dos achados encontrados na primeira tomada de dados, dedicada a investigar o jogo social que ocorria dentro do espaço de atuação dos professores;
 - a. Características do *habitus*: o intuito desta parte foi compreender as práticas, valores e expectativas, traduzidos no modo particular de organizar aulas, relação com os alunos e com a turma, expectativa com os alunos, quais recursos didáticos são valorizados, as metodologias e conteúdos valorizados, as formas de avaliação, o que seria uma boa aula e um bom aluno, inspirados no trabalho de Vidal (2009);
 - b. Jogo Social: o intuito desta parte foi compreender o papel dos outros agentes (professores, coordenação e alunos) quando o professor entrou na profissão e depois de sua adaptação na profissão; brigas e disputas com outros professores, formação de grupos na escola, como se adaptou aos diferentes perfis das

escolas que atuou, como adquirir sucesso na profissão, motivações e perspectivas futuras, fruto da primeira tomada de dados;

2. Núcleo de Socialização Escolar e Universitária: questões que envolvem a experiência escolar e universitária, como vivências, desempenho, relação com professores e colegas, momentos marcantes e inspiradores, aprendizagens e escolhas feitas;
3. Núcleo de Socialização Familiar: nessa parte o objetivo é entender como a família participou do processo educativo, como eram as relações e como ocorreram as expectativas e impressões com a escolha da profissão;
4. Núcleo de Socialização Geral: muitas vezes, ao longo das entrevistas, aparecem relatos de outras instâncias importantes na trajetória de vida do sujeito, como Igreja, clubes, esportes entre outras que podem ser relevantes e que devem ser tratadas com o cuidado devido.

As entrevistas foram feitas de forma online com a gravação do áudio somente. Utilizou-se ferramentas digitais para a transcrição da entrevista, com a posterior conferência da transcrição pelo pesquisador.

3.1.2 Análise de Correspondências Múltiplas

Por meio dos dados obtidos por meio do questionário e da entrevista, foram criadas variáveis que possibilitam trabalhar com os dados de forma relacional, uma vez que estamos adotando uma abordagem bourdieusiana na construção da metodologia de pesquisa. Levando isso em conta, Martins (2004) coloca que:

A variedade de material obtido qualitativamente exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva. [...] O ponto principal que quero enfatizar, no que se refere especificamente à metodologia qualitativa, é que com ela, a pesquisa depende, fundamentalmente, da competência teórica e metodológica do cientista social. Trata-se de um trabalho que só pode ser realizado com o uso da intuição, da imaginação e da experiência do sociólogo (MARTINS, 2004, p. 292).

Para a análise dos dados será utilizada uma ferramenta digital do R chamada Análise de Correspondências Múltiplas (ACM), utilizada por Bourdieu algumas vezes (BOURDIEU 2011; BOURDIEU, 2019). Como aponta Klüger (2018):

A análise geométrica não é um dentre outros métodos mobilizados por Bourdieu e seus discípulos, mas aquele privilegiado em seus trabalhos justamente por ser entendido como uma representação filosoficamente afinada com a concepção relacional subjacente à teoria bourdieusiana dos campos. [...] A representação geométrica criada pela ACM é adequada à ideia de campo visto situar os agentes

precisamente em um espaço objetiva e relacionalmente estruturado, no qual a distância entre uns e outros decorre de diferenças em suas propriedades sociais, inclusive dotações desiguais de capitais. Ao fazê-lo, a análise geométrica oferece elementos para a visualização dos fundamentos das polarizações e lutas travadas no espaço social e para detecção de padrões de correlação entre as posições sociais dos agentes e suas práticas e tomadas de posição nos mais variados domínios da vida social (KLÜGER, 2018, p. 68).

Essa técnica consiste em uma abordagem multivariada destinada à análise exploratória de dados categorizados em tabelas de contingência de duas vias, ou seja, duas variáveis categóricas. Essa análise leva em consideração medidas de correspondência entre a variável, cujas categorias são descritas nas linhas, e a outra variável, cujas categorias são descritas nas colunas. Sua capacidade de identificar múltiplos fatores e apresentar os resultados por meio de gráficos a torna relevante para a análise de variáveis categóricas. Nos gráficos aparecem as categorias de cada variável e pode ser observado assim a associação entre elas, por meio da distância entre os pontos (NASCIMENTO *et al.*, 2017).

Klüger (2018, p. 68) coloca que na ACM “a distância entre os pontos e seus padrões de dispersão na nuvem são dados centrais para observar as afinidades e polarizações existentes no universo social estudado”. Para isso, os dados coletados nos questionários, juntos com o material das entrevistas poderá ser relacionado com base nas correspondências que houver entre os diversos agentes. Uma boa coleta de dados durante a entrevista tornou-se necessária, pois como coloca Klüger (2018, p. 75) “o importante é obter exaustividade de material em relação ao universo que se optou por analisar, de modo a construir um retrato complexo e apurado do espaço retratado”.

Esse não é um método de análise estático, mas a ideia é que as próprias categorias pensadas *a priori* possam sofrer alterações ao longo do processo de análise, sendo possível verificar as correspondências que vão ocorrendo conforme mudamos as variáveis plotadas. Um exemplo é quando duas variáveis aparecem sempre juntas, independentemente de como você organiza a distribuição das outras variáveis, indicando que há uma correspondência grande entre elas, pois bem provavelmente elas são dependentes. Como estamos querendo estudar as diversas características do *habitus* dos professores de ciências e seus processos de socialização será utilizado a possibilidade que Klüger (2018) aponta:

Nesse sentido, não se trata de uma relação de causalidade, mas de afinidades entre dois elementos que geram efeitos objetivos. Bourdieu rejeita explicitamente a noção de causalidade unidirecional envolvendo variáveis que descrevem e variáveis a serem descritas, alegando que ela oculta a multiplicidade de fatores e a complexidade da interação entre as variáveis (KLÜGER, 2018, p. 81).

A ideia foi traçar um mapa relacional com os diversos processos de socialização e as características do *habitus* dos professores de ciências, que não é a mesma coisa que Bourdieu fez em seus trabalhos (BOURDIEU 2011; BOURDIEU, 2019). Nesses casos, o estudo foi feito querendo compreender como os agentes estudados tinham correspondência no espaço social, ou seja, ao construir o gráfico de correspondências com a ACM, Bourdieu “plota” os agentes e verifica a relação entre eles, com base na distribuição dos agente e das proximidades. No caso deste trabalho, a ideia é que sejam “plotados” as variáveis extraídas do questionário e das entrevistas, podendo enxergar as correlações entre elas, os agentes em si não apareceram nos gráficos, mas suas características do *habitus* e seus processos de socialização..

3.1.3 Os professores de ciências

Como não há precedente na literatura deste tipo de metodologia tornou-se necessário fazer escolhas de caráter exploratório, com o intuito de compreender melhor o objeto de pesquisa. A intenção é que os entrevistados fossem bem distribuídos dentro de algumas características, para não haver somente um tipo de formação ou somente um tipo de escola de atuação, por exemplo. Indo por esse caminho, sabe-se que não poderei aprofundar tanto um perfil (qualquer que seja ele) pelo seu baixo número de “membros” representativos, no entanto, entende-se a limitação da pesquisa, entendendo-a como um recorte de um grupo amostral representativo. Por outro lado, fazer essa escolha pode trazer diversos *insights* e subsidiar pesquisas futuras.

Um dos principais pontos selecionados *a priori* entre os professores foi o tempo de carreira docente, pois os agentes que teriam maior tempo de atuação no campo poderiam incorporar diferentes disposições. Com isso, foi utilizada a caracterização de Huberman (2000) sobre a dinâmica profissional de professores ao longo da carreira, onde considera o desenvolvimento profissional um processo e não uma série de acontecimentos, caracterizando esse processo em “períodos” e fases da carreira docente. Lawall *et al.* (2010) divide por anos de docência os períodos trabalhados por Huberman e coloca-os em cinco categorias: 1) entrada na carreira (de 1 a 3 anos de profissão); 2) estabilização (de 4 a 6 anos); 3) experimentação ou diversificação (de 7 a 25 anos); 4) procura de uma situação profissional estável (25 a 35 anos); 5) preparação para a aposentadoria (35 a 40 anos de profissão) (LAWALL *et al.*, 2010).

Durante as primeiras entrevistas notou-se algumas características mais relevantes para escolher a amostra de professores, dado que estávamos buscando um universo representativo dos professores de ciências que atuam no ensino básico. Com isso, foram elencados cinco tópicos relevantes para escolher os professores, então a amostra da pesquisa apresenta-se (em quantidade, com $n = 16$), da seguinte maneira: i) gênero: homens (8) e mulheres (8); ii) tempo de docência, em anos: 1~3 (3), 4~6 (4), 7~24 (5), 25~35 (3) e 35+ (1) (HUBERMAN, 2000); iii) áreas de formação: Biologia (5), Física (5), Química (5) e Matemática (1); iv) instituição de formação superior: Pública (10) e Privada (6); v) escola de atuação: Pública (8) e Privada (8). As 5 categorias, em ordem de importância, foram as utilizadas para escolher os professores que seriam estudados, levando em conta que não é sempre possível encontrar uma amostra distribuída uniformemente nessas categorias, dado a dificuldade de encontrar alguns perfis.

4 RESULTADOS: CONSTRUÇÃO DAS VARIÁVEIS

Neste capítulo serão discutidos os resultados obtidos por meio do questionário e entrevistas, onde serão apresentados os resultados de cada professor (nomes fictícios) em formato de tabelas. Nessas tabelas serão encontradas as variáveis que posteriormente foram utilizadas para a construção da ACM, que por tratar-se de uma ferramenta com espaço limitado, foi escolhido um nome reduzido para as variáveis a fim de serem termos mais sucintos, no entanto, ao longo do texto, serão explicados cada um deles e o porquê foram escolhidos. Quando as variáveis mostradas na tabela estiverem dentro do texto, aparecerão em *itálico*. A ordem dos agentes nas tabelas é sempre a mesma, mas não tem um sentido em si, pois foi construída em ordem arbitrária.

Um ponto a ser considerado é que na dissertação sobre as variáveis construídas pode-se ou não citar as próprias falas dos professores, simplesmente como forma de ilustração, sem o objetivo de ser sistemático. Para o texto não ficar cansativo e perder a fluidez, optou-se em alguns casos em não ilustrar com as falas dos professores, seja porque a construção da variável envolveu diversas falas e contextos, perdendo o sentido de reproduzi-los integralmente.

Os dados que não estão presentes nas ACM são os que aparecem no subcapítulo 4.5, referente ao jogo social, dado que a natureza de sua coleta teve um caráter um pouco diferente. Além do mais, foi a parte mais homogênea dos dados, levando a uma diferenciação na sua análise posterior.

4.1 Formação, trabalho e características gerais

Os dados apresentados nesta seção foram todos extraídos dos questionários, eles são dados referente a gênero, formação básica e superior, disciplinas que lecionam, tempo de docência e tipo de instituição de trabalho. Em todos os campos do questionário havia um espaço para colocar comentários, ficando a cargo do respondente. Todos os dados desta seção encontram-se na Tabela 1 e muitos foram sintetizados dado os resultados na análise da ACM posterior.

A idade foi distribuída em intervalos parecidos (21~30, 31~40 e 41+), no entanto, depois da análise percebeu-se que a idade está muito correlacionada com o tempo de docência, tornando o uso de ambos tautológico. Nesse sentido, optou por utilizar somente o

tempo de docência, que foi dividido segundo a classificação mostrada anteriormente (*TD_1~3*, *TD_4~6*, *TD_7~24*, *TD_25~35* e *TD_35+*). O gênero foi deixado livre no questionário para o respondente escrever como se identifica, no entanto, as respostas variaram entre homem, masculino e homem cis, mulher, feminino e mulher cis, então optou-se pela homogeneidade (*Homem* e *Mulher*) para facilitar a análise.

Outra informação importante coletada foram as instituições de formação básica e superior. A escolha foi feita para verificar se as diferentes instituições de ensino socializam disposições diferentes, seja no ensino fundamental público (*EF_Púb*) ou privado (*EF_Priv*), no ensino médio público (*EM_Púb*), ensino médio privado (*EM_Priv*) ou ensino médio privado técnico (*EM_PrivTéc*), e por fim, no ensino superior público estadual (*ES_Púb_Estadual*), público federal (*ES_Púb_Federal*) ou privado (*ES_Privado*). Foi cogitado se haveria a necessidade de separar o ensino privado do privado técnico, mas foi percebido na análise que havia distinções de correspondências, então manteve-se a distinção. Não houve nenhum professor que tivesse feito escola técnica pública no ensino médio.

Tabela 1 - Dados de formação, trabalho e pessoais

Nomes Fictícios	Gênero	Idade	Tempo Docência	Ensino Fund.	Ensino Médio	Ensino Superior	Licenciatura	Formação	Disciplina Lecionada	2ª Disciplina	Trabalho
Lulu	Mulher	41+	TD_7~24	EF_Púb	EM_Púb	ES_Privada	Lic_Química	Especialização	Química	2_Não_Tem	Trabalho_Púb
Quistis	Mulher	31~40	TD_4~6	EF_Priv	EM_Priv	ES_Púb_Estadual	Lic_Biologia	Especialização	Biologia	2_Não_Tem	Trabalho_Priv
Auron	Homem	41+	TD_25~35	EF_Púb	EM_PrivTéc	ES_Privada	Lic_Mat	Especialização	Física	2_Matemática	Trabalho_Priv
Tidus	Homem	31~40	TD_7~24	EF_Púb	EM_Púb	ES_Púb_Estadual	Lic_Física	Mestrado	Física	2_Ciências	Trabalho_Priv
Yuna	Mulher	21~30	TD_7~24	EF_Priv	EM_PrivTéc	ES_Púb_Federal	Lic_Química	Mestrado	Química	2_Ciências	Trabalho_Priv
Jecht	Homem	41+	TD_35+	EF_Púb	EM_Púb	ES_Púb_Estadual	Lic_Biologia	Doutorado	Biologia	2_Não_Tem	Trabalho_Priv
Rinoa	Mulher	21~30	TD_4~6	EF_Priv	EM_Priv	ES_Púb_Federal	Lic_Biologia	Mestrado	Ciências	2_Não_Tem	Trabalho_Púb
Rikku	Mulher	21~30	TD_1~3	EF_Púb	EM_Púb	ES_Púb_Estadual	Lic_Física	Mestrado	Física	2_Matemática	Trabalho_Priv
Kimahri	Homem	21~30	TD_1~3	EF_Priv	EM_Priv	ES_Púb_Estadual	Lic_Biologia	Graduação	Ciências	2_Não_Tem	Trabalho_Púb
Selphie	Mulher	41+	TD_25~35	EF_Púb	EM_Púb	ES_Privada	Lic_Biologia	Especialização	Biologia	2_Ciências	Trabalho_Púb
Squall	Homem	21~30	TD_1~3	EF_Púb	EM_Púb	ES_Privada	Lic_Química	Graduação	Química	2_Física	Trabalho_Púb
Zell	Homem	41+	TD_7~24	EF_Púb	EM_Púb	ES_Púb_Estadual	Lic_Física	Graduação	Física	2_Não_Tem	Trabalho_Púb
Irvine	Mulher	41+	TD_25~35	EF_Púb	EM_Púb	ES_Privada	Lic_Química	Especialização	Química	2_Não_Tem	Trabalho_Púb
Wakka	Homem	31~40	TD_4~6	EF_Púb	EM_Priv	ES_Púb_Estadual	Lic_Física	Mestrado	Física	2_Matemática	Trabalho_Púb
Laguna	Mulher	21~30	TD_4~6	EF_Púb	EM_Priv	ES_Púb_Federal	Lic_Química	Mestrado	Química	2_Não_Tem	Trabalho_Priv
Seifer	Homem	41+	TD_7~24	EF_Púb	EM_PrivTéc	ES_Privada	Lic_Física	Graduação	Física	2_Ciências	Trabalho_Priv

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

As instituições de formação expressam de certo modo a classe social dos entrevistados, seja por diferenças no capital econômico da família, mas também de capital cultural. Por exemplo, sem precisar traçar a ACM, os professores da amostra que fizeram o

ensino superior em instituições privadas fizeram o ensino fundamental no setor público e o ensino médio no setor público (em alguns casos no privado técnico também). Além dessa relação, os professores que fizeram o ensino superior em uma universidade federal fizeram o ensino médio no setor privado. Essas tendências mostram um pouco de trajetórias “pré-definidas” pela estrutura social, levando a processos de incorporação de disposições de forma diferente. Ninguém que fez o ensino médio em escola privada fez o mesmo no ensino superior, pois os filhos da classe média - mais rica em capital cultural - acaba buscando um capital de uma instituição mais prestigiosa, como o ensino superior público no Brasil, dado pelo diploma.

Outra relação importante olhando para a formação é o tipo de curso universitário que ocorre em cada tipo de instituição. No ensino médio, pode haver uma direção institucional do setor privado em preparar seus alunos para acesso ao ensino superior público, no entanto, essa atitude não parte de um interesse “no aluno”, mas expressa um retorno às famílias que investiram capital econômico na escola para que ela cumprisse o ideal de sucesso projetado pelas famílias dos alunos. Isso não ocorre no setor público, pois apesar de haver professores que fizeram seus estudos básicos no setor público e continuarem nele no ensino superior, a tendência expressada por aqueles que entraram no setor privado superior pode ter raízes em outros quesitos, como o próprio capital cultural incorporado pela família.

Sobre a formação foram coletados quais diplomas os agentes possuíam e foi colocado a sua maior formação, ou seja, se a sua maior formação for nível de graduação (*Graduação*), nível especialização (*Especialização*), nível de mestre ou mestrando (*Mestrado*) e doutor (*Doutorado*). Além do mais, foi coletado qual licenciatura o professor era formado, que varia entre biologia (*Lic_Biologia*), física (*Lic_Física*), química (*Lic_Química*) e matemática (*Lic_Mat*). Nem sempre a licenciatura foi o único curso superior no nível graduação, nem sempre o primeiro também, mas como essa informação é representada por outras variáveis, não foi colocado as demais formações individualmente. Além do mais, não foram consideradas em quais universidades ou faculdade de formação superior ou o tipo de pós-graduação (dentro ou fora da área de educação e/ou ensino), pois essa informação está parcialmente representada em outra variável e não achou-se necessário dado a variedade de instituições e cursos diferentes.

Outras informações que foram coletadas são as disciplinas que os professores lecionam, que ficaram distribuídas em quatro (*Biologia, Física, Química e Ciências*), sendo que em todos os casos tais disciplinas eram as principais que o professor atuava. Quando ocorreu que os professores lecionavam outra disciplina, ela foi colocada, como pode-se ver na

Tabela 1, o número 2 na frente com o respectivo nome da disciplina em seguida. No entanto, essas variáveis sobre a segunda disciplina mostraram-se pouco relevantes durante a análise.

Por fim, a instituição de atuação do professor variou entre o setor público (Trabalho_Púb) e privado (Trabalho_Priv). Outra informação coletada foi nos períodos em que o professor já havia atuado, seja no fundamental ou no médio, mas essas informações mostraram-se com pouca variedade e com pouquíssimas contribuições na distribuição de correspondências na análise, então optou-se por não colocá-las.

Quando olhamos as instituições de trabalho verificamos que aqueles que fizeram o ensino superior no setor privado, menos prestigioso, acabaram indo trabalhar no setor público de educação, menos prestigioso em termos de retorno econômico e social. Há somente uma exceção que é o único licenciado em física que fez sua formação no setor privado. Foi muito difícil achar alguém com essa licenciatura que tivesse formado-se no setor privado, fazendo criar a hipótese de que entre as três licenciaturas estudadas essa é que o setor privado, regido pela lógica mercadológica tem menos interesse em formar físicos, dado que é o curso que tem menos opções de trabalho para além da docência, comparado com biologia e química.

4.2 Núcleo de Socialização Escolar e Universitária

Nesse núcleo de socialização focou-se na trajetória escolar e universitária para além dos aspectos já discutidos no subcapítulo anterior. Foram investigadas os processos de cada período, como o desempenho escolar, a escolha da profissão, influências de professores do ensino básico e superior, como deu-se o processo de graduação e se o agente trabalhou durante a graduação, seja estágio ou trabalho efetivo. Para verificar as variáveis que foram construídas, *vide* a Tabela 2.

Para compreender sobre o desempenho escolar, os professores *primeiramente* eram perguntados sobre sua percepção sobre o que era um bom aluno (Núcleo de Características do *Habitus*) e em seguida se ele foi um bom aluno em seu período escolar. Muitas das falas voltaram-se para a questão das notas, pontuando um pouco seu desempenho nas disciplinas exatas e naturais, mas também no aspecto geral. Nesse sentido, percebeu-se que ao pontuar sobre suas notas no geral (*Notas_Média* e *Notas_Alta*) os professores deixavam evidente que isso era o sinônimo de relatar ser um bom aluno ou não.

Essa questão dos professores com melhores notas e desempenho fica evidente em algumas falas indicando seu bom desempenho escolar como o professor Squall, “eu era um bom aluno sim. Eu sempre revejo professores antigos, eles me falam: ‘nossa, você era um

bom aluno, você foi o melhor da sala’. Acredito, também, em questão de nota, as minhas notas sempre foram boas, nunca foram excelentes, 10 em tudo, mas no geral as notas eram boas”, a professora Yuna, “eu era muito forçada na escola, é... Sempre queria mais, era bem exigente comigo mesma também. Então eu sempre queria uma nota melhor, queria um desempenho melhor, é... Mas eu era bem, bem esforçada”, o professor Jetch, “eu corro risco de ser muito pouco modesto ao dizer para você que eu sempre tive muita facilidade nos meus estudos, eu fui um menino precoce”, e na professora Laguna, “eu era muito... eu era ‘cdf’, eu era uma boa aluna”.

Tabela 2 - Dados do período escolar e universitário

Nomes Fictícios	Desempenho Escolar	Escolha da Profissão	Influências de Prof do Ensino Básico	Influências Professor Ensino Superior	Processo Graduação	Trabalho Graduação	Efetividade da Pós/outra formação
Lulu	Notas_Média	EscolhaProf_2a	Infl_ProfEnsBas	Infl_ProfEnsSup_Não	Grad_Difilculdade	Grad_Trabalhou	FormCont_Efetiva
Quistis	Notas_Alta	EscolhaProf_1a	Infl_ProfEnsBas_Não	Infl_ProfEnsSup	Grad_Normalidade	Grad_Trabalhou	FormCont_Falha
Auron	Notas_Alta	EscolhaProf_2a	Infl_ProfEnsBas	Infl_ProfEnsSup	Grad_Normalidade	Grad_Trabalhou	FormCont_Efetiva
Tidus	Notas_Alta	EscolhaProf_1a	Infl_ProfEnsBas	Infl_ProfEnsSup	Grad_Difilculdade	Grad_Trabalhou	FormCont_Efetiva
Yuna	Notas_Alta	EscolhaProf_1a	Infl_ProfEnsBas	Infl_ProfEnsSup_Não	Grad_Normalidade	Grad_Trabalhou	FormCont_Efetiva
Jecht	Notas_Alta	EscolhaProf_2a	Infl_ProfEnsBas_Não	Infl_ProfEnsSup_Não	Grad_Normalidade	Grad_Trabalhou_Não	FormCont_Falha
Rinoa	Notas_Média	EscolhaProf_2a	Infl_ProfEnsBas	Infl_ProfEnsSup	Grad_Difilculdade	Grad_Trabalhou_Não	FormCont_Efetiva
Rikku	Notas_Alta	EscolhaProf_1a	Infl_ProfEnsBas	Infl_ProfEnsSup_Não	Grad_Difilculdade	Grad_Trabalhou_Não	FormCont_Efetiva
Kimahri	Notas_Alta	EscolhaProf_2a	Infl_ProfEnsBas	Infl_ProfEnsSup_Não	Grad_Difilculdade	Grad_Trabalhou	FormCont_Falha
Selphie	Notas_Média	EscolhaProf_2a	Infl_ProfEnsBas	Infl_ProfEnsSup_Não	Grad_Difilculdade	Grad_Trabalhou	FormCont_Efetiva
Squall	Notas_Alta	EscolhaProf_2a	Infl_ProfEnsBas	Infl_ProfEnsSup	Grad_Difilculdade	Grad_Trabalhou	FormCont_Efetiva
Zell	Notas_Alta	EscolhaProf_2a	Infl_ProfEnsBas_Não	Infl_ProfEnsSup	Grad_Normalidade	Grad_Trabalhou	FormCont_Efetiva
Irvine	Notas_Alta	EscolhaProf_2a	Infl_ProfEnsBas	Infl_ProfEnsSup_Não	Grad_Normalidade	Grad_Trabalhou	FormCont_Falha
Wakka	Notas_Alta	EscolhaProf_1a	Infl_ProfEnsBas_Não	Infl_ProfEnsSup_Não	Grad_Normalidade	Grad_Trabalhou_Não	FormCont_Falha
Laguna	Notas_Alta	EscolhaProf_1a	Infl_ProfEnsBas	Infl_ProfEnsSup	Grad_Normalidade	Grad_Trabalhou	FormCont_Falha
Seifer	Notas_Alta	EscolhaProf_2a	Infl_ProfEnsBas	Infl_ProfEnsSup	Grad_Normalidade	Grad_Trabalhou	FormCont_Efetiva

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Por outro lado, nenhum professor relatou um baixo desempenho escolar, os professores que falaram de seu desempenho ser mais “mediano” ocorria quando consideravam todas as áreas, mas nunca as falas encaminharam-se pela questões de comportamento, por exemplo. Nesse sentido, o desempenho pode ser visto na Tabela 2, mas não foi utilizado na ACM, pois grande parte dos professores investigados apresentam um mesmo perfil nesse sentido, indicando uma disposição que vem desde o ensino básico, podendo ter influenciado na própria escolha da área de profissão.

No quesito de escolha da profissão foram separados os agentes em duas categorias diferentes, a primeira (*EscolhaProf_1a*) são aqueles professores que escolheram entrar na faculdade para tornar-se professores ou que durante o curso decidiram que iriam trabalhar nessa área. A segunda categoria (*EscolhaProf_2a*) foram aqueles que foram para a profissão de professor porque não conseguiram emprego onde queriam e acharam uma oportunidade de trabalho na escola ou aqueles que tinham outro emprego e depois decidiram começar a trabalhar como professor, seja fazendo as duas coisas ou migrando completamente para a sala de aula.

Essa escolha é importante e está enraizada no *habitus* do professor de ciências. Dependendo de como foi a escolha de profissão, expressa as intencionalidades dentro do jogo social pelo qual os professores estão em disputa, as distribuições de capital e o tempo de incorporação de disposições externas e internas ao campo escolar. Um agente que escolhe desde cedo virar professor tem mais tempo de socializar as disposições propriamente “escolares”, enquanto os outros buscam outro tipo de capital, socializando disposições mais ou menos valorizadas em outro campo. Uma observação importante é que todos, que como primeira opção escolheram ser professores, fizeram o ensino superior no setor público.

Durante as entrevistas foram feitas algumas perguntas sobre as influências dos professores na escola básica e na universidade, nesse sentido, os professores relataram tanto os professores que eles gostavam, tinham alguma espécie de afeto, ou professores que marcaram a trajetória deles de alguma forma. A variedade de experiências foi grande, mas focou-se em compreender se essa influência afetou diretamente na escolha da profissão ou na prática enquanto professor. Com isso, foram divididos os professores que tiveram influência direta positiva de algum professor do ensino básico (*Infl_ProfEnsBas*) ou não (*Infl_ProfEnsBas_Não*), e influência direta positiva de algum professor do ensino superior (*Infl_ProfEnsSup*) ou não (*Infl_ProfEnsSup_Não*).

O processo de graduação é um período que além do próprio processo de aprendizado de conteúdos específicos também é o lugar onde disposições diferentes são exigidas, mas também novas são socializadas. Essas disposições exigidas já separam os agentes em dominantes e dominados naquele sub-espço social que a universidade representa. Essa separação pode se dar por alguns já possuírem o *habitus* necessário para jogar o jogo e acumular capital, enquanto outros, para alcançar esse fim, precisam passar ainda por um processo de apropriação de tal *habitus*, exigido como requisito para receber o diploma (ou o capital em questão). Esse “senso” do que fazer é uma vantagem na disputa que atravessa o jogo social de uma forma que é capaz de muitas vezes separar aqueles que “têm tempo” de

buscar outros capitais durante o período de formação enquanto há os outros que “lutam contra” seu *habitus* para conseguir disputar espaço.

Levando isso em conta, durante as entrevistas foi perguntado sobre o processo de graduação e os relatos apontavam nesse sentido, como o professor Tidus relata “a primeira metade da graduação foi assim, tenebroso, porque assim, eu tive que trabalhar durante o período inteiro”. Depois ele relata um pouco de como foi difícil entender o processo de estudar no tempo que tinha livre, porque não funcionava, “eu entendi que assim, quanto mais tempo pudesse me dedicar a matéria, melhor seria, né? No primeiro ano, eu achava que deixar para estudar na última hora, coisa que eu não faço mais hoje, era suficiente. Coisa que na escola, lembro do ensino médio, deixar assim, para estudar na última hora... Nem estudava em casa, eu lembro que eu conseguia fazer as coisas”. No caso da professora Lulu, ela relata que “foi um primeiro ano muito difícil [...] muitas coisas no primeiro ano eu tive que me adaptar, eu tive que correr atrás, porque eu não tinha alguns conteúdos, tive que pegar meios de estudar, entender como é que aquilo funcionava”.

Sem ser exaustivo com os relatos, pensando nesse cenário que se apresentou, duas outras variáveis foram criadas (*Grad_Normalidade* e *Grad_Dificuldade*) para separar esses dois perfis que apareceram recorrentemente durante as entrevistas. É importante levar em conta que houveram casos que os professores relataram que escolheram fazer a licenciatura depois de outra graduação, não na mesma área necessariamente, levando a uma “adaptação” mais rápida. Como o caso da professora Quistis, “eu acho que ajudou na questão da maturidade, de saber como estudar. Querendo ou não, tem coisa que acabou cruzando um pouquinho com biologia”. Isso aponta já a influência de uma socialização prévia de disposições propriamente relevantes no cenário universitário, no entanto, na hora da construção das variáveis optou-se por levar em conta o processo da licenciatura.

Nesse mesmo sentido, duas outras categorias foram pensadas com base nos relatos sobre trabalho. Muitos professores, ao longo do período universitário, usaram parte de seu tempo trabalhando (*Grad_Trabalhou*), enquanto outros focaram somente na universidade (*Grad_Trabalhou_Não*). Esses trabalhos podem ser na área (muitos relataram terem começado a estagiar na área) ou fora da área, como uma forma de sustento. Aqui não foi considerado trabalhos de cunho acadêmico, em projetos sociais e nem em grupos culturais, pois isso aparecerá na socialização de outros espaços.

Por fim, foi avaliada a percepção que o professor tinha de sua própria formação depois de formar-se na licenciatura, isso envolve também a pós-graduação (na área ou não) como outros cursos e formações que ele realizou. Nesse sentido, os professores relataram uma

efetividade da pós ou outros cursos na sua atuação (FormCont_Efetiva), ou seja, ela foi capaz de ajudar o professor em sua atuação em sala de aula ou mesmo na disputa por espaço. O professor Auron relata “relevante eu diria que lá atrás, a complementação em Física, foi mais relevante para sala de aula [...] uma reciclagem de conceitos e tudo mais, então ela veio nesse contexto a especialização”, e a professora Selphie relata que “a pós em Especialização Docente, acredito que sim, me ajudou a rever a gestão de sala de aula”, como exemplos.

Os professores que relataram que essas formações não tiveram nenhum ganho imediato em sua atuação como professor (FormCont_Falha) apontam para formações em outra áreas, como por exemplo o professor Jecht, “foram casualidades... muito me alegrou fazer o doutorado e mestrado, mais pelas disciplinas que eu cursei, que me abriram a cabeça, do que pelo título, entendeu?”, e o professor Wakka, “são coisas que eu ouvi na pós-graduação, que eu defendi na pós graduação, né? A dissertação, ela é uma defesa, mas eu não consigo ver essa relação na prática, não dá para falar que tudo que a gente viu na teoria existe na prática. Falar isso é bobagem”.

4.3 Núcleo de Socialização Familiar e Geral

Aqui foram aprofundados os aspectos concernentes a socialização na família e em outros espaços que não o escolar e universitário, que ao longo da entrevista iam aparecendo e sendo aprofundados ou que ao questionar o professor sobre o porquê escolheu a profissão ou se havia algum outro espaço que chegou a frequentar, que ajudou a escolher a profissão docente ou que tenha ajudado na sua atuação. Para verificar quais foram as variáveis construídas, *vide* Tabela 3.

A família é uma instância de socialização importante quando falamos de incorporação do *habitus* e acúmulo de capital cultural ou social. Um primeiro ponto importante a ser explorado foi a existência de algum professor na família. A experiência prévia mostra que muitos filhos de professores também acabam virando professores, apesar de estar longe de ser uma regra. No entanto, foram consideradas somente se o professor na família era alguém próximo do agente, ou seja, que tenha de alguma forma contato suficiente para ter a chance de acontecer uma apropriação cultural de disposições relevantes à escolha da profissão. No entanto, a mera existência de um professor na família pode não ter associação direta com isso, por isso foram pensadas outras duas categorias de variáveis para complementar a “influência familiar”.

Tabela 3 - Dados referentes a relação com a família e as frequências de outros espaços

Nomes Fictícios	Família Professor	Expectativa da Família	Apoio da Família Profissão	Projetos Acadêmicos	Projetos Sociais	Projetos Culturais	Espaços de Divulgação Científica
Lulu	ProfFam	Fam_Aberta	ApoioFam	ProjAcadêmico_Não	ProjSocial_Não	ProjCultural_Não	DivCientífica_Não
Quistis	ProfFam_Não	Fam_Diretiva	ApoioFam_Não	ProjAcadêmico	ProjSocial_Não	ProjCultural_Não	DivCientífica
Auron	ProfFam_Não	Fam_Diretiva	ApoioFam	ProjAcadêmico_Não	ProjSocial_Não	ProjCultural_Não	DivCientífica_Não
Tidus	ProfFam	Fam_Aberta	ApoioFam	ProjAcadêmico_Não	ProjSocial	ProjCultural	DivCientífica
Yuna	ProfFam_Não	Fam_Diretiva	ApoioFam_Não	ProjAcadêmico_Não	ProjSocial	ProjCultural_Não	DivCientífica_Não
Jecht	ProfFam	Fam_Aberta	ApoioFam	ProjAcadêmico	ProjSocial_Não	ProjCultural_Não	DivCientífica_Não
Rinoa	ProfFam	Fam_Diretiva	ApoioFam	ProjAcadêmico_Não	ProjSocial	ProjCultural	DivCientífica
Rikku	ProfFam_Não	Fam_Aberta	ApoioFam	ProjAcadêmico	ProjSocial	ProjCultural_Não	DivCientífica_Não
Kimahri	ProfFam_Não	Fam_Aberta	ApoioFam_Não	ProjAcadêmico	ProjSocial	ProjCultural_Não	DivCientífica
Selphie	ProfFam_Não	Fam_Diretiva	ApoioFam_Não	ProjAcadêmico	ProjSocial	ProjCultural_Não	DivCientífica_Não
Squall	ProfFam	Fam_Aberta	ApoioFam	ProjAcadêmico	ProjSocial_Não	ProjCultural_Não	DivCientífica
Zell	ProfFam	Fam_Aberta	ApoioFam	ProjAcadêmico_Não	ProjSocial	ProjCultural	DivCientífica_Não
Irvine	ProfFam_Não	Fam_Aberta	ApoioFam_Não	ProjAcadêmico_Não	ProjSocial_Não	ProjCultural_Não	DivCientífica_Não
Wakka	ProfFam_Não	Fam_Aberta	ApoioFam_Não	ProjAcadêmico_Não	ProjSocial	ProjCultural_Não	DivCientífica_Não
Laguna	ProfFam_Não	Fam_Aberta	ApoioFam	ProjAcadêmico	ProjSocial	ProjCultural	DivCientífica_Não
Seifer	ProfFam_Não	Fam_Aberta	ApoioFam	ProjAcadêmico	ProjSocial	ProjCultural_Não	DivCientífica

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Primeiramente foram criadas as variáveis sobre familiares professores (*ProfFam* e *ProfFam_Não*), mas também uma sobre a expectativa da família no futuro do entrevistado (*Fam_Aberta* e *Fam_Diretiva*). Alguns professores relataram que a família era mais diretiva no sentido de que profissão deveriam escolher ou o que deveriam fazer com o futuro. Exemplos disso são a professora Rinoa, “sempre foi muito claro que eu faria ensino superior, nunca teve nenhuma outra opção [...] meu pai é professor universitário e... agora não mais, que ele é aposentado, mas sempre foi uma questão muito importante para ele, pressionava a minha irmã que é da área da saúde”, que opõe-se a experiência da professora Rikku, “eu acho que eles não colocaram cobranças nesse sentido, né? E aí eles sempre respeitaram muito o que a gente escolheu fazer para nossa vida. Eu falei: ‘Ah! Eu quero fazer uma faculdade de biologia’, eles falam ‘legal, vai lá e faz’, ‘quero fazer física’, ‘legal’, ‘quero trabalhar em sala de aula’. Eles sempre foram bons, nesse sentido”.

Por fim, outra categoria criada expressa o apoio (*ApoioFam* e *ApoioFam_Não*) que a família ofereceu, material ou não, quando o agente escolheu a profissão de professor. Esse ponto foi importante porque houveram casos que mesmo que a família tivesse uma visão diretiva do que o agente deveria fazer, ela apoiou a escolha de profissão, e o contrário também aconteceu. O apoio familiar aponta uma expectativa para com o agente, expectativa que está

enraizada na posição que os familiares ocupam no espaço social, seja por capital econômico ou cultural.

Durante as entrevistas iam aparecendo nos próprios relatos dos professores ou durante a conversa outros espaços de influência na sua atuação que foram sistematizados para todos os entrevistados depois. Primeiramente, alguns professores relataram o desenvolvimento de atividades acadêmicas (*Proj_Acadêmico*), como a realização de iniciação científica, PIBID e residência pedagógica (ou algo parecido com isso), contando suas experiências e como isso foi relevante na formação, enquanto outros nunca tiveram contato (*ProjAcadêmico_Não*).

Nessa mesma direção, outros dois conjuntos de projetos aparecerem nos relatos das trajetórias dos professores, com mais ou menos influência percebida na sua escolha ou atuação profissional. Um caso foram os projetos de vertente social (*ProjSocial* e *ProjSocial_Não*), que envolviam experiência em grupos de voluntariado, movimentos sociais, cursinhos populares e projetos dentro da Igreja. Nos casos que os projetos da Igreja foram considerados, foi porque de algum modo tinham alguma implicação social direta ou que influenciaram diretamente enquanto na escolha da profissão de professor, como no caso da professora Yuna, “eu participava da Igreja, né, e o pessoal sempre via que eu gostava de ficar falando as coisas que eu tinha entendido. Então, eles me colocaram para ‘dar’ Perseverança, na época, Perseverança e Crisma. Então, tipo, eu era muito nova, tinha acabado de fazer a crisma, e eles já tinham me colocado” e depois completa “mas foi uma confiança que me deram. De certa forma gera alguma coisa... do que a gente é hoje, né, no sentido de ser professor, né?”. O outro caso foram os projetos culturais (*ProjCultural* e *ProjCultural_Não*), como oficinas artísticas, grupos de teatro, bandas musicais, que podiam envolver oficinas também, dança, concerto *etc.*

Por fim, foi considerado se o professor já realizou algum projeto de divulgação científica (*DivCientifica* e *DivCientifica_Não*), remunerado ou não. Alguns relatos colocam a importância de ter realizado esse tipo de trabalho para sua formação enquanto professor, no caso de Tidus, ele relata que “eu também tenho experiência como monitor no [Museu] Catavento Cultural e essa é uma experiência educacional, não tem como negar... eu tô falando sobre um assunto, tô apresentando informações, tô construindo uma dinâmica, uma didática”.

4.4 Núcleo de Socialização Profissional - Características do *Habitus*

As características do *habitus*, que fazem parte do *habitus* do agente, mas que não expressam sua totalidade, mas mostram seus valores, expectativas e atuação em situações particulares. Assim, para determiná-las foram feitas diversas perguntas sobre as práticas, valores, relações que estabelecem com os alunos e com as turmas em aula, compromissos didáticos e metodológicos, expectativas com sua prática, suas motivações atuais e perspectivas futuras. É interessante observar que a construção dessas variáveis e categorias foi feita de forma relacional com base nas respostas que a amostra de professores ofereceu, não construída *a priori*.

Além do mais, um professor criando tais variáveis deve levar em conta a própria posição no campo de disputa, isto é, a análise de práticas que dizem respeito a uma disputa que o próprio “sociólogo em questão” está inserido. Com essa vigilância em mente, foram construídas dois conjuntos de questões, umas voltadas mais para a prática direta do professor, *vide* Tabela 4, e outra mais voltada para a relação com os alunos e com a própria carreira, *vide* Tabela 5.

Tabela 4 - Dados das características do *habitus* dos professores

Nomes Fictícios	Boa Aula	O que ensinar	Planejamento	Métodos	Avaliação	Recursos Didáticos Importantes
Lulu	Contextualização	Prof_Context/Afetivo	Plan_Curricular	Met_Ativa	Av_Tradicional	Recursos Digitais
Quistis	Contextualização	Prof_Conteudista_Context	Plan_MaterialDid	Met_Ativa	Av_Ampla	Recursos Digitais
Auron	Prática/Experimento	Prof_Conteudista	Plan_MaterialDid	Met_Expositiva	Av_Tradicional	Material Didático
Tidus	Contextualização	Prof_Conteudista_Context	Plan_Reflexivo	Met_Ativa	Av_Ampla/Participação	Recursos Digitais
Yuna	Prática/Experimento	Prof_Context/Afetivo	Plan_MaterialDid	Met_Dialógica	Av_Ampla/Participação	Laboratório
Jecht	Conteúdo Formal	Prof_Conteudista	Plan_MaterialDid	Met_Expositiva	Av_Tradicional	Recursos Digitais
Rinoa	Contextualização	Prof_Conteudista_Context	Plan_Curricular	Met_Ativa	Av_Ampla	Laboratório
Rikku	Contextualização	Prof_Conteudista_Context	Plan_MaterialDid	Met_Dialógica	Av_Tradicional	Recursos Digitais
Kimahri	Conteúdo Formal	Prof_Conteudista_Context	Plan_Curricular	Met_Expositiva	Av_Ampla	Recursos Digitais
Selphie	Conteúdo Formal	Prof_Conteudista	Plan_Reflexivo	Met_Ativa	Av_Ampla/Participação	Material Didático
Squall	Prática/Experimento	Prof_Context_Exp	Plan_Curricular	Met_Dialógica	Av_Ampla/Participação	Laboratório
Zell	Prática/Experimento	Prof_Conteudista	Plan_MaterialDid	Met_Expositiva	Av_Ampla/Participação	Recursos Digitais
Irvine	Contextualização	Prof_Context_Exp	Plan_Curricular	Met_Expositiva	Av_Tradicional	Recursos Digitais
Wakka	Contextualização	Prof_Context/Afetivo	Plan_Reflexivo	Met_Expositiva	Av_Ampla	Laboratório
Laguna	Contextualização	Prof_Context_Exp	Plan_Reflexivo	Met_Dialógica	Av_Ampla	Laboratório
Seifer	Conteúdo Formal	Prof_Conteudista	Plan_MaterialDid	Met_Expositiva	Av_Tradicional	Recursos Digitais

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Os professores foram questionados sobre o que uma aula de sua disciplina específica precisava ter para ser considerada boa e diversas coisas foram apontadas, no entanto, foram considerados o que eles mais valorizavam na fala. Reparou-se que três principais aspectos apareciam nas falas, são eles: a *Contextualização* do conhecimento de sua disciplina com temas do cotidiano dos alunos, *Prática/Experimento* como forma de dar sentido para o conteúdo teórico, engajando os alunos, e o *Conteúdo Formal* de sua disciplina, ou seja, alguns conhecimentos específicos de cada uma das disciplinas.

Professores que encaixaram-se na categoria *Contextualização* apontavam que uma boa aula deveria fazer os alunos perceberem que o que iam estudar estava de alguma forma no cotidiano deles, como algo próximo da realidade deles, com o objetivo de dar sentido para aquele conhecimento que seria trabalhado. Exemplos são as falas dos professores Quistis, Tidus e Irvine, respectivamente, “uma boa aula deve começar de uma forma contextualizada”, “a minha perspectiva é que o estudante não perceba física apenas em si né mas perceba ela não seu cotidiano nas suas relações né as suas práticas cotidianas” e “contextualização com o cotidiano do aluno, a gente ensinar química utilizando coisas que eles conhecem”.

A categoria *Prática/Experimento* foram aqueles professores que demonstraram um apego maior para questões relativas ao uso do laboratório para demonstração de experimentos ou para a realização na sala de aula. Apontavam a importância de utilizar ou ver a utilização de instrumentos, mas também a realização de experimentos pelos próprios alunos. Nas falas dos professores Auron, Squall e Zell, respectivamente, apareceram “o meu conceito de aula de ciências, ou uma boa aula física, é que pudéssemos ter muito mais experimentos”, “o principal em química é a própria experimentação, no caso, você tirar aquela coisa que é do papel, aquela coisa teórica” e “com algumas apresentações práticas junto ao aluno, né, ou seja, ter umas aulas mais voltadas ao laboratório ou demonstrações em sala ou mão na massa, né”.

Alguns professores apontaram como sinônimo de uma boa aula o aparecimento ou não de um certo tipo de conteúdo de sua disciplina, nesse sentido, todos entraram na categoria *Conteúdo Formal*. Isso pode ser observado nas falas dos professores Selphie, Seifer e Jecht, respectivamente, “eu acho que a Biologia tá muito envolvida na saúde também, né, para entender a própria saúde. Então, uma coisa é certa, ele deveria saber entender pelo menos um pouquinho”, “eu acho que uma aula de física sem a demonstração clara dos fenômenos físicos ela não faz sentido” e “quais são os órgãos, quais são as células... essa visão mais ampla que a pandemia fez exigir de todos nós e qualquer cidadão comum, né... O que é um soro, uma vacina, um anticorpo, antígeno, pandemia, epidemia, vírus mutantes ou não ”.

Ao serem questionados sobre o que eles achavam que deveriam ensinar aos alunos, quatro grupos de respostas apareceram. Elas foram ciência do cotidiano, o conteúdo, experimentos e questões de comportamento e de como estabelecer relação com os alunos. Apesar de um pouco similar com o anterior, algumas coisas foram diferentes de professor para professor. Normalmente apontavam mais de uma coisa a ser ensinada e dessa vez construiu-se “personas” para os grupos de professores que pensavam similarmente.

O primeiro grupo (*Prof_Conteudista*) foram aqueles professores que somente valorizavam o conteúdo em si de sua disciplina, sendo que todo esforço é sempre em ensinar os conhecimentos específicos próprios da sua área das ciências. O segundo grupo (*Prof_Conteudista_Context*) têm características similares à anterior, mas apresentam uma diferença clara. Para esse grupo a contextualização do conhecimento e o conteúdo em si andavam juntos, um sem o outro não tem sentido. O terceiro grupo (*Prof_Context_Exp*) são aqueles professores que têm sempre duas direções a seguir, contextualizar o conhecimento e depois mostrar “sua aplicação” com o uso de experimentos ou atividades práticas. Por fim, o quarto grupo (*Prof_Context/Afetivo*) são aqueles que preocupam-se em contextualizar o conhecimento com o cotidiano dos alunos ao mesmo tempo que preocupam-se com a relação que estão criando com eles, relação essa que é baseada no tentar “controlar” os alunos bagunceiros ao mesmo tempo que cria uma relação de afeto.

Outro aspecto importante das características do *habitus* dos professores é o seu planejamento. Ao todo, três perfis de planejamento apareceram nos entrevistados. O primeiro perfil foram os professores que planejam suas aulas com base nos currículos oficiais que estão a disposição deles (*Plan_Curricular*), como podemos ver nas falas dos professores Irvine e Kimahri, respectivamente, “então, eu tenho que seguir o currículo paulista, né [...] eu tenho lá uma série de atividades que eu posso usar, mas eu tenho que seguir a sequência de objetos do conhecimento, e eu confesso a você, que não preparo mais aula” e “eu estou condicionado a usar, né, ah... o currículo nacional [...] vou lá buscar exatamente quais são as especificidades das habilidades”.

O outro perfil de planejamento (*Plan_Reflexivo*) é o que não segue um documento específico, mas vai construindo ao longo do ano seu planejamento com base no que observa na sala de aula, nas demandas dos alunos, nos acontecimentos que estão acontecendo no mundo e vão propondo aulas nesse sentido. Podemos ver isso nas falas dos professores Laguna e Wakka, respectivamente, “vou planejar uma sequência que seja lógica e que integre com anseios que os estudantes estão tendo, com feedbacks que eles vão dando para gente do que seria interessante falar” e “eu tento na medida do possível, né, pegar sempre sugestões

dos alunos. [...] Eu gosto de pensar também como incorporar qualquer coisa que os alunos digam de sugestões”.

O último dos perfis das características de planejamento (*Plan_MaterialDid*) é o perfil voltado para o material didático que a escola está usando. Nesse caso, os professores seguem a sequência que um livro didático ou apostila apresenta, como nas falas do Seifer e Rikku, respectivamente, “quando você trabalha com apostila você tem é a aula fechada, é aquela teoria e são aqueles exercícios, aqueles cinco exercícios que devem ser executados na aula. Quando você tem um livro didático, você pode fazer recortes daquilo, que você acha mais ou menos importante” e “então, geralmente, eu vou ali naquela sequência tradicional do livro que eu estudo”.

Os métodos utilizados pelos professores em sala de aula foram aprofundados, nesse sentido, dado às contingências do contexto escolar, muitas vezes o professor referiu-se a um cenário que ele gostaria que fosse a “aula ideal”, expressando assim os valores enquanto métodos de ensino, que estão enraizadas nas disposições deles. Assim, havia aqueles professores que valorizavam propostas em que os alunos tinham um papel relevante no processo de aprendizado (*Met_Ativa*), professores que caracterizavam por valorizar a oratória e a forma de expor os conteúdos (*Met_Expositiva*) e por fim os professores que tinham como ideal a construção do aprendizado por meio do diálogo e da construção conjunta do conhecimento (*Met_Dialógica*).

Durante as entrevistas foi perguntado aos professores como eles avaliavam os alunos ao longo das aulas e três perfis apareceram. Um deles (*Av_Tradicional*) foram aqueles professores que preferem dar as tradicionais provas (ou muito próximo disso), não relatando nenhuma outra forma de avaliar os alunos. Podemos observar nas falas dos professores Lulu, Jecht e Seifer, respectivamente, “a avaliação tradicional não pode faltar, né, tradicional que eu falo é o papel e as questões, onde ele lê, ele entender e interpretar, porque quando ele sair, ele vai ser cobrado de uma maneira tradicional”, “quando você faz uma avaliação escrita, você percebe quem tem conteúdo, quem tem iniciativa, quem é capaz de correlacionar as coisa, maravilhoso essa avaliação” e “eu mesmo sendo um professor completamente tecnológico, eu não abro mão da prova objetiva formal”.

Outros professores já apresentaram um perfil que valoriza uma diversidade de métodos de avaliar o aprendizado (*Av_Ampla*), percebendo que quanto mais formas oferecerem para avaliar os alunos, melhor serão suas avaliações Podemos ver isso nas falas do professores Kimahri e Laguna, respectivamente, “mas é uma diversidade, pois acho que é a parte muito importante mesmo, é ter um intenso *pack* de ferramentas” e “eu acho que avaliar

os alunos têm que ser de acionar ele de diversas frentes diferentes, então, tentar acessar esse caminho que ele tá fazendo, essa avaliação do processo, né, por diversos tipos de avaliação diferente”.

O último perfil de avaliação é um pouco similar ao último no que diz respeito a utilizar uma variedade de métodos de avaliação, mas difere-se na importância que dá para a participação (*Av_Ampla/Participação*). Nesse sentido, a avaliação de participação desse perfil não é como um aspecto subjetivo da pura observação, mas como um esquema de pontuação, avaliando o comportamento dos alunos. Podemos ver esse perfil nas falas dos professores Zell e Selphie, respectivamente, “eu faço algumas avaliações, faço um compêndio... olho a frequência do aluno, observo se ele participa, se ele consegue contribuir, né... alguns exercícios que a gente realiza nas salas, a gente observa se evoluem, né, é tudo. Eu faço uma avaliação grande de itens para poder aprovar ou não o aluno” e “eu avalio a maior parte por observação e por atividades que eles fazem em sala... raramente eu dou prova [...] Então eu já deixo para eles bem claro a forma que eu avalio, então, eu pontuo todo dia a participação”.

Para finalizar os dados presentes na Tabela 4, temos os recursos didáticos que o professor acha que são os mais importantes para exercer a função docente. Alguns professores pontuaram como o mais importante *Recursos Digitais*, que envolviam tanto acesso a internet em sala de aula, como projetor e ferramentas digitais de ensino. Outros professores pontuaram o *Laboratório* como recurso essencial, com os respectivos materiais didáticos necessários para a realização de experimentos. Por fim, o *Material Didático* foi pontuado por outros professores como o essencial e suficiente para se realizar uma boa aula em sala de aula, como livro didático, apostila, giz/canetão e lousa.

Quando colocamos outros agentes na discussão, por exemplo, os alunos, tentou-se compreender as expectativas que o professor tinha quanto a um “bom aluno”, ou seja, o que eles esperavam que um bom aluno deveria ser, com base nos seus valores. Houveram quatro diferentes tipos de alunos que aparecerem nas falas dos professores.

O primeiro deles (*Aluno_Autônomo*) era a expectativa de um aluno autônomo, que não precisaria do professor, ele por si só iria atrás dos conteúdos, procuraria o professor quando estivesse com dúvidas e não precisaria ser “chamado sua atenção” durante as aulas. Podemos ver nas falas dos professores Zell e Laguna, respectivamente, “bom aluno é aquele que está propício a ouvir, né, a discutir, né, e também coloca os seus questionamentos, os seus saberes para... socializa os saberes que ele tem, para tentar aprimorar, né, ou reforçar, né” e “o meu aluno, assim, que eu amaria ter, que eu acho que seria ideal, seria um aluno que... ele tá com dúvida, ele vai atrás vai perguntar”.

O outro perfil de alunos (*Aluno_Aprende_Tarefeiro*) que apareceu nas falas de alguns professores seriam aqueles que fazem as atividades e exercícios propostos e os entregam, por isso tarefeiros, e ao mesmo tempo são aqueles que tiram as melhores notas nas provas. Podemos ver nas falas dos professores Jecht e Auron, respectivamente, “vai ser bom, aos meus olhos, quem tá conseguindo caminhar junto comigo, apaixonadamente ou não, mas assim, dando mostras que teve um cuidado, né, de pelo menos tentar se apoderar daquele conteúdo formalmente” e “ele demonstra nas avaliações que ele conseguiu absorver os conceitos estudados porque é objetivo final”.

Tabela 5 - Dados referentes a relação e expectativa com alunos, motivação e perspectivas futuras

Nomes Fictícios	Bom aluno	Relação Alunos Individual	Relação Alunos Coletivo	Expectativa Aluno	Motivação	Perspectiva Futura
Lulu	Aluno_Autônomo	Rel_Vertical	Rel_Hierárquica	Aluno_Passivo	Motivado	Cargo_Coordenação
Quistis	Aluno_Aprende_Tarefeiro	Rel_Vertical	Rel_Hierárquica	Aluno_Passivo	Desmotivado	Cargo_Coordenação
Auron	Aluno_Aprende_Tarefeiro	Rel_Vertical	Rel_Hierárquica	Aluno_Passivo	Desmotivado	Permanecer_EnsBás
Tidus	Aluno_Interessado	Rel_Horizontal	Rel_Dialógica	Aluno_Ativo	Motivado	Cargo_EnsSup
Yuna	Aluno_Interessado	Rel_Vertical	Rel_Dialógica	Aluno_Ativo	Desmotivado	Cargo_EnsSup
Jecht	Aluno_Aprende_Tarefeiro	Rel_Horizontal	Rel_Hierárquica	Aluno_Passivo	Motivado	Permanecer_EnsBás
Rinoa	Aluno_Comportado	Rel_Horizontal	Rel_Hierárquica	Aluno_Ativo	Desmotivado	Cargo_EnsSup
Rikku	Aluno_Aprende_Tarefeiro	Rel_Horizontal	Rel_Hierárquica	Aluno_Ativo	Motivado	Permanecer_EnsBás
Kimahri	Aluno_Comportado	Rel_Horizontal	Rel_Hierárquica	Aluno_Passivo	Desmotivado	Trocar_Área
Selphie	Aluno_Comportado	Rel_Vertical	Rel_Dialógica	Aluno_Ativo	Motivado	Aposentar
Squall	Aluno_Comportado	Rel_Horizontal	Rel_Dialógica	Aluno_Ativo	Motivado	Permanecer_EnsBás
Zell	Aluno_Autônomo	Rel_Vertical	Rel_Hierárquica	Aluno_Passivo	Motivado	Permanecer_EnsBás
Irvine	Aluno_Comportado	Rel_Vertical	Rel_Hierárquica	Aluno_Passivo	Desmotivado	Aposentar
Wakka	Aluno_Interessado	Rel_Horizontal	Rel_Dialógica	Aluno_Ativo	Motivado	Cargo_EnsSup
Laguna	Aluno_Autônomo	Rel_Vertical	Rel_Dialógica	Aluno_Passivo	Desmotivado	Cargo_EnsSup
Seifer	Aluno_Interessado	Rel_Vertical	Rel_Dialógica	Aluno_Passivo	Desmotivado	Permanecer_EnsBás

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Alguns professores relatam que a característica principal para um bom aluno é o interesse (*Aluno_Interessado*) que ele demonstra durante as aulas e fora delas. Seriam aqueles alunos que fazem perguntas, participam das discussões e são interessados naquilo que o professor está pedindo para ser feito durante a aula. Podemos ver nas falas dos professores Wakka e Seifer, respectivamente, “acho que qualquer nível de interesse... percebeu alguma coisa que tem a ver com a minha matéria e se sentiu confortável de mostrar isso para mim, então, eu acho que um tipo de aluno que é bom, é esse aluno que ele é interessado” e “o aluno

ideal é aquele aluno curioso, é aquele aluno atento e aquele aluno que questiona, porém, tem sido cada vez mais raro porque o aluno hoje ele é desatento, ele é desinteressado”.

Por fim, o último perfil de alunos que apareceu foram aqueles que apresentam um certo comportamento (*Aluno_Comportado*) durante as aulas, ou seja, aqueles alunos que não causam problemas para o professor e que obedecem os seus comandos. Podemos ver nas falas dos professores Squall e Selphie, respectivamente, “mas eu penso que o melhor aluno, aquele que tem a coisa mais simples, que respeita você, que mesmo que não gosta da sua matéria, ele vai estar lá prestando atenção. Ou mesmo que ele não entenda o seu conteúdo, ele vai estar respeitando” e “não ser um aluno bom, né, que quer falar qualquer coisa que não tem nada a ver, aquele que quer sair da sala sem permissão, por exemplo, eu acho que tem uma organização, você não simplesmente entra e sai de um lugar ou você pede licença para entrar, se você pode entrar na hora, que um professor está explicando, por exemplo”.

A relação que o professor tem com seus alunos expressa como ele se posiciona em relação a outros agentes que estão no mesmo espaço social que ele. Nesse sentido, foram aprofundadas durante as entrevistas como os professores mantêm essa relação com os alunos no aspecto individual e coletivo. No aspecto individual o professor se posiciona de uma forma vertical (*Rel_Vertical*), ou seja, colocava-se como alguém a ser respeitado e que precisava ser ouvido, porque ele sabia o que era melhor, ou de uma forma horizontal (*Rel_Horizontal*), ou seja, encara o aluno como uma pessoa que tem suas contradições e que pode melhorar e aprender. No aspecto coletivo tende a relacionar a postura do professor com o grande grupo de alunos, ou seja, como ele lida com a sala, com os conflitos e todo o resto. Nesse caso, o professor se posiciona de uma forma hierárquica (*Rel_Hierárquica*), ou seja, ele se coloca como a voz ativa dos conflitos, não interage muito com a turma e mantém-se distante, enquanto há os professores mais dialógicos (*Rel_Dialógica*) conversam com a turma, tentam compreender seus anseios e estão a todo momento mediando conflito por meio do diálogo e deixando a turma “acessá-lo”.

A expectativa que os professores têm do engajamento e participação dos alunos foi considerada como importante para suas características do *habitus*, então foram separados em duas categorias, se o professor espera uma participação ativa (*Aluno_Ativo*) ou passiva (*Aluno_Passivo*). A expectativa na participação ativa é demonstrada nas falas do professor Tidus, “o quanto mais próxima, se envolve, né, acho que quanto mais envolvimento nas atividades, melhor”, da professora Yuna, “precisa ter participação dos alunos. É porque assim, só se eu tivesse, só falando, não é produtivo e eu não me sinto produtiva” e da professora Rikku, “a segunda coisa mais importante é você ter troca, é você ter participação na aula”. Por

outro lado, as falas que remetem a um comportamento mais passivo colocam a ênfase no que o professor faz, uma expectativa baixa no alunos participativo, por exemplo nas falas da professora Lulu, “primeiro ela tem que chamar a atenção dos alunos, ela tem que ser interessante para os alunos” e da professora Quistis, “a aula foi boa quando eu consigo prender sem atenção da molecada”.

Um aspecto explorado é sobre a motivação e desmotivação que o professor está sentindo no seu trabalho (*Motivado* e *Desmotivado*). Quanto às perspectivas futuras dos professores, cinco caminhos apareceram: continuar no ensino básico (*Permanecer_EnsBás*), mudar de área (*Trocar_Área*), ir para o ensino superior (*Cargo_EnsSup*), trabalhar na coordenação de escolas (*Cargo_Coordenação*) e aposentar-se (*Aposentar*).

A motivação dos professores aparece nas falas “o meu foco agora vai ser um próximo passo, eu entro para a coordenação para ajudar esses novos professores a enxergar a área”, “eu quero ensinar física para trabalhador, a classe trabalhadora precisa de conhecimento para mudar essa realidade”, “eu te diria com toda franqueza... Claro! Enquanto eles me aceitarem, enquanto o corpo permitir, o cansaço ou não eu vou tocando aí, eu tô aberto para novas perspectivas pedagógicas”, “eu não sei se é uma coisa, mas eu tô bem eufórica, assim, tô conseguindo estudar bastante aquilo, muitas ideias que eu quero colocar em prática” e “eu acho que ainda tem que melhorar bastante mas eu estou muito motivada a melhorar”. A desmotivação aparece com um cansaço do cotidiano, com a falta de perspectiva, com a qualidade de vida e com o desânimo com a profissão, nas palavras dos professores “eu tenho repensado, assim, eu não acho que eu vou conseguir ficar até me aposentar”, “assim, não sei se por conta da idade ou outras dificuldades, hoje um pouquinho mais desanimado que antes, ainda em relação à perspectiva, infelizmente, da profissão de professor”, “então às vezes bate aquele negócio, né, de falar ‘poxa vida’ se eu tivesse trabalhando das sete às cinco”, “muitas dificuldades, muitas vezes me vejo fazendo alguma outra coisa na verdade” e “eu não me sinto realizado”.

Podemos observar nas falas os professores sua projeção do que querem fazer no futuro, “eu tô acomodado, mas continuo fazendo um curso de atualização”, “enquanto eles me aceitarem, enquanto, né, o corpo permitir, cansaço ou não, eu vou tocando” e “uma coisa que eu tenho para mim, que eu quero estar em sala de aula nos próximos anos, assim aproveitar a minha energia”, mostra que os professores pretendem continuar trabalhando no ensino básico, seja por estar motivado ou por não ver outra opção. Um exemplo de fala sobre desânimo e vontade de mudar foi “não é uma carreira que eu me seguindo por vários motivos, eu inclusive já quero trocar para outras áreas de atuação além da de professor”. Alguns

professores gostariam de se manter na educação básica, mas trabalhando na coordenação, como perspectiva ou já no processo de mudança, com algumas turmas ainda. Os professores pontuam “tô com uns planos de continuar na educação, porque eu gosto de educação, mas fazer pedagogia para ir a coordenação” e “estou no caminho para a coordenação”. Por fim, uma parte dos professores gostariam de ir para o ensino superior, não necessariamente largando absolutamente o ensino básico, algumas falas são “para além do ensino básico, né, da escola básica, pretendo ir para a universidade”, “a meta é continuar da educação básica, aí continuar, assim, pelo menos por enquanto, eu tenho muita vontade de dar aula no ensino superior”, “tô fazendo mestrado em ciências [...] ver se eu consigo, estava conversando com uns amigos por aí, ir para academia, para área acadêmica” e “eu tenho planos de no futuro também dar aula no ensino superior”.

4.5 Núcleo de Socialização Profissional - Jogo Social

Durante a coleta de dados das nove primeiras entrevistas percebeu-se que muitas vezes apareceriam questões que envolviam as próprias disputas simbólicas que os professores enfrentavam com seus pares dentro do campo escolar. Além do mais, percebeu-se que essas disputas eram permeadas por outras questões que vinham de encontro com o campo escolar, por exemplo, capitais e demandas do campo acadêmico, dada a formação dos professores, e o mesmo com o campo econômico, dado às pressões da própria estrutura social vigente.

Por esse motivo, achou-se necessário esquematizar e estruturar uma parte das entrevistas para tentar compreender mais profundamente essa questão, tendo sido feita a aplicada nas últimas sete entrevistas feitas. Isso vai no sentido do que Massi, Agostini e Nascimento (2021, p. 22) trazem em seu questionamento de que há “a necessidade de se investir no reconhecimento dos objetos que estão em disputa e dos interesses dos agentes que fazem parte ou que pretendem fazer parte do campo”.

Esse ponto foi importante, pois compreender a prática social dos agente só pelos processos de socialização pode nos dar um “norte” de referências, mas não expressa a totalidade do que os agente fazem, mas a sua ação dentro do campo é permeada não só pelo passado e pela trajetória, envolve questões da própria realidade imediata que os agentes enfrentam dia após dia. Nesse sentido, a própria praxiologia de Bourdieu, os caminhos que a investigação tomou e a motivação do pesquisador moveram a pesquisa por esse lado também.

Esse tema deve ser abordado de forma inteligente durante a entrevista, pois toca num tema que pode ser fonte de conflito para os professores ou que pode quebrar seu

“desinteresse” dentro do jogo social. Por isso, a importância das entrevistas semi-estruturadas tiveram seu auge nessa parte, porque para conseguir compreender de fato as disputas era necessário ir extraindo aos poucos as informações baseadas no que os professores iam relatando, sempre demonstrando por parte do pesquisador um tom desinteressado para engajar a discussão.

A investigação do jogo social levou em conta o tema da relação com os pares professores e outros agentes escolares, por exemplo, a coordenação/administração da escola. Há uma característica comum que apareceu na relação com os pares, que é quando o agente entra na escola para dar aula, que é uma certa cumplicidade que os professores mais velhos têm com os que chegam para ajudá-los nesse começo. Os relatos mostraram que os professores mais velhos mostram o jeito de comportar-se em sala, como se dirigir aos alunos, como preencher o diário, como lidar com a coordenação e como, em alguns casos, burlar algumas demandas.

Existem brigas pessoais que acontecem, mas, ao mesmo tempo, grande parte dos professores relatam a formação de grupos entre os professores, seja por afinidade de área ou por idade biológica ou tempo dentro da escola, onde os professores que já estão na escola há algum tempo não interagem tanto com os mais novos.

Os professores relatam também como se adaptaram aos diferentes perfis de escolas, seja pelas regras e combinados diferentes, mas também por diferentes coordenações atuarem mais ou menos no cotidiano dos professores. O papel da gestão escolar é em alguns casos colocado como secundário, enquanto em outros é colocado como ponto essencial para a realização da proposta pedagógica, apesar de esses relatos estarem mais voltados para a ordem e disciplina dentro da escola.

Outro ponto relevante que foi perguntado aos professores é o que eles julgavam que era ter sucesso na profissão deles. Essa pergunta teve por objetivo de tentar compreender mais eram os troféus que eles enxergavam como relevantes e como isso influenciava suas escolhas ao longo de sua trajetória. Nesse sentido, muitas das falas reforçam a posição que os professores ocupam no campo social, por exemplo, professores que buscavam um melhor salário ao fazer uma pós-graduação e professores que diziam sobre a carreira pública e tudo mais. No entanto, as respostas também foram muito para um lado subjetivo, reforçando aspectos individuais, como esforço, paciência, flexibilidade, gostar do processo, adquirir *soft skills* e outras coisas do gênero. Nesse aspecto, percebeu-se muito uma influência de características predominantemente divulgadas e defendidas pela lógica do campo econômico neoliberal.

Os resultados adquiridos serão analisados no próximo capítulo, levando em conta também os resultados encontrados na ACM. É importante ressaltar que os resultados obtidos com esse estudo sobre o jogo social não terá um caráter de tentar ser generalista, mas pretende apontar caminhos que o recorte da pesquisa encontrou e que podem ser relevantes para futuros estudos que tentem desvelar o campo escolar.

5 DISCUSSÃO: CORRESPONDÊNCIAS E DISPUTAS

A análise de dados deu-se em duas partes, que se complementam, mas que epistemologicamente são diferentes. A primeira envolve a análise de dados referente aos dados dos processos de socialização e das características do *habitus* dos professores de ciências estudados, enquanto a segunda parte envolve uma discussão, construída depois, sobre as disputas que ocorrem dentro do campo escolar, focado na amostra de pesquisa.

Na primeira parte da análise foram feitas algumas considerações de certas categorias de variáveis que não foram utilizadas nas ACMs, ou porque eram linearmente dependentes com outras, ou porque sua influência bagunçava a distribuição das outras variáveis, dado que a baixa quantidade de dados similares fazia a correspondência entre ela e as outras características do próprio professor ficarem muito fortes. Isso tudo não foi feito de forma aleatória, mas depois de alguns *plots* de diversas ACMs, alguns padrões foram observados e as tendências iam sendo estudadas. Nesse sentido, não cabe encher o leitor com a “análise bruta” dos dados, assim, será contado o que foi feito, mas as ACMs mostradas e analisadas já serão as finais. Sempre que estiver me referindo a uma variável da ACM no texto, ela estará em *itálico*.

Na segunda parte, levou-se em conta as disputas travadas dentro do campo escolar, coletadas depois que o trabalho já havia começado por uma demanda dos próprios dados. Nesse sentido, a análise da ACM encaminha para a discussão das disputas e algumas conclusões sobre a autonomia do campo escolar, a incorporação dos *habitus* e os capitais em disputa pelos professores de ciências são trazidos para a discussão com base nos dados coletados.

5.1 Análise preliminar das variáveis da Análise de Correspondências Múltiplas

A análise de dados que ocorre com a ACM é um processo recorrente de compreender as correspondências que ocorrem e discernir quais variáveis que têm pouca relevância e quais são linearmente dependentes, pois em alguns casos elas podem ser excluídas ou incorporadas em outras. Esse foi o caso da variável sobre o tempo de docência do professor Jecht, *TD_35+*, que somente havia um professor entrevistado que tinha essa característica. Isso fazia com que ela ficasse isolada das demais, pois não tinha correspondência com muitas coisas, dado seu baixo número de representantes, e ao mesmo tempo, “puxava” as variáveis do professor em

direção a ela. Foi muito difícil encontrar professores com esse tempo de docência, inspirado no trabalho do Huberman (2000), pois no Brasil os professores costumavam se aposentar quando completam 25 anos de profissão, sendo poucos que continuam trabalhando, muito menos por mais de 35 anos. Nesse sentido, achou-se conveniente juntar os professores que têm 25 ou mais anos de docência, dado que estão nesse mesmo período, para se aposentar ou aposentados.

Neste mesmo sentido, percebeu-se que as variáveis que indicavam a licenciatura e a disciplina que lecionam mudavam o comportamento das demais variáveis. O ponto *Química* e *Lic_Química*, sempre estavam juntos, dado que todos os professores que lecionam química fizeram a licenciatura na área. No entanto, como havia um professor que lecionava *Física*, mas que tinha se formado em licenciatura em matemática, isso fazia com que a variável *Lic_Mat* ficasse isolada e “atrasse” a variável *Física* para ela, mudando a correspondência de outros pontos. O mesmo ocorreu com *Lic_Biologia* com as variáveis *Biologia* e *Ciências*. Por esses motivos, optou-se por utilizar somente a disciplina que o professor leciona, pois observou-se que o padrão das correspondências muda e permanece com outras alterações pontuais.

No caso das categorias sobre expectativa da família e apoio na escolha da profissão percebeu-se que havia uma certa interdependência entre elas, pois *Fam_Aberta* sempre aparecia conjuntamente de *ApoioFam* e *Fam_Diretiva* sempre aparecida perto de *ApoioFam_Não*, indicando que cada dupla é linearmente dependente da outra. Isso é uma indicação que famílias mais abertas na escolha da profissão dos filhos tendem a apoiar mais quando o mesmo escolhe ser professor, enquanto as famílias mais diretivas costumam não apoiar a escolha. Nesse sentido, optou-se por deixar somente as variáveis de apoio familiar, mas entendido nesse sentido mais ampla sobre as expectativas da família também.

Por fim, optou-se por não utilizar a categoria expectativas futuras na análise por correspondências, pois observou-se que essas variáveis ficavam isoladas na ACM. Isso ocorre porque o baixo número da amostra, em comparação com o número de variáveis, deve influenciar nas correspondências, ou seja, menos de um quarto - em média - dos agentes têm cada uma das variáveis. No entanto, essa variável mostrou-se importante para verificar a posição do agente no campo, dado que mostra um pouco da expectativa do que ele busca dentro do campo, por isso, utilizou-se essa categoria no subcapítulo 5.4.

5.2 Correspondências entre os processos de socialização e as características do *habitus*

A Figura 1 foi construída para representar os quadrantes que aparecem na ACM, como uma forma de indicar onde que a análise está sendo feita no momento. Nesse sentido, com a distribuição nos quatro quadrantes, a análise será feita com o olhar aos aglomerados de pontos e as proximidades entre pontos. Quando uma variável está bem em cima de um eixo significa que a correspondência dela com ambos os lados o eixo é similar, enquanto pontos muito próximos da “origem”, ou seja, da interseção entre os eixos vertical e horizontal, tem a correspondência com as variáveis de todos os quadrantes, sendo menos relevantes. Para a construção da ACM foram ao todo 30 categorias de variáveis utilizadas para 16 professores de ciências.

Figura 1 - Modelo de representação da ACM em quadrantes.

Quadrante 2	Quadrante 1
Quadrante 3	Quadrante 4

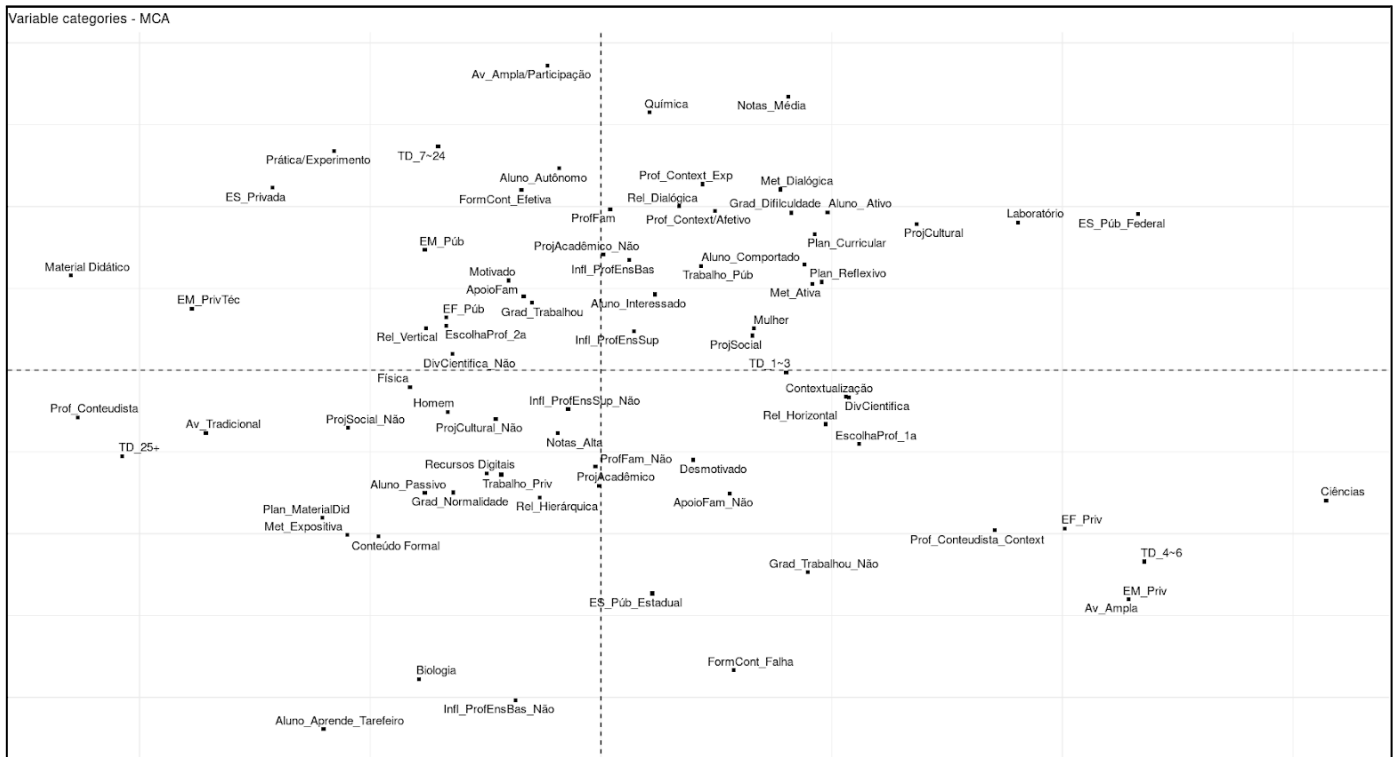
Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Quando colocamos todas as categorias juntas, *vide* Figura 2, temos um certo padrão de dispersão que aponta diversas correspondências entre as variáveis. Ao analisarmos a Figura 2 reparamos que o tempo de docência se divide no eixo vertical, sendo os professores mais jovens, *TD_1~3* e *TD_4~6*, no lado direito (Quadrantes 1 e 4) e os professores mais velhos, *TD_7~24* e *TD_25+*, no lado esquerdo (Quadrantes 2 e 3). Por outro lado, o eixo horizontal divide-se por quem teve professor na família e não realizou projeto acadêmico (Quadrantes 1 e 2) de quem não teve professor na família e fez projeto acadêmico (Quadrantes 3 e 4).

Essa separação do eixo horizontal já nos aponta uma disposição que pode ter sido socializada dentro da família. Aqueles que venham a tornar-se professor, quando há professores na família, tendem a não desenvolver projetos acadêmicos na universidade, dado que as disposições adquiridas de um professor na família devem ser mais voltadas para o trabalho docente. Enquanto aqueles que não tem professor na família, não foram influenciados nem por professores do ensino básico (*Infl_ProfEnsBas_Não*) e do ensino

superior (*Infl_ProfEnsSup_Não*) a virarem professores, criando disposições com o foco mais acadêmico, associado às boas notas (*Notas_Alta*) na escola.

Figura 2 - Análise de Correspondências Múltiplas: características do *habitus* e processos de socialização



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Existe um aglomerado de pontos na parte dos professores jovens e que tiveram apoio da família que envolve as seguintes características do *habitus*: *Prof_Context_Exp*, *Prof_Context/Afetivo*, *Rel_Dialógica*, *Met_Dialógica*, *Aluno_Ativo*, *Aluno_Comportado*, *Aluno_Interessado*, *Plan_Curricular*, *Plan_Reflexivo* e *Met_Ativa*. Enquanto os processos de socialização que aparecem são: *Mulher*, *Proj_Social*, *Proj_Cultural*, *Infl_ProfEnsBas*, *Infl_ProfEnsSup*, *Trabalho_Púb*, *Grad_Dificuldade*, *ProjAcadêmico_Não* e *ProfFam*.

Ao analisar esse aglomerado de pontos na ACM, podemos fazer relações entre os processos e as características que aparecem. A dificuldade na graduação é uma característica que chama a atenção dado que ao seu redor, entre os pontos mais próximos, encontra-se um perfil de *habitus* mais dialógico, contextualizador e voltado para o aluno. Parece que a difícil experiência universitária acaba por socializar disposições que de certo modo rompem com um perfil de professor negligente, aquele que não se importa com o que está acontecendo com o aluno, mas só está passando seu conteúdo, muito comum nas universidades. Nesse sentido, conversar mais com a turma, importando-se com as opiniões, entendendo as dificuldades e

procurando dar sentido para o aprendizado, seja contextualizando-o ou procurando um experimento para facilitar o aprendizado (*Prof_Context_Exp* e *Prof__Context/Afetivo*).

Sua metodologia apresenta características dialógicas e ativas no processo educativo, tendo um planejamento orientado pelo currículo formal (*Plan_Curricular*), seja do estado ou da escola, ao mesmo tempo que reflete a todo momento seu planejamento (*Plan_Reflexivo*) por meio da prática junto aos alunos. É quase um processo de ida e vinda, entre o currículo oficial e o que está acontecendo na sala de aula, buscando a todo momento que o aluno ativo tenha importância dentro do contexto da sala de aula. Esse tipo de olhar para o planejamento envolve não compreendê-lo como algo que já foi construído e está concretado, mas que por meio dos processos de diálogo e reflexão ele deve ser reinterpretado.

O professor universitário médio, que foi apresentado durante as entrevistas e como um dos motivos para as dificuldades na graduação, pode corroborar o não desenvolvimento de projetos acadêmicos para quem teve dificuldades na graduação, seja pela relação que estabelece com o professor universitário e/ou com a própria dificuldade durante esse momento do processo de formação. Outro fator que pode contribuir para esse cenário é o aparecimento da variável *Notas_Média*, que apesar de um pouco mais distante das outras variáveis, aparece mais próxima deste conjunto superior de pontos, dificultando a própria adaptação universitária, dado que não teve o melhor desempenho na escola. Perto dessa região também encontra-se *Infl_ProfEnsBas*, mostrando que há uma influência de que essas disposições, voltadas ao diálogo, contextualização e a própria afetividade com os alunos, vem de uma relação de inspiração de um professor que teve durante o período da escola.

Além do mais, quando olhamos a parte inferior desse aglomerado de pontos verificamos que *Proj_Social* aparece e um pouco para a direita *Proj_Cultural* também está inserido. A correspondência entre projetos sociais e culturais demonstra como esses ambientes de socialização são eficazes na configuração de modos de ser e existir na prática docente, uma vez que enaltecem a participação, o envolvimento ativo e o diálogo dos professores, já que se tratam de empreendimentos coletivos construídos junto com outros agentes que frequentam esses locais. Muitos dos professores relataram que durante muito tempo trabalharam em cursinhos populares, muitas vezes sendo os primeiros locais de sua atuação enquanto professor. Nessas instâncias, as aulas mais tradicionais, de exposição e passividade, não ocorrem com frequência, mas o envolvimento dos alunos desempenha um papel crucial nesse processo, seja por meio do diálogo, da ação política e da participação, estabelecendo uma relação dialógica durante todo o processo. O mesmo se aplica a ambientes

culturais, como as oficinas de teatro e dança mencionadas pelos professores, locais de criatividade, construção coletiva e participação ativa dos participantes.

Outro ponto que aparece nessa região é *Trabalho_Púb* que está muito próximo de *Aluno_Comportado* e de *Aluno_Interessado*. Durante as entrevistas muitos professores relatam que há uma preocupação com os alunos “bons” serem comportados porque são aqueles que não “atrapalham” a dinâmica pensada pelo professor. Num cenário dialógico isso faz sentido dado que quando não há relações de hierarquia e controle autoritários em sala de aula os professores precisam a todo o momento lidar com as tensões, conflitos e contradições que a própria demanda do diálogo exige. O interesse por parte dos alunos é fundamental, porque a pior coisa para um professor dialógico é a falta de interesse em dialogar sobre as propostas que pretende-se trabalhar.

A tríade aluno comportado, interessado e ativo expressam um aluno “necessário” do ponto de vista desse perfil de professores que não reproduzem uma lógica hegemônica dentro da sala de aula, que não visa a hierarquia e o “poder” no sentido autoritário do termo. Além do mais, quando pensamos num *Aluno_Ativo*, é aquele que durante as aulas teria papel ativo no seu aprendizado, ou seja, que o professor não precisaria “depositar” o conhecimento, como uma relação bancária, mas o conhecimento é construído de forma dialógica.

Essa lógica torna-se mais possível em grande parte porque o setor público de ensino não (necessariamente) reproduz a lógica de mercado do contexto macrossocial, a lógica neoliberal. Diferentemente do setor privado, que funcionando pela lógica do mercado, acaba reproduzindo as pedagogias que de uma forma ou outra estão à mercê do lucro e da expansão. Esse aglomerado de pontos forma um perfil de professor de ciências que seria aquele que de certa forma é oposto do professor tradicional e neoliberal.

No entanto, devemos levar em conta que a própria lógica neoliberal da educação acaba se apropriando de um discurso progressista e o transforma para estar à mercê de seus próprios interesses. Isso ocorre quando coloca-se valorizando propostas de diálogo e de metodologias ativos, por exemplo, mas contanto que isso esteja submetido à lógica da produtividade do aprendizado e do ensino, da flexibilização das estratégias docentes e da busca por uma autonomia acrítica.

Ainda no Quadrante 1 um dos pontos que chama a atenção é o termo *Mulher*. Poderíamos nos perguntar porque uma característica que *a priori* não influenciaria em nada o fazer docente, pois é um dado “não socializado”, ou seja, que numa análise “objetiva” não seria considerada uma experiência de socialização, estaria próxima de um conjunto de dados

tão peculiar? No entanto, primeiramente analisaremos as outras correspondências e voltaremos na discussão envolvendo o gênero.

Para finalizarmos o Quadrante 1, é importante discernirmos o termo *ES_Púb_Federal*, que apesar de estar nesse mesmo quadrante, está mais distante do aglomerado de pontos analisado anteriormente. Ele está próximo do termo *Laboratório*, o que indicaria que haveria alguma disposição incorporada nesse tipo de universidade que levaria os professores a valorizarem mais o espaço do *Laboratório*. No entanto, quero destacar o termo *Química* que também aparece nesse quadrante, pois a maioria dos professores que formaram-se em federais na amostra são químicos, por exceção de um dos professores que leciona *Ciências*, que aparece no Quadrante 4. Isso pode indicar que essa correspondência dá-se porque os professores de química, por uma relação com a própria epistemologia da disciplina que lecionam, valorizam o *Laboratório*.

Quando olhamos o Quadrante 4 podemos observar uma menor densidade de pontos, formando alguns pequenos aglomerados de pontos com características bem particulares. Quando olhamos na parte superior deste quadrante vemos um pequeno aglomerado que envolve os pontos *Contextualização*, *DivCientífica*, *Rel_Horizontal* e *EscolhaProf_1a*, sem perder de vista que isso está associado com o perfil de professores jovens. Os professores que em algum momento da vida participaram de trabalhos de divulgação científica acabam por valorizar muito a contextualização. Isso deve-se ao fato de que em tais espaços, o “público-alvo” é um espectro extremamente diverso de pessoas, diferentemente do universo mais ou menos homogêneo de uma sala de aula. Nesse sentido, as formas de tratar o conhecimento não conseguem reproduzir a lógica tradicional, ou seja, o conhecimento pelo conhecimento, dado de forma expositiva. Para engajar um público em um cenário de divulgação científica é necessário outras disposições que não devem reproduzir a lógica expositiva, sendo necessário contextualizar o conhecimento para um público diverso, espontâneo e com “tempo escasso”.

Nesse cenário, a *Rel_Horizontal* é a garantia do sucesso, pois diferente de uma sala de aula, em um cenário de divulgação científica, as lógicas da hierarquia e da “dominação intelectual simbólica” não funcionam. O professor Tidus conta um pouco de sua história de trabalho em um museu de ciências na capital paulista, contando que o público que vem ao museu espera e valoriza muito mais uma pessoa que está lá como “um amigo que sabe mais” e conta um pouco do que sabe para “inspirar” com o conhecimento das ciências em questão. Interessante é observar que os professores de ciências que escolhem como primeira opção a

profissão de professor tem uma experiência em divulgação científica e são os mesmos a valorizarem a contextualização e a relação horizontal com os alunos.

Olhando para um pequeno aglomerado de pontos na parte inferior do Quadrante 4 verificamos que os termos *EF_Privada* e *EM_Privada* estão associados com *Av_Ampla* e *Prof_Conteudista_Contextualizador*. A primeira coisa a ser observada é que realizar o ensino fundamental em instituições privadas está relacionado com a continuação dos estudos no mesmo tipo de instituição no ensino médio. O setor privado deve de certa forma garantir o “sucesso” de seus alunos, dado que há um investimento de capital econômico, então não deve-se limitar o tipo de avaliação, pois se alguns não tiverem sucesso é necessário garantir que haja outras chances e formas desse “sucesso” ser alcançado. Esse cenário deve explicar uma socialização de uma visão do ser docente que leve em conta uma avaliação mais ampla, que envolva várias ferramentas para esse fim.

Os professores que fizeram o ensino básico no setor privado tendem a ter um perfil mais conteudista, dado que a própria lógica do ensino básico privado tende a valorizar o conteudismo, seja por uma “preparação” para o vestibular, mas também porque a lógica do “conteúdo dado” é uma demanda que as instituições muitas vezes devem oferecer para os financiadores dos alunos, como uma resposta objetiva ao investimento feito pelas famílias em seus filhos. Apesar disso, ainda há uma demanda pela contextualização do conhecimento, disposição incorporada pelo acesso a um capital cultural que vem da própria instituição e pelos agentes que a frequentam, “justificando” a compra do conhecimento, dado que houve um investimento de capital econômico em um tipo de conhecimento que deve ser útil, pois pelo contrário deve ser descartado, pois “não vale” o investimento econômico.

Ainda no Quadrante 4 há uma correspondência forte entre *ApoioFam_Não* e *Desmotivado*, indicando que as disposições socializadas pela família que expressam o que é importante valorizar ou não, se reproduzem na própria relação que os professores de ciências têm com sua atuação. A família acaba por socializar disposições que desvalorizam o trabalho docente, seja por uma desvalorização econômica ou até mesmo simbólica da profissão quando olhamos no cenário macrossocial, corroborando o sentimento de desmotivação, sem precedentes de professores na família.

Esse cenário pode indicar os casos que não ocorreu trabalho no período universitário (*Grad_Trabalhou_Não*), dentro do setor público do ensino superior estadual (*ES_Sup_Estadual*), onde a ocorrência de projetos acadêmicos é a última saída para uma tentativa de “sucesso” para o agente, que mesmo tendo acesso a um ensino básico privado (investimento de capital econômico pela família), a escolha da profissão não envolve retorno

financeiro imediato. O termo *FormCont_Falha* indica uma tentativa de acúmulo de capital que para o agente não teve retorno dentro do seu campo de atuação, ou seja, pela expectativa da família, seu histórico na educação básica, o “investimento” no capital dado por uma formação continuada, seja na universidade ou fora, não foi convertido em prestígio e em acúmulo de capital e não houve distinção entre agentes concorrentes.

Quando olhamos o Quadrante 2 percebemos que há um aglomerado de pontos na região inferior que envolve os seguintes processos de socialização: *EF_Pública*, *EM_Pública*, *Grad_Trabalhou*, *DivCientífica_Não*, *EscolhaProf_2a*, *ApoioFam* e um pouco mais afastado *FormContinuada_Efetiva* e *ES_Privada*. As características do *habitus* que aparecem nessa região são: *Rel_Vertical* e *Motivado*, sendo que um pouco mais distante há *Aluno_Autônomo*.

Aqui há um professor de ciências que realizou seu ensino básico em escola pública e seus estudos universitários no ensino superior privado. A assertividade da correspondência dessa trajetória dá-se pelo motivo de quem acessa o ensino superior público, mais prestigioso, são os filhos da classe que tem maior capital cultural, que está prioritariamente no ensino básico privado. Há uma correspondência entre a educação básica no ensino público estar relacionada com o ensino superior em instituições privadas, dado que no Brasil ainda há grandes desvantagens de acesso ao ensino superior público. São professores que precisaram trabalhar durante o período de graduação, pois não tinham a opção de focar somente nos estudos e realizar projetos acadêmicos ou de divulgação científica. Nesse sentido, a escolha da profissão foi secundária, dado que antes do término da graduação não é possível ser professor, fazendo eles escolherem outra profissão que pudesse lhes dar subsistência.

Aqui observamos o caso contrário ao do Quadrante 4, com os termos *Motivado* e *ApoioFam* aparecendo juntos. Esses dois casos apontam uma evidência de que parte do sentimento do professor sentir-se motivado ou não com sua profissão, tem relação em como sua família expressou suas expectativas na escolha da profissão docente e na relação de apoio que ela tem. A relação com os indivíduos é vertical, isso dá-se pela falta de prestígio de todos os seus diplomas, pois para fazer com que o professor tenha uma tendência a querer colocar-se em uma posição no espaço social, que ele não conseguiu acesso pelos diplomas menos valiosos, em questão de acúmulo de capital e poder.

A valorização de um aluno autônomo, que é aquele que por si só é capaz de “ir atrás” de seu aprendizado, tem raízes numa lógica produtivista onde o aluno deve ser pró-ativo e fazer ele mesmo (indivíduo) a sua trilha pelo aprendizado. Essa lógica é expressa por uma formação que valorize tais aspectos nos agentes, fruto de um ensino superior em uma instituição privada que tende a reproduzir essa lógica dominante.

Um pouco mais disperso pelo Quadrante 2 há *ES_Privada*, *EM_PrivadaTéc*, *Prática/Experimento* e *Material Didático*. O ensino técnico está associado à demanda por empregos imediatamente após a conclusão do ensino médio, o que pode estar de acordo com a argumentação dada sobre o trabalho durante a graduação e o tipo de instituição de ensino superior. Além disso, o ensino técnico, por ser menos intelectualizado e mais prático, está relacionado à valorização de aulas mais práticas que envolvam experimentos. A orientação para o material didático tem uma tendência pouco criativa e reflexiva, resultado de um processo de formação em faculdades privadas que tendem a oferecer formações menos reflexivas e mais direcionadas ao “mercado de trabalho”.

Ao voltar nosso olhar para o Quadrante 3 podemos observar que algumas características do *habitus* aparecem: *Trabalho_Priv*, *Aluno_Passivo*, *Met_Expositiva*, *Conteúdo Formal*, *Rel_Hierárquica*, *Plan_MaterialDid*, *Recursos Digitais* e um pouco a esquerda *Prof_Conteudista* e *Av_Tradicional*. Correspondente a esses termos, podemos encontrar alguns processos de socialização: *Infl_ProfEnsSup_Não*, *ProjSocial_Não*, *ProjCultural_Não*, *Notas_Alta*, *Grad_Normalidade*, *Física* e *Homem*.

Forma-se um padrão de professor comumente chamado de tradicional ou “bancário”, que valoriza um aluno passivo com foco no conteúdo formal de sua disciplina. Seu planejamento é norteado pelo material didático que está a sua disposição, sendo suas aulas caracterizadas por serem expositivas e avaliando os alunos somente por métodos tradicionais, como provas escritas. Estabelece uma relação hierárquica com a sala de aula, posicionando-se sempre em uma posição de poder para “manter a ordem”.

A não participação em projetos fora do âmbito profissional, seja social ou cultural, indica, em comparação com quem teve acesso a isso, uma incorporação de características de um *habitus* que não leva em conta a participação e o diálogo. Por esse lado, a valorização exacerbada dos conteúdos de sua disciplina, apresentados de forma expositiva, conteudista e hierárquica, tem relevância nesse perfil que se forma. Aparentemente, certas disposições não são socializadas pela universidade, mas sim por esses outros espaços de atuação fora da formação oficial dos professores de ciências.

O trabalho no setor privado corrobora a visão mais hegemônica, com o planejamento orientado pelo material didático (relação mercado - livro didático) e o conteudismo, como mencionado anteriormente, em resposta ao investimento educativo. Os recursos digitais são valorizados na perspectiva de que a simples substituição de processos materiais ou de ensino e aprendizagem analógicos pelo correspondente digital garante uma educação de qualidade. As instituições privadas, devido ao maior capital econômico que possuem, oferecem uma ampla

variedade desse tipo de recurso, promovendo-se como modernas. Isso faz com que os professores tenham à disposição um vislumbre de material de trabalho que eles têm acesso na escola mais valorizada ou que estão em busca desse tipo de recurso, que não está disponível onde eles estão.

Nesse Quadrante, apresentando um perfil de professores mais velhos, também é o perfil do gênero masculino, diferente do outro perfil do Quadrante 1. No entanto, o próprio Bourdieu (2016) ao estudar a condição feminina e a violência simbólica trabalha as relações de dominação naturalizadas pela separação arbitrária de gêneros, como uma lei social convertida em lei incorporada. As disposições incorporadas não podem ser separadas das estruturas que as produzem e reproduzem, ou seja, são construídas ao longo dos processos de socialização que não são isentos das questões que envolvem as relações no espaço macrossocial - para além dos campos. Como o *habitus* dirige os pensamentos e as práticas como uma “necessidade lógica” (BOURDIEU, 2016) isso acaba até mesmo atuando dentro das disposições “voltadas” para a prática docente.

A condição de gênero está para além dos campos sociais, pairando o universo social como um todo, afetando assim os campos e espaços sociais. Logo, como uma lógica hegemônica, os mecanismos de dominação simbólica masculinas afetam as características do *habitus* dos professores de ciências com uma aparente separação do “papal” de gênero dentro da escola e da sala de aula. Há uma relação direta entre as práticas sociais socializadas que traduzem-se em características do *habitus* dos professores de ciências com seu gênero, sendo os professores que se identificam com Homem associados a características de hierarquia, passividade e positividade enquanto os professores que se identificam com Mulher estão associadas com características de diálogo, reflexividade e atividade.

5.3 Os dois perfis de professores de ciências

Depois de compreendermos as correspondências em cada um dos quatro quadrantes é necessário que a abordagem olhe em termos mais amplos, ou seja, para além dos quadrantes. Por um lado, a análise que foi feita teve a capacidade de verificar algumas relações importantes que a associação e correspondência de variáveis individuais apontavam, mostrando a força da ferramenta ao encontrar correspondências que estão de acordo com a teoria bourdieusiana e, me arrisco a dizer, com a realidade empírica do mundo social estudado. No entanto, quando olha-se a estrutura da ACM, repara-se duas estruturas que formam-se, *vide* Figura 3.

inculcação e naturalização realizadas pelas próprias instâncias sociais de socialização, como “a Família, a Igreja, a Escola, e também, em outra ordem, o esporte, o jornalismo” (BOURDIEU, 2016, p. 8). Nesse sentido, as próprias disposições socializadas pelo gênero (construído socialmente) moldam o *habitus* dos professores de ciências criando formas específicas de ser e estar dentro do espaço escolar. Formas que não são neutras e nem morais, mas expressões diretas do arcabouço de disposições socializadas por um trabalho de instituições ao longo da trajetória de vida dos agentes.

Um exemplo prático é que as características associadas ao termo *Homem* expressam uma noção de virilidade, de poder e honra, onde o domínio e a violência simbólica são aspectos que traduzem-se em práticas dentro da sala de aula, indissociavelmente da expressão imediata de uma virilidade física, “o homem verdadeiro”, aquele que coloca ordem, o que sabe de tudo e não leva desaforo (BOURDIEU, 2016).

Por esse mesmo caminho, ao olharmos os termos associados à *Mulher*, um primeiro olhar enviesado pode achar características opostas às apresentadas anteriormente, como fragilidade, fraqueza e impotência, mas isso é um erro de percepção. Ao olhar essa separação como binária e oposta, caímos numa análise pelo olhar da virilidade, legitimada pela relação de dominação já inscrita na realidade social, naturalizando esse tipo de olhar sociológico, enviesado pelo senso comum. Fazer isso seria quase como colocar as categorias dadas como legítimas de antemão como de fato legítimas, sem entendê-las como são, naturalizadas pela própria construção social dessa naturalização. Na verdade, as características dentro do círculo vermelho tendem a construir um tipo de professor contrário (não oposto) a lógica viril e individualista do círculo amarelo, onde o diálogo, a colaboração, a co-atuação, a reflexividade, a fluidez, a contextualização, o sentido do conhecimento e a atuação social são os padrões valorizados. Contrário porque ocupa uma posição contrária ao legítimo masculino dentro do campo social, não oposta.

O *habitus* opera também de forma inconsciente e o próprio *illusio* acaba também por criar uma situação que os agentes continuamente reproduzem as estruturas que o ajudam a se destacar em uma posição de poder, material ou simbólico. Nesse sentido, o gênero parece ser uma “instância” de socialização de *habitus* muito relevante para a atuação dos professores das ciências, dado que a própria construção social desses “papéis de gênero” acabam por operar diretamente nas características dos *habitus* desses professores.

Outro aspecto relevante que aparece na ACM é a distinção entre público e privado. A instituição de trabalho tem uma influência considerável na lógica de atuação dos agentes e como eles se posicionam no espaço social. Olhando pelo retorno econômico do setor público,

pode explicar o processo de desmotivação docente apontado pela correspondência, apesar de outras relações estarem em jogo também. A lógica contra-hegemônica desse perfil, não reproduzindo a lógica tradicional ou de mercado, acaba levando a um baixo reconhecimento social, não tendo acesso a um capital social fora do espaço escolar que pode ser fonte de ganhos futuros. Além do mais, como há uma lógica horizontal/dialógica, as ferramentas do exercício do “poder” não atuam, ocorrendo mais situações de afronta, não concordância e desrespeito em sala de aula, comuns em processos de educação dialógica, como mostra os relatos dos professores.

Apesar do baixo retorno econômico do setor público, existe também uma desvalorização da atuação do professor de ciências atuando nesse tipo de instituição enquanto prestígio social. No entanto, nota-se nas falas dos professores um fator político de transformação social dentro do setor público de ensino, que por natureza é contrário ao padrão hegemônico do “sucesso” profissional, dado que parte de uma perspectiva de subversão das condições de existência a partir de sua atuação na escola. A frequência em projetos sociais corrobora esse argumento, trazendo disposições que vão além da “função da escola” como mera reprodutora da realidade social e transmissora de conhecimentos já sistematizados, mas como um espaço capaz de subverter a lógica dominante a partir de um modo de ser e estar dentro do campo escolar.

Para que isso seja possível, não basta ao professor simplesmente “ser”, pois, dessa forma, estará simplesmente corroborando a lógica existente de forma hegemônica, que é a da passividade dos alunos, da abordagem expositiva (entre quem sabe e quem não sabe), simbolicamente violenta (utilizando formas para manter a ordem e prestigiar os “bem aptos”) e mercadológica (de natureza neoliberal). Para que essa lógica contra-hegemonia seja possível, as disposições reflexivas, ativas e dialógicas são condições que definem o lugar no espaço social no qual o professor precisa se posicionar.

A questão que fica é o “interesse” do agente em se colocar nessa posição no campo. É claro que o acúmulo de capital simbólico de um campo é fortemente mal distribuído e alguns poucos agentes têm volumes muito altos de capital, criando focos de densidade no campo, restando aos demais agentes tomarem a posição de subversivos. No entanto, a própria lógica de estruturação do campo escolar não parece espelhar esse tipo de funcionamento “trivial” dos campos. A questão de gênero não é um fator socializado necessariamente dentro do campo escolar, sendo uma estrutura estruturada da própria estrutura macrossocial, reverberando em todos os níveis sociais, como uma lógica intervencionista na autonomia dos campos.

Além do mais, a prática do professor de ciências dentro de uma sala de aula parece ter pouca relação com as disputas por troféus dentro do campo escolar, pois os alunos são agentes que fracamente interferem diretamente no jogo de forças dentro do campo. Talvez os agentes-alunos tenham um pouco mais de relevância dentro do setor privado de ensino, dado a lógica do cliente, que entra na perspectiva da escola neoliberal. No entanto, apesar desse cenário possível, ele não se caracteriza por ser o mais comum e não é o mais relevante quando tratamos dessas disputas. Não parece que há um capital propriamente pedagógico ou professoral em disputa pelos professores, pois dado as condições e situações em que operam suas características do *habitus*, outros capitais devem ter de fato força. O nome do capital em si não é o mais importante nesse ponto da discussão, mas a aparente ausência de um capital simbólico específico que os professores estão em disputa.

5.4 As disputas dentro do campo escolar

Quando vamos tentar compreender o jogo social em que os professores de ciências estão inseridos, ele aparece fragmentado no próprio discurso do professor, mas de forma alguma escondido. A própria forma de um professor, nesse caso os de ciências, se posicionarem no campo é dado pela forma que eles constroem a sua visão do processo educativo e de como eles expressam a relação que eles têm com os pares professores e demais agentes do campo escolar.

As falas dos professores indicam um certo "companheirismo" professoral no início da carreira até o final dela. Professores conversam sobre dificuldades, trocam informações de como lidar com indisciplina, como preparar e estruturar sua aula, como realizar burocracias da escola e até como "burlar" certas demandas. Quando novatos, comentam que os colegas foram importantes para a permanência na profissão e para enfrentar dificuldades. Nesse sentido, parece que de fato não existe uma competição simbólica que envolva questões pedagógicas e didáticas, ao menos as que retornem em forma de capital.

Por outro lado, os professores apontam a formação de grupos dentro do espaço escolar, pois grande parte dos professores que já atuaram em diversas escolas dentro de sua carreira apontam essa tendência. As características desses grupos envolvem questões locais de organização e atuação no espaço, fazendo os professores gastarem energia para construir uma rede de relações para sua ascensão dentro do espaço escolar, seja para escolher turmas, conseguir empregos em instituições prestigiosas ou cargos na coordenação. Na fala dos professores aparece a questão de que o acesso para cargos não depende necessariamente de

alguma qualidade pedagógica, mas sim pelo tempo na instituição (maior tempo para acúmulo e manutenção de capital social) e de como o professor aprende a “fazer política” com os outros professores (capital social por excelência).

No entanto, essa ascensão de cargos só aparece para aqueles que não querem permanecer no mesmo emprego, seja para ir para a coordenação ou que buscam caminhos no ensino superior. A busca por empregos em instituições mais prestigiosas envolve também a rede de relações que o professor construiu fora do espaço escolar (principalmente se ele trabalha no setor público), seja na época da universidade, da escola ou na família.

A construção da rede de relações, ou seja, do capital social, dentro do espaço escolar pode ser regido por questões de tempo na instituição, idade e área do conhecimento, onde professores que partilham mais essas características acabam por formar grupos mais coesos. Outro fator importante para os grupos são as brigas/intrigas pessoais que podem ocorrer ao longo do tempo na escola, seja por questões políticas ou de cunho de convivência no mesmo espaço, ocorrendo muitas vezes o distanciamento de pares.

O companheirismo que ocorre também é fruto de ganhos simbólicos para além do chão da escola, pois há professores que relatam indicações para trabalhos, por exemplo, a escrita de material didático, dado por esse capital social acumulado ao longo do tempo pela rede de relações que além de terem sido criadas, necessitam de um esforço material e simbólico para mantê-las e fazê-las “darem fruto”.

Outros agentes que poderiam estar de alguma forma dentro das disputas no campo são os coordenadores e gestores escolares. No entanto, eles sempre aparecem lateralmente e pouco influenciam nas escolhas pedagógicas dos professores, sendo maiores mediadores de questões burocráticas para com a instituição do que agentes “dentro do jogo”. Os professores relatam que vêem o papel da coordenação como auxiliares de questões de disciplina, mediação com famílias e orientação para os novatos. A própria concepção do papel da coordenação mostra um escanteamento que os professores fazem, como uma forma de retirar esses agentes da área de atuação imediata dos professores, para não “atrapalharem” o que realmente importa. Os professores de ciências que trabalham em instituições privadas apontam que há uma certa cobrança maior por parte desses outros agentes, mas essas questões costumam ser por demandas não necessariamente pedagógicas, como utilizar o livro didático que as famílias compraram e dar uma “ajuda” especial para os alunos que podem não passar de ano. Os coordenadores funcionam como agentes-representantes de outro espaço social, que precisam interagir com o professor, mas que os próprios agentes-professores tomam estratégias de autonomia para tentar refratar essas demandas, sendo que o sucesso dessa

estratégia tem maior relação com o capital social, e assim, o poder que o professor tem com o grupo, do que de algo propriamente de sua prática em sala de aula.

As próprias perspectivas sobre como ter sucesso na profissão apontam para uma relação de heteronomia do campo escolar. Um caso que apareceu nas falas dos professores foi a ênfase em buscar outros diplomas como especialização, mestrado e doutorado, tanto no caso dos que tinham como perspectiva futura acessar um cargo no ensino superior, como nos que não tinham. Isso mostra que o conhecimento gerado na universidade e um diploma dado por ela, seja pública ou privada, de certa forma reverbera nas perspectivas de sucesso de um professor de ciências. Esse capital, oriundo de um campo externo ao escolar, que é a universidade, atua fortemente na busca de troféus por parte dos professores, assim como apontou Sarti (2021). O próprio desejo de alguns professores vislumbrar o campo universitário como uma perspectiva futura mais promissora aponta para uma busca por capitais desse campo, seja por avistarem maior prestígio ou maior retorno em capital econômico e simbólico. A própria perspectiva de acessar uma posição no campo universitário/acadêmico também parte de um *habitus* que o “permite” visualizar isso como uma alternativa possível, que de certa forma foi socializado fora do campo escolar.

No entanto, outras questões apareceram nas falas dos professores sobre sua visão de sucesso enquanto professor de ciências. Algumas apontam para a questão do domínio do conhecimento específico de sua disciplina, como uma busca contínua de atualização e de se apropriar ainda mais dos conhecimentos aprendidos na universidade. Essas perspectivas apontam essa busca de conhecimento como uma proposta individual de cada professor, sendo ele responsável pela própria formação e por meio disso ser um bom profissional. Essa perspectiva individualista está em sintonia com outras falas nessa mesma linha, mas que apontam as características como “gostar do que faz”, “estar curtindo o processo”, “nunca se acomodar”, “flexibilidade”, “sempre se reinventar”, “ser persistente”, “ter perseverança” e “ele vai ter muito mais sucesso se ele tiver versado no *soft skills*”, que seriam pequenas habilidades que podem ser desenvolvidas para lidar com os conflitos em sala de aula.

Sinto que cada uma dessas falas tem diversas camadas que poderiam ser aprofundadas num estudo mais sistemático sobre o assunto, mas elas apontam numa direção já exposta na reflexão deste trabalho, que é a influência de uma lógica provinda do campo econômico, com raízes profundas no neoliberalismo. Essa lógica do agente como empreendedor de si mesmo traz as noções que os problemas enfrentados pelos professores em sala de aula são culpa dele mesmo, pois ele não foi capaz de ser mais flexível ou ter *soft skills* para resolver o problema, não soube ser inovador, pensar fora da caixa e nem “vende-se” bem. Operando diretamente no

habitus desses professores está socializado essa visão hegemônica de atuação que afeta diretamente a escola enquanto campo social, assim como na forma que o jogo social ocorre dentro do campo escolar submetido a uma forma de dominação externa a ele.

Uma das limitações dessa pesquisa é não saber como essa lógica do campo econômico é socializado nos agentes, mas de alguma forma ela acontece, pois isso aparece de forma acentuada nas características do *habitus* desses professores. Podemos pensar na hipótese de o campo econômico, dado sua força, atua tão fortemente em outros espaços e campos sociais que acaba que ao longo de uma vida toda os agentes são inculcados com essas disposições neoliberais desde muito jovens, já no período escolar até voltar de novo na escola quando vão trabalhar como professores.

Apesar de diversos campos e espaços sociais serem responsáveis pela incorporação de disposições nos professores de ciências, sendo necessário um estudo mais individualizado para poder compreendê-los individualmente, os campos universitário/acadêmico e econômico são os que parecem ter maior influência em socializar disposições duráveis e empiricamente detectáveis nos professores. No entanto, apesar do campo universitário/acadêmico ter diversas linhas de campo afetando o campo escolar, o campo econômico ainda destaca-se como aquele que consegue de forma mais sutil e inconsciente ser responsável pela estruturação dos *habitus*, dado que o professor precisa conscientemente passar pela universidade para atuar em sua profissão.

Nesse sentido, argumento que o campo escolar, olhado pela figura do professor de ciências, é um campo social pouco autônomo, ou seja, que sofre influência de campos externos à ele de forma acentuada. Por esse motivo, os *habitus* dos professores de ciências não são estruturados somente em função de seu campo de atuação, mas de uma superposição dos diferentes campos e espaços sociais que os professores transitam ao longo de sua trajetória de vida. Nesse sentido, não há um capital simbólico específico em disputa dentro do campo escolar pelos professores de ciências, mas cada professor acaba adquirindo diferentes capitais provenientes de diferentes campos, seguindo uma lógica que opera localmente, dependendo do gênero, local de trabalho, formação e capital cultural incorporado pela família, variando segundo os “futuros possíveis” que ele enxerga. Por fim, o capital que tem relevância nas disputas dentro do campo escolar é o capital social, dado que com sua autonomia cercada por outros campos, não dispõe de um capital próprio com força de oferecer aos agentes uma disputa autônoma.

6 CONCLUSÃO

Estudar a formação de professores de ciências é colocar-se numa posição dúbia, pois de um lado é apontar os caminhos necessários a serem percorridos, mas por outro lado é entender as limitações da realidade material, as contradições da própria sociedade e o alcance da pesquisa científica. Por isso, não se pode cair na tentação de achar que as contradições da educação científica brasileira são facilmente resolvidas quando atuamos na formação dos professores. No entanto, entende-se que esse é um dos caminhos para chegar a este fim.

A realidade empírica prevalece aos anseios teóricos. A construção deste trabalho teve um viés forte nas demandas que os próprios dados trouxeram por meio do processo de investigação. Grande parte dos caminhos que esse trabalho trilhou não foram da mera idealização de uma trajetória linear pensada *a priori*, mas partiram do próprio encaminhamento que as investigações apontavam, olhadas sempre com relação a uma perspectiva sociológica e social. As inquietações presentes neste ponto da pesquisa não são as mesmas de quando esse trabalho foi pensado, mas são fruto da jornada traçada desde o começo dessa trajetória. A intenção dessa pesquisa não foi chegar a conclusões definitivas, mas trazer respostas a um ser inundado de sentimentos.

Começamos a discussão deste trabalho entendendo as disputas que envolvem a formação de professores, apontando as formas discursivas contemporâneas que nitidamente aparecem no discurso hegemônico. Por esse caminho, compreendemos que a própria formação docente não é uma causalidade direta da formação universitária, mas um processo contínuo que perpassa a própria constituição do agente enquanto um ser social. Nesse sentido, a própria concepção de um agente social isolado não faz sentido, mas é na colisão dos campos sociais que é possível verificar a complexidade que permeia a prática social do professor de ciências. Qualquer concepção reducionista, que traduza essa complexidade em leis “facilmente” verificáveis, deve ser questionada.

A ideia de um professor de ciências em contínua formação foi adotada como nosso “Cruzeiro do Sul”, ou seja, como nosso guia para achar o caminho, achar o “Sul”. Em conjunção com essa perspectiva, a teoria de Pierre Bourdieu foi adotada como a melhor opção dado as circunstâncias de pesquisa e a concepção metodológica. Entendendo esse processo de formação como um território em contínua transformação ao longo da trajetória de vida dos professores, como uma história sedimentada, foi possível compreender as disposições que o professor incorpora ao longo desse processo, a sua socialização. Socialização entendida como um processo dialético, pois diversas instâncias, sejam conscientes ou inconscientes, acabam

por socializar disposições duráveis e transponíveis que o agente tem no seu arcabouço de práticas, valores e expectativas, responsáveis por moldar a sua prática social.

Por esses motivos que ao longo desta pesquisa foram escolhidos professores de ciências que pudessem contemplar uma certa diversidade de trajetórias de vida, seja pelo seu gênero, trajetória formativa ou profissional, para uma melhor compreensão das correspondências que poderiam haver com relação às disposições de cada professor. Por outro lado, as disputas que esses professores estavam inseridos eram de extrema importância para compreender os “troféus” em disputa por eles, pois assim poderíamos ter um “sul” para compreender essa prática.

A pesquisa que foi realizada mostrou que os professores de ciências estudados acabam por desenvolver um *habitus* - traduzido pelas características desse *habitus* - fruto de uma socialização em outros espaços sociais para além da escola, como a família, a universidade, movimentos sociais e culturais, a Igreja e a própria cultura hegemônica, moldada pelo campo econômico. Essas outras instâncias de socialização acabam por incorporar disposições que afetam diretamente a prática dos professores em sala de aula, moldando as formas de ser e estar nesse espaço social.

Percebeu-se, dado a limitação da amostra, que perfis diferentes de professores de ciências acabam por formar-se diferentemente devido às diferenças de processos de socialização que os professores passaram ao longo de sua trajetória de vida. Por um lado, há a ocorrência de um tipo de professor que está ligado a uma perspectiva de transformação social, caracterizado por um perfil mais dialógico, ativo, público e transformador, enquanto por outro lado, forma-se um perfil mais “bancário”, hierárquico e de acordo com a ideologia privada de educação, valorizando a produtividade e as noções neoliberais.

O perfil que expressa uma característica do *habitus* de transformação, ou seja, subversão da lógica hegemônica, é socializado em espaços em que é valorizado esse tipo de disposição, por exemplo, a frequência em projetos sociais ou culturais. Por outro lado, percebe-se que os professores que somente frequentaram o próprio mercado de trabalho, submetido à lógica neoliberal, acabam por reproduzir mais relevantemente as disposições valorizadas nesse campo social.

Por outro lado, aparentemente, o próprio gênero do professor de ciências é responsável por socializar diferentemente características do *habitus* que reproduzem uma lógica de dominação hegemônica do espaço macrossocial. Pessoas que identificam-se como mulheres acabam sendo jogadas para o “lado” de subversivos do campo, enquanto aqueles que se identificam como homens acabam por reproduzir uma lógica opressora do processo

educativo. O próprio uso do termo subversivo ao longo do trabalho é somente uma expressão do que os próprios dados apontaram na investigação. Nesse sentido, o professor muitas vezes é “refém” das estruturas em que está inserido, sendo que sua prática social acaba por ter um fator contingente a sua própria história, entendida de forma ampla, história de classe e de gênero.

As próprias disputas que os professores de ciências estão submetidos vão além do “tradicional” jogo por acúmulo de capital simbólico de um campo social. O campo escolar, submetido historicamente por forças de outros campos sociais, dado a heteronomia deste campo, em particular, acaba por valorizar o capital proveniente de outros campos sociais, por exemplo, o campo econômico - com a lógica neoliberal - e o campo universitário, instância legítima da formação de professores. Além desses, outros campos podem ser mais ou menos legitimados devido às circunstâncias específicas contingentes à lógica mais valorizada em um determinado espaço escolar.

Por esse motivo, as disputas dentro do campo escolar, olhadas pela perspectiva do professor das áreas de ciências, acabam por não ser em torno de um capital próprio (capital simbólico específico), como a lógica de funcionamento de outros campos, como o científico. Nesse ponto, o trabalho se posiciona em posição contrária a diversos trabalhos na área que apontam que os capitais (em seus diversos nomes) que estão em jogo são próprios do campo escolar. Por outro lado, a lógica de funcionamento das disputas é devido a um capital social que os professores de ciências devem acumular para ganhos dentro desse campo com baixa autonomia, adquiridos entre os próprios professores, não adquiridos em outros espaços sociais. Isso acaba por influenciar diretamente na prática do professor de ciências, que consegue adquirir um certo “sucesso” dentro de seu campo conforme consegue mobilizar o capital social, ou seja, a sua rede de relações criada e conservada ao longo do tempo.

No entanto, a própria concepção de sucesso dentro do campo está submetida a uma lógica proveniente de outros campos, seja o universitário, com os títulos, diplomas ou perspectivas de “ascensão social”, ou do campo econômico, com as perspectivas de sucesso por meio da lógica de mercado, valorizando o indivíduo flexível, inovador e empreendedor, permeado pela lógica individualista, alheio às lutas de seu campo de disputa.

Outras pesquisas são necessárias para melhor compreensão dessa relação entre a influência dos diferentes campos no campo escolar e a socialização dos agentes e das características do *habitus*. Sabe-se das limitações que o baixo número da amostra representa, no entanto, reconhece-se que o estudo exploratório de questões que não foram investigadas anteriormente tem a contribuir. Nesse sentido, pelo viés do trabalho, é de extrema importância

para o contexto da pesquisa em formação de professores, um direcionamento dos caminhos que podem ser trilhados e das questões que podem ser feitas.

Por isso, a presente pesquisa não pretende ser generalista, apesar de apontar caminhos prováveis de superação das ideologias dominantes. A continuação de estudos nesta direção se torna necessária para averiguar outros campos que influenciam diretamente na formação dos professores das áreas de ciências, ou de outras áreas, assim como as disputas que permeiam as relações sociais pertinentes aos agentes deste campo.

Bem provavelmente, por ser uma análise de um sistema complexo, no qual a instância da formação de professores de ciências é vista de forma mais ampla e abrangente, torna-se a análise extremamente contingente as circunstâncias históricas e sociais do processo histórico em que a pesquisa é feita. No entanto, somente por meio do desvelamento da realidade empírica é que torna-se possível a atuação concreta dos agentes que pretendem a subversão da lógica hegemônica. Por esse motivo, a presente pesquisa torna-se necessária, mas ao mesmo tempo profética, de um futuro no qual possamos intervir na concepção de educação que queremos para nosso futuro. Dessa forma, romper com a concepção hegemônica, limitante e neoliberal, de um professor de ciências que possa atuar no mundo de forma a transformá-lo numa realidade libertadora.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Z.; SILVA, M. **Análise qualitativa de dados de entrevistas: uma proposta.** Paidéia, Ribeirão Preto, n. 2, p. 61-69, 1992.
- ALVES, J.; ANDRADE, J.; SILVA, F. A. **Propostas curriculares e práticas docentes: o que pensam/dizem os professores?** Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 149–165, 2016.
- ARRUDA, S.; ARAÚJO, R.; PASSOS, M. **A identidade docente e as relações com o saber em sala de aula: um estudo realizado com estudantes de uma licenciatura em ciências biológicas.** Investigações em Ensino de Ciências, v. 23, n. 2, p. 01-17, 2018.
- BALL, S. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade.** Cadernos de Pesquisa, [S. l.], v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos.** Portugal: Porto Editora, Lda. 1991.
- BONI, V.; QUARESMA, S. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais.** Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, v. 2, p. 68-80, 2005.
- BOURDIEU, P. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1998.
- _____. **A miséria do mundo.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. **Contrafogos 2: por um movimento social europeu.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001.
- _____. **Os usos sociais da ciência: Por uma sociologia clínica do campo científico.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- _____. **Escritos de Educação.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- _____. **A distinção: Crítica social do julgamento.** 2. ed., Porto Alegre: Zouk, 2011.
- _____. **O senso prático.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- _____. **A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica.** 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: BestBolso, 2016.
- _____. **Homo Academicus.** 2. ed. Campus Universitário, Trindade: Editora da UFSC, 2019.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.; PASSERON, J.-C. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- CARVALHO, K. **As armas de Pierre Bourdieu contra o “flagelo neoliberal”.** Mediações Revista de Ciências Sociais, Londrina, v. 25, n. 2, p. 372–392, 2020.

CATANI, A. **As possibilidades analíticas para a noção de campo social.** Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 114, p. 189-202, 2011.

DUBAR, C. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

EDGERTON, J.; PETER, T.; ROBERTS, L. **Gendered *Habitus* and Gender Differences in Academic Achievement.** AJER, v. 60, n. 1, p. 182-212, 2014.

FILHO, L.; GONÇALVES, I.; VIDAL, D.; PAULILO, A. **A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, 2004.

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido.** 68. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Z. L.; OLIVEIRA, E. R.; CARVALHO, L. M. O. **Formação contínua de professores da universidade: pesquisadores em ciências.** In: ENPEC, 5., 2005.

GENOVESE, L. **Obstáculos à Consolidação da Relação entre o Campo Escolar e o Campo Universitário: os Pequenos Grupos de Pesquisa de Goiás em foco.** Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC, Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de Novembro de 2013.

GENOVESE, L. G. R.; QUEIROZ, J. R. de O.; CASTILHO, D. D. **Incorporação do habitus de homo magister no interior do estágio colaborativo em Física: um olhar sobre a relação entre professor supervisor e estagiário.** Ensino em Re-Vista, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 311–332, 2015.

GENOVEZ, L. G. **Homo magister: conhecimento e reconhecimento de uma professora de ciências pelo campo escolar.** Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2008.

HARRES, G.; LIMA, V.; DELORD, G.; SUSAN, C.; MARTINEZ, R. **Constituição e prática de professores inovadores: um estudo de caso.** Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v. 20, 2018.

HUBERMAN, M.; **O ciclo de vida profissional de professores.** In: Nóvoa, A. (org) Vida de professores. Porto Editora, 2000.

IVEMARK, B.; AMBROSE, A. **Habitus Adaptation and First-Generation University Students' Adjustment to Higher Education: A Life Course Perspective.** Sociology of Education, v. 94, n. 3, 191–207, 2021.

JULIA, D. **A Cultura Escolar como Objeto Histórico.** Revista Brasileira de História da Educação, n.1, 2001.

JUNIOR, P.; MASSI, L. **Retratos sociológicos: uma metodologia de investigação para a pesquisa em educação.** Ciência & Educação, Bauru, v. 21, n. 3, p. 559-574, 2015.

KLÜGER, E. **Análise de correspondências múltiplas: fundamentos, elaboração e interpretação.** BIB, São Paulo, n. 86, 2018.

KRAWCZYK, N. **Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública.** Educação & Sociedade, v. 35, n. 126, p. 21–41, 2014.

LAHIRE, B. **Reprodução ou prolongamentos críticos?** Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 78, p. 37-55, 2002.

LAWALL, I.; RICARDO, E.; SHINOMIYA, G.; SIQUEIRA, M.; PIETROCOLA, M. **Dificuldades de professores de física em situação de inovações curriculares e em curso de formação.** XII Encontro de Pesquisa em Ensino de Física - Águas de Lindóia, 2010.

MARTINS, H. **Metodologia Qualitativa de Pesquisa.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, 2004.

MASSI, L.; AGOSTINI, G.; NASCIMENTO, M. **A Teoria dos Campos de Bourdieu e a Educação em Ciências: Possíveis Articulações e Apropriações.** Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, p. 1–29, 2021.

MELLINI, C.; OVIGLI, D. **Identidade docente: percepções de professores de biologia iniciantes.** Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte: v. 22, 2020.

MELLO, A. C.; HIGA, I. **Busca por capitais no campo da escola e sua relação com o desenvolvimento profissional docente de professores supervisores de estágio de Ciências e Biologia.** Ciência & Educação (Bauru), v. 24, n. 2, p. 301–317, 2018.

MESQUITA, N.; SILVA, K. **Formação de professores de química: relações entre o campo educacional, tecnológico e econômico.** Debates em Educação, [S. l.], v. 13, n. Esp2, p. 49–65, 2021.

MIRALDI, J. **Limites da teoria dos campos: tensões em sua autonomia relativa.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 48, 2022.

MONTEIRO, M.; TEIXEIRA, O. **O ensino de física nas séries iniciais do ensino fundamental: um estudo das influências das experiências docentes em sua prática em sala de aula.** Investigações em Ensino de Ciências, v. 9, n. 1, p. 7-25, 2004.

MOTTA, V.; ANDRADE, M. **O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões.** Educação & Sociedade, v. 41, e224423, 2020.

NASCIMENTO, M.; LIMA, N.; CAVALCANTI, C.; OSTERMANN, F. **Cultura política, desempenho escolar e a Educação em Ciências: um estudo empírico à luz de Pierre Bourdieu.** Ciência & Educação, Bauru, v. 25, n. 2, p. 431-447, 2019.

NASCIMENTO, M.; CAVALCANTI, C.; OSTERMANN, F. **Análise de Correspondência Aplicada à Pesquisa em Ensino de Ciências.** X Congresso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias. Sevilla, 2017.

OLIVEIRA, I.; REZENDE, F. **Discurso de estudantes e habitus pedagógico em cursos de graduação em Ciências Naturais**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 11, n. 3, 2011.

OLIVEIRA, R.; de; QUEIROZ, G. **A formação do professor como intelectual transformador e os fios e o compõem: uma análise a partir da formação inicial de uma professora de Química**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 339–360, 2016.

PENA, G.; SILVEIRA, H.; GUILARDI, S. **A dimensão institucional no processo de socialização de professores de química em início de carreira**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 10, n. 2, 2010.

QUADROS, A.; CARVALHO, E.; COELHO, F.; SALVIANO, L.; GOMES, M.; MENDONÇA, P.; BARBOSA, R. **Os professores que tivemos e a formação da nossa identidade como docentes: um encontro com nossa memória**. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte: v.7, 2005.

RICHARDS, K.; GAUDREAU, K.; WILSON; W. **Research and Practical Implications of Integrating Autobiographical Essays Into Physical Education Teacher Education**. Journal of Teaching in Physical Education, v. 41, n. 1, p. 159–164, 2021.

SARTI, F. **Relações intergeracionais no mercado brasileiro de formação docente: antigos e novos desafios a considerar**. Pro-Posições. Campinas: v. 32, 2021.

SCARINCI, A.; PACCA, J. **O professor de física em sala de aula: um instrumento para caracterizar sua atuação**. Investigações em Ensino de Ciências, v. 14, n. 3, p. 457-477, 2009.

SCARTEZINI, N. **Introdução ao Método de Pierre Bourdieu**. Cadernos de Campo, n. 14, p. 25-37, 2011.

SETTON, M. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. Revista Brasileira de Educação, n. 20, 2002.

_____. **A particularidade do processo de socialização contemporâneo**. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2, 2005.

_____. **Socialização e cultura: ensaios teóricos**. [S.l: s.n.], 2012.

SILVA, M. **O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula**. Revista Brasileira de Educação, n. 29, 2005.

SILVA, L. SCHNETZLER, R. **A mediação pedagógica em uma disciplina científica como referência formativa para a docência de futuros professores de biologia**. Ciência & Educação, v. 12, n. 1, p. 57-72, 2006.

_____. **Contribuições de um formador de área científica específica para a futura ação docente de licenciandos em biologia**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, [S. l.], v. 1, n. 3, 2011.

SILVA, K. A.; SANTOS, Q. **Os sentidos históricos na constituição de um projeto de educação e de formação do ser professor.** História da Educação, v. 25, e101992, 2021.

SILVERMAN, D. **Interpretação de Dados Qualitativos: Métodos para Análise de Entrevistas, Textos e Interações.** São Paulo: Artmed, 2009.

TOTI, F.; PIERSON, A. **Compreensões sobre o processo de formação para a docência: concepções de bacharéis e licenciados sobre a licenciatura em Física.** Caderno Brasileiro de Ensino Física, v. 29, n. 3, p. 1074-1107, 2012.

ULTRAMARI, L.; NAZARIO, L.; PACCE, B.; MARTINS, E. **Neoliberalismo e a construção do sujeito criativo.** Psicologia & Sociedade, v. 34, p. e250709, 2022.

VALADÃO, D.; MASSI, L. **Estado da Arte: a inserção de Pierre Bourdieu nas pesquisas em educação em ciências.** In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 5., Águas de Lindóia, SP, 2015.

VIDAL, D. **No Interior da Sala de Aula: Ensaio sobre Cultura e Prática Escolares.** Currículo sem Fronteiras, v. 9, n. 1, p. 25-41, 2009.

VILLANI, A.; BAROLLI, E.; NASCIMENTO, W. **Revisitando trajetórias docentes: uma sinergia entre contextos e disposições.** Investigações em Ensino de Ciências, v. 25, n. 3, p. 270-299, 2020.

WATANABE, G. **A divulgação científica produzida por cientistas: contribuições para o capital cultural.** Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) - Programa de Pós-graduação Interunidades em Ensino de Ciência, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.