

# As Marcas Sociais Deixadas Pelas Escolas em Nossos Professores de Ciências:

## A Questão da Violência Simbólica

Graciella Watanabe<sup>1</sup>

Ivã Gurgel<sup>2</sup>

### Resumo

---

As marcas sociais são deixadas na memória e evocadas nas situações cotidianas, nas quais se apresentam na forma do habitus em diversas reações que são convocadas pelo campo profissional. Essas disposições duráveis são fruto de um conjunto de experiências vividas na trajetória histórica de cada sujeito e que é feita de corpo, mente e gosto. Ao escolher tornar-se professor de Ciências ou lecionar Ciências, memórias positivas e negativas foram, de certo modo, trazidas em jogo para a escolha da profissão e a disposição futura do sentido de ensinar. O que pretende este texto é recuperar os aspectos sociais que marcaram um conjunto de 136 professores de Ciências da escola básica (fundamental e média) em sua trajetória histórica. Com tal debate objetiva-se iniciar uma reflexão sobre as lembranças que podem estar influenciando as percepções de ensinar Ciências e o sentido da escola por esses profissionais e que estão sendo negociadas implicitamente com alunos, no caso estudado, das escolas públicas.

**Palavras-chave:** Habitus professoral. Marcas sociais. Professores de Ciências. Violência simbólica.

---

<sup>1</sup> Docente da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Doutora do Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências da USP - Modalidade Física. Dedicou-se aos estudos da sociologia da ciência de Pierre Bourdieu e divulgação científica.

<sup>2</sup> Docente do Instituto de Física da USP e orientador do Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências da USP. Faz pesquisa em História, Filosofia e Sociologia da Ciência, em especial, nos estudos sobre teoria crítica e currículo.

## **SOCIAL SCARS LEFT BY SCHOOLS IN OUR SCIENCE TEACHERS: THE QUESTION OF SYMBOLIC VIOLENCE**

### **Abstract**

---

Social brands are left in memory and evoked in everyday situations which are in the form of habitus in several reactions that are evoked by the professional field. These durable dispositions are the result of a set of experiences in the historical trajectory of each subject and which is made body, mind and taste. By choosing to become science teacher or teaching sciences, positive and negative memories were, in a sense, brought into play for choosing the profession and the future provision of the sense of teaching. What we want this paper is to recover the social aspects that marked a group of 136 teachers of basic school science (elementary and secondary) in its historical trajectory. With such a debate, the objective is to initiate a reflection on the memories that may be influencing perceptions of teaching science and the meaning of school for these professionals and that are trading implicitly with students in the case study, from public schools.

**Keywords:** Teaching habitus. Social tags. Teachers of science. Symbolic violence.

Todos já fomos aprendizes, seja na escola formal, nas transmissões de valores pela família ou na aproximação com outra cultura. Em algum lugar no tempo (distante ou próximo) existe um aluno do passado que se faz no *presente-histórico* (BOURDIEU, 2011a), um ser que vive, retoma as lembranças e invade os desejos e perspectivas, no hoje, e que conduz as reflexões de mudanças ou manutenção da escola. Esse *presente-histórico* pode ser compreendido a partir do que se é agora e que se constituiu em uma trajetória ao longo da vida realizada e que, também, se faz da aquisição de um conjunto de vivências, lutas e perdas no campo da profissão. No caso do professor, é do campo escolar que provém tal relação, esse espaço social que não é somente espaço de atuação profissional, mas lugar importante para a construção da identidade e palco das lembranças trazidas da época da escola básica e do Ensino Superior. O ensino de Ciências, por sua vez, remonta para uma dimensão peculiar das relações sociais e psicológicas escolares, visto que é, entre as distintas disciplinas, aquela com maior estigma social e cultural (SHANAHAN, 2009). Se não pensada como saber instituído para poucos gênios (CACHAPUZ et al., 2005), é lembrada como o lugar socialmente caracterizado pela elite social e cultural, em que as aulas de Ciências caracterizam-se como espaços promotores de diferenças e exclusão (CALABREASE-BARTON, 1998).

No contexto dessas discussões, a sociologia de Pierre Bourdieu destaca-se por compor um corpo teórico que permite desvelar os mecanismos promotores de distinção no âmbito escolar. Desde suas primeiras obras sobre educação (BOURDIEU; PASSERON, 2009; BOURDIEU, 1998), o autor define a escola como um espaço de *violências simbólicas*, que ao eleger de forma mascarada a cultura da classe dominante como a legítima, levava os sujeitos das classes subalternas a verem suas inaptidões como uma falta de “dom”. Caracterizada pelo autor como “ideologia do dom”, esta percepção social permitiria um reconhecimento implícito das culturas admitidas no espaço escolar e que conduziria os membros das classes desfavorecidas a aceitarem o destino que a sociedade lhes impunha (BOURDIEU, 1998).

Nas pesquisas em educação em Ciências diferentes autores vêm apontando para as percepções de Bourdieu acerca das situações impostas pelo campo escolar e como elas influenciam o futuro dos jovens estudantes no Ensino Superior (LIMA, 2013), seja pelas suas escolhas no que respeita aos cursos de Bacharelado ou Licenciatura (SOUZA, 2012), até as dimensões de superação da reprodução social nos sistemas marcados pela diversidade cultural (PEUGNY, 2009). O que esses trabalhos nos ensinam é que a dimensão social é fortemente atrelada aos futuros escolhidos ou negados aos alunos, conduzindo a superações ou manutenção da imposição estrutural marcada por uma sociedade desigual. As rupturas biográficas seriam os instrumentos de superação das imposições sociais e que estão condicionadas pela trajetória histórica de cada sujeito (TOMIZAKI; FAGUER, 2012). As condições sociais, contudo, levariam a maior parte dos sujeitos a “escolherem” os “destinos mais razoáveis”, isto é, a adequarem as suas expectativas à realidade que lhes é dada. Embora isto não ocorra de modo explícito a todos os olhos, as condições sociais dos sujeitos seriam objetivadas, de modo a permitir a perpetuação de uma dada realidade social.

A história representada no corpo é a dimensão, entre todas, que carrega as lutas e aquisições culturais dos agentes no espaço social. A esse estar no mundo Pierre Bourdieu denominou *habitus*, elemento que constitui a interação entre o mundo objetivado (vivido e vivenciado nas relações com outros sujeitos) e a subjetividade dos sentidos, estando proeminentemente associado às percepções psicológicas. As marcas deixadas pelas lutas estão no corpo e no *illusio*, na destituição do reconhecimento das regras como impostas, mas reconhecidas como dadas nos espaços de poder de atuação. Esses elementos marcam os modos de ver o mundo e nos permitem compreender as dimensões intelectuais e de ação que perpassam o processo *de e para que* educar em Ciências. Assim, o que se pretende com este trabalho é trazer uma reflexão sobre como as lembranças da escola e a questão da violência simbólica podem fazer parte da constituição do *habitus* de professores de Ciências. A partir dos resultados propõe-se uma reflexão sobre a teoria da ação de Pierre Bourdieu como instrumento de superação do *illusio* e das condições normativas do espaço escolar.

## **O *Habitus* Engendrado no Professor: a teoria de Pierre Bourdieu e as críticas que se prolongam nas pesquisas atuais**

A teoria sociológica de Pierre Bourdieu ganhou nos últimos anos espaço na área do ensino de Ciências devido à possibilidade que esta perspectiva promove na percepção das regras sociais e das negociações de sentidos que estão sendo tratados implicitamente no jogo social da educação e da ciência. Juntar esses dois elementos, no entanto, tem se mostrado um desafio que deve ser tratado e mais bem debatido acerca das limitações e potencialidades da obra do autor como instrumentos reflexivos para compreender o campo escolar e o papel da ciência nesse espaço.

Nesse contexto, é necessário compreender que Bourdieu era um teórico da prática (FORNEL; OGIEN, 2011) e se recusava a aceitar que a teoria poderia ser feita sem a ação na realidade. Foi por tal percepção que seus trabalhos de campo foram desenvolvidos através de uma relação entre a teorização e o processo de desvelamento do mundo social estudado. Esse processo permitiu que a realidade investigada, pela percepção do filósofo, etnólogo e sociólogo, pudesse se traduzir em um conjunto de conceitos capazes de trazer à baila o entendimento das relações de poder estabelecidas no jogo social. O arsenal teórico eleito por Bourdieu para construir seu entendimento do mundo, portanto, demandava regras que condicionavam o uso dos termos de modo mais pragmático que a percepção intuitiva. Ao conceito de campo, como espaço social de lutas, segundo o autor, não era possível senão sua constituição pela passagem de um tempo histórico. Esse sentido de entender o mundo social era capaz de promover reflexões sobre as lutas e a manutenção de poder, assim como analisar as oposições intelectuais e dos capitais simbólicos que caracterizavam um perfil específico adquirido na trajetória individual e coletiva no campo (CATANI, 2011).

Para a sociologia praxiológica de Pierre Bourdieu, a relevância das relações de poder instituíam-se pela condição do ator na estrutura social e a tomada de posição por meio das distribuições de capitais no campo. O acúmulo dos capitais simbólico, econômico, social e cultural estava, por sua vez, associado

a aquisições providas da luta no campo (ALMEIDA, 2002). Cada caminho percorrido dentro de um espaço social estava relacionado a um modo de ser nesse mundo que Bourdieu chamou de *habitus*:

O *habitus* constitui um sistema relativamente durável, ainda que incrementalmente modificável, de disposições práticas de conduta e de esquemas de percepção e classificação através dos quais os agentes engendram suas ações e representações de ações e instituições no mundo societário. Este sistema é incorporado por um processo tácito de aprendizagem resultante das experiências implicadas ao longo de uma trajetória biográfica particular em um universo social específico de atuação, universo cujas injunções particulares tornam-se, por assim dizer, depositadas ou sedimentadas nos corpos e mentes dos agentes sob a forma de uma matriz durável gerativa de práticas tacitamente adaptadas às exigências das condições sociais das quais ela é produto (PETERS, 2009, p. 10).

O entendimento do *habitus* como instrumento que possibilitaria a ligação entre a subjetividade e as estruturas objetivas da sociedade foi um dos elementos que permitiram que o autor pudesse conduzir a superação das visões estruturalistas e existencialistas da academia francesa. Isso, pois reconhecia o papel da estrutura social como instrumento de condutas dos sujeitos, mas, ao mesmo tempo, a trajetória histórica era importante para a individuação dos agentes sociais mediante combinações infinitas de variáveis e vivências sociais que condicionavam as distinções dos *habitus* particulares. Nesse aspecto, o *habitus* se constrói pela *multiplicidade de cenários de socialização, classificação e atuação dos agentes, cenários e posicionamentos estruturais e simbólicos dos quais derivam condicionamentos múltiplos que podem coexistir, apresentando graus variáveis de integração e/ou tensão interna, em um mesmo habitus* (PETERS, 2009, p. 33). Nesse aspecto, é relevante pensar que o *habitus* pode ser constituído de classe econômica (pobre, rico, classe média) e de classes sociais específicas (professoral, científica, artística). Nessa perspectiva, é importante compreender que, para Bourdieu, a ideia de classe não se configuraria como classe social econômica, unicamente, mas, também, como classificações sociais geradas pelas estruturas profissionais.

O *habitus* professoral, como se nomeia na literatura, aponta para uma dessas dimensões societárias de profissão no espaço educacional e que se baseia em dois pilares fundantes: a relação com o saber disciplinar e as relações sociais estabelecidas no campo escolar (POZZOBON, 2008; SILVA, 2005). É, portanto, um tipo de aquisição que se dá na interação cotidiana com a escola como lugar de trocas e na sala de aula pelos meios de diálogo possíveis com os alunos (livros, tarefas, debates, aulas expositivas, etc.). Para Silva (2005), o *habitus* professoral é:

(...) o conjunto de ações que visivelmente eram exercidas pelo professor e pelas professoras (...) observados, que recebiam respostas imediatas, objetivas e espontâneas de seus alunos, que estabeleciam relação direta com os gestos de ensino decididamente intencionais praticados por esses profissionais (p. 158).

Como aponta Bourdieu, porém, a concepção do *habitus* ocorre em duas instâncias: na aquisição social da ação prática profissional e na individuação do sujeito por meio da sua trajetória histórica e que o define, sob o ponto de vista particular, como um sujeito peculiar no mundo social vivido (BOURDIEU, 2011b). Existe, portanto, no caso do professor, uma dicotomia que pode ser pensada no âmbito do *habitus* de professores e que se refere a como a trajetória histórica escolar pode influenciar as dimensões do *habitus* professoral em sua condição profissional. Diferentemente de outras profissões, tornar-se professor e estar no ambiente escolar não é uma escolha desconhecida. Muitos (em geral das classes sociais econômicas e culturais mais baixas) fazem tal escolha devido à concretude do ambiente escolar como construção de um espaço de possibilidades profissionais nas disposições futuras. É, dessa forma, quase que uma escolha segura do que se irá encontrar no espaço de atuação e a associa com a realidade vivenciada encontrada em sua atividade como aluno (PRESTA; ALMEIDA, 2008).

É, portanto, a escola vivida que traz, também, as lembranças que movem os professores para travar mudanças ou conduzir a manutenção das situações em que se encontra a escola. Seja mediante memórias dos bons professores que teve e que podem trazer a superação dos problemas atuais da escola e, para, supostamente, engajar os alunos por meio de suas aulas, ou, pelas memórias

negativas, que influenciam implicitamente sua relação com a profissão pelo estado de estagnação diante do descaso de participantes do ambiente escolar ou da sociedade.

O que se pretende neste artigo é tratar o debate sobre as memórias dos professores de Ciências diante das lembranças que os marcaram negativamente em sua trajetória escolar. Em razão dessas percepções, buscamos trazer alguns elementos sociais da escola vivida e que podem dar indícios do *habitus* dos docentes em nossas escolas atuais e, por fim, apresentar alguns elementos desse *habitus* professoral que podem ser apreendidos para a condução de uma reflexão diante da teoria da ação de Pierre Bourdieu. Desta forma, o presente artigo analisará as *trajetórias sociais* de diferentes professores que ensinam Ciências, verificando, também, como eventos ocorridos ao longo de sua história os levaram à opção pela docência.

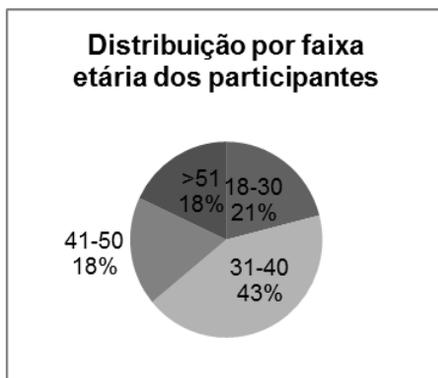
## Quem são os Professores de Ciências Analisados

Os professores analisados são cursistas que participaram do Encontro USP-Escola, que ocorre semestralmente nos meses de janeiro e julho (Curso de Verão e Inverno), quando professores das escolas básicas participam de aulas ministradas por docentes e alunos de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo. São diferentes instituições participantes, em grande parte docentes do Instituto de Física, local onde ocorre o evento. Cada curso conta com carga horária de 30 horas, que são ministradas ao longo de uma semana.

Os dados analisados fazem parte dos cursos de janeiro e julho de 2013, quando foi pedido que os professores-cursistas preenchessem um questionário sobre as questões sociais da trajetória histórica, cultural e social, tocando os âmbitos familiar, escolar e profissional. Os respondentes dividiram-se entre os cursos destinados ao ensino de Ciências (A História da Relatividade, Astronomia, Experimentos para o Ensino de Eletromagnetismo, Termodinâmica). A distribuição dos participantes por faixa etária (Gráfico 1) foi de 18% para os grupos de 41-50 e maiores de 50 anos, estes os menores grupos. O segundo grupo em representatividade foi o de docentes de 18-30 anos com 21% e a maioria de

43% dos respondentes de 31-40 anos. Observa-se, portanto, que no conjunto analisado há diferenças culturais e passagens por diferentes épocas da escola, com diferentes mudanças históricas no que se refere ao ensino de Ciências. Interessa-nos, nesse contexto, destacar que, no que respeita aos resultados, elementos trazidos pelos professores refletem situações e interações marcadas pelo momento histórico vivido de cada investigado.

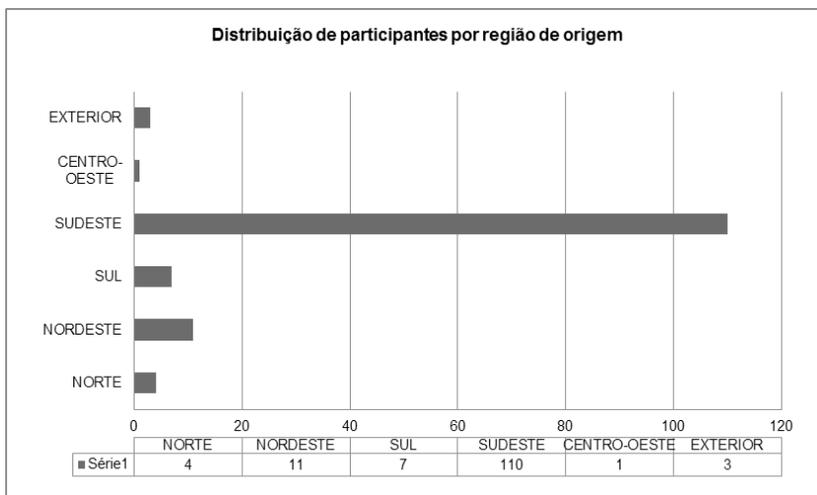
Gráfico 1 – Distribuição etária



Fonte: Dados da Pesquisa.

A região geográfica dos participantes, associadas às diferenças culturais escolares, providas de um país com proporções geográficas de um continente, como o Brasil, foi diminuída na análise pelo perfil quase majoritário dos representantes do Sudeste. No Gráfico 2 a maioria dos 136 respondentes, ou seja, 110 professores, provêm da região Sudeste, em grande parte do Estado de São Paulo (n=107) e distribuídos entre Rio de Janeiro (n=1) e Minas Gerais (n=2).

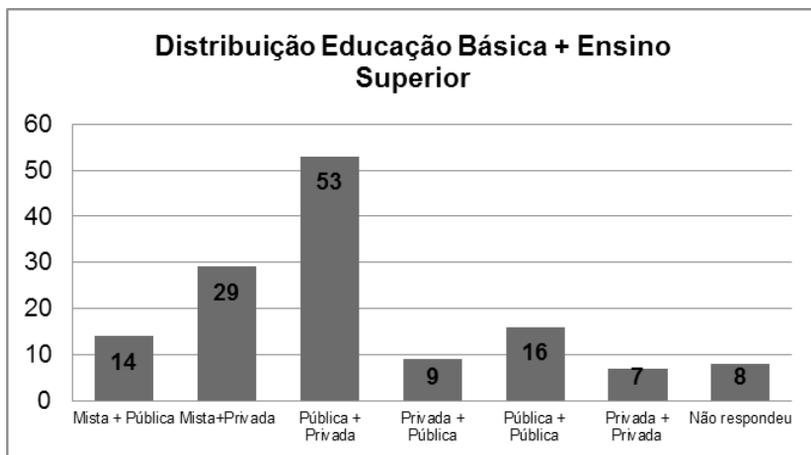
Gráfico 2 – Distribuição geográfica



Fonte: Dados da Pesquisa.

No que se refere à formação dos docentes analisados, observou-se uma preponderância na lógica social já estabelecida dos profissionais brasileiros, ou seja, o baixo capital econômico e a relação com as instituições escolares que frequentaram (Gráfico 3). Os pesquisados que frequentaram escola pública e seguiram para o Ensino Superior privado representam 39% (n=53) do grupo. Há, também, aqueles que iniciaram o curso da escola básica no ensino privado (primário) e seguiram para o ensino público (em geral, no Fundamental II e Médio) e, no Ensino Superior, fizeram o curso em instituição privada e são representados por 21% (n=29). Somando esses grupos pode-se aferir uma maioria significativa (60%) dos professores que iniciam sua formação escolar nas escolas públicas e seguem para instituição de Ensino Superior privada. Em alguns casos, como citado pelos docentes adiante, confrontados pelas limitações (idade, formação anterior insuficiente, trabalho), nem chegam a fazer o vestibular para as instituições ditas da elite cultural do Estado de São Paulo (USP, Unicamp, Unesp).

Gráfico 3 – Distribuição da formação pública e privada



Fonte: Dados da Pesquisa.

A formação inicial dos docentes não corresponde, necessariamente, às disciplinas que eles ministram. Assim, observa-se professores graduados em Matemática que lecionam Física e professores de Biologia que ministram Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental. A distribuição, portanto, pautou-se na seguinte organização: professores formados em Matemática que lecionam Física (n=26), professores formados em física que lecionam Física (n=56), professores formados em biologia que lecionam Biologia (n=8), professores de Química que lecionam Química (n=11), professores pedagogos que trabalham com Ciências nos anos iniciais (n=13) e professores de Biologia que lecionam Ciências para os anos finais do ensino fundamental (n=3). Há ainda outras formações cujos pesquisados lecionam ciências ou possuem interesse pela Ciência como conhecimento abordado em sala de aula, como professores de História que trabalham com história da ciência ou professores de Filosofia que abordam epistemologia da ciência na escola básica (n=19).

Esses elementos buscaram apenas caracterizar o perfil dos professores analisados demonstrando que não se diferem de outros estudos sobre a temática na literatura especializada. São, em geral, perfis que condizem com profissionais com baixo capital cultural familiar e econômico. Isto pode ser percebido quando

se observa a distribuição das categorias profissionais dos pais. Dos respondentes, 50 são de famílias cujos pais possuem profissões de baixo capital escolar, como pedreiros, pintores, empregadas domésticas ou frentistas. A segunda representação (n=59) é constituída de filhos de pais cuja profissão pode ser compreendida com representação de capital cultural e escolar pouco mais elevado que o grupo anterior, como: operário, comerciante, eletricista, técnico de manutenção ou auxiliar administrativo. O terceiro grupo, destinado às profissões com grau de escolaridade superior, conta com 21 professores cujos pais são: funcionários públicos, engenheiros, professores, secretárias ou advogados. Dessa totalidade, seis não responderam à pergunta alegando: não conhecer os pais, não ter contato com a mãe, pai falecido, não saber a profissão dos pais, etc.

Essa representação não pretende fazer qualquer inferência acerca da trajetória histórica dos docentes, mas apresentar a posição social de onde proveem os discursos dos analisados, uma vez que a experiência de socialização não representa as condições preexistentes da estrutura social, mas é representante da compreensão da moldagem social mediante um processo em que a

(...) subjetividade individual (obviamente dependente de certos impulsos emocionais e capacidades de aprendizado inatas) que engloba tanto os seus aspectos motivacionais – as intenções e desejos explícitos, tácitos ou inconscientes que os atores perseguem no curso de suas vidas – quase recursivos – as habilidades cognitivas, expressivas e práticas que capacitam tais agentes a intervir causalmente sobre os rumos históricos do mundo social (PETERS, 2009, p. 3).

Há, portanto, a necessidade de entender como as ações subjetivas e objetivas, compreendidas pela apreensão da ação prática social (representada pelo *habitus*) podem conduzir aos entendimentos sobre a escola e que são caracterizados pelo modo de compreender o mundo escolar vivido e o lembrado. As memórias escolares, os fatos que marcaram a trajetória como estudante é o que se pretende abordar na próxima seção. Intitulada *A formação escolar e cultural* no questionário, propunha-se nessa fase compreender as dinâmicas sociais que

se estabeleceram no projeto escolar dos alunos. São as marcas sociais deixadas e trazidas nas perguntas sobre as lembranças que marcaram esses professores na sua escola.

## **As Marcas Sociais da Escola: coisas que se deveria esquecer (?)**

A trajetória escolar é um fator marcante na profissão docente, pois reflete as perspectivas e as lembranças que aparecem de modo vivenciado e a vivenciar no *habitus* professoral. Assim, propôs-se tratar a formação escolar como um espaço de memória, em que os respondentes pudessem contar momentos e fatos que marcaram esse caminho percorrido durante os anos na educação básica. Inicialmente foi proposto que os professores indicassem aspectos da experiência escolar no Ensino Médio, no entanto, ao responderem à questão, foram aparecendo, como necessidade do contar, outros graus de escolarização (primário, fundamental e superior) em “sua história” e, devido à riqueza do debate, optou-se por não privilegiar os discursos que se referem à escolha específica de um grau de escolarização.

Os resultados associados às lembranças positivas e especiais, que eram significativas para os docentes, foram, na maioria, associadas aos relacionamentos com os colegas de turma e com os professores. Citam-se, também, os métodos dos professores como momentos que marcaram positivamente a formação dos analisados.

A relação social torna-se, para os professores, aquilo que foi marcante na escola, a aproximação com os amigos e a divisão de tarefas nos trabalhos e no laboratório, que levavam a momentos de camaradagem na relação estudantil e que são lembradas como especiais da escola.

As marcas negativas deixadas pela escola, no entanto, parecem ser, segundo os dados, aquelas que deixaram lembranças mais acentuadas, visto que são representadas com mais detalhes nos discursos. Encontrou-se nesse grupo

de professores diferentes experiências que de algum modo os fazia sofrer. São marcas associadas a diferentes modos de exclusão que, desamparados no seio social escolar, deixaram lembranças marcantes.

Representa-se nesse conjunto de percepções a questão do *racismo* como uma lembrança da escola. Assim, quando se questiona recordam-se de qual experiência escolar lhe fazia sofrer, aparece:

Preconceito pela minha cor, no primário e fundamental (Professora 6).

A formação na escola básica pública e no Ensino Superior privado da professora 6 (26 anos na época da coleta dos dados, em 2013), filha de mãe doméstica e pai eletricitista conduziu seus estudos no Ensino Fundamental I na cidade de Carapicuíba e no Fundamental II em Osasco. As lembranças das atividades culturais familiares limitavam-se a atividades de cunho religioso. Quando questionada sobre o interesse pela escolha em lecionar Ciências expressa:

Bons professores me influenciaram bastante nesse interesse, além do próprio mistério da ciência que me cativou desde criança. As possibilidades de explorações, transformações e experiências me levaram para esse caminho (Professora 6).

A experiência da professora 12 (32 anos) com o racismo foi marcada, também, pelas relações de preconceito e deterioração da imagem do negro pelos colegas da escola:

Sou negra e algumas pessoas com quem convivi não me aceitavam do jeito que sou. Tinha apelidos pejorativos pelos quais era chamada todos os dias e alguns não me “xingavam” mas me ignoravam enquanto pessoa (Professora 12).

Filha de pais funcionários públicos, a trajetória escolar básica (ensino fundamental e médio) foi totalmente no ensino público e escolarização no ensino superior no privado. Lembra-se das atividades culturais familiares dos pais serem leituras de jornais e atividades religiosas; teve sua formação do Ensino Fundamental no conjunto habitacional Cohab da grande São Paulo. Tinha o objetivo de fazer Ciências Biomédicas, mas não tentou “*entrar na USP ou outra*

*instituição pública*” e os “*pais não tinham condições de custear o curso em uma instituição privada*”, portanto, sendo necessário trabalhar e estudar para finalizar a faculdade. Quando se questiona os motivos que a levaram a lecionar:

Sinceramente, tinha intenção de exercer minha profissão como pesquisadora, mas não obtive êxito. Como professora tinha a intenção (e ainda tenho) de despertar o interesse dos alunos para melhor compreensão da ciência (Professora 12).

Ao questionar os fatores que a levaram a se interessar pela ciência, a professora 12 indica o papel do professor na construção do imaginário da profissão e da ciência:

Eu fiquei encantada com as aulas de genética no 3º ano porque minha professora gostava de falar e explicar minuciosamente todas as coisas; eu percebi que ela curti a Biologia então eu fiquei curiosa, eu queria ver o que ela via e sentir o mesmo encantamento (Professora 12).

Ainda que seja difícil compreender como as escolhas profissionais se dão, aparece aqui uma relação com a escola que, ainda marcada pelo racismo, traz uma percepção de ciência construída como interessante pelo docente de Ciências. Para os dois casos, o papel do educador nesse processo parece ter indicado os caminhos possíveis para essas duas professoras. A escola, portanto, parece diminuir as marcas sociais dos preconceitos por meio do papel fundante do professor como agregador e instigador pelas escolhas profissionais, pois ao pensar em uma profissão futura o aluno almeja posições consagradas de reconhecimento intelectual (no caso, a área científica) e, assim, busca a superação da ideia dos “sonhos almejados”, mas, contudo, colocados nas posições de inferioridade pela distinção das raças.

A *desigualdade social* foi outro elemento que marcou os professores analisados. Muitos deles apontaram suas percepções sobre as diferenças sociais:

Humilhação aos mais humildes e falta de atividades criativas, só lousa e giz (Professora 24).

Filha de pais agricultores analfabetos, a professora 24 (44 anos) formou-se em Pedagogia. Gostaria de ter feito Matemática, mas “*por me achar velha e não ser capaz*” optou pelo curso de Pedagogia em instituição privada. Aponta que os fatores que a influenciaram a lecionar Ciências para os alunos do Ensino Fundamental I foram:

Bom professor, bem preparado, era médico. Conheci outro tipo de ciência que fez diferença na minha vida e querer passar o que aprendo adiante (Professora 24).

As diferenças sociais ainda foram fortemente impregnadas nos discursos de diferentes professores com histórias parecidas com as apresentadas. Como o caso da professora 47, que aponta uma de suas lembranças:

Por morar numa casa muito simples, não recebia meus colegas para fazer tarefas e trabalhos por vergonha (Professora 47).

Para a professora 47 (33 anos), filha de auxiliar de limpeza e pintor, a formação em Química deu-se pela conveniência do trabalho em um laboratório de homeopatia. Formada no Ensino Superior em uma instituição privada e no ensino básico público, lembra que não obteve apoio dos pais para os estudos, pois eles não compreendiam sua importância. As relações de diferenças sociais também foram marcas da escola para a professora 54 (55 anos em 2013).

No 1º ano do ensino médio, estudei numa escola privada de elite, onde fui bastante rejeitada pelos alunos por não fazer parte da “turma” (Professor 54).

Filha de uma dona de casa e de um electricista, fez o primário e o Fundamental em escola pública e os Ensino Médio e Superior em instituições privadas. Os pais a apoiavam financeiramente na faculdade, pois era “*prioritário para eles*”. Ainda que o desejo fosse fazer Medicina e “*por dificuldades de moradia (local, condução) e financeira*” teve de ser deixado de lado, optando-se pela formação em Biologia.

Essas professoras foram marcadas por uma situação, ainda presente nos dias atuais, de diferença econômica e que é, por vezes, representada na *hêxis* corporal e na representação da estrutura objetiva familiar (BOURDIEU, 1998). Essa dimensão parece ter sido levada à vida adulta, quando a escolha pela profissão evoca a incapacidade intelectual ou a privação econômica como os indicativos da escolha pela atividade docente.

A *violência moral* caracterizada pela não representação da imagem do bom aluno e das perspectivas educacionais percebidas na escola também geram lembranças de sofrimento no espaço escolar. A primeira dessa representação é apresentada pelo professor 11:

2º ano do primário, no 1º dia de aula (vindo de transferência) em um problema de matemática, por desconhecer o significado da palavra “prejuízo”, errei um problema na lousa e a professora, no fundo da sala, gritou “Burro, eu já ensinei isto e você erra!”. Resultado, chorei e fui levado para a diretoria por ter atrapalhado a aula já que todos na sala ficaram rindo de mim (Professor 11).

Com 54 anos (em 2013), estudou em escola pública em Diadema, cursando, no Ensino Superior privado, o Bacharelado em Física. Considera sua escolha uma “*vocação*” devido a sua curiosidade e facilidade em exatas. A mãe doméstica e o pai vendedor, com grau de instrução do Ensino Fundamental I, não tinham condições para ajudar o filho no custeio da universidade, então optou por “*estudar à noite para trabalhar durante o dia*”.

Para o professor 59 (39 anos) as reprovações nas Ciências Exatas são as lembranças consideradas mais difíceis do tempo da escola.

As disciplinas de exatas como matemática, física e química, pois fiquei de exame nos 3 anos do Ensino Médio (Professor 59).

Filho de professora e de administrador de empresas fez o Ensino Básico em escolas privadas e o Ensino Superior em uma instituição pública. A escolha pela Biologia foi a opção primeira devido a sua percepção e interesse pela natureza, como destaca ao ser questionado sobre o interesse por lecionar:

A minha curiosidade, o meu interesse desde pequeno por plantas e animais. O meu senso crítico, o meu “detalhismo”, o meu senso de observação, a minha paciência em estudar esses assuntos, o meu interesse por documentário, etc. (Professor 59).

A negação do pai pela escolha por Biologia do filho foi um fator marcado pela posição cultural e social da família. O discurso do dom aparece aqui, também, para representar a posição das classes dominantes como reconhecimento de certa aptidão ao manejo dos estudos científicos. É, portanto, interessante observar que a violência instituída pela vergonha pela reprovação e a não responder às expectativas da classe escolarizada reflete na posição de classe dentro da relação estabelecida pelo professor 59.

É interessante perceber, contudo, que esses professores, ao lidarem com a violência evocada pela incapacidade intelectual, são fruto de diferentes pressões sociais exercidas na vida estudantil. A vergonha por não saber um problema na sala de aula, perante os colegas de turma e a vergonha diante dos pais pelas reprovações, são, portanto, situações de moralidade que apontam, no caso estudado, para distinções de classe econômica, mas não cultural. Isto, por que as famílias dos dois analisados apresentam um reconhecimento pela escola que pode ser considerado significativo para os dois professores.

Outro fator que gerou lembranças negativas dos professores analisados está associado à *violência física e verbal* que a escola proporcionava. A primeira memória tratada refere-se à mistura entre a dor física e moral. A trajetória da professora 25 aponta um caso difícil de ser enfrentado:

Professor pedófilo. Lembro-me o nome e sobrenome, fiz um “fuzuê” e nos próximos anos, não colocaram mais meninas na sala dele (Professora 25).

Filha de pais comerciantes com Ensino Fundamental I (antigo primário) e possuía em 2013, 44 anos. A formação básica foi toda no ensino público e optou no Ensino Superior pelo curso de Pedagogia em instituição privada. Explica que a escolha pelo curso foi o “*desejo de mudar o mundo há 20 anos*” e que considera “*mágico ensinar e transformar as pessoas*”.

Outros fatores externos, mas intrinsecamente internos à escola também fazem parte das lembranças de uma escola violenta na lembrança dos professores. Na memória do professor 38 (57 anos em 2013):

Os colegas que bebiam e entravam para a classe e brigavam com os colegas da turma (Professor 38).

Filho de pais analfabetos, mãe costureira e pai agricultor, as lembranças das atividades culturais da família na infância eram as atividades religiosas e as conversas com as famílias. A trajetória escolar deu-se em instituições pública no Ensino Básico e privado no Ensino Superior. A escolha pela carreira de licenciatura em Matemática ocorreu após a aposentadoria no ramo da Informática. Considera que as aulas que teve nos anos 70 eram iguais às de hoje e, ao ser questionado sobre os fatores que o influenciaram na escolha por ensinar Física, destaca o “*apoio dado por um professor militar que me incentiva a não desistir e estar sempre correndo atrás da física e da matemática*”.

As dores físicas também são lembranças dos professores analisados. As marcas da educação no regime militar foram para o professor 130 (58 anos), algo que não deixou a memória:

No primário durante o regime militar as professoras eram muito rigorosas com os alunos, chegando até a quebrar régua na cabeça dos alunos (Professor 130).

Filho de dona de casa e pai operário (analfabetos), fez o Ensino Básico em escola pública e o Ensino Superior em instituição privada. Para custear os estudos trabalhou durante a Graduação. O sonho de fazer mestrado em Arquitetura não foi possível devido às “*condições econômicas*”, mas conseguiu ser “*engenheiro mecânico, pois tive contato com curso de mecânica*”.

A dor física também parecia ser um fator significativo das lembranças da professora 26:

As aulas de matemática, recebia “reguada”, pois não conseguia somar e multiplicar na primeira série do primário (Professora 26).

Filha de funcionária pública e administrador de empresas, a professora 26 (50 anos em 2013) fez o Ensino Básico em escola privada e o Ensino Superior em instituição pública. Apesar de atuar como docente em Ciências para o Fundamental II, não optou pelo curso que gostaria, de História, pois “*não queria ser professora (a vida é bem irônica...)*”, assim, procurou um curso técnico em Biomédicas, mas “*preenchi errado e caí em licenciatura em Biologia*”.

A dor física parece ser, atualmente, uma distinção bastante significativa da escola desses professores para a atual. Assim, a escolha por seguir a carreira docente parece ter sido adiada até os limites do possível (preencher errado o curso, no momento da inscrição no vestibular, ou após a aposentadoria) ou como ação encantada do papel da profissão. Nos dois casos, elas mostram certo sentido da profissão que não representa a realidade vivenciada, seja para o extremo negativo ou positivo da profissão. O *desencanto com a escola* foi outro elemento das lembranças dos professores que geraram diferentes comentários. Para o professor 18 o papel do professor de ciências parece ser o que mais gerava desconforto na escola:

Eu não gostava das aulas de ciências, pois o professor fazia decorar tudo. E tinha feira de ciências e tudo era ruim para ele (Professor 18).

De pai metalúrgico e mãe dona de casa, o professor 18 (38 anos) fez sua formação básica escolar em escola privada e pública e o superior em escola privada. O desejo pela formação em Medicina Veterinária teve de ser deixado de lado, pois não havia condições financeiras para seguir a carreira. Optou, portanto, pela Biologia, porque “*era um curso mais próximo à Veterinária*”. A entrada na carreira de Licenciatura deu-se de modo inesperado:

Inicialmente eu não queria lecionar, mas fiz concurso e ingressei numa época que estava desempregado. Gostei do magistério e estou há 13 anos (Professor 18).

O sentido de aprender Ciências também era um fator de desgosto para a professora 63:

As aulas de matemática, decorar e adestramento, nesta ciência para aplicar onde? (Professora 63).

A mãe inspetora de qualidade e o pai mecânico soldador possuem o Ensino Médio e davam apoio para a formação no Ensino Superior. Toda a trajetória escolar foi feita em instituições públicas, nas quais cursou Licenciatura em Física. Sua percepção da educação científica que recebeu na escola foi:

Uma aula expositiva (apagador e giz), decorar textos, fazer questionários e depois fazer uma prova para se “medir” seu conhecimento. Acho inconvenientes este tipo de trabalho (Professora 63).

O professor 71, 27 anos em 2013, aponta os problemas enfrentados nas escolas como a rotatividade de professores enquanto algo marcado na formação:

O que me fazia sofrer era ter aulas com professores eventuais, ver professores desmotivados, que largavam minha sala na metade do ano e não explicar a matéria (Professor 71).

Os pais, feirantes e analfabetos, não incentivavam o filho e irmãos para os estudos no Ensino Superior. Toda a formação básica foi feita na escola pública e a formação superior em instituição privada. Ainda que o sonho fosse fazer Engenharia na Poli-USP, o curso foi deixado de lado para seguir uma carreira na Licenciatura em Física. De formação religiosa provindo do seio familiar, teve participação efetiva na pastoral universitária. Ao ser questionado sobre as vantagens e inconvenientes de sua educação científica na escola, esclarece:

A vantagem foi pelo pouco que tive, me dava super bem com todos os desafios. Os inconvenientes foram que tive professores que faltavam muito, eram desmotivados e não aplicavam provas, nem nos preparavam para o vestibular entre 2001 e 2003. Entrei na faculdade e tive de buscar este conhecimento por meio de aulas particulares, mas mesmo assim não desisti da educação em ciências. Quero ser o professor que não tive (Professor 71).

O desencanto com a escola, os problemas estruturais e do corpo docente são, para esse grupo, um fator que parece ter indicado outros caminhos possíveis para atuar profissionalmente. A escolha pela carreira docente parece ter, em grande parte, aproximações com profissões nas quais não podiam ou conseguiam adentrar, como Engenharia ou Veterinária. Nesse caso, explicitamente, ser professor parece representar uma forma de se aproximar dos temas científicos abordados nas carreiras pretendidas, mas não realizadas.

O *desamparo psicológico* também parece ser um fator de sofrimento das lembranças escolares dos professores analisados. A pressão por boas notas e as classificações sociais estabelecidas no seio social escolar são trazidas pelas memórias dos docentes, como no caso do professor 8 (37 anos):

A preparação para as provas e a ansiedade em relação aos resultados (Professor 8).

Os pais eram autônomos com grau de escolarização do Ensino Fundamental. Estudou em escolas privada (Ensino Fundamental) e pública (Ensino Médio), ingressando em Licenciatura em Física em universidade pública. A escolha pela profissão deu-se pelas *“perspectivas de emprego e relevância social”* e pela *“pouca quantidade de professores nessa área”*.

Para a professora 52 (43 anos), os problemas sociais que cerceavam a escola e o medo eram fatores da lembrança escolar:

Não poder ficar no E.M. até o final, pois estudava à noite e eu havia sido assaltada, então ficava com medo (Professora 52).

Filha de pai ferroviário e mãe dona de casa, ambos com formação no Ensino Fundamental 1, davam-lhe apoio para seguir a escolarização no Ensino Superior, no entanto uma gravidez inesperada mudou os planos de seguir a carreira veterinária, pois *“ficou tarde para fazer o curso depois”*. A escolha pela licenciatura em Química foi feita devido *“à idade, o mercado de trabalho e, principalmente, aquilo que gostava”*.

A solidão ou o desafio de enfrentar psicologicamente as demandas escolares, internas e externas, apresentam uma dimensão do medo que nem sempre são debatidas e compreendidas no ambiente escolar. É, portanto, a escolha da profissão sempre pautada em um desafio ou uma necessidade financeira que perpassa, por vezes, a ideia de uma condição societária limitada que se torna o movimento de escolha pela profissão docente mesmo ante os problemas a serem enfrentados no ambiente profissional.

Por fim, congrega-se nesses discursos a ideia de uma escolha profissional que parece, na maioria dos casos, aceita pelas reservas do destino do que a condição primeira de um desejo pelo engajamento na carreira docente. Percebe-se, portanto, que muitos discursos se voltam para um percalço da vida social (financeira, cognitiva, histórica) que levaram esses docentes à escolha por lecionar. Nada parece ser mais afirmativo a tal percepção do que os discursos que conduzem os professores a crerem que apesar de sonharem com uma formação em cursos da elite acadêmica, lhes são reservadas as vagas universitárias para cursos em que os mesmos são considerados mais “aptos” socialmente a seguirem.

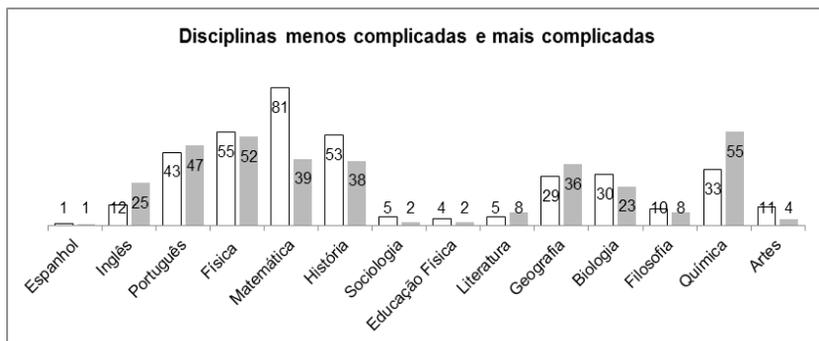
Essa dimensão parece dialogar com o que Bourdieu (1998) aponta acerca da escola conservadora. Ao passo que são dadas todas as condições para que os alunos com baixo capital cultural assumam os bancos escolares, também todos os tipos de ações escolares indicam-lhes que devem pautar suas escolhas futuras no que cabem enquanto sujeitos socialmente marcados.

## **Influências das Ciências na Lembrança dos Professores**

O saber disciplinar é um tipo de conhecimento que é fortemente instituído no *habitus* professoral (POZZOBON, 2008), visto que ele reflete a identidade do professor na escola e na sociedade. Mesmo para os pedagogos, ao procurarem a atualização do conhecimento científico e afirmarem o uso de métodos e técnicas para a execução de temas sobre a ciência em suas aulas, verifica-se que existe um perfil de professor que encontra no saber específico da ciência a aproximação necessária para atuar no Ensino Fundamental.

Assim, se propôs compreender o papel do conhecimento científico no âmbito da formação dos professores em sua trajetória escolar na condição de alunos. Ao se questionar a relação com o saber disciplinar, apareceu uma distribuição peculiar acerca das disciplinas que os respondentes consideravam menos complicadas (no gráfico, em branco) e mais complicadas (no gráfico, em cinza) durante o período como aluno da Escola Básica. Essa distinção (mais ou menos complicada) propunha aos docentes retomar suas percepções acerca dos desafios encontrados nas disciplinas e as dificuldades (maiores ou menores) acerca da aprendizagem desses conhecimentos. As diferenças entre as menos e mais complicadas aparecem de modo pouco distinto nas disciplinas de Português, Física, História, Geografia e Biologia. No que respeita à disciplina com maior dificuldade de compreensão entre os pesquisados, apresentou-se a Química (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Disciplinas da escola básica

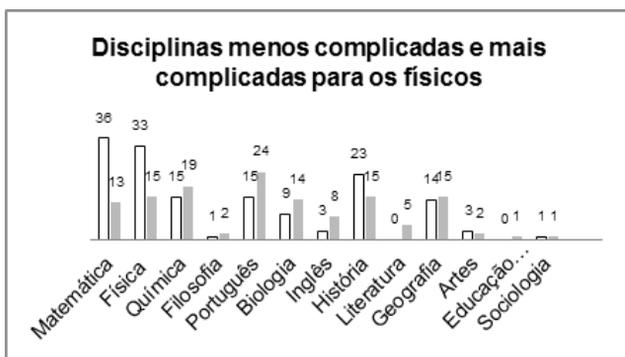


Fonte: Dados da Pesquisa.

Esses resultados indicam certa dicotomia na escolha das profissões. Ao constituir a escolha profissional (professor de Ciências), esperava-se que os conteúdos científicos ganhassem relevância nas disciplinas com maior proximidade entre os docentes, no entanto os dados não apontam tal situação. É possível reconhecer que essa relação com o saber disciplinar pode indicar que há uma dimensão estabelecida com o conhecimento científico que pode ser determinante, tanto do ponto de vista dos desafios a serem superados quanto das questões sociais que prevalecem na escolha da profissão (maiores chances de entrada na carreira pública, relação estabelecida com o professor de Ciências).

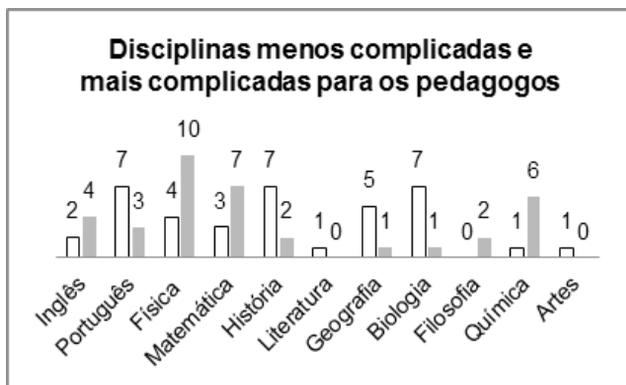
De modo a caracterizar as dimensões de interação com os saberes provenientes da escola e da formação docentes, propõe-se dividir as afinidades e distanciamentos com as disciplinas por meio da leitura das respostas dos docentes de Física, Ciências, Biologia e Química que possuem a formação na área correspondente (Física, Biologia, Química, Pedagogia), apresentado nos gráficos que se seguem. No primeiro grupo estão os professores de Física (Gráfico 5), as disciplinas de Matemática, Física e História eram as menos complexas, enquanto as de Português, Química e Geografia pareciam-lhes mais complicadas. Para os pedagogos (Gráfico 6), as disciplinas de Física, Matemática e Química eram as mais complicadas, enquanto as de Português, História, Geografia e Biologia eram as que eles consideravam as menos complicadas. Os químicos (Gráfico 7) consideram as disciplinas de Matemática, Química e Biologia as menos complicadas em detrimento de História, Geografia e Português. Para os biólogos (Gráfico 8) as disciplinas de Português, História, Biologia e Filosofia eram as menos complicadas e as de Física, Matemática e Química consideradas mais complicadas.

Gráfico 5 – Distribuição segundo os físicos



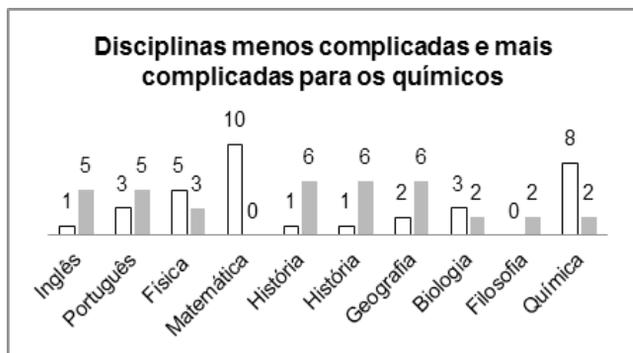
Fonte: Dados da Pesquisa.

Gráfico 6 – Distribuição segundo os pedagogos



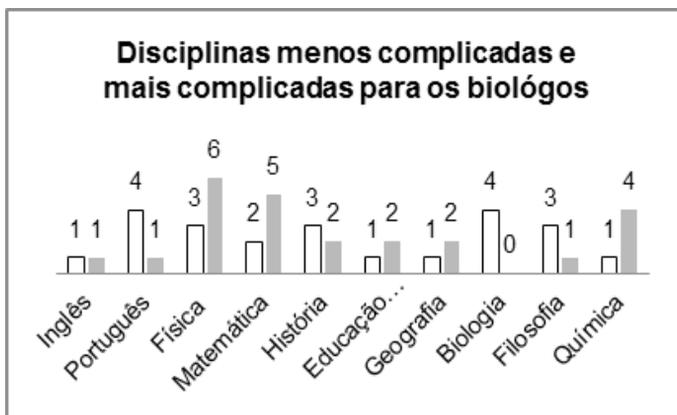
Fonte: Dados da Pesquisa.

Gráfico 7 – Distribuição segundo os químicos



Fonte: Dados da Pesquisa.

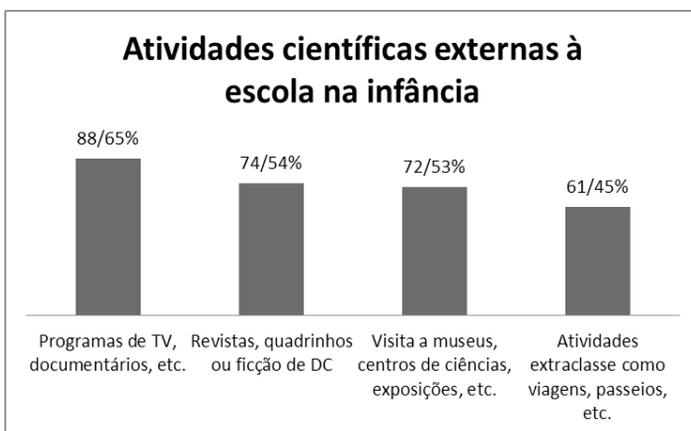
Gráfico 8 – Distribuição segundo os biólogos



Fonte: Dados da Pesquisa.

No âmbito da formação cultural questionaram-se quais os instrumentos de aquisição acerca da ciência com os quais os professores tiveram contato durante sua infância (Gráfico 9). Os resultados apontam uma diversificação de ações que tratavam sobre temas científicos e que os professores tinham contato como programas televisivos, revistas, museus e viagens.

Gráfico 9 – Atividades científicas na infância



Fonte: Dados da Pesquisa.

O que esses resultados expressam é que apesar das diferenças providas dos aspectos social e escolar, como baixo capital escolar da família, ainda é possível perceber ações de interação com o saber científico e que refletem a dimensão de aproximação com a ciência, tendo por sua vez certa influência, também, na escolha pela profissão docente.

## **As Influências Engendradas no *Habitus* Professoral e a Teoria da Ação para a Formação dos Docentes de Ciências**

O que o presente artigo busca debater são as dimensões sociais que marcaram os docentes de Ciências em sua formação na Educação Básica. O *habitus* professoral (POZZOBON, 2008; SILVA, 2005), como estruturante e estruturado nos espaços sociais de formação profissional e pessoal, refletem aspectos fortemente ligados às experiências vividas na trajetória histórica de cada sujeito. À medida que se reconhece elementos da violência simbólica como um dos atos mais significativos da ação pedagógica, mostra-se que ser professor parece conduzir a ações implícitas de superação ou manutenção das relações estabelecidas no campo escolar.

Ainda que a teoria da reprodução de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron tenha sido superada pelos seus autores devido às limitações impostas ao conjunto de suposições formuladas para fazer desaparecer qualquer tipo de hesitação (DELSAUT, 2005; PASSERON, 2003), ela ainda se constitui como elemento importante para o reconhecimento das desigualdades sociais que lhe imputam as estratificações escolares e os processos de classificação na atualidade brasileira (VALLE, 2013).

Com efeito, a violência simbólica marca no *habitus* como estrutura dos agentes sociais e norteadora das ações no jogo social. A noção-chave de ação na teoria de Bourdieu aponta ao entendimento das disposições para uma ação edificada no *habitus*, campo e capital, cujo intuito é conduzir aos princípios do *sense pratique* como um cálculo racional das intencionalidades no campo

profissional (CHAUVIRÉ; FONTAINE, 2003). A violência simbólica, portanto, seria um tipo de disposição para a constituição do *habitus* e na percepção arguta das relações implícitas no campo escolar. Nesse sentido, o autor considera:

A teoria da ação que proponho (com a noção de *habitus*) implica dizer que a maior parte das ações humanas tem por base algo diferente da intenção, isto é, disposições adquiridas que fazem com que a ação possa e deva ser interpretada como orientada em direção a tal ou qual fim, sem que se possa, entretanto, dizer que ela tenha por princípio a busca consciente desse objetivo (BOURDIEU, 1996, p. 164).

A superação e o desvelamento das ações práticas, dos discursos e dos modos engendrados em cada professor devem ser questionados e mais bem discutidos no âmbito da formação dos professores de Ciências. A teoria da ação, portanto, reflete a superposição do entendimento das estruturas sociais que caracterizam a formação do professor e as percepções simbólicas associadas à trajetória histórica que refletem as relações mais ou menos explícitas em sala de aula.

A ciência, portanto, não se limita a dimensões estabelecidas como *estruturas estruturantes* que configuram o campo científico, mas deve ser compreendida como instrumento de poder, caracterizada pela legitimidade do espaço de atuação dos cientistas (GINGRAS, 2012) e que na sala de aula promove a construção das classificações entre os que poderão ingressar nos cursos superiores (é preciso lembrar as notas classificatórias das provas de Física para os cursos mais concorridos nos vestibulares, por exemplo) e os que permanecerão nas posições menos prestigiadas de emprego.

As falas anteriores revelam algumas dicotomias que podem ser consideradas relevantes na formação de professores e em sua atuação em sala de aula. Ao mesmo tempo em que há elementos de vivências positivas na trajetória escolar, um professor ou situação marcante, acabam por serem esquecidas pelas memórias negativas e marcantes, como os relatos de violência por parte de professores e colegas. São significativos os relatos que demonstram o sentimento de inadequação ao espaço escolar, constituindo este um local hostil. As falas de incentivo por professores parecem se desvanecer em um ambiente em que até

mesmo a violência física foi presente. Assim, para estes pesquisados, a escola não parece ter sido o espaço com responsabilidade para se construir os futuros possíveis. Uma dicotomia semelhante à anterior reaparece no momento da escolha pela profissão docente. Ao mesmo tempo em que a escolha se dá por uma valorização positiva tanto em relação à ciência quanto pela importância da atividade educacional, isto é secundarizado quando se verifica que em muitos casos a escolha pelo curso de Licenciatura e pela profissão docente ocorreu pela não possibilidade de ascensão à carreira pretendida (como nos casos em que se pretendia ser engenheiro, veterinário, etc.). Assim, a escolha pela profissão se dá pelo fato de a mesma estar de acordo com o “*espaço de possíveis*” que é construído segundo a realidade social dos sujeitos da pesquisa.

Os resultados ainda apontam para as dificuldades de insubmissão dos docentes ante as situações vivenciadas e que podem estar resultando nas predisposições futuras de seus jovens alunos acerca do sentido da escola e da ciência. É importante lembrar que para Bourdieu o espaço social não cessa de se transformar, modificando as forças que exercem nos campos (econômicos, escolares, etc.) e pelos autores sociais que fazem parte desse processo (ERNAUX, 2013).

Assim sendo, o desafio encontra-se nas mudanças culturais e sociais constantes, nas lutas travadas pela imposição dos saberes, nas interferências políticas externas ao campo escolar e na condição de ator reflexivo que supere as disposições do *habitus* para uma superação do *illusio* no processo educacional do mundo vivido e do mundo vivenciado pelos alunos.

## Considerações Finais

A escola foi, para nossos pesquisados, um lugar inóspito. Consagrados pelas desigualdades raciais, econômicas e culturais, os professores de Ciências relataram diferentes memórias que marcaram sua vida quando eram alunos, mas que também podem deixar marcas sociais nas lembranças escolares atuais. As relações engendradas nesses sujeitos conduziram a uma percepção de que a violência simbólica, constituída no ato pedagógico e nas relações estabelecidas no campo escolar, pode promover a ação implícita do ato de lecionar, influen-

ciando, assim, o olhar dos professores nas ações em sala de aula. O processo de desvelamento do *illusio* como condição de superar a ignorância das regras estabelecidas no campo escolar como necessárias pelos seus atores, torna-se elemento fundante da valorização da ação docente, ação pedagógica e como ação destituída da violência simbólica.

Assim, ao compreender a questão das marcas sociais que a escola deixou nas lembranças dos professores, o que se pretende é trazer uma discussão sobre como esses elementos estão sendo mascarados na construção da ação docente. Em análise, pode-se perceber que os discursos se voltam, em sua maioria, para questões sociais, econômicas, políticas, culturais e de violência física que, por indicativos dos discursos, não são instrumentos preponderantes das escolhas profissionais. Isto ocorre por que os professores que participaram da formação dos sujeitos da pesquisa foram, em grande parte, responsáveis pelas perspectivas positivas de atuação no espaço escolar. Por outro lado, outros apontam a escolha profissional como uma condição equivocada na trajetória histórica. Para esses professores, estar na escola parece ser um indicativo das “coisas que não deram certo”.

Esses elementos trazem alguns indícios da necessidade de pensar as superações acerca da violência simbólica como instrumento fortemente atrelado à formação dos professores. Devem, portanto, ser consolidados os debates sobre as relações que se estabelece na escola e como estar na atividade pedagógica pode representar uma escolha para a melhoria da educação ou como atuação distanciada dos problemas que envolvem a instituição escolar. Esse entendimento perpassa, no caso estudado, pelo enfrentamento dos problemas que se perpetuam nas relações no campo escolar e que devem ser manifestados na formação docente. Espera-se que o discurso explícito possa destacar a tomada de consciência e o início da superação da ação no campo escolar como atividade desvinculada das trajetórias históricas dos professores de Ciências.

O que se pretende é esclarecer as relações e produzir reflexões que sejam postas em debate na formação do docente. Em especial, no que respeita à tomada de posição acerca dos *habitus* engendrados nas relações escolares e que constituem as perspectivas de condicionantes das classificações generalizantes nas

estruturas sociais marcadas pela desigualdade social brasileira, evitando assim que o professor de amanhã seja um sujeito de identidade fraturada, vivendo em um campo que não lhe permite se realizar.

## Referências

ALMEIDA, Ana Maria Fonseca. Notas sobre a sociologia do poder: a linguagem e o sistema de ensino. *Horizontes*, Bragança Paulista, n. 20, p. 15-30, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas*. Sobre a teoria da ação. 11. ed. Campinas: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, P. *Escritos da educação*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Homos academicus*. 1. ed. Florianópolis: UFSC, 2011a. 314 p.

\_\_\_\_\_. *O senso prático*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011b.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CACHAPUZ, Antonio et al. *A necessária renovação do ensino de ciências*. São Paulo: Cortez, 2005.

CALABREASE BARTON, Angela. Teaching science with homeless children. *Journal of Research in Science Teaching*, v. 35, p. 379-394, 1998.

CATANI, Afrânio Mendes. As possibilidades analíticas da noção de campo social. *Educação e Sociologia*, Campinas, v. 32, n. 114, p. 189-202, jan./mar. 2011.

CHAUVIRÉ, Christiane; FONTAINE, Olivier. *Le vocabulaire de Bourdieu*. Paris: Ellipses, 2003.

DELSAUT, Yvete. Depoimentos sobre Les Héritiers. *Tempo Social*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 211-228, jun. 2005.

ERNAUX, Annie. La distinction, oeuvre totale et révolutionnaire. In: LOUIS, Édouard. *Pierre Bourdieu: l'insoumission en héritage*. 1. ed. Paris: Presses, 2013.

FORNEL, Michel; OGIEN, Albert. *Bourdieu: théoricien de la pratique*. Paris: Éditions de l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 2011.

GINGRAS, Yves. Le champ scientifique. In: LEBARON, Frédéric; MAUGER, Gérard. *Lectures de Bourdieu*. 1. ed. Paris: Ellipses, 2012. V. I.

LIMA, Paulo Roberto Menezes. *Evasão do ensino superior de Física segundo a tradição disposicionalista em sociologia da educação*. 2013. 282 p. Tese (Doutorado) – Instituto de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

PASSERON, Jean-Claude. Morte de um amigo, fim de um pensador. In: ENCREVÉ, Pierre; LAGRAVE, Rose-Marie. *Trabalhar com Bourdieu*. Paris: Bertrand, 2003.

PETERS, Gabriel. Configurações e reconfigurações na teoria do habitus: um percurso. CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 14., 2009. Rio de Janeiro. *Atas...* Rio de Janeiro, 2009.

PEUGNY, Camille. L'école, vecteur de reproduction sociale? In: DURU-BELLAT, Marie; VAN ZANTEN, Agnès. *Sociologie du système éducatif: les inégalités scolaires*. Paris: PUF, 2009.

POZZOBON, Maria Margarete. *O habitus professoral na prática pedagógica de professores de língua portuguesa do Ensino Médio estadual de Palmas*. 2008. 123 p. Universidade Católica de Goiás, Faculdade de Educação, 2008.

PRESTA, Sueli; ALMEIDA, Ana Maria Fonseca. Fronteiras imaginadas: experiências educativas e construção das disposições quanto ao futuro por jovens dos grupos populares e médios. *Educação & Sociedade*, v. 29, n. 103, p. 401-424, maio/ago. 2008.

SHANAHAN, Marie-Claire. Identity in science learning: Exploring the attention given to agency and structure in studies of identity. *Studies in Science Education*, v. 45, p. 43-64, 2009.

SILVA, Marilda. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, p. 152-164, maio/jun./jul./ago. 2005.

SOUZA, Carla Alves. *A identidade de licenciandos em física: em busca de uma caracterização*. 2012. 285 p. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Física, Química e Biologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

TOMIZAKI, Kimi Aparecida; FAGUER, Jean Pierre. *Por uma sociologia das rupturas biográficas: intelectuais e militantes de origem popular no campo econômico e no campo intelectual*. Notas de aula. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012.

VALLE, Ionne Ribeiro. Por que ler Os herdeiros meio século depois? In: BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: UFSC, 2013.

Recebido em: 23/9/2015

Aceito em: 8/10/2016