

Uma “escola símbolo”¹: disputas e estratégias de professores de um subcampo da escola²

A “symbol school”: disputes and strategies of teachers from a school subfield

Ana Cecília Romano de Mello*

Ivanilda Higa**

RESUMO

A contribuição da teoria sociológica de Bourdieu para a Educação é atual. Os conceitos de *habitus*, capital e campo social, de maneira articulada, permitem um entendimento dialético a respeito dos agentes sociais na sociedade. Assim, com o emprego de uma conceituação derivada de Bourdieu, como campo e subcampo escolar, é possível a compreensão da instituição escolar como construtora de uma dinâmica própria, com características e demandas específicas, muito além de uma mera consumidora passiva de projetos e políticas educacionais elaborados externamente a ela. Nesse sentido, este trabalho propõe, por meio de observação narrativa sistemática e entrevistas com um grupo de professores de Ciências e Biologia de um subcampo da escola, a descrição e análise das disputas, dos capitais, das estratégias e posições dos professores no subcampo em questão. Atribuiu-se uma valoração distinta para cada uma das estratégias de acordo com a possibilidade maior ou menor de prestígio social no subcampo, conferida por tais estratégias aos professores. Com isso, compreendeu-se a dinâmica desse subcampo, contribuindo para destacar que no interior das escolas brasileiras há disputas, interesses e demandas que devem ser considerados na relação com os demais subcampos, assim como no desenvolvimento de projetos e políticas educacionais.

Palavras-chave: campo educacional brasileiro; subcampo da escola; professores de Ciências e Biologia; Bourdieu.

*Universidade Federal do Paraná (UFPR), Matinhos, Paraná, Brasil. E-mail: anaromel@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0001-7369-0020>

**Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: ivanilda@ufpr.br - <https://orcid.org/0000-0002-7277-3198>

¹ Título em referência à frase de Erasmo Pilotto, “uma escola que parece símbolo”, em menção à mesma escola da qual este trabalho se ocupa.

² Pesquisa desenvolvida com financiamento da CAPES

ABSTRACT

The contribution of Bourdieu's sociological theory to Education is current. The concepts of habitus, capital, and social field, in an articulated way, allow a dialectical understanding of the social agents in society. Thus, with the use of a conceptualization derived from Bourdieu, as a school field and subfield, it is possible to understand the school institution as a builder of its own dynamics, with specific characteristics and demands, far beyond a mere passive consumer of educational projects and policies. In this sense, this work proposes, through systematic narrative observation and interviews with a group of Science and Biology teachers from a subfield of the school, the description, and analysis of disputes, capital, strategies, and positions of teachers in the subfield in question. A different valuation was assigned to each of the strategies according to the greater or lesser possibility of social prestige in the subfield that they conferred on teachers. With this, the dynamics of this subfield was understood, contributing to highlighting that within Brazilian schools there are disputes, interests, and demands that must be considered in the relationship with the other subfields, as well as in the development of educational projects and policies.

Keywords: Brazilian educational field; school subfield; Science and Biology teachers; Bourdieu.

Introdução

A perspectiva praxiológica de Pierre Bourdieu (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004) contribui de diferentes maneiras para o entendimento da dinâmica social moderna. A sua teoria sociológica problematiza, de um lado, a vertente estruturalista ou objetivista, sob a qual os indivíduos são meramente determinados e reprodutores de uma lógica social pautada em regras que os formam e, por outro lado, busca distanciar-se do entendimento existencialista ou subjetivista que confere total ação ao indivíduo na mobilidade e transformação de sua realidade.

Dessa forma, a construção conceitual de Bourdieu centra-se na relação dialética entre os indivíduos - para Bourdieu, agentes - e a estrutura social. Assim, os conceitos de *habitus*, capital e campo articulados permitem a análise que se distancia, ao mesmo tempo, da subjetivação e da reificação dos agentes sociais.

No que diz respeito à área de Educação, a contribuição de Bourdieu é recorrente na produção brasileira, como, por exemplo, a respeito do *habitus* docente, da relevância do capital cultural na escolarização e na evasão escolar. Além disso, a conceitualização de campo tem sido utilizada na análise da instituição escolar da educação básica e também do ensino superior (GENOVEZ, 2008; GENOVESE, 2014), assim como na análise da relação entre esses dois subcampos (MELLO, 2019; MELLO; HIGA, 2021).

Entretanto, como ressalta Genovez (2008), a maior parte das pesquisas na área educacional a usar Bourdieu como referencial teórico não se aprofunda no conceito

de campo para a análise da instituição escolar.

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. (GENOVEZ, 2008, p. 17).

Nesse sentido, os conceitos de campo e de subcampo auxiliam a compreender a Escola como uma instituição, com uma posição social, que se relaciona com as demais instituições e agentes da sociedade de forma hierarquizada, com autonomia relativa e organizada internamente sob disputas próprias por poder (capitais), definindo as estratégias que seus agentes - os professores - empregam para se destacarem nesse subcampo.

Além disso, trabalhando com o entendimento da instituição escolar como um subcampo do campo educacional brasileiro a partir de Genovez (2008) e Genovese (2014), compreende-se que o subcampo da escola possui um *habitus* próprio, uma vez que a cada campo ou subcampo corresponde um *habitus* (LAHIRE, 2017).

Identifica-se que esta conceituação da escola como um subcampo é controversa para alguns autores, porém encontra eco na investigação empírica a partir do momento em que se percebem regras próprias, comportamento esperado para seus agentes, disputas específicas, posições dos agentes baseadas na acumulação diferenciada de capital e uma autonomia relativa com os demais campos e subcampos, como descrito por Genovez (2008).

Portanto, compreender a Escola sob o viés da teoria do campo social de Bourdieu nos permite entendê-la para além de uma instituição meramente reprodutora das demandas de outros campos ou que apenas absorve tais demandas. Pelo contrário, a Escola estabelece suas próprias demandas, assim como seleciona, modifica, repele ou absorve as dos outros campos e subcampos, a depender de sua dinâmica interna e dos interesses de seus agentes.

Portanto, este artigo tem como objetivo compreender a dinâmica de um subcampo do campo educacional brasileiro a partir da descrição e análise da organização de um grupo de professores de Ciências e Biologia de um subcampo da escola, no que diz respeito a seus capitais em disputa, as estratégias para acúmulo dos capitais e as posições dos professores nesse subcampo.

Assim, esses conceitos nos permitem enxergar a Escola de forma mais crítica, no intuito de superar o entendimento da Escola como instituição carente de intervenção de outros setores da sociedade, uma vez que, segundo essa lógica, ela não pensaria a

si própria. Dessa forma, sob o viés da Escola como um subcampo social, compreende-se que suas dinâmicas internas influenciam no desenvolvimento exitoso ou não de demandas colocadas por outros subcampos. Com isso, auxiliam na compreensão sobre o funcionamento de projetos, estágios supervisionados das licenciaturas e de políticas educacionais nesse subcampo, por exemplo.

Salienta-se que este trabalho é derivado da tese de doutoramento da primeira autora (MELLO, 2019), a qual trabalhou no contexto do estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e buscou compreender o que as classificações dos bens simbólicos do subcampo da escola (SDE) realizadas pelos estagiários e professores do subcampo da escola indicam a respeito do processo de formação docente e sobre a relação entre o subcampo da escola (SDE) e o subcampo da universidade (SDU). Dessa forma, dentre os diferentes aspectos abordados na tese de doutorado, o presente trabalho focaliza especificamente a caracterização do subcampo da escola investigado em questão: os capitais em disputa, as estratégias e as posições dos agentes do campo.

Aspectos metodológicos

Trabalhou-se com a seleção de um subcampo da escola que fosse historicamente reconhecido como parceiro para o desenvolvimento de estágios supervisionados das diferentes licenciaturas de um subcampo da universidade específico. A partir dessa seleção, desenvolveu-se a investigação com professores de Ciências e Biologia do período matutino da escola, visto a abrangência da pesquisa, ao tratar do estágio do curso de Ciências Biológicas desse SDU.

Na época do desenvolvimento da pesquisa, esse grupo era composto por 14 professores. Entre estes, havia professores supervisores do estágio de estudantes de licenciatura e outros professores que, naquele momento, não estavam com nenhum estagiário para acompanhamento.

Como uma primeira aproximação do subcampo da escola, foi importante compreender aspectos de seu *habitus* (BOURDIEU, 1983), assim como apreender elementos que a caracterizariam como um subcampo do campo educacional brasileiro (BOURDIEU, 1983; GENOVESE, 2014). Para tal, utilizou-se o método de observação narrativa (LESSARD-HÉBERT *et al.*, 2012) e de entrevistas com os professores desse subcampo (BOURDIEU, 2001) com o interesse em se aprofundar nos sentidos conferidos por um grupo de professores de uma determinada escola à relação com a universidade, compreender as relações internas a esse grupo, assim como os capitais em disputa e o *habitus* do SDE, focalizando a produção de bens simbólicos na instituição pelos seus professores.

Nesse SDE, os professores de cada disciplina, por estarem em grande número, se organizaram em seus grupos disciplinares. Assim, cada grupo elegeu dentre seus pares um coordenador de cada turno responsável por atribuições burocráticas frente ao

corpo administrativo e pedagógico da escola. A observação foi realizada com todos os 14 professores de forma sistemática durante suas reuniões semanais de coordenação da disciplina. Além disso, esses professores, principalmente as duas professoras coordenadoras da disciplina de Biologia, foram acompanhados em reuniões com os coordenadores das demais disciplinas e com a gestão da escola, além de reuniões de formação com todos os professores da escola. As observações também foram realizadas nas salas de professores, onde os professores de Biologia interagem com os demais colegas, com estagiários e estudantes.

Nesse sentido, a observação é denominada narrativa pois não há categorias definidas *a priori*, apesar de haver objetivos pré-determinados, como o de se entender as atribuições de significado pelos agentes num contexto específico. Para tal objetivo, foi feito o uso de um “diário de bordo, notas de trabalho de campo, descrição de incidentes críticos ou anedóticos num dado período (“espécimes”) (redigidos no momento ou retrospectivamente)” (LESSARD-HÉBERT *et al*, 2012, p. 149). Essas observações geraram um material escrito no diário de campo e forneceram informações a respeito do *habitus* do subcampo da escola, das relações internas e até mesmo com outros subcampos e sobre a maneira de produção dos bens culturais e simbólicos desse SDE.

Para a efetivação das entrevistas, por sua vez, trabalhou-se com o pressuposto de que essa técnica configura uma relação social e, portanto, está impregnada por hierarquias sociais, podendo expressar violência simbólica (BOURDIEU, 2001). Dessa forma, uma parte do trabalho do entrevistador é tentar diminuir essa violência simbólica no desenvolvimento da entrevista e da pesquisa em si. Neste caso, atentou-se para isso, por exemplo, na escolha do mesmo grupo profissional da pesquisadora: professores de Ciências e Biologia, o que aproxima, em partes, a pesquisadora e os colaboradores da pesquisa, contribuindo para o trabalho com um arcabouço cultural próximo entre os mesmos e, dessa forma, buscando mitigar a violência simbólica presente nessa relação (BOURDIEU, 2001).

Partindo-se desses pressupostos e cuidados metodológicos, as entrevistas foram realizadas com os professores que se dispuseram a tal, compondo um grupo de 10 professores de um total de 14 na escola no turno matutino. Desses 10 professores, 8 não eram supervisores dos estagiários do SDU colaboradores da investigação, porém eram supervisores de outros estagiários e de outras instituições. Dessa forma, as duas professoras supervisoras dos estagiários investigados compuseram de forma mais sistemática o corpo empírico deste trabalho. Portanto, no total, foi realizada uma média de 2 entrevistas com cada professor entre oito professores que não eram supervisores dos estagiários do SDU em questão, enquanto que com as duas professoras supervisoras dos estagiários foram realizadas 4 entrevistas com cada uma.

No quadro 1 a seguir estão sintetizadas as informações a respeito dos professores colaboradores deste trabalho.

QUADRO 1 - Informações sobre os professores do subcampo da escola.

Professor	Idade (anos)	Tempo de carreira (anos)	Já foi coordenador de área	Supervisor de estágio no momento	Efetivo na escola	Colaboração com a pesquisa
Professora 1	+ - 40	+10	Não	Sim e do SDU	Não	Observação; 4 entrevistas
Professor 2	+ 40	+ -15	Não	Sim	Não	Observação; 2 entrevistas
Professora 3	+ - 50	+ -30	Não	Sim	Não	Observação; 3 entrevistas
Professora 4	+60	+30	Não	Não	Sim	Observação; 4 entrevistas
Professor 5	+50	+ -25	Sim	Sim	Sim	Observação; 2 entrevistas
Professora 6	+40	+ -20	Sim	Sim e do SDU	Sim	Observação; 4 entrevistas
Professora 7	+50	+ -30	Não	Sim	Sim	Observação; 1 entrevista
Professora 8	+50	+ -30	Sim	Não	Sim	Observação; 2 entrevistas
Professora 9	+50	+ -30	Sim	Não	Não	Observação; 1 entrevista
Professora 10	+50	+ -30	Sim	Sim	Sim	Observação; 3 entrevistas

FONTE: MELLO, 2019.

Resultados e discussão

Nesta seção serão apresentadas as informações e análises decorrentes da investigação por meio da metodologia explicitada anteriormente. A apresentação e discussão desses dados estão organizados em cinco subseções. A primeira localiza o SDE em questão no subcampo escolar paranaense; a segunda é uma análise a respeito dos elementos disputados nesse SDE; a terceira apresenta os capitais em disputa nesse subcampo; a quarta analisa as diferentes estratégias desenvolvidas pelos agentes do SDE, ou seja, os professores, para acúmulo de capital; e, por fim, a quinta destaca suas posições nesse subcampo, decorrentes do acúmulo de capital docente possibilitado pelas diferentes estratégias utilizadas pelos professores.

Para representar o acúmulo de capital docente (explicitados no Quadro 2 e na Tabela 1), atribuem-se valores quantitativos diferentes para cada estratégia de acúmulo de capital. A quantificação desse acúmulo é realizada para que a posição dos agentes desse grupo do subcampo da escola possa ser visualizada, tratando-se, assim, de uma estratégia de apresentação dos dados (LÉSSARD-HÉBERT *et al.*, 2012) utilizada para organizar e comunicar os dados fruto de análise.

Os valores atribuídos a cada estratégia para obter capital tiveram como referência aquela que pudesse conferir ao professor maior reconhecimento por meio dos seus pares professores e pelos alunos. Ademais, também se toma como referência aquela estratégia que lhe confere uma hierarquia mais elevada na distribuição de aulas pela Secretaria Estadual de Educação, pois esse é um objetivo constante dos professores e alvo de disputa para permanência no subcampo.

Nesse sentido, são estratégias identificadas acerca do que é relevante para os professores para assumirem não só aulas neste subcampo, mas também determinados tipos de atividades que compõem a carga horária atribuída aos professores.

Assim, foram identificadas diferentes estratégias e para cada uma delas foram conferidos os seguintes valores: 5 pontos, para aquela estratégia que mais lhe permitisse reconhecimento no campo; 3 pontos, para a estratégia com capacidade média para obtenção de reconhecimento; e 1 ponto para a que menos apresentasse essa possibilidade.

O subcampo da escola no subcampo escolar paranaense

A escola colaboradora da investigação ocupa uma posição de prestígio social no subcampo escolar do Paraná decorrente, dentre outros fatores, de seu histórico de fundação, da posição social, cultural e política de seus alunos e professores, da sua estrutura física e de trabalho, em geral, para seus professores. A posição do SDE é inferida a partir de uma caracterização de sua história, por meio da contribuição de Straube (1993), e do que ela representa para os professores de Ciências e Biologia, como evidenciado nas suas entrevistas.

Dentre essas condições físicas e de trabalho docente, cita-se a existência de biblioteca, laboratórios de ensino de diferentes disciplinas, laboratórios de informática, quadras de esporte e atletismo, piscina, observatório astronômico, centro de línguas, banda, coral, teatro, revista para publicação científica dos trabalhos de seus professores, entre outras.

A escola foi o primeiro liceu do estado do Paraná, em 1846, quando este ainda estava submetido à província de São Paulo, e passou por diferentes fases, acompanhando as reformas educacionais dos séculos XIX e XX. Nesse sentido, iniciou como liceu de ensino pago e subsidiado apenas a alguns alunos em específico, como aqueles descendentes de soldados da guerra do Paraguai; foi extinto algumas vezes por falta de público e professores; dividiu a sede com outras instituições; funcionou como ginásio, cursos profissionalizantes e ensino normal, até o modelo atual, de colégio, no ano de 1942 (STRAUBE, 1993). Atualmente, recebe alunos da rede estadual de ensino do Paraná do Ensino Médio e do Ensino Fundamental 2.

Em 1947, quando a Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná foi criada, atribuiu-se ao colégio a condição de centro modelo para os demais estabelecimentos de ensino secundário. Isso explica o fato de, como evidenciado nas entrevistas com os professores, ainda atualmente, o Estado ter o entendimento da necessidade de os projetos educacionais serem primeiro experimentados no colégio.

Portanto, desde sua fundação, mesmo passando por períodos conturbados, a escola ocupa uma posição de destaque e privilégio no subcampo escolar do Paraná tanto pela posição cultural, econômica e social dos professores que nele lecionaram ao longo de sua história, quanto pelos seus alunos de destaque político e cultural, além de sua estrutura física e da importância para o cenário cultural do Estado das instituições que dividiram sede com a escola (STRAUBE, 1993). Além disso, essa posição advém, ainda, da relação estabelecida com o Estado, conferindo-lhe ao mesmo tempo autonomia e determinando, por exemplo, que alguns projetos educacionais sejam experimentados primeiro nele (STRAUBE, 1993), como mencionado.

Dessa forma, todos estes aspectos aqui levantados são atrativos para os professores do subcampo escolar do Paraná, e a escola se torna, portanto, um alvo de disputa como local de trabalho, entre os professores efetivos e também entre os temporários, por representar um prestígio social fazer parte do corpo docente desse subcampo da escola, que ocupa uma posição hierárquica alta nesse subcampo.

Os elementos de disputa no subcampo da escola

Além do reconhecimento social conferido aos professores do colégio ser um alvo de disputa, o corpo discente do mesmo também representa uma disputa entre os professores. Essa disputa advém de algumas características dos alunos do colégio, com um *habitus* marcado pelo reconhecimento obtido por estes alunos em exames nacionais,

vestibulares, premiações em olimpíadas de conhecimentos (de Física e Matemática, por exemplo) e competições esportivas, pela disciplina e esforço na atividade de estudo, o que pode ser entendido como “boa vontade cultural” (BOURDIEU, 2015), característica da relação estabelecida pela classe média com a escola, público principal dessa escola.

Assim, o público estudantil tem um destaque no subcampo escolar, o que também atrai os professores para esse subcampo da escola em específico. Dessa forma, também se considera esse elemento do *habitus* do SDE, característica dos seus estudantes, como um dos elementos disputados pelos professores das diferentes escolas do subcampo escolar.

Então, o público é bem variado, mas ao mesmo tempo é um público selecionado porque eles entram por currículo, então, é um público que está um pouquinho mais preocupado do que o que eu percebi nas outras escolas que eu dei aula até o ano passado, né? Outras escolas eles não estão, os alunos ainda não estão muito preocupados com a questão da aula, de vestibular, esse tipo de coisa, e aqui sim. (Professora 1).

A Professora 1 destaca, além disso, a existência de uma competição na escola pela atenção dos alunos, o que, segundo ela, pode servir para que os professores se destaquem naquele subcampo, a fim de conseguir cargos e aulas. Ou seja, a relação com os alunos representa uma disputa pois significa uma estratégia para um maior reconhecimento no SDE.

Às vezes é competição para chamar a atenção dos alunos, da escola, mostrar trabalho, para se mostrar interessante para quem sabe conseguir alguma coisa ano que vem, cargos. Então eu acho que talvez, não só cargo, mas conseguir pegar aula. Porque igual eu te falei, não é igual às outras escolas, ali todo mundo quer dar aula. Então, assim, às vezes você tem que se destacar para... [...] todo mundo quer continuar ali. Então às vezes você tem que se destacar de alguma maneira para tentar conseguir algumas coisas... (Professora 1).

Outro elemento em disputa pelos agentes desse subcampo é a sua estrutura física e pedagógica composta por diferentes laboratórios de ensino, profissionais auxiliares para as atividades dos professores, recursos de fotocópias, sala de professores das disciplinas, prática de esportes, banda, teatro, centro de idiomas aberto à comunidade externa, entre outros.

[...] eu tenho a professora de sala de aula, a professora de laboratório, a professora de reforço de Biologia, a professora assistente para aquele que não está indo mal, mas que quer tirar dúvida, tem laboratório, com vários professores laboratoristas, eu tenho a pedagoga de área e eu tenho a pedagoga de turma. Eu tenho sete profissionais para me ajudar em Biologia. (Professora 3).

Talvez outras escolas do Estado que não tenham a verba como a que nós temos,

sofram mais. Por exemplo, nós temos provas xerocadas pelo colégio. Tem outras escolas do Estado que tem que se pagar. Então eu acho que isso acaba prejudicando o sistema de avaliação do professor. (Professora 9).

Além disso, diferentemente de outras escolas do mesmo estado, a escola pode gerir seu próprio recurso financeiro na contratação de funcionários, conferindo-lhe maior autonomia. Segundo os professores:

E também a gente tem uma certa autonomia, uma certa independência, às vezes, que outras escolas não conseguem. Elas ficam mais amarradas ao que a SEED [Secretaria Estadual de Educação] manda. E aqui às vezes a gente tem uma autonomia maior assim pra trabalhar o que a gente precisa aqui dentro. (Professora 10).

Orçamento do Estado destinado para esta instituição aqui. Vem o recurso todo e... Por exemplo, folha de pagamento dos funcionários aqui vai deste recurso que é recebido. Nas outras escolas não, o pagamento é direto com a secretaria de Estado. (Professor 5).

Portanto, ser docente desse subcampo da escola é o objetivo de vários professores da rede estadual devido à existência dos elementos apontados acima: estrutura física, estrutura de trabalho, prestígio social, *habitus* dos alunos, autonomia frente à SEED. Consequentemente, os professores elaboram diferentes estratégias para entrar e para se manter nesse subcampo.

Diferentes tipos de capital docente

Como discutido anteriormente, o SDE em questão é disputado pelos professores da rede estadual do Paraná. Essa disputa é traduzida no acúmulo diferenciado de capital docente (GENOVEZ, 2008), conferindo uma determinada posição no subcampo aos professores que o acumulam. Esse capital docente é formado pelos três tipos de capitais: a) capital cultural escolar; b) capital social escolar; (GENOVEZ, 2008) e c) capital simbólico escolar (MELLO, 2019).

Para se inserir no subcampo e acumular capital docente, obtendo reconhecimento no subcampo da escola, os professores adotam diferentes estratégias. Uma das estratégias de entrada, para o professor que já é agente do subcampo escolar, mas que não está lotado naquele subcampo específico, é conhecida como Ordem de Serviço³. Por meio dela, alguns professores conseguem fazer parte do SDE - mesmo que pelo período

³A Ordem de Serviço é um benefício concedido pela SEED ao professor (QPM [Quadro Próprio do Magistério]/QUP [Quadro Único de Pessoal]) para que este possa estar em exercício, por determinado período (no máximo até 31 de dezembro de cada ano), em local diferente

limitado de um ano - e usufruir do capital simbólico que a mesma possui perante as demais do SE.

A Professora 1 reconhece, conforme o trecho seguinte, a disputa existente no subcampo da escola e a sua reverberação nas relações entre os professores:

Tem gente que consegue, tem gente que não consegue. [Querem] ficar tudo aqui. E aí assim, tem essa tensão, essa disputa, essa competição, essa luta para ficar. Então, talvez, isso influencie na interação entre os professores. [...] Porque se todo ano tem essa distribuição, essa briga, essa: “Eu vou conseguir aula, eu não vou conseguir aula e tal”. Sabe: “Ah, você conseguiu? passou na minha frente e tal”. “Fiz tal coisa para conseguir”. E aí acaba meio que gerando estresse no grupo e dificulta a interação. (Professora 1).

Uma vez inseridos nesse subcampo, os agentes, com *illusio*⁴ no mesmo, procuram se manter nele, fazendo uso de estratégias conforme o tipo de capital a acumular. Dessa forma, serão descritos os diferentes tipos de capital docente e as estratégias desenvolvidas por esse grupo determinado de professores para acumulá-los.

Capital docente na forma de capital cultural escolar

a) Institucionalizado: esse tipo de capital cultural nesse SDE em específico é representado pelo cargo de professor efetivo, compondo o Quadro Permanente do Magistério do Paraná, por meio de concurso público e pela titulação nas pós-graduações tanto *strictu* quanto *lato sensu*. Porém, a conversão do capital cultural institucionalizado por meio dos diplomas universitários de pós-graduação é baixa, valendo mais no subcampo escolar a distinção advinda da aprovação em concurso para professor da Educação Básica, segundo Genovez (2008). Essa característica também foi observada no subcampo em questão. Bourdieu reflete sobre a distinção que o concurso docente propicia ao professor aprovado; para além do capital cultural que possua, a aprovação no concurso distingue o professor aprovado entre os pares:

Basta pensar no concurso que, a partir do *continuum* das diferenças infinitesimais entre as performances, produz *descontinuidades duráveis e brutais*, do tudo ao nada, como aquela que separa o último aprovado do primeiro reprovado, e institui uma diferença de essência entre a *competência* estatutariamente reconhecida e garantida e o simples capital cultural, constantemente intimado a *demonstrar seu*

de sua lotação, obedecendo aos critérios da instrução normativa específica e considerando a disponibilidade de vagas” (SEED, 2019).

⁴ Segundo Bourdieu, os agentes sociais possuem uma *illusio* com determinado campo social a partir do momento que o reconhecem como tal, assim como reconhecem suas disputas, investem e agem naquele campo.

valor. Vê-se claramente, nesse caso a magia *performática* do *poder de instituir*, poder de fazer ver e de fazer crer, ou, numa só palavra, de fazer *reconhecer*. (BOURDIEU, 2015, p. 87).

b) Capital cultural incorporado: é um ter que se torna ser, segundo Bourdieu (2015), integrando um *habitus* e, portanto, necessitando de tempo para ser assimilado e construído pelos agentes. Dessa forma, infere-se que esse tipo de capital cultural para os docentes do subcampo escolar está associado ao tempo na carreira docente e, especificamente, ao se tratar do subcampo em questão, ao tempo que aquele professor trabalha naquela escola em específico (GENOVEZ, 2008). Esse tempo confere uma vantagem para o agente, conhecida como “sentido no jogo” ou *habitus*.

c) Capital cultural objetivado: esse subtipo de capital cultural é expresso na materialidade proporcionada pela ação docente em diálogo com o capital cultural incorporado. Como explica Bourdieu:

O capital cultural no estado objetivado detém um certo número de propriedades que se definem apenas em sua relação com o capital cultural em sua forma incorporada. O capital cultural objetivado em suportes materiais, tais como escritos, pinturas, monumentos etc., é transmissível em sua materialidade. [...] Assim, os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural. (BOURDIEU, 2015, p. 85).

Capital docente na forma de capital social escolar

O capital docente social, por sua vez, se relaciona ao acúmulo de prestígio proporcionado pelas redes de relações duradouras dos professores do subcampo escolar. Por se tratar desse subcampo, há de se considerar que a principal rede de relação é o aluno da escola (GENOVEZ, 2008). Dessa forma, são consideradas de maior relevância para o destaque dos agentes nesse subcampo aquelas estratégias que lhe proporcionem maior possibilidade de relacionamento com os alunos, em termos qualitativos e quantitativos. Bourdieu conceitua o capital social da seguinte forma:

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns [...], mas também são unidos por ligações úteis e permanentes. [...] O volume do capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado. (BOURDIEU, 2015, p. 75).

Capital docente simbólico na forma de capital simbólico escolar

Apesar de ter uma conceituação difusa admitida pelo próprio Bourdieu (MARTIN, 2017), o capital simbólico é possível de ser diferenciado dos outros tipos de capital pela sua associação ao reconhecimento oferecido a um determinado agente ou à honra e ao poder, ou seja, legitima-se o prestígio daquele agente. Assim, Bourdieu afirma que “qualquer espécie de capital (econômico, cultural, social) tende (em graus diferentes) a funcionar como capital simbólico [...] quando obtém um reconhecimento explícito ou prático, o de um *habitus* estruturado segundo as mesmas estruturas do espaço em que foi engendrado” (BOURDIEU, 2001, p. 285 *apud* MARTIN, 2017, p. 111).

Esse tipo de capital é proposto (MELLO, 2019) para o SDE em questão observando-se as relações no interior do subcampo escolar e do subcampo da escola por meio das quais se atribui reconhecimento e prestígio social aos professores. Assim, neste trabalho, o capital simbólico está associado ao capital social. Entretanto, atua de forma diferente deste, pois a análise não está nos recursos que as redes de relações do agente podem permitir a esses agentes (capital social) e, sim, no reconhecimento que outros indivíduos lhe conferem (capital simbólico). Desta forma, este tipo de capital é determinado pelo “[...] modo como um indivíduo é percebido pelos outros” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 51).

As estratégias

Nesta seção, descrevem-se as estratégias utilizadas pelos professores de Ciências e Biologia naquele determinado momento e naquele subcampo específico com o fim de reconhecimento no subcampo. Nesse sentido, descreve-se o capital em disputa e, a partir daí, as estratégias para obtê-lo e as posições dos professores frente ao acúmulo diferenciado desse capital.

Segundo Genovez (2008), a principal estratégia para a disputa por capital por parte do professor do subcampo escolar é a relação com o aluno. Assim, os professores colaboradores da investigação comentam se preocupar com a aprendizagem dos alunos, com materiais que estimulem sua atenção, com maneiras de diminuir sua dispersão de atenção, entre outras habilidades pedagógicas. Dessa forma, as demais estratégias ficam, em grande parte, condicionadas à relação com os alunos.

Nesse sentido, são estratégias identificadas principalmente a partir do que é relevante para os professores assumirem não só as aulas neste subcampo, mas também determinados tipos de atividades que compõem a carga horária atribuída aos professores, como aulas de reforço.

Como explicado anteriormente, as estratégias utilizadas para a distinção no subcampo da escola foram identificadas e a elas se atribuíram diferentes valores com o intuito, apenas, de apresentar dados (LESSARD-HÉBERT *et al.*, 2012), possibilitando

a visualização do acúmulo de capital docente e, conseqüentemente, a posição dos diferentes agentes nesse subcampo.

Assim, para o capital cultural institucionalizado, constata-se que entre ser efetivo no SDE analisado e possuir título de pós-graduação, o primeiro tem maior relevância na disputa interna do subcampo, ao menos entre o grupo de professores de Ciências e Biologia. Isso se evidencia na atribuição anual de aulas realizada pela SEED, para a qual é mais relevante que o professor seja efetivo nesta escola para que consiga ser locado na mesma, embora o título acadêmico de pós-graduação o ajude a pontuar na classificação.

Além do apontado acima, a pouca conversão do título de pós-graduação obtido no subcampo universitário para o trabalho no subcampo da escola é apontada pelos professores colaboradores, devido ao pouco conhecimento utilizado nas aulas proveniente dessas pós-graduações, além de representar um baixo acréscimo salarial por título apresentado na carreira docente, segundo os professores.

Dessa forma, foram identificadas três estratégias para o acúmulo do capital cultural institucionalizado: ser professor efetivo no subcampo da escola investigada (5 pontos); ser professor efetivo em outro subcampo de escola (3 pontos); título de pós-graduação (1 ponto).

Para a análise das estratégias para o acúmulo de capital cultural incorporado, considera-se o tempo que permite maior ou menor contato com os bens culturais e, portanto, maior incorporação destes. Ademais, o tempo de carreira é um dos critérios da SEED para a classificação dos professores na distribuição anual de aulas.

Então eu entrei naquela data, quem entrou depois de mim vai ficando atrás independente se já tem mestrado ou doutorado entendeu? Daí com o tempo você pode subir de nível mas você não passa na frente de quem tem mais tempo de casa. [Considera-se] o tempo de casa para pegar aula sim. É que nem, eu pego laboratório porque eu tenho um bom tempo de casa. (Professora 6).

Dessa forma, para a distribuição de capital cultural incorporado no SDE investigado, adotou-se a seguinte pontuação: professor naquela escola há mais de 10 anos (5 pontos); professor em outros subcampos há mais de 10 anos (3 pontos); professor naquela escola há menos de 10 anos (1 ponto); professor em outros subcampos há menos de 10 anos (1 ponto).

Para a obtenção de capital cultural objetivado, aquele que é acumulado por meio da relação com bens materiais, foram observadas várias estratégias. Destacam-se, entre estas, as aulas como professor laboratorista, a mais disputada no subcampo, por ser obtida pelos professores com mais tempo de carreira e por possibilitar um contato com os alunos por meio de uma atividade que eles valorizam, além de possibilitar a saída da sala de aula padrão.

Portanto, a ocupação do professor no laboratório representa uma distinção entre

esse grupo de professores por diferentes motivos que serão destacados a seguir, e que envolvem a relação com o aluno, a principal disputa deste subcampo, como já visto.

Assim, identificaram-se as seguintes estratégias: aulas de laboratório (5 pontos); aulas como aluno em outra faculdade enquanto professor na escola (3 pontos); aulas de reforço, assistência, professor no cursinho preparatório do subcampo da escola, aulas com saída de campo, aulas por meio de materiais diferentes e jogos, participação em grupos de estudo da escola, participação de grupos de estudos em universidade, supervisão de estagiários do subcampo da universidade, e trabalhar em outras instituições de Ensino Superior e Técnico (1 ponto).

Todos os professores têm acesso à maioria desses recursos e estrutura. Entretanto, há uma diferenciação com relação ao laboratório: nem todos são professores de laboratório. Dentre os professores colaboradores da pesquisa, 3 eram laboratoristas ademais de terem aulas “teóricas”⁵ em sua carga horária semanal.

Para ser professor de laboratório, um dos principais requisitos é o tempo de concursado, valorizando-se aqueles com maior tempo. Assim, a existência de regras para ocupar o cargo também colabora para o entendimento de que existe uma disputa entre os professores. Para as demais atividades que os professores exercem, como assistência, aulas de reforço e professor auxiliar, ocorre da mesma forma que para professor em laboratório: são atividades condicionadas a requisitos, o principal é o tempo de concursado, ou seja, condicionado ao capital incorporado do professor.

Então, depende da classificação do professor. Quanto mais velho [mais tempo de carreira], mais pontos você tem e você vai ficando numa determinada classificação. Só que aí algumas pessoas se aposentaram, que estavam no laboratório. E daí a gente vai subindo a classificação, né? (Professora 6).

Assim, por meio dessas atividades desenvolvidas em laboratório, os professores entram em contato de forma mais intensa e direta com os alunos.

Participar em grupos de estudo no SDE e no SDU, ser aluno da universidade num curso com proximidade à sua área profissional, assim como trabalhar em outras instituições de Ensino Superior e Técnico numa área afim à sua atuação também representam, mesmo que com menor valor, uma estratégia para a obtenção de capital cultural objetivado no subcampo, uma vez que os agentes se relacionam com bens culturais que podem ser incorporados na sua atividade profissional no SDE.

A relação com os alunos também pode significar uma estratégia de obtenção de capital cultural objetivado, sendo, para Genovez (2008), a principal estratégia de obtenção desse tipo de capital para o professor. Tal relação adquire esse significado a partir do momento em que o professor a utiliza para conseguir trabalhar com o conteúdo

⁵ Optou-se pelo termo “aulas teóricas” para se referir às aulas desenvolvidas rotineiramente em sala de aula padrão, que não sejam no laboratório.

de sua disciplina escolar na aula. As aulas em laboratório, nesse sentido, adquirem também esse significado devido aos alunos gostarem dessas aulas.

Aqui no laboratório também eu acho um bom incentivo, sabe? Ao científico, que eu falo bastante: “Vocês são cientistas, são pequenos, mas já são. Vocês estão mexendo com célula, com microscópio, lâmina, lamínula, corante.” Isso é ser cientista, então você tem que ter uma posição de cientista aqui. [...] Mas no geral eu vejo que laboratório é, assim, receptivo para eles, entendeu? tipo, “Ai que gostoso, tenho aula de laboratório”. [...] Eu acho que pela autonomia deles fazerem as coisas, da gente propor atividades que eles possam levantar e fazer. Eles não pegam pronto. Então, eles têm que levantar, fazer a lâmina e olhar a lâmina e focalizar. Se virar. Então eu acho que essa autonomia que eles têm, eu acho que eles gostam. (Professora 6).

Essa relação entre a satisfação dos alunos e a procura pelos professores para satisfazê-los, possibilitando, em contrapartida, o acúmulo de capital cultural objetivado, ocorre também nas aulas com saídas de campo, conhecidamente valorizadas pelos alunos e que permite aos professores trabalhar conteúdos a partir de uma atividade que agrada aos discentes. Essa é uma estratégia empregada pela Professora 6 e pela Professora 1:

O que eles gostam mais? Então, a saída de campo ainda tem aquele sentido de festa, entendeu? [...] Então essa conotação de sair, pegar ônibus, daí eles já trazem comida, daí eles trazem uma roupa, um sapato. Então isso aguça eles uma coisa que é uma festa, né? (Professora 6).

Entretanto, apesar de as demais atividades exercidas pelos professores aqui pontuadas propiciarem uma relação com os alunos para além da sala de aula padrão, o seu valor é mais baixo do que as aulas de laboratório para o acúmulo de capital cultural por parte do professor, uma vez que são mais esporádicas e com menor número de alunos.

As estratégias identificadas para o acúmulo de capital social foram: laboratório, coordenação de área, saída de campo, desenvolvimento de oficina pela SEED, aulas com materiais diferentes e jogos, cargo administrativo na escola (5 pontos); participação em grupos de estudo da escola, participação em grupos de estudos na universidade (3 pontos); professor de aulas de reforço, professor de aulas de assistência, professor da sala de acolhimento, professor do cursinho preparatório, aluno de faculdade enquanto professor no subcampo da escola, supervisão de estagiários do campo da universidade, e trabalhar em outras instituições de Ensino Superior e Técnico (1 ponto).

Conforme salientado anteriormente, o contato com os alunos representa uma busca para os professores no SDE e, de acordo com Genovez (2008), constitui a principal estratégia para o acúmulo de capital docente. Assim, as aulas de reforço e de assistência, as aulas no curso preparatório, as saídas de campo e o trabalho na sala de acolhimento

possibilitam uma relação interpessoal com os alunos mais intensa, ou seja, maior possibilidade de acúmulo de capital social, se comparado com o professor que se dedica especialmente às suas atividades em sala de aula. Entretanto, como o número de alunos que participam dessas atividades é reduzido, elas não são as principais estratégias utilizadas para a obtenção de capital social por esses professores.

As aulas em laboratório também representam uma possibilidade de relação mais positiva com os alunos, uma vez que eles gostam destas aulas, sendo, portanto, uma estratégia de acúmulo de capital social. Além disso, o número de alunos que frequenta o laboratório é maior do que os que frequentam as aulas de reforço, assistência, acolhimento e cursinho, por exemplo.

Nesse sentido, a relação com os alunos e com os colegas professores permite um acúmulo de capital social para se destacar no subcampo e conseguir uma posição de maior reconhecimento. Como a Professora 1 destaca, por meio de uma relação com os alunos reconhecida como positiva pela direção, por exemplo, o professor pode, no ano seguinte, conseguir permanecer ou ter maior número de aulas nesse SDE, uma vez que isso depende da aprovação da gestão da escola.

Assim, apesar da decisão final para a continuidade do professor no SDE ser da gestão escolar, esta é baseada no julgamento do trabalho do agente no subcampo. Uma vez que o trabalho docente no SDE se pauta na relação direta ou indireta com o aluno (GENOVEZ, 2008), pode-se inferir que, em alguma medida, o julgamento da gestão escolar a respeito do trabalho docente está indiretamente considerando a relação que este desenvolve com seus alunos.

Da mesma forma, o cargo de coordenação dos professores de Ciências e Biologia pode proporcionar esse maior conhecimento e reconhecimento pelos pares no SDE. A Professora 10 destaca que essa ocupação lhe permite maior flexibilidade na carga horária de seu trabalho. Assim, das 40 horas de trabalho dessa professora, 10 horas são destinadas à coordenação, 5 às horas-atividade e 25 horas em sala de aula. Além disso, a Professora 10 afirma que o cargo lhe propicia um conhecimento mais aprofundado do funcionamento da escola, o que pode estar relacionado a uma possibilidade de acúmulo de capital social, uma vez que, por meio da coordenação de área, ela participa de reuniões com os demais professores de outras disciplinas e com a gestão da escola, promovendo, portanto, relações interpessoais, às quais a maioria dos professores de seu grupo talvez não tenha acesso. Outro aspecto nesse sentido é a relação com a coordenação pedagógica que o cargo permite ou exige, como ressaltado pela Professora 9.

Em relação ao capital simbólico como o reconhecimento entre os agentes do campo, identificaram-se duas estratégias para o acúmulo desse capital: homenagem dos formandos (5 pontos) e desenvolvimento de oficina para a SEED (3 pontos).

Entendendo-se que as estratégias a permitirem maior acúmulo de capital são as relacionadas com o próprio subcampo, receber uma homenagem como professor por parte dos alunos formandos do terceiro ano do Ensino Médio tem grande valor.

Ademais, pensando-se que os alunos representam o principal capital para o professor da Educação Básica (GENOVEZ, 2008), essa estratégia pode ter ainda maior valor.

Ser convidado pela SEED para ministrar oficinas para os demais professores do subcampo escolar na semana de formação continuada também representa um elemento de reconhecimento desse professor convidado. Isso foi observado apenas no caso de uma professora. Entretanto, por se tratar de um outro subcampo que não o da escola, essa estratégia tem menor valor se comparada à primeira.

Posições dos agentes no subcampo da escola

Descritos os tipos de capital docente e as estratégias desenvolvidas pelos professores desse subcampo para obtê-los, construiu-se a Tabela 1 para ilustrar a distribuição de capital docente e a conseqüente posição dos professores no grupo do SDE.

TABELA 1: Distribuição de capital cultural, social e simbólico por professor.

Professor	Capital Cultural	Capital Social	Capital Simbólico	Capital Docente Total
Professora 1	10	14	0	24
Professor 2	11	7	0	18
Professora 3	10	6	5	21
Professora 4	15	6	0	21
Professor 5	22	12	0	34
Professora 6	26	29	5	60
Professora 7	20	13	0	33
Professora 8	14	5	0	19
Professora 9	13	6	0	19
Professora 10	16	13	0	29

FONTE: MELLO, 2019.

No Quadro 2, exemplifica-se o acúmulo de capital docente decorrente das diferentes estratégias desenvolvidas pela Professora 6 no SDE. O quadro com os demais professores está em Mello (2019). Nota-se que a Professora 6, a de maior posição no SDE conforme ilustrado na Tabela 1, acumula os três tipos de capital docente. Para tal, faz uso de estratégias internas ao SDE que lhe permitem grande prestígio, como ser professora de laboratório, fazer uso de materiais diferentes em sua aula e ter sido coordenadora de disciplina, por exemplo. Ao mesmo tempo, a professora utiliza

estratégias que representam demandas de outros subcampos, como ser supervisora de estágio do SDU, realizar oficina para professores em formação continuada pela SEED, participar de grupos de estudos do SDU, entre outros. Porém, na conversão de estratégias de outros subcampos, o seu valor não representa, necessariamente, grande possibilidade de uma relação mais intensa com os alunos ou de atribuição de aulas naquele subcampo e, portanto, não confere aos professores acúmulo de capital expressivo, em comparação com estratégias internas ao SDU, como aulas de laboratório e coordenação da disciplina.

QUADRO 2 - Estratégias e capital docente dos agentes do SDE.

Professor	Capital Docente		Estratégias	Acúmulo de capital	Total
Professora 6	Cultural	Institucionalizado	Efetivo na escola	5	60
			Pós-graduação	1	
		Incorporado	+10 anos na escola	5	
			+10 anos de carreira	3	
		Objetivado	Laboratório	5	
			Aulas de faculdade	3	
			Grupo de estudo da SDU	1	
			Estágio	1	
			Saídas de campo	1	
			Materiais, Jogos	1	
	Capital Social		Saída de campo	5	
	Capital Simbólico		Oficina SEED	5	
			Aulas de faculdade	1	
			Laboratório	5	
			Grupos de estudo SDU	3	
			Materiais, Jogos	5	
			Coordenação	5	
			Oficina SEED	5	

FONTE: Adaptado de MELLO, 2019.

Considerações finais

Com este trabalho, evidenciaram-se as estratégias desenvolvidas pelos professores de um subcampo da escola dentro da realidade com a qual lidam cotidianamente para serem reconhecidos naquele subcampo. Assim, seja pelo trabalho pedagógico com seus alunos ou pela participação de projetos de outros subcampos (como oficinas pedagógicas

da SEED ou supervisão de estagiários do subcampo da universidade), os professores se movimentam no campo escolar, estabelecem suas demandas, constroem estratégias e definem a dinâmica de sua escola e, conseqüentemente, do subcampo escolar.

Constata-se que a escola, sob a perspectiva de tomá-la como um subcampo do campo educacional brasileiro, tem uma organização própria que ultrapassa a organização proposta pelas secretarias de educação em diferentes âmbitos, assim como a dinâmica imaginada pelos diferentes subcampos do campo educacional brasileiro - tal como o subcampo universitário - para a escola. A escola como integrante de um subcampo possui disputas características, *habitus* específico, seus professores compartilham de uma *illusio* para se manterem ali e, dessa forma, é descrita como um campo social segundo conceituação herdada de Bourdieu. Porém, ao mesmo tempo, as escolas compartilham de algumas características desses elementos entre si, o que acaba por lhes definir, mais detalhadamente, como um subcampo.

Para além dessa conceituação teórica, a constatação empírica permite a compreensão de que as disputas, os capitais, os interesses e a busca por reconhecimento e distinção social de seus agentes caracterizam relações de autonomia relativa com outros subcampos dentro do campo escolar brasileiro. Dessa forma, o olhar para projetos e políticas educacionais pode ultrapassar a simples urgência de aplicabilidade na escola para buscar, na compreensão de suas relações e dinâmicas internas, o estabelecimento de demandas conjuntas e com maiores êxitos de desenvolvimento, evitando-se também situações de violência simbólica nas relações entre os subcampos, tal como evidenciado em Mello e Higa (2018; 2021).

Assim, ao analisarmos uma “escola símbolo”, buscamos chamar a atenção para a potencialidade que o olhar praxiológico de Bourdieu possui para o debate a respeito da escola no Brasil e, em um sentido mais amplo, das relações estabelecidas entre os diferentes subcampos no campo educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

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

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, P. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 693 - 732.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de Educação*. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

GENOVESE, Luiz Gonzaga Roversi. Os graus de autonomia das práticas dos professores de física: relações entre os subcampos educacionais brasileiros. In: CAMARGO, S.; GENOVESE, L. G. R.; DRUMMOND, J. M. H. F.; QUEIROZ, G. R. P. C.; NICOT, Y. E.; NASCIMENTO, S. S. (Orgs.). *Controvérsias na pesquisa em ensino de física*. São Paulo: Editora Livraria da

Física, 2014. p. 61 - 88.

GENOVEZ, Luiz Gonzaga Roversi *Homo magister: conhecimento e reconhecimento de uma professora de ciências pelo campo escolar*. 228 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) - Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2008.

LAHIRE, Bernard. Campo. In: CATANI, Afrânio Mendes.; NOGUEIRA, Maria Alice.; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso. (Orgs.). *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p.64-66.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel.; BOUTIN, Gérald. *Investigação Qualitativa: Fundamentos e práticas*. 5ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2012.

MARTIN, Monique de Saint. Capital Simbólico. In: CATANI, Afrânio Mendes.; NOGUEIRA, Maria Alice.; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso. (Orgs.). *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 109-112.

MELLO, Ana Cecília Romano de; HIGA, Ivanilda. Busca por capitais no campo da escola e sua relação com o desenvolvimento profissional docente de professores supervisores de estágio de Ciências e Biologia. *Ciências & Educação*, Bauru, v. 24, n. 2, p. 301-317, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/xY6XGnYFTYVfGjwPQxyvxhs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2022

MELLO, Ana Cecília Romano de. *Relações de poder na formação docente: julgamentos dos bens simbólicos do subcampo escolar durante o estágio supervisionado*. 2019. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/66887>. Acesso em: 7 out. 2021.

MELLO, Ana Cecília Romano de; HIGA, Ivanilda. Violência simbólica na formação de professores de Ciências e Biologia: julgamentos de bens simbólicos do subcampo da escola. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 27, e21058, 2021, p. 1-19. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/qdL76FTt6trCrBGmDGp48Jy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2022.

NOGUEIRA, Maria Alice.; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins *Bourdieu & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

STRAUBE, Ernani. *Do Liceu de Curitiba ao Colégio Estadual do Paraná: 1846-1992*. Curitiba: Fundepar, 1993.

Texto recebido em 13/05/2022

Texto aprovado em 11/11/2022