

unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE BAURU
FACULDADE DE CIÊNCIAS

LUIZ GONZAGA ROVERSI GENOVEZ

HOMO MAGISTER:
conhecimento e reconhecimento de uma professora de
ciências pelo campo escolar

TESE DE DOUTORADO

UNESP
BAURU

2008

LUIZ GONZAGA ROVERSI GENOVEZ

HOMO MAGISTER:
conhecimento e reconhecimento de uma professora de
ciências pelo campo escolar

Tese apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Bauru, para a obtenção do título de Doutor em Educação para a Ciência (Área de Concentração: Ensino de Ciências).

Orientador: Prof. Dr. *Washington Luiz Pacheco de Carvalho*

BAURU

2008

**DIVISÃO TÉCNICA DE BIBLIOTECA E DOCUMENTAÇÃO
UNESP – Campus de Bauru**

Genovez, Luiz Gonzaga Roversi.
Homo Magister: conhecimento e reconhecimento
de uma professora de ciências pelo campo escolar
/ Luiz Gonzaga Roversi Genovez, 2008.
229 f. :

Orientador: Washington Luiz Pacheco de
Carvalho

Tese (Doutorado)- Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2008

1. Professora de ciências. 2. Habitus.
3. Campo escolar. 4. Capital docente.
I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de
Ciências. II. Título.

LUIZ GONZAGA ROVERSI GENOVEZ

HOMO MAGISTER:
conhecimento e reconhecimento de uma professora de
ciências pelo campo escolar

Tese apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Bauru, para a obtenção do título de Doutor em Educação para a Ciência (Área de Concentração: Ensino de Ciências).

BANCA EXAMINADORA:

Presidente Instituição	Prof. Dr. Washington Luiz Pacheco de Carvalho UNESP/Ilha Solteira
2º Examinador Instituição	Profa. Dra. Denice Barbara Catani USP/São Paulo
3º Examinador Instituição	Profa. Dra. Ana Maria de Andrade Caldeira UNESP/Bauru
4º Examinador Instituição	Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan UFSM/Santa Maria
5º Examinador Instituição	Prof. Dr. Alberto Villani USP/São Paulo

Bauru, 28 de fevereiro de 2008.

Dedicatória

A Deus e à Família.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças à colaboração direta ou indireta de muitas pessoas. Manifesto minha gratidão a todos e de forma particular:

ao Professor Doutor Washington Luiz Pacheco de Carvalho, meu orientador e professor, por toda a orientação, apoio e confiança que dispensou ao longo deste estudo;

à Professora e esposa Cinthia Letícia de Carvalho Roversi Genovez, pelo apoio inestimável a realização desta tese;

à minha filha Isabelle;

à minha mãe e a meu pai;

á meus avós;

à Ana Lúcia Grijo Crivellari e Andressa Ferraz Castro, supervisoras de Seção da Pós-Graduação, pela colaboração, bom atendimento e amizade dispensados nesse período.

Por tudo e por todos, agradeço a Deus. A Ele, meus pensamentos e ações!

Epígrafe

Da negação de si próprio, do próximo,
eis aí o homem na sua reconfortável intimidade.

Luiz G. R. Genovez

A imbecilidade humana não está nas perguntas,
mas nas respostas que são dadas a elas.

Luiz G. R. Genovez

GENOVEZ, L. G. R. ***Homo magister***: conhecimento e reconhecimento de uma professora de ciências pelo campo escolar. 2008. 229 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2008.

RESUMO

Procurou-se por meio de um estudo de caso etnográfico caracterizar e analisar o *habitus* e a trajetória profissional da professora de ciências M, construídos e estabelecidos nas lutas travadas com seus pares durante o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas, numa Escola Pública Estadual do interior paulista, o campo da escola, que, por sua vez, sofre influência das relações de poder do conjunto de todas as escolas do Estado de São Paulo, denominado de campo escolar. Desta forma, pôde-se, com o balizamento oferecido pelo construto teórico de Pierre Bourdieu, identificar o “capital docente” nas suas duas espécies: o capital cultural escolar, existente sob três formas, a saber, o incorporado, o institucionalizado e o objetivado, e, o capital social como sendo as propriedades distintivas utilizadas pelos professores para conhecer e reconhecer as estratégias heréticas dessa professora de ciências.

Palavras-chave: Professora de ciências; *habitus*; campo escolar; campo da escola; capital docente; capital cultural escolar; capital social; estratégias heréticas.

GENOVEZ, L. G. R. *Homo magister*: conhecimento e reconhecimento de uma professora de ciências pelo campo escolar. 2008. 229 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2008.

ABSTRACT

By means of an ethnographic case study we aimed at analyze and characterize the habitus and professional trajectory of a female science teacher, named here as M. Trajectory that was built and established in the battles she faced against her colleagues, inside the school field to which the State Public School where she works, in the interior of the State of São Paulo, in Brazil, is linked. Based on a theoretical framework built from Pierre Bourdieu's works, it was possible to identify the "teacher's capital" in its two forms: school culture capital and social capital. But, the cultural capital, related to school culture, can be characterized in three different ways: the incorporated, the institutionalized and the objectified form. In conclusion, cultural school and social capital showed themselves as distinctive properties used by teachers in order to know and recognize the "heretical strategies" such those presented by the teacher M.

Keywords: Science teacher; *habitus*; school field; teacher capital; cultural school capital; social capital; heretical strategies.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Visão Geral da Pesquisa.....	001
Da Terra um Olhar para o Horizonte.....	001

CAPÍTULO I

A Interface: referencial bourdieniano.....	006
I.1.0 Referencial Teórico Bourdieniano: modo de ver.....	006

CAPÍTULO II

Análise Crítica do Conceito de <i>Exemplary Teacher</i> : posicionamento a partir da perspectiva da aprendizagem e do ensino em ciências.....	019
II.1.0 O Sobrevôo.....	019
II.2.0 Trajetória do Conceito <i>Exemplary Teacher</i> : marcas de um duelo entre as perspectivas da aprendizagem e do ensino em ciências no espaço social científico.....	020

CAPÍTULO III

A Metodologia da Pesquisa.....	043
III.1.0 O Roteiro: balizas e fundamentos.....	043
III.2.0 As Etapas e os Instrumentos Empregados na Pesquisa.....	044
III.3.0 Pergunta Geratriz.....	071
III.4.0 Características da Pesquisa: a metodologia.....	074

CAPÍTULO IV

Campo Escolar, Campo da Escola e a Professora Herética: análise e gênese de possibilidades.....	078
IV.1.0 Um Novo Horizonte: o vôo.....	078
IV.2.0 Gênese do Campo Escolar e do Campo da Escola: análise e fundamentos.....	079
IV.2.1 Campo do Poder.....	089
IV.2.2 Estrutura Objetiva das Relações entre as Escolas e entre os Professores da Escola Estadual.....	101
IV.2.3 O <i>Habitus</i> e a Trajetória Profissional da Professora de Ciências M.....	141

CAPÍTULO V

<i>Homo Magister</i> : aterrissagem.....	167
V.1.0 As Propriedades Específicas do Campo Escolar: conhecendo e reconhecendo uma professora herética de ciências.....	167

CONCLUSÃO

Apontamentos	188
Algumas Histórias.....	188

BIBLIOGRAFIA

Referências Bibliográficas.....	193
---------------------------------	-----

ANEXOS

Anexo I	Ficha de cadastro de docentes de editoras evidenciando a hierarquia das matérias escolares.....	205
Anexo II	Plano de trabalho de 2003 do professor coordenador com a descrição das atividades idealizadas durante o planejamento escolar de início de ano.....	206

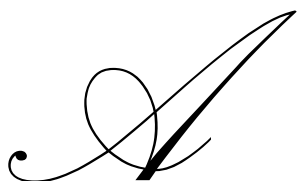
APÊNDICES

Apêndice I	Tópicos e questões que nortearam a realização das entrevistas semi-estruturadas.....	212
Apêndice II	Tabelas com as disciplinas ministradas pelos professores efetivos e ACTs nas salas de aula das séries e turmas do ciclo II e ensino médio nos períodos matutino, vespertino e noturno da Escola Estadual do ano de 2003.....	214
Apêndice III	Espirais de proximidade dos professores do campo escolar da Escola Estadual.....	216
Apêndice IV	Quadro comparativo entre a porcentagem de alunos e ocorrências por setor da cidade para cada série e turma da Escola Estadual.....	220
Apêndice V	Análise dos dados presentes nos diários de classe do ano de 2003 da professora de ciências M. Categorizada em: “Aluno”; “Conteúdo e suas formas de apresentação”; “Avaliações internas e externas”; “Outros locais e instituições”; e “Professores”.....	223
Apêndice VI	Ocorrências diárias por série/turma no ano de 2003.....	229

INTRODUÇÃO

VISÃO GERAL DA PESQUISA

DA TERRA UM OLHAR PARA O HORIZONTE



qui, neste espaço, serão expostas considerações sobre a pesquisa, em especial, aquelas relacionadas à pertinência do tema, do objeto e de possíveis apropriações das análises produzidas, e, também dos conteúdos de cada capítulo integrante deste trabalho de pesquisa. Objetiva-se, com esta postura, potencializar a fruição do trabalho por parte daqueles que entrarem em contato com esta obra.

Desta forma, inicia-se a apresentação das considerações discutindo a seguinte pergunta: por que pesquisar a professora de ciências M conhecida e reconhecida pelos professores de uma escola pública? Ou, em termo mais marcadamente escolar: “quais razões motivaram o pesquisador a estudar uma boa professora de ciências de escola pública do interior do estado de São Paulo? Respostas. Mas, por que responder? Para quem? Como foram elaboradas essas respostas? É o único caminho? Dadas por quem?

A última pergunta parece mais fácil de responder. Então, por ela dar-se-á o processo. A resposta. Um professor. Dedicado, ativo, envolvido com e pela escola, em especial, a pública. Pois, lá se fez intensamente aluno e, posteriormente, professor, na mesma medida. De tal sorte, e motivos têm, a não compactuar com as críticas pejorativas e intensas, algumas descabidas, provenientes de quase todos os lados, segmentos da sociedade. Lutou. Várias foram as formas. Greves, cartas a jornaisⁱ, conversas com políticos, atividades em sala de aula realizadas conjuntamente com pais, ou, até mesmo fora da sala, da escola são algumas delas. Entretanto, outra via foi tentada.

A da pesquisa. A ela se dedicou. Fez mestrado. Analisou sua prática docente inovadora numa escola pública (GENOVEZ, 2002). Aprendeu a conhecer e reconhecer objetos, métodos, teorias e epistemologias mais valoradas no interior da academia. O bom professor e o contexto escolar, como objetos de pesquisa não estavam entre eles. Mas, a visão negativista da escola e do professor estava. Fácil de identificar. Aparece em trabalhos que enfatizam os problemas da escola e do professor para, em seguida, proporem soluções, em significativa parcela, prescritivas. Na grande maioria, para os outros fazerem. Leiam-se professores. Ou para provocar admiração. Entendam-se pesquisadores. E, isso é algo que precisa ser perturbado.

O doutorado. O caminho. Por quê? É algo valioso, fundante (divisor) no espaço acadêmico. É a iniciação, a aceitação do pesquisador pelos pesquisadores. Dá oportunidade à fala. Então, o professor fala pelo pesquisador. A voz é dada a ele. A distância com as políticas públicas diminui. E a questão ética surge. O pesquisador se torna um

ⁱ Dentre elas, destaca-se a publicada em Folha de São Paulo, na seção Pánel do Leitor do dia 17 de outubro de 2007, intitulada “Salários na Educação”, contendo: “A professora Maria Helena Guimarães de Castro, como ela própria se denomina tem a audácia de dizer que a qualidade de ensino não tem nenhuma relação com os salários pagos aos professores paulistas (‘Salário não melhora ensino, diz secretária’, Cotidiano, 16/10). Isso é uma pérola do pensamento humano, que deve ser guardada nas enciclopédias. Mesmo assim, vamos adotá-la por alguns instantes. Seguindo tal lógica, podemos concluir que, se diminuirmos os salários dos professores, a qualidade do ensino não vai diminuir. Ao adotar esse pensamento, a professora Maria Helena ajuda a manter e justificar o quadro dramático pelo qual passa a educação, em vez de gerar possibilidades, inclusive de aproximação e de diálogo franco com os professores parametrizados por metas compartilhadas.”

instrumento do professor, uma arma na luta pelo reconhecimento da escola no seio acadêmico. Portanto, nada mais óbvio, modesto e nobre de se estudar e fazer estudar. Eles. O bom professor e sua escola.

Todavia. Radical e subversivo, estudá-los também os são. A sociologia dá aí sua contribuição. Orienta. O professor, então utiliza instrumentos científicos para inserir questionamentos, apontamentos, valores e reflexões no interior do espaço acadêmico. Sinaliza. As origens: constituição e análise do espaço escolar e dos bons professores, portanto, emergem para uma compreensão mais do que necessária. Proporciona e incita. Explicitar e indicar estratégias de dominação entre o espaço acadêmico e o escolar. E vice-versa.

Contudo, há um senão. Aqui o apoio é dado ao espaço escolar e aos professores. Assim, a eles sugerem-se. A busca pelo estabelecimento de marcas, fronteiras para as práticas escolares e acadêmicas. E, a inserção no interior do espaço acadêmico e de outros valores, procedimentos, problemas... característicos da escola.

Como baliza tem-se este trabalho. Sua procura. Evidenciar, segundo as contribuições de P. Bourdieu, em especial, a noção de campo, *habitus*, capital... o jogo, de leis próprias, pelo conhecimento e reconhecimento estabelecido entre e pelos professores munidos, cada qual com seu **capital docente**, no interior de uma escola, ou seja, no **campo da escola**, e, entre e pelas escolas num ambiente mais amplo, denominado de **campo escolar**, de modo, a tornar mais equilibrada as discussões em torno da autonomia do professor da educação básica, denominado de *Homo magister*, e escolas.

Neste sentido, a estrutura de apresentação desta pesquisa está organizada da seguinte maneira:

No capítulo 1 é apresentado o referencial bourdeniano, base teórica que orienta o olhar do autor na tarefa de constituição de todo esse trabalho.

O capítulo 2 expõe uma leitura da gênese do conceito de *exemplary teachers* por meio do duelo entre as perspectivas do ensino e da aprendizagem no ensino em ciências, que ocorre no interior do campo acadêmico e almeja o estabelecimento do como e do que é importante pesquisar na educação.

O capítulo 3 contempla uma reflexão crítica sobre a idéia de “pergunta diretriz” que acarreta na mudança do termo para “pergunta geratriz”, e é claro expõe a mesma. E, uma breve história dos instrumentos e técnicas de pesquisa, a análise dos mesmos no confronto com a realidade investigada e os pressupostos teóricos que servem de base para a reflexão metodológica. Desta análise, pode-se verificar que o trabalho investigativo desenvolvido na realidade investigada pautou-se mais pelos princípios qualitativas do que quantitativas, segundo uma abordagem aqui elaborada e denominada de estudo de caso etnográfico.

O capítulo 4 analisa o confronto entre o referencial teórico em questão e as informações obtidas no ambiente de pesquisa visando à construção de três objetos: o *campo do poder*; a *estrutura das relações objetivas* entre as escolas, campo escolar e, posteriormente, dos professores da escola da professora de ciências M, o campo da escola segundo o capital docente dos mesmos; e o *habitus* e a trajetória profissional da professora de ciências M, com o intuito de produzir algum conhecimento sobre a relação entre o campo escolar, campo da escola e a referida professora de ciências.

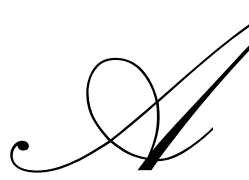
O capítulo 5 contém a sistematização das análises e considerações realizadas anteriormente com a finalidade de apresentar as estruturas do campo escolar e do campo da escola segundo suas leis e propriedades específicas. Em seguida, é exposto as ponderações sobre a conhecida e reconhecida herética professora de ciências segundo tais estruturas, fontes para o *habitus* característico do *Homo magister*.

Por fim, a conclusão traz considerações mais gerais sobre a pesquisa. Destaque para as técnicas empregadas na pesquisa, a conversão de um em outro tipo de capital e a idéia de **encruzilhada epistemológica na formação docente** para a área de ensino e pesquisa em ciências.

CAPÍTULO I

A INTERFACE: Referencial Bourdieniano

I.1.0) REFERENCIAL TEÓRICO BOURDIENIANO: modo de ver

 apresentação do referencial teórico do trabalho de pesquisa, neste momento, tem o intuito de preparar e, assim, tornar mais produtiva a apreensão por parte do leitor dos objetivos, das análises e dos entendimentos produzidos e expostos nos capítulos vindouros. Sendo, desta forma, realizada sem contar com uma descrição detalhada dos objetos de investigação, pois as análises posteriores, por mais marcadas que estejam pela descrição, estão influenciadas intimamente pelas leituras e apreensões oriundas do referencial bourdieniano.

Logo, é preciso somente evidenciar que o objeto de estudo, de análise desta pesquisa, investigado segundo o referencial construído por Pierre Bourdieu, é uma boa professora de ciências, ou melhor, as suas características que a tornaram conhecida e reconhecida pelos professores da escola pública estadual de ensino fundamental e médio onde lecionava. E é importante mencionar, ainda, que o interesse por este tipo de objeto de pesquisa, o bom professor, tem origens seculares, contudo, um olhar valorativo marcado pela

intencionalidade surgiu somente com os trabalhos desenvolvidos em torno da acepção *exemplary teacher*, apresentada dentro de um contexto histórico dos movimentos das pesquisas educacionais em ensino em ciências, no capítulo II deste trabalho.

Realizadas as devidas apreciações, passa-se agora à apresentação dos principais fundamentos do referencial bourdieuniano que orbitam em torno das noções interdependentes de campo e *habitus*, procurando, quando conveniente indicar o contexto teórico de sua produção, ou seja, as influências das tradições sociológicas erigidas pelos “pais fundadores”: Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber que influenciaram a gênese das mesmas (BOURDIEU, 1983; ORTIZ, 1983; BONNEWITZ, 2003; MICELI, 2004).

O objetivo de P. Bourdieu não era nada modesto. Dar encaminhamento significativo à clássica questão da sociologia, a saber, a mediação entre o agente social e a sociedade. Para tanto propõe um novo enfoque epistemológico denominado de conhecimento praxiológico, distinto de dois outros tipos, caracterizados pela antinomia entre o objetivismo e a fenomenologia ou, respectivamente, pela oposição clássica Durkheim/Weber, sem, contudo, desprezar as contribuições provenientes dessas perspectivas à sociologia.

O enfoque objetivista, exemplificado pelo positivismo e o estruturalismo, contribui com a idéia de que as relações objetivas são as responsáveis pela estruturação das práticas dos indivíduos, ou seja, o fato social exerce uma coerção que estrutura a prática do indivíduo. Enquanto o fenomenológico, referenciado pelo interacionismo simbólico e pela etnometodologia, salienta a importância do significado da experiência primeira do indivíduo como marco fundante dos fenômenos sociais, o que quer dizer, que o mundo constitui uma rede intersubjetiva de significações, gerada pela interação entre dois ou mais indivíduos numa certa esfera de atividade social.

Bourdieu, contudo, faz objeções aos dois enfoques para, em seguida, propor um construto teórico capaz de superar as barreiras por ele apontadas. Ao objetivismo, sua

crítica é direcionada à função de mero executor, desempenhada pelo indivíduo no interior de uma estrutura social coercitiva, ou seja, falta-lhe uma teoria da ação do indivíduo. A ressalva para a teoria fenomenológica está menos associada ao reconhecimento mútuo que os indivíduos têm durante a interação de significação do que a desconsideração da posição dos agentes da prática, ou seja, não se considera que os agentes da prática estão num campo onde as posições estão socialmente estruturadas pela distribuição diferente de poderes, enfim, a questão de poder não estava presente. Ao fazer objeção se utilizando da questão do poder, Bourdieu evidencia a influência dos pensamentos de Karl Marx, principalmente naquilo que se refere à ordem social e aos mecanismos de dominação.

A partir dessas considerações Bourdieu elabora uma maneira distinta de apreender a realidade social. O

conhecimento praxiológico tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as *disposições* estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade (BOURDIEU, 1983, p. 47).

Bourdieu, ao dar esse encaminhamento à questão da relação entre o agente e a sociedade, se diferencia dos seus predecessores na exata medida em que vê na dialética a possibilidade de superar a oposição oposicionista estabelecida entre os dois principais entes do universo social. Explicitando.

O processo de *interiorização da exterioridade*, naquilo que lhe diz respeito, parte da idéia da existência de um espaço social estruturado objetivamente – regido por leis sociais – e que se impõe aos agentes, ocupantes de posições determinadas e determináveis às quais estão vinculadas às suas tomadas de posições (BOURDIEU, 2004a), ao fazer-lhes certas solicitações, chamadas de ordem, congratulações etc., *per si*, a estrutura objetiva se interioriza

no agente na forma de um sistema de disposições duradouro – esquemas de percepção, pensamento e ação – mas mutável, denominado de *habitus* (BOURDIEU & PASSERON, 1992; BOURDIEU, 1998a, 2003a, 2005a).

Sendo o número de espaços sociais dependentes da diversidade de interesses, de *illusions* (BOURDIEU, 2001), incorporados pelos agentes e presentes no mundo social, promovida, por sua vez, pela divisão do trabalho social com a função de dar significado e existência aos grupos humanos; possibilita, também, a vivência nos grupos de interesse e convivência entre os mesmos pelo fato de criar a interdependência – seja, intragrupo ou intergrupos –, evidenciando, assim, a existência de um mundo social entendido como relacional, ao passo que, sua não existência acarretaria a luta mortal entre sem números de agentes pelo único objeto de satisfação social a disposição.

Nas palavras de P. Bourdieu.

Não existe um interesse, mas *interesses* variáveis segundo o tempo e o lugar, quase ao infinito. Em minha linguagem, eu diria que há tantos interesses quantos campos, enquanto espaços de jogo historicamente constituídos, com suas instituições específicas e suas leis próprias de funcionamento. A existência de um campo especializado e relativamente autônomo é correlativa de alvos que estão em jogo e de interesse específico: através dos investimentos indissolúvelmente econômicos e psicológicos que eles suscitam entre os agentes dotados de um determinado *habitus* (1990a, p. 126-27).

A noção de campo serve, assim, para indicar a existência de um espaço social de forças e de lutas na qual existe um jogo com leis próprias, instituído pela especificação de uma *illusio* e uma adesão tácita a uma mesma *doxa* (opinião) relativa à pertinência de sua existência, entre agentes que incorporaram e incorporarão um determinado tipo de *habitus* conhecido e reconhecido num determinado espaço social.

As lutas e as estratégias, enfim, as relações estabelecidas pelos agentes visando à dominação de um campo específico dependem do volume (quantidade) e da qualidade (perfil) de seus poderes, ou capitais (econômico, artístico, cultural etc.) que detêm e almejam deter, e, são valorados pelo espaço em questão que, por sua vez, permite, ainda, indicar a posição ocupada (dominante/dominado, cultural/econômico...) e as tomadas de posições (conservadoras/transformadoras, legítimas/ilegítimas...) de um agente na estrutura objetiva dali decorrente.

Tais poderes ou capitais não se reduzem ao econômico, pois cada campo valoriza mais um tipo que outro, indicando, desta forma, a complementaridade desses espaços que juntos formam o espaço social global, o campo do poder. Abre-se, assim, a possibilidade, de trabalhar com homologias entre os campos para determinar as propriedades específicas e quem sabe gerais dos mesmos sem, contudo, deixar de apoiar a idéia de campo relativamente autônomo.

As ponderações apresentadas até o momento indicaram como o campo é interiorizado pelo agente independentemente da sua consciência e vontade, contudo, as considerações seguintes enfatizarão o processo de *externalização da interioridade*, ou seja, o *habitus* do agente atuando sobre a estrutura. Assim, juntas salientam o processo dialético entre a estrutura e o *habitus* e o *habitus* e a estrutura.

Um campo como, por exemplo, o científico serve para dar contornos necessários que evidenciem como e por que o agente é mobilizado a interferir na estrutura existente das relações objetivas. O campo científico, como qualquer outro, possui interesses que levam os agentes a lutarem pelo reconhecimento dos seus pares, sendo, contudo, suas estratégias dependentes de suas posições e tomadas de posições. Num determinado momento da história, sincrônico, os *habitus* dos grupos estão de acordo com as coerções promovidas pelo campo, de modo a estabelecer uma relação estável entre dominados e dominantes. A

maneira desigual pela qual o capital simbólico específico do campo científico está distribuído reflete tal relação, a que tudo indica estável.

Ressalva, vem da parte diacrônica do processo de estruturação histórica do campo que é capaz de evidenciar os processos, as perturbações geradoras de *externalização do internalizado*. Perturbações decorrentes do movimento histórico de um campo podem ser provocadas essencialmente pelos seguintes agentes: os experientes, corriqueiramente os dominantes, e os novatos, quase sempre os dominados do jogo.

Os experientes, *externalizam o internalizado*, quando tomam e são tomados por práticas não condizentes com suas posições no campo, gerando uma nova estruturação das hierarquias dos objetos de interesse e uma redistribuição de capital específico que, por sua vez, modifica estruturalmente o campo e as relações entre os agentes de modo a favorecer certos agentes, antes ocupantes de posições dominadas, contudo, são situações de ocorrências raras, pois dizem respeito a acontecimentos extremos, tais como: a quebra de confiança num determinado agente que agiu de maneira leviana ou fraudulenta; o estabelecimento de conflito entre agentes de campos distintos...

Os novatos, muitas vezes os dominados, por não terem e estarem ainda incorporando o *habitus* do espaço em questão, freqüentemente empreendem deslizes que são uma forma de expor o internalizado pelos agentes veteranos, mas efetivamente traz poucas ou pequenas mudanças estruturais, contudo a maior possibilidade de mudança está associada às práticas que buscam o acúmulo rápido de capital específico por meio da introdução de novos recursos obtidos durante as trajetórias social, cultural, econômica e escolar dos agentes novatos que são capazes de deformar a estrutura e as fronteiras estabelecidas do campo, exigindo, uma readaptação dos agentes capaz de externalizar e reorganizar o internalizado e internalizável.

Portanto, as mudanças da estrutura do campo estão associadas às práticas de visão e de divisão ditas subversivas ou *heréticas* empregadas, geralmente, pelos dominados, enquanto a manutenção da mesma associa-se às práticas de visão e de divisão ditas *ortodóxicas* (BOURDIEU, 1996), freqüentemente utilizadas pelos dominantes. Dessa descrição, fica o relevante, a possibilidade da *exteriorização da interioridade*.

A apresentação talvez leve a entender o *habitus* como algo racional e explícito, não que seja impossível sua racionalização, mas, longe disso, tem características diametralmente opostas, a saber, tácito e inconsciente. Com essas características P. Bourdieu se distancia das filosofias da racionalidade, posição explicitada na definição de *habitus*: o mediador entre o campo e a prática do agente.

Ele assim o entende

habitus, sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1983, p. 60-1).

A simples exposição do contexto sociológico, dos questionamentos e dos encaminhamentos explicitados acima, por si só, não é suficiente para justificar a adoção do referencial bourdieuniano numa investigação empírica sobre uma boa professora de ciências em contexto escolar. É preciso avançar. Portanto, é necessário apontar justificativas que dêem sustentação a tal iniciativa.

Para fins de organização, as justificativas estarão relacionadas aos seguintes pontos: contribuição e fecundidade teórico-prática para as pesquisas em educação, em especial em ensino de ciências.

A difusão dos pensamentos de P. Bourdieu e suas conseqüentes contribuições às pesquisas em educação desenvolvidas no Brasil, durante o período compreendido de 1971 a 2000, foram o foco do artigo intitulado “Apropriação da obra de P. Bourdieu no Brasil através de periódicos da área” produzido por A. Catani, D. Catani e G. Pereira e publicado em 2001 na Revista Brasileira de Educação da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), mai-ago, n. 17. Seguindo as considerações desse artigo, os autores estabeleceram três categorias de análise para a apropriação dos pensamentos daquele autor no campo educacional brasileiro: apropriação incidental, apropriação conceitual tópica e apropriação do modo de trabalho que permite apontar, além do tipo de incorporação realizada pelo leitor, as contribuições teóricas e empíricas para a pesquisa.

A primeira, apropriação incidental, diz respeito aos trabalhos que apenas fizeram, de maneira rápida e sem profundidade, referências às idéias de P. Bourdieu, geralmente do livro “A Reprodução” (BOURDIEU & PASSERON, 1992), e, portanto, contribuíram apenas para disseminar e popularizar o termo “reprodutivistas” nos meados da década de 70.

No início de 80, o trabalho de D. Saviani (2003) com o título de “Escola e Democracia” consegue, ao mesmo tempo, representar bem o duelo no campo educacional brasileiro entre os adeptos da teoria “reprodutivista” e das teorias da “transformação” – destaque para a “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire e “Pedagogia Histórico-Crítica” de D. Saviani – e marcar o início de um novo patamar de apropriação de alguns conceitos de Bourdieu.

Em meados da década de 80, essa apropriação denominada de conceitual tópica, desenvolve-se pelo crescimento da menção e a incorporação de certos conceitos como o de “capital cultural” pelas pesquisas, mas de uma forma não sistemática e com a finalidade

de reforçar argumentos ou resultados obtidos num referencial que não necessariamente o de Bourdieu.

Na década de 90, inicia-se a apropriação do modo de trabalho, o *modus operandi* do pensador P. Bourdieu, caracterizada pela utilização sistemática de conceitos fundamentais como *habitus*, *campo*, *estratégia*, *etc.* e da teoria científica como um programa de percepção e ação que se pauta pela construção do objeto, do pensar relacional, da análise reflexiva, da objetivação do sujeito objetivante... Os trabalhos relacionados por esse tipo de apropriação afastaram-se da denominação “reprodutivista” e construíram novos objetos de estudo ligados à educação: gostos dos professores e classe social (SETTON, 1994); relação dos professores com a leitura; perspectivas dos futuros professores com relação à carreira...

Do âmbito das pesquisas em educação passasse, agora, a categorizar as produções acadêmicas de ensino em ciências relacionadas ao construto de percepção e ação de P. Bourdieu, isto é, sua teoria. Delizoicov em “Pesquisa em ensino de ciências como ciências humanas aplicadas” (2004) e Schnetzler com o “A pesquisa em ensino de química no Brasil: conquistas e perspectivas” (2002) passaram em revista, o primeiro no âmbito do ensino das ciências e o segundo no da química, as produções científicas presentes nos periódicos, nas teses e dissertações ligadas aos programas de pós-graduação e nas apresentações dos eventos específicos ligados às sociedades de pesquisadores em questão, no contexto brasileiro nas últimas três décadas do século passado.

Com objetivos distintos, o primeiro, influenciado pelos pensamentos de Fleck sobre a gênese e o desenvolvimento científico procurou problematizar a comunicação intra e intercoletivos do conhecimento científico produzido pelos estilos de pensamento dos grupos de pesquisadores, quer seja no campo educacional, quer seja no campo do ensino em ciências, visando melhorar a lida dos problemas educacionais e da produção de conhecimento; o segundo, buscou identificar o que tem sido produzido pelas pesquisas em ensino de

química, nacional e internacionalmente, para apontar as conquistas e perspectivas da área no Brasil, contudo, tais considerações eram pautadas pela idéia da existência de um espaço relativamente autônomo que denominavam “campo”, fazendo, assim, breve referência a P. Bourdieu no desenvolvimento dos argumentos presentes nesses trabalhos. Postura relativa à categoria de apropriação incidental, também presente no trabalho de Marandino (2003) quando esta se refere aos desafios enfrentados pela disciplina de prática de ensino no “campo” da pesquisa em ensino de ciências.

Tobin (1998), ao descrever os (des)caminhos percorridos por seus trabalhos durante as décadas de 70, 80 e 90 em *International Handbook of Science Education*, salienta a importância de se ter boa variedade de estruturas teóricas e métodos que orientem as pesquisas em educação em ciências na descrição do ensino e da aprendizagem e na elaboração de propostas a fim de perturbarem os práticos, ao invés de uma estrutura padrão, única para apenas refletir coerência e parcimônia da pesquisa. Para tanto, metáforas e ensino em ciências; saber docente, crenças e ações; aprendizagem em ciências através da co-participação; linguagem e aprendizagem de ciências; e classe social, seriam alguns dos múltiplos aspectos orientadores das pesquisas.

Em meio à explicitação das implicações desses aspectos na pesquisa em ciências, alguns dos construtos teóricos de Bourdieu são lembrados. Os termos violência simbólica, capital cultural e *habitus* são lembrados e mencionados, em dois dos aspectos citados (linguagem e aprendizagem em ciências e classe social), para descreverem as dificuldades de aprendizagem relacionadas à participação periférica dos estudantes, principalmente de origem hispânica, haitiana e negra nas atividades escolares que requerem a utilização de uma linguagem distinta da sua formação familiar, podendo estar presente no livro texto, na fala do professor, entre outras fontes de informação científica. O emprego e a

apropriação desses termos na construção dos argumentos revelam que Tobin fez uma apropriação tópica da obra de Bourdieu.

Com relação à apropriação do modo de trabalho, ou seja, do emprego sistematizado das noções, dos conceitos e do *modus operandi* da teoria de Bourdieu, o V ENPEC -Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências-, realizado em 2005 no Brasil, pode ser considerado um marco por concentrar um número significativo de pesquisas em ensino em ciências orientadas por tal referencial, levando a ventilar a possibilidade de instauração de uma nova linha de investigação na área.

Dentre tais pesquisas destacam-se: a análise do desenvolvimento profissional de professores universitários, pertencentes ao campo acadêmico, em situação de trabalho em conjunto com professores do ensino médio, ligados ao campo escolar, num espaço social diferenciado criado pela interação de agentes de ambas as partes (FREITAS, OLIVEIRA & CARVALHO, 2005); a identificação das apropriações feitas pelos dinamizadores de oficinas para professores da educação básica dos textos e dos discursos referentes aos campos científico e pedagógico (acadêmico), por meio da análise de seus discursos híbridos orientados pelo *habitus*, capital cultural e social associados a esses mesmos campos (GOUVEA, et al. 2005); a investigação realizada com estudantes do 3º ano de licenciatura em matemática, durante o estágio supervisionado de prática de ensino, evidenciou que o *habitus* construído durante a vida acadêmica orienta a formulação dos saberes docentes dos estagiários (ANTUNES, ZAPPAROLI & ARRUDA, 2005); e as noções de prática, de *habitus* e de campo foram utilizados numa pesquisa envolvendo as áreas de ciências biológicas e da saúde, com a finalidade de identificar as formas como os professores levam seus alunos de iniciação científica a acumularem capital específico e incorporarem as idéias de ciência impostas pelos pesquisadores dominantes, ou seja, da ciência normal (PERRELLI & GIANOTTO, 2005).

De uma maneira ou de outra, todos os trabalhos sustentam ou se apóiam na existência de um campo acadêmico autônomo com regras, objetivos e procedimentos próprios, tanto no âmbito da educação em geral (pedagogia) como nas áreas de conhecimento específico como física, química, biologia e matemática relacionadas ao ensino, a saber, o campo da pesquisa em ensino em ciências, ao ponto de existirem pesquisas que buscam constituí-los.

Entretanto, o mesmo não ocorre quando se reporta à idéia de um campo escolar, ou seja, do conjunto das relações objetivas entre as escolas. Não há nada de muito profundo nesses trabalhos que indique a existência ou até mesmo caracterizem as particularidades do campo escolar, sendo apenas mencionados apontamentos gerais, como o que indica a utilização de uma linguagem mais coloquial, infantil e uso da sensação (emoção) por parte dos professores para explicar uma ação na escola, ou seja, ficam presos somente à noção de *habitus* ligada às disposições de um cientista do campo acadêmico para fazerem seus apontamentos sobre o universo escolar, enfim, desprezam a estrutura das relações objetivas estabelecidas entre e pelas escolas, o campo escolar, e entre e pelos professores na escola, o campo da escola.

Ora, tal situação não se restringe às pesquisas em ensino em ciências e abrange, até mesmo, àquelas ligadas à educação, no que concerne ao ensino e a formação de professores. Perrenoud (2001a) ao fazer uso do termo *habitus* na análise das práticas e tomada de consciência no processo de formação de professores e Tardif (2002) na elaboração de uma teoria da prática educativa desconsideram que o contexto escolar no qual as competências e os saberes docentes serão gerados, testados e validados está estruturado e, portanto, são decorrentes da posição do professor no interior do campo da escola, que está associada ao volume e à estrutura do seu capital docente. E, ainda, ambos não se atentaram para o fato de que a simples explicitação do *habitus* sem a referida menção à posição do professor no

interior do campo da escola limita as propostas de modificação do mesmo, como também, não permite visualizar as competências e os saberes docentes próprios, característicos, específicos desta ou daquela posição ocupada por este ou aquele professor.

Enfim, não há menção a nenhuma investigação que procurou verificar a possibilidade de existência do campo escolar, até porque não foram realizadas num contexto escolar mais amplo e muito menos em situação real de uma escola, de uma sala de aula... Eis aí alguns dos objetivos perseguidos por esta pesquisa.

A essas considerações poderiam se somar alguns questionamentos, tais como: qual o tipo de capital específico dos professores?; quem pertence ao campo científico: o bom professor ou o *exemplary teacher*? e ao campo escolar?; o modelo de docente para o futuro professor está no campo científico ou escolar?; a visão negativista das pesquisas sobre o ensino de ciências realizadas nas escolas contribui da mesma forma para a formação do *habitus* tanto daqueles graduandos que estão sendo preparados para o trabalho acadêmico quanto para os que vão lecionar?; as relações entre os professores das diferentes áreas do conhecimento no interior da escola se distinguem ou se igualam às realizadas no interior da academia?; quais são os interesses dos professores? como fazem para atingi-los?...

Perguntas como estas e trabalhos que promovem reflexões em diferentes espaços sociais, como o artístico, da moda, o sindical, do boxe, do futebol, da economia, da saúde, das ciências e da política ampliam as fronteiras do conhecimento e do ser humano. Também possibilitam a inserção de diferentes olhares na e sobre a realidade, oriundos da psicanálise, da semiótica entre outros, evidenciando a fecundidade e o alcance das considerações de P. Bourdieu.

CAPÍTULO II

ANÁLISE CRÍTICA DO CONCEITO DE *EXEMPLARY TEACHER*: posicionamento a partir da perspectiva da aprendizagem e do ensino

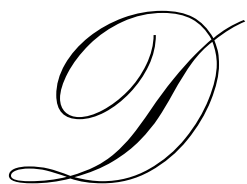
II.1.0) O SOBREVÔO



iente de que a temática deste trabalho é o professor exemplar, a partir deste momento, será descrita a trajetória do conceito de *exemplary teacher* utilizando a literatura internacional, ou seja, a visão dos educadores e pesquisadores pertencentes ao campo científico.

Contudo, devido à impossibilidade de levá-la a cabo de forma neutra, pois toda descrição é de alguma forma uma interpretação, resolveu-se evidenciar o duelo entre os pesquisadores orientados pelos fundamentos da aprendizagem e por aqueles que são guiados pelos princípios do ensino na busca da hegemonia sobre o discurso sobre o professor exemplar, ideal, eficaz...

II.2.0) TRAJETÓRIA DO CONCEITO *EXEMPLARY TEACHER*: marcas de um duelo entre as perspectivas da aprendizagem e do ensino em ciências no espaço social científico



e agora em diante será descrita de forma crítica e peculiar uma possível trajetória, dentre outras possíveis, do conceito de professor exemplar, comumente denominado na literatura internacional como *exemplary teacher*, no interior do campo científico (BOURDIEU, 1975, 1983, 2004b). Mais precisamente, a literatura ligada de algum modo ao subcampo das pesquisas de ensino em ciências. A ênfase dada ao termo crítico remete à preocupação em identificar e caracterizar os movimentos educacionais provenientes das lutas travadas entre os pesquisadores de diferentes fundamentações na busca pelo poder de estabelecer o que é válido ou não nesse subcampo educacional, com singularidades características dos programas de pesquisa (LAKATOS, 1979).

Singularidades, das quais se destaca, como foi salientada, a multiplicidade de fundamentações teóricas, epistemológicas e metodológicas (MOREIRA, 2004) no subcampo das pesquisas de ensino em ciências que, por sua vez, reflete o quadro mais amplo de dissonância entre o fazer das ciências sociais e da educação e a concepção de maturidade paradigmática (SHULMAN, 1986a) aplicada na identificação e análise dos movimentos educacionais. Concepção tida como díspare por ser elaborada a partir do estudo das ciências da natureza na qual é caracterizada por um domínio de um paradigma num período razoável de tempo denominado de ciência normal (KUHN, 1998) e não corresponder à multiplicidade de enfoques presentes nesse subcampo educacional.

De uma forma geral, a luta se dá entre duas linhas de pesquisa: uma ligada ao ensino, ou seja, com foco voltado para o professor e, outra ligada à aprendizagem, com o olhar voltado para o aprendiz. O objetivo perseguido por essas duas linhas seria o de modelar,

ditar o perfil teórico e prático do professor tido como exemplar, o que implicaria, ainda, em poder de decidir o que é ou não interessante e legítimo de se pesquisar, dizer ou reproduzir no âmbito da pesquisa em educação, ou seja, os critérios de cientificidade, representados por um sistema coerente de hipóteses, conceitos e métodos de verificação (BOURDIEU, 2002). Por trás de tais considerações está o pressuposto de que os movimentos educacionais são um dos efeitos da luta no interior do campo educacional acadêmico e universitário que indica num certo momento o que está prevalecendo. Feitas tais considerações parte-se para a construção de uma genealogia dos movimentos educacionais.

Apesar das preocupações com as habilidades, comportamentos e conhecimentos que os professores deveriam ter para estabelecer um ensino eficaz remontarem o século XIX (SHULMAN, 1986b; GAUTHIER, 1998), um ponto de partida interessante para a realização dessa empreitada é o movimento dos Grandes Projetos Americanos da década de 60. Criado em meio a uma disputa científica e tecnológica entre americanos e russos, que teve como marco inicial o lançamento do satélite Sputnik em 1957, pelos soviéticos.

A opção por esse movimento, representativo da linha da aprendizagem, tem como base os seus evidentes fundamentos: o da clara desvalorização do professor e do seu ensino no contexto educacional, ou seja, não considerava o professor uma variável relevante na aprendizagem do conteúdo científico pelo aluno; e a valorização excessiva da concepção empírico positivista de ciência nas atividades experimentais desenvolvidas em sala de aula segundo os princípios da psicologia behaviorista. Enfim, há uma clara depreciação do objeto de estudo chamado ensino e do seu executor, o professor, tanto no “espaço” da pesquisa e do ensino acadêmico quanto no espaço escolar propriamente dito.

Essa situação pode ser verificada na premissa principal dos Grandes Projetos Curriculares Americanos: a instrução direta. Os alunos realizariam quase autonomamente as atividades presentes nos manuais curriculares elaborados pelo projeto, que

buscavam favorecer a captação da estrutura do conteúdo ensinado, ou, nas palavras de J. Bruner “aprender estrutura, em suma, é aprender como as coisas se relacionam” (1976a, p. 7).

Premissa que tem origem em pesquisas de pressupostos behavioristas que tinham a intenção de minimizar “o efeito docente”, ser “à prova de professor” (GIL & CARVALHO, 2000), ao evitar a interferência do mesmo no processo de aprendizagem da atividade científica pelos alunos. Esta linha de pesquisa tinha como objeto de estudo os estímulos e as recompensas dados aos alunos via atividades experimentais que provocassem aprendizagem, ou seja, propiciassem a repetição (reforço) de um ato (comportamento) quando estimulado (HOMANS, 1999).

Tal concepção pode ser evidenciada nos textos presentes nos manuais produzidos pelas equipes das áreas de Física (o Physical Science Study Committee [PSSC]), de Matemática (o Science Mathematics Study Group [MSG]), de Biologia (o Biological Science Curriculum Study [BSCS]) e de Química (o CHEM STUDY) que a expõe da seguinte forma:

Procurou-se apresentar e usar repetidamente um quadro válido dos passos pelos quais um cientista avança. Observações e medidas levam ao desenvolvimento de princípios unificadores e, a seguir, esses princípios são usados para inter-relacionar diversos fenômenos. Confiou-se muito no trabalho de laboratório para que **os princípios da Química pudessem ser obtidos diretamente das experiências realizadas pelos estudantes**. Esse método, além de dar uma visão não autoritária da origem dos princípios da Química, **dá ao estudante um máximo de oportunidade para realizar ele mesmo as descobertas**; e estas constituem a parte mais excitante da atividade científica (CHEM STUDY, 1975, p. X, grifo nosso).

Outro aspecto merecedor de menção diz respeito à visão depreciativa que o espaço acadêmico tinha com relação à seleção e ao tratamento dado pelas escolas secundárias da época aos conteúdos científicos. Como aponta o seguinte trecho do CHEM STUDY: “Finalmente, tendo em mente aqueles que irão continuar seu treinamento científico, almejamos conseguir uma melhor continuidade de assunto e didática entre o curso de química

na escola secundária e os modernos cursos básicos de química nas universidades” (1975, p. X).

Enfim, esta época pode ser caracterizada por uma forte valorização das pesquisas sobre aprendizagem (BRUNER, 1976b), principalmente no que diz respeito: ao método vinculado a uma visão particular de mundo, a behaviorista; à desvalorização do professor e do seu ensino; e à subordinação da escola secundária às diretrizes estabelecidas pela universidade, tanto para o método quanto para a aprendizagem levando, desta forma, a considerar este local como o berço fecundo para o desenvolvimento de tais atividades. O “professor exemplar” condizente com essa visão de educação na perspectiva daqueles que falam sob a ótica da aprendizagem, como J. Bruner, seria aquele que torna possível o contato do aluno com o material instrucional elaborado por renomados cientistas a fim de aprender a atividade científica sem promover nenhuma interferência significativa no processo.

Entretanto, a impossibilidade de retirar o professor da cena do ensino formal, devido aos resultados parcos relacionados à díade aluno e material instrucional, força uma boa parte dos pesquisadores, até mesmo aqueles ligados ao ensino, a reconsiderar a atividade do professor como um dos fatores de eficiência do ensino (desempenho dos alunos). Mesmo porque alguns pesquisadores em ensino, como em aprendizagem, acreditavam que o professor era uma variável insignificante no processo educativo, pois bastava a técnica.

Seguindo essa orientação, pesquisas sobre a eficácia do ensino foram realizadas nas mais variadas perspectivas, mas àquelas ligadas ao “processo-produto” (*process-product*) atraíram maior atenção dos pesquisadores, na medida em que fazia oposição clara à idéia de retirar o professor do processo ensino-aprendizagem. Entretanto, as pesquisas descritivas desenvolvidas no interior do mais vigoroso programa de pesquisa do período (SHULMAN, 1986a) continuavam sendo orientadas pelos pressupostos positivistas de ciência: pesquisador livre de valores, controle rígido do processo de pesquisa, busca às

causas dos fenômenos, análise estatística de dados, descontextualização do objeto pesquisado, valorização da lógica formal, das generalizações e a busca pela verdade é tão desejável quanto possível. Tais pesquisas eram orientadas pela seguinte pergunta “quais as estratégias e os processos de ensino empregados por docentes eficazes, e quais processos de formação têm mais condição de garantir que eles os aprendam?” (LESSARD, 2006), pois tinham como meta caracterizar “os comportamentos estáveis do professor (processo) que podiam levar a melhorar o rendimento dos alunos (produto)” (GAUTHIER, 1998, p. 53).

Os resultados obtidos na linha do “processo-produto” apresentados na forma de sínteses, durante a década de 60 e início da de 70, foram considerados frágeis pelos pesquisadores. A maioria deles se limitava a apresentar recomendações, principalmente no que diz respeito aos procedimentos de ensino, conteúdos, métodos e comportamentos dos professores e seus efeitos sobre os alunos. E mais. Eram elaborações, para não mencionar o termo idealizações, pois, eram realizadas ou elaboradas segundo as convicções dos próprios pesquisadores, e, assim sendo, pautadas por poucos trabalhos em campo que, em grande número, se limitavam a observar o comportamento do professor na situação de ensino prescindindo de aspectos subjetivos e cognitivos a ele associado. Nesse sentido, o conhecimento é externo ao professor.

Os pesquisadores ligados a essa linha de investigação, numa tentativa de mudar esse panorama, lançaram veemente chamado a seus pares numa tentativa de se construir uma sólida tradição de pesquisa sobre o tema. Este, por sua vez, não foi correspondido devido à estruturação, no final da década de 70 e início da de 80, de uma nova linha de pesquisa que estava em curso e tinha como foco o pensamento do professor (MIZUKAMI, 2004).

Lawrence Stenhouse é o nome ao qual está associado à consolidação dessa linha de investigação da realidade escolar conhecida como *pesquisa do professor*, que teve

suas bases fundamentais lançadas por J. Dewey e, que, posteriormente, na década de 80, com as contribuições de Donald Schön passará a ser amplamente conhecido por *professor reflexivo*. Com um papel ainda mais relevante quando comparado às pesquisas ligadas ao “processo-produto”, o professor passa a ser considerado um agente capaz de refletir, de pensar e achar soluções, mesmo temporárias, para os problemas do currículo. O que lhe traz certa autonomia, ou seja, o poder de decidir sobre o melhor caminho para sua prática e de discuti-la de forma menos assimétrica com os pesquisadores em educação. Para tanto, salienta Stenhouse, “o professor que fundamenta sua prática de ensino na investigação deve adotar uma posição de investigação para sua própria prática: tem que ser provisória e exploratória” (1994, p. 175).

No mesmo período, na linha da aprendizagem, a influência da teoria behaviorista no ensino de ciências foi diminuindo enquanto as idéias de Piaget, fazendo caminho contrário, passaram a ser proeminentes. A mudança de foco das pesquisas do estágio das estruturas cognitivas para o atual conteúdo de pensamento do indivíduo, expressa na pergunta de investigação “o que o aluno aprendeu”, não marcou somente o estabelecimento da psicologia genética piagetiana como, também, o início das pesquisas sobre as concepções alternativas via o uso intensivo de questionários fechados e passíveis de análise quantitativa.

Os trabalhos de Ausubel sobre aprendizagem significativa, valorizando aspectos cognitivos, foram interpretados por Novak que, por sua vez, enfatizou a importância do conteúdo já apreendido pelo indivíduo nas futuras aprendizagens: “a teoria de Ausubel sobre aprendizagem significativa depende em estrutura dos conceitos específicos e a integração desses conceitos” (DUIT & TREAGUST, 1998, p. 5). Tais aspectos são os indicativos do estabelecimento das pesquisas sobre as concepções alternativas, como também de todo o movimento construtivista.

Há de se ressaltar, ainda, as contribuições dos pensamentos de Kuhn (1998), elaborados na filosofia e história da ciência, para esse movimento. Pois, ao salientar a impossibilidade de se atingir a neutralidade, continuidade na produção de conhecimentos científicos e o emprego do teste experimental como fator decisivo na aceitação e rejeição de uma teoria, ajudou a minar ainda mais as bases do pensamento positivista, e, conseqüentemente, os Grandes Projetos. Mas há de salientar que as pesquisas realizadas sob a égide do movimento construtivista, em seu primórdio, estavam, ainda orientadas mais por aspectos quantitativos do que qualitativos, tendo em vista, que este tipo de investigação estava em vias de conquistar o seu reconhecimento acadêmico.

O movimento construtivista tem o aluno como o construtor de seu conhecimento (COBB, 1998) e cabe, então, ao professor a relevante tarefa de verificar as concepções alternativas desse e promover atividades que possibilitem melhores entendimentos dos conceitos, tidos como cientificamente corretos. O professor característico do movimento “construtivista funciona como interface entre o currículo e o estudante ao trazer os dois juntos num caminho que é significativo para o aprendiz” (COBERN, 1993, p. 51), e, compreende que “os estudantes percebem seu ambiente de formas que podem ser bastante diferentes das pretendidas pelos educadores” (GLASERSFELD, 1998, p. 23).

Entretanto, nem os avanços no entendimento do que seja atividade científica e seu correlato na elaboração de atividades de instrução promovido pelas pesquisas desenvolvidas à luz das contribuições históricas e filosóficas da ciência e dos avanços na compreensão dos processos de assimilação e acomodação piagetiana, pelo lado da aprendizagem; e nem a autonomia e o reconhecimento do professor como ser pensante, pelo lado do ensino, foram capazes de promover um avanço significativo, ou melhor, dar conta de encaminhar satisfatoriamente os problemas enfrentados pela sociedade globalizada: enfraquecimento da família patriarcal, guerras, desvalorização das tradições, problemas

ambientais, avanço dos meios de comunicação e conseqüente diminuição do tempo para refletir. Antes de prosseguir, chama à atenção a sintonia existente entre as linhas de pesquisa naquilo que se refere à crescente valorização do aluno e do professor como seres pensantes e capazes de interferir de maneira significativa, tomando posição frente às mudanças provocadas por outrem.

As pesquisas levadas a cabo no fim da década de 70 e início da década de 80 buscaram identificar as origens da ineficácia do ensino e da aprendizagem, sendo que as contribuições significativas, provenientes da reflexão acadêmica, tinham sido elaboradas e disseminadas no sistema educacional. Em seu trabalho sobre currículo de ciência, Van Den Akker, além de fazer um histórico das reformas e apontar possíveis maneiras para melhorar a implementação dos mesmos menciona, ainda, quais seriam as causas daquela ineficácia:

a preparação para o próximo nível acadêmico seria visivelmente quase que exclusivamente o objetivo de muitos professores; a instrução em ciência parecia ser excessivamente dependente do uso de livro texto; a experiência dirigida, o modelo de *inquiry* e outras formas de estímulo intelectual eram incomuns (1998, p. 425).

Um importante documento “*A Nation at Risk*”, publicado em 1983, pontua esse momento significativo criando um senso de crise comparável com o lançamento do Sputnik pelos russos, fazendo a sociedade americana e, por conseguinte, os pesquisadores procurarem alternativas.

A linha de pesquisa focada na aprendizagem continuou desenvolvendo seus trabalhos sobre as concepções alternativas. Contudo, deixou de empregar questionário fechado para utilizar questões abertas e contextualizadas com o objetivo de melhor caracterizar as repostas, ou seja, os conceitos e suas relações para, então, abordar o principal objetivo dessa linha naquele momento: a mudança do conceito de senso comum do estudante para o científico. O foco, então, dessa linha de pesquisa são as formas de provocar a mudança

conceitual, expressa na seguinte pergunta de pesquisa: “que estratégias e conflitos podem ser mais eficazes na promoção da mudança conceitual?”.

A partir de 1982 essa linha de pesquisa ficou amplamente conhecida pela designação de Movimento de Mudança Conceitual (MMC). O MMC ao fundar-se sobre a gênese das teorias científicas, seu confronto e sua evolução, pressupõe que a mudança das concepções dos estudantes para os conceitos científicos seguiria os critérios condizentes com a epistemologia da ciência, tais como: previsão, observação e reflexão, refutação, anomalias, metacognição, problemas, comunidade científica... Assim, a aprendizagem, como uma atividade racional, um tipo de *inquiry* poderia ser realizada pelo estudante quando as seguintes condições fossem passíveis de serem realizadas: *insatisfação* com as concepções existentes e *inteligibilidade, plausibilidade e fertilidade* das concepções de caráter mais científicas (POSNER et al., 1982).

É importante mencionar que as reflexões epistemológicas sobre a ciência realizadas por Karl Popper, Thomas Kuhn, Imre Lakatos e Paul Feyerabend estimularam os pesquisadores do MMC a observarem novos aspectos da realidade educacional, como anomalia, fertilidade... Esses novos aspectos, por serem variáveis de difícil tratamento quantitativo e trazerem novas possibilidades de entendimento do real, contribuíram para o estabelecimento e o reconhecimento de cientificidade dos pressupostos qualitativos e interpretativos em meados da década de 80 (LECOMPTE, 2005).

Ao professor teórico do MMC ou signatário deste movimento é designado o significativo papel de mediador, “marcando o que os estudantes sabem e estruturando questões que possam levá-los a construir estruturas de conhecimentos compatíveis com o conhecimento da disciplina” (TOBIN & TIPPINS, 1998, p. 7), mas sem o libertar das instruções elaboradas pelos pesquisadores da aprendizagem, sobre como e o que ensinar. Ou seja, ao professor foi dada a possibilidade de pensar, mas somente sobre os aspectos

referendados pela academia. Um avanço, tendo em vista a situação de marginalidade que o professor vivia no processo educacional há duas décadas.

Na perspectiva do ensino, dois movimentos, influenciados pela precariedade do sistema educacional, floresceram no seio das pesquisas educacionais e almejaram dar tratamento à questão: “o que os professores devem saber e saber fazer?”. O primeiro, amplamente valorado pelo meio acadêmico, é identificado por *professor reflexivo* e vislumbra a prática profissional no ensino constituída a partir do *knowledge base* (base de conhecimentos, saberes, competências...) obtido por pesquisas empíricas sobre professores em exercício e, o segundo, menos prestigiado pelos pesquisadores é designado pela expressão *exemplary teacher* e visa identificar e caracterizar práticas de sucesso no interior da escola. Passa-se então, a partir de agora, à apresentação de ambos, começando pelo *professor reflexivo*.

Do movimento de valorização da reflexão e da autonomia do professor na sua prática cotidiana, que teve sua origem nos pensamentos de J. Dewey, nas iniciativas de Stenhouse e na idéia de prático reflexivo de Schön, chega-se ao conceito de *professor reflexivo* (PIMENTA, 2002). Pautado pela epistemologia da prática, o que quer dizer que o profissional (professor) na sua prática cotidiana produz conhecimento, isto é, reflete. Reflexão, entendida como um processo que, num primeiro momento, tem acentuada semelhança com a díade estímulo-resposta behaviorista, mas se diferencia da mesma por estar intimamente relacionada e influenciada pelo conhecimento interiorizado e implícito ligado à ação passando, desta forma, a ser denominada de *conhecimento na ação*; mas que pode, num momento posterior, diante de situações inusitadas, requerer nova formulação que exige *reflexão na ação*, e conseqüentemente, amplia o repertório de experiências (ZEICHNER, 1997).

Entretanto, esse repertório não dá conta de todos os tipos de problemas e dilemas provenientes de ambientes singulares e incertos como é o escolar (PERRENOUD, 2001b), de forma que se faz necessária a busca de novas fontes de análises e explicações, o que possibilita, assim, um diálogo entre esse repertório e as teorias acadêmicas ligadas a estes problemas, ou seja, se inicie um processo de procura e investigação por meio de *reflexão sobre a reflexão na ação* (SCHÖN, 1997, 2000).

Desta forma, o modelo de professor pela ótica acadêmica passa ser reconhecido por uma expressão que ainda carece de ajustes (LÜDKE, 2001), contudo, goza de prestígio, a do professor pesquisador.

Há de se ressaltar, ainda, que o movimento do *professor reflexivo* era visto com desconfiança no meio acadêmico no que diz respeito à capacidade do professor produzir conhecimento no sentido estrito do termo, ou seja, havia restrição ao adjetivo “reflexivo”, mas por outro lado, como já foi mencionado seria uma forma interessante do professor melhorar sua prática e, mais, modificar suas crenças que moldavam seu ensino (KAGAN, 1992), algo similar às concepções alternativas dos alunos.

O crescente avanço na construção da autonomia do professor, por sua vez, levanta algumas dúvidas. Existe a possibilidade dos pesquisadores delegarem autonomia aos professores? Os bens culturais produzidos por professores e pesquisadores são os mesmos? Quem os consome? Aonde vai levar a crescente especificação das pesquisas? (distinção mais apurada entre professores e pesquisadores?).

Dependendo das respostas dadas a essas questões, os professores que se enquadram nas diversas caracterizações apresentadas até aqui somente obtêm autonomia parcial, pois continuariam reféns da próxima moda conceitual lançada pelos pesquisadores em educação. Uma situação que reforça tal consideração seria o pouco interesse dos pesquisadores em lecionar para a graduação, caracterizada pela contradição existente entre o

seu modo antiquado de lecionar e a prática inovadora que exigem de seus alunos de estágio de docência, sempre pautada pelas últimas contribuições teóricas da área.

Retomando o duelo entre as linhas de pesquisa do ensino e da aprendizagem, pode-se considerar que ambas produzem e sofrem mútua influência, como é o caso do avanço do papel da reflexão no ensino, que começou com características distintivas, na linha da aprendizagem; aquela, menos valorizada intelectualmente, voltada para a epistemologia da prática, esta voltada para o cogito. Depois de realizadas as considerações relacionadas ao *professor reflexivo* passa-se a trabalhar o movimento das práticas exemplares ou *exemplary teacher*.

Os problemas do ensino, apresentados anteriormente (VAN DEN AKKER, 1998), a sociedade apresentando insegurança quanto à capacidade da escola em propiciar uma formação adequada ao estudante na era da globalização e as inúmeras pesquisas e relatórios valorizando os aspectos pessimistas da educação levaram Penick e Yager (1989 apud FRASER & TOBIN, 1989) a desenvolverem, nos Estados Unidos, o projeto *Search of Excellence*. O projeto, ao contrário das pesquisas da época, fez estudo de caso de aspectos positivos e excitantes de mais de 50 professores de ciências objetivando melhorar o ensino de ciências a partir da sua própria prática e identificando os aspectos dos programas de ciência que foram úteis (TOBIN & GARNETT, 1988).

Contudo, não era uma linha de pesquisa amplamente disseminada no meio acadêmico e nem possuía um objeto de estudo hierarquicamente valioso, se comparada a do *professor reflexivo*, a qual, está associada toda uma tradição de pesquisa que remonta às contribuições de John Dewey, no final do século XIX e início do século XX; e à um objeto de estudo, amplamente prestigiado pela filosofia, mãe de todas as ciências, a saber, a reflexão.

A filosofia latente do *Search of Excellence*, apesar de dominada no seio da pesquisa em ensino, ou até por isso, estimulou e orientou uma equipe de pesquisadores do

oeste da Austrália, afastada dos grandes centros de pesquisa como a Europa e a América do Norte, e formada por educadores de ciências e de matemática, a conduziram projeto similar denominado “The Exemplary Practice in Science and Mathematics Education” (EPSME) (FRASER & TOBIN, 1989; TOBIN & GARNETT, 1988; GARNETT & TOBIN, 1989; TOBIN & FRASER, 1990). A motivação principal, contudo, residia na possibilidade do estudo melhorar o ensino de ciências e de matemática pela motivação e orientação dada aos professores nas suas tentativas de melhorar suas práticas. E é, justamente, neste ponto que o projeto EPSME se diferencia do anterior: “nosso grupo empenhou-se em intensas observações das salas de aulas dos professores que foram nomeados e, eventualmente, convidados a participar do estudo” (TOBIN, DEACON & FRASER, 1989). A nomeação dos professores exige algumas considerações de ordem metodológica, apresentadas a partir de agora.

O processo de nomeação dos professores envolvidos no estudo contou com a participação de educadores importantes daquele país, que incluiu professores, pessoal administrativo do estado na área da educação e conferencistas das instituições de ensino superior. Perguntados sobre professores *outstanding* (proeminentes ou marcantes) de ciências e de matemática, passaram a nomeá-los sem explicitar seus critérios. Os nomeados foram selecionados pela frequência de indicações e convidados a participar do estudo (FRASER & TOBIN, 1989). Neste, o termo prática exemplar não significou perfeição na forma de ensinar desses professores, antes, simbolizou, num amplo sentido, a capacidade de favorecer o estabelecimento de um ambiente de aprendizagem no qual estudantes desenvolviam conceitos, habilidades de *inquiry* e atitudes positivas.

Exemplary teacher, por sua vez, “foi provavelmente empregado para designar um amplo leque de estratégias de ensino e estruturas organizacionais de sucesso para facilitar a aprendizagem” (TOBIN & GARNETT, 1988). Essas considerações trazem, no seu interior, princípios construtivistas, como o de que as salas de aula devem potencialmente

permitir o estabelecimento de um ambiente no qual ocorra aprendizagem de alto nível cognitivo (TOBIN & FRASER, 1990; TOBIN, 1990) e, portanto, orientaram o andamento do estudo.

A realização desse estudo etnográfico exigiu da equipe de pesquisadores mais de 500 horas de observações de professores exemplares e não exemplares em sala de aula, realização de anotações em campo durante as visitas e aplicação de questionários sobre o ambiente de sala de aula, respondidos pelos estudantes (FRASER & TOBIN, 1989). Os dados foram primordialmente qualitativos, mas os quantitativos não foram desprezados (FRASER, 1989) e a interpretação dos mesmos ocorreu em nível individual, com grupos da equipe e com a equipe toda, visando facilitar a administração de questões relacionadas a essa tarefa (TOBIN & GARNETT, 1988).

Os resultados obtidos, pela diversidade de interesses de análise, contribuíram para o entendimento de questões relacionadas a várias áreas de pesquisa em ensino em ciências e matemática. Tobin & Garnett (1988), por exemplo, compararam o estudo de caso de dois professores de química da *high school* (equivalente ao ensino médio no Brasil) com o estudo de caso de dois professores de ciências do primário no quesito conhecimento do conteúdo.

Ao tecerem as considerações, salientaram a importância do conhecimento do conteúdo, pois os dois professores de ciências do primário conseguiram organizar as salas em termos pedagógicos (envolvimento dos alunos, organização das atividades, movimentação na sala de aula,...), mas não conseguiram levar os alunos a pensarem e a realizarem as atividades. No entanto, os dois professores de química, por demonstrarem conhecimento pedagógico e do conteúdo, deram mais condições para os alunos pensarem e questionarem os conceitos envolvidos nas atividades.

Esse tipo de comportamento junto aos alunos, caracterizado pelo acompanhamento de seus entendimentos (parcial ou total) e/ou de seus mal-entendidos, associados aos princípios científicos é denominado Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (SHULMAN, 1986, 1987) que, por sua vez, “é o único conhecimento que o professor pode estabelecer uma relação de protagonismo” (MIZUKAMI, 2004). Considerações idênticas estão presentes na investigação conduzida por Garnett & Tobin (1989) sobre dois *exemplary teachers* de química que lecionam para o ensino médio. A diferença está no fato de as avaliações externas de ingresso na universidade influenciarem esses professores na elaboração do currículo e execução de suas práticas.

Em outro trabalho, Fraser & Tobin (1989) identificaram características comuns aos *exemplary teachers*, embora não ensinem da mesma forma, não trabalhem os mesmos conteúdos e lecionem para níveis diferentes de ensino. São elas: **gestão da sala de aula**, ou seja, intenso monitoramento do comportamento e do andamento do trabalho em grupo ou não dos alunos pela movimentação em sala e conversas individuais de tempos em tempos; **ênfase no entendimento do estudante** significa que o professor usa estratégias como resolução de problemas, exemplos concretos, questões para estimular o pensamento, estuda a resposta do aluno com a finalidade de clarificá-la, permite discussão entre os alunos acrescentando novas informações para facilitar a compreensão dos conceitos; **favorável ambiente de sala de aula para aprendizagem** é uma característica que indica o envolvimento do aluno nas atividades, o apoio dado pelo professor, ordem e organização da sala, obtida por meio de observação, entrevistas e questionários com enfoque quantitativo e representativo do olhar do estudante; **forte conhecimento do conteúdo** evita o desenvolvimento de concepções alternativas e o ensino fundado em fatos, situação que ocorreu quando um dos *exemplary teachers* lecionou uma disciplina em que ele não era reconhecido como tal; e por fim, **encorajamento à participação do estudante** por meio de

diálogos privados com a finalidade de envolver o aluno na discussão e nas atividades. Os autores concluem o trabalho fazendo advertência quanto ao ponto fraco dos *exemplary teachers*: sem profundo conteúdo específico em ciências e matemática não é possível ter um ensino eficaz, ao mesmo tempo, salientam a necessidade e a importância de se realizar novas pesquisas, visando criar um repertório de estudo de casos via o trabalho conjunto de pesquisadores, formadores de professores e *exemplary teachers*.

O trabalho “An Investigation of Exemplary Physics Teaching” (TOBIN, DEACON & FRASER, 1989), descreve a prática de ensino de um *exemplary teacher* de física numa escola secundária do oeste da Austrália com o objetivo de constituir asserções. As asserções constituídas foram: **os professores acreditam que os estudantes devem ser mentalmente ativos para entenderem a influência da compreensão na implementação do currículo de física; o professor utiliza estratégias para facilitar o entendimento dos conceitos físicos pelo estudante; o desejo dos professores de preparar os estudantes para os exames externos influenciam a implementação do currículo de física; o ambiente de aprendizagem que prevalece na classe do professor de física favorece visivelmente os estudantes.**

Tais asserções são idênticas às categorias apresentadas no trabalho mencionado acima. A diferença mais significativa reside nas asserções relacionadas à influência das avaliações externas, de ingresso na universidade, na implementação do currículo e da prática de sala dos professores da escola secundária, situação inexistente na escola primária. Outros pontos importantes e merecedores de menção são: o critério de validação das asserções, pois quanto mais dados substanciais excederem os dados de refutação, mais consistentes elas estão; e a utilização de questionários padronizados que contribuem com a perspectiva quantitativa da pesquisa no caso da validação da asserção sobre o ambiente favorável de aprendizagem.

Por fim, apresenta-se o trabalho síntese de todo o empreendimento realizado pelo projeto EPSME: “What Does it Mean to be an Exemplary Science Teacher?” escrito por Tobin & Fraser (1990). Com o propósito de sintetizar as considerações de sete estudos de casos de professores nomeados como *exemplary teachers*, pelo ensino e estratégias de aprendizagem utilizadas em sala de aula, descritas no trabalho, os autores, aproveitam a oportunidade e tecem considerações sobre a racionalidade e a metodologia do EPSME.

O principal princípio da racionalidade do projeto, “a maneira pela qual o professor organiza a sala de aula e engaja os estudantes é provavelmente dependente do que e do como ele acredita que o aluno possa aprender” (Ibid., p. 7), indica e enfatiza ainda mais a filiação do projeto à epistemologia construtivista, de modo a ser o critério orientador da análise dos estudos de caso dos *exemplary teachers*, como aponta a frase: “cada caso estudado teve o viés construtivista que implicou destacar o importante valor da aprendizagem de alto nível cognitivo” (Ibid., p. 8). Pode-se ainda mencionar que esta consideração faz parte das quatro asserções apresentadas pelo trabalho.

A metodologia, além de destacar as considerações feitas em outros trabalhos, ser predominantemente qualitativa e utilizar questionário para quantificar a percepção psicológica do ambiente de aprendizagem, menciona a dificuldade no processo de nomeação dos professores para o estudo ao se utilizar o termo exemplar ou proeminente com os educadores consultados, necessitando alterá-lo para acima da média. Consideração mencionada para salientar a flexibilidade da condução da pesquisa. Outro ponto de reflexão, diz respeito às vantagens e desvantagens de se formar um time de pesquisadores. Do lado positivo as diferentes perspectivas contribuem para a formação de um quadro inteligível dos *exemplary teachers*, já pelo lado negativo, pesa a dificuldade de agendar e organizar os encontros para análise dos dados. Sendo estas as considerações relacionadas à metodologia, cabe agora a menção das asserções.

As asserções finais sobre os *exemplary teachers* são: **uso de estratégia de ensino que sustenta e facilita o engajamento do estudante; criação de estratégias para incrementar o entendimento da ciência pelo estudante; utilização de estratégias que encorajam a participação do estudante nas atividades de aprendizagem; e a manutenção de um ambiente favorável para a aprendizagem em sala de aula** demonstram, segundo os autores, dependência do conhecimento do conteúdo disciplinar e conhecimento pedagógico, e óbvias relações com o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC). Mas, ênfase mesma é dada à importância do conhecimento do conteúdo, sem o qual os *exemplary teachers* não conseguiriam dar conta das asserções acima, como ficou evidente nas aulas em que ministraram conteúdos não diretamente ligados às suas formações de origem. Concluindo, os autores reforçam a necessidade de desenvolverem pesquisas sobre a relação entre o CPC e os *exemplary teachers*.

É interessante notar que esse movimento salienta a importância de se estudar os *exemplary teachers* com o propósito de servir de base para a constituição de um ensino eficaz, mas não menciona nada a respeito de como os outros professores podem se apropriar desses estudos de caso e, conseqüentemente, reconstruírem o prestígio da profissão docente e de sua autonomia, ficando presos às caracterizações teóricas dos professores eficientes estabelecidas pelos pesquisadores acadêmicos.

Retomando o duelo entre as perspectivas do ensino e da aprendizagem têm-se outro aspecto interessante da mútua influência entre uma linha e outra, ou, neste caso, certa dissonância. Diz respeito àquilo que para o professor era chamado de crença sobre o ensino (KAGAN, 1992), pois são convicções carregadas de afetividade, de falta de critérios e cânones de evidência (GROSSMAN et al., 1989; PAJARES, 1992) e, para o aluno tinha a denominação de concepções alternativas, muito mais ligadas aos conceitos científicos e, portanto, detentora de certa autoridade tendo em vista a possibilidade de se tornar, com algum

esforço, conhecimento com bases já estabelecidas, enquanto, para as crenças essas bases estariam por ser constituídas como indicam as pesquisas sobre os saberes docentes (TARDIF et al., 1991; TARDIF, 2000, 2002) e competências (PERRENOUD, 2000).

Na década de 90 e no início da primeira década do novo século, apresenta-se de fato o estabelecimento da globalização e suas exigências, por meio do aclame da sociedade à escola. O acesso, a avaliação e a gestão de informações relacionadas ao desenvolvimento tecnológico, científico e aos danos ambientais seriam, nesse momento, as competências que a escola deveria propiciar aos seus alunos (ALARCÃO, 2003), cidadãos do mundo, trabalhando conteúdos contextualizados e atuais.

As alternativas propostas pelas pesquisas para o encaminhamento das exigências da sociedade, na vertente do ensino, são pautadas pela continuidade e fortalecimento do movimento do *professor reflexivo e pesquisador*, da supremacia dos pressupostos qualitativos de investigação diante dos quantitativos, diversificação de técnicas e instrumentos de investigação (diário de bordo, longo tempo de permanência no ambiente estudado, entrevistas, gravações, documentos, fotos, artefatos...) e de domínios epistemológicos (Toulmin, Lakatos, Popper, Kuhn, Laudan...) e teóricos (Interacionismo Simbólico, Estruturalismo, Behaviorismo, Etnometodologia, Teoria Crítica...).

A pergunta em torno da qual são desenvolvidas as pesquisas, nessa década e na próxima, pode ser assim enunciada: “como sabermos se e quando os novos docentes e os docentes em exercício sabem e sabem fazer o que devem saber e saber fazer?” (COCHRAN-SMITH, 2001). O que aponta o reconhecimento da importância do professor para (termo que precisa ser pensado, pois envolve falar sobre o ensino, papel delegado aos pesquisadores) e no ensino pelos pesquisadores.

Contribuição como a de Nóvoa (1995, 1997), nesse sentido, ampliou a possibilidade de se entender esse agente importante do ensino, ao levar em conta que o

professor é um ser humano que se desenvolve subjetivamente e profissionalmente durante sua vida. Tal consideração orientou trabalhos de grupos de pesquisa, como o do Gedomge-FEUSP coordenado por B. Bueno, D. Catani & C. Souza (2002), e cursos de formação de professores numa tentativa de melhor preparar os docentes para enfrentar as demandas atuais do ensino.

Zeichner (2001) foi, no meio acadêmico, talvez, o mais radical na elaboração de propostas que possibilitassem ao professor a conquista da autonomia. Utilizou e lutou junto com os professores que participavam do projeto de cooperação entre universidade e escola, pelo reconhecimento da pesquisa-ação como uma forma válida de produção de conhecimento acadêmico que, ao mesmo tempo, resolvesse ou pelo menos melhorasse o entendimento de um problema prático da escola, não necessariamente ligado ao problema individualizado de uma sala de aula de um único professor, como indicavam as considerações de Schön (GIROUX, 1997), mas sim, humanamente contextualizado no espaço e no tempo.

Apesar do reconhecimento por parte dos pesquisadores de que o professor é capaz de produzir algum conhecimento para resolver um problema prático, no âmbito da academia o maior beneficiado dos resultados desse tipo de trabalho foi K. Zeichner (2001, p. 225), o qual tem o nome associado ao termo pesquisa-ação, pois os professores que escrevem dificilmente têm os atalhos (linguagem, olhar, profundidade, ...) do meandro acadêmico para expor seus trabalhos. Fica também a dúvida: o conhecimento ou a resolução prática do problema, no interior da escola, traz autonomia e reconhecimento para o professor que participa de tal atividade, ou seja, para o professor no interior da escola vale a pena investir nessa forma de atividade? Quais interesses ligados às relações estabelecidas entre os professores da escola levam ou levariam certo professor a participar desse tipo de pesquisa ou outra qualquer?

Na perspectiva da aprendizagem, houve também um aprofundamento do MMC, agora incorporando, como nos movimentos da perspectiva do ensino, à questão da

subjetividade e do contexto social ao processo de construção do conhecimento pelo aluno. Em outras palavras, as atividades elaboradas para a mudança conceitual deveriam levar em conta tais fatores, tendo em vista a dificuldade de se atingir tal objetivo desconsiderando essas variáveis.

Nesse sentido, foram desenvolvidas propostas das quais destaca-se a exploração da analogia entre o processo de análise psicanalítica e o processo de aprendizagem (VILLANI & CABRAL, 1997), que vê o professor, inicialmente, numa posição de escuta para poder, em seguida, orientar os alunos em seus desafios e conflitos sobre os assuntos abordados em sala de aula. Para tal, o professor deveria lançar mão do diagnóstico inicial, caracterização de suas metas educacionais, instauração da relação de transferência pedagógica e caracterização da relação do pensamento do aluno com os conceitos científicos, instrumentos essenciais no processo que visa a dar ao aluno a capacidade de assumir suas responsabilidades frente à aprendizagem.

As considerações tecidas durante o desenrolar do duelo entre as perspectivas do ensino e da aprendizagem evidenciam: a luta dos pesquisadores para que suas elaborações teóricas orientem as ações dos professores, as políticas educacionais e o que deve se objetivado e como, no meio acadêmico; um diálogo não muito claro, cheio de ruído entre as perspectivas, tendo em vista, que o enfoque predominante era o mesmo na abordagem do fenômeno educacional de uma determinada época, mas os movimentos não mostravam essa similaridade e talvez, complementaridade de enfoques; e é duvidoso o interesse pela autonomia ventilada pelas pesquisas, pois os professores sempre precisariam dos construtos teóricos elaborados pelos pesquisadores para atingirem sua autonomia.

Ainda sobre a valorização da autonomia do professorado no interior da escola, é difícil imaginar os pesquisadores abrirem mão do domínio ou influência que exercem sobre o pensamento e a ação dos professores, pois além desses serem um dos seus

alvos preferidos de objetivação na disputa pelo reconhecimento acadêmico, também servem para aqueles como ótima justificativa para explicar a pequena carga horária destinada ao ensino, o grande tempo disponível para a reflexão teórica e os custos estatais para o financiamentos de suas pesquisas. Pode-se ainda, aventar a hipótese de que os professores, caso houvesse uma aproximação significativa da universidade, teriam muito a ensinar sobre o ensino aos pesquisadores que falam sobre o mesmo e pouco conseguem realizar com seus alunos.

A apresentação do duelo entre as perspectivas do ensino e da aprendizagem aponta para a falta de um diálogo mais claro entre os mesmos, acarretando um paralelismo nas abordagens sobre o fenômeno educacional e, conseqüente falta de visão do processo como um todo.

Revela, também, quais pressupostos orientam o pensar e o fazer acadêmico sobre a escola; que as pesquisas já têm seus cânones de validação aparentemente bem estabelecidos, permitindo, desta forma, reconhecer a posição de onde fala o pesquisador quando faz considerações. Esta, por sua vez, revela um outro objetivo da pesquisa em ensino de ciências, além do tradicionalmente já sabido e disseminado, a produção de conhecimento: a luta pela construção do consenso sobre os conceitos dentre eles, o do bom professor ou do *exemplary teacher* que representa o grupo dominante.

É tentando obter o domínio da área que os pesquisadores, freqüentemente os dominados, principalmente aqueles ligados a questões metodológicas e filosóficas, procuram inserir procedimentos radicais que levem à subversão desse quadro. Pode-se citar como exemplo o procedimento metodológico da dúvida radical, da construção do

objeto de pesquisa, entre outras denominações preocupadas em quebrar o senso comum estabelecido pela vertente de pesquisa dominante no seio acadêmico na área em questão. Tarefa difícil de ser realizada pelos dominados na luta pelo poder, pois o processo seletivo em cursos de pós-graduação, financiamento de pesquisas e publicação de artigos são artifícios utilizados pelos dominantes para manter o consenso do que se deve fazer e pensar na tarefa de objetivar o professor e seu ensino, e de preferência, de outros.

Pode-se, ainda, dizer que a objetivação do *exemplary teacher* dá força epistemológica aos pesquisadores, pois as interpretações têm como base situações empíricas bem-sucedidas, o que acarreta, no interior do campo científico, uma aproximação muito grande com o objetivo de criar a concepção dominante sobre o professor teórico e, fora dele, domínio sobre a ação dos professores na realidade escolar.

CAPÍTULO III

A METODOLOGIA DA PESQUISA

III.1.0) O ROTEIRO: balizas e fundamentos

Quando diretamente ao cerne da problemática, o capítulo em questão tem duas pretensões. A primeira, ficar menos preso à apresentação histórica da pergunta, dos instrumentos, técnicas de pesquisa, todavia sem desprezá-la, e, mais apegado à análise dos mesmos no confronto com a realidade investigada e os pressupostos teóricos que servem de base para a reflexão metodológica sem, contudo, descontextualizá-la ou torná-la asséptica.

A procura da origem histórica da pergunta, das técnicas e dos instrumentos empregados no campo; a distinção entre método e metodologia; a objetivação do sujeito objetivante, o pensar relacionalmente, a dúvida radical e a idéia de que o objeto é construído são algumas das balizas e fundamentos pelo qual a elaboração deste capítulo estará subordinada.

A segunda, fazer algumas reflexões sobre a filiação mais qualitativa do que quantitativa do processo investigativo e a abordagem utilizada denominada de estudo de caso etnográfico.

Desta forma, segue-se a objetivação do sujeito objetivante e de sua pergunta, o processo de localização da professora conhecida e reconhecida pelos pares; e de caracterização do município, da escola, das professoras e dos professores no item “As etapas e os instrumentos empregados na pesquisa”; a análise do termo pergunta diretriz no item “Pergunta Geratriz”; e, por fim, uma reflexão sobre os pressupostos qualitativos e quantitativos que norteiam a realização desta pesquisa, descritos no item “Características da pesquisa”.

III.2.0) AS ETAPAS E OS INSTRUMENTOS EMPREGADOS NA PESQUISA



pensar os instrumentos de pesquisa apresenta como desafio imediato o encaminhamento de, no mínimo, duas perguntas: por quê? e como pensar os instrumentos de pesquisa?

A resposta, ou melhor, uma direção possível à primeira questão, longe de ser algo trivial, passa por uma concepção de real que se nega a dar de forma gratuita e fácil seus princípios mais íntimos, dito de outra forma, a escolha e o uso do instrumento de pesquisa, se feito a fortuito pode levar o pesquisador a ter uma visão deformada da realidade, podendo acarretar o reforço de suas pré-noções, tendo em vista que a observação ou a experimentação nunca é realizada de forma pura.

Ter isso em mente sem, contudo, cair na tentação da filosofia da consciência para a qual tudo é objetivável ou está transparente à consciência, é possibilitar a construção de um instrumento capaz de melhor dialogar com a realidade e romper com as concepções de

senso comum que cercam o objeto de análise, a saber, o professor conhecido e reconhecido pelos pares.

Desta forma, enfrentar essa tentação requer, por um lado, uma descrição detalhada das ações e pensamentos realizados pelo pesquisador que possibilitaram a criação e/ou a adoção de determinado instrumento de diálogo com a realidade que, por sua vez, permita, ainda, a inferência de seus pressupostos por parte de outros pesquisadores via comunicação não distorcida, na qual “os homens pudessem se comunicar sem coação e se cada homem pudesse reconhecer-se no outro, só então a espécie humana poderia eventualmente reconhecer a natureza como um outro sujeito” (HABERMAS, 1983, p. 318), e, de outro, se pautar pela seguinte concepção de metodologia:

a da escolha entre as técnicas (métricas ou não) por referência à significação epistemológica do tratamento a que será submetido, pelas técnicas escolhidas, o objeto e a significação teórica das questões que se pretende formular ao objeto ao qual são aplicadas (BOURDIEU, CHAMBOREDON & PASSERON, 2004, p. 53).

O encaminhamento da segunda pergunta, com características muito mais de complementaridade à primeira questão do que algo propriamente distintivo, tem como pressuposto a afirmação segundo a qual os instrumentos de pesquisa, ou melhor, sua reflexão, seu pensar, só faz sentido quando confrontado com o contexto no qual está envolvido o estudo (BOURDIEU, 2003a).

Assim, não é só possível como também desejável, tendo em vista a preocupação de se construir uma base sólida de férteis procedimentos científicos em educação em ciências, o levantamento e a caracterização de instrumentos que, de certa forma, foram eficazes quando empregados em situação de investigação de ordem empírica, ou seja, em confronto com o real.

Tal procedimento possui, além do mais, um caráter pedagógico, pois leva ou tende a levar o pesquisador a colocar em dúvida os preceitos disseminados pelos mais variados tratados metodológicos existentes na área, que pouco estimulam a criatividade e a curiosidade do leitor ao lhe passarem procedimentos claros e precisos de como se deve proceder numa pesquisa, dita científica.

Considerações como essas estiveram presentes em todos os momentos da pesquisa provocando o despertar de dúvidas, reflexões e encaminhamentos nem sempre passíveis de exposição, devido ao turbilhão de idéias e ações que rondaram incessantemente a mente do pesquisador, contudo, aqueles momentos que deixaram suas marcas, por qualquer motivo que seja, passam a ser expostos de maneira a possibilitarem certo distanciamento e assim, serem analisados levando-se em consideração duas prerrogativas: a primeira, “os relatórios científicos visam mais respeitar as normas ideais do protocolo científico do que relatar as coisas tal qual como se passaram” (BOURDIEU, 2004c, p. 35); a segunda,

a comunicação na ciência [...] são actos de palavra; elas realizam acções, ou, na terminologia da teoria dos actos de palavra, têm uma força ilocucionária que depende de seu conteúdo proposicional. ...as mensagens não são apenas preservadas e transmitidas mas formadas e construídas (KNORR-CETINA, 1999, p. 380).

Desta forma, serão explicitados alguns significados e aspectos marcantes constituídos pelo autor durante a sua trajetória profissional, em meio aos universos escolar e acadêmico. E, portanto, vislumbrar de forma mais nítida o processo de adoção do pesquisador pelo tema de pesquisa, e do tema de pesquisa pelo pesquisador, a saber, o estudo da professora M de ciências conhecida e reconhecida por seus pares de uma escola estadual do interior do Estado de São Paulo.

Contudo, entender a apresentação do autor e do tema de pesquisa somente como um processo formal, ilustrativo e pouco reflexivo é perder a oportunidade de se analisar mais a fundo e/ou tornar claros alguns pressupostos epistemológicos relacionados à produção de conhecimento sobre a professora M de ciências.

Dito de outra forma, é somente entendendo-a como um processo que pretende objetivar o sujeito objetivante, ou seja, indicar a posição de onde são estabelecidas as estratégias de entendimentos do autor (BOURDIEU, 1990a) e, psicanalisar seu espírito, isto é, colocando suas relações amigáveis com conceitos científicos no divã (BACHELARD, 1976) é que se pode ter uma idéia mais precisa dos pressupostos que orientaram ou, muitas vezes, bloquearam a condução da pesquisa e da produção de conhecimento por parte do autor.

A trajetória escolar do autor deste trabalho teve início no ensino público e se estendeu até a 1ª série do ensino médio e prosseguiu, posteriormente, nos seus dois últimos anos da educação básica numa escolar particular de uma cidade vizinha à sua cidade natal, sendo esta etapa finalizada pela realização e aprovação no vestibular da UNESP para o curso de física.

A motivação para levar os estudos adiante tinha origem familiar, principalmente por parte materna, que valorizavam o trabalho, o conhecimento e bens materiais daí decorrentes. Os tios, a tia e a mãe do autor obtiveram o diploma de nível superior e demonstravam estar felizes com o exercício de suas profissões e deixavam transparecer as benesses materiais e culturais proporcionadas pela educação escolar que lhes permitiram romper com o trabalho braçal nas lavouras de café da família, realizado sem o “devido” reconhecimento dos pais (avós do autor).

Essa situação levava o autor a ver na escola uma forma de ascensão social e familiar que lhe possibilitaria ainda ampliar os horizontes culturais e geográficos. Mas nenhum dentre eles teve mais influência sobre o autor do que sua mãe, professora, que,

posteriormente veio, por meio de concurso público, assumir o cargo de diretor de escola. Contudo, no interior de uma família de irmãos formados em administração, odontologia e física cabia a ela e à sua família uma posição subordinada. Situação de marginalidade percebida pelo autor também nas salas de aula do ensino fundamental, apesar de pertencer, de um modo geral, ao grupo das famílias dominantes do município, ou seja, dominado entre os dominantes.

Os esforços, os relatos, os contatos e os desabafos de sua mãe, dentre os quais se destaca aquele que diz “acredito numa escola pública de qualidade”, referente às situações escolares e à crescente sensação de desvalorização do papel de educador foram incorporados e serviram de parâmetros para o autor trafegar no meio escolar.

O estímulo estritamente acadêmico, por sua vez, era proveniente do valor simbólico dos livros escritos por seu tio, doutor e professor de física da UNICAMP, que estavam na estante da casa de seus avôs e, uma vez ou outra, eram mencionados nas conversas familiares levando, desta forma, o autor a cursar física e a pensar numa carreira acadêmica.

Esse ambiente se, de um lado, estimulava e possibilitava incorporar disposições escolares e acadêmicas, por outro, parecia não refletir em aprendizagens significativas por parte do autor, que era tido pelos professores de educação básica como um aluno disperso na elaboração de pensamentos e com aproveitamento regular, apesar de gostar e ler diariamente o jornal “Folha de São Paulo”, assinado pelo pai, para mencionar as notícias em sala de aula, principalmente, àquelas ligadas à política, economia e atualidades.

No ano de 1993, o autor ingressa no curso de Licenciatura/Bacharelado em física da UNESP de Rio Claro, trazendo um velho problema: a deficiência em matemática elementar que, apesar de ser trabalhada, provocou inúmeras reprovações nos primeiros anos de curso. Tal problema teve encaminhamento satisfatório no ano de 1996, durante a disciplina

de cálculo II ministrada pelo Professor Dr. Roberto Ribeiro Baldino, a partir de uma prática inovadora e politizadora de ensino criada por ele, denominada *Assimilação Solidária*, ou AS. Fundamentalmente, essa proposta inovadora primava e valorizava as idéias e os trabalhos realizados pelos alunos sobre suas dificuldades utilizando para isto a idéia de trabalho em grupo, que deixa em segundo plano a exposição da matéria na lousa pelo professor.

A satisfação em relação a esta forma de ensino e aprendizagem levou o autor, no ano de 1997, a realizar estágios acadêmicos que de alguma forma estivessem ligados à educação. O mais significativo era designado por “Física Experimental para o Ensino Médio”, e foi desenvolvido junto ao “Grupo de Pesquisa-Ação” em educação matemática (G.P.A.) coordenado pelo Prof. Dr. Roberto Ribeiro Baldino e vinculado ao departamento de matemática que, ao final, teve como produto um artigo científico que abordava a implementação de alguns princípios da AS em salas de aula na disciplina de física, no ensino médio.

No ano de 1998, o autor iniciou sua primeira experiência de ensino como professor responsável pela disciplina de química na E. E. Joaquim Ribeiro para alunos de 2^{as} e 3^{as} séries do ensino médio, durante um semestre. A positiva experiência de implementação da AS em sala de aula referendada tanto pela ótica acadêmica, expressa simbolicamente pelo GPA, quanto pela comunidade escolar, fez o autor elaborar um anteprojeto de mestrado, no qual pretendia analisar as mudanças causadas pela implementação da AS no ambiente escolar.

Em março de 1999, o autor ingressa no “Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências” da UNESP-Bauru, e dá início à sua pesquisa utilizando a AS em salas de aula do ensino médio nas disciplinas de física e química da E. E. Pe. Jorge Mattar em Iacanga-SP.

As resistências de alunos, professores e direção à AS e as conseqüentes aprendizagens daí derivadas apresentadas pelo autor, enquanto professor responsável pelas

turmas, deram um novo rumo à pesquisa no decorrer dos anos, a qual, ao seu final estudou a própria evolução profissional, ao buscar intensamente aplicar com considerável êxito um método inovador em sala de aula por meio de um incessante trabalho de convencimento e envolvimento da comunidade escolar (GENOVEZ, 2002).

Mas, mesmo com a finalização do trabalho, um comentário feito pelo então orientador de mestrado, o Prof. Dr. Alberto Villani, mantinha-se latente na mente do autor: “Êxito (na aplicação da AS)? Como você (autor) pode afirmar isto?”

Após a obtenção do título de mestre com o trabalho denominado “Saberes Docentes de um Professor de Ciências: gênese e evolução”, o autor, no ano de 2003, volta a se dedicar quase exclusivamente à docência das matérias escolares de física e química na rede pública de ensino como professor ACTⁱⁱ, numa escola com grandes problemas de indisciplina e de violênciaⁱⁱⁱ, falta de infra-estrutura, excesso de burocracia para o uso da sala de informática e da organização e do emprego do laboratório, utilizado pela direção da escola como depósito de material de limpeza, e um salário, mesmo com a evolução funcional proporcionada pelo curso de mestrado, decepcionante^{iv}.

“Quase exclusivamente”, pois a sensação de estar envolvido numa pesquisa, como a do mestrado estava novamente presente na inquietação causada pela seguinte pergunta: por que os professores de uma escola com reputação ruim injetam tanta energia nas discussões e atividades escolares? Sensação procedente, pois esta indagação e as primeiras

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

ⁱⁱⁱ Só para se ter uma idéia do quanto é problemática a questão da violência nas escolas, no ano de 2007 professores relataram ao autor os seguintes episódios ocorridos em suas escolas: aluno atirou ácido sobre o teto do carro de uma professora, chegando a corroer até a proteção interna de espuma; aluna agrediu a vice-diretora no rosto com um tapa; aluno quebrou o retrovisor do carro da diretora e o vidro lateral do carro de uma professora da mesma escola, e ainda, pisoteou os diários de classe de seu marido; aluno agrediu o inspetor... Os relatos aqui mencionados dizem respeito somente àquelas situações em que os vitimados instauraram boletim de ocorrência junto à polícia.

^{iv} O valor do piso salarial de um professor em início de carreira segundo as informações prestadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo à revista Nova Escola (p. 36, ano XXII, n. 201, abril de 2007) é de R\$ 1.144,39 (com gratificação) por 30 horas semanais. A evolução funcional por via acadêmica (mestrado ou doutorado) propicia um aumento que varia de 5 a 15% do valor do piso salarial descontadas as gratificações. A

reflexões daí decorrentes levaram o autor a elaborar os primeiros contornos de um novo projeto de pesquisa, com o intuito de analisar as relações entre um professor de ciências e os seus pares, que potencializam a formação de uma comunidade de aprendizagem no interior de uma escola com pouco prestígio.

O ingresso do autor no doutorado, no ano de 2004, do já mencionado programa de pós-graduação, o inseriu novamente num fértil espaço de interlocução e discussão, que trouxe e resgatou para o projeto novos e importantes elementos de reflexão intimamente relacionados com o exercício destacado da docência do autor, principalmente, àqueles sugeridos pelo atual orientador, o Prof. Dr. Washington Luiz Pacheco de Carvalho, a saber, considerar na pesquisa as contribuições dos estudos sobre os *exemplary teachers* e da sociologia de Pierre Bourdieu, com a qual já tinha tido contato nos anos de participação no GPA.

O trabalho, assim, obtém características de pesquisa científica, isto é, contornos mais precisos e direcionamento no momento em que se dá a interligação e equalização das seguintes interrogações: Que critérios são utilizados para afirmar que uma intervenção na escolar teve êxito?; Que motivos levam os professores a se envolverem intensamente nas práticas escolares?; O *exemplary teacher* é exemplar para os outros professores ou para os pesquisadores? Como o construto teórico de Bourdieu pode contribuir no encaminhamento dessas questões?

Todas estas interrogações foram interligadas e equalizadas numa pergunta síntese, expressa da seguinte forma: “Quais características um professor de ciências constrói durante as lutas travadas em torno dos interesses específicos do espaço escolar, que são socialmente conhecidas e reconhecidas pelos outros professores e servem de parâmetros para indicar se a prática desse professor de ciências é exemplar, ou seja, teve êxito?”

porcentagem de aumento varia, de maneira a ser maior para aqueles professores que realizam o curso de mestrado ou doutorado no início da carreira.

Homo magister: conhecimento e reconhecimento de uma professora de ciências pelo campo escolar

A par da definida temática de estudo, a saber, o *exemplary teacher* (que, posteriormente, passará a ser denominado de professor conhecido e reconhecido pelos pares), não querendo dizer com isto que a pergunta ou o problema de pesquisa tivessem esboço claro, deu-se em meados de janeiro de 2006 o primeiro passo na direção da investigação em campo que até aquele momento era evitada com a finalidade de se apropriar de aspectos teóricos e práticos presentes nas publicações sobre o assunto em questão, a fim de se evitar a repetição de procedimentos faltosos ou, até mesmo, aprimorar os bem-sucedidos.

As leituras em questão, as suas decorrentes reflexões e a interação com os pesquisadores em ensino em ciências, realizadas até aquele momento, se constituíram no autor num *habitus* que o possibilitava valorar objetivamente o menor status do seu objeto de pesquisa que estava em vias de re-construir. Isto lhe trazia insegurança quanto ao alcance do propósito de valorizar o bom professor e a escola no interior deste sub-campo científico.

Este sub-campo caracteriza-se atualmente, para não dizer dominado, por pesquisas orientadas pela linguagem, quer seja utilizando a análise do discurso ou do conteúdo, psicanálise, concepções pré-científicas..., enquanto, em outrora, focavam o *cogito* ou comunicação, mas ambas tinham em comum o fato de atribuir pouca relevância aos agentes em situação eminentemente escolar.

Do ponto de vista do autor como professor, essa situação não o perturbava, pelo contrário, o motivava. Isso indica a existência de uma melhor adequação das perspectivas do autor como professor às demandas estruturais da escola que o levam a identificar de maneira evidente e latente, e, portanto, inquestionável e legítimo, a construção teórica desse objeto de alto valor simbólico que é o conhecimento e reconhecimento na e pela comunidade escolar.

Diferentemente desse campo científico, o conhecimento e reconhecimento escolar podem ser constituídos de várias maneiras, via estratégias voltadas para objetos mais nobres, como a conquista dos alunos, ou menos, zelar pela preservação do patrimônio escolar.

Exemplificando. As atividades experimentais montadas ou obtidas por um professor num curso oferecido por uma instituição universitária podem ser utilizadas no interior da escola de formas distintas: aproximar afetivamente os alunos do professor, envolver o aluno com o conteúdo, agradar o diretor doando o experimento para o laboratório da escola ou levando o nome da escola àquela instituição de ensino superior... Assim, o “pulo do gato” é o professor quem dá, no momento e segundo os objetivos condizentes ao seu ponto de vista no interior do contexto escolar, ou, numa terminologia mais adequada ao trabalho, no campo da escola.

Decorre da discussão acima que o objeto dessa pesquisa não possui uma alta nobreza por parte deste sub-campo científico, contudo, essa situação não se repete pelo lado do espaço social escolar ao qual parece possuir alto apreço. Enfim, ao se aproximar de objetos como o professor conhecido e reconhecido pelos pares e disciplinas como a sociologia, esta pesquisa parece romper com “*noblesse oblige*” da pesquisa em ensino em ciências.

Mesmo sem tais reflexões, naquele estágio da pesquisa, foi montada uma “Ficha de Consulta”, indicada na figura 1, visando à nomeação e a localização de tal tipo de professor(a) na rede pública de ensino, no interior do Estado de São Paulo. Sendo posteriormente aplicada a professores (ACTs, efetivos, estáveis, recém-formados,...) que participavam do processo de atribuição de aulas numa diretoria de ensino do interior do Estado de São Paulo, no período compreendido entre o final do mês de janeiro ao início do mês de fevereiro do ano de 2006. Coordenadores, diretores, supervisores e ATPs (Assistente Técnico Pedagógico), por sua vez, foram solicitados a versá-la nas duas últimas semanas do

mês de fevereiro durante os encontros pedagógicos e/ou administrativos realizados pela própria diretoria de ensino.

Ficha de Consulta	
Conhece algum(a) professor(a) de Ciências (Química, Física, Biologia, Matemática) que você e seus colegas consideram diferenciado pelas suas qualidades?	
() Sim	() Não
Qual é o nome desse(a) professor(a), a disciplina que leciona e a escola que trabalha?	
Indicação feita com olhar de:	
☐	Graduando
☐	Graduando que Leciona
☐	Professor Educação Básica
☐	Professor Universitário
☐	Diretor
☐	Coordenador Pedagógico
☐	Supervisor de Ensino e/ou ATP
Sua atividade atual é a de:	
☐	Graduando
☐	Graduando que Leciona
☐	Professor Educação Básica
☐	Professor Universitário
☐	Diretor
☐	Coordenador Pedagógico
☐	Supervisor de Ensino e/ou ATP

Figura 1: Ficha de Consulta empregada para identificar e localizar o *exemplary teacher*.

Partindo do pressuposto de que nenhuma imagem, fala ou pergunta é produzida de maneira neutra, pois carrega consigo o modo de ver de quem as produziu, torna-se mister explicitar alguns pontos relacionados à “Ficha de Consulta” em questão.

O primeiro deles diz respeito ao corte no real, ao ato de delimitar a localização dos possíveis *exemplary teachers* ao universo do ensino público estadual paulista, mais precisamente, àqueles ligados às disciplinas da ciência da natureza. Por trás desta opção reluz a crença ou convicção na existência de profissionais engajados, preocupados e bem-sucedidos em suas práticas na educação básica pública, que muitas vezes não são reconhecidos como tais e nem têm acesso aos meios de comunicação para divulgar suas

realizações, que, por sua vez, privilegiam o ensino privado, por motivos óbvios. Além do mais, em muitos casos, tais profissionais são a principal, senão a única fonte de cultura sistematizada que a grande maioria da população brasileira tem acesso e de forma “gratuita”.

Pode-se acrescentar, ainda, uma forma de conhecimento e reconhecimento por parte do pesquisador às instituições públicas de ensino, dentre as quais estão a Escola Estadual Prof. Inoc Assumpção em Arealva-SP, a UNESP de Bauru e a de Rio Claro, que o colocaram em contato com a cultura sistematizada. Sendo este trabalho, vinculado ao programa de pós-graduação na área de concentração em ensino em ciências, o seu mais novo fruto que de um lado, possibilita refletir sobre sua inserção na cultura dominante, e de outro, justifica o interesse nos professores de ciências.

O ponto seguinte a passar por uma reflexão mais minuciosa é o da pergunta sobre o conhecimento de um professor diferenciado, mais precisamente, o entendimento do termo “qualidades”. A utilização desse termo de uma maneira abstrata e focando o ponto de vista do respondente estava pautada pela precaução de se evitar uma excessiva interferência, tanto das pré-noções do pesquisador sobre o respondente no momento do preenchimento da “Ficha de Consulta”, quanto das pré-noções dos respondentes sobre o pesquisador que, se exigidas nessa etapa da pesquisa poderiam ordenar de maneira precipitada o modo de olhar do investigador no momento de entrada na escola onde o professor mencionado desenvolve suas atividades.

Por fim, é abordada a necessidade de se ter pedido ao respondente a indicação da posição do seu ponto vista, de seu olhar e sua atividade atual no interior do sistema de ensino. Tal procedimento leva em consideração que “as pessoas que produzem dados em meio educacional estão sujeitas aos processos sociais e às forças estruturais semelhantes às que operam sobre outros grupos de trabalho” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 198), ou seja, mais do que somente valorizar a quantidade de indicações feitas a um

exemplary teacher em particular, por um ou outro grupo de profissionais da educação, aliás, como parecem ter procedido Tobin & Fraser (1990), é necessário também levar em conta na escolha desse professor o perfil das indicações.

Assim, procurou-se contemplar com eqüidade o crivo dos mais diversos agentes que trabalham ou atuam nesse espaço social, com o objetivo de não sobre ou subvalorizar a opinião de um grupo específico, pois como lembra Émile Durkheim “na conduta coletiva, cada homem só participa com ínfima parte; cada um de nós tem uma multidão de colaboradores, e o que se passa nos outros nos é ignorado” (p.34, 1998).

E é justamente com intuito de salientar a posição e interação dos agentes nesses e entre esses grupos mais amplos, que essas questões foram inseridas. Eis um exemplo, em uma das etapas da construção do objeto, do emprego do modo de pensar relacional que salienta “que o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial das suas propriedades” (BOURDIEU, 1998a).

Sobre a construção do objeto de pesquisa, o(a) professor(a) conhecido(a) e reconhecido(a) pelos pares, pode-se ainda, fazer duas considerações no que diz respeito ao emprego e a análise da “Ficha de Consulta”.

Primeira. A idéia de se formular um questionário passível de análise estatística foi estimulada, em especial, pela leitura do livro escrito por P. Bourdieu em parceria com A. Darbel intitulado “Amor pela arte” (2003) no qual há um intensivo uso de ferramentas matemáticas que possibilitaram aos autores estabelecer metricamente a relação entre o gosto estético e a escolarização de diversas classes sociais.

Neste trabalho, a utilização do maquinário estatístico é mais singela, porém, não menos relevante, a saber, colocar em questão a relação de intimidade com o mundo social com o qual o autor tem familiaridade, ou seja, escolas e professores, por meio “de instrumentos de objetivação, como a genealogia e a estatística” (BOURDIEU, 2005b, p.89).

E, desta forma, evitar escolher a escola e o professor conhecido e reconhecido somente pelo ponto de vista do autor.

Segunda. O resultado da análise da “Ficha de Consulta”, segundo tais considerações, além de indicar o nome da professora de ciências M (tabela 1), foco deste estudo, que leciona esta disciplina para os alunos do ensino fundamental na única escola estadual de uma pequena cidade do interior paulista, a qual oferece também o ensino médio, possibilitou, também, a aplicação do conceito de reflexividade (BOURDIEU, 1998a, 2001, 2003b, 2004c, 2005b) sobre o sujeito objetivante, o autor, pois foi também constatada sua indicação.

Tabela 1: Apresenta o perfil das indicações da professora M e do autor enquanto professor na visão de professores, professores coordenadores, diretores e vice, supervisores de ensino e ATP.

	Professor				Professor Coordenador				Diretor e Vice				Supervisor de Ensino e ATP			
População*	3319				69**				128**				28			
Amostra Consultada	1052				61				102				17			
Preencheram a Ficha de Consulta	256***				25***				42***				13			
Indicações na Ficha de Consulta em Números Absolutos (Abs) e Percentual (%)	M		Autor		M		Autor		M		Autor		M		Autor	
	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%
	18	7,0	11	4,3	1	4,0	2	8,0	2	4,8	3	7,1	2	15,4	1	7,7

*Fonte: <http://drhu.edunet.sp.gov.br> (acessado: janeiro de 2006)

**Das 84 escolas jurisdicionadas pela diretoria de ensino a qual pertence a escola estadual da professora de ciências M, no ano de 2006, 62 delas satisfaziam a exigência da temática da pesquisa: possuir professores de biologia, ciências, física, matemática ou química passíveis de serem indicados pelos diretores, vice-diretores e professores coordenadores dessas unidades.

***A menor participação desses seguimentos de respondentes está associada, no caso dos professores, mais à recusa de participarem como objeto de uma pesquisa do que ao momento de coleta, realizada na atribuição de aulas, enquanto para os diretores, vice-diretores e professores coordenadores a causa está ligada intimamente ao momento da coleta, realizada durante uma atividade do curso de gestão escolar, do que propriamente a falta de interesse em divulgar suas escolas e seus professores.

Entendida como uma prática científica capaz de voltar-se contra aquele que diz algo, a reflexividade, é essa “imagem reenviada a um sujeito conhecedor por outros sujeitos conhecedores equipados de instrumentos de análise que, eventualmente, lhes podem ter sido fornecidos por aquele mesmo sujeito” (BOURDIEU, 2004c, p. 15), permitiu ter uma noção mais adequada do ponto de vista do autor enquanto professor e pesquisador. Isto, por sua vez, reverbera as disposições que influenciaram a atuação do autor e possibilita uma melhor compreensão dos atos epistemológicos realizados na pesquisa quer seja em campo ou no momento de análise e constituição do relatório de investigação.

Algumas disposições mencionadas no verso das “Fichas de Consulta” pelos respondentes, de maneira voluntária e espontânea, sobre o autor são: não forma “panelinha” (não faz ou não se sente parte de um grupo de professores em particular); disponível aos alunos e aos professores; bom relacionamento com professores e alunos; procura transformar o ambiente escolar num local onde possa haver liberdade para o aluno, mas com responsabilidade; curioso; fala demais sobre o que faz em aula; lê bastante na biblioteca; fica com os alunos no intervalo; os alunos falam bem; mantém bom relacionamento com a direção; é jovem e está buscando seu espaço, mas a cada ano tem que fazer isto numa escola diferente.

Tais considerações apontam para um professor: que ocupa uma posição de dominado em relação aos professores efetivos (da casa) e, assim, sempre que possível, procura apoio da direção; visa se aproximar do alunado para poder trabalhar em sala de aula, ou seja, faz incessante trabalho de conquista que o leva a flexibilizar o conteúdo programático; prevalece o processo (método de ensino) em relação ao conteúdo; e procura ter bom relacionamento com os outros professores para evitar desentendimentos que tumultuem o ambiente de sala de aula.

Esses apontamentos podem ser evidenciados no decorrer da pesquisa em certos aspectos, como: na forma amistosa de abordar os professores; aproximação com a direção; a identificação com práticas de determinados professores; horários e lugares para encontrar os professores para uma conversa informal; olhar preferencial para certos lugares (pátio, secretaria, cozinha...), dentro outros. Contudo, servem também para que outros pesquisadores possam utilizar essas informações para formularem indagações outras não “percebidas”, devido ao ponto de vista do autor e, assim, exercitar o princípio da reflexividade, fazendo a ciência da ciência para reforçá-la e controlá-la.

Agora, no que cabe à escolha da professora M, fatores outros além dos já mencionados influenciaram significativamente, dentre os quais, destacam-se: a escola em questão é conhecida e reconhecida na diretoria de ensino a qual pertence, pelo engajamento de seus professores nos atos educativos; o acesso facilitado do pesquisador à escola devido à relação de proximidade com a diretora e o vice-diretor, com os quais trabalhou numa unidade escolar de outro município e, com alguns professores com quem mantinha contato nos encontros pedagógicos desenvolvidos pelos ATPs desta diretoria de ensino.

A par do nome da professora e da escola, o passo seguinte, dado pelo pesquisador, consistiu em estabelecer os primeiros contatos com os agentes do local, a fim de obter a permissão e a cooperação dos mesmos, para que se pudesse dar continuidade no desenvolvimento das atividades de pesquisa, agora, no campo de atuação da professora em questão.

Assim, o ponto de partida foi um telefonema dado pelo pesquisador ao vice-diretor J, nos primeiros dias do mês março do ano de 2006. Este imediatamente se prontificou a receber o pesquisador e dar o auxílio necessário para o andamento da pesquisa. No dia seguinte, começaram efetivamente as observações no campo com a recepção acompanhada por uma conversa entre o pesquisador e o vice-diretor, na qual foram esclarecidos os

objetivos, os procedimentos e as expectativas ligados à pesquisa com a professora de ciências M. Da conversa ficou acertado o acesso facilitado do pesquisador à escola e aos documentos oficiais, contudo não foi garantida a cooperação dos professores. O pesquisador obteve ainda a informação de que a professora M se aposentara no final do ano letivo de 2005.

Esses dados e outros, constituídos e obtidos através da observação do pesquisador no transcorrer dos trabalhos, foram registrados num diário de campo à maneira dos estudos etnográficos, ou seja, como um depositário de notas, mapas – como o exemplo da localização dos armários nas salas dos professores – esquemas – como das posições dos professores na sala de HTPCs – idéias, reflexões, angústias, entrevistas e falas dos informantes a fim de serem utilizados, posteriormente na construção do objeto de estudo. O uso deste instrumento remonta às pesquisas do início do século passado sobre os povos do pacífico ocidental, levadas a cabo pelo célebre antropólogo polaco Bronislaw Malinowski (1978).

As primeiras informações coletadas, aquelas relacionadas à aposentadoria da professora de ciências M e à cooperação dos professores, levaram o pesquisador a refletir rápida e vagamente sobre como e quais passos deveriam ser dados para possibilitar o andamento dos trabalhos. Entre as alternativas havia até mesmo aquela que propunha a escolha de outro(a) professor(a) e, portanto, de outra escola, procedimentos, contatos... Entretanto, a paciência, a persistência e a flexibilidade parecem ser características que a investigação no campo exige do pesquisador. Por quê? Nos breves contatos iniciais com alguns professores, alunos e funcionários, logo após a conversa com o vice-diretor, as falas empolgantes e enfáticas sobre a professora de ciências M deram um novo fôlego ao pesquisador tanto para agir como para raciocinar e até mesmo voltar à escola.

Nas semanas seguintes foram realizadas novas visitas que serviram para aprofundar e ampliar os contatos com os agentes da escola, para testar o gravador digital de

voz, apreender a rotina da escola nos seus três períodos de funcionamento e a localização da biblioteca, das salas de vídeo, de informática e de laboratório, da professora coordenadora, da direção, dos sanitários, do arquivo morto da secretaria, da quadra de esporte e da merenda. A idéia do pesquisador de registrar no diário de campo a localização desses ambientes foi estimulada, primeiro, por suas vivências como professor de educação básica, que lhe indicavam a dificuldade de acesso a determinados ambientes aos quais estavam associados ao trabalho de determinados professores e, segundo, pelas descrições minuciosas dos locais de encontro, particular e público, dos índios Urubus-Kaapor realizadas pelo antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro (1996).

Nesse período foi, também, analisada mais a fundo a implicação do estudo ser realizado sobre uma professora de ciências aposentada; e uma forma de melhorar a qualidade da cooperação dada pelos professores, já que passou a se pautar por falas repetitivas com relação à professora M e atitudes fugazes quando o assunto e a observação eram dirigidos às suas salas de aula ou às de seus pares, tendo em vista ser este um item imprescindível para a construção das relações objetivas entre os professores, ou seja, do espaço dos pontos de vista no qual define as características principais ou qualidades para que um professor seja conhecido e reconhecido pelos seus pares.

A análise, orientada pelos dados obtidos até então e pela leitura e reflexão de textos sobre a vida e o ofício do professor (NÓVOA, 1995), antes de levar à procura de outro(a) professor(a) reforçou, ainda mais, a relevância de se estudar tal professora. Um dos principais motivos que sustenta tal afirmação, como indicam os relatos de seus colegas, era a grande quantidade de energia investida pela professora M na criação e realização das atividades escolares, sempre marcadas por um “q” de curiosidade, de vontade de conhecer, mesmo estando prestes a se aposentar.

Situação pouco comum, pois nessa etapa da carreira, com quase 30 anos de trabalho em sala de aula, o esperado seria uma professora conservadora e em fase de desinvestimento (HUBERMAN, 1995). Todavia, tal situação, como tudo indicava, parecia não ocorrer, o que levantou vários questionamentos instigantes, dentre os quais, se destacou um: “Por que a professora continuou investindo seu tempo e esforço nas atividades escolares?”, em outras palavras, “O que estava em jogo na escola que a mantinha ativa?”

A possibilidade de abordar e encaminhar tal questão; o fato de se poder verificar o investimento e a seriedade dos outros professores nas atividades escolares, evidenciado pelas cobranças mútuas realizadas entre eles na sala dos professores; a oportunidade de contar com dois informantes, os professores eventuais PO de biologia e D de história, no interior da escola, que se aproximaram do pesquisador com o interesse de exteriorizar suas angústias e progressos no ensino e, também, entender melhor a relação entre os professores mais experientes via auxílio das interpretações do pesquisador, foram alguns dos fatores que contribuíram para a continuidade da pesquisa na escola em questão. Além, é claro, dos fatores já mencionados: acesso facilitado à escola e aos documentos que, como se verá adiante, foram de suma importância.

Se, de um lado, a questão da permanência no campo em questão parece encaminhada, de outro, a resistência à cooperação e explicitação das informações pelos professores exigiu uma nova estratégia. Foi deixada de lado a observação direta de vertente naturalista e tentou-se, em meados do mês de abril, estabelecer uma observação participante, ou seja, ver e sentir como parte integrante do grupo (GENZUK, 2003) através do envolvimento e participação dos professores num projeto de temática ambiental de cunho interdisciplinar, no qual o pesquisador teria a função de coordenar os trabalhos na escola e ser o elo com a instituição responsável pelo projeto, a UNESP.

Na reunião de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) destinada à discussão da proposta, ocorrida na última semana de abril, os professores decidiram não aderir ao projeto interdisciplinar por causa das atividades que estavam em andamento na escola, como os projetos de formação contínua “Ensino Médio em Rede” e “Teia do Saber”, vinculados à secretaria da educação. Contudo, a maioria dos professores presentes se prontificou a dar informações mais detalhadas sobre a professora e a escola, e, a se submeterem a uma entrevista com o pesquisador.

A situação levou o pesquisador a buscar outros meios para a constituição dos dados, além dos já existentes. Assim, encontrou no início do mês de maio, os diários de classe da professora de ciências M no arquivo morto da escola. De posse do material correspondente ao período compreendido entre os anos de 2002 e 2004, pôde verificar ricas anotações e comentários sobre alunos, trabalhos desenvolvidos com outros professores e as ações rotineiras desenvolvidas na escola. De tal maneira que, imbuído pelo modo de pensar relacional, proveniente das leituras de Bourdieu (1990a, 1998a, 2003b, 2005a), o pesquisador sentiu necessidade e a possibilidade de estabelecer as relações entre os professores via o estudo de seus diários de classe do período descrito.

Uma primeira análise desses diários indicou a ocorrência de planejamento e a existência de fotografias e vídeos em VHS da realização de atividades escolares. Isto levou o pesquisador a procurar e obter junto à atual professora coordenadora DI os planos de ensino, plano de gestão, Atas de Atribuição de Aulas, quadro de horários das disciplinas, caderno de anotações das ocorrências diárias (indisciplinas), álbum de fotos e as fitas de vídeo com as gravações dos eventos realizados naquele período, ou seja, novas fontes documentais (MATOS & VIEIRA, 2001) que precisariam passar por um trabalho analítico, tanto quantitativo como qualitativo.

Contudo, fez uma ressalva: não perturbar o ambiente escolar, típica da função que exerce desde o ano de 2005, que, por sua vez, revela uma das formas de controle e defesa do espaço exercido pelos agentes estudados que afeta e orienta a construção do objeto.

A abundância e a riqueza de detalhe desses materiais, em particular, os do ano de 2003, associados com a fala comum de que os professores em via de se aposentar ficam no último ou nos dois últimos anos de trabalho usufruindo das licenças-prêmio a que têm direito, levaram o pesquisador a centrar a análise naquele ano.

Assim, as novas fontes documentais se mostraram de grande valia, pois possibilitaram ao pesquisador compreender a dinâmica da escola, gostos e posicionamentos dos professores e, principalmente as relações que estabeleciam entre si, com a escola, o conteúdo disciplinar, os alunos e a comunidade.

Além disso, deu subsídio e direção para a construção do objeto de pesquisa, ao apresentar as estratégias e alvos que os professores habitualmente incorporam inconscientemente, ou seja, na e pela história escolar; e utilizados por eles posteriormente, como critérios para que possam denominar um docente, em real situação escolar, pelo termo de “bom professor” ou, na óptica científica, de *exemplary teacher*.

Tais fontes documentais foram novamente empregadas, mas como tópicos e questões das entrevistas semi-estruturadas (apêndice I), realizadas com os agentes da escola (direção, professores, alunos, entre outros). A fim de se evitar questionamentos inúteis e procedimentos inadequados durante a entrevista com os professores envolvidos efetivamente com a escola e com a professora de ciências M, o pesquisador realizou entrevistas iniciais com professores eventuais e ACTs que trabalharam em 2002 e 2003 e, hoje, não mais mantêm vínculos com a escola analisada, visando adquirir, desta forma, maleabilidade e intimidade com os assuntos e os modos de ver e pensar dos docentes ainda em atividade. Essa estratégia, evidencia a opção epistemológica e metodológica segundo a qual o conhecimento é

construído disseminado relacionalmente que, por sua vez, comporta uma hierarquização, explicitada e aqui adotada, que, foi inicialmente a do ponto de vista do dominado para os dominantes e que, posteriormente, foi invertida.

A importância e a grande utilização da entrevista como técnica para obter informações nas pesquisas em educação exigem algumas considerações de ordem histórica e epistemológica. Pode-se afirmar que a entrevista tem sua origem histórica na medicina e era empregada para obter informações que contribuíssem para o diagnóstico mais preciso sobre o mal que afligia o paciente. Seu uso, entretanto, avançou a fronteira da medicina e é hoje empregado em várias áreas da atividade humana: psicologia, sociologia, antropologia, jornalismo, educação, psiquiatria etc. (BLEGER, 1998).

O emprego dessa técnica, contudo suscita questionamentos de toda ordem, do mais geral, como o objetivo de se utilizá-la, até o mais específico, de ordem epistemológica, como em que pressuposto de cientificidade se pauta tal técnica. A resposta à primeira questão ilustra bem a versatilidade dessa técnica que pode ser utilizada, com fins práticos, pelo psicólogo para trazer benefício ao entrevistado, ou com fins científicos na elaboração de conhecimentos sobre a natureza humana e a realidade social.

Agora, o encaminhamento da segunda questão abre a possibilidade de refletir sobre alguns pressupostos teóricos que nortearam a utilização dessa técnica com os agentes da escola. Estes se distinguem dos da psicanálise e seus marcantes conceitos de inconsciente e transferência, da *Gestalt* e sua contribuição sobre o aspecto total da entrevista, da topologia e seu enfoque situacional e do behaviorismo com seu marcante olhar comportamental que foram originariamente as principais fontes de conhecimentos para a formulação de uma teoria da entrevista (BLEGER, 1998), sem, contudo negá-los nas suas totalidades.

Nesse sentido, a entrevista orientada pelos princípios do conhecimento praxiológico (BOURDIEU, 1983) procura fazer uma ruptura com a tradição subjetivista neokantiana que se fundamenta na consciência e na ilusão biográfica ou autobiográfica, na qual o entrevistado dá sentido cronológico e lógico aos acontecimentos por ele vividos, como se estivesse livre das coerções estruturais ligadas à posição que ocupa nas relações sociais estabelecidas com outros agentes.

Logo, para compreender a trajetória de um professor no interior do espaço social escolar, via entrevista, é imperativo constituir “o conjunto de relações objetivas que vincularam o agente considerado [...] ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e que se defrontaram num mesmo espaço de possíveis” (BOURDIEU, 2005a, p. 82), ou seja, dar voz às pessoas é saber sobre o que e de onde estão falando.

Contudo, há um outro aspecto da entrevista tão ou mais importante que o anterior, a saber, é uma relação social entre entrevistado e entrevistador, muitas vezes desigual, com efeitos estruturados pelo próprio espaço no qual a entrevista se realiza. Sendo a reflexividade sobre a entrevista a única forma de perceber e controlar a condução da mesma no espaço social onde é realizada e, desta forma, diminuir a dissimetria tanto lingüística e simbólica, como se tentou obter na pesquisa no momento da constituição dos tópicos e das questões da entrevista via a utilização dos documentos oficiais, quanto o do sentido e do propósito da pesquisa para o pesquisado e o pesquisador (BOURDIEU, 1997a).

Portanto, pode-se dizer que não foi o acaso o motivo da maior aproximação entre o pesquisador e os professores mais ligados relacionalmente com a professora de ciências M, durante as entrevistas. Havia por trás dessa situação uma aproximação no sentido dado por ambos à pesquisa, o que leva a aventar a hipótese de que um maior sucesso da professora em questão também beneficiaria todo o grupo do qual esses professores faziam parte no interior da escola.

Tal situação evidencia que a escola, ou melhor, os agentes que lá lutam pelo conhecimento e reconhecimento obtêm proveito das pesquisas e dos pesquisadores que lá adentram. Isto retira, portanto, da escola e de seus professores o “ar” de inocência e de falta de proteção que os cercam e que é muitas vezes apregoado pelos textos científicos na forma de discursos como: “nós professores não vamos participar da pesquisa porque não somos objetos que a academia usa, critica e joga fora”. Longe de ser somente um ato de falta de cultura científica e acadêmica ou um tipo específico de capital simbólico é para aqueles que estão no interior da escola um ato de resistência, de distinção e de valorização ao que é realizado e aspirado ali.

Há, entretanto, um ponto obscuro, produzido pelas reflexões em torno desse atual estágio da pesquisa, que tais formulações ligadas à dissimetria na entrevista não conseguem dar tratamento: se apregoa que na entrevista o pesquisador, no caso da pesquisa, e o analista, no caso da terapia psicanalítica, têm a iniciativa e estabelecem a regra do jogo, dito em outras palavras, são os dominantes. Porquanto, a afirmação parece deformada e irreal, ao menos para a primeira situação, pois quem está com problema e recorre à entrevista não é o professor, mas o pesquisador. Isto o coloca na posição de analisando e não de analista.

Nesse sentido o pesquisador mais parece o analisando do que propriamente o analista, tirando-lhe, assim, a soberania sobre o estabelecimento das regras do jogo. Problema similar parece enfrentar a analogia psicanalítica aplicada à educação, que situa o professor no pólo do analista quando da relação com o aluno e o saber científico (VILLANI, 1999), ao deixar de explicitar as interdições e desejos do professor nessa situação que, possivelmente, o colocaria numa situação de analisado o que o impediria, ou, no mínimo, dificultaria a instauração da relação de transferencial pedagógica.

A descrição de uma situação concreta ocorrida durante a pesquisa possa, talvez, nesse momento, dar contornos mais precisos às considerações supracitadas. Mais

precisamente, se está abordando o processo de constituição da entrevista – entendida aqui como cenário que envolve a aproximação, o estabelecimento do contato, a realização do diálogo entre pesquisador e pesquisado, e, por fim, o processo de distanciamento – com a professora de matemática MI. Nele pôde-se verificar sua disposição, por meio da alegria, serenidade e tomada de iniciativa, durante a reunião de HTPC, em meio à presença de vários professores, em contribuir com seu relato para a pesquisa, que tinha como foco a pessoa que lhe era mais próxima, a professora M, reforçando, desta forma, a idéia de que a aproximação do pesquisador com agentes estudados está estruturada e, portanto, exige do mesmo cuidados adicionais para não servir cegamente como instrumento para determinados segmentos.

Um outro momento desse processo, significativo para a discussão aqui empreendida, ocorreu durante a entrevista propriamente dita, mais precisamente, quando o diálogo entre o pesquisador e a professora MI estava truncado, e é expresso pelo seguinte diálogo:

Pesquisador: *_ O que a gente conversar aqui, vai ficar aqui. Entre nós. Você pode ficar tranqüila. Você sabe, pra não causar tumulto, mal, mal-estar entre os professores.*

MI: *_ Você pode ficar tranqüilo também. Você sabe. Eu não vou ficar por aí falando o que a gente conversou. O que você quer saber, pra não prejudicar seu trabalho também, que você tem que fazer. Né!?*

Ele, por sua vez, reflete um duelo de forças no qual mostra a posição delicada do pesquisador em relação à professora MI, ou seja, indicando desta forma a posição dominada daquele em relação a esta e, ainda, a consciência da professora dos papéis ali encenados.

A par e orientado por tais considerações, a constituição dos dados no campo continuou pelos meses de junho e início de julho, parando apenas durante o recesso letivo de meio de ano. No início de agosto, com o reinício das aulas, a pesquisa na escola foi retomada

sem mudanças significativas no procedimento de constituição dos dados, que transcorreu até o final do ano letivo de 2006, exceto por duas situações que merecem detalhamento, apresentadas a seguir.

A primeira delas ocorreu no final do mês de agosto, e é caracterizada por comentários sutis sobre a indisciplina e o rendimento de alguns alunos que provinham de certo setor da cidade. O fato chamou a atenção do pesquisador por se somar a um outro: os alunos do setor rural da cidade, na maioria esmagadora dos casos, estudavam na parte da tarde e, por dependerem exclusivamente das peculiaridades do transporte escolar municipal ficavam aglomerados em grande número em frente à escola, situação que chamava a atenção e fez surgir a hipótese de que havia um tratamento diferenciado. Esses fatos fizeram o pesquisador ampliar o campo de observação exigindo visitas *in loco* nos setores da cidade, constituídos por dois agentes imobiliários, pelo critério do custo dos terrenos, no mapa do município, conseguido pelo informante D.

A finalidade dessa estratégia decerto era verificar se as características distintivas dos moradores desses setores, construídas a partir de relatos tensos ou truncados de donos de bares, mercearias, mercados, farmácias, carteiros etc. devido à desconfiança das intenções do pesquisador, produziam algum efeito na escola e, se possível, identificar o *status* da cultura, no caso, da escola na visão dos munícipes.

A segunda foi um teste realizado, no mês de novembro, com a estrutura de relações objetivas dos professores da escola, constituída a partir da análise dos documentos oficiais e da **espiral de proximidade**, aplicada durante as entrevistas, na qual o professor colocava seu nome no centro e ia acrescentando, em sequência, os dos colegas com quem mantinha maior proximidade.

Nessa situação, em particular, o pesquisador procurou verificar a fidelidade de tal construção teórica e empírica, mediante sua apresentação a uma funcionária e dois

professores da escola que foram escolhidos por parecerem concordar com o trabalho, ou seja, não disseminariam tal informação para os outros professores, o que poderia acarretar desconfiança quanto ao pesquisador e a possibilidade de prejudicar o andamento das entrevistas.

O resultado de tal experiência foi alentador, primeiro pela reação de espanto desses, que ficaram boquiabertos e, segundo, depois de passado o espanto, as poucas considerações feitas à estrutura, que mais serviam de ajustes do que propriamente uma mudança brusca na descrição das relações objetivas estabelecidas entre os professores.

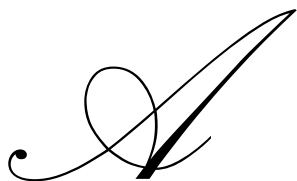
Vale ressaltar, ainda, que esses critérios e técnicas de construção das relações objetivas entre os professores foram testados e aperfeiçoados na escola estadual onde o pesquisador atuava como professor e não somente na escola onde a professora M lecionava.

A título de exemplo, o pesquisador insinuou intencionalmente numa reunião de HTPC de sua escola a possibilidade de duas professoras que mantinham certo distanciamento de uma em relação à outra, devido às suas disposições quase antagônicas em relação ao conteúdo da matéria escolar e à proximidade com o alunado, organizarem a pauta da reunião de pais de uma sala de aula com problemas de frequência, para verificar a reação de ambas. A resposta negativa a proposta veio não só das professoras que demonstraram certo “ar” de contrariedade, mas, também dos olhares estupefatos dos outros professores, como se o pesquisador dissesse uma heresia.

Tudo o que foi descrito aqui ocorreu em torno de 12 meses de trabalho de campo e de reflexão do pesquisador. Mas, há de se ressaltar, ainda, a ocorrência de incursões esporádicas do autor no espaço social escolar, além do período mencionado, tendo em vista, confirmar ou refutar hipóteses provenientes de uma análise mais distanciada espaço e temporalmente do momento de constituição dos dados, prolongando, assim, o contato do pesquisador com os agentes estudados. Esse novo contato foi a forma encontrada pelo

pesquisador de instrumentalizar a comunidade escolar de modo a potencializar as práticas educacionais e/ou administrativas.

III.3.0) PERGUNTA GERATRIZ



Antes de dar início à apresentação da filiação metodológica deste trabalho é interessante se envolver por instantes, com o propósito, muitas vezes esquecido ou como diriam alguns “já está subentendido”, de elaboração de boas questões de pesquisa. Pautando-se por essa consideração, é útil pensar e se esforçar para compreender a função da pergunta diretriz, muitas vezes parafraseada aqui e ali sem grandes preocupações.

Destaque vai para a idéia de que é útil ter um objetivo para se saber aonde se pretende chegar; pautada pelo pensamento imediatista e aparente, é dito que é significativo esgotar, dar a resposta, mostrar que se consegue responder “a uma pergunta”, no entanto, aqui a pergunta diretriz tem sentidos outros que vão além desses.

Com relação à utilidade, há por trás um valioso suporte subjetivo, o sentimento de segurança, que auxilia o pesquisador a entrar naquilo que lhe aparenta ser o real e se guiar na pesquisa; mas não se pode deixar de mencionar que é mister estar sensível, durante o caminhar da pesquisa, a outras fontes de informações que mereçam ser detalhadas e incorporadas à questão principal que, por sua vez, sofre novas configurações.

No que diz respeito à necessidade de se responder a questão de pesquisa, é fértil apontar os aspectos seguros ou não do processo de equacionamento da questão para que outros pesquisadores possam apreender com os mesmos e, assim, estabelecer um ambiente propício de reflexão para as atuais e futuras gerações de pesquisadores.

Desse entendimento, o que sobra? As questões iniciais devem ser gerais e suscetíveis de diálogo com aquelas entidades que constituem o real da pesquisa, em outras palavras, flexíveis e temporárias, a ponto de, não engessarem os agentes da ação-reflexão^v; e permitirem avanços no entendimento do assunto abordado sem que para isto se perca a noção de que os conceitos provenientes daí são constituídos de aspectos horizontais e verticais.

Tal colocação requer esclarecimento. Durante a busca por melhores respostas à pergunta geratriz, há defrontamentos com entendimentos clarificadores e coerentes, com certa aparência de atemporalidade, como se fossem obtidos do interior da matéria informe por algum processo analítico característico da verticalidade, mas, quando tais aspectos da profundidade se mostram limitados e pouco férteis na explicação dessa porção de realidade, faz-se necessário caminhar em outra direção.

Nesse sentido faz-se necessário levar em consideração a horizontalidade que tem como marca a possibilidade de re-significar o conceito anteriormente tido como estabelecido pela verticalidade e, ainda permitir o estabelecimento de relações com outros conceitos resultando, desta forma, em um ir adiante. Pode-se mencionar que tal interação traz novos instrumentos de entendimento, que só poderiam vir à tona quando se dá chance ao tempo e, assim olhar o que está à volta quer sejam eles objetos teóricos ou empíricos.

Há de salientar, ainda, que tal proposta encontra respaldo e complementação na idéia de P. Bourdieu, quando o mesmo diferencia preocupação (algo imediato) de plano (desígnio de futuro) ao pautar-se no papel organizador que as experiências passadas têm sobre as futuras. Denotando, desta forma, que as reflexões realizadas tanto no plano da horizontalidade como na verticalidade são influenciadas pelas experiências um dia vivenciadas pelo pesquisador.

^v Compreende-se a distinção realizada entre os termos ação e reflexão a fim promover a explicitação da intencionalidade do agente, entretanto, não se pode deixar de lado os ensinamentos de Schön (1998) que chamam a atenção para o fato de que mesmo na ação há reflexão e que, portanto, tal demarcação não é fixa e de difícil visualização.

Tal colocação se torna mais relevante quando se partilha o entendimento de

preocupação como algo imediato em relação a algo que não é imediatamente percebido e imediatamente disponível, mas que, entretanto, é como se já estivesse ali. [...] e plano como desígnio de futuro, no qual o sujeito se pensa como alguém que postula um futuro e organiza todos os meios com referência a esse futuro postulado como tal, como fim que deve explicitamente atingido (BOURDIEU, 2005a, p. 145).

À vista disso, tais noções ao serem relacionadas à idéia de pergunta geratriz exigem do pesquisador atenção especial às motivações e experiências passadas que o levaram a entrar e dar andamento à pesquisa.

É importante salientar, ainda, que isto implica em questionamentos e alterações de suas estruturas mentais, de forma a estimulá-las para que possam perceber as relações mais imediatas que podem e devem ser alvo de reflexão.

De acordo com as considerações feitas até o presente momento, a questão geratriz que norteou os trabalhos desenvolvidos após o primeiro mês pesquisa pode ser assim expressa:

“Quais são as características de um(a) bem sucedido(a) professor(a) de ciências na visão daqueles que vivem e constroem o ambiente escolar?”

De imediato, a questão evidencia com clareza a sua opção pelo ponto de vista dos agentes que vivem e constroem o ambiente escolar e é, por construírem, que algo mais sutil pode ser apresentado: essa construção não é algo dado de antemão, mas conquistada em meio ao choque de sonhos, desejos, práticas, atitudes... dos mais diversos agentes que ali vivem e precisam um do outro para se realizarem como professor, algo que sozinho jamais

conseguiriam. Assim, pode-se salientar que as tão almejadas características desse(a) professor(a) são forjadas e validadas na prática num contexto específico, no qual a visão dos pares se constitui um critério significativo.

Algo menos evidente, até porque não foi apresentado explicitamente na questão, não querendo dizer que é menos relevante, é que as contribuições das pesquisas em educação mais preocupadas em estabelecer um padrão acadêmico e teoricista do professor foram colocadas num segundo plano, porque são o resultado de uma luta constituída por outros elementos, desejos, táticas... que não são aqueles da escola.

III.4.0) CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA: a metodologia...

 intenção de tratar a filiação e a abordagem desta pesquisa apenas no final deste capítulo, após se discutir os instrumentos e técnicas empregados no trabalho no campo e a pergunta geratriz, tem motivos que, quando explicitados, servem para revelar um pouco mais sobre as concepções de atividade científica do pesquisador, ou seja, a sua hierarquização de atos epistemológicos (BOURDIEU, CHAMBOREDON & PASSERON, 2004).

O primeiro. O objeto, ou melhor, sua construção é que define as estratégias, os instrumentos e os métodos a serem empregados no diálogo com o real e, conseqüentemente, caracteriza a pesquisa e sua(s) abordagem(s). Esse processo, por não ser isento, pois sofre a influência das experiências passadas, empírica e/ou teórica, do investigador e do contexto da pesquisa, exige a objetivação e o controle das pré-noções do e pelo pesquisador.

O segundo, devido à explanação dada, parece mais evidente. A filiação irrestrita a um determinado tipo de pesquisa, na qual o princípio da dúvida radical é deixado à

margem, direciona excessivamente o ato investigativo de construção e verificação de hipóteses, limitando, assim, a produção de conhecimento científico e servindo apenas a fins ideológicos, como o fortalecimento dos representantes, dos ícones daquele tipo de pesquisa na luta pelo reconhecimento no universo científico. Em outras palavras, a divisão qualitativa/quantitativa deixa de ser uma opção de investigação e passa a ser apenas uma divisão social do trabalho científico, num determinado momento.

De qualquer forma, esses motivos não podem servir de pretexto para se furtar à discussão sobre se esta pesquisa tem uma filiação de viés mais qualitativo ou quantitativo e se sua abordagem é fenomenológica, etnográfica, positivista e/ou behaviorista...

Assim, a análise da utilização de observação direta no campo com registro detalhado no diário de campo, do ponto de vista dos professores, direção, alunos e funcionários sobre as ações realizadas na escola e da valorização do processo de constituição e análise indutiva dos dados, hipóteses e de outros procedimentos, descritos no item anterior, atestam para uma filiação mais ligada aos pressupostos da pesquisa qualitativa, apresentados por Erickson (1986), num trabalho sobre métodos qualitativos empregados na pesquisa em ensino.

Num outro trabalho, Erickson (1998) apresenta esses pressupostos de forma mais crítica: documentar em detalhes os eventos conduzidos diariamente para identificar os significados que aqueles eventos têm para os que participam deles, para aqueles que os presenciam, dando ênfase às descobertas de certos tipos de pensamento e de coisas que fazem diferença na vida social; e evidenciar diferenças em pontos de vista que aparentemente se apresentavam similares, motivando os participantes a tomar determinadas atitudes e não outras.

Entretanto, o mesmo Erickson salienta que a pesquisa qualitativa está sofrendo severas críticas dos próprios pesquisadores qualitativos. A primeira é a excessiva

voz de autoridade de algumas formas de pesquisa qualitativa; a segunda, a total racionalidade do projeto de pesquisa. E propõe como solução à primeira problemática, o uso de variadas fontes de informação, desde que os dados provenientes dali sejam cruzados, num esforço que ficou conhecido como ‘triangulação’ de dados. Uma outra saída seria a utilização do par dialético: poder do autor versus responsabilidade do autor. Para a segunda, sugere um olhar no modo como a sociologia e suas teorias trabalham a problemática, visto que “todas as proposições que essa ciência enuncia podem e devem aplicar-se ao sujeito que faz a ciência” (BOURDIEU, 2003b, p. 4).

Contudo, esta pesquisa tende a se distanciar de um dos pressupostos desse autor, segundo o qual existe uma ruptura entre os princípios das pesquisas qualitativa e quantitativa, ao procurar descrever a estrutura das relações objetivas ou tendências que atuam sobre os professores via análise não só quantitativa, mas também qualitativa dos documentos oficiais.

Agora, quanto à abordagem, ao que tudo indica, parece ser um estudo etnográfico que, mesmo com uma grande diversidade de perspectivas (GÓMEZ, FLORES & JIMÉNEZ, 1999), possui, em linhas gerais, as seguintes características: observação direta; tempo suficiente no cenário estudado; grande volume de dados; leva em conta o caráter evolutivo da investigação; utiliza diversos instrumentos de pesquisa; recorre à quantificação quando necessário; descobre o conhecimento cultural no objeto de estudo; e considera cada informação segundo um holismo seletivo e contextualizado (SPLINDER & SPLINDER, 1992).

Dessa forma, ao se ter em mente um dos objetivos desse estudo, a saber, servir como um caso particular, do estudo das relações objetivas entre os professores no interior de uma escola pública estadual, e dessa com outras escolas públicas estaduais e privadas, do município e da região, que permita a comparação via raciocínio analógico com

pesquisas de outros distintos espaços sociais (jornalismo, esporte, arte, economia...) e, assim, o conhecimento das leis invariáveis das relações objetivas entre os agentes nos diferentes espaços sociais, passa-se a cogitar a possibilidade de ser ter um estudo de caso etnográfico, que sirva e serve-se das homologias estruturais desses espaços sociais para a construção de um novo objeto de pesquisa, via pensamento relacional (BOURDIEU, 1998a).

CAPÍTULO IV

CAMPO ESCOLAR, CAMPO DA ESCOLA E A PROFESSORA HERÉTICA: análise e gênese de possibilidades

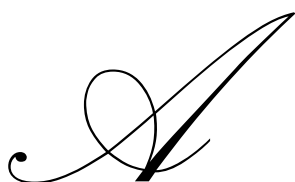
IV.1.0) UM NOVO HORIZONTE: o vôo

 Este capítulo tem como proposta analisar o confronto entre o referencial teórico em questão e as informações obtidas no ambiente de pesquisa visando, por meio do emprego do raciocínio rigoroso e do princípio cético da dúvida radical, sem, contudo negar a possibilidade de produzir algum conhecimento, indicar em que medida a construção de três objetos é coerente, sem a qual a reflexão sobre o professor de ciências perderia a inventividade e a argüição. Os objetos são: o *campo do poder*, a *estrutura das relações objetivas* das instituições escolares do município e dos professores na escola estadual e o *habitus* desses agentes via análise de suas trajetórias profissional, principalmente, a da professora de ciências M.

Porém, isto não significa que a construção desses objetos esteja evidente ou pronta de antemão numa relação perfeita com os construtos teóricos empregados como referencial teórico. Há de se mencionar que uma pesquisa empírica como esta tem pretensões

que vão além do aspecto meramente comprobatório, pois busca a confrontação entre a realidade, constituída pelas e nas informações obtidas, e uma teoria entendida como um modo próprio e peculiar de dar e explicar a ordem das coisas, a qual não se pode perder de vista sua conotação de temporalidade e parcialidade.

IV.2.0) GÊNESE DO CAMPO ESCOLAR E DO CAMPO DA ESCOLA: análise e fundamentos



par dessas considerações e tendo em vista a constituição e a análise dos dados mediante o emprego das reflexões teóricas de Pierre Bourdieu, a reformulação da questão geratriz desta pesquisa faz-se necessária para que as considerações ulteriores sejam entendidas em sua lógica de apresentação. Isto resulta na interrogação que se segue:

“Quais os *habitus* e as estratégias da bem-sucedida professora de ciências M, reconhecidos pelos seus concorrentes no interior do espaço social escolar, tido *a priori* como campo da escola, relativamente autônomo?”

Dar encaminhamento a esta questão nos termos aí apresentados exige, antes de tudo, a apresentação de alguns pressupostos delimitadores sem os quais o trabalho poderia ser associado ou tachado de acrítico. O substantivo campo quando associado ao determinante escola produz o termo “campo da escola”, junção que pelos parâmetros lingüísticos não apresenta problema, entretanto, quando analisada pelas lentes da sociologia, tal termo carece de indicações de existência. Ou seja, para se falar de *habitus* e de estratégias da reconhecida

professora de ciências, antes de qualquer coisa, seria necessário construir, dentro das possibilidades ofertadas pelas informações, o espaço estruturado das relações e das posições dos agentes no interior da escola, assim, o campo da escola não está dado, o que implica em sua construção, portanto, qualquer menção anterior a este termo tinha em sua sombra o caráter especulativo. É necessário mencionar, ainda, que o campo da escola e seus professores sofrem ação da estrutura das relações objetivas estabelecidas entre as escolas do município, do estado..., que compõem o campo escolar.

Até mesmo Bourdieu, nas breves menções ao termo (1990a, 2005a), careceu de estruturar o campo escolar levando-se em conta a posições dos agentes no interior do campo da escola, situação idêntica parece ter ocorrido nas obras dirigidas ao campo científico (1975, 1983, 2004b), nas quais as análises ficaram ao nível das instituições.

Desafio interessante, pois pode trazer à cena dos estudos educativos algo pouco mencionado quando se analisa professores reconhecidos, profissionais, competentes, exemplares, *effectiveness* ou bons professores. Isto é uma referência ao contexto, não na forma de um pano de fundo, mas sim na forma relevante de uma estrutura de posições determinadas e determinantes formulada com referência às instituições e agentes que, por exemplo, possibilita fazer associações entre termos e agentes/instituições, ao mesmo tempo, especificadoras e diferenciadoras tais como se seguem: os termos bom professor ou professor comprometido são freqüentemente empregados por professores da educação básica, enquanto, termos como professores competentes, exemplares, *effectiveness*... são de uso corrente nos campos universitário e científico, principalmente, entre pesquisadores que os utilizam de modo a evidenciar sua filiação teórica, metodológica e epistemológica que nada mais é do que uma forma de gosto distintivo.

Podendo, por sua vez, dissipar muitos mal-entendidos como o local da formação inicial dos professores, o papel da universidade, o papel da escola, o que seria a

escola?, o que é pesquisa do professor?, entre outros, assim como um melhor entendimento sobre o que seja a expressão “autonomia escolar”.

Sem mencionar que muitas pesquisas sobre o *habitus* e a prática professoral não relatam ou cogitam a possibilidade de existência dos campos da escola e escolar relativamente autônomos, lugares nos quais eles são atualizados e realizados; sem dizer aqueles que vêem a escola como “terra de ninguém”, onde todos entram e saem à hora que bem entendem e interferem na vida do professor como se vissem nele a figura de uma marionete ou de uma massa de modelar suscetível de manipulação ao leve toque do artista ou do criador. Tal reflexão pretende jogar um pouco mais de luz nesse lugar de certos pensamentos comuns, como o que diz que o professor não lê porque não quer ou porque a universidade não o ensinou a ler criticamente, entre outros discursos mais propensos a funcionarem ideologicamente como estratégias de dominação.

Ora, apontamentos e questionamentos como os precedentes não foram apresentados sem se ter um conjunto subjacente de proposições que sinalizasse a possibilidade de existência e, portanto, da viabilidade de construção do campo escolar relativamente autônomo.

As proposições desse conjunto são constituídas, em parte, por leis^{vi} instituídas pelo estado que regulam desde a obtenção do diploma de licenciatura, outrora denominada *licentia docendi* e outorgada pela igreja, à permanência e às atribuições do professor no interior da escola e do sistema de ensino, que se não impede, pelo menos impõe dificuldades à entrada de “curiosos”, “*voyeurs educacionais*” e amadores ao exigir disposições específicas do candidato a professor como seriedade, investimento, postura,

^{vi} No âmbito nacional as leis específicas vinculadas à educação estão presentes na Constituição da República Federativa do Brasil de 1998, na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) de nº 9394/96, no Plano Nacional de Educação (PNE) expresso na forma de Lei de nº 10172/01 e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) direcionado via Decreto de nº 6094/07 (Plano de Metas Todos pela Educação), por sua vez, norteiam as suas subordinadas em nível estadual como a Constituição do Estado de São Paulo de 1989, o Plano Estadual de Educação (PEE) e o Estatuto do Magistério Paulista apresentado na forma de Lei Complementar de nº 444/85.

enfim, uma representação coletiva que implique numa moral própria da atividade docente, indicadora de coesão, distinção e geradora de reconhecimento social (DURKHEIM, 1999).

Mas, é possível ir à além do aspecto macrosociológico das leis. O Estatuto do Magistério permite ainda evidenciar o quanto são específicas e diversas as funções-atividades passíveis dos professores desenvolverem no interior da escola ou do sistema educacional sem, contudo, infringir a área de atuação de outro professor que realiza diferente função-atividade, e, assim evidenciar na escala microsocial a coesão, complexidade, peculiaridade e organização dessa atividade, que, possui características incorporáveis e incorporadas somente para aqueles que compõem este *corpus* denominado magistério, marca distintiva do *Homo magister*.

Apontamentos levantados por pesquisas acadêmicas oriundas da área de história, sociologia, filosofia, educação... constituem outra parte apreciável e relevante do conjunto de proposições. Contudo, onde reside a relevância se se deixar apoiar exclusivamente pelo critério de autoridade do conhecimento científico? Nos relevantes e clarificantes apontamentos sobre as variáveis do comportamento humano, não institucionalizadas, por vezes implícitas, agrupadas sob a denominação de “usos e costumes”. Termo este conhecido na ciência do direito pela expressão “consuetudinário”, uma das fontes do próprio direito. Porém, é necessário ressaltar que tanto as normas escritas, quanto as oriundas dos usos e costumes constituem-se objetos de estudos dessas áreas de investigação.

O primeiro dos apontamentos a corroborar com a idéia de campo escolar é a existência, segundo o filósofo D. Schön, de uma espécie de jogo paralelo entre as escolas na periferia e as autoridades centrais durante o processo de instauração da reforma educacional, no qual, a primeira resiste ou arranja as orientações instituídas da segunda de modo “a conservar uma preciosa liberdade de decisão” (1997, p. 79). Esta capacidade de resistir e modificar as orientações das autoridades centrais segundo os interesses e possibilidades das

escolas pode ser interpretada, à luz das considerações de Pierre Bourdieu, como uma importante característica de um campo relativamente autônomo, a saber, a capacidade de refratar demandas provenientes de agentes de outros espaços sociais (2004b).

Outro apontamento vinculado à capacidade refratária, mas não redutível a ela, pois participa de sua gênese, se pauta na idéia de que os professores da educação básica compartilham crenças, práticas, expectativas, padrões cognitivos, conteúdos, regras e etc. e, por isso mesmo, formam comunidades capazes de demandarem a criação de matérias escolares.

Dito de forma mais incisiva, os professores pertencentes à educação básica, a qual se vincula o campo escolar, podem, pois já o foram em outro momento, criar ou constituir matérias escolares que posteriormente são transformadas em disciplinas acadêmicas pelas universidades pertencentes à educação superior. Foi o caso das matérias ciências e geografia (GOODSON, 1990), porque os professores foram hábeis ao se organizarem em comunidades estruturadas com capacidade de gerar suas próprias demandas que, por sua vez, evidencia outra característica de campo.

Além da capacidade de gerar demandas próprias, como criação de matérias escolares que impõe certa resistência à idéia comum de que primeiro a disciplina é estabelecida na universidade para, posteriormente ser ensinada como matéria ou disciplina tipicamente escolar, o apontamento segundo o qual a escola e o seu ensino têm uma história própria (CHERVEL & COMPÈRE, 1999; MANACORDA, 1999) reforça ainda mais a especificidade do campo escolar e, por conseguinte, de sua existência. Nela se evisceram um aspecto ímpar: uma clientela específica –os alunos– distribuída segundo critérios de espaço, tempo e conteúdo visando alcançar determinados fins (CHERVEL, 1990) e orientada por um professor que, em última instância, decide o que deve ser realizado na sala de aula (TARDIF

& LESSARD, 2005); possibilitando, ainda, a construção da história da universidade (CHARLE & VERGER, 1996) quase descolada da história da escola.

O último dos apontamentos de caráter fundamentalmente científico salienta a existência de disposições genuinamente escolares. Universalidade, afastamento dos fins práticos, das necessidades econômicas, altruísmo, clareza, docilidade, eloquência, certo desprestígio social e cultural quando comparada a instituições acadêmicas, possibilidade de simulação, atividade que oferece baixo risco e etc. são disposições indelévels de um *habitus* tipicamente escolástico (BOURDIEU, 2001) que serve de princípio de visão e divisão social do qual os alunos e, preferencialmente, os professores são uma das suas partes objetivas mais salientes, não sendo desta forma coincidência se se fazem enxergar e serem como tais, *Homo magister*.

Situações específicas vivenciadas pelo pesquisador no interior dos ambientes escolares onde lecionou formam a terceira e última parte do conjunto de proposições. “**A gente (professor) aprende a lecionar, lecionando!** na faculdade só se aprende conteúdo.” Essa fala dirigida ao pesquisador por uma professora de história durante as discussões ocorridas no planejamento escolar de início de ano torna clara outra característica de campo relativamente autônomo, no caso em questão, o escolar. Pois, segundo P. Bourdieu este tipo de tautologia (em destaque) tem como fundamento defender a estrutura do campo de pressões oriundas de outros campos de modo a “dar liberdade necessária para desenvolver a sua própria necessidade, a sua própria lógica, o seu próprio *nomos*” (2004c, p. 70).

As queixas de uma professora de educação artística sobre os comentários feitos pelos alunos em relação à escola e à sua disciplina numa de suas salas de aula de ensino médio do período noturno sintetizada pela expressão:

“Primeiro, um reclama (aluno) que a nossa escola (de bairro) não é tão boa quanto aquela escola (área central) que ele estudava... E que ele só está aqui porque não tem como pagar o transporte. Depois, vem outro e esbraveja com o colega por não poder ir embora porque a próxima aula é de matemática, porque se fosse de artes já teria ido embora. Aí eu perdi a boa... Soltei os cachorros, mas no fundo a gente sabe que é assim.” coloca em destaque outra característica relevante do campo escolar, não somente porque mostra a estrutura hierarquizada das escolas e das disciplinas, mas porque deixa claro que os professores a reconhecem.

Tal conjunto de proposições se por um lado aponta para a existência de um campo escolar relativamente autônomo, por outro, impele a reflexão sobre implicações educacionais daí decorrentes. E é disso que se ocuparão os próximos parágrafos.

De imediato, entretanto, poderia se objetar de forma legítima a intensidade, o grau ou a força dessas proposições, e, até mesmo a existencialidade das mesmas, particularmente àquelas vinculadas às características mais ou menos autônomas dos professores como o conhecimento e o reconhecimento de hierarquias de práticas de sala de aula, estratégias, disciplinas, escolas... Contudo, negar ou aceitar passivamente este e futuros questionamentos seria obnubilar as potencialidades de um olhar diferenciado da educação via perspectiva do campo escolar e do campo da escola.

Pois, nesse momento, é exatamente na relatividade dessas proposições que se vêem ao invés de debilidades, as possibilidades mais férteis, tendo em vista, que se estivessem já estabelecidas, legitimadas e explicitadas pelos professores, talvez, não haveria necessidade de um trabalho deste tipo.

Nesse sentido, a principal implicação, em torno da qual decorrerão outras, reside na elaboração, no ambiente escolar, de mecanismos fomentadores de explicitação e

estabelecimento de valores professorais entre e pelos docentes, inicialmente em comunhão ou com a anuência das universidades e de outras instituições públicas ligadas à educação.

Mas, com um senão, que estas estejam dispostas a relativizarem o domínio exercido sobre o campo escolar para que ele possa se estruturar, pois seria ingênua esta análise se desconsiderasse a luta pelo poder existente entre esses espaços, transfigurada na forma da divisão social do trabalho, presente no sistema serial de ensino, na percepção subjetiva e objetiva do tempo, na distância entre as salas de aulas e sala ou departamentos dos professores, nas disposições físicas dos prédios, nos tipos e intensidades dos ruídos sonoros, corpo técnico auxiliar, área (gramados, telas, ruas, árvores...) de proteção para os olhares externos dirigidos ao interior da instituição de ensino e/ou pesquisa...

Prosseguindo, o campo escolar segundo esta ótica, além de ter um caráter reprodutivo da hierarquia do conhecimento bem articulada à hierarquia social, muito bem descrito por P. Bourdieu em “A reprodução” (1992), possui também aspecto gestacionário, no sentido de incorporar, proteger e gerar novas formas de conhecimento produzidas por grupos sociais com pouco conhecimento e reconhecimento, oriundas da especiação do trabalho e que não atingiram e vão lutar pelo *status* acadêmico e/ou pela relevância social traduzida na figura do estado por meio de financiamento, criação de leis, políticas públicas...

Assim, não é de se espantar com as interferências e as pressões exercidas pelos campos universitário e científico, procurando manter o *status* das disciplinas já estabelecidas por meio de orientações sobre quais tópicos abordar, de que forma e com qual objetivo e, muito menos, com o controle do estado no que se refere à inserção de novas formas de conhecer, capazes de perturbar a sua relação com os grupos majoritários, com os quais mantém forte ligação e dependência.

A título de exemplo, pode-se estimular os professores de uma mesma matéria escolar, mas de unidades escolares (UEs) distintas, a lecionarem em conjunto numa

mesma classe de modo a criarem uma base de conhecimento comum de ensino via troca de experiências que, posteriormente, poderiam ser disseminadas naquelas UEs e, em seguida, se assim for do interesse dos professores, em encontros nas diretorias de ensino visando a instituição de um *corpus* de conhecimentos comuns sobre a atividade docente, como a coleção de problemas exemplares enfrentados em sala de aula com seus respectivos encaminhamentos.

Outra implicação, nada mais é do que uma orientação àqueles que pretendem ou desenvolvem trabalhos de pesquisa ou de outra natureza com professores e/ou alunos em ambiente escolar sem pertencerem ou serem conhecidos e reconhecidos como professores daquela UE.

Os professores têm objetivos, estratégias, conhecimentos e disposições estruturados segundo sua posição no campo da escola e no campo escolar, que os fazem ver e sentir as intervenções e propostas externas segundo seus interesses que muitas vezes não é a mesma daqueles que as fizeram. De forma que a estrutura do campo escolar e do campo da escola, expressa na hierarquização de professores, disciplinas, períodos, escolas, salas de aulas... tende a transfigurar interferências externas segundo a sua própria lógica.

Uma última implicação versa sobre os possíveis ganhos dos professores caso conheçam e reconheçam o campo escolar e o campo da escola como uma forma legítima de organizar e mediar à atividade docente.

Primeiro, os ganhos provenientes da construção, do conhecimento e do reconhecimento das propriedades distintivas do campo escolar e do campo da escola por parte dos professores levariam a um autocontrole maior da atividade docente, ou seja, do processo de seleção e formação, o que favoreceria a criação de uma identidade docente.

Segundo, a construção de um sistema constitutivo das propriedades distintivas do campo escolar e do campo da escola, ou seja, uma “teoria” da escola, é outro

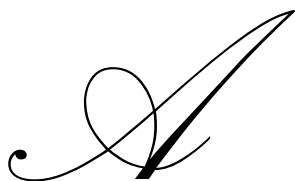
possível ganho de modo que, de um lado, cria um importante instrumento de combate na luta com outros espaços sociais (estatal, acadêmico, político, econômico, artístico...) pelo reconhecimento social e, de outro, serviria de parâmetro para pensar e repensar o passado, o presente e o futuro da atividade docente.

Feitas as devidas ponderações sobre as possibilidades e implicações da existência do campo escolar e do campo da escola faz-se necessário, agora, voltar à atenção para as suas construções. Para tanto, o entendimento da realidade social escolar, que será analisada em seus pormenores, como no caso do estudo do campo artístico (BOURDIEU, 2003a; WACQUANT, 2005), exige e comporta a construção de três momentos tão próximos e coerentes entre si quanto à realidade social que buscam representar, a saber: *o campo do poder*, indicador da posição do conjunto de professores na estrutura da classe dominante; *a estrutura das relações objetivas* entre as escolas, o campo escolar, e entre os professores de uma escola estadual, o campo da escola; e os sistemas de disposições, o *habitus*, dos professores enquanto princípio gerador e unificador das práticas voltado para o acúmulo de capital docente (conhecimento e reconhecimento pelos pares), na forma de capital cultural escolar e/ou de capital social.

São momentos que requerem e merecem esforço por parte daqueles que fazem da ciência seu trabalho, principalmente, se ele estiver vinculado ao sistema de ensino, pois

contribui para o conhecimento do sujeito do conhecimento, introduzindo, mais diretamente que qualquer análise reflexiva, às categorias de pensamento impensadas, que delimitam o pensável e predeterminam o pensado: basta evocar o universo de pressupostos, de censuras e de lacunas que toda educação bem-sucedida leva a aceitar e ignorar, traçado o círculo mágico da presunção infundada, em que as escolas de elite encerram seus eleitos (BOURDIEU, 2003b, p. 7).

IV.2.1) CAMPO DO PODER



análise, ou melhor, a construção do *campo do poder* (BOURDIEU, 1998a, 2003a), no qual estão situados os representantes da cultura, fundamentalmente, os professores por terem caráter hegemônico e institucionalizado; os representantes do setor econômico, ao qual estão alinhados os pequenos e médios comerciantes, os sitiantes e fazendeiros; e, por fim, os representantes do político, caracterizado pela figura do prefeito municipal e dos vereadores, serve a idéia de se visualizar, num aspecto mais amplo, as relações de confronto e auxílio que tais agrupamentos estabelecem a fim de serem conhecidos e reconhecidos socialmente.

Em outras palavras, para ser conhecido e reconhecido como um professor quer seja de ciências ou de outra disciplina, parece ser imprescindível o julgamento dos pares, entretanto, o que estes têm em comum para poderem se reconhecer como tais permite, ao mesmo tempo, se distinguirem num espaço social mais amplo, no qual estabelecem relações de complementaridade com agentes ligados a outros interesses, como os econômico e político.

E aí reside a importância de se constituir o *campo do poder*, na possibilidade de identificar o tipo de relação que um grupo de professores ou os professores individualmente mantêm com outros agentes da comunidade e, assim, verificar se estas relações são consideradas como critérios de diferenciação no seio do grupo dos professores e como elas influenciam no processo de conhecimento e reconhecimento de um professor, no caso a professora de ciências M.

Antes do início da apresentação da constituição e análise do campo do poder, faz-se necessário indicar o motivo da afirmação que coloca os professores como grupo cultural hegemônico: não há na cidade, onde se localiza a escola da professora em questão, outra fonte de cultura de divulgação em massa em que os próprios moradores da cidade são,

de certa forma, os principais responsáveis por ela. Há jornais? Sim. Há internet? Sim. Há revistas? Sim. Há Centro Cultural? Sim. Mas, são para poucos, pois ou envolvem algum custo, dificuldade de acesso e/ou horário de funcionamento restritivo. Assim sendo, a escola é único local onde o saber está ao alcance senão de todos, pelos menos da grande maioria dos habitantes da cidade.

O processo de constituição do *campo do poder*, por sua vez, contou com a análise de relatos dos agentes dos seguimentos mencionados, dos setores da cidade indicados no mapa, como mostra figura 2, e das observações em campo registradas no diário do pesquisador.

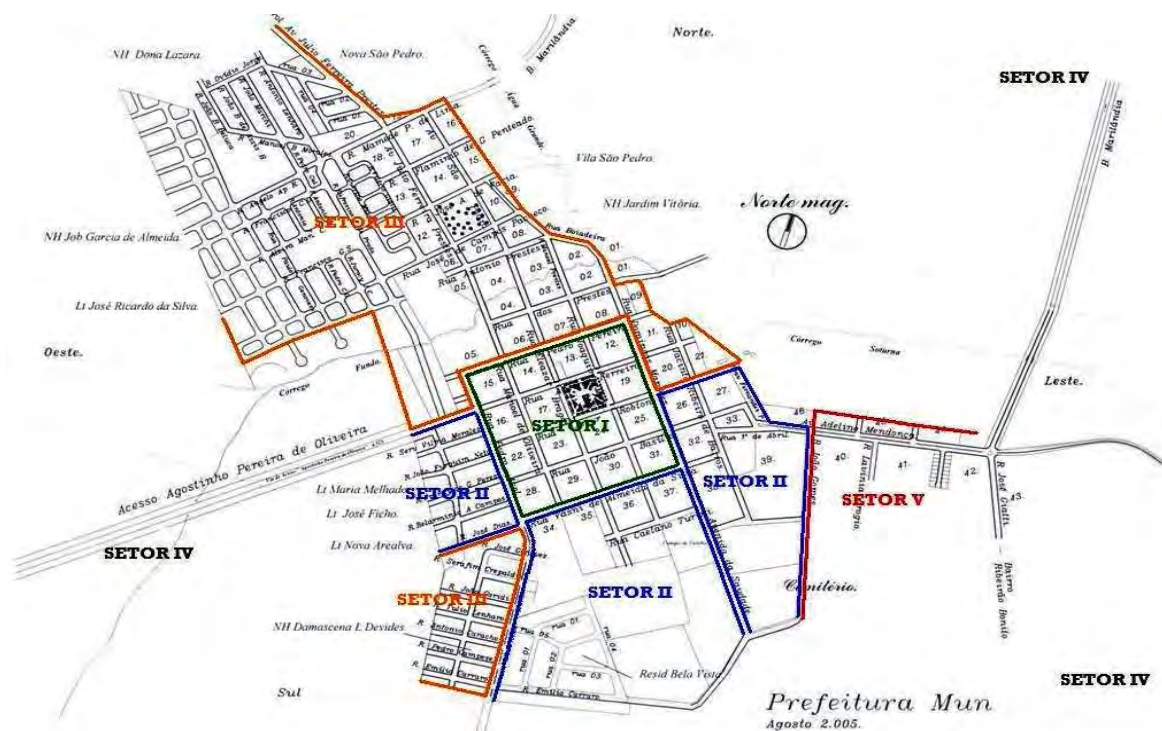


Figura 2: Apresenta os setores da cidade construídos e demarcados pela faixa de preços dos terrenos, no mapa municipal.

De imediato, pode-se indicar aos agentes da cultura de um modo geral, portanto, aos professores a posição de dominados, enquanto para os agentes ligados ao econômico e ao político a de dominantes.

A primeira evidência do papel de dominação exercido pelos agentes do econômico, à qual estão ligados os agentes dominados da cultura, se apóia na lógica presente nas uniões matrimoniais dos agentes, principalmente dos setores I e II. As mulheres, parte dominada da relação matrimonial, sexual e do trabalho (BOURDIEU, 1990b), possuidora de certo capital cultural e de disposições como, docilidade, discrição, tocar piano, participar de coral, ter estudado em colégio de freiras, gostar de música clássica, saber italiano e latim, em sua maioria professoras, casaram-se, geralmente, com homens com respeitado capital econômico. Posteriormente, ao se aposentarem da atividade de docência, tais mulheres formam ou participam de grupos de assistência social para ajudar os moradores do setor III.

Este auxílio serve de um lado, como uma forma sutil e eficaz de compensar ou retribuir os ganhos adquiridos pela união do capital econômico, parte dominante, com a parte cultural, parte dominada e, de outro, como uma maneira de reforçar a distinção entre possuidores de capital econômico, cultural e social, moradores do setor I e II, e dos despojados, moradores do setor III, que por meio de uma travestida caridade sentem-se acolhidos e inseridos socialmente, ou seja, passam a enxergar as distinções que não possuíam por terem migrado recentemente do nordeste do país em busca de novas oportunidades nessa cidade do interior do estado de São Paulo.

O relato obtido por meio de entrevista de uma das diretoras da escola estadual, a DA, serve para precisar ainda mais essa análise que coloca o pólo cultural do lado dominado na relação com o econômico e o político e, ainda, evidencia certa rivalidade com organizações assistências. Diz ela:

“A comunidade não colabora com a escola como faz com as entidades assistenciais. Com a prefeitura não se pode contar, sempre tem algo na cidade com prioridade maior. O comércio?!?! Agora se fosse para as entidades assistenciais o pessoal do comércio

colaboraria, com certeza. Os pedreiros organizados pelas vicentinas e voluntárias constroem casas para pessoas necessitadas nos finais de semana, são grupos de pedreiros que dão um dia de trabalho do final de semana para a comunidade. Agora, fui atrás desses grupos para ver se poderiam pintar a escola, dar uma arrumada em alguns lugares mais críticos. Mas só um grupo deles se ofereceu, o restante nada. Falaram que tinham outras coisas para fazer. Isso mostra a consideração que eles têm pela escola.”

Soma-se a esta fala um ofício da administração escolar de n. 098/03, dentre outros possíveis, enviado à prefeitura municipal no final do ano de 2003, no qual é solicitada a permanência na escola dos funcionários da merenda, faxina e biblioteca, cedidos pelo município sem ônus à escola para a manutenção do bom ambiente escolar, tendo em vista, a situação de incompletude do quadro de funcionários.

O ofício em questão nem resposta teve por parte da prefeitura municipal. É importante ressaltar a existência de certa dependência não só por parte do vice e do diretor da escola, mas também por parte dos professores com relação à vontade do poder executivo quanto à liberação de ônibus para a realização de excursões em universidades, zoológico, teatro e etc. de outras localidades, acesso a repartições públicas, apoio para a realização de eventos..., apesar de serem de formas e intensidades distintas.

As evidências provenientes dos relatos e da observação em campo somam-se às obtidas pela análise do mapa da cidade, setorizado pelos preços dos terrenos. Empreitada similar à realizada por Bourdieu em sua análise sobre Flaubert, escritor da obra “Educação Sentimental”, que em um de seus momentos procura caracterizar a posição dos intelectuais em relação aos políticos e aos grandes negociantes via análise dos lugares onde jantavam e se entretinham. Isto he possibilitou perceber que

as tomadas de posição políticas e estéticas dos intelectuais dependem, em primeiro lugar, da posição dominada que ocupam no seio do campo do poder (e, secundariamente, da posição dominante, dominada ou neutra, que eles ocupam no campo artístico) (BOURDIEU, 1983, p. 42).

Da análise dos setores presentes no mapa, pautada pela idéia de que a relação de proximidade e distanciamento presente no espaço social se reflete no espaço geográfico (BOURDIEU, 1990a), pode-se perceber a relação de proximidade entre o econômico, o político e o religioso, tendo em vista, se concentrarem no setor I, mais precisamente, em torno da praça da matriz (quadra em negrito) como aponta o mapa da cidade.

As escolas do município, a Santa Casa de Misericórdia e o Posto de Saúde ficam afastados da parte central do município e, portanto, do núcleo decisório, ao se localizarem no setor II, mais especificamente, as escolas na quadra 39 e os estabelecimentos de saúde na quadra 38.

A posição dominada da produção e da reprodução cultural no campo do poder pode, ainda, ser verificada nas atitudes e atividades elaboradas por alguns professores, principalmente, aqueles com tendência a valorizar o social e as demandas externas nas discussões propriamente escolares. Atitudes e atividades como levar freqüentemente os alunos a mercados, a padarias, a bares, à prefeitura, ao salão paroquial da igreja, etc., são bem diferentes daquelas de trazer os agentes desses empreendimentos para o interior da escola. Esta postura é mais condizente com os professores preocupados com o conteúdo e práticas escolares mais tradicionais e, portanto mais preocupados em obter autonomia da escola via a valorização daquilo que é propriamente escolar, a cultura e, assim, se afastam dos interesses econômicos e políticos.

Antes de se apresentar as características relacionadas aos setores que orientaram as considerações anteriores e as ulteriores, há necessidade de explicitar que a divisão dos mesmos foi realizada pelos dois únicos agentes imobiliários da cidade. Para

realizar a diferenciação dos setores, utilizaram fundamentalmente aspectos econômicos. Contudo, vale ressaltar a impossibilidade de pensar o econômico independentemente do social, do político e do cultural, por isso, os próximos parágrafos serão destinados a esclarecer tais ligações. A fim de se realizar tais considerações foram levadas a cabo visitas aos setores, onde ocorreram diálogos com os moradores e, em certos casos, houve a participação de colaboradores vicentinos^{vii}, comerciantes, manicures, radialistas e agente dos Correios.

O setor I aloca as famílias tradicionais, os primeiros ocupantes, os fundadores da cidade; o espaço econômico (mercados, butiques, bares, padarias, lanchonetes, setor financeiro, papelarias, farmácias, agropecuárias, construção civil, postos de gasolina...); o espaço político representado pelo poder executivo (paço municipal); e o espaço de lazer e cultura representado pela praça da matriz e o Centro Cultural (biblioteca e anfiteatro público). A grande maioria dos donos dos comércios em questão reside neste setor. A praça pública, no seu interior, durante a semana, no período diurno, é ocupada por aposentados que ficam conversando, ou fuxicando, sobre os acontecimentos da cidade, enquanto a parte lateral, principalmente a mais alta é ocupada por jovens dos setores I e II. À noite, no decorrer da semana e nos finais de semana, o centro e a parte lateral baixa são ocupados pelos moradores dos setores III e V, e a parte alta da lateral é ocupada por residentes dos setores I e II, que ficam ouvindo música (sertaneja ou rock), paquerando, bebendo e desfilando com os carros de seus pais.

Alguns, pois são poucos, dos maiores criadores de gado e proprietários de terras do município e os principais comerciantes, possuidores de supermercados e lojas de material de construção, residem freqüentemente ao lado ou num sobrado do estabelecimento no setor em discussão. E é interessante ressaltar que ali também residem os presidentes dos

^{vii} São os moradores dos setores I e II que, por meio de trabalho voluntário destinam uma parte do seu tempo para cuidar de idosos e enfermos abandonados pelas famílias que, por causas diversas, ficam alojados numa casa de repouso, localizada nas proximidades das escolas. E, ainda auxiliam o setor social da prefeitura e da igreja

partidos políticos e seus principais agentes. Os filhos dos residentes desse setor estudaram ou estudam fora do município, após o término do ensino fundamental ou médio. Vários prosseguiram os estudos e hoje vivem em outras cidades onde trabalham em profissões de *status* social elevado (médicos, dentistas, advogados, engenheiros...). No que diz respeito à alimentação, os moradores desse setor preferem alimentos de consumo rápido e de fácil preparo como sucos, salgados, enlatados, chocolates, carnes, congelados, petiscos, massas, conservas *in vitro*, frutas nobres (ameixa, mamão, uva, maçã, pêra, kiwi, cereja, acelora...) e saladas diversas e, se diferenciam dos do setor II apenas pela pouca excentricidade e o consumo mais regrado.

O setor II é ocupado, principalmente, pelos filhos casados dos patriarcas da cidade, os novos “ricos” que ascenderam econômica, política e socialmente (comerciantes, agropecuários, professores), pequenos e médios proprietários rurais que venderam ou arrendaram suas terras, antes destinadas para a lavoura e criação de gado (intensivo ou extensivo) e aves, agora, para o cultivo de cana-de-açúcar por grandes usineiros.

Alguns dos filhos e dos netos dos fundadores da cidade aí residem e desempenham, nos setores II e I suas atividades profissionais de nível superior, obtido em outra localidade de maior porte, indicando, assim, o retorno de alguns desses à cidade natal, mesmo depois de formados. Além de ser um setor com áreas abertas mais recentes provenientes de empreendimento imobiliário, chamados de loteamento, abriga, ainda, os clubes da cidade com piscinas e quadras e num deles há o campo de futebol do time da cidade. Nesta parte do setor está localizada a Santa Casa de Misericórdia e, em um prédio vizinho, o Posto de Saúde do Município, sendo que ambos ficam em frente às principais escolas do município, uma se destina a atender crianças do ciclo I e a outra do ciclo II e ensino médio. Pode-se concluir que as partes assistencial e cultural ficam num setor, enquanto

católica, na distribuição de cestas básicas, tendo em vista, possuírem reconhecimento e conhecimento por parte dos que têm carências e daqueles que fornecem os mantimentos.

o político e o econômico ficam em outro, mas como mencionado anteriormente, no casamento das famílias patriarcais eles se complementam.

O setor III está marcado na mente e no corpo dos habitantes da cidade, mais ainda àqueles dos setores I e II, pela idéia dos que chegaram depois à cidade ou nas palavras dos locais “os de fora”. Há, contudo, distinções relevantes dentro do próprio setor III, causadas por diferenças aparentemente menos relacionadas ao econômico do que aos aspectos social e cultural. Da parte econômica pode-se afirmar que os preços das casas são aproximadamente os mesmos, entretanto, a localização dos núcleos habitacionais, construídos e financiados pelo governo do Estado de São Paulo e distribuídos à população segundo os critérios elaborados pela prefeitura, produzem e reproduzem marcas distintivas significantes.

Um dos núcleos habitacionais, localizado, na parte alta da cidade e cercado em duas laterais pelo setor II, conta entre os seus moradores com famílias de trabalhadores rurais que residiam nas casas dos donos dos sítios ou fazendas (setor IV), chamados de caseiros, e vieram para a cidade em busca de novas oportunidades de emprego, no comércio ou nas fábricas de bordado de pequeno porte e proximidade com os benefícios sociais (educação, saúde e lazer). Enfim, são famílias que têm relação de proximidade com os habitantes dos setores I e II, pois hes prestam pequenos serviços (manicure, pedicure, faxineiras, tapeceiros, empregadas domésticas) e, de certa forma vivenciam o ambiente familiar dos moradores dos setores I e II. No entanto, ouvem música sertaneja, vestem roupas características do interiorano paulista (calça, chapéu e botas), principalmente os mais velhos; a alimentação tem como base arroz, feijão, ovos, lingüiça, sardinha, carne e salada em menor variedade e quantidade do que os moradores dos setores I e II e, ainda, mantêm o hábito de fazer pães, doces caseiros e molho de tomate. Apesar de poucos, seus jovens almejam ser, no futuro, os moradores dos setores I e II, enquanto grande a maioria, formada por adultos e

idosos, parece se satisfazer com a relação de proximidade estabelecida ao longo dos anos com os moradores daqueles setores.

Os outros núcleos habitacionais, além de juntos terem a maior área territorial e possuírem o maior número de habitantes, emigrantes provenientes do norte e nordeste do nosso país, do Brasil, possuem, também, a característica comum de ficarem na parte baixa da cidade e formarem um bloco único que faz, apenas com um dos lados, contato com o setor I, que, por sua vez, tem no córrego Fundo uma fronteira natural de distinção social “os que moram pra lá do rio (representados pelos moradores do setor III) e os que moram pra cá do rio (moradores dos setores I e II e aquela fatia do setor III)”.

Uma parte dos moradores da região descrita chegou à cidade no início da década de 80, muitas vezes, sem ter o que comer ou onde morar e segundo as vicentinas, as casas apresentavam problemas de limpeza desde o quintal até a cozinha, passando pelas roupas, não podendo deixar de mencionar que as crianças brincavam a esmo e sujas pelas ruas, algumas sem roupas.

Importante salientar que a estrutura física ou social estabelecida na cidade não estava preparada ou estava pouco interessada em receber esses novos moradores, pois eram vistos como problemáticos devido à maneira de se comportar (frequentemente sem camisa, evidenciando o porte físico adquirido no trabalho braçal; as mulheres ficam nas calçadas, deixam as casas abertas e não as limpam, ficam em grupos “jogando papo para o ar” com os rádios ligados, enquanto nas ruas as crianças ficam correndo descalças e sem camisa, sendo comuns os xingamentos, ou nos termos usados pelos moradores dos setores I e II “eles não têm trava na língua”, “gostam de armar barraco” ou “não medem o que falam”) e, principalmente, por não valorizar a terra onde agora residem.

A grande maioria dos emigrantes da década de 80 é, atualmente, dominada pelos moradores dos setores I e II. Isto significa que, depois de um processo de inserção na

sociedade, ela já conhece e reconhece a estrutura social da cidade. Situação que os emigrantes da década de 90 vão ou estão vivenciando. Contudo, estes recebem apoio dos próprios conterrâneos, já estabelecidos na cidade. Ou seja, desfrutam de um clima mais acolhedor, construído pelos primeiros emigrantes e expresso na existência da feira do rolo, realizada nos finais de semana, para troca de objetos, com muita música típica do nordeste, o forró, e pratos característicos da região, que para muitos dos recém chegados não passa de farofa e feijão.

A oferta de trabalho para esses emigrantes, de um modo geral, se restringe ao trabalho braçal, devido aos poucos anos de estudo. Portanto, são empregados na lavoura de cana-de-açúcar, colheita de laranja, plantação de alho e num pequeno frigorífico de aves. Todos os moradores do setor III têm que atravessar a cidade quando vão ao trabalho, à escola, ao comércio ou em busca de assistência médica, ou seja, são obrigados a ver, a conhecer e reconhecer a diferença social, econômica e cultural quando vão em busca desses mecanismos de ascensão e manutenção da ordem desigual, enquanto, aqueles que residem nos setores I e II não são obrigados a ver, a conhecer e reconhecer a diferença, pois são a encarnação da própria distinção dominante. Não é por acaso que os moradores do setor III mencionam a satisfação de receberem em suas casas os políticos da cidade, pois dentre dos vários motivos possíveis para explicar tal sentimento, pode-se destacar as pouquíssimas vezes que os moradores dos setores I e II vão e ficam nesse local, com o intuito de alcançar seus objetivos políticos ou econômicos.

O setor IV representa a parte propriamente rural, externa à cidade, no interior do qual existem espalhados pequenos bairros isolados constituídos de uma pequena capela e algumas casas em sua volta, formado por uma ou duas quadras com ruas de terra batida ou asfaltada. Exceção fica a cargo do distrito da cidade, já que possui Posto de Saúde, várias quadras de ruas asfaltadas, rodoviária e forte economia vinculada à hortifruticultura, contudo, fica afastada do centro da cidade em questão por uma distância aproximada de 9

Km, como os outros bairros isolados. Pelas descrições feitas até o momento, o setor em questão corresponde ao que se entende por área rural.

A população do setor rural corresponde a 27,60 % da população, enquanto o restante 72,40 % reside na cidade, perfazendo o total de 7.244 habitantes (IBGE, 2001). As principais características dessa minoria podem ser assim enunciadas: pessoas simples e humildes nas conversas, nas ações e no vestir, e de fácil identificação, pois seus calçados freqüentemente estão marrons de terra; os homens trabalham na roça durante o dia enquanto as mulheres tomam conta da casa e no tempo livre bordam ou fazem arremates em cortinas, lençóis, fronhas, etc.; as meninas ajudam as mães nas tarefas de casa e no bordado no horário diverso às aulas, se for possível, pois algumas utilizam entre ir e voltar da escola, aproximadamente 12 horas; o mesmo vale para os meninos em idade escolar, fazendo-se clara a distinção do tipo de atividade laboral. Apesar de freqüentemente possuírem casa própria assentada na terra de onde plantam e colhem alguns tipos de verduras, frutas e legumes, os moradores, na sua grande maioria, têm pequeno poder aquisitivo e econômico. As pequenas compras e encaminhamento de documentos são constantemente realizados pelos jovens, a pedido de seus pais, durante o horário das aulas ou naquele tempo entre o término das aulas e a chegada do transporte escolar.

A situação descrita deixa pouco tempo para essas crianças assistirem televisão ou lerem jornal impresso. A distância da cidade é um empecilho tanto para obtenção de informações quanto para o estabelecimento de conversas. Outro indicativo de como a distância atrapalha ou estrutura as ações e os modos de ver e pensar das pessoas está presente nos dias de compras da família, que são realizadas aos finais de semana e, geralmente, com grande quantidade de enlatados.

O setor V contempla, no interior dos seus limites, uma pequena parte da população da cidade. Expressivamente marcada por pessoas de idade avançada que outrora

trabalhavam nas áreas rurais da cidade e hoje em dia ficam sentados e conversando em frente às suas casas desgastadas pelas intempéries ou nos pequenos bares, com contornos de mercearias. Em tais estabelecimentos comerciais são atendidos os moradores do setor IV e as bordadeiras que ali trabalham. A presença de pequenas fábricas de bordado no decorrer de sua extensão, nas quais trabalham, em sua grande maioria, os moradores do setor III, sinaliza que ali não é um local valorizado para a construção de casas. A essa colocação se soma outra, a de que o setor fica numa das extremidades da cidade, conhecido pelo nome de “saída”, um termo nada prestigioso.

Em síntese, a descrição realizada até o momento possibilita, com o auxílio das contribuições teóricas de Bourdieu, montar um esquema representativo, figura 3, da situação atual do *campo do poder*, no qual aparece de forma clara e precisa os seguimentos ligados aos interesses econômicos e políticos, ocupando o pólo dominante (+), e aos interesses culturais, o pólo dominado (-).

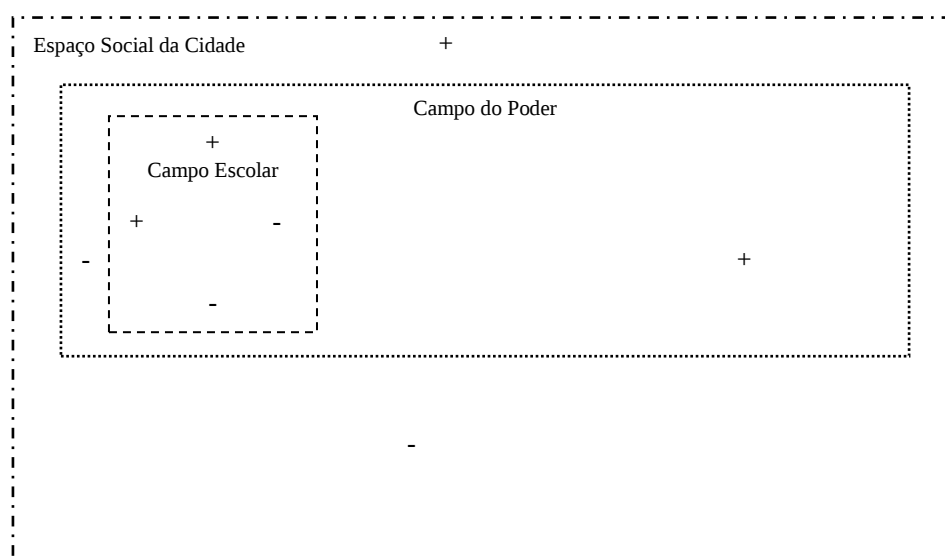
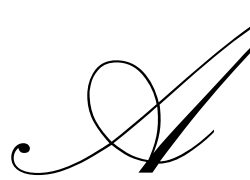


Figura 3: Apresenta esquematicamente a posição dominada do campo escolar no interior do campo do poder que, por sua vez, está situado no pólo dominante do espaço social.

IV.2.2) ESTRUTURA OBJETIVA DAS RELAÇÕES ENTRE AS ESCOLAS E ENTRE OS PROFESSORES DA ESCOLA ESTADUAL

 apresentado o *campo do poder*, cabe ao presente estágio construir a *estrutura objetiva das relações* estabelecidas entre os professores da escola estadual (EE), o campo da escola, capaz de evidenciar as características distintivas, ou em outros termos, o capital docente conhecido e reconhecido da professora de ciências M, que, por sua vez, prescinde de melhor circunscrição, especiação no interior do universo de todas as escolas do sistema de ensino da cidade e da região, o campo escolar, para que, de uma vez por todas se tenha de forma clara e precisa de que espaço social escolar, dentre outros possíveis, se está analisando.

Os dados constituídos para esta etapa da análise têm origens distintas como: conversas informais com professores e responsáveis pela educação no município, observações do próprio pesquisador, ambas registradas, mesmo que de forma sucinta, no diário de campo; e documentos oficiais como Atas de Atribuição de Aulas, classificação dos professores efetivos e professores do regime ACT (Admitido em Caráter Temporário), Plano de Gestão da escola na qual a professora de ciências M leciona, álbum de fotos das atividades escolares do ano letivo de 2003, como também fita de vídeo de eventos festivos realizados pela escola em questão.

A localização e a compreensão do espaço e da posição particular de atuação da professora de ciências, na única EE de ciclo II e ensino médio (EM) da cidade, dependem, também, do universo mais amplo onde a sua unidade escolar estabelece relação objetiva de concorrência com as outras escolas do município e cidades vizinhas. Em outras palavras, é necessário localizar a posição da EE no campo escolar e, posteriormente, a posição da professora no interior de sua própria escola para compreender sua prática docente, nessa

espécie de sub-campo escolar que, para facilitar a análise será entendido como campo da escola. Processo análogo ao que se faz para compreender a prática de um jornalista: determinar a posição do jornal onde ele trabalha e sua posição no interior do mesmo (BOURDIEU, 1997b).

No interior do universo cultural da cidade estudada residem cinco escolas. Escola municipal de educação infantil (EMEI) em número de um, escola municipal de educação fundamental (EMEF) em número de três, sendo duas isoladas em bairros distantes (Setor IV) e uma na cidade, que perfaz vizinhança com a única escola estadual. As quatro primeiras sofrem pressões diretas e intensas por parte do poder executivo municipal, enquanto a última tem muito mais liberdade em suas ações e decisões, contudo, com se verá sofre interferências das escolas públicas e privadas de ensino médio e das faculdades e universidades de uma cidade vizinha de médio porte. Explicitar a afirmação acima é apresentar a ordem das coisas, ou melhor, a hierarquia das escolas, e, por conseguinte dos professores. E mais. É tornar clara a subordinação dos professores municipais aos interesses políticos e econômicos dos governantes do município que, por sua vez, devem aos eleitores, principalmente àqueles que têm grandes famílias, ou seja, seus votos ou aos que apoiaram financeiramente a campanha e, portanto, a sua permanência no poder.

Nesse sentido, não é difícil ouvir na cidade, principalmente, daqueles que moram no setor III a frase: *“Se a professora falar alguma coisa para meu filho eu vou lá na prefeitura falar com o prefeito para tirar ela da escola. Eu e minha família votamo(sic) nele... Se ele não me atender faço um barraco naquela prefeitura.”* Situação pouco provável de ocorrer na escola estadual, pois os professores estaduais estão blindados, por um lado, pela figura do diretor, que não desejaria ver o nome de sua escola envolvido em tal situação ou chegasse ao conhecimento da diretoria de ensino da região e, por outro, pela dificuldade de

acesso ao órgão estadual em questão, localizado em outro município, sem mencionar, que as dificuldades para se ter acesso e ser ouvido aumentam com a relevância da instituição.

Outros aspectos que contribuem para indicar a posição de dominadas das instituições municipais quando comparadas com a estadual são: um dos diretores dessas escolas é professor efetivo da EE; o corpo docente dessas escolas é em sua totalidade do gênero feminino, enquanto na EE têm-se professores do gênero masculino; alguns professores não terminaram o ensino superior ou fizeram ou estão fazendo curso de complementação de pedagogia com a tutora CR, professora efetiva da EE, enquanto na estadual existem alguns professores com especialização e vários outros com formação suplementar em nível de pós-graduação *lato senso* em administração escolar; abordagens pouco intelectualizadas, ou seja, infantilizadas e paternas no trato com os alunos e conteúdos, por parte dos professores dessas escolas; ambiente simples, parado, frio, úmido e com infra-estrutura miniaturizada e reduzida (quadra coberta recentemente, piso desgastado...); poucas oportunidades para a formação contínua são oferecidas nas escolas municipais, por outro lado, na EE os professores são estimulados a participarem de cursos como a Teia do Saber, Ensino Médio em Rede e até pós-graduação; os vencimentos são menores, refletindo no pequeno número de carros na frente das instituições municipais, quando comparadas ao da escola estadual, sem falar nos trajes, maquiagens e acessórios, se não ausentes, de grande simplicidade, que, evidenciavam ainda mais suas faces estafadas após jornada desgastante marcada pelo contato físico intenso com alunos: o levanta, o agacha...; o papel figurativo ou menos expressivo que ocupam quando participam dos eventos realizados pela prefeitura municipal ou pela EE; e o menor prestígio social expresso na inabilidade de articular e envolver outras instituições e agentes distinto do escolar na realização de projetos escolares.

Tal descrição sinaliza, portanto que a instituição mais prestigiada, ou seja, dominante, no campo escolar do município é a EE e, também evidencia o maior **capital**

docente (propriedade distintiva de conhecimento e reconhecimento) do conjunto de professores desta escola em relação às outras.

A fim de reforçar essa afirmação, vale mencionar que os professores desta instituição vieram, em sua maioria, de famílias com algum respaldo cultural, econômico e social, ao passo que os professores das escolas municipais são provenientes de famílias menos privilegiadas nesses termos, o que acarreta, segundo o relato de uma professora de ciclo I de uma EMEF *“num acirramento pela disputa de pontos que possibilitam melhor oportunidade de escolha das salas de aula para lecionar (alunos dos setores I e II), sem dizer que um quer comer o outro, quer aparecer mais... a disputa é mais acirrada do que na EE, porque é mais fácil dar aulas para crianças que já vêm quase alfabetizadas e que têm noção de higiene do que você trabalhar com crianças que têm até ramela nos olhos, vêm com mau hálito, por não ter o que comer em casa... no fundo você tem que ser uma super mãe”*.

Para dar contornos finais à construção de argumentos referentes à posição de dominada ocupada pelas escolas municipais diante da EE, será apresentado o relato de outra professora da EMEF que já foi responsável pela secretaria de educação no município. Esta diz: *“Nas confraternizações entre os professores a gente sentia feliz... quando chegava na mesa e via que tinha um lenço com o nosso nome, todos os professores comentavam que uma das poucas professoras da EE que tinha consideração com a gente era profa. Z, que dava atenção, ouvia a gente, pois nosso trabalho, as atividades que nós desenvolvíamos na sala de aula não tinham valor para os professores da EE. Nossas atividades de jogral, montagem de jogos e painéis que montávamos era visto como algo sem, sem... que era só para envolver as crianças, ou seja, iniciar”*.

Determinada a localização da EE no universo das escolas da cidade, o próximo momento do trabalho tem a meta de levantar as relações de dominação entre os professores ligados ao ensino médio e ao ensino fundamental do ciclo II para, então indicar a

posição mais precisa da professora de ciências M no interior dessa UE, ou seja, o volume e a estrutura do seu capital docente no campo da escola.

Dando andamento a tal empreitada, apresenta-se na tabela 2 algumas características, propriedades distintivas capitalizadas e capitalizáveis dos professores da EE.

Tabela 2: Indica algumas das principais características dos professores da EE como: Situação Funcional, Pontos obtidos por tempo de serviço e/ou curso(s) de pós-graduação e Matéria Escolar que leciona.

Classificação	Pseudônimo	Situação Funcional	Pontos	Matéria Escolar (Símbolo)
1	T	Efetivo	71,363	Ed. Física (EF)
2	MI	Efetivo	66,910	Matemática (M)
3	M	Efetivo	65,577	Ciências (C)
4	B*	Efetivo	56, 989	Matemática (M)
5	ID	Efetivo	53,346	Ciências (C)
6	J*	Efetivo	46,157	Inglês (I)
7	VP	Efetivo	36,375	Português (P)
8	CR	Efetivo	34,649	Português (P)
9	AA	Efetivo	24,682	Geografia (G)
10	RL	Efetivo	24,244	Ed. Artística (EA)
11	FL	Efetivo	20,361	Português (P)
12	SO	Efetivo	20,330	História (H)
13	CI	Efetivo	19,075	Biologia (B)
14	TA	ACT	40,794	Inglês (I)
15	RI	ACT	39,854	Matemática (M)
16	VL	ACT	31,557	Biologia (B)
17	MO	ACT	22,343	Química (Q)
18	DE**	ACT	15,258	Português (P)
19	W	ACT	9,832	Física (F)
20	DI***	ACT	7,385	História (H)
21	LU	ACT	6,023	Inglês (I)
22	SA	ACT	5,021	Ed. Física (EF)
23	Vários	Eventuais# e os de Fora ^{##}	---	Várias

*Declina das aulas para poder exercer o cargo de Vice ou Diretor.

**Declina das aulas para ocupar o cargo de professor coordenador na EE.

***DI é ACT que possuía duas aulas livres atribuídas, mas trabalha na escola o ano todo substituindo as frequentes licenças médicas de MR.

#BI eventual que trabalha também como secretária na escola durante o dia e cursa matemática à noite.

##Professores ACTs de outra cidade. São eles: A (Educação Artística), ED (Matemática), MR (Geografia) e P (Português).

O seu conteúdo possibilitará distinguir se o professor é efetivo ou ACT, sua pontuação e a disciplina que leciona. E, em conjunto com as salas de aula que escolheu no momento da atribuição do ano de 2003, os relatos dos professores e os argumentos derivados da observação em campo indicará qual etapa do sistema de ensino presente na EE é privilegiada.

Porém, antes de dar prosseguimento à análise referente à etapa de ensino privilegiada no interior da EE, faz-se necessário refletir, portanto, destinar algum espaço desse trabalho, à ordem das características presentes na tabela. Pois, Bourdieu já havia salientado que o reconhecimento e o poder dos professores estão associados, em parte, aos títulos que possuem (2004a), entre os possíveis.

Especificando, o principal título que um professor pode possuir, associado à etapa de ensino em questão, não é como se poderia imaginar, o de mestrado, mas sim o de professor efetivo, fornecido pela secretaria da educação do Estado de São Paulo. Qual é à base dessa afirmação? A resposta é aparentemente simples, mas seu efeito entre os professores é significativo. Um professor efetivo sempre terá aulas para ministrar, enquanto um professor com contrato em regime temporário não, mesmo tendo o título de mestre. E mais. Este nunca sabe se permanecerá na escola em que trabalhou naquele ano, pois a atribuição de aulas sempre é realizada em nível regional (diretoria de ensino), enquanto para os efetivos ocorrerá na própria escola onde reside sua sede. Por isso, não é difícil escutar nas escolas frases como a pronunciada pela professora DI:

“Ah! Você (pesquisador) está anotando a posição dos armários da sala dos professores (risos)... Nem precisa mencionar que os professores “brigam” pelos melhores armários. Os efetivos sempre falam: “Os meus armários têm que ser em cima, onde já se viu, sou efetiva”.

E isso vale nas reuniões, quando argumentam: “Que ele (professor ACT) está falando, ele nem sabe se vai estar o ano que vem aqui”. É uma coisa forte na escola.”

Então, de que vale o título de mestre? Vale na disputa por pontos, que influencia na classificação dos professores e, por sua vez, na escolha das salas de aula com que vão trabalhar; se vai ou não precisar completar a jornada em outra unidade escolar e possibilita também ocupar o cargo de vice ou diretor, ampliando suas possibilidades no interior da escola. Contudo, este trunfo muito desejado pelos professores, pois amplia seu campo de possibilidades (armas), também pode ser obtido pela complementação da formação específica via especialização em pedagogia na modalidade “gestão escolar”, realizada freqüentemente pelos professores.

Em suma, o título de mestre é importante, entretanto, é uma estratégia limitada à capacidade do professor em converter os conhecimentos incorporados em outro espaço social (campo científico e/ou acadêmico) em conhecimentos reconhecidos no interior da escola, se comparada ao título de efetivo, que possibilita ao professor se fixar e galgar posições na luta pelo conhecimento e reconhecimento (capital docente) no interior de uma escola, sendo esta uma estratégia amplamente legitimada pelos professores, sejam eles os dominantes, os efetivos, ou dominados, os ACTs e os eventuais, enquanto aquele não.

As considerações descritas acima mostram que a escola é um espaço social com características próprias, distintas, inclusive do mundo científico e/ou acadêmico. Distinta e, pois especificante, por valorar, fazer valer, ou seja, converter, no sentido dos fatores de troca entre moedas nacionais, um título, como licenciado ou efetivo ou outro qualquer, que fora do espaço social escolar tem um valor e dentro tem outro.

Título institucionalizado, porquanto tutelado pelo estado, com características próprias, de modo que serve, de um lado, como mais um indicador da

existência e, portanto de princípio de diferenciação de um campo dentre os demais (LAHIRE, 1999), no caso o escolar e, de outro, como uma propriedade constitutiva e distintiva para e entre os agentes particulares, os professores do campo da escola, à qual se dá o nome de capital cultural escolar na forma institucionalizada, de modo a diferenciá-lo das outras duas formas: o capital cultural incorporado e o capital cultural objetivado (BOURDIEU, 1998b) que também sofrerão a especificação com relação ao ambiente escolar, passando a se chamar, respectivamente, de capital cultural escolar incorporado e de capital cultural escolar objetivado.

Sinteticamente, o capital cultural escolar dos professores é igual à soma das suas três formas: o institucionalizado, o incorporado (sentido do jogo) e o objetivado (objetos materiais passíveis de apropriação). Quando a ele se soma o capital social, relativo à capacidade de manter e construir relações interpessoais, tem-se, enfim, o capital docente, o conhecimento e reconhecimento pelos pares.

Os Pontos obtidos por meio da conversão do tempo de serviço^{viii} ou dos títulos é outro tipo de capital cultural escolar de forma institucionalizada característico do espaço escolar que permite ao professor, freqüentemente o efetivo, usufruir da possibilidade de escolha de certas turmas e séries e, portanto, em qual(is) e quanto(s) período(s) vai lecionar, antes do professor que possui menos Pontos e que pode lecionar a(s) mesma(s) disciplina(s). No caso do professor ACT com mais Pontos, pode significar trabalhar em duas, três ou quatro escolas diferentes e não, raramente, em cidades e disciplinas distintas; enquanto, para o iniciante (recém-formado) com pouco ou nenhum Ponto, pode acarretar a não atribuição de aulas, tornando-se professor eventual.

Considerações realizadas, a atenção volta-se para o processo de atribuição das salas de aula para os professores efetivos da EE. Nele ocorre algo interessante, aliás,

bastante esclarecedor no que diz respeito aos interesses, aos alvos dos professores e ao funcionamento do campo da escola.

Os professores efetivos mais bem classificados escolhem, como indica a fonte de dados Ata de Atribuição de Aulas, primordialmente, com uma ou outra rara exceção, as salas de aula do período matutino, e, na impossibilidade de aí completarem a jornada inicial ou básica recorrem, posteriormente, ao período vespertino e em último caso ao noturno.

No período matutino encontram-se, em maior número, as salas do ciclo II, representadas pelas 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries das turmas A e B, com exceções das 6ª e 7ª séries, que possuíam somente a turma A, e, em menor número as salas de 1ª e 2ª séries de turma A do ensino médio. No período vespertino a situação se repete. Agora, com a 5ª série das turmas C e D, as 6ª e 7ª séries das turmas B e C, 8ª série da turma C do ciclo II e as 1ª e 2ª séries da turma B e 3ª série da turma A do ensino médio. Por fim, no período noturno a situação muda, pois existem somente 4 (quatro) salas de aula: a 8ª série da turma D representando isoladamente o ciclo II, e as 1ª e 2ª séries da turma C e a 3ª série da turma B do ensino médio.

Apesar dessas considerações, pode-se alegar que a existência de salas de aula de ensino médio no período matutino e vespertino não garante ao ciclo II a supremacia sobre o ensino médio. Neste caso, uma análise mais acurada da Ata de Atribuição de aulas, que passe por uma organização, presente no Apêndice II e quantificação, exposta na tabela 3, evidencia que essa observação não procede, pois os professores efetivos, mais bem classificados, detêm 79% de todas as disciplinas lecionadas nas salas de aula do ciclo II e 50% para as do ensino médio no período matutino. Porcentagens que vão se arrefecendo no período vespertino e chegam aos seus mínimos no período noturno.

^{viii} Os Pontos podem ser obtidos da seguinte forma: cada dia de serviço trabalhado equivale a 0,001 ponto; título correspondente à aprovação em concurso público de Professor de Educação Básica II da Secretaria de Estado da Educação 1 ponto; título de mestre 5 pontos e; de doutor 10 pontos.

Tabela 3: Apresenta a % de disciplinas ministradas por professores efetivos e ACTs nos três períodos de funcionamento para os dois níveis de ensino oferecidos pela EE.

	Ciclo II			Ensino Médio		
Período	% Efetivo	% ACT	% Total	% Efetivo	% ACT	% Total
Matutino	79	21	100	50	50	100
Vespertino	59	41	100	33	67	100
Noturno	28,6	71,4	100	22,2	77,8	100

Relato como o da professora RM que lecionou história no de 2005 sintetiza o que ocorre e como é visto, na ótica dos professores, os períodos vespertino e noturno e, de certa forma, faz um apanhado das idéias da diretora DA, prof. W, profa. MO, profa. MI, e das observações de campo registradas no diário do pesquisador.

Neste relato ela diz:

“Sem dúvida nenhuma! O período noturno é, é, isso aí. Vazio, chocho. Tem poucos alunos e professores que se vêem pouco, num período que é curto, o tempo passa rápido. Você (pesquisador) sabe, tem menos aulas... De manhã é aquela agitação mais organizada entre professores e alunos, à tarde é agitado, mas um agitado diferente, os alunos do sítio são mais agitados. Agora, à noite é aquela coisa tem poucas salas de aula e os alunos, a maioria do sítio e alunos que trabalham durante o dia parece que não têm aquela cultura. Se fala do que passou na TV eles nem sabem! Você quer fazer algo diferente, não é nesse período que ele vai aparecer. Eu até tentei, mas se vê que não vai, não empolga. Mas uma coisa é boa neste período a coisa é mais solta, mais tranqüila, não dá problema de indisciplina. Agora se você quer aparecer o negócio é de manhã! Lá o pessoal faz de tudo para aparecer. Eventos, intervalo cultural, campeonatos e por aí vai”.

Ao relato em questão, somam-se outros indícios de que o período noturno não é o mais atrativo para os professores que buscam reconhecimento: a biblioteca fica fechada, o que impede outras formas de atividades fora da sala de aula; das mais de 300 fotografias presentes no álbum que registra os projetos desenvolvidos pelos professores no ano de 2003, apenas 11 fotografias foram tiradas no período noturno e, ainda de uma atividade realizada pelo professor P de Português que trabalha como ACT e reside em outra localidade.

Um dos fatores mais relevantes para se identificar a causa de tal propensão dos professores e da escola pelo ciclo II do período matutino é o fato dos alunos, principalmente dos setores I e II que aí estudam ao término da 8ª série, procurarem estudo de melhor qualidade num município vizinho de maior porte, evidenciando, desta forma, a influência do campo escolar sobre o campo da escola. Ou seja, os alunos para os quais os professores depositam suas maiores expectativas, esforço e libido são provenientes dos setores I e II que freqüentam o período da manhã do ciclo II.

Mas, como a comunidade aceita tal situação de distinção? Uma possível resposta a esta questão pode ser associada à palavra dissimulação, que pode ser mais bem explicada em duas partes.

A primeira é a de que a prefeitura que fornece o transporte escolar gratuito para os alunos do setor IV o faz, preferencialmente, nos períodos vespertino e noturno, então, não é algo promovido pela escola, mas uma situação à qual ela se adaptou, tirando-lhe de suas costas o caráter intencional na elaboração desta distinção.

A segunda está associada ao fato de nas salas de aula de todos os períodos existirem grande número de alunos do setor III, o que afasta a suspeita de montagem de salas de aula que privilegiam algum setor da sociedade.

De toda a elaboração apresentada até o momento, pode-se dizer que o ciclo II do período matutino é a arena, o campo de luta preferencial no qual os professores se enfrentam na busca pelo conhecimento e reconhecimento.

Isto indica que um bom professor, ou seja, conhecido e reconhecido pelos seus pares deva ter em sua estrutura mental e corporal, o *habitus* bem ajustado e ajustante às relações estabelecidas nessa região social, de forma a poder localizar os alvos ou objetivos mais valiosos e, assim, utilizar as estratégias mais pertinentes para alcançá-los. Vale lembrar que as tomadas de posição do agente em questão dependem da sua posição no interior desse campo da escola, que está em vias de ser construído e da posição de sua escola no interior do campo escolar.

Antes, porém será apresentada uma representação ilustrativa, figura 4, da situação descrita anteriormente, no que diz respeito ao campo escolar.

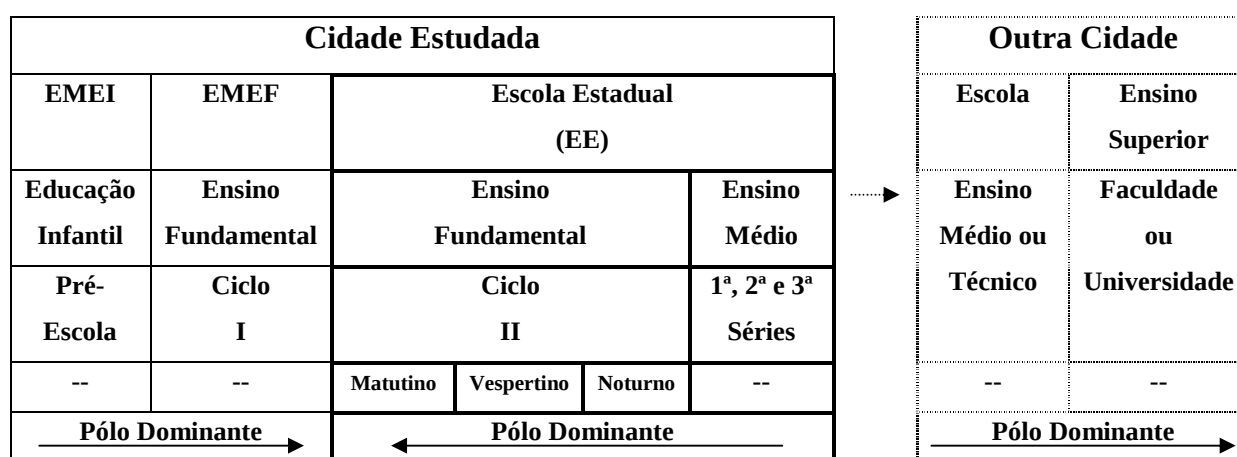


Figura 4: Esquema do campo escolar representando os pólos dominantes e dominados das instituições de ensino da cidade, com detalhamento na etapa e no período nos quais os professores da EE estabelecem suas lutas. É detalhada a transferência de uma parte dos alunos do ciclo II da EE para outra cidade via o símbolo➤.

E é lá, em meio ao lado dominante do pólo, no ciclo II do período matutino, que a professora de ciências M desenvolve suas atividades, preferencialmente, para os alunos

dos setores I e II juntamente com outros professores da escola. Situação alicerçada pelo título de efetivo, que lhe confere a possibilidade de escolher as salas de aula antes da ID, outra professora efetiva de ciências da EE, devido à sua superioridade em pontos.

A título de curiosidade, que evidencia a relação harmoniosa entre sua posição e as tomadas de posição quanto ao ambiente do ciclo II, conta-se na escola uma situação inusitada vivenciada pela professora de ciências M. Nela, esta professora escolheu uma sala de aula da 1ª série do ensino médio noturno para completar sua jornada, contudo não foi necessário mais do que trinta dias para ela abandonar a turma. A justificativa, dizem, foi por não se adaptar aos alunos do período, mas por trás de tal atitude pode haver um forte sentido, associado ao prestígio construído e adquirido, de que em tal período os esforços não teriam o retorno condizente. Além do mais, não é qualquer professor que pode ou tem condições objetivas de abandonar uma sala de aula sem arranhar sua reputação, a não ser que essa sala tenha pouca representatividade, como parece ser o caso. Essa tomada de posição necessita de certo sentido do jogo, que muitas vezes um novato ou professor menos reconhecido por falta do mesmo não tomaria. Sem dizer que ela corria o risco de arranhar sua reputação por conta de não conseguir fazer no período noturno o que fazia no período da manhã.

Algo similar parece ocorrer com futuros professores em situação de estágio. Eles não reconhecem ou até mesmo não compreendem a tomada de posição dos professores que estão acompanhando, por não possuírem o sentido do jogo ou desconhecerem tal característica do campo da escola e muito menos do campo escolar. Fato que pode ser agravado e prejudicar sua inserção no estágio se o mesmo não souber que o ambiente escolar tem características próprias, como períodos e salas de aulas onde o jogo é mais intenso, e o deslize é menos tolerado. Em suma, pode levar o futuro professor a ter uma imagem parcial

da escola na qual está fazendo suas primeiras incursões e, assim prejudicar sua aprendizagem ao fazer interpretações enviesadas por referências teóricas limitantes.

As considerações realizadas até o momento possibilitam identificar até quais salas de aula são as preferidas pelos professores concorrentes ao título de bom ou professor conhecido e reconhecido, mas ainda não permitem identificar as posições dos mesmos na estrutura das relações objetivas. Então, cabe ao próximo passo deste trabalho abordar tal questão.

As fontes de informações empregadas para determinar as posições dos agentes no interior do campo da escola foram as mais diversas. A causa pode estar relacionada ao processo de construção desse objeto que almejava certa originalidade. Objetivo que exigiu vários esboços, ajustes e estratégias de verificação pouco lineares e claros para o contexto imediato da criação, mas que para o momento da apresentação parecem não serem úteis, por serem longos e em demasia obscuros aos leitores, ávidos por novidade e facilidades, características do tempo atual, que exigem, por sua vez, uma explanação embebida de simplicidade e lógica.

Tendo em vista essa consideração, sem, todavia ficar preso a ela, a estrutura de conhecimento e reconhecimento fora erigida a partir da análise de relatos de professores, direção, alunos, pais e funcionários, das observações feitas em campo pelo pesquisador, do álbum de fotos dos projetos de 2003, do Plano de Gestão da escola para os anos de 2002, 2003 e 2004, de fitas com gravações em VHS de alguns eventos realizados na escola no período mencionado e da “espiral de proximidade” aplicada aos professores.

Contudo, tal processo parece ter ou estar seguindo, em linhas gerais, as seguintes orientações: (1) localização do professor de destaque; (2) verificação da existência ou não de outro professor de destaque; (3) verificação da existência de grupos em torno desse ou desses professores; (4) analisar a relação desse professor com seu respectivo grupo; (4)

analisar a relação entre esses grupos de professores; e (5) analisar a relação do grupo total de professores com o mundo a sua volta. E é, assim, mais detalhada do que aquela proposta generalista amplamente disseminada na sociologia geral: “1º) indicação das relações de um homem com um grupo específico; 2º) a relação desses grupos entre si dentro da população; e 3º) a relação desta população com outras existentes no universo humano” (SOROKIN, 1973, p. 226).

Os relatos trouxeram à cena algo até aquele momento insuspeito para o pesquisador: A existência de outra professora conhecida e reconhecida pelos pares. A VP. Professora efetiva de português que, na fala dos entrevistados aparecia de forma complementar e de oposição à professora M. De forma a sustentar tal proposição seguem-se os relatos:

“Você pode até achar ela séria... chata, mas outra professora que o pessoal acha muito boa é a VP. Não tem o mesmo jeitão brincalhão da M, mas as duas são as melhores professoras da escola.” Alunos do período da manhã conversando sobre o trabalho do pesquisador.

“A competência da professora M ninguém discute. Ela é a professora! Como também a da professora VP, é um exemplo de profissional.” Fala pronunciada pela secretária da escola LI durante o trabalho de distribuição dos alunos nos setores da cidade.

“É até complicado a gente falar dessas coisas, dos colegas. A M é um show de professora, um barato. Mas não tem só ela. Outra que se destaca, e muito é a VP. Ela faz a molecada entrar no eixo, você não escuta um pio na sala que ela está. As duas são fora de série.” Frase da DI. Professora ACT em 2003 e que hoje (2006), após assumir o cargo de efetiva, ocupa a função de professor coordenador da EE.

“A gente tá falando da M que é minha amigona, mas outra professora muito boa também é a VP. O pessoal gosta muito do trabalho delas.” Opinião da professora MI.

“A M é fantástica. Quando eu estava na direção tudo que ela pedia ou eu via que tinha a ver com o trabalho dela como vidraria ou produtos do laboratório eu trazia para ela porque eu sabia que ela utilizaria. Quantos livros eu não trouxe de editoras para ela?! Sempre estava do lado dela!...Outra muito boa professora é a VP.” Relato do professor T.

“São de épocas diferentes, mas M e VP são as professoras que mais se destacam na escola.”
Enunciado pelo professor W.

“Você (pesquisador) está fazendo trabalho sobre professor reconhecido, bom professor, mas na visão da escola. Isso é legal, pois o pessoal acha que na escola só tem gente descomprometida. O que não é verdade. Aqui na escola além da M tem outras professoras muito boas. Como a VP. Na verdade têm várias: M, VP, RL e eu. Esse pessoal é muito bom.”
Fala da professora FL.

Em consonância com as falas, as fotos^{ix} presentes no álbum de eventos comemorativos e educativos realizados no ano de 2003 evidenciam, reforçam a existência não de uma, mas de duas professoras conhecidas e reconhecidas pelo campo da escola que, por sua vez, indicam a existência de dois grupos dominantes e distintos de professores efetivos, representados e associados à M e VP, na luta pelo poder e que, por sua vez, fornecerão as características específicas da estrutura das relações objetivas. Porém, antes de descrever as

^{ix} A fim de preservar a integridade dos agentes analisados e envolvidos na pesquisa, as fotos não serão colocadas em momento algum, contudo o seu conteúdo será, dentro do possível, descrito.

Homo magister: conhecimento e reconhecimento de uma professora de ciências pelo campo escolar

fotos que corroboram com o enunciado segue-se outro relato indicando a existência da luta pelo reconhecimento, agora dado pela professora de biologia SL, que lecionou na escola em 2002:

“O pessoal (os professores) quer ser estrela! Gosta de aparecer. Principalmente a VP e a M que não parecem estar duelando, mas estão, só que de uma forma sutil e amigável. Não é briga, se sabe! Trabalho.”

A primeira foto a ser descrita, na verdade, pode e deve ser entendida aqui como uma síntese de tantas outras, presentes no álbum. Nela os alunos uniformizados das primeiras séries do ciclo II do período matutino estão ordeiramente aglomerados e em pé em frente à entrada do prédio no qual reside um jornal de circulação regional, que estão em vias de visitar. A professora VP, por sua vez, está ao fundo e ao centro desse aglomerado de alunos com um leve e discreto sorriso no rosto. Posição de centralidade ocupada em outras tantas fotos.

Segundo as falas de outros agentes da escola como professores, diretor e coordenador, o que a foto quer dizer está sintetizado nas palavras da secretária LI: *“A coordenadora DE morria de amores pelo trabalho da VP, adorava. Era fã da VP. Ela, a DE era formada em português e aí que está toda aquela admiração.”* Isto é mais um indício de que a M não é a única que possui posição de destaque na escola.

Em outra foto, mais um aspecto inicialmente abordado nas falas de FL, MI e T volta a ser reforçado: as relações de proximidade e distanciamento dos agentes de destaque como a M e a VP com os outros professores da escola que, por sua vez, jogam luzes mais eficazes nas relações de dominação estabelecidas entre os mesmos.

Na imagem em questão, tirada no período matutino, as professoras uma ao lado da outra, no fundo do palco, ouvem uma canção entoada por um aluno que toca violão, à frente do palco, como uma forma de homenagem pelo “dia das mães”, enquanto os alunos, sentados abaixo do palco, presenciam a cena.

O interesse pela descrição da foto reside na ordenação dos professores, ou seja, quem está perto ou ao lado de quem. Ela é reveladora. Da esquerda para a direita seguem-se os seguintes professores: M; um pequeno espaço vago; RI muito próxima de MI; um pequeno espaço; eventual AN; pequeno espaço; ? (professor não identificado); pequeno espaço; e muito próximas, VP, RL e FL.

Ao se associar as falas de FL, MI e T e o posicionamento dos professores na foto e reuniões pedagógicas verifica-se uma tendência de formação dos dois principais grupos de professores compostos essencialmente por professores efetivos que ingressaram na EE na década de 80.

O primeiro deles, voltado para o acúmulo de capital social, é formado, por assim dizer, por um núcleo mais firme representado por M, MI e T, a agregada ID e a periférica CI. De forma semelhante, o segundo grupo, orientado para o acúmulo de capital cultural escolar, é formado por um núcleo rígido composto por VP, FL, RL e CR e as agregadas AA e SO.

Outro instrumento criado e utilizado para estabelecer e verificar a composição do grupo e, também, a relação de proximidade e distanciamento entre os professores do campo da escola é aqui denominado de “espiral de proximidade”. A título de exemplo, segue-se a espiral de proximidade elaborada pelo professor de educação física T, figura 5, que ajudou a determinar a sua posição na estrutura das relações objetivas no interior da escola.

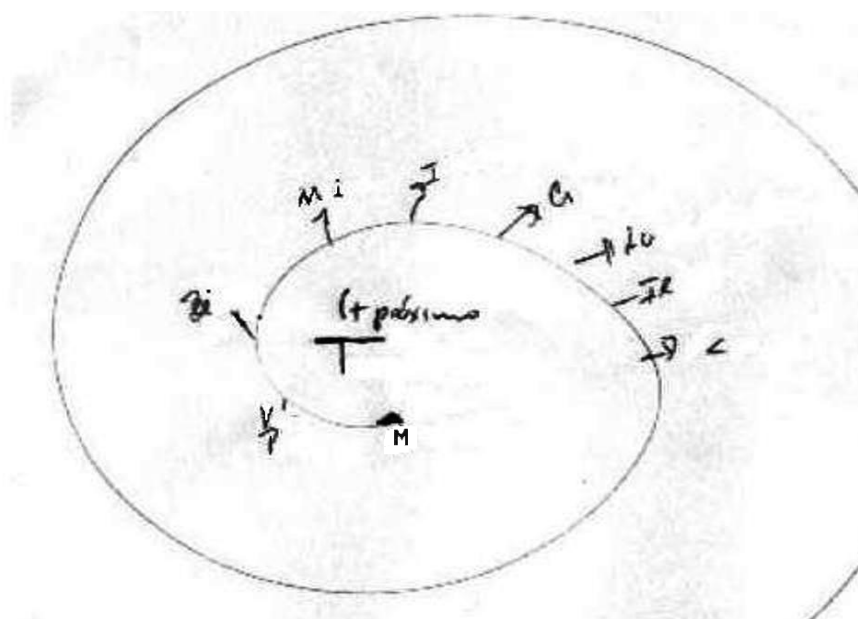


Figura 5: Espiral de proximidade do professor T ao qual estão colocados os seguintes agentes, pela ordem de proximidade: M; VP; BI funcionária da escola em 2003 (atualmente professora efetiva); MI; I (ex-funcionário da escola); CR; sendo os subsequentes ex-funcionários.

As outras espirais de proximidade (ver Apêndice III) reforçaram a existência desses dois grupos entre os professores efetivos como também, de maneira clara e surpreendente, possibilitou a visualização de quão era homogênea a composição dos pólos de professores efetivos e de professores ACTs, pois aqueles, com raras exceções não mencionavam estar próximos destes, mas, estes, dentro do possível, procuravam indicar um ou outro daqueles em suas espirais repletas de ACTs. Enfim, existe de forma consciente ou não uma hierarquia entre efetivos, dominantes, e ACTs, dominados.

A par da composição desses dois grupos de efetivos e dos pólos representados por efetivos e ACTs buscou-se elementos para uma primeira ordenação vertical dos professores (em cima ou embaixo de tal professor), por meio do volume do capital docente de cada um, de modo a tornar clara a posição associada ao reconhecimento dos mesmos, uns em relação aos outros; evidentemente, que tal procedimento indica a posição de dominado e dominante de um professor em relação ao outro.

Assim, foi realizada uma consulta durante a entrevista ou em conversas informais com os professores, alunos, funcionários, vice e diretor com o intuito de verificar o professor mais e o menos conhecido e reconhecido em sua matéria escolar. O quadro mais estável, ou seja, o freqüentemente citado está exposto na Tabela 4.

Tabela 4: Apresenta a hierarquia de reconhecimento dos professores em suas respectivas matérias escolares.

 Professor Reconhecido	Matérias Escolares										
	Port	Mat	Hist	Geo	Ciên	Bio	Fís	Quí	Ing	EF	EA
	VP	MI	SO	AA	M	CI	W	MO	TA	T	RL
	FL	RI	DI	MR	ID	VL			LU	SA	A
	CR	BI									
	P	ED									

Esta análise, contudo, teve outro mérito, o de salientar a existência da hierarquia das matérias escolares, de modo análogo ao que ocorre com as disciplinas acadêmicas, aqui representada pelo caso Inglês, que, em uma época tinha “a matemática; depois a matemática ou os estudos clássicos; depois as ciências naturais” (SNOW, 1995, p. 38) e, hoje se vê a biologia como a mais reconhecida.

Optou-se por descrever essa hierarquia em três níveis: matemática e português compõem o primeiro; história, geografia e ciências (na qual abarca as matérias de biologia, física e química) formam o segundo; e, por fim, inglês, educação física e educação artística constituem o terceiro.

Os critérios que permitiram ir além da simples verificação da existência de tal hierarquia e, também fazer tal divisão são: o número de aulas; o número de professores por matéria escolar; a organização do horário escolar que dá mais atenção às matérias do primeiro e segundo nível ao se evitar a ordenação dessas matérias numa seqüência dita estafante;

provas (SARESP, Prova Brasil, PISA...) e concursos externos pautados por matérias, principalmente, do primeiro nível; falas e práticas escolares que valorizam os dois primeiros níveis, como “*o conselho de classe e série pode começar, pois já temos os professores de matemática e português*”, ou ainda, “*o professor de português redige a homenagem para...*”; a visão das editoras de livros didáticos que reconhece e reforça tal hierarquia em suas fichas de cadastro de docente (Anexo I); a ordenação das áreas de conhecimento presente no parecer da CNE/CEB de nº 04/98 (Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental)...

As implicações decorrentes dessa hierarquia das matérias escolares são variadas. Dentre as quais, destacam-se: afetam ou estruturam a relação dos professores no estabelecimento de projetos, sobretudo, os interdisciplinares no que diz respeito à escolha da temática e das ações a serem implementadas; a promoção ou a retenção de alunos; nas conversas com os pais e responsáveis; a escolha, a forma e o conteúdo a ser dado nas salas de aulas dessas matérias escolares; e, portanto, estabelecem maiores ou menores dificuldades, tempo, energia para um professor ser conhecido e reconhecido pelos pares.

Mas, uma análise mais acurada, meticulosa aponta para outro tipo de hierarquia, relacionada ao tipo de abordagem dos conteúdos pertencentes a uma matéria escolar específica, ou seja, a uma hierarquia de perspectivas (enfoques) de ensino no interior de uma mesma matéria escolar que, por sua vez, está subordinada à hierarquia das matérias escolares.

A existência da hierarquia de perspectivas é visível, perceptível nas mais diversas matérias escolares: português, possui como dominante a perspectiva gramatical, enquanto, a literária é a dominada; ciências e matemática, têm como dominante a perspectiva da relevância teórica (propedêutica), de forma que a dominada pauta-se pela análise prática das coisas comuns do mundo (prática); educação artística, tem na história da arte sua perspectiva dominante e, no estudo geométrico das formas a parte dominada...

A relevância desta hierarquia de abordagens reside na sua capacidade indicativa do tipo de disposição, tendência que possui um professor ao adotar ou ser adotado por tal perspectiva, ou seja, um professor de ciências ou matemática que trabalha a matéria escolar na perspectiva da análise prática das coisas do mundo tende a apresentar maior sociabilidade, enquanto, outro professor da mesma matéria, mas na perspectiva propedêutica tende a atribuir menor valor a aspectos humanos.

Por fim, há a necessidade de mencionar que a hierarquia em questão é fortemente institucionalizada, contudo sua percepção, utilização ou manipulação, aí cabe a transformação, dependem de um forte senso de jogo, capacidade de objetivação e de criação de relações pessoais por parte do professor.

Esse é o caso da professora M que, conscientemente ou não, demonstra um aguçado sentido do jogo, ao utilizar a existência de tal hierarquia, no estabelecimento da necessidade de se ter um caderno só para ciências junto a seus alunos, dando, portanto, um caráter distintivo, um *status* diferenciado à sua matéria.

Feitas as devidas considerações sobre a hierarquia dos professores no interior de suas matérias escolares também hierarquizadas retoma-se o processo de ordenação dos professores, agora, também preocupado em localizá-los horizontalmente, segundo a estrutura de seu capital docente, dito de outra forma, pela ênfase no acúmulo de capital social ou capital cultural escolar, mencionado abaixo.

No primeiro grupo, caracterizado pelo acúmulo de capital social, tem-se a professora M de ciências ocupando a posição de máximo reconhecimento, devido, dentre outras características: conhecimento da matéria; à capacidade de “adaptar” termos acadêmicos à “linguagem” e à realidade do aluno; realização de aulas de campo e laboratório com temas cotidianos; postura dinâmica e extrovertida marcada por tomadas de iniciativas; exercia liderança na condução das reuniões, sejam elas de HTPCs, planejamento, Conselho de

Escola..., em particular, na articulação entre os diversos grupos de professores existentes; criação de um ambiente de sala de aula mais solto e descontraído; mantinha grande proximidade com os alunos, até mesmo no intervalo, quando tinham oportunidade se expressarem; e mantinha bom relacionamento com os professores e com pessoas de diversos setores da comunidade extra-escolar.

Num patamar inferior está à professora de matemática MI que, apesar de ser reconhecida pelo estrondoso conhecimento matemático, apresentava dificuldades em manter a disciplina dos alunos durante o desenvolvimento das atividades em sala de aula. Numa tentativa de dar encaminhamento ao problema e, assim, melhorar o ambiente de sala de aula, utilizava, algumas vezes, da estratégia de resolver exercícios provenientes das provas de concursos para a seleção de alunos pelas escolas técnicas estaduais, faculdades, ou ainda, obtenção de bolsas de estudo em instituições privadas de ensino.

Contudo, sua estratégia preponderante e mais eficaz, na obtenção de reconhecimento, era de criar e manter um bom ambiente de trabalho fora da sala de aula, ao auxiliar os alunos e os colegas em atividades individuais e coletivas, mesmo não relacionadas à matemática, a exemplo da “Campanha do Agasalho”, confecção e distribuição de “cestas básicas” para a comunidade carente do município... Entretanto, segundo seus colegas não possuía a destreza da professora M no que diz respeito ao relacionamento interpessoal, e, portanto sua localização, na horizontal, está situada numa posição mais à esquerda desta professora.

O professor de educação física T, por sua vez, ocupa uma posição dominada em relação às duas professoras, devido ao longo tempo que ficou afastado da sala de aula, exercendo a função de diretor da escola, mas que lhe possibilitou desenvolver uma grande rede de relações pessoais e um bom sentido do jogo escolar, posteriormente, usados no exercício da docência ao valorar aspectos mais humanos dos alunos e dos pares e, por isso

mesmo, está situado mais à direita da professora M, para qual trazia materiais de todos os tipos, utilizáveis nas aulas de ciências (revistas, jornais, vidrarias de laboratório, animais, plantas, etc.), ou, a acompanhava em aulas de campo como visitas à SABESP, a mata ciliar de córregos, etc.

Abaixo dos professores mencionados anteriormente, está à professora de ciências ID. Posição ocupada, dentre outros motivos, pelo fato de ficar afastada da atividade docente por muito tempo para gerenciar um posto de combustível, o que a levou a lecionar em três períodos, empenhar tempo e energia no estudo e no entendimento do que ocorre na escola e, ainda, provocar certa falta de sentido do jogo escolar, que procura compensar por meio de contatos discretos com outros professores, levando-a, assim, a ocupar uma posição mais à esquerda de MI e, portanto, de M.

Entre todos os efetivos deste grupo a professora de ciências CI é a que tem menor reconhecimento, pois ministrava poucas aulas de biologia no EM, principalmente, do período noturno para completar a jornada, cuja sede pertence a uma escola de uma pequena cidade vizinha. E, isto a fazia investir moderadamente no jogo daquela EE, desenvolvendo atividades sem relação com os projetos estabelecidos no planejamento escolar, mas, dentro do possível, mantinha contato com ID e fazia “questão” de se afastar da M ao privilegiar o aspecto disciplinar e conteudista da matéria escolar, o que a fazia ficar à esquerda de MI e, muito mais ainda, de M que possui a característica de flexibilizar, contextualizar e humanizar o conteúdo.

Subordinado a este grupo de professores efetivos estava o grupo de professores ACTs formado por MO, W, SA e BI e os periféricos RI e VL que, de uma forma ou de outra tinha como parâmetro de docência o grupo da M, tendo em vista a área de atuação, as atividades desenvolvidas intensamente com a participação e o envolvimento dos alunos, os projetos propostos em parceria com agentes externos à escola e as gravações em

VHS das atividades festivas da escola, que realizavam conjuntamente e era refletida nas “espirais de proximidade” dos ACTs.

MO, a mais reconhecida desse grupo de ACTs, procurava manter essa posição sustentando relações de proximidade com os professores efetivos e, conseqüentemente, mais tempo de escola, ao passar informações sobre os acontecimentos da escola, o que indicava um bom sentido do jogo, e, com isto conseguia elaborar projetos em conjunto com alguns deles (ID e MI), contudo, visava conquistar os alunos sem ser confundida com a professora M, tendo como baliza a professora ID, levando-a, assim, a ocupar uma posição à esquerda de M e à direita de ID.

O professor de física W se posiciona à esquerda da professora M, pois gostava de empregar as estratégias dessa professora, entretanto, com certa inflexibilidade, e se aproximava dos alunos organizando atividades dinâmicas (caminhada pelas ruas da cidade com o intuito de calcular a velocidade média dos alunos no trajeto, cálculo das calorias dos alimentos em mercados...) e esportivas. Nesse caso, em conjunto com a professora de educação física SA, que dentre os membros deste grupo era a mais animada, descontraída e prestativa, portanto, mais à direita de M.

Contudo, enquanto, W desfrutava certo prestígio decorrente de sua identificação com os alunos do ensino médio, ávidos por iniciativas diferenciadas, já que eram relegados a segundo plano, SA ficava numa situação inferiorizada por não trabalhar o conteúdo de sua matéria, educação física, em sala, não procurar novas informações e ter nas atividades esportivas desenvolvidas no período vespertino, uma das suas principais estratégias.

Numa posição intermediária e estabilizada de reconhecimento, entre W e SA, encontra-se a professora de matemática RI que tem dificuldade com a disciplina dos alunos e dificilmente toma iniciativa, seguindo, desta forma, as orientações programáticas da

outra professora de matemática, a MI, procurando não interferir em demasia no ambiente escolar, ao ter o foco somente em sua matéria, trabalhada de forma organizada e metódica, o que a colocava bem à esquerda de W.

A professora de biologia VL, parece acompanhar a colega RI na apatia, talvez, oriunda dos anos de afastamento do ofício da docência, entretanto, usa mais eficazmente, o relacionamento com os outros professores, os gestores da escola e os alunos, com os quais trabalha a matéria de forma frouxa.

Por ainda ser conculinte de graduação em matemática a professora eventual BI, está numa posição inferiorizada em relação às professoras RI e VL, contudo, se diferencia de ambas na medida em que busca com avidez o reconhecimento dos pares.

A busca pelo reconhecimento dessa professora tem com base, por um lado, a relação de proximidade com os professores, obtida com o exercício da função de secretária de escola, que lhe permitiu aprender estratégias de conquista e aproximação com os alunos e, por outro, o vínculo com a universidade da qual adquiriu conhecimento distinto do escolar, como o uso da sala de informática. Contudo, sua avidez pelo reconhecimento expresso no excessivo interesse pelas convocações realizadas pelos ATPs de matemática da diretoria de ensino, ou, ainda a intromissão acentuada na vida particular dos alunos a coloca em movimento de choque com vários professores simultaneamente, levando-a a ocupar uma posição mais à esquerda de W com forte pressão para baixo, que resulta da negatização parcial de suas estratégias.

O outro grupo de professores efetivos, propensos a acumular capital cultural escolar, se distingue do anterior por estar associado ao nome da professora VP, indicativo de posição de máximo reconhecimento, ou melhor, por se constituir em torno de suas características, a saber, organização e disciplina em sala de aula, adotar a perspectiva gramatical, introvertida, distanciamento do aluno, inflexibilidade, sobriedade, utilização de

uma linguagem mais técnica, minuciosa e pelo círculo restrito de professores com quem mantêm relação.

Numa posição inferior à VP está a professora de português FL. Sua posição, representativa de menor prestígio decorre, dentre outros motivos, do menor tempo de docência. Apesar de trabalhar mais eficazmente a perspectiva literária com alunos do nível menos prestigiado, o ensino médio, sua pouca pontuação a obriga a lecionar nos três períodos letivos.

Entretanto, isto lhe dá a oportunidade de trabalhar num ambiente de maior visibilidade, o ensino fundamental, que exige da mesma mais energia, tempo e certo ajustamento de postura disciplinar não sentido por VP, símbolo de retidão, disciplina, seriedade e domínio de conteúdo.

Com relação à VP, FL fica mais à direita devido à sua maior proximidade e trânsito com professores, principalmente, efetivos e alunos, no entanto, há de se ressaltar que ela possuía uma das principais características deste grupo, a saber, manter claras as diferenças do papel de professor e de aluno.

Num nível pouco abaixo ao da FL está a professora de educação artística RL e sua colega CR, professora de português, numa posição menos privilegiada. Ambas, RL e CR são conhecidas pela criticidade com que julgam as iniciativas dos pares, principalmente se forem propostas elaboradas pelos membros do grupo representado pela professora M, com quem têm certa rivalidade, expresso no gosto pela provocação, menosprezo e até o desdém explícito.

RL é professora desse grupo que ocupa posição mais à esquerda da professora VP, refletindo, desta forma, o forte gosto pela organização, ênfase na perspectiva da história da arte, princípios morais, postura exemplar de professor, disciplina e conhecimento pelo conhecimento, entretanto, está numa posição menor no que diz respeito ao

reconhecimento, pois leciona uma matéria escolar hierarquicamente inferior e dependente dos conteúdos de outras, para aí oferecer sua competência estética.

CR, por sua vez, se apóia nessa importante característica de RL para levar adiante sua mais valorosa estratégia, o teatro, um dos mais representativos projetos da escola. Tal projeto da professora CR requer o estabelecimento relações com outros professores e alunos, principalmente, os dos últimos anos do ensino fundamental e do ensino médio, com os quais enfatiza aspectos literários, o que explicaria, se não totalmente, com plausibilidade a posição mais à direita de VP, contudo, sua inabilidade de manter tais relações a levam a ocupar uma posição mais à esquerda de FL. Sua posição dominada em relação a RL se deve à ênfase relativa com que desenvolve as atividades de docência para os alunos do ensino médio no período noturno.

Pouco abaixo de CR pode-se encontrar, na ordem de maior para o menor reconhecimento, a professora de geografia AA e professora de história SO. De maneira descontraída, sem, por isso ocorrer em imprecisão, tais professoras são vistas por vários professores como “alegres e aéreas”, principalmente a AA no que tange a energia jogada no jogo.

Contudo, a distinção entre elas é evidente. Enquanto, AA, por ter raízes no município, faz queixas sobre a indisciplina dos alunos e a falta de organização da escola para levar os pares a acreditar que está jogando o jogo escolar a sério, tirando o foco de suas sala de aula.

SO, em situação distinta, por ter ficado algum tempo na escola e ter perspectiva de saída para sua cidade natal, aprendeu a reconhecer os interesses e esforços dos pares, contudo sua situação permite “brincar” com os objetivos dos colegas, aplicar pouca energia na sala de aula e ter ligações com os dois grupos de professores efetivos.

Enfim, pode-se localizar a professora AA, abaixo e pouco à esquerda de CR. SO, por sua vez, fica abaixo e do lado direito de AA, de modo a ter acesso aos dois grupos de professores efetivos.

Diretamente dependentes desse grupo de professores efetivos localiza-se o grupo de professores ACTs formado por TA e LU de inglês, e, DI de história. TA ocupa posição hierárquica superior devido ao seu tempo de trabalho na escola, que lhe possibilitou ter contato mais íntimo com as professoras efetivas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e, assim identificar o período letivo mais importante e quais atividades têm mais valor. A título de exemplo cita-se: levar os alunos na biblioteca, traduzir letras de músicas, filmes e jogos. Sua rigidez, seu “olho clínico” para perceber as movimentações na escola, em especial aquelas, potencializadoras de perturbação do ambiente escolar (tirar alunos da sala, festas,...), seguida de uma disposição para criticá-las a colocam, neste grupo hierárquico de reconhecimento, à direita de RL e à esquerda de CR.

Há de mencionar, contudo, que suas críticas, sugestões e ações são relativizadas, em outras palavras, sofrem sanção negativa por parte dos professores devido ao seu grande número de ausências, acarretadas pelo seu compromisso com uma escola particular do município vizinho, que, acabam perturbando o ambiente escolar e, portanto, seu prestígio, seu envolvimento com a escola...

Por sua vez, LU e DI estão em nível hierárquico semelhantes neste grupo. Justificativas plausíveis para tal situação vão das matérias sem muito prestígio que lecionam, passam pelo trabalho em períodos com pouco prestígio e, chegam até o pouco tempo de docência. As principais diferenças existentes entre elas são: LU é muito mais crítica, resguardada, enfatiza a gramática inglesa nas traduções de textos, inflexível, arrisca menos e segue freqüentemente, as orientações de TA, portanto, fica ao lado esquerdo de TA; enquanto, DI, é menos crítica, gosta de ouvir as pessoas, mais flexível e tem contato com uma gama

maior de professores, de forma, a se posicionar, à direita de TA e manter relações com AA, SO, VL e W.

Com relação aos professores de outras cidades, conhecidos como “os de fora”, como os professores P de português, A de educação artística, MR de geografia e ED de matemática, é possível, apenas, dentro dos dados constituídos, fazer algumas considerações específicas. O professor de português P tem certo nível hierárquico de reconhecimento devido ao razoável número de aulas nos diversos períodos, nos quais desenvolveu alguns projetos. O mais marcante, do teatro medieval, além de evidenciar certa relação com outros professores da mesma matéria, em especial, CR, que o auxiliou na escolha do papel para cada aluno, salienta a preocupação não com os alvos escolares da EE, mas com os interesses do curso de especialização que exigia a realização de atividades na escola.

Sem mais, é possível, colocá-los sob a égide das seguintes marcações: faltavam excessivamente; lecionavam, preferencialmente no período noturno; freqüentemente tinham problema de indisciplina; cediam suas aulas para os outros professores desenvolverem atividades; constituíam um grupo à parte na escola; e, não viam os alvos preferenciais dos professores efetivos ou não estavam interessados em se envolver com o jogo jogado na escola, devido a pouca possibilidade ali permanecerem no próximo ano letivo.

Contudo, esses grupos não estão independentes, isolados ou incomunicáveis, pois só existem enquanto contraposição e colaboração de um em relação ao outro. A ponto de, como revela a gravação em VHS da “September Fest”, destinada à arrecadar fundos para a escola, as professoras VP, FL, ID e MO aparecerem nestas respectivas posições trabalhando na barraca árabe.

Entretanto é importante salientar que tal posicionamento, além de reforçar a existência dos grupos, pelo simples fato de se ter de um lado as professoras VP e FL e de outro ID e MO, também aponta para a existência de professoras ou professora com marcas de

The diagram is a path model with 20 variables in rectangular boxes. The variables are arranged in a grid-like fashion across four quadrants defined by two axes:

- Vertical Axis:**
 - Top: -Capital Social
 - Bottom: +Capital Social
- Horizontal Axis:**
 - Left: +Capital Cultural Escolar
 - Right: -Capital Cultural Escolar

Variables are labeled as follows:

- Top-Left (-Social, +Cultural):** VP, FL, CR, RL, TA, LU, DI, P, A, MR.
- Top-Right (-Social, -Cultural):** M, MI, T, ID, CI, W, MO, SA, BI, VL, RI.
- Bottom-Left (+Social, +Cultural):** AA, SO.
- Bottom-Right (+Social, -Cultural):** ED.

Relationships are indicated by arrows:

- Solid Arrows (Significant):**
 - VP → M, VP → FL, VP → CR, VP → RL, VP → TA, VP → LU, VP → DI, VP → P.
 - FL → M, FL → MI, FL → T, FL → ID, FL → CI, FL → W, FL → MO, FL → SA, FL → BI, FL → VL, FL → RI.
 - CR → M, CR → MI, CR → T, CR → ID, CR → CI, CR → W, CR → MO, CR → SA, CR → BI, CR → VL, CR → RI.
 - RL → M, RL → MI, RL → T, RL → ID, RL → CI, RL → W, RL → MO, RL → SA, RL → BI, RL → VL, RL → RI.
 - TA → M, TA → MI, TA → T, TA → ID, TA → CI, TA → W, TA → MO, TA → SA, TA → BI, TA → VL, TA → RI.
 - LU → M, LU → MI, LU → T, LU → ID, LU → CI, LU → W, LU → MO, LU → SA, LU → BI, LU → VL, LU → RI.
 - DI → M, DI → MI, DI → T, DI → ID, DI → CI, DI → W, DI → MO, DI → SA, DI → BI, DI → VL, DI → RI.
 - P → M, P → MI, P → T, P → ID, P → CI, P → W, P → MO, P → SA, P → BI, P → VL, P → RI.
 - AA → M, AA → MI, AA → T, AA → ID, AA → CI, AA → W, AA → MO, AA → SA, AA → BI, AA → VL, AA → RI.
 - SO → M, SO → MI, SO → T, SO → ID, SO → CI, SO → W, SO → MO, SO → SA, SO → BI, SO → VL, SO → RI.
 - CI → M, CI → MI, CI → T, CI → ID, CI → CI, CI → W, CI → MO, CI → SA, CI → BI, CI → VL, CI → RI.
 - ID → M, ID → MI, ID → T, ID → ID, ID → CI, ID → W, ID → MO, ID → SA, ID → BI, ID → VL, ID → RI.
 - MI → M, MI → MI, MI → T, MI → ID, MI → CI, MI → W, MI → MO, MI → SA, MI → BI, MI → VL, MI → RI.
 - T → M, T → MI, T → T, T → ID, T → CI, T → W, T → MO, T → SA, T → BI, T → VL, T → RI.
 - M → M, M → MI, M → T, M → ID, M → CI, M → W, M → MO, M → SA, M → BI, M → VL, M → RI.
- Dashed Arrows (Non-significant):**
 - VP → M, VP → FL, VP → CR, VP → RL, VP → TA, VP → LU, VP → DI, VP → P.
 - FL → M, FL → MI, FL → T, FL → ID, FL → CI, FL → W, FL → MO, FL → SA, FL → BI, FL → VL, FL → RI.
 - CR → M, CR → MI, CR → T, CR → ID, CR → CI, CR → W, CR → MO, CR → SA, CR → BI, CR → VL, CR → RI.
 - RL → M, RL → MI, RL → T, RL → ID, RL → CI, RL → W, RL → MO, RL → SA, RL → BI, RL → VL, RL → RI.
 - TA → M, TA → MI, TA → T, TA → ID, TA → CI, TA → W, TA → MO, TA → SA, TA → BI, TA → VL, TA → RI.
 - LU → M, LU → MI, LU → T, LU → ID, LU → CI, LU → W, LU → MO, LU → SA, LU → BI, LU → VL, LU → RI.
 - DI → M, DI → MI, DI → T, DI → ID, DI → CI, DI → W, DI → MO, DI → SA, DI → BI, DI → VL, DI → RI.
 - P → M, P → MI, P → T, P → ID, P → CI, P → W, P → MO, P → SA, P → BI, P → VL, P → RI.
 - AA → M, AA → MI, AA → T, AA → ID, AA → CI, AA → W, AA → MO, AA → SA, AA → BI, AA → VL, AA → RI.
 - SO → M, SO → MI, SO → T, SO → ID, SO → CI, SO → W, SO → MO, SO → SA, SO → BI, SO → VL, SO → RI.
 - CI → M, CI → MI, CI → T, CI → ID, CI → CI, CI → W, CI → MO, CI → SA, CI → BI, CI → VL, CI → RI.
 - ID → M, ID → MI, ID → T, ID → ID, ID → CI, ID → W, ID → MO, ID → SA, ID → BI, ID → VL, ID → RI.
 - MI → M, MI → MI, MI → T, MI → ID, MI → CI, MI → W, MI → MO, MI → SA, MI → BI, MI → VL, MI → RI.
 - T → M, T → MI, T → T, T → ID, T → CI, T → W, T → MO, T → SA, T → BI, T → VL, T → RI.
 - M → M, M → MI, M → T, M → ID, M → CI, M → W, M → MO, M → SA, M → BI, M → VL, M → RI.

Homo magister: conhecimento e reconhecimento de uma professora de ciências pelo campo escolar

E mais. Colaborou para dar características mais claras e precisas, aos dois pólos de professores: àqueles subordinados à M e os subordinados à VP. Para obtê-las, no entanto, foi dada atenção especial à relação de proximidade e distanciamento entre autores, ao tema, aos tipos de ações propostas, ao público-alvo e aos agentes da comunidade ou cidade envolvidos na execução dos projetos

Deste modo, tornou-se nítida a tendência dos professores efetivos, ocupantes das posições presentes acima da linha mediana horizontal, pelos temas relacionados ou que possibilitam uma aproximação com o contexto da cidade. Microbacias, Coleta Seletiva do Lixo, Relação entre Família e Escola, Teatro para a Comunidade, História (da cidade e das famílias) nos Bancos do Jardim, entre outros, ilustram bem a preocupação desses professores com os assuntos citadinos com os quais têm certa familiaridade. E é aí, justamente na escolha dos temas, que aparece a primeira distinção entre os grupos de professores efetivos, dominantes, e os ACTs, dominados.

Os professores do lado direito acima (LD) preferem temas que possibilitem à escola se aproximar da comunidade, indo até ela ou nas palavras da diretora DA:

“reproduzir a comunidade na escola”; enquanto os do lado esquerdo acima (LE) procuram os que possibilitam trazer a comunidade para a escola, ou nas palavras daquela: *“reproduzir a escola na comunidade”*.

Sobre esse item têm-se outras distinções marcantes. Os professores do LD possuem, até por trabalharem com temas que exigem isso, contato facilitado com vários seguimentos da sociedade, como prefeitura, instituições públicas estaduais (SABESP, casa da agricultura, etc.), demonstrando, assim, serem hábeis nos relacionamentos interpessoais,

sendo, às vezes, indagados sobre a pertinência da relação do tema com o conteúdo trabalhado em sala de aula, obviamente, pelos professores do LE.

Estes professores parecem menos hábeis nas relações interpessoais, sendo, portanto, mais resguardados, contudo, parecem formar um grupo mais coeso, com ligações mais ajustadas em torno da importância do conteúdo da matéria escolar. A essa propriedade essencial do campo da escola, que permite distinguir e ser distinguido e, portanto, ocupar uma posição determinada e determinante na estrutura, pela capacidade ou não do professor em estabelecer e manter as relações interpessoais de reconhecimento e conhecimento, atribui-se a designação de capital social (BOURDIEU, 1998b) específico do campo da escola e, num âmbito maior, do campo escolar.

Essencial, pois aos professores é negada a “separação entre seu trabalho objetivo [...] e o plano afetivo” (ADORNO, 1995, p. 112), sendo que esta situação se apresenta claramente no momento em que a criança é retirada do seio aconchegante da família e é lançada na escola, um ambiente estranho povoado de crianças e professores, igualmente estranhos, com os quais estabelecerá relações afetivas.

Tal situação foi potencializada no período de universalização do ensino, no qual as crianças originárias dos mais variados estratos sociais, econômicos e culturais foram postas e mantidas em contato no meio escolar. Aspecto também mencionado por Tardif & Lessard (2005), numa visão centrada mais na perspectiva docente, mas negligenciada nos trabalhos referentes aos *exemplares teachers*.

Por fim, é importante, mencionar ainda que a posse de tal capital social suponha uma maior facilidade por parte do professor em ocupar cargos administrativos (Vice e Diretor) da escola, haja visto que já foram ocupados por T, ID e AA.

As ações relacionadas aos projetos, no que lhes cabem, parecem ser mais organizadas, quando são realizadas pelos professores do grupo do LE do que pelo LD.

Organização pautada quase sempre pelo seguinte trâmite: os professores escolhem o material (textos e/ou conteúdos das matérias específicas) e os alunos que vão participar, posteriormente, ensaiam a apresentação corrigindo as falhas e, após a apresentação é feita uma reflexão sobre os resultados obtidos.

Mas, parecem pecar pelo excesso de rigor tolhendo, desta forma, a efetiva participação dos alunos. Caso distinto têm as ações dos professores do LD, que envolvem mais os alunos no trabalho e, de vez em quando, fazem algumas reflexões sobre o andamento do projeto, contudo as fazem, e muito, em outro nível: para detectar os temas e procedimentos condizentes com as problemáticas da cidade.

Dessa luta entre os grupos existentes no interior do campo da escola pelo conhecimento e reconhecimento, ou seja, pelo capital docente, sobre qual ensino é o melhor, há evidências contundentes e plausíveis da predominância do grupo representado pela professora VP sobre o da professora M, ou seja, o campo da escola é dominado pelos professores com mais capital cultural escolar, os professores do LE. E, em particular, pelos professores da disciplina de português, embora tal afirmação careça de respaldo.

Diante de tal exigência, indica-se: há maior número de professoras efetivas de uma mesma disciplina, a de português, ao passo que em matemática, outra disciplina reconhecida como importante, tem somente uma. Tais professoras, apesar de suas constantes desavenças, formam um grupo mais homogêneo e com ligações claras (ver figura 6) do que os professores do LD. As propostas de ações de ordem educacional ou de organização escolar, elaboradas pelas professoras do LE, no planejamento escolar, eram mais valorizadas, a ponto de constarem em maior número no Plano de Gestão da EE.

Portanto, as atividades dessas professoras sempre contavam com a presença e colaboração da professora coordenadora DE, licenciada em português. As estratégias ortodóxicas das professoras do LE, como criticar toda e qualquer proposta de ação mais

herética, elaborada pelos professores do LD evidencia, ou seja, serve como mais um indício para salientar que tais professoras ocupam a posição dominante (BOURDIEU, 2004d) no campo da escola. Essa subordinação não era aceita de maneira passiva pelos professores do LD, a ponto da professora MI fazer uma espécie de manifesto, durante a elaboração do projeto pedagógico, em prol da prática, da ação ao conclamar os pares, principalmente os do LE, a realizarem as atividades idealizadas.

Ao que tudo indica, a professora de ciências M conhecida e reconhecida pelos seus pares, tem associada a si a característica estrutural e estruturante de dominada, tendo em vista seu pertencimento ao grupo do LD. Logo, suas práticas e estratégias estarão invariavelmente associadas a esta determinação, como indica sua posição no campo da escola. Situação intrigante, que pode favorecer a compreensão dos motivos ou disposições que levam um professor conhecido e reconhecido como tal a não desistir de virar o jogo, enquanto, a maioria dos professores recém-formados vão perdendo o interesse pela mudança.

Algo interessante presente nessa análise e representada nas relações descritas no campo da escola diz respeito à autoria dos projetos dos professores ACTs: os projetos ou são individuais, já com alguma noção de quais são os alvos condizentes com as disposições, o *habitus*, associado à sua posição e aos interesses do campo da escola, influenciados pela posição da EE no campo escolar; ou são trabalhados em conjunto com os professores efetivos, evidenciando ainda mais seu papel de subordinação. Esta também está presente na pouca representatividade na composição da APM (Associação de Pais e Mestres) e do Conselho de Escola.

Assim, ao observar a figura 6, pode-se perceber que as setas pontilhadas que ligam os professores ACTs demonstram que estes não propõem os projetos em conjunto, evidenciando a falta de sentido do jogo, ou subordinação para obterem aceitação.

Contudo, elas querem dizer também que os professores ACTs, como demonstram as fotos, imitam os professores efetivos do período matutino na realização e condução dos projetos, principalmente no período vespertino, com alunos majoritariamente, dos setores III, IV e V, evidenciando, assim, por um lado, relativizando a importância de um eventual fracasso ou sucesso, e, por outro, a divisão social do trabalho no interior do campo da escola.

Isso mostra uma forma de aprendizagem, principalmente para os professores novatos, fundada nas e sobre as práticas possíveis e já realizadas pelos professores estabelecidos no campo da escola, ou seja, à semelhança de um *reflective practioner* (SCHÖN, 2000) e seu aprendiz, mas de forma estruturada pelas posições ocupadas pelos agentes, algo até então desprezado ou não salientado pela literatura.

Esse maior sentido do jogo, apresentado pelos professores efetivos em relação aos professores ACTs na elaboração de projetos, na escolha de salas de aula, nas formas de participação em reuniões de HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), no relacionamento com os alunos, na maneira de apresentar e avaliar a matéria escolar trabalhada, dentre outras várias situações possíveis de ocorrerem no interior do campo da escola, tem como origem um trabalho de incorporação por parte do professor que envolveu investimento de tempo e de libido. Pode, em outras palavras, ser chamado de capital cultural escolar incorporado.

E esse tipo de capital, caricaturado pela cena de um jogador de futebol que corre no vazio no lado oposto onde a bola está, por acreditar que ela irá para o seu lado, é outra forma de distinção do campo da escola, em relação ao campo científico ou acadêmico, por exemplo. Assim, só quem está nesse tipo de jogo pode acreditar, por mais absurdo que possa parecer para um telespectador, que vale a pena correr no vazio, ou no caso da escola,

propor certo modo de avaliar, escolher período de trabalho ou livro, abordar determinado tema num projeto...

No que diz respeito aos professores enquadrados na faixa “os de fora”, pôde-se verificar que os alvos propostos por seus projetos tinham pouca ou nenhuma correspondência com os elaborados pelos professores efetivos e ACTs, presentes há mais tempo na EE, cujos temas estavam ligados à cidade e às famílias tradicionais.

Isto implica, por sua vez, em escolhas de temas e procedimentos pouco conhecidos e reconhecidos pelos professores estabelecidos; o que acarreta um evidente desajustamento desses professores *outsiders*, de outra cidade. Há de salientar que o uso dos termos “estabelecidos e *outsiders*” é uma clara indicação da influência do livro de Nobeit Elias & John Scotson sobre a relação de poder em uma pequena comunidade (2000).

Como disse a professora *outsider* de história RO, que lecionou em 2005 na EE:

“É difícil trabalhar num lugar que fulano é parente de ciclano. Você não sabe com quem você está lidando, se pode falar certas coisas sobre alguém. É complicado essa coisa das famílias na escola!... Deixa a gente meio perdida.”

Além desse trânsito difícil entre os agentes que têm seu reflexo no número reduzido de fotos presentes no álbum dos projetos realizados, outros indicadores que tais professores enfrentam muita dificuldade para se ajustar à estrutura do campo são: a organização do quadro de horários das aulas realizado por MI, que privilegia os interesses dos professores efetivos da casa; o período noturno, o menos prestigiado possui mais professores *outsiders*; e os armários destes professores ficam, na grande maioria dos casos, na parte de baixo, rente ao piso, e em lugares de difícil acesso.

Situação inequívoca que é assumida e explicitada pelos professores, a ponto de estar presente no Plano de Gestão da escola no item destinado à caracterização dos professores, nos termos que se seguem:

“Aproximadamente 68% de todos os professores reside na própria cidade e são ex-alunos desta unidade. A maioria deles são pais de alunos, todos têm parentes estudando em nossa Unidade Escolar, o que garante um comprometimento e um engajamento maior em relação aos trabalhos exigidos pela Equipe Escolar, a nossa dificuldade reside justamente no professor que vem de outra cidade e que não se sente parte integrante da escola, já que, geralmente fica lecionando apenas por um ano letivo devido, a dificuldade de transporte”.

Postura, em essência, idêntica à empregada pelos moradores dos setores I e II, no âmbito da cidade, em relação aos moradores do setor III; e, no espaço escolar, aos alunos filhos desses emigrantes.

Ao transpor tais argumentos à reflexão sobre o professor exemplar, ou em termos mais precisos, com o referencial empregado, ao conhecimento e reconhecimento do professor, tem-se uma situação estrutural que “conspira” contra os professores *outsiders*. Nesse sentido, a luta simbólica pelo prestígio, pelo capital docente, implicaria fundamentalmente em duas posturas, sem as quais o professor *outsider* não acumularia grande capital, sendo que as duas demandariam o conhecimento e o reconhecimento da *illusio*, além de enormes libido e tempo desprendidos.

A primeira, mais ortodoxa, seria a de adquirir o *habitus* característico do campo da escola, de maneira a apreender as estratégias possíveis e válidas sem, contudo, almejar modificar a estrutura desse campo; a segunda, mais herética, implicaria em fazer com

que os outros professores conheçam e reconheçam os novos alvos e estratégias, em outras palavras, modifiquem a estrutura.

Em síntese, tal estrutura objetiva do campo da escola, representada pelas oposições entre as posições dos diferentes professores tem, na ocupação geográfica dos armários da sala dos professores, descrita na figura 7, o seu primeiro teste de eficácia e fertilidade, ou seja, de correspondência com a realidade descrita.

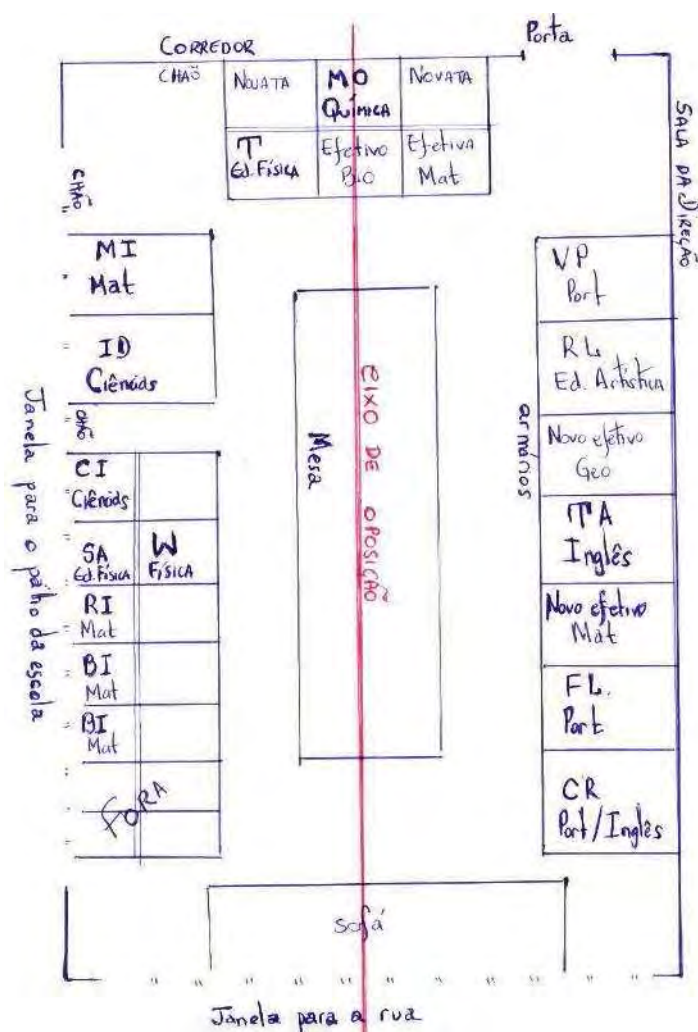


Figura 7: Posições dos armários dos professores (ocupação geográfica) em 2006, correspondendo precisamente à estrutura do **campo da escola** (ocupação social), principalmente, no que se refere à distinção dos dois grupos envolvidos na luta pelo poder.

Assim, ao se comparar a localização dos armários da sala dos professores, pode-se verificar uma correspondência que corrobora, em grande parte, com as relações descritas no campo da escola, primordialmente, quando o tema se remete à distinção dos dois grupos de poder existentes na EE. Enfim, se não iguais, pelo menos mostra uma estrutura de campo promissora e coerente com os dados analisados até o momento.

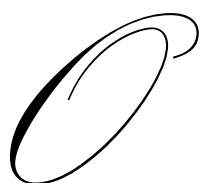
Contudo, a ação mais simples realizada no interior de uma escola, entendida como campo da escola, como ocupar um armário “na sala dos professores”, está carregada de significados estruturalmente determinados e determinantes, pela estrutura das relações objetivas das quais os professores são produtos e produtores. Busca-se dizer com essas palavras que ao escolher um armário para colocar seu material o professor também é escolhido pela estrutura das relações para ocupar este lugar. Não é por acaso que a oposição entre os dois grupos de professores da escola está representada na ocupação dos armários na sala dos professores.

Enfim, ocupar um armário é ser ocupado pela rede de relações dos professores, seja pela proximidade e distanciamento com um agente ou com um grupo de agentes. Isso se reflete não só no capital cultural escolar institucionalizado ou no incorporado, mas também no objetivado.

Para tal, basta atentar-se para a luta pelos armários melhores (novos, bonitos e padronizados) e bem localizados, reivindicados pelos efetivos; pela localização e ocupação dos muros da escola pelos cartazes; pelos desenhos realizados pelos alunos da professora RL nos muros da escola; no uso exclusivo do laboratório pela professora M; pelo uso intensivo da sala de vídeo pela professora CR; sala de informática pela professora FL, da quadra poliesportiva por T e SA; entre os outros exemplos que evidenciam o acúmulo de capital cultural escolar objetivado.

A junção das duas propriedades distintivas do campo da escola, obtidas pelos professores, segundo as leis e propriedades específicas desse campo, a saber, o capital cultural escolar -nas suas três formas, o institucionalizado, o incorporado e o objetivado- e o capital social, resulta no quanto um professor em particular é conhecido e reconhecido pelos pares, ou, nos termos aqui descritos, no volume global de seu capital docente, representado pelo eixo vertical, e na estrutura deste capital, representada pelo eixo horizontal da figura 6.

IV.2.3) O *HABITUS* E A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DA PROFESSORA DE CIÊNCIAS M



habitus, expresso no “gosto, propensão e aptidão à apropriação (material e/ou simbólica) de uma determinada categoria de objetos ou práticas classificadas e classificadoras” (BOURDIEU, 1983, p. 83), serve de princípio de visão e divisão entre os agentes (BOURDIEU, 1998a, 2004a, 2007) e a trajetória da professora de ciências M, no interior da escola pública estadual, foram constituídos a partir da análise das anotações da observação direta, do Plano de Gestão de 2003, dos mais de 200 diários de classe preenchidos pelos professores nos anos de 2002 e 2003, do caderno de ocorrências diárias da escola de 2003 e das entrevistas a alunos e professores. Esses dados serão apresentados por meio da reflexão sobre a entrada e o processo de ordenação e manutenção da ordem no campo da escola.

A análise do momento de entrada de um professor qualquer, ou de uma professora como a M, no campo escolar, ou seja, a instauração do sentimento de pertencimento a um campo da escola em particular, foi suscitada pela leitura dos textos de referência (BOURDIEU, 2001, 2003a) e passível de encaminhamento, devido aos dados constituídos no campo.

Dentre as várias informações, aquelas provenientes da entrevista, seja semi-estruturada ou na forma de uma conversa informal, foram as que melhor descreveram a situação fundadora pela qual um professor instituído legalmente torna-se professor legitimamente, conhecido e reconhecido pelos pares, a saber, quando entra sozinho numa sala de aula e a domina. Não no sentido atribuído pelos pedagogos, o da opressão, mas de uma hierarquia constitutiva do campo escolar onde o ato de ensinar, fazer os alunos perceberem, pensarem, desejarem e agirem pelos olhos daquele que possui algum conhecimento, o professor, dá, fornece sentido e utilidade à prática deste, que é também compartilhada por seus pares, e juntos estabelecem um campo onde conhecem, reconhecem, valorizam e disputam tal alvo de poder. A seguir, as menções dos professores que evidenciam tal processo de iniciação:

“Pra mim que era formada e exercia a profissão de farmacêutica, nunca passava pela cabeça dar aula. Até que o professor T me convidou para lecionar química e me incentivou a fazer a complementação em química, porque naquela época ele estava na direção e faltava professor... Você se torna professor quando se vê sozinho numa sala com um monte de aluno te olhando com cara de interrogação e dá aula. No final ele (o professor T) ficou surpreso com meu desempenho, falou que me sai bem.” Fala da professora MO.

“O pessoal (professores universitários) fala, fala, fala na faculdade, mas uma coisa é ficar falando. Fica falando como deve ser e mesmo assim ele, o professor da faculdade, não faz o que fala. Outra coisa totalmente diferente é ser professor. Isso só aprende na prática, quando você entra numa escola, e dá aula numa sala que está sob sua responsabilidade e não tem ninguém pra te ajudar e você tem que se virar, dar aula.

Não tem ninguém pra te ajudar... (intervenção do entrevistador)

É. O pessoal fica de olho pra ver como a gente se sai. A gente, pelo menos eu, estava preocupada em meus alunos não perturbarem a escola.” Relato da professora DI.

“Quando eu percebi que era professora? Há!!! Essa é uma boa pergunta! (pensando por alguns segundos) É quando ninguém pode fazer aquilo por você, tem um problema e você tem que resolver, é só quando você leciona, dá aula que você percebe que é professor... Entra na sala e faz a molecada trabalhar. Me lembro até hoje do dia que dei minha primeira aula. Eu tremia por dentro, mas fiquei feliz, depois por ter conseguido fazer a molecada trabalhar. Depois daquele dia percebi que podia dar aula em qualquer sala.” Professora RL.

De certa forma, tais relatos encontram sustentação quando entendidos como motivos motivantes da entrada e permanência no jogo jogado no campo escolar:

[...] que um campo só pode funcionar se encontrar indivíduos socialmente predispostos a se comportarem como agentes responsáveis, a arriscarem seu dinheiro, seu tempo, às vezes a honra ou sua vida para perseguir os objetivos e obter os proveitos decorrentes, que, vistos de um outro ponto de vista, podem parecer ilusórios, o que afinal sempre são, na medida em que repousam sobre aquela relação de cumplicidade ontológica entre o hábito e o campo que está no princípio da entrada no jogo, da adesão ao jogo, da *illusio* (BOURDIEU, 2003b, p. 52).

Em síntese, tal entrada no jogo permite ao agente sair do anonimato, pertencer a um mundo habitado pelos interesses específicos desse espaço social. É dar sentido em direção e significado (CHARLOT, 2000) a uma missão social importante, reconhecida tanto para o agente em si quanto para os outros, escapando, dessa forma, da insignificância da vida biológica fadada à morte.

Essa análise, quando realizada com o apoio do conceito de paradigma, cunhado por Kuhn em “A Estrutura das Revoluções Científicas”, abre a possibilidade para um melhor entendimento de um aspecto importante do campo escolar: o processo de iniciação

pelo qual o futuro professor passa, ou mais precisamente, os problemas exemplares que esse professor precisa resolver para ser visto pela comunidade, grupo de professores, como um representante desse paradigma.

Problema exemplar que, quando encaminhado de maneira satisfatória pelo futuro professor serve, em termos Kuhnianos, ao processo de inculcação dos princípios do paradigma escolar, ou seja, das estruturas mentais e corporais características do campo escolar por meio de um dos vários *ritos de instituição*: que “estabelecem diferenças definitivas entre aqueles que sofrem o rito e aqueles que não o sofreram que se instituem nos espíritos (ou nos corpos) os princípios de visão e divisão comuns (cujo paradigma é a oposição entre o masculino e o feminino)” (BOURDIEU, 2005a, p.116).

Outro aspecto marcante, característico do jogo escolar, presente não só no momento de entrada, mas também durante todo o transcorrer da vida profissional dos professores, com maior possibilidade e visibilidade de ocorrer nas práticas dos dominados iniciantes ou iniciados, está associado à necessidade dos professores, mas também presente em outras profissões da prática como o *design*, de seguirem um exemplo, um modo de ver, pensar e agir de um dominante, como a professora M ou outra qualquer, para resolver um problema com o menor desgaste mental e físico, sem colocar em risco o capital docente adquirido. Processo que reforça a idéia de que “o principal mecanismo de dominação opera através da manipulação inconsciente do corpo” (BOURDIEU & EAGLETON, 1996, p. 269).

Tal marco está presente no relato da professora eventual PO, formada em biologia pela UNESP, emitido após seus seis primeiros meses de trabalho em 2006, no campo da escola estudada. Ei-lo: “*No começo achei que tinha que seguir o jeito da professora ID, tê-la como modelo [...] porque ela se relacionava legal com os alunos, gostava de mim, queria que eu a substitui-se em suas faltas, sempre me dava uns toques como se comportar naquela sala e, assim eu tinha acesso a ela na escola e... por nos parecermos um pouquinho (risos).*”

Ainda, era mais fácil fazer algo que os alunos já estavam habituados, do que tentar inserir meu próprio modo de trabalhar, semelhante ao da professora M, que é igual ao que os professores de didática e prática de ensino falavam na faculdade... Se eu fosse efetiva, eu até tentaria trabalhar como a M”.

Serve, pois bem, para pontuar a existência da relação de proximidade e distanciamento entre os professores; evidenciar a apropriação de disposições específicas do espaço em questão; exemplificar uma estratégia geradora de reconhecimento, mas mantedora da ordem estabelecida, pois em nada inova ou modifica as relações já existentes entre os agentes, somente facilita e mostra a entrada, a cooptação da professora PO no jogo, ou seja, ver a ordem das coisas, principalmente, pelos “óculos” de ID.

A professora M, até onde os dados permitem vislumbrar, não passou por esse processo tão intenso de cooptação, pois ingressou como efetiva logo após ter finalizado o curso de graduação em biologia no início da década de 80, numa escola da grande São Paulo na qual ficou pouquíssimo tempo. De volta ao interior do estado, teve outra pequena passagem por uma escola estadual numa localidade vizinha, porque, em seguida, em sua cidade natal o cargo de ciências ficou vago, possibilitando sua remoção.

Enfim, no campo da escola da EE, de sua cidade, pôde então iniciar as suas atividades de docência voltadas para as coisas práticas do mundo, na procura por um lugar ao Sol, num ambiente escolar já marcado por uma hierarquia constituída e representada nos nomes da professora efetiva de história ZE, pelo pólo do capital social, e, da professora efetiva de português MP (conhecida por seu conhecimento em gramática, pela disciplina rígida e a distância que mantinha dos alunos), pelo pólo do capital cultural escolar.

Nesse momento, duas situações merecem menção. A primeira, a repulsa pelo modo autoritário com que a então diretora NI lidava com as questões escolares catalisou o processo de aproximação dos professores M, T e ZE e, portanto, da base de professores com

tendência ao acúmulo de capital social. A outra, a cooptação da professora de português eventual VP pela professora efetiva MP, por meio de conversas e a oferta das aulas de substituição que, posteriormente, com a aposentadoria desta passaram a ser ministradas pela, agora efetiva VP.

Situação que dificilmente um estudante da disciplina de prática de ensino perceberia ou vivenciaria. De certo, pois, o contato no interior do campo da escola, por meio do estágio supervisionado se restringe, muitas vezes, somente ao professor da matéria escolar na qual está obtendo o título de ensino superior impossibilitando, assim, a elaboração da rede de relações de proximidade e distanciamento, que limitam ou possibilitam as práticas dos agentes; mais ainda, os cursos de formação de professores criam pseudo-problemas, ou seja, fazem demandas a seus alunos, como ministrar e, em seguida, analisar via determinado referencial teórico as aulas ministradas em escolas que refletem muito mais os anseios do ambiente acadêmico do que propriamente o da escola.

O trabalho de Villani & Freitas (1998) é um bom exemplo dessa situação, ao mostrar e evidenciar os futuros professores envolvidos na problemática da pesquisadora, no caso sua professora de prática de ensino de biologia, em detrimento dos “problemas próprios” dos campos das escolas nas quais fizeram os estágios. Está entre aspas, pois mesmo esses problemas são criados pela ótica da academia, que diferem em estrutura daqueles gerados no e pelo momento de entrada do professor no jogo escolar. Este é o caso da professora iniciante PO, em que a estrutura escolar levou-a a seguir as estratégias de ID no encaminhamento da relação com os alunos, tendo em vista que o ambiente já comportava tal prática, sem mencionar que o que está em jogo, nesses campos, são alvos e recompensas totalmente distintos.

Tal processo estruturante, o *modus operandi* característico de conhecimento e construção do mundo objetivo para aqueles que estão numa posição de eventual ou ACT, e

estruturado, o *opus operatum*, ou seja, meios de comunicação para aqueles que estão na posição de efetivo, tem origem e manifesta-se, como tudo indica, nos momentos estruturados e estruturantes de atribuição de aulas e do planejamento escolar de início de ano que, por sua vez, faz-se presente durante todo processo letivo servindo assim, a fins ordenados e ordenantes de manutenção e mudança da ordem das coisas a favor, na grande maioria dos casos, dos dominantes, os efetivos.

Na situação particular vivenciada pela professora de ciências M, não só a estrutura atua a seu favor, devido à concordância entre o seu *habitus* e o que é valorizado pela estrutura das relações objetivas entre os professores, como, também sua capacidade de impor modificações aos agentes e, portanto, ao campo da escola de forma a lhe trazer mais conhecimento e reconhecimento, o capital docente. Nesse sentido, a atribuição de aulas, situação inerente ao campo da escola, reflete o gosto, o tipo de capital empregado e a tomada de posição ligada à posição da professora M no interior desse campo.

A professora de ciências em questão tem gostos idênticos aos dos agentes do setor I, pois, além de aí residir e usufruir das relações de convívio com os outros detentores de poder econômico, social, político e cultural, serve, através das roupas da moda, da compra e utilização de novos meios tecnológicos e da presença nos restaurantes no final de semana, como referência para os moradores desse e, de distinção aos dos outros setores.

Disposição expressa no campo da escola por seu foco na escolha, dentro dos limites impostos pelo tipo de jornada e carga horária disponível no período, de salas de aula do ensino fundamental do período da manhã, que possuem alunos dos setores I e II, em detrimento das salas do período da tarde, que possuem alunos dos setores III, IV e V (Apêndice IV), como: 5ª séries A, B (manhã) e D (tarde); 6ª séries A (manhã), B e C (tarde); e 8ª séries A, B (manhã) e C (tarde). E, o número reduzido de ocorrências de indisciplina em todas as salas de ciências do período da manhã evidencia outro gosto da professora M, a

saber, trabalhar com alunos das séries iniciais do ciclo II provenientes dos setores I e II, em detrimento aos alunos das séries finais, 7ª e 8ª séries.

Contudo, a posição da EE no campo escolar da região e a pouca disponibilidade de aulas de ciências no campo da escola a obrigam a lecionar para as séries finais do ensino fundamental, para as quais emprega maior energia e tempo, pois exigem um trato mais ordenado do conteúdo, tendo em vista a possibilidade desses alunos prosseguirem seus estudos em escolas do município vizinho, preocupadas com a aprovação em concursos e vestibulares. Esta situação evidencia o sentido do jogo da professora M, ao mesmo tempo em que o condicionava.

Outra situação que demonstrava o ajuste entre seu gosto e dos alunos do setor II se dava nas aulas de ciências do período da tarde, pois nas salas em que leciona matemática para completar a jornada, 6ª Séries B e C, as quais possuem alunos dos setores III, IV e V, ocorreram conflitos, registrados no caderno de ocorrências e nos diários de classe, mesmo sendo alunos das séries iniciais.

Há ainda comentários das professoras MO e ID que indicam que essa dificuldade levava, às vezes, a professora M a se refugiar no conteúdo de ciências da série em questão, deixando de lado o conteúdo matemático. Contudo, tais dificuldades com esse conteúdo específico eram contornadas ou encaminhadas pela professora M com a ajuda da professora MI, possuidora de grande capital escolar incorporado, no que se refere ao conhecimento do conteúdo específico, a quem pedia auxílio.

De qualquer forma, tal período não tinha grande conhecimento e reconhecimento por parte dos professores, principalmente os efetivos, com exceção de CR, que preferia lecionar para os alunos de idade mais avançada do período da tarde e da noite, o que afetava seu prestígio, seu capital docente.

Os capitais utilizados, mantidos ou acrescidos pela professora M neste momento vão dos mais evidentes, o cultural escolar na forma institucionalizada, até o menos visível à objetivação, o social. O capital cultural escolar institucionalizado é empregado pela professora M, quando ela se utiliza da condição de efetiva e dos pontos (ver tabela 1), obtidos pela somatória dos pontos associados aos dias trabalhados e ao título de efetiva, para escolher o número de aulas e as salas de ciências e matemática, antes da outra professora efetiva da mesma matéria escolar, a professora ID, o que lhe abre a possibilidade de concentrar as salas no período da manhã e das séries iniciais.

Ainda, este gosto, propriedade do *habitus*, reflete o capital cultural escolar incorporado da professora M, presente em mente e corpo, dito de outra maneira, ela possui o sentido do jogo jogado no campo escolar, o que lhe atribui à capacidade de distinguir os alvos que são mais ou menos valiosos no interior da escola e as estratégias válidas para alcançá-los, mesmo sendo-as mais heréticas do que ortodóxicas.

E é por meio da estratégia de montar o horário das aulas dos pares e de si mesmas, levando em conta os interesses e os compromissos externos e internos à escola de seus pares, ou seja, o volume e a estrutura global de capital de cada um deles e, inclusive os próprios, que M e MI acumulam capital social. Esse tipo de capital, adquirido por essas duas professoras, confere-lhes um crédito, uma gratidão que os outros professores um dia devolverão. Seja calando-se ou falando bem dessas professoras, chamando-as para participar de certo projeto, de uma conversa...

É o capital social que a professora M coloca em jogo, ou é acionado por seu esquema de percepção, quando escolhe uma determinada série de matemática, sabendo que pode contar com o auxílio da professora MI, para auxiliar-lhe em suas dificuldades com o conteúdo matemático, no momento de preparação ou realização das aulas diversificadas.

Para retribuir essa ajuda recebida, a professora M utiliza sua posição de destaque no campo da escola e divulga os feitos da professora MI sobre o conteúdo matemático, de maneira, de um lado, a melhorar o relacionamento dessa professora com os alunos em sala de aula, que é complicado, e, de outro, valorizá-la perante o grupo de professores. Nas palavras da própria MI: *“é a coisa que eu mais valorizo na escola... que eu mais vou sentir saudade quando aposentar é do relacionamento que tenho com meus colegas de profissão, eu os adoro de paixão!”*.

No momento seguinte à montagem dos horários das aulas, utilizada freqüentemente como uma estratégia pelos professores da casa para dificultar a vida do professor *outsider*, a fim de levá-lo a pedir afastamento e deixar as aulas para os professores da comunidade local, o planejamento escolar de início de ano se constitui numa outra importante oportunidade para os professores dominantes manterem a ordem das coisas, fazendo conhecer e reconhecer os principais objetos de desejo desse jogo.

A possibilidade de tal análise reside no fato de a professora coordenadora DE fazer uma descrição das atividades idealizadas pelos professores durante o planejamento escolar, para montar o seu Plano de Trabalho do Professor Coordenador Pedagógico (Anexo II), que é um dos itens presentes no Plano de Gestão. Tais propostas de atividades evidenciam mais do que uma simples linha condutora de um trabalho pedagógico, pois refletem o resultado das lutas entre os professores na definição do que vale e não vale no campo da escola naquele momento.

Ao salientar que os objetivos gerais expressos no Plano de Trabalho da professora coordenadora estão amplamente condicionados pelos diferentes *habitus* dos grupos existentes no campo da escola, fica ainda mais claro o tamanho do desafio que as propostas ou orientações, montadas com base nos conceitos mais recentes do mundo científico e acadêmico, enviadas pelo governo às escolas, enfrentam. Portanto, não é só uma questão de

vontade ou capacidade do professor em apreender e seguir essas orientações, mas uma questão de luta pelo domínio do espaço escolar, onde tais considerações são transmutadas e usadas como armas, segundo a posição do agente no grupo e na estrutura de relações objetivas do campo da escola.

Um dos objetivos das HTPCs, o de “integrar o trabalho dos professores das áreas (Linguagens, Códigos e suas tecnologias, Ciência da Natureza, Matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias) e das classes e séries” serve com um indicativo da existência dessa luta, senão não haveria necessidade de integrar os professores, se os mesmos não procurassem se diferenciar uns dos outros em face da escolha das áreas, séries e classes.

Essa luta pode ser mais bem explorada, visando à identificação dos gostos e dos alvos dos professores, principalmente da professora de ciências M, quando se faz a análise do “Temário” a ser desenvolvido nas HTPCs e o “Cronograma de Atividades” da escola para o ano de 2003.

A análise do “Temário” explicita um dos alvos primordiais da escola: a “Integração entre Escola e Comunidade”. É mister lembrar que essa integração tende a privilegiar uma parcela bem específica do alunado, aqueles provenientes dos setores I e II, como bem sabe e faz a professora de ciências M. Outros alvos salientados pela professora coordenadora DE são de difícil descrição, como: a leitura e o estudo de documentos oficiais pelos professores nos encontros pedagógicos; e a organização das atividades de enriquecimento cultural.

No primeiro, a apropriação de orientações e conceitos presentes nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) pode-se dar, orientada por uma postura crítica e uma disposição menor para aplicá-las, como parece ser o caso das professoras RL, VP e CR; ou por uma postura de entendimento voltada para a ação, como procedem M e FL. Entretanto, o

relevante dessa situação está no esforço feito por essas professoras no processo de incorporação dessas orientações, o que mostra a disposição das mesmas em manter suas posições de domínio no campo da escola, conquanto, cada uma à sua maneira.

No segundo, o alvo de poder das professoras de português e de educação artística está representado nos Intervalos Culturais, realizados durante todo o ano letivo, enquanto as excursões é um dos gostos, ou alvos, mais apreciados pela professora de ciências M. Todavia, esses alvos, mesmo tendo valores diferentes para cada agente, desfrutam de conhecimento e reconhecimento por parte daquele que não o tem como foco principal, o que lhes atribuem, portanto, significância no interior do campo da escola.

Há ainda, segundo a coordenadora pedagógica e anotações nos diários de classe, uma orientação que os professores seguem quando querem realizar atividades na escola, a saber, o calendário das datas comemorativas. Assim, a escolha das datas mais representativas se torna objeto de luta entre os professores, como indica a frase presente no item “Programação da HTPC” no “Plano de Trabalho” do professor coordenador: *“As datas comemorativas ficarão a critério dos professores, elas serão orientadas e ocorrerão de acordo com as necessidades e práticas pedagógicas”*(sic).

Nesse sentido, os conteúdos e os assuntos presentes no item “Programação das HTPCs” permitem identificar outros *habitus* da professora de ciências M e de seus pares que, por sua vez, orientam o acúmulo de capital cultural escolar e social. Os “Temas Transversais”, com suas características provocadoras que possibilitam a execução de diferentes e chamativas práticas dentro e fora da escola, o “Projeto do Lixo”, que favorece o contato e o acesso com diferentes agentes (agrônomo, secretário do meio ambiente, ecologistas...) e locais (nascentes, córregos, aterro sanitário...) do município, e a organização e a realização de “Palestras” com pessoas da comunidade com alguma representatividade social, são assuntos característicos do gosto da professora M, e em torno dos quais foram

desenvolvidas estratégias para acúmulo de capital cultural escolar e social. Como exemplo, pode-se citar o expediente de conversão de capital cultural escolar incorporado, obtido via leitura dos PCNs e outros textos, em capital social. Isto significa que o estabelecimento de fortes relações interpessoais, realizado pela professora M, por meio de seu freqüente trabalho de exposição do entendimento desses textos, auxiliava os colegas na realização dos projetos pedagógicos exigidos pela coordenadora nas HTPCs, enquanto M obtinha tráfego e apoio dos colegas para a realização de suas atividades pedagógicas.

Contudo, os trabalhos que empregavam os suplementos do “Diário Oficial”, fitas de vídeo com gravações dos programas da TV Escola, PCNs da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e “Datas Cívicas”, e geravam as apresentações dos Intervalos Culturais e das Peças de Teatro refletem mais os gostos das professoras RL, CR, FL e VP. A VP, por sua vez, contava com o apoio da professora coordenadora DE para o acúmulo de capital cultural escolar objetivado via a elaboração da estratégia de enviar ofício às editoras requisitando a doação de livros para a biblioteca, local associado pelos professores a seu nome.

Vale ressaltar que o capital cultural escolar incorporado obtido pela leitura desses livros ou dos documentos oficiais dava a esta professora a possibilidade de argumentar e cobrar os outros professores, sem que se sentisse ameaçada, tendo em vista, a falta de fundamentação dos colegas, o que os deixava na defensiva.

Diante da apresentação dessas considerações, é fundamental salientar que de uma forma ou de outra, mais ou menos intensamente, a professora M utilizava as estratégias e os assuntos característicos dessas professoras da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o que indica o conhecimento e reconhecimento dos alvos perseguidos por esses agentes.

Com a exposição da análise dos diários de classe, principalmente, a da professora de ciências M (Apêndice V), pode-se verificar com maior nitidez as práticas e as estratégias resultantes da orientação das disposições e dos capitais desse agente, em particular no interior do campo da escola, com vistas a manter a ordem das coisas durante o ano letivo, como aquela já esboçada na reflexão sobre o planejamento.

A apresentação das estratégias da professora de ciências M se dará em torno da seguinte categorização dos dados, presentes em seus diários de classe: “Aluno”; “Conteúdo e suas formas de Apresentação”; “Avaliações Internas e Externas”; “Outros Locais e Instituições” e “Professores”.

“Aluno” incorpora como bem sabe a professora M, o mais importante e valioso alvo dos professores envolvidos na luta pelo conhecimento e reconhecimento escolar (VP, RL, FL, CR, MI, T e ID). Como exemplificam bem as queixas e reclamações da professora CR feitas a qualquer professor que venha a se atrever a transmitir alguma informação sobre vestibular aos seus alunos ou assumir uma postura que ela entenda como sendo de sua responsabilidade, a saber, passar avisos da direção para a sala em que ela seja professora responsável; ou os trabalhos de arte que a professora RL termina ou faz para os alunos em sala, que posteriormente eram expostos no pátio da escola como se fossem realizados pelos alunos e, assim impressionar os outros professores.

E é nessa forma de agente objetivado e objetivante do trabalho do professor que o aluno se torna a principal fonte de capital cultural escolar objetivado, tanto para a professora M quanto para qualquer outro professor do campo da escola. Entretanto, a estratégia dessa professora se distingue dos demais.

O capital cultural escolar incorporado e o gosto pelo social leva a professora M, diferentemente dos professores do LE, a valorizar e a utilizar o passeio pela escola e a conversa sobre as férias de início ou de meio de ano, dando atenção especial aos alunos com

quem ainda não trabalhou ou não conhece, para se aproximar da sala, ou seja, criar um vínculo afetivo para, em seguida, inserir as discussões e as práticas sobre o conteúdo específico.

Tal estratégia parece não ser pontual, tendo em vista se estender durante todo o ano letivo, como indica o fato desta professora levar uma de suas salas ao velório da mãe de um aluno da classe, conversar com os alunos no pátio no momento do intervalo (recreio), dar atenção aos alunos doentes, esclarecer dúvidas dos alunos fora do horário de aula... Iniciada ou estabelecida à relação afetiva, a professora M passa a trabalhar o conteúdo da matéria escolar, sempre escutando e valorizando a participação dos alunos, seja por meio de idéias, curiosidades ou dúvidas evidenciando, desta forma, outra característica ou *habitus* desta professora, o gosto por curiosidades, idéias novas.

O trabalho de M com o conteúdo pautado pela utilização de avaliações diagnósticas, de regras para uma boa aprendizagem e correção das tarefas pelos alunos indica, ainda, a preocupação desta professora com a aprendizagem. Assim, não é de se estranhar o baixo número de ocorrências por indisciplina envolvendo a professora M e seus alunos, até porque quando ela percebia (sentido do jogo) que a sala de aula estava irrequieta, seja em matemática ou em ciências, ela deixava de lado aquelas estratégias e explorava o tema sexualidade para acalmar e envolver a sala para, posteriormente, inserir o conteúdo específico, consciente ou não de que este assunto era um dos principais responsáveis pelas ocorrências de indisciplina na escola (Apêndice VI).

Por fim, a exigência de um caderno de brochura exclusivo para a disciplina de ciências por parte da professora M, para que pudesse corrigir as atividades dos alunos e explicitar suas observações, na maioria das vezes, de incentivo serve, por um lado para mostrar a importância da sua matéria em relação às outras e, por outro lado, evidenciar seu

capital cultural escolar objetivado, que é reforçado freqüentemente pelos alunos de todas as classes, quando vão até a sala dos professores buscá-la a fim de levarem-na à sala de aula.

Esta situação “*é algo fora do comum, sensacional que mostra a força que a professora tinha com os alunos, era sensacional. Comigo isso aconteceu pouca vezes... Isso impressionava os professores*”, como relata a professora coordenadora DI, e mostra como os alunos são o principal alvo e fonte para obter conhecimento e reconhecimento entre os professores, como o desfrutado pela professora de ciências M.

À categoria “Conteúdo e suas formas de Apresentação” estão associadas estratégias outras que, quando empregadas pela professora de ciências M têm o objetivo de acumular ou exercer (fazer-se conhecida e reconhecida) o capital cultural escolar incorporado e objetivado que podem ser transformados, num processo tanto de ida quanto de volta, em capital social.

O uso da sala ambiente de informática (SAI), da sala de vídeo, da biblioteca, do laboratório de ciências da escola, da quadra de esporte e áreas verdes da escola, das paredes da escola para pregar cartazes com trabalhos dos alunos, do pátio para a realização de atividades de leitura ou experimental, de excursões, de passeatas para comemorar datas, como o dia do Meio Ambiente e palestras são exemplos de práticas que visam principalmente o acúmulo de capital escolar objetivado. Dentre todas essas práticas, algumas serão analisadas em pormenor devido às suas características peculiares e por serem também alvos de disputa no universo científico, na área de pesquisa em ensino em ciências.

A primeira das práticas a passar pela análise é a utilização do laboratório de ciências. Apesar de destacar o capital cultural escolar incorporado da professora de ciências M, ou seja, o conhecimento de que tal local tem alto valor na mente e no corpo dos professores e das crianças, como apontam os relatos dos alunos que se diziam “*maravilhados por entrarem no laboratório e imaginar que iriam fazer experiências fantásticas como nos*

filmes”, quando se lembravam do passeio realizado na recepção do primeiro dia letivo, também evidencia de maneira única o capital cultural escolar objetivado dessa professora.

O simples fato de o significativo laboratório estar associado firmemente com o significado M, mostra, de uma forma precisa, o capital cultural escolar objetivado desta professora, neste espaço físico da escola. Dito de outra forma, *“é impossível falar de laboratório e não lembrar da professora M... Depois que ela se aposentou, o que aconteceu com o laboratório? Virou sala de aula! É por isso que o laboratório era a M e M era o laboratório”*, salienta o vice-diretor J.

A este argumento junta-se outro: *“quando o pessoal na cidade encontra alguma cobra ou bicho estranho para quem eles levam? Para a professora M. Para colocar aonde? No laboratório”*, como lembra o professor T; ou ainda, a fala da professora MO de química: *“a gente fica sem jeito de usar o laboratório e mexer nas coisas que a professora M tinha organizado. Isso dificultava o nosso acesso ao laboratório, porque a gente até queria ou usava de vez em quando, mas fica difícil não mexer nas coisas”*.

A segunda e última prática é o emprego de palestras. Estratégia muito utilizada e valorizada pela professora M, que permite, de um lado, mostrar novamente o excepcional tato, o sentido do jogo escolar fora do comum dessa professora para a escolha dos temas e dos palestrantes e, de outro, a forma como ela obtém capital social, objetivando seus gostos via o emprego de agentes exteriores ao campo da escola.

Essa exaltação do sentido do jogo, marca daqueles agentes envolvidos nas lutas do campo da escola, faz sentido quando se compara, se relaciona às escolhas dos temas indicados pelas datas comemorativas presentes no calendário e dos palestrantes das duas professoras de ciências da escola. Enquanto, a professora M elege “Água” e “Meio Ambiente” como temas das palestras, a professora ID propõe “Regras de Trânsito”; ao passo que aquela procura estabelecer e manter contato com pesquisadores das universidades (o professor

Doutor X da Universidade Y) por meio de participação de cursos e seminários para convidá-los a visitar e conferenciar em sua escola, esta, por sua vez, convida o instrutor de trânsito conhecido na cidade pela passividade e tranquilidade como leva a vida, o que reflete, desta forma, as posições que ocupam no campo da escola em relação ao volume do capital docente (no eixo vertical), M acima de ID, e à estrutura do capital docente (no lado direito do eixo horizontal, representativo do capital social), M mais à direita de ID.

Todavia, há de ressaltar que a entrada de um agente externo no campo escolar não ocorre ou se dá de maneira fortuita, nem para o estranho e muito menos para os professores. Nesse sentido, a entrada da professora Doutora IR da UNESP de Bauru que trabalha com “Educação Ambiental” nesse campo da escola parece esclarecedora. A aluna de graduação PO, orientanda de IR, procura desenvolver uma pesquisa-ação com os professores dessa escola em torno de alguma temática ambiental de maneira interdisciplinar. Dentre as professoras que a receberam e a auxiliaram em seus primeiros passos no interior da escola estavam FL, ID, M e T.

Depois de certo tempo de trabalho e conversas entre M e IR intermediadas por PO, é acertada uma palestra com o objetivo de divulgar os meios para preservar o Meio Ambiente, dentre os quais estava o projeto de pesquisa-ação, a ser realizado na semana do Meio Ambiente, organizada pela professora M. Portanto, fica visível a utilização do capital social por parte da professora M para o estabelecimento do contato com a palestrante, como também este aumentou, quando apresentou a Doutora IR aos professores, gestores e alunos da escola.

Esta estratégia foi aprovada explicitamente por T e MI ao exaltarem a capacidade de M em estabelecer contatos para a resolução de problemas e divulgar o nome da escola, mas sofreu restrições mais severas por parte de RL e CR e bem menos de VP que, de uma forma ou de outra, salientam que a escola não necessita desse tipo de intromissão. A

reação ortodóxica, de neutralização, realizada por estas professoras, que dominam o campo da escola indica que a estratégia empregada pela professora de ciências M não tem respaldo por parte delas e, assim sendo, ela é herética e subversiva.

Outro aspecto interessante dessa situação que é pouco ou não abordado pelas pesquisas na área é o uso que os professores do campo escolar fazem dos pesquisadores, pois é comum enfatizarem as apropriações que os pesquisadores fazem dos professores. O mesmo comentário vale para os investigadores da linha da pesquisa-ação, que alentam a preocupação com a emancipação dos seus objetos-participantes ou professores-participantes.

O fato é que os pesquisadores são objetivados e objetivantes das relações de poder estabelecidas no campo escolar quer queiram ou não, de modo que os interesses, as estratégias e as linguagens do campo científico em questão são convertidos, refratados pelos integrantes do campo escolar. No caso específico, a professora Doutora IR foi preocupada em envolver os professores para o projeto de sua orientanda e acabou sendo envolvida a ponto de objetivar e validar o *habitus* da professora M, relacionado à temática ambiental, o capital cultural escolar incorporado, e reforçar o seu capital social.

Assim, tanto aquela hipótese apresentada no capítulo III (A metodologia da pesquisa), que versava sobre o uso do pesquisador por parte dos professores mais próximos da professora M, ganha força e respaldo, podendo almejar até outro *status* epistemológico, como princípio, quanto o questionamento apresentado no capítulo II (Análise crítica...) sobre os interesses, os motivos, os alvos que levam o professor a participar de uma investigação do tipo pesquisa-ação, obtêm seus encaminhamentos.

O encaminhamento deste último questionamento permite identificar os limites, os critérios de demarcação do campo da escola em relação ao campo científico, expresso no comentário da professora RL, que também simboliza o pensamento de BI (atualmente professora efetiva de matemática da escola): “*Eu não gosto de participar de*

pesquisa porque só tiram proveito da gente, usam a gente como se fôssemos coisas... para depois na faculdade ficarem falando o que a gente tem que fazer na sala de aula, mas eles mesmos não fazem, não conhecem a realidade da escola. A gente aprende a dar aula dando aula”.

Possibilita, ainda, por um lado, evidenciar as estratégias empregadas por essas professoras, em defesa contra a objetivação acadêmica dos alvos propriamente escolares, perseguidos pelos professores e, por outro lado, possibilita a reinterpretação da seguinte afirmação de Zeichner: “muitos professores sentem que a pesquisa educacional conduzida pelos acadêmicos é irrelevante para suas vidas nas escolas” (2001). Nova interpretação que, pautada pelas características do campo escolar poderia ser expressa assim: “os alvos e as estratégias propostas pelas pesquisas não são condizentes nem com a posição de determinado professor no campo da escola, ou seja, não seriam úteis, pelo contrário, seriam dispendiosos para o acúmulo de capital docente, ou ainda, poderiam privilegiar os professores concorrentes pelo conhecimento e reconhecimento e, nem com a posição da escola no interior daquele campo”.

A apresentação da estrutura (conteúdo, método e tipos de avaliação) da matéria escolar, a contextualização do conteúdo enfatizando questões éticas, a correção das tarefas, as atividades em aula, a revisão da matéria, o trabalho em grupo, a leitura e a produção de textos, as pesquisas escolares e o teatro (dramatização) são gostos, pertencentes à categoria “Conteúdo e suas...”, que orientam superficial ou profundamente as estratégias de acúmulo ou manutenção de capital cultural escolar incorporado pela professora M, mas objetivamente representam ou estão associadas também a outros professores.

A biblioteca, no que diz respeito à sua forma de utilização e organização reflete, objetiva, faz conhecer e reconhecer a professora de português VP. Para fundamentar esta afirmação, basta citar a fala e o comportamento de SV, bibliotecária da escola. “No

começo, quando comecei a trabalhar na biblioteca foi duro pegar o jeito da VP. Ela gosta de tudo organizado. Que o aluno venha, mas não fique enrolando, fique passeando na biblioteca, por isso eu tive que aprender os livros que ela queria só de olhar para o aluno. Hoje eu já me adaptei e pra você (pesquisador) ver, está tudo arrumadinho, a biblioteca está do jeito que ela gosta. Ela hoje me elogia, mas foi duro... Os outros professores até usam, mas não é igual à VP. Por isso aqui ela já até “brigou” com o prefeito, quando ele inventou de me tirar daqui e aí não ia ter ninguém para tomar conta da biblioteca.” Contudo, por mais que a biblioteca esteja objetivada ao nome da professora VP, a professora M percebe, sente e aproveita a disposição dos alunos para a leitura e também realiza trabalhos com livros da biblioteca, pretendendo adquirir o conhecimento e reconhecimento dos alunos e dos professores.

Fato similar ocorre, mas com menor gosto e energia (libido) injetada por parte da professora M na luta, quando a estratégia é o teatro ao qual estão associados os nomes das professoras CR e RL. Todavia, na opinião do professor de física W, a estratégia do teatro é muito, muito menos inovadora do que as passeatas comemorativas do dia do Meio Ambiente realizadas com carro de som, alunos fantasiados de animais carregando faixas e cartazes, discursos e declamação de poemas na praça da matriz e plantio de árvores nas vias públicas, ou ainda, as aulas de sexualidade lecionadas numa linguagem sem meias-palavras e atual, ou seja, a dos jovens. Esta postura subversiva, mais “antenada” aos movimentos atuais dos jovens reforça a noção herética (BOURDIEU & DELSAUT, 2004) da professora de ciências M.

Por sua vez, o provão (avaliação elaborada e aplicada pelos professores da escola com intuito de preparar os alunos para os exames externos como o SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – e o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio), trabalhos, avaliações realizadas durante o bimestre, relatórios, tarefas,

atividades de recuperação, comportamento, avaliação do caderno (se tem a matéria copiada), Planejamento e Conselho, SARESP e/ou ENEM e Formatura são tópicos pertencentes à categoria “Avaliações Internas e Externas”.

Dos professores posicionados no LD do campo da escola, M foi praticamente a única a investir libido, a esforçar-se na realização e correção do provão, pois sentia que tal alvo era importante não porque se ajustava adequadamente à sua posição no campo, mas para enfrentar os professores do LE, os idealizadores e articuladores dessa prática, de forma a mostrar que também era capaz de lidar com situações propriamente ligadas aos gostos desses professores.

Portanto, ao realizar de modo exemplar tal prática, impõe aos seus concorrentes o conhecimento e o reconhecimento de sua posição de prestígio a ponto da professora CR afirmar: ***“Tudo que eu leio em textos e livros para trabalhar com os professores das escolas municipais o projeto de complementação em pedagogia, a M faz... Trabalhar a participação dos alunos na aula. Ela faz. Fazer avaliação diagnóstica. A M faz... Na verdade ela é o livro sem bigode, os doutores sem bigode. A diferença é que ela é real e mulher.”***

Esta estratégia, aplicada no caso do provão pela professora M está presente também no SARESP, nas avaliações, nas tarefas..., mas com diferenciais importantes: não avalia comportamento, não atribui nota se o aluno ficar quieto, ou se copiou tudo no caderno. E ainda mantém uma relação de proximidade com o aluno, facilitando o acesso a ela ou, até mesmo, ao ir em direção ao aluno, caso distinto da professora VP que atende o aluno, se preocupa com ele, mas espera e deseja que ele venha à ela, “beba na fonte”.

A formatura, nesse sentido, serve, de um lado, como indicador de qual prática prevaleceu, ou melhor, se houve ou não mudanças significativas na ordem das coisas, pelo simples fato de observar quais professores foram e são escolhidos pelos alunos, para

serem patronos ou paraninfos das turmas e, de outro, que a luta vale a pena, que o jogo do campo da escola tem seus vencedores e seus vencidos, apresentados neste momento mágico de consagração e término das atividades escolares do ano letivo. Essa situação serve como parâmetro para se avaliar o índice de popularidade de um professor, importante fator de objetivação de capital social.

Na situação em particular, os professores homenageados não chegam a surpreender: VP, M, FL, RL, CR e T. Mas o que chama atenção é o esforço realizado por RL e CR para criarem situações que permitam a aproximação com os alunos e, assim poderem ser homenageadas, tendo em vista que a posição ocupada por elas no campo não favorece as relações interpessoais gerando, desta forma, estratégias com características artificiais.

Como exemplo, pode-se citar as chantagens emocionais da professora CR, relatadas por um aluno da última série do ensino médio do período noturno: *“Ela (CR) pressionava a gente, dando indireta. Falando que sempre esteve ao nosso lado, que defende a gente quando os professores falavam mal da gente nas reuniões. Que podia contar com ela para elaborar a formatura. No fundo, no fundo ela queria que a gente escolhesse ela para homenagear”* (sic). Caso bem diferente acontecia com a professora M, como bem relata uma ex-aluna: *“Quando a gente falava de formatura, tava na cara. Não precisava muita discussão; era só olhar para a sala e perguntar: é ela? E a partir daí ela nos ajudava a organizar as coisas da formatura”* (sic).

Por sua vez, os tópicos designados por proximidade com os pais, diretoria de ensino, meios de comunicação, universidades, praça pública, ruas, igreja, outras escolas e outros locais do município representam a categoria “Outros Locais e Instituições”. Essa categoria esclarece algumas estratégias da professora de ciências M, que procura não só acumular capital cultural escolar e/ou social como também indicar a relevância, a importância do campo escolar e, portanto, as características que lhe são próprias, no interior do *campo do*

poder. Dito em outras palavras, as práticas da professora de ciências M além de lhe trazer conhecimento e reconhecimento no interior do campo da escola, tinham a pretensão de dar ao campo escolar autonomia em relação aos outros campos, emancipando-o das coerções políticas, econômicas, sociais, científicas etc.

A utilização da árvore genealógica da família do aluno é uma dessas estratégias que pertence ao tópico “aproximação com os pais”, mas que poderia estar ligada ao da praça, das ruas ou outros locais do município, e é de uso da professora M para promover o campo da escola e o escolar. Explicitando: ao fazer o aluno reconstruir e expor para os colegas a história de sua família, principalmente aquele que reside no setor I ou II, a professora toca num aspecto reclamado e aclamado pelos comerciantes e políticos da cidade: manter viva a história dos fundadores da cidade, dito de outra forma, a ordem das coisas no *campo do poder*.

De imediato, pode-se pensar que todas essas estratégias estão subordinadas à interesses externos (econômicos e/ou políticos) ao campo escolar, contudo, como já foi referido, as passeatas nas ruas, o plantio de árvores e até mesmo as relações com a universidade, seja por menção ao vestibular ou pelo trabalho conjunto com outras escolas do município, desenvolvido no projeto do Meio Ambiente, evidenciam o contrário. O campo escolar refrata (BOURDIEU, 2004b), retraduz essas demandas aos interesses propriamente escolares, fortalecendo-o, fazendo-o necessário.

E, por fim, será apresentada a categoria “Professores”, à qual estão relacionados os seguintes tópicos: horário; conteúdo; relacionamento; greve; tradutor de demandas; reposição de aulas com atividades realizadas por outros professores e aposta. Apesar das estratégias condizentes com essa categoria já terem sido abordadas durante as exposições precedentes, principalmente quanto às discussões para a construção do campo da escola, algumas não foram analisadas devido às suas peculiaridades que não eram relevantes

naquele momento, mas, contudo, passam a ser agora. Dentre elas, estão às associadas à tradução de demandas para e da escola e a aposta no jogo.

A tradução de demandas torna-se perceptível nas práticas levadas adiante pela professora M. Uma delas foi a tradução do dia do “Agita Galera”, demanda externa estabelecida pela secretaria de estado da educação visando à redução do sedentarismo entre os alunos, por meio da realização de atividades físicas na escola, traduzida em uma passeata pelas ruas da cidade “contra o fumo”. A justificativa para essa tradução, segundo afirmam os professores, foi motivada pelo estado de doença da professora CR, causado, como ela própria afirmou, por seu hábito de fumar. Para além de uma atitude louvável de solidariedade, característica da professora M, há por parte desta uma sensibilidade para captar o sentimento de preocupação dos pares e convertê-lo em uma prática, uma passeata de conscientização e apoio aos próximos, capaz de envolvê-los, gerando neles sentimento de gratidão, que pode ser convertido em capital social por esta professora de ciências.

A aposta no jogo, ao que lhe cabe, serve como indicador do quanto era alto o investimento da professora de ciências M nas estratégias que colocava em prática. Apontam nesta direção os relatos do professor T e da professora VP:

“A M leva as coisas a sério. Pra se ter uma idéia de como ela estava envolvida com a escola era só prestar atenção na disposição em montar atividades, usar o laboratório, fazer excursão, mesmo estando prestes a se aposentar. Parecia que a M estava no começo da carreira.” Fala do professor T.

“Realmente ela (M) merece esse trabalho que você (pesquisador) está realizando! Pois, a M é um exemplo para os professores mais novos. Sempre ativa e dinâmica. Animada, envolvida em seu trabalho. Gostava do que fazia. Isto é importante para a valorização dos professores e da escola pública.” Fala da professora VP.

Tais considerações, além de salientarem o alto envolvimento da professora de ciências M no campo da escola, trazem também à cena aquela instigante questão: “por que a professora M não murchou, não desanimou?” O encaminhamento dessa questão está pautado em duas idéias. A de que o campo da escola, como um todo, teria menos a ganhar com o declínio da professora M do que com sua presença marcante e quase objetivante, à qual estava associada à imagem desse espaço social em questão; o grupo representado pelo LD em luta com o do LE, a tinha como referência e, portanto, de certa forma a sustentava em suas iniciativas. E não se pode deixar de mencionar que o *habitus* da professora M estava bem ajustado à estrutura do campo da escola e seus objetivos, estratégias, regras..., situação que lhe dava condições de trabalhar sem, necessariamente, despendar energia em excesso.

CAPÍTULO V

HOMO MAGISTER: aterrissagem

V.1.0) AS PROPRIEDADES ESPECÍFICAS DO CAMPO ESCOLAR: conhecendo e reconhecendo uma professora herética de ciências

Esta parte do trabalho tem como proposta sistematizar as análises e considerações dos capítulos precedentes de modo a engendrar a estrutura do campo escolar segundo suas leis e propriedades específicas. E, posteriormente tecer considerações sobre a conhecida e reconhecida herética professora de ciências M, por meio dessa mesma estrutura, fonte para o *habitus* característico do *Homo magister*.

Tais construções almejam contribuir para o melhor entendimento da realidade escolar, ao proporcionar aos professores um instrumento de reflexão e orientação para o enfrentamento da realidade escolar condizente com suas disposições que, ainda, permita lutar pela autonomia desse espaço social ao oferecer mecanismos de identificação e de lida para pressões, inferências externas ilegítimas; e, oferecer aos pesquisadores um sistema teórico, o campo escolar, que colabore com a análise crítica sobre a noção de campo

de Pierre Bourdieu e sirva de parâmetro no estabelecimento de propostas investigativas mais nobres em ambiente escolar.

Contudo, a explicitação dos intuitos acima referidos aponta a existência de duas fontes de pressão e estímulo, as quais, o pesquisador, o professor e suas construções estão direcionados, subordinados e submetidos a juízo. A primeira, decorre de seu vínculo intenso com a atividade de docência estabelecido ao longo de quase dez anos de exercício prazeroso e exclusivo do magistério em salas de aulas de ensino médio de escolas públicas, do qual provém seus vencimentos e sua obstinação pela defesa da escola pública. A segunda, proveniente da procura pela inserção lenta e gradual à vida científica, ao longo do mesmo período.

Em síntese, de um lado, estão as demandas, pressões, recompensas e coerções decorrentes do meio escolar que conformam e constituem o *ethos* do *Homo magister*, expressas aqui pela intensidade e proximidade física do contato entre o professor e um dos seus principais objetos de trabalho, o aluno, e, de seus concorrentes, os professores com os quais é, praticamente, obrigado a dividir espaços comuns como a sala dos professores, de reuniões, ou seja, a mediação das divergências é realizada pela fala cara a cara...; pelo trabalho de obtenção, transformação e difusão dos bens culturais, em significativa parcela, já existentes; ambiente desprovido de local de estudo, tanto para alunos quanto para professores; remuneração incipiente; profissão desprestigiada socialmente; trajes mais simples e com marca de giz e/ou suor quanto mais elementar for o nível de ensino; prática docente realizada num ambiente circunscrito espacial e temporalmente, e marcada pela interrupção, urgência e pouca margem de manobra que requer certa *hexis* corporal (ficar em pé por longos períodos, mobilidade, entonação de voz, suportar “barulho” e a dor nos braços, pernas e garganta, paciência, freqüentemente em estado de alerta a movimentação dos agentes da comunidade escolar, auto-controle...); linguagem com viés exotérico; pouco ou quase nenhum tempo e

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

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

Deixando para trás o pensar as contingências do pesquisador passa-se, agora, para a exposição da estrutura do campo escolar e suas leis e propriedades. De início,

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

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

Parte-se, agora, para a localização do campo escolar, marcadamente institucionalizado, no interior do espaço educacional mais amplo, o campo educacional brasileiro, que teve no florescer do século XX o seu momento de estabelecimento devido à instauração de uma rede de escolas, delimitação do espaço profissional do professor, diferenciação e autonomização em relação a outros espaços sociais e o estabelecimento de regras, objetivos, valores e linguagem próprias tidas como legítimas no interior do campo (CATANI, 1989).

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

esses subcampos, que determina as relações de forças entre um e os outros e dos outros sobre um.

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

O campo escolar é um campo de forças relativamente autônomo dotado de uma estrutura estruturante e estruturada, pela distribuição e hierarquização das escolas e dos professores segundo sua autonomia em relação às forças externas, representadas pelo tipo de financiamento privado ou público e característica dos alunos, e, de conflitos pela manutenção ou transformação desse campo de forças.

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

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

Além dessas considerações, a definição impõe, requer, pois não basta mencionar a sua existência, a descrição da estrutura de distribuição e hierarquização das

escolas e dos professores, segundo o critério de autonomia em relação ao tipo de financiamento privado ou público e característica dos alunos. A mesma objeção recai sobre os conflitos pela manutenção ou transformação desse campo de forças levados a cabo entre e pelos professores.

Assim, a estrutura do campo escolar constitui-se em torno da oposição entre as escolas públicas mantidas e administradas pelo poder público e escolas privadas mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado e de suas especificidades.

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

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

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

De modo geral, as escolas públicas e privadas localizadas na capital e seus respectivos professores têm menor autonomia do que suas congêneres na periferia e no interior, pelo simples fato de sofrerem ora devido à maior concentração de escolas, o que as levam a disputar o mesmo alunado, ora por estarem perto dos olhares dos agentes (supervisores) das instituições que supervisionam o ensino (diretoria de ensino e secretaria de educação).

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

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

A municipalização do ciclo I do ensino fundamental público sugere uma maior autonomia do ciclo II, de responsabilidade do estado. Sua maior autonomia se deve ao

fato de estar afastado dos mandos e desmandos das administrações municipais suscetíveis às pressões políticas dos diversos setores da comunidade local e, acentua-se caso o ensino médio sejam menos autônomo.

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

Antes, porém, há de se fazer uma ressalva. Essa detalhada descrição das etapas de análise das hierarquias quanto à autonomia do campo escolar não deve ser vista como um procedimento prescritivo de pesquisa. Ao contrário, apenas expõe, de modo heurístico, uma abordagem pertinente das variáveis constitutivas do campo escolar por meio de um exame relacional que, em nada substitui o trabalho empírico, mas o auxilia na determinação das causas, efeitos, propriedades distintivas e estratégias de dominação empregadas pelas instituições escolares e seus professores uma sobre as outras, quer seja pública ou privada; da capital, da periferia ou do interior; do ensino fundamental ou médio... ou, no interior das mesmas via organização das salas de aula, períodos... e, que por fim, afetam, determinam a dinâmica, as possibilidades e as estratégias de funcionamento e de luta de uma escola e de seus professores.

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

completo) e apreciando o conhecimento e reconhecimento coletivo do conjunto de professores daquela e dessas escolas.

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

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

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

Assim, o professor que possui grande quantidade de capital docente é capaz, tem legitimidade de exercer poder sobre o professor dotado de menor capital, pois seu peso deforma a estrutura de tal modo que qualquer prática no interior do campo lhe é favorável, em outras palavras, a estrutura joga a seu favor. Aquele professor recebe a denominação de dominante, enquanto este a de dominado.

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

O capital cultural escolar existe sob três formas: no estado institucionalizado expresso nos diplomas, que têm sua força definida pela hierarquia das matérias escolares (1º grupo: matemática e português; 2º grupo: história, geografia e ciências (na qual estão inseridas a biologia, a física e a química); e 3º grupo: inglês, educação física e educação artística e filosofia), nos títulos (efetivação no estado, especialização, mestrado e doutorado) e nos pontos; no estado incorporado sob a forma de disposições duráveis que permite ver, pensar e agir ajustadamente no campo, enfim, é o sentido do jogo escolar; e, por fim, no estado objetivado estão representados os suportes materiais como o laboratório, a quadra, a biblioteca, o pátio, a sala de vídeo, os murais... Já o capital social é expresso pela capacidade do professor em estabelecer e manter as relações interpessoais.

Estes capitais, ou melhor, as práticas orientadas pela busca quase incessante pelo acúmulo ou manutenção dos mesmos são estabelecidas e orientadas a partir da estrutura e do volume possuídos pelo professor em relação à estrutura e o volume de todos os outros professores, que, juntos conformam o campo no momento da ação, e, servem, pois bem, para indicar os alvos preferenciais, os instrumentos ou armas para jogar, o como está e o que está em jogo e as propriedades procuradas que exigem certas disposições duráveis e mutáveis, um *habitus* (sentido prático) característico do *Homo magister*.

Os professores efetivos, freqüentemente, os dominantes em oposição aos dominados, professores ACTs e eventuais, têm todo um conjunto de fatores atuando a seu favor, de tal modo a manter esta ordem hierárquica ou a ordem das coisas. O título de efetivo

e os pontos permitem ao professor primazia na escolha. O seu sentido de jogo adquirido ao longo de um prolongado processo de interação com alunos, professores, vice e diretor sinaliza qual escolha dever ser realizada no que concerne ao nível de ensino, as turmas e os períodos de modo que, ao aí lecionar as suas perspectivas se coagulem com as potencialidades dos alunos e se revertam em temas, ações e objetos da prática docente, capazes de serem conhecidos e reconhecidos pelos seus pares, num processo que passa ao longe das possibilidades de explicação por palavras, racionalização e cálculo cínico. Em síntese, o capital desse professor é tão alto a ponto de deformar a estrutura do campo da escola e do campo escolar segundo suas características, decorrendo daí, portanto, o forte ajustamento entre seu *habitus* e a estrutura do campo, levando os outros professores, principalmente, os ACTs e eventuais novatos a atribuírem como natural, inato as especificidades distintivas de conhecimento e reconhecimento daquele professor.

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

Essa análise expõe uma das formas mais aparentes de dominação, referente ao volume de capital docente, e pode ser representada graficamente da seguinte forma:

aqueles que ocupam num eixo orientado verticalmente a posição de máximo conhecimento e reconhecimento são os dominantes, enquanto na posição inferior do eixo ou de menor conhecimento e reconhecimento estão os dominados.

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

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

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

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

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

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

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

reconhecimento por parte dos professores empáticos ao controle, ao silêncio e à obediência dos alunos, ou seja, créditos, sanções positivas.

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

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

Práticas que têm como marcas flexibilização da matéria escolar, afrouxamento da organização e do planejamento, análise superficial preocupada mais com o impacto e o envolvimento das pessoas, tempo como uma variável secundária, seqüência maleável dependendo das circunstâncias, inserção ou imersão de agentes externos no interior da escola, improvisação, envolvimento afetivo, postura curva e emotiva, pouco controle, o professor como facilitador entre o aluno e o saber, acompanhamento do movimento dos alunos, pouca vigilância, gosto pelo aberto e pelas coisas práticas, proximidade entre professor e alunos, escola como um ambiente aberto para a comunidade... são reconhecidas e

geradoras de créditos e sanções positivas pelos professores com este perfil, ou seja, fortemente suscetíveis ao índice de popularidade, essencialmente, entre os alunos.

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

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

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

Já, um professor com disposições ao acúmulo de capital social pode negativar aquele mesmo professor com disposições voltadas para o acúmulo de capital cultural escolar, quando este não considerar ou desconhecer os motivos da ausência de um determinado aluno no dia de uma avaliação que acarretou em uma menção ruim.

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

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

A par da estrutura do campo escolar e orientada por ela pode-se, enfim, partir para a exposição das considerações sobre a professora de ciências M, conhecida e reconhecida como herética. De maneira sintética, essa estrutura a qual a professora de ciências M esta imersa responde ao seguinte modelo: o nível de autonomia de um determinado professor, depende em primeiro lugar do grau de concentração e polarização das escolas privadas e públicas (que, reduzindo o número de empregadores potenciais, aumenta a insegurança no emprego) na cidade e região levando-se em consideração a sua localização: capital, periferia e interior; em seguida, da posição de sua escola no campo escolar, isto é, mais ou menos próxima do pólo cultural ou do pólo comercial/político; posteriormente, de sua

posição no campo da escola, dito de outra forma, da sua situação funcional (disciplina de formação; efetivo, ACT ou eventual; pontos) que define as distintas garantias estatutárias de que ele dispõe e seu salário e, não menos, delimita as possibilidades de escolha do nível de ensino, período, turmas (salas de aula) e das atividades docentes conhecidas e reconhecidas pelos pares; e, por fim, de sua capacidade de produção autônoma de práticas pedagógicas que podem ser orientadas mais pelo capital social ou pelo cultural escolar nas suas três formas, o institucional, incorporado e objetivado.

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

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

Nesse sentido, a professora de ciências M, conhecida e reconhecida pelo e no campo da escola possui, em gênero e grau, relevantes atributos. O capital cultural escolar

nas suas três formas: o institucionalizado, indicado pela situação funcional, a de efetivo, e pelo elevado número de pontos que lhe permite escolher as salas e o período de trabalho de sua preferência; o incorporado, referente ao sentido do jogo, isto é, os alvos, os temas, as estratégias e as regras mais relevantes para o campo da escola no interior do campo escolar; e o objetivado, presente nos produtos criados pela professora de ciências M, quer sejam eles materiais ou simbólicos. E, o capital social, o mais valorizado e acumulado por esta professora e, que, junto ao anterior resulta no quão ela é conhecida e reconhecida pelo campo da escola e, portanto do campo escolar.

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

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

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

A segunda, diz respeito às estratégias de conversão empregadas por agentes no interior de um determinado campo, no caso, os professores do campo escolar, às demandas externas produzidas por agentes pertencentes a outro, como àquelas elaboradas pelos pesquisadores em educação, pertencentes ao campo científico. Sendo a conversão das práticas

classicamente acadêmicas, como orientações, grupos de pesquisa, produção de artigos, cursos, seminários, palestras, tutorias, congressos, pós-graduação e etc., promovidas pelos pesquisadores e/ou professores universitários envolvidos com a formação de professores na área de ensino em ciências, em práticas escolares levadas a cabo pelos professores com intuito de acumular capital cultural escolar e/ou social no interior do campo escolar, um exemplo.

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

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

Mas por quê? Dar encaminhamento a perguntas deste tipo, os não motivos, produz infinitas ponderações, porém pode-se pensar quais motivos favorecem a ocorrência do fenômeno no campo escolar. Assim, essa jogada de mestre teria mais chances de ocorrer se: a origem social e cultural entre a professora M e o herdeiro fossem próximas; se a trajetória escolar de ambos fosse similar; e; a entrada no e a estrutura do campo da escola e campo escolar do herdeiro estivessem propícias, em outras palavras, a professora de ciências M

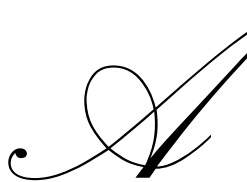
poderia passar dicas, estratégias e iniciar o herdeiro na prática docente em suas salas na ocasião de suas ausências e, isso seria potencializado caso o número de aulas de ciências fosse maior, pois aumentaria a quantidade de professores que poderiam ser premiados pelo ajuste entre as suas disposições e da M.

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

CONCLUSÃO

APONTAMENTOS

ALGUMAS HISTÓRIAS

qui são apresentadas algumas elaborações, *insights* mais desprendidas e desconexas, provenientes de relações estabelecidas entre a análise e leituras de textos diversos.

Das reflexões referentes ao método, aos procedimentos de constituição dos dados e dos pressupostos norteadores do processo investigativo sobre a professora conhecida e reconhecida pelos pares, o principal elemento objetivado e gerador de certo conhecimento foi, a saber, que os professores, como qualquer outro objeto de estudo nas ciências do homem, usam o investigador em benefício próprio para obterem informações, ações e/ou materiais, enfim, elementos passíveis de serem transfigurados, traduzidos e, portanto, validados, valorizados e/ou almejados no interior do espaço social escolar, de forma a servirem de instrumentos de poder na luta pelo domínio do que é certo e errado quanto às práticas escolares, sejam elas efetuadas pelos professores ou pelo investigador.

Tal consideração salienta, desta forma, que o sempre ansioso e enigmático procedimento de entrada do pesquisador no campo de investigação e sua conseguinte e almejada aceitação por parte dos agentes desse espaço social, tem maior probabilidade de ocorrer se levar em consideração os interesses e as possibilidades dos agentes, de maneira que possam fazer uso do pesquisador, apontando, desta forma, que o ponto de vista do pesquisado sobre o pesquisador também é objetivante.

Assim, a entrada e a aceitação do pesquisador no interior do campo estudado, seja ele o campo escolar ou campo da escola, têm maiores e melhores possibilidades de ocorrer, na medida em que suas propostas consigam ser transformadas em interesses e ações propriamente locais, que gerem algum tipo de conhecimento e reconhecimento a determinado agente ou grupo de agentes que vêem ali uma forma de ascensão ou de manutenção da ordem e exija menor desprendimento possível de energia e risco por sua parte, quer dizer, esteja razoavelmente ajustado ao seu *habitus* e à estrutura das relações objetivas dos agentes e/ou instituições.

Em suma, mesmo o pesquisador consultando, no caso, os professores sobre o problema, a temática e os procedimentos de intervenção da realidade, como faz a investigação-ação (CARR & KEMMIS, 1988), de alguma forma está colaborando com a manutenção da ordem, com os dominantes daquele espaço social, pois até então: não se cogitava a hipótese de ser usado por aqueles que julgava estar ajudando ou objetivando; desconhecia as polarizações e as estratégias dos professores do campo da escola e do campo escolar em torno do acúmulo de capital cultural escolar e/ou capital social; e, ao desconhecer tais lutas no interior desses espaços sociais, também não possuía parâmetros para identificar para quem estava propiciando o alardeado *empowerment*, portanto limitando ou exigindo a inserção de novos contornos às propostas de pesquisas, de cunho emancipatório ou transformador.

Outra reflexão proveniente desse processo de conversão de capital específico do campo científico em capital docente nas suas duas espécies, o capital cultural escolar e o capital social, aborda a questão da formação de professores. Nesse sentido, as práticas científicas voltadas para a formação do professor, em especial, de ciências, pecam por não levarem em consideração as estratégias e os alvos específicos do campo escolar, respectivamente, praticadas e almejadas pelos professores, ou ainda, acharem, por desconhecimento, que eles são os mesmos nos dois campos. Por conseguinte, propostas de formação de professores que levarem em consideração tais especificidades do campo escolar terão, segundo este trabalho, maiores chances de serem efetivas no cumprimento de suas pretensões.

Essa distinção (diferenciação) entre as estratégias mais escolares e as mais científicas é corroborada e praticada pelas universidades, principalmente, as públicas, quando menos preparam os futuros professores para a vida docente do que para a carreira de pesquisador, tendo em vista que uma parte dos graduandos, exatamente aquela possuidora de certos aspectos do *habitus* característico da pesquisa, é como que “pinçada” e direcionada pelos pesquisadores às pós-graduações, enquanto a outra parte volta à base do sistema escolar (educação básica) para lecionar e, assim, dar sustentação a esse processo, denominado, a partir deste momento, de **encruzilhada epistemológica na formação docente**.

A sua existência, contudo, não significa que a universidade, ou melhor, o campo científico, seja insignificante ou não deva fazer parte do processo de formação docente, mas, apenas salienta que o mesmo necessita repensar seu papel de dominação, de maneira a possibilitar o fortalecimento do campo escolar, o que tornariam mais claras as funções específicas de cada um desses espaços sociais nesse processo.

Um primeiro passo, nesse sentido, seria o reconhecimento da existência desse espaço social chamado campo escolar por parte do campo científico. O envolvimento

significativo dos professores da educação básica no processo de elaboração e de aplicação de propostas para a formação de professores, seja inicial ou contínua, em conjunto com os pesquisadores, consistiria num outro passo desejável.

A proposta de estabelecimento de um trabalho conjunto entre professores do campo escolar e pesquisadores do campo científico com divisão mais equitativa dos objetivos, tarefas, reflexões, práticas, conteúdos e avaliações oferecidas aos futuros professores, proporcionaria, além da valorização do professor da educação básica, novas oportunidades de produção de conhecimento para o pesquisador e, ainda, uma iniciação ao universo escolar mais condizente com a realidade, sem mencionar, que isso poderia gerar novas formas de práticas voltadas para maior autonomização do campo escolar.

Outra proposta merecedora de atenção, capaz de produzir incremento de autonomia no campo escolar seria a criação de comunidades de professores nas áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias nas diversas diretorias de ensino espalhadas pelo interior e capital. A finalidade de tais comunidades de professores seria a de administrar um fundo, a ser criado pela secretaria de educação, com recursos destinados à educação, disponíveis no orçamento estadual, capaz de liberar proventos a projetos vinculados à prática docente nas salas de aulas das escolas estaduais, recebidos e avaliados pelas comissões formadas por estas comunidades.

A relutância em se pensar e desenvolver esses pressupostos pode acelerar o já avançado processo de desvalorização do professor, isto é, de um dos principais objetos ou sujeitos de pesquisa da área de educação em geral e, em particular, em ciências.

Enfim, caracterizar, respeitar e valorizar as especificidades desses espaços e fomentar diálogos entre eles seria uma forma corajosa e fértil de trabalhar a encruzilhada

epistemológica na formação docente, não perdendo de vista a máxima: “Dai a César o que é de César”.

BIBLIOGRAFIA

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ADORNO, T. W. Tabus acerca do magistério. In: ADORNO, T. W. (Org.). **Educação & Emancipação**. São Paulo: Paz & Terra, 1995, p. 97-118.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões de Nossa Época)

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

ANTUNES, F. C. A.; ZAPPAROLI, F. V. D.; ARRUDA, S. M. A construção dos saberes docentes no estágio supervisionado em matemática. In: ENPEC, 5., 2005, Bauru. **Anais...** Bauru, ABRAPEC, 2005. 1 CD.

BACHELARD, G. **Filosofia do novo espírito científico: a filosofia do não**. Lisboa: Presença, 1976.

BLEGER, J. **Temas de psicanálise: entrevista e grupos**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994. 336p. (Coleção Ciências da Educação)

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison. **Sociologie et Sociétés**, Montréal, v. 7, n. 1, p. 91-118, 1975.

_____. Trabalhos e projetos. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 38-45.

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

_____. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 82- 121.

_____. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 122- 155.

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

_____. La domination masculine. **Actes de la recherche en sciences sociales**, v. 84, n. 1, p.2-31, 1990b.

_____. **A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: EDUSP, 1996.

_____. Compreender. In: BOURDIEU, P. et al. (Org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997a. p. 693-732.

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

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

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998b. p. 71-80.

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

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

_____. Una ciencia que incomoda. In: BOURDIEU, P. (Org.). **Sociología y cultura**. México: Grijalbo/Conaculta, 2002. p. 79-94.

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

_____. **Lições da aula**. São Paulo: Ática, 2003b.

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

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

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

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

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

_____. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005b.

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

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, P.; EAGLETON, T. A doxa e a vida cotidiana: uma entrevista. In: ZIZEK, S. (Org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BOURDIEU, P.; DARBEL, A. **Amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público.** São Paulo: EDUSP/Zouk, 2003.

BOURDIEU, P.; DELSAUT, Y. O costureiro e sua grife: contribuição para uma teoria da magia. In: BOURDIEU, P. (Org.). **A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos.** São Paulo: Zouk, 2004. p. 113-190.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia.** Petrópolis: Vozes, 2004.

BRUNER, J. **O processo da educação.** São Paulo: Nacional, 1976a.

_____. **Uma nova teoria de aprendizagem.** Rio de Janeiro: Bloch, 1976b.

BUENO, B.; CATANI, D.; SOUZA, C. **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração.** São Paulo: Escrituras, 2002.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado.** Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CATANI, A. M.; CATANI, D. B.; PEREIRA, G. R. M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro através de periódicos da área. **Revista Brasileira de Educação**, Anped, n. 17, maio/ago. 2001.

CATANI, D. B. **Educadores à meia-luz : um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo.** São Paulo, 1989. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1989.

CHARLE, C.; VERGER, J. **História das universidades.** São Paulo: UNESP, 1996.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHEM STUDY. **Química, uma ciência experimental.** São Paulo: Edart, 1975.

CHERVEL, A. A história das disciplinas escolares: reflexão sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, v. 1, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHERVEL, A.; COMPÈRE, M. M. As humanidades no ensino. **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 2, p. 149-170, 1999.

COBB, P. Onde está a mente? Uma coordenação das abordagens sociocultural e cognitivo-construtivista. In: FOSNOT, C. T. (Org.). **Construtivismo: teoria, perspectivas e prática pedagógica**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 51-69.

COBERN, W. Contextual constructivism: the impact of culture on the learning and teaching of science. In: TOBIN, K. G. (Ed.). **The practice constructivism in science education**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1993. p. 51-69.

COCHRAN-SMITH, M. Constructing outcomes in teacher education: policy, practice and pitfalls. **Education Policy Analysis Archives**, v. 9, n. 11, 2001.

DELIZOICOV, D. Pesquisa em ensino de ciências como ciências humanas aplicadas. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 145-175, 2004.

DUIT, R.; TREAGUST, D. Learning in science – from behaviourism towards social constructivism and beyond. In: FRASER, B. J.; TOBIN K. G. (Ed.). **International Handbook of Science Education**. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1998. p. 3-26.

DURKHEIM, E. As regras do método sociológico. In: OLIVEIRA, P. S. (Org.). **Metodologia das ciências humanas**. São Paulo: UNESP/Hucitec, 1998. p. 29-51.

_____. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). **Handbook of Research on Teaching (3rd Edition)**. NY: Macmillan Publishing Co, 1986. p. 119-161.

_____. Qualitative research methods for science education. In: FRASER B. J.; TOBIN K. G. (Ed.). **International Handbook of Science Education**. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1998. p. 1155-1173.

FRASER, B. J. **Learning environment research in science classrooms**. NARST monograph Number 2, 1989.

FRASER, B. J.; TOBIN, K. G. Exemplary science and mathematics teachers. **What Research Says to the Science and Mathematics Teacher**, Number 1. Perth, Australia: The Key Centre for School Science and Mathematics, Curtin University, 1989. p. 1-8.

FREITAS, Z. L.; OLIVEIRA, E. R.; CARVALHO, L. M. O. Formação contínua de professores da universidade: pesquisadores em ciências. In: ENPEC, 5., 2005, Bauru. **Anais...** Bauru, ABRAPEC, 2005. 1 CD.

GARNETT, P. J.; TOBIN, K. G. Teaching for understanding: exemplary practice in high school chemistry. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 26, n. 1, p. 1-14, 1989.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GENOVEZ, L. G. R. **Saberes docentes de um professor de ciências**: gênese e evolução. 2002. 192f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2002.

GENZUK, M. A Synthesis of Ethnographic Research. **Occasional Papers Series of the Center for Multilingual, Multicultural Research**, Fall. Los Angeles, E.U.A: Center for Multilingual, Multicultural Research, Rossier School of Education, University of Southern California, 2003. Disponível em: <http://www-rcf.usc.edu/genzuck/Ethnographic_Research.html>. Acesso em: 21set. 2007.

GIL, D. P.; CARVALHO, A. M. P. Dificultades para la incorporación a la enseñanza de los hallazgos de la investigación e innovación en didáctica de las ciencias. **Educación Química**, v. 11, n. 2, p. 255-51, 2000.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GLASERSFELD, E, VON. Construtivismo: aspectos introdutórios. In: FOSNOT, C. T. (Org.). **Construtivismo: teoria, perspectivas e prática pedagógica**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 19-24.

GÓMEZ, G. R.; FLORES, J. G.; JÍMENEZ, E. G. **Metodología de la investigación cualitativa**. Málaga: Aljibe, 1999.

GOODSON, I. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria & Educação**, v. 1, n. 2, p. 230-254, 1990.

GOUVEA, G. et al. Textos, sujeitos e discursos: apropriação de textos de ciência por formadores de professores. In: ENPEC, 5., 2005, Bauru. **Anais...** Bauru, ABRAPEC, 2005. 1 CD.

GROSSMAN, P. L.; WILSON, S. M.; SHULMAN, L. S. Teachers of substance: subject matter knowledge for teaching. In: REYNOLDS, M. C. (Ed.). **Knowledge base for the beginning teacher**. Oxford: Pergamon Press, 1989. p. 23-36.

HABERMAS, J. Técnica e ciência enquanto “ideologia”. In: BENJAMIN, W.; HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.W.; HABERMAS, J. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 313-343. (Os Pensadores)

HOMANS, G. C. Behaviorismo e pós-behaviorismo. In: GIDDENS, A. & TURNER, J. (Org.). **Teoria Social Hoje**. São Paulo: UNESP, 1999. p. 91-126.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1995. p. 31-62. (Coleção Ciências da Educação)

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. (2001) Informações Básicas Municipais (Munic). Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 31 dez 2006.

KAGAN, D. M. Professional growth among preservice and beginning teachers. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 2, p. 129-69, 1992.

KNORR-CETINA, K. A comunicação na ciência. In: GIL, F. (Org.). **A ciência tal qual se faz**. Lisboa: Edições Sá da Costa, 1999. p. 375-393.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LAHIRE, B. Champ, hors-champ, contrechamp. In: LAHIRE, B. (Ed.). **Le travail sociologique de Pierre Bourdieu – dettes et critiques**. Paris: La Découverte, 1999. p. 23-57.

LAKATOS, I. O falseamento e a metodologia dos programas de pesquisa científica. In: LAKATOS, I. & MUSGRAVE, A. (Org.). **A crítica e o desenvolvimento do conhecimento**. São Paulo: Cultrix, 1979. p. 109-243.

- LECOMPTE, M. D. Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. **RELIEVE**, v. 1, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm>>. Acesso em 10 de julho de 2007)
- LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos professores: novos questionamentos. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 201-227, 2006.
- LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 77-96, 2001.
- MALINOWSKI, B. **Os argonautas do pacífico ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores)
- MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade até os nossos dias. São Paulo: Cortez, 1999.
- MARANDINO, M. A prática de ensino nas licenciaturas e a pesquisa em ensino de ciências: questões atuais. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 168-193, 2003.
- MATOS, K. S. L.; VIEIRA, S. L. **Pesquisa educacional**: o prazer de conhecer. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.
- MICELI, S. A força do sentido. In: BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**, v. 29, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/revce/2004/02/a3.htm>>. Acesso em 12 de julho de 2007.
- MOREIRA, M. A. Investigación básica em educación em ciencias: una visión personal. **Revista Chilena de Educación Científica**, v. 3, n. 1., p. 10-17, 2004.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1995. p. 31-62. (Coleção Ciências da Educação)

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-14. (Coleção Temas de Educação)

ORTIZ, R. A procura de uma sociologia da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 7-29.

PAJARES, F. M. Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, p. 307-32, 1992.

PENICK, J. E.; YAGER, R. E. The search for excellence in science education. **Phi Delta Kappan**, 64, p. 621-623, 1983 apud FRASER, J. B. & TOBIN, K. G. Exemplary Science and Mathematics Teachers. **What Research Says to the Science and Mathematics Teacher**, Number 1. Perth, Australia: The Key Centre for School Science and Mathematics, Curtin University, 1989. p. 1-8.

PERRELLI, M. A. S.; GIANOTTO, D. E. P. Percepções de professores universitários sobre a iniciação científica: uma análise a partir de Pierre Bourdieu e Thomas Kuhn. In: ENPEC, 5., 2005, Bauru. **Anais...** Bauru, ABRAPEC, 2005. 1 CD.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PAQUAY, L. et al. (Org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001a.

_____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001b.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

POSNER, G. J.; STRIKE, K. A.; HEWSON, P. W. & GERTZOG, W. A. Accomodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change. **Science Education**, 66, p. 211-227, 1982.

RIBEIRO, D. **Diários índios: os Urubus-Kaapor**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHNETZLER, R. P. Pesquisas em ensino de química no Brasil: conquistas e perspectivas. **Química Nova**, v. 25, n. 1, p. 14-24, 2002.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77-92. (Coleção Temas de Educação)

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SETTON, M. G. J. Professor: variações sobre um gosto de classe. **Educação & Sociedade**, n.47, p. 73-96, abr. 1994.

SHULMAN, L. S. Paradigms and research programs for the study of teaching: a contemporary perspective. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). **Handbook of Research on Teaching**. 3^a ed. Nueva York: Macmillan, 1986a. p. 3-36.

_____. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986b.

_____. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, v, 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SNOW, C. P. **As duas culturas e uma segunda leitura: uma versão ampliada das duas culturas e a revolução científica**. São Paulo: EDUSP, 1995.

SOROKIN, P. A. Espaço social, distância social e posição social. In: CARDOSO, F. H. & IANNI, O. (Org.). **Homem e Sociedade: leituras básicas de sociologia geral**. São Paulo: Nacional, 1973. p. 223-230. (Coleção Biblioteca Universitária)

SPLINDER, G.; SPLINDER, L. Cultural processand ethnography: an anthropological perspective. In: LECOMPTE, M. D.; MILLROY, W. L. & PREISSE, J. (Ed.). **The Handbook of Qualitative Research in Education**. San Diego, CA: Academic Press, 1992. p. 53-92.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Morata, 1993. p. 158-178.

TARDIF, M. et al. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, n. 4, p. 215-33, 1991.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOBIN, K. G.; GARNETT, P. Exemplary practice in science classrooms. **Science Education**, v. 72, n. 2, p. 197-208, 1988.

TOBIN, K. G.; DEACON, J.; FRASER, B. J. An investigation of exemplary physics teaching. **The Physics Teacher**, v. 27, n. 3, p. 144-150. 1989.

TOBIN, K. G.; FRASER, B. J. What does it mean to be an exemplary science teacher? **Journal of Research in Science Teaching**, v. 27, n. 1, p. 3-25, 1990.

TOBIN, K. G.; TIPPINS, D. Constructivism as a referent for teaching and learning. In: TOBIN, K. G. (Ed.). **The Practice Constructivism in Science Education**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1993. p. 3-22.

TOBIN, K. G. Metaphors and images in teaching. **What Research Says to the Science and Mathematics Teacher**, Number 5. Perth, Australia: The Key Centre for School Science and Mathematics, Curtin University, 1990. p. 1-8.

_____. Issues and trends in the teaching of science. In: FRASER B. J.; TOBIN K. G. (Ed.). **International Handbook of Science Education**. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1998. p. 129-151.

VAN DEN AKKER, J. The science curriculum: between ideals and outcomes. In: FRASER B. J.; TOBIN K. G. (Ed.). **International Handbook of Science Education**. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1998. p. 421-447.

VILLANI, A.; CABRAL, T. C. B. Mudança conceitual, subjetividade e psicanálise. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 2, n. 1, p. 43-61, 1997.

VILLANI, A.; FREITAS, D. Análise de uma experiência didática na formação de professores de ciências. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 3, n. 2, p. 121-142, 1998.

VILLANI, A. O professor de ciências é um analista? **Ensaio - Pesquisa em Ensino de Ciências**, v. 1, n. 1, p. 5-31, 1999.

WACQUANT, L. Mapear o campo artístico. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 48, p. 117-123, 2005.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-14. (Coleção Temas de Educação)

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, L. M. (Org.). **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas (Brasil): Mercado de Letras, 2001.

ANEXO I – Ficha de cadastro de docentes de editoras evidenciando a hierarquia das matérias escolares.



E-Mail: atendprof@editorasaraiva.com.br

Av. Marquês de São Vicente, 1.697 - Barra Funda

Fone: (11) 3613-3030 - Caixa Postal: 2362

CEP 01139-904 - São Paulo - SP

Atendimento ao Professor **0800 011 7875**



USO INTERNO - PREENCHIMENTO DO DIVULGADOR

Professores por matéria:

**6º ao 9º ano
(5ª a 8ª séries)**

____ Português
____ Matemática
____ Ciências
____ História
____ Geografia
____ Outras

Total _____

Ensino Médio

____ Português
____ Matemática
____ Biologia
____ Química
____ Física
____ História
____ Geografia
____ Filosofia - Sociologia - Psicologia
____ Outras

Total _____

ANEXO II – Plano de Trabalho de 2003 do Professor Coordenador Pedagógico com a descrição das atividades idealizadas durante o planejamento escolar de início de ano.

HOMOLOGADO



PLANO DE TRABALHO DO PROFESSOR
COORDENADOR PEDAGÓGICO

Identificação:

DE, possui Licenciatura Plena em Português/Inglês, formada pela Faculdade Riopretense de Filosofia, Ciências e Letras – São José do Rio Preto, em 1995. Desde 1995, exerce a função de PEB II.

Aprovada nos concursos públicos:

- Coordenador Pedagógico 2000, 2002 e 2003.

Objetivos:

- Construir e implementar o projeto da Escola;
- Articular as ações educacionais desenvolvidas pelos diferentes segmentos da escola, visando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem;
- Identificar as alternativas pedagógicas que concorrem para a redução dos índices de evasão e repetência;
- Possibilitar a reflexão sobre a prática docente, favorecendo o intercâmbio de experiências;
- Acompanhar e avaliar de forma sistemática os processos de ensino e aprendizagem.

HOMO

H.T.P.C.s**Objetivos:**

- Discutir ações que envolvam trabalho coletivo facilitando a prática pedagógica;
- Propiciar reflexões de como melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem;
- Integrar o trabalho dos professores nas áreas e séries diferentes;
- Auxiliar a equipe escolar dentro da Proposta Educacional da Escola.

Temário a ser desenvolvido nas H.T.P.C.s:

Deverá ser feito nos diversos encontros, estudos e reflexões a respeito dos seguintes temas educacionais:

- Avisos gerais, solicitações da direção, coordenação e professores;
- Leitura e discussão dos Parâmetros, Avaliação Diagnóstica e Progressão Continuada e/ou Parcial;
- Aperfeiçoamento profissional com estudo de documentos de apoios e textos diversos, fitas de vídeo;
- Integração entre Escola e Comunidade;
- Aprofundamento em avaliação e recuperação para que todos os professores desenvolvam o seu trabalho pedagógico de acordo com a clientela específica na diversidade;
- Busca de soluções coletivas para os problemas pedagógicos que surgirem;
- Treinamento dos professores no uso da sala de informática e de recursos disponíveis para tornar a aula mais dinâmica;
- Organização das atividades de enriquecimento curricular e se for anseio de todos, a realização dos intervalos culturais, excursões e outros.

1º Bimestre: 10/02 a 29/04**Fevereiro**

- Planejamento;
- Atividades recreativas de boas Vindas aos alunos;
- Leitura do regimento escolar;
- 10 - Dia do Atleta Profissional;
- 16 - Dia do Repórter;

MOLOGR

- 18 a 24 - Semana Nacional de Combate ao Alcoolismo;
- 28 - Carnaval.

Março

- 5, 6 e 7 - Planejamento;
- 5 - Quaresma;
- 8 - Dia Internacional da Mulher, 1º Festival de Bandas;
- 14 - Dia Internacional da Poesia;
- 15 - Dia dos Animais;
- 12 a 19 - Semana da Biblioteca;
- 20 a 26 - Semana da Alimentação Escolar;
- 27 - Dia Mundial do Teatro;
- 31 - Dia Nacional da Saúde e Nutrição;
- Levantamento dos alunos para o Reforço.

Abril

- 1º - Aniversário da Cidade;
- 2 - Dia Internacional do Livro Infantil;
- 7 - Dia Mundial da Saúde;
- 15 - Dia de Proteção ao Solo;
- 18 - Quaresma e Dia Nacional do Livro Infantil;
- 19 - Dia do Índio;
- 20 - Páscoa;
- 21 - Dia de Tiradentes;
- 22 - Dia do Descobrimento do Brasil;
- Eleição do Grêmio Estudantil;
- 22 a 27 - Semana da Educação;
- 27 - Dia do Teatro;
- 30 - Dia Nacional da Mulher;
- Encerramento do Bimestre e levantamento dos alunos faltosos;
- Conselho e Reunião de Pais.

2º Bimestre: 02/05 a 12/07**Maio**

- 1º - Dia do Trabalhador;
- 5 - Dia Nacional das Comunicações;
- 13 - Dia da Abolição da Escravatura;
- 2º Domingo - Dia das Mães;
- 23 - Dia do Soldado Constitucionalista;
- 25 - Dia da Indústria;
- 26 - Aniversário da Escola.

Junho

- 5 - Dia Internacional do Meio Ambiente;

- 9 - Dia de Anchieta;
- 12 - Dia dos Namorados;
- 19 - Dia do Cinema Brasileiro;

Julho

- 9 - Dia da Revolução Constitucionalista;
- 12 - Festa Julina;
- Encerramento do bimestre e levantamento dos alunos faltosos;
- Avaliação e Replanejamento;
- Conselho e Reunião de Pais;
- Recesso.

3º Bimestre: 30/07 a 02/07

Agosto

- 5 - Dia Nacional da Saúde;
- 11 - Dia do Estudante;
- 2º Domingo - Dia dos Pais;
- 22 - Dia do Folclore;
- 25 - Dia do Soldado;
- Levantamento de alunos para o Reforço.

Setembro

- 7 - Dia da Independência do Brasil;
- 1º a 7 - Semana da Pátria;
- 21 - Dia da Árvore;
- 21 a 27 - Semana da Árvore;
- 25 - Dia Nacional do Trânsito;
- 30 - Dia da Secretária;
- Conselho e Reunião de Pais;
- Encerramento do bimestre e levantamento de alunos faltosos.

4º Bimestre: 06/10 a 19/12

Outubro

- 12 - Dia das Crianças e de Nossa Senhora Aparecida;
- 15 - Dia do Professor;
- 18 - Dia do Médico;
- 19 - Dia de Proteção aos Animais;
- 23 - Dia da Aviação e do Aviador;
- 23 a 29 - Semana Nacional do Livro;
- 29 - Dia Nacional do Livro;
- 31 - Halloween.

Novembro

- 2 - Finados;
- 5 - Dia da Cultura;

HOMOLOGAÇÃO

- 15 - Proclamação da República;
- 19 - Dia da Bandeira;
- 20 - Dia da Consciência Negra;
- 25 - Dia da Padroeira;
- Levantamento de alunos faltosos.

Dezembro

- 1º - Dia Mundial de combate à AIDS;
- 8 - Dia Nacional da Família;
- 10 - Dia da Declaração Universal dos Direitos Humanos;
- Avaliação Final;
- Conselho e Reunião e Pais;
- Formatura.

Observação: Outros assuntos poderão ser discutidos sempre que surgir necessidade, interesse ou dúvidas.

PROGRAMAÇÃO DA H.T.P.C.

As datas comemorativas ficarão à critério dos professores, elas serão orientadas e ocorrerão de acordo com as necessidades e práticas pedagógicas.

Os projetos pedagógicos serão acompanhados durante as H.T.P.C.s e o Projeto "TV na Escola e os Desafios de hoje" será estimulado e terá o acompanhamento da coordenação.

Suplementos do Diário Oficial, jornais, revistas e livros serão fonte de apoio e material didático nas HTPCs, pois a História em construção exige atualização e apoio do professor coordenador pedagógico, além da clara noção sobre a Progressão Continuada.

Discutir com os professores projetos bimestrais para utilização dos PCNs (Temas Transversais) dando apoio e condições a efetiva interdisciplinaridade:

- Ética;
- Pluralidade Cultural;
- Estudos Econômicos;
- Meio Ambiente;
- Saúde;
- Orientação Sexual.

Averiguar o regimento escolar e acompanhar os casos de retenção por aproveitamento de estudos e reclassificação.

Buscar apoio na comunidade para formar mais parcerias com "Amigos da Escola", o qual eu faço parte como professora de língua inglesa e temos uma professora que oferecerá cursos de informática para formar alunos-monitores; ONG, dando apoio ao Projeto do Lixo; Sindicato Rural, onde já conseguimos vários cursos;

HOMOLOGAR



Casa da Agricultura, dando continuidade ao projeto das bacias hidrográficas; Preservação do Patrimônio Público.

Organização de datas cívicas, intervalos culturais, planos de ação e Grêmio Estudantil.

Enviar ofícios as editoras ou percorrê-las, a fim de que as mesmas doem livros de apoio aos professores e ao acervo da biblioteca como fonte de pesquisa.

Estimular e orientar professores nas HTPCs sobre o uso de softwares de cada disciplina.

Incentivar as Peças Teatrais, Competições, Palestras e outros sempre trazendo a comunidade à Escola.

Trazer a OAB no projeto "A OAB vai à escola" e dar continuidade as palestras do Juiz de Menor da Comarca de Bauru, onde o Excelentíssimo Dr. Ubirajara já esteve em nossa escola e desenvolveu um excelente trabalho.

Consultas:

- Temas Transversais em Educação; Maria Dolors Busquets, Manoel Cainzos, Teresa Fernández, Aurora Leal, Montserrat Moreno e Genoveva Sastre - Editora Ativa;
- Aprendizagem e Planejamento de Ensino; Wilson de Faria - Editora Ática;
- Problemas de Aprendizagem; Elizabete A. Coelho - Editora Ática;
- Educação – A solução está no afeto; Gabriel Chalita - Editora Gente;
- 10 Novas Competências para Ensinar; Philippe Perrenoud;
- Novas Maneiras de Ensinar – Novas Formas de Aprender; Celso Antunes - Editora ARTMED;
- A avaliação da Aprendizagem; Celso Antunes - Editora Vozes;
- Como desenvolver conteúdos explorando as inteligências múltiplas; Celso Antunes - Editora Vozes;
- Um método para o ensino fundamental: o projeto; Celso Antunes - Editora Vozes;
- Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa; Paulo Freire - Editora Paz e Terra;
- A importância do ato de ler; Paulo Freire - Editora Cortez;
- Os temas transversais e os Parâmetros Curriculares Nacionais;
- Estatuto da Criança e do Adolescente;
- Revistas Escola, Veja, Isto É, jornais com artigos pedagógicos;
- L.D.B.;
- Suplementos do Diário Oficial;
- Série de Estudos - Educação a Distância;
- Artigos publicados nos sites da Educação e Salto para o Futuro.

APÊNDICE I – Tópicos e questões que nortearam a realização das entrevistas semi-estruturadas.

Estrutura da Entrevista

História escolar e de sua iniciação como professor. Como é a escola, os professores...
Quando (situação) e como você percebeu que você era professora?

Quais são os comentários mais frequentes que os professores utilizam para justificar a escolha das classes que ministrarão as aulas no ano letivo? Quais desses comentários são feitos pelo professor diferenciado?

Quais são as orientações que a coordenação da escola dá aos professores no início do ano letivo? Como os recebe? Que atenção é dada ao professor novato?

Como os professores o recebem na escola? O que falam? (para ACTs)
Como você recebe os professores novatos? (para Efetivos)

Ser Professor Efetivo traz quais benefícios? E ter pós-graduação?

Na reunião de planejamento ou re-planejamento os assuntos e temas de projetos dos professores que mais falam dentre todos os outros dizem respeito a quê? Que argumentos usam para defender suas idéias? Quais dessas idéias e projetos estão em consonância com aquilo que você acredita?

Os armários centrais, protegidos e de fácil acesso são ocupados principalmente por professores que são efetivos, tem mais tempo de casa, trabalham também em escolas particulares e/ou públicas.

O professor diferenciado pelas suas qualidades fala mais ou menos do que aqueles citados na questão anterior? Sobre que assunto? Onde senta? Faz parte de um grupo específico?

Responda as mesmas questões para as reuniões de HTPC e Conselho de Classe-Série.

Como ocupam e o que fazem os professores que ficam na cozinha?

Como ocupam e o que fazem os professores que ficam na sala dos professores?

Onde fica o professor diferenciado no intervalo? O que faz ele?

O que você faz durante a aula? Quem o procura? O que querem? E no intervalo?

Quem traz as notícias do que está acontecendo na escola? Como o faz? Que tipo de notícias?

Com qual professor você dialoga mais sobre a escola? O que você compartilha (identifica com ele)? É o professor diferenciado?

Em que situação os alunos mais o procuram? O que é mais prazeroso quando você se relaciona com o aluno?

Você lê? Que tipo de livro?

Para o professor qual o significado do Diário de Classe, Caderno do aluno, Sinal, Porta da sala de aula fechada, Professor sentado na cadeira, Professor de pé na frente da lousa, Professor

conversando com os alunos trabalhando em grupos, alunos de pé na frente da lousa, Provas, Vestibular, Avaliações Externas (ENEM e SARESP) e Pesquisadores?
Biblioteca, Laboratório, Sala de vídeo...

Que tipo e de que forma os professores freqüentemente utilizam os recursos? E o professor diferenciado? O que você acha disso?

Sua sensação é de que a escola oferece o quê? Dê uma definição (metáfora) pessoal sobre a escola e o seu papel nesse contexto.

Como você se relaciona com o Diretor de Escola? Em que situações o procura?

O que o deixa mais e menos feliz na escola?

Segredo para sobreviver na escola.

Que situação (maluquice) inusitada você ficou sabendo que um professor realizou? E uma situação realizada pelos alunos?

O que você aprendeu fazendo? Qual é o problema que todos os professores têm que aprender a resolver?

Que trunfo você usa quando se relaciona com os professores? E com os alunos?

O que o professor coordenador pode e não pode fazer na escola e o professor pode? O que você mudaria ou acrescentaria em sua relação com os alunos e diretor se retornasse à sala de aula depois de exercer a função de professor coordenador?

Características do professor diferenciado. Na sua e na visão dos outros.

Espiral de proximidade: Faça um desenho distribuindo as pessoas com as quais você convive mais.

Para dar respostas às questões você se colocou na posição de Diretor, Professor ou Professor Coordenador?

APÊNDICE II – Tabelas com as disciplinas ministradas pelos professores efetivos (vermelha) e ACTs (amarela) nas salas de aula das séries e turmas do Ciclo II e do Ensino Médio (EM) nos períodos matutino, vespertino e noturno da Escola Estadual no ano de 2003.

Tabela A: Período Matutino

Professor	Salas de aula (Ciclo II)					
	5A	5B	6A	7A	8A	8B
RL	EA	EA	EA	EA	EA	EA
AA	G	G	G	G	G	G
SO	H	H	H	H	H	H
T	EF	EF	EF		EF	EF
M	C	C	C		C	C
VP	Port	Port	Port			Port
FL				Port	Port	
ID		Mat		C		
MI					Mat	Mat
TA	I	I	I	I	I	I
RI	Mat		Mat			
SA				EF		
VL				Mat		

Professor	Salas de aula (EM)	
	1A	2A
RL	EA	EA
AA	G	G
SO	H	H
T	EF	EF
FL		Port
CI		B
MO	Q	Q
W	F	F
RI	Mat	Mat
VL	B	
P	Port	
LU	I	
TA		I

Tabela B: Período Vespertino

Professor	Salas de aula (Ciclo II)						
	5C	5D	6B	6C	7B	7C	8C
RL	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA
AA	G	G	G		G	G	G
ID	C	Mat	C	C	C	C	
M		C	Mat	Mat			C
T			EF	EF			EF
MI					Mat	Mat	
SO				G			H
VP		Port					
FL						Port	
CR							Port
LU	I	I	I	I	I	I	I
DI	H	H	H	H	H	H	
SA	EF	EF			EF	EF	
TA			Port	Port			
RI	Mat						Mat
P	Port				Port		

Professor	Salas de aula (EM)		
	1B	2B	3A
T	EF	EF	
AA	G	G	
CR	Port	Port	
SO	H	H	
FL			Port
RL		EA	
ED	Mat	Mat	Mat
MO	Q	Q	Q
W	F	F	F
VL	B	B	B
LU	I	I	
A	EA		EA
DI			H
MR			G
SA			EF
TA			I

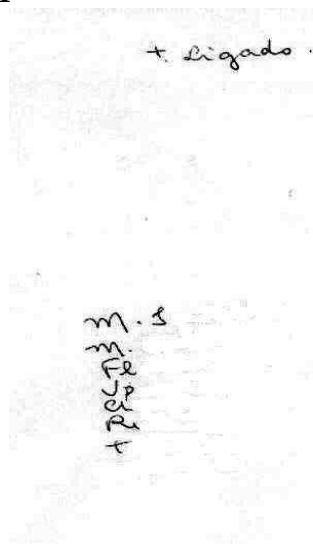
Tabela C: Período Noturno

	Sala de aula (Ciclo II)
Professor	8D
SO	H
MR	G
A	EA
LU	I
VL	Mat
FL	Port
ID	C

	Salas de aula (EM)		
Professor	1C	2C	3B
SO	H	H	H
MR	G	G	G
A	EA	EA	EA
LU	I	I	I
ED	Mat	Mat	Mat
MO	Q	Q	Q
W	F	F	F
CR	Port	Port	Port
CI	B	B	B

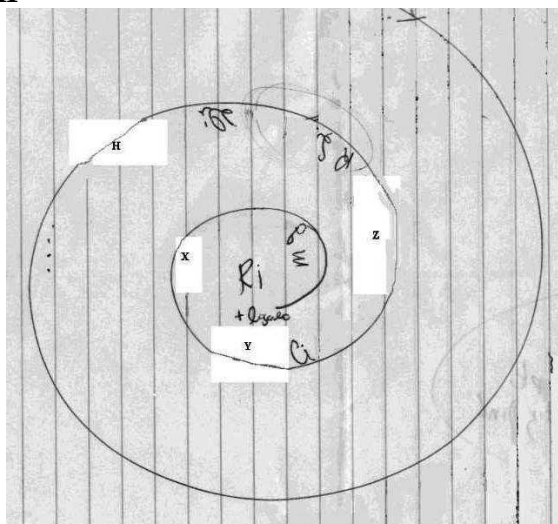
APÊNDICE III – Espirais de proximidade dos professores do campo da escola da Escola Estadual.

Espiral da professora MI



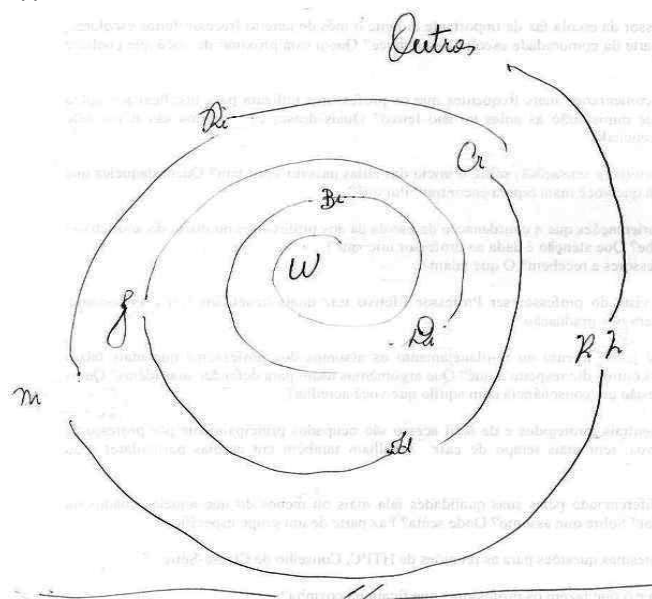
De cima para baixo os professores são: M; FL; VP; CR; RI e T.

Espiral da professora RI



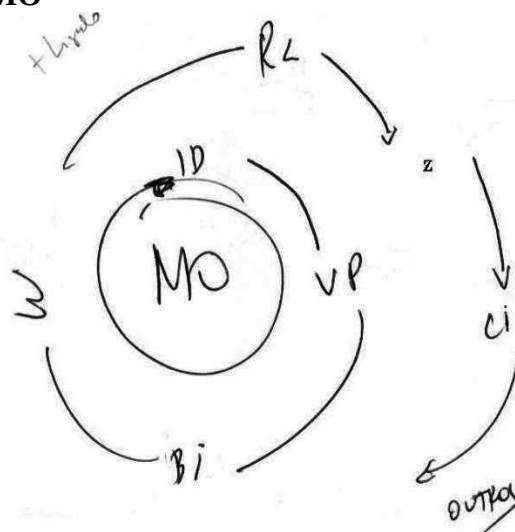
A partir do centro os professores são: MI; X; Y; CI; Z; RL; DI e H.(as letras X, Y, Z e H são professores ACTs que deram aula na escola a partir de 2005)

Espiral do professor W



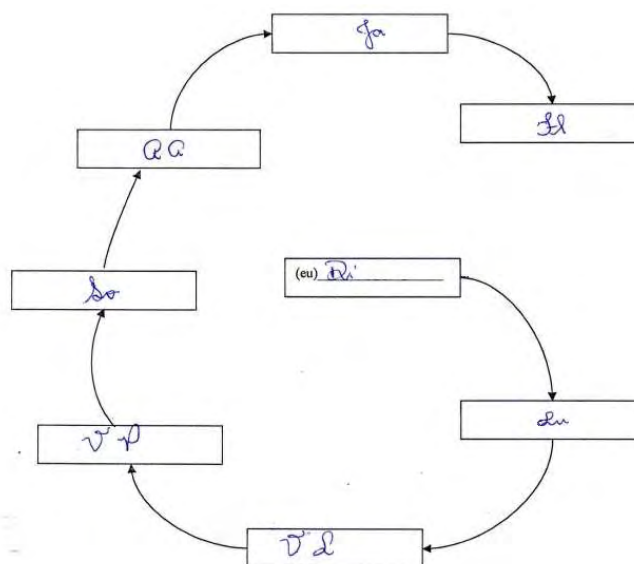
A partir do centro os professores são: BI (eventual em 2003 e efetiva em 2004); DI; J; ID; CR; RI; M; RL...

Espiral da professora MO



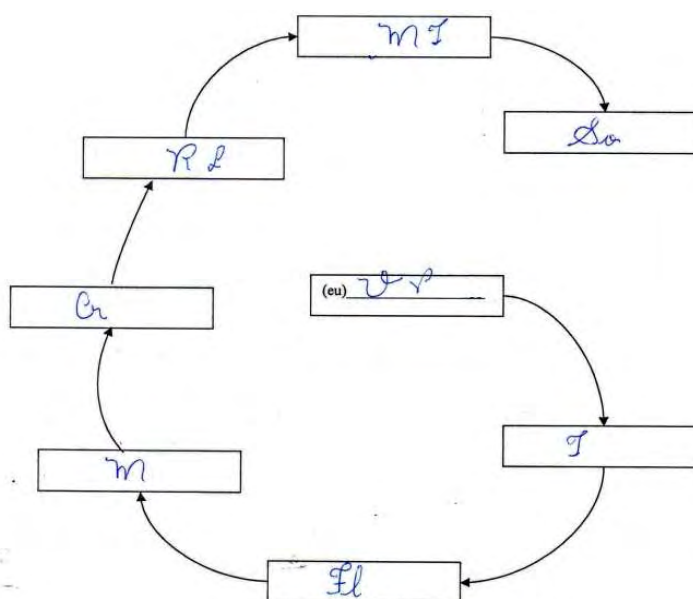
A partir do centro os professores são: ID; VP; BI; W; RL; Z; CI e ...

Espiral da professora DI



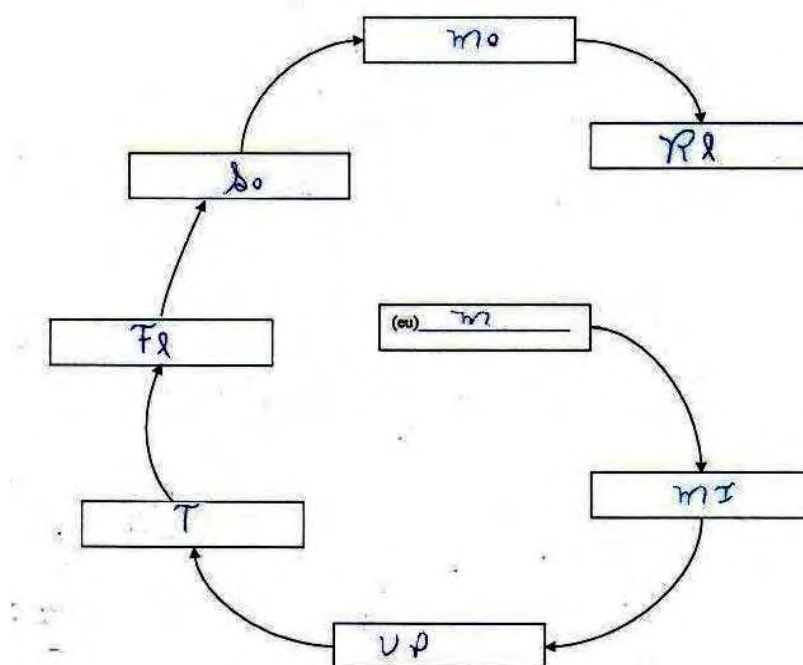
A partir do centro os professores são: LU; VL; VP; SO; AA; JA e FL

Espiral da professora VP



A partir do centro os professores são: T, FL, M, CR, RL, MI e SO

Espiral da professora M



A partir do centro os professores são: MI, VP, T, FL, SO, MO e RL

APÊNDICE IV – Quadro comparativo entre a porcentagem de alunos e as ocorrências por setor da cidade para cada série e turma da Escola Estadual.

Período Matutino

	Série/Classe	Setor I	Setor II	Setor III	Setor IV	Setor V	Setor ?*
5A	Alunos	25,6	10	41	15,4	5	3
	Ocorrências	14,6	4,2	58,3	16,7	6,2	0
5B	Alunos	22,2	19,4	52,8	2,8	2,8	0
	Ocorrências	4,2	8,3	83,3	4,2	0	0
6A	Alunos	12,1	17,1	51,2	14,6	2,5	2,5
	Ocorrências	0	10	60	15	5	10
7A	Alunos	12,5	22,5	47,5	10	5	2,5
	Ocorrências	12,7	23,7	50,9	5,5	3,6	3,6
8A	Alunos	14,3	14,3	59,5	4,8	3,5	3,5
	Ocorrências	5,5	27,8	66,7	0	0	0
8B	Alunos	2,4	9,5	69,1	7,1	11,9	0
	Ocorrências	0,9	5,4	83,9	7,1	2,7	0
1A	Alunos	15,4	10,2	59	7,7	5,1	2,6
	Ocorrências	1,5	7,6	89,4	0	1,5	0
2A	Alunos	12,1	12,1	66,4	4,7	4,7	0
	Ocorrências	5,8	9,6	78,8	5,8	0	0

*Residência incerta

Período Vespertino

	Série/Classe	Setor I	Setor II	Setor III	Setor IV	Setor V	Setor ?*
5C	Alunos	0	0	16,6	66,7	2,8	13,9
	Ocorrências	0	0	35,3	52,9	0	11,8
5D	Alunos	0	0	16,2	81,1	0	2,7
	Ocorrências	0	0	40	40	0	20
6B	Alunos	0	2,9	17,1	71,3	2,9	5,8
	Ocorrências	0	0	6,9	93,1	0	0
6C	Alunos	0	0	45,5	51,5	0	3
	Ocorrências	0	0	39,2	54,9	0	5,9
7B	Alunos	2,8	2,8	38,9	41,7	8,3	5,6
	Ocorrências	6	2,4	59,5	32,1	0	0
7C	Alunos	2,8	0	36,1	41,7	2,8	16,6
	Ocorrências	0	0	50,8	36,5	0	12,7
8C	Alunos	0	0	17,1	78,1	2,4	2,4
	Ocorrências	0	0	40,9	56,1	3	0
1B	Alunos	0	0	19,5	65,9	2,4	12,2
	Ocorrências	0	0	33,3	48,7	0	18
2B	Alunos	0	0	35,7	57,2	0	7,1
	Ocorrências	0	0	45	55	0	0
3A	Alunos	10,3	5,1	48,7	33,3	0	2,6
	Ocorrências	9,5	0	38,1	52,4	0	0

*Residência incerta

Período Noturno

	Série/Classe	Setor I	Setor II	Setor III	Setor IV	Setor V	Setor ?*
8D	Alunos	3,1	0	65,6	31,3	0	0
	Ocorrências	0	0	69,4	30,6	0	0
1C	Alunos	5,7	2,9	40	48,5	0	2,9
	Ocorrências	0	0	53,8	46,2	0	0
2C	Alunos	2,1	4,2	52,1	39,5	0	2,1
	Ocorrências	7,7	0	38,5	53,8	0	0
3B	Alunos	9,8	4,9	48,1	31,4	0	5,8
	Ocorrências	0	20	60	20	0	0

*Residência incerta

APÊNDICE V – Análise dos dados presentes nos diários de classe (ciências em estilo de fonte normal e matemática em negrito) do ano de 2003 da professora de ciências M. Categorizada em: “Aluno”, “Conteúdo e suas formas de Apresentação”, “Avaliações Internas e Externas”, “Outros Locais e Instituições” e “Professores”.

Aluno										
Doente	Recepção	Relação afetiva	Participação na aula	Faltoso	Escola dos sonhos	Grêmio	Cuidado c/ livro e caderno	Aprendizagem	Indisciplina	Elitista
Ok	P>Primeiro contato: As férias de recepção dos alunos novos 8B; P>Diálogo e conversa interativa com foco nos alunos novos (8A); P>Conhecendo os alunos e passeio pela escola (5A, B e D); P>Comentário sobre as férias (jan. e jul.) e a expectativa para o ano letivo.	P>Carnaval: professores e alunos juntos na quadra; P>Festival de Bandas professores e alunos; P>Discutiu “Alegria de Ensinar” Rubens Alves (8B); P>Semana da Aniversário da Escola e gincana quadra aluno e professores juntos; P>Conversa no pátio com os alunos na hora do recreio; P>Sexualidade; P> No recreio, M ficava conversando c/ os alunos no pátio;	P>Aula interativa; conversa interativa; debates; troca de Idéias; Aluno faz pergunta do tipo: “Corcundas acumulam água?” e a professora faz a expressão “Ah!!” (5D) e Curiosidades 6A (11/9) e 5B (1/10); correção oral das tarefas pelos alunos; P>Dá espaço para o aluno expor suas experiências; aluno conta sua visita a feira sobre o universo.	P>Reposição das aulas no bimestre seguinte. (Mas não menciona como.)	P>Discussão sobre a escola: jovem voluntário e solidário (Dinâmica: A pipa está no ar);	-----	P>Marcava e analisava (se estava rabiscado 6C) P>Os alunos tinham um caderno só para a disciplina de ciências.	P>Regras p/ uma boa aprendizagem; Avaliação diagnóstica (transferência de aprendizagem); os alunos corrigem juntos as tarefas; Aula interativa; P>Sem medo de aprender matemática 6B; P>Observando os erros principais nas 4 operações;	P>Regras de Disciplina 5A (19/9); P>Regimento Escolar: leitura e conscientização 6C (21/5); P>No diário (6C) “O aluno Ju não copiou quase nada nas aulas de mat: os pais já foram comunicados, a direção também! Eu como professora estou desanimada, pois sei que não consigo alcançar meus objetivos com esse aluno.” (28/8); P> Usa seu conhecimento de sexualidade como moeda de troca na 6C para obter silêncio e atenção.	P>Pede para comprar livro paradidáticos para às classes da 5A, 5B, 8A, 8B, 8C; P>Fazia excursão c/ a 6A p/ Brotas.

* (P>) Indica que M e produtora de tal intervenção pedagógica

** (C>) Indica que M e consumidora de tal intervenção pedagógica

Conteúdo e suas de Formas de Apresentação										
Apresenta a estrutura	Contextualizado e ética	Interdisciplinar	Tarefa	Atividade em aula	Revisão da matéria	Trabalho em grupo	Leitura de textos	Laboratório	SAI (Sala Ambiente de Informática)	Sala de Vídeo
P>Importância de se estudar ciência; P>Parece não seguir o livro. Trabalha mais texto e experiências; P>Os conteúdos de física e química são trabalhados apenas no último semestre da 8ª Série. Apesar de alguns conteúdos serem desenvolvidos em séries anteriores; P>Estrutura flexível; P>Resolve exercícios na lousa; segue mais o livro didático; faz atividades práticas apontada pelo livro didático fora da sala.	P>Adolescência (aula interativa); P>Muita ênfase na temática sexualidade nas salas de ciências e matemática; Meio Ambiente; música do MA e da fotossíntese; Água e da Genética (2/6); P>Ética na Genética (2/6); P>Conta de luz (28/11); P>Desperdício de água (Dia da água); P>”Transferindo para o cotidiano a matéria que estudamos” 6C; P>No último bimestre utilizou sobremaneira a Educação Sexual na 6C; P>Porcentagem utilizando uma matéria do JC (Jornal da Cidade) sobre o Meio Ambiente 6B (30/6).	P>Questão da Água com a professora FL; P>Trabalho Interdisciplinar: massa corporea alunos (15/5) e cálculo feito pelos professores T e AS; P>Filme: “O homem bicentenário” na 8A (31/10) com a professora FL; P>Uso racional da Água: estudo de folhetos com os números do desperdício 6B (20/3); P>Voltando das férias: estudo do filme “LANCELOT” com as professoras TA (sendo que esta n colocou M no seu diário), LU, M e ID 6B (30/7).	P>Tarefa e correção oral pelos alunos com o professor; P>Fazer experiência em casa e apresentar para os colegas no laboratório.	P>Atividades individuais como interpretação de texto; P>Correção das atividades do livro; P>Comentários sobre as palestras; P>Estudo de folhetos como o Hanseníase. P>Debates.	P>Frequente; P>Frequente	P>Trabalho em grupo: leitura e interpretação de um texto da revista “Super Interessante” (17/4); P>Trabalho em grupo da matéria “A voz do professor: a audição do projeto JC na escola levado a cabo por FL 8A (16/5); P>Projeto Meio Ambiente: “A escola que queremos” (27/6); P>Poluição das águas (1/8); P>Trabalho em grupo esclarecendo as atividades do livro 6B (10/3); P>Grupos de Ajuda nas operações básicas 6B (31/3).	P>”A voz: ronquidão pode dar câncer”, artigo do 8A (15/5); P>leitura e explicação de textos, jornais, revistas, folhetos (Hanseníase e Saúde) e livros paradidáticos; P>Leitura silenciosa (23/6).	P>Visita ao Laboratório durante a recepção dos alunos e no decorrer do ano letivo; P>Inúmeras experiências de destilação, eletrólise, borboleta...) sem ou com trabalho de comentários; P>As experiências eram demonstrativas ou realizadas pelos alunos; P> Deixava o laboratório sempre arrumado e limpo; P>Filme sobre o lixo seguido de experiência com a balança.	P>CDRoom sobre o Planetário de Brota 6A (3/9); P>Uso de CDRoom de jogos (19/9); P>Passou slides sobre aborto.	P>Apresentação de vários filmes sobre sexualidade seguidos de discussão, comentários, debates e depoimentos dos alunos; P>Troca de idéias antes e depois do filme e com produção de relatórios pelos alunos (14/3); P>Filme na Semana da Saúde: “Seu sorriso depende de você” 6B (9/4); P>Filme “As frações” 6B (14/5); P>Filme sobre o lixo: “D. QUIXOTE RECICLÁVEL” 6B (4/6) (Semana do Meio Ambiente) foi apresentado junto com a FL 8A (15/9).

Hanna magister: conhecimento e reconhecimento de uma professora de ciências pelo campo escolar

Conteúdo e suas de Formas de Apresentação										
Biblioteca	Produção de texto	Pesquisa	Quadra ou campo	Paredes	Pátio	Teatro	Cartazes	Excursão	Passeata	Palestras
P>Livros: “O Universo” e “O que está acontecendo comigo;?” são alguns exemplos de livros retirados da Biblioteca.	P>Músicas e poemas sobre o Meio Ambiente, P>Relatórios e comentários de matérias de jornais ou de revistas.	P>Na revista Ciência Hoje das Crianças e outras revistas.	P>Atividade prática sobre as relações entre os seres vivos; P>Leitura da “Origem dos números” de Pau-brasil da Escola; P>Conservação do solo: plantação de mudas de árvores para enfeitar a escola 6B (15/4).	P>Fazia e afixava cartazes.	P>Aula prática no pátio: alimentar; P> Aula prática presente no livro: medir a área do pátio.	P>Dramatização: “desperdício da água” (30/7); **C>Assistir o teatro com a 6B (26/5): “O auto da barca do inferno” organizado pela professoras CR e RL.	P>Confecção de cartazes para a passeata do dia da água (20/2), e outras datas comemorativas.	P>Planetário de Brotas (6A); P> Projeto KIDS com a 5D (26/3), P>Bienal do livro 5A (25/9); P>USC 8A, B e C (4/12); P>Zoológico de Bauru 5B e 6A (5/12); atividade de classificação dos hábitos dos animais.	P>Cancelada a passeata do dia da água porque choveu (21/2); P>Meio Ambiente: os alunos produzem cartazes, faixas, poesias e fantasias (5/6); P>Passeata do Agita Galera: contra o fumo (29/8).	P>Semana da Saúde: palestra sobre saúde espiritual; Bocal; Fisioterapeuta; Dengue; Cordas Vocais; e Hanseníase; P>Palestra da Profª. Dr. IR da UNESP de Bauru sobre Lixo e Meio Ambiente.

Avaliações Internas e Externas										
Provão	Trabalho	Avaliação	Relatório	Tarefa	Recuperação	Comportamento	Caderno	SARESP e/ou ENEM	Planejamento e Conselho	Formatura (consagração)
P>Registra que a escola toda estava fazendo prova preparatória para os exames externos (SARESP e/ou ENEM) (16/4).	P>Sobre filmes e experiências; P>Avalia e faz comentários sobre os trabalhos (dia da árvore); P>Pede para os alunos montarem invenções; P>Muitos sobre os temas abordados em sala de aula; P>Maquetes da distribuição da água na cidade (31/7);	P>Avalia trabalhos, relatórios, experiências, cartazes, pesquisa, ilustração,... P>A chamava de nossa avaliação (teste, complete e relacione) diagnóstica: verificando habilidades de transferência de aprendizagem (comentário da professora: “todos fizeram!”); P>Faz com frequência comentários sobre as provas, mas junto com os alunos;	P>Relatório das aulas práticas e dos filmes.	P>Pede e corrige junto com os alunos que elaboram comentários; P>Pouquíssimas vezes a entrega como uma das notas do bimestre; P>Corrige, mas os alunos é que fazem na lousa.	P>Muito pouco para alguns alunos só no final do ano; P>Faz individualmente.	P>Não avalia, ou seja, não utiliza esse critério.	P>Não avalia, ou seja, não utiliza esse critério.	P>Comentários sobre o SARESP; P>Preparava os alunos com questões das avaliações dos anos anteriores, corrigindo e comentando-as para os alunos (Bônus).	P>Insere sexualidade em todo conteúdo programático presente no plano de ensino (ex: estado físico da água e o nosso corpo) Sendo este um dos motivos entrave com a ID, já um outro seria o não cumprimento da ordem de apresentação do conteúdo; P>M não menciona o planejamento no diário. Só menciona o conselho.	Ok
P>Dia do PROVÃO 6B (16/4). Revisão do provão, entrega das provas e gabarito 6B (22/4).	P>Eram em menor número quando comparados com os realizados na disciplina de ciências.	P>Nos bimestres iniciais só aplica provas diagnósticas. Já nos bimestres finais diversifica: avaliando trabalhos c/ jornais, experiências e filmes.								

Huma magister: conhecimento e reconhecimento de uma professora de ciências pelo campo escolar

Outros Locais e Instituições							
Proximidade com os Pais	Praças Públicas	Ruas	Igreja	Outros locais do município	Diretoria de Ensino	Universidades (UNESP, USC, UNIP...)	Meios de Comunicação (Jornais, TV, Rádio...)
P>Na recepção faz questões sobre os pais e a profissão dos mesmos; P>Ela registrou no diário “Festival Bandas alunos, professores e comunidade juntos”; P>Chamava os pais para conversar sobre a indisciplina dos filhos, portanto evita levar problemas para a direção da escola; P>Estudo de genética com o envolvimento da família: conversa com os pais sobre os antepassados para montar a árvore genealógica da família; P>Ida ao velório da mãe do aluno com toda a sala de aula (12/6).	P>Caminhada até a praça, onde foram realizadas atividades comemorativas pelo Dia do Meio Ambiente (5/6); P>Dia da Árvore (plantio 19/9).	P>Atividades sobre os sinais + e – das retas (eixos cartesianos).	-----	P>Plantio de mudas de Árvores no parque da cidade (5/6). P>Visita à algumas propriedades rurais com o objetivo de conscientizar os alunos, os pais e os donos das propriedades da necessidade de preservar a mata ciliar. P>Visita ao aterro sanitário.	P>Bom relacionamento com ATP de Ciências. Para ela falava de suas realizações e ouvia sugestões que, posteriormente eram levadas e aplicadas na escola (prestígio para a escola e a direção); P>Teleconferência Secretário Educação (26/6).	P>Relação de proximidade com a UNESP devido ao projeto do projeto do Lixo (15/6) e a realização do curso de especialização em Ensino de Ciências; P>Excursão ao Laboratório de anatomia da USC (Universidade do Sagrado Coração de Jesus). Obs: utiliza tais instituições para obter informações que permitam dar conta das dúvidas de alunos e professores (professor e Diretor recorrem a ela); P>Atividades do Provão do SETA de Bauri: revisão, prova de fogo! 6B (9/10).	C> Parceira do projeto Jornal da Cidade na Escola (JC na escola) levado adiante pela professora FL 8A (15/5).

Professores						
Horário	Conteúdo	Relacionamento (confraternização)	Greve	Tradutor de demandas	Reposição de aulas com atividades de outros professores	Aposta
P>Monta o horário dos professores junto com a MI P>Preferência pelo do diurno e salas iniciais do Ciclo II; P>Procurava deixar às sextas-feiras livres, sem aulas, entretanto, o professor T, na época em que era diretor, se opunha.	P>Para os professores ela tem alto conhecimento tanto do conteúdo específico das interferências teóricas incitadas pelo governo; C>Procura orientações c/ a professora de matemática MI, mesmo depois de aposentada.	P> Auxilia os professores da escola as resolver os problemas de indisciplina, mesmo fora do horário de aula; P> Preocupa-se com os professores.	P>Liderava as greves das décadas de 80 e 90 junto c/ a professora. Z de História.	P>Ouvia as dúvidas dos colegas e procurava respostas p/ os mesmos.	C>Registrava a reposição das aulas: atividades esportivas (3/5); C>Marcou no diário: campeonatos no início de julho com atividades esportivas na quadra realizados pela professora SA e W. C>Registrou no diário: “Enfeitando a escola para o Natal”, mas quem o fez foi os professores RL, P e T.	Alta

APÊNDICE VI – Ocorrências Diárias por Série/Turma* no ano de 2003.

Ocorrências Diárias Classes/Período Ano 2003																								
Prof/Disc	Manhã								Tarde								Noite							
	5 A	5 B	6 A	7 A	8 A	8 B	1 A	2 A	5 C	5 D	6 B	6 C	7 B	7 C	8 C	1 B	2 B	3 A	8 D	1 C	2 C	3 B		
RL (EA)	0	0	0	0	0	2	1	2	0	0	0	3	2	0	3		1							
AA (G)	1	1	0	0	0	3	0	0	1	0	1		5	2	3	0	1							
SO (H)	1	0	0	1	1	4	5	0				2			3	0	2		2	0	1	0		
T (EF)	1	0	1		0	1	0	0			1	0			0	1	0							
TA (I)	2	1	1	0	0	0		2			1	1					0							
M (C)	0	0	0		1	1				0	2	2			1									
VP (P)	0	0	0			2				0														
FL (P)				0	1			0						4				1	0					
ID (C)		3		1					0	1	2	3	1	1					0					
CR (P)															2	1	0			0	0	0		
MO (Q)							0	0								0	0	0		0	0	0		
W (F)							0	0								0	0	0		0	0	0		
CI (B)								0												0	0	0		
MI (M)					7	9							11	3		7	1							
RI (M)	5		1				3	5	1						3									
SA (EF)				0					2	0			0	0			0							
VL (B)				12			5									1	0	2	1					
DI (H)									0	0	0	0	0	0				0						
MR (G)																	1		8	0	0	0		
A (EA)																0			4	0	0	0		
ED (M)																	1			0	0	0		
P (P)							0		2				2											
LU (I)							0		0	0	2	0	2	3	0	0	1		0	0	0	0		
Professor Substituto	3	1	2	2		7	2	2		3	4	5	7	4	5				1	1				
Diretor/Vice/Coordenador								1	1		1						1							
Inspetor						1	3																	
Outros	9	7	4	13	5	17	12	7	7	1	5	12	14	11	13	10	1	5	21	8	5	4		
Total de Ocorrências	22	13	9	32	17	47	31	19	14	4	18	28	44	27	34	19	7	11	36	8	10	4		
Fumo												2		1						1				
Padaria		1					2	2						1				1	1			1		
Sexualidade				1			4		1			1	2	3	1	1		1	2	2		1		

*As células em destaque indicam que o professor tem aulas naquela Série /Turma.