

**ESTUDO SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO ESCOLAR E A CONSTITUIÇÃO
DE *HABITUS* EDUCACIONAL**

**STUDY ON SCHOOL PEDAGOGICAL WORK AND THE CONSTITUTION OF
EDUCATIONAL *HABITUS***

**ESTUDIO SOBRE EL TRABAJO PEDAGÓGICO ESCOLAR Y LA CONSTITUCIÓN
DEL *HABITUS* EDUCATIVO**

PENNA, Marieta Gouvea de Oliveira

E-mail: marieta.penna@unifesp.br

Unifesp – Universidade Federal de São Paulo

<http://orcid.org/0000-0002-9665-5583>

RESUMO

Este artigo tem por objetivo investigar manifestações do *habitus* referido ao campo da educação, evidenciadas nas formas como se dá a organização e realização do trabalho pedagógico na escola, em meio a disputas pela imposição de crenças e valores educativos expressos nas relações sociais. Os dados foram coletados com a realização de entrevistas semiestruturadas com o diretor, a coordenadora pedagógica, a supervisora, e duas professoras indicadas pelo diretor por serem colaborativas, em uma escola municipal da Grande São Paulo. Para as análises, foram mobilizados os conceitos de *habitus* e campo desenvolvidos por Pierre Bourdieu. Evidenciou-se que as formas de organização do trabalho escolar e os discursos e disputas presentes no campo da educação produzem o *habitus* educacional, manifestando-se nas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Organização do trabalho pedagógico. Trabalho docente. *Habitus* educacional. Campo da educação.

ABSTRACT

This article aims to investigate manifestations of the *habitus* related to the field of education, evidenced in the ways in which the pedagogical work is organized and carried out at school, amid disputes over the imposition of educational beliefs and values expressed in social relations. Data were collected through semi-structured interviews with the director, the pedagogical coordinator, the supervisor, and two teachers appointed by the director for being collaborative, in a municipal school in Greater São Paulo. For the analysis, the concepts of *habitus* and field developed by Pierre Bourdieu are mobilized. It was evident that the forms of organization of school work and the discourses and disputes presents in the field of education produce the educational *habitus*, manifesting itself in the pedagogical practices.

Keywords: Organization of pedagogical work. Teaching work. Educational *habitus*. Education field.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo investigar las manifestaciones del *habitus* referidas al campo de la educación, evidenciadas en las formas en que se organiza y se desarrolla el trabajo pedagógico en la escuela, en medio de disputas por la imposición



de creencias y valores educativos expresados en las relaciones sociales. Los datos fueron recolectados a través de entrevistas semiestructuradas con el director, el coordinador pedagógico, el supervisor y dos maestros nombrados por el director por ser colaborativos, en una escuela municipal del Gran São Paulo. Para el análisis, se movilizan los conceptos de *habitus* y campo desarrollados por Pierre Bourdieu. Se ha demostrado que las formas de organización del trabajo escolar y los discursos presentes en el campo de la educación producen el *habitus* educativo, que se manifiesta en las prácticas pedagógicas.

Palabras clave: Organización del trabajo pedagógico. Trabajo docente. *Hábitus* educativo. Campo de educación.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, parte-se do entendimento que a organização do trabalho se refere ao conjunto de fatores que compõem as formas com que os seres humanos se relacionam entre si e com a natureza para a realização de uma determinada tarefa, determinados histórica e socialmente (IMEN, 2010). Para sua análise, é relevante investigar as formas como esses fatores estão organizados, atentando-se, entre outros aspectos, para os sentidos, processos, dinâmicas e relações. Sobre o trabalho escolar, Oliveira (2010) aponta necessidade de se investigar, entre outras facetas, as relações estabelecidas na escola. Dentre as relações estabelecidas na escola, o foco aqui são as relações estabelecidas entre a equipe de gestão e os professores, para a realização do trabalho pedagógico.

Assim como Rockwell e Mercado (1986), entende-se que as relações institucionais são faceta importante das condições de trabalho nas escolas, configurando as práticas e a organização do trabalho pedagógico. Nessas relações, os agentes manifestam e aderem a crenças e valores educacionais, escolar conformando certo *habitus* profissional.

A partir das questões acima levantadas, o objetivo aqui é investigar facetas de *habitus* referido ao campo da educação, identificadas a partir da análise de aspectos da organização do trabalho pedagógico em uma escola municipal, com foco no sentido que os agentes atribuem aos seus atos. Investigam-se disposições para a ação (*habitus*) constituídas a partir de aprendizagens vivenciadas no espaço escolar.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestructuradas (LAVILLE; DIONE, 1999) com o diretor, a coordenadora pedagógica, a supervisora, e duas



professoras indicadas pelo diretor por serem colaborativas¹. As observações realizadas durante o período em que estive na escola, no segundo semestre de 2016, foram anotadas em um caderno de campo.

A escola foi escolhida por ser reconhecida pela comunidade e pela supervisora como uma boa escola, por possuir uma proposta pedagógica diferente e humanizadora. É uma escola grande, com aproximadamente 1300 alunos e 40 professores, e atende crianças da educação infantil e do ensino fundamental I, provenientes de famílias com baixa renda.

Os agentes foram interrogados, entre outras questões, sobre as relações estabelecidas entre professores e a equipe de gestão na condução do trabalho pedagógico na escola, e sobre o sentido que atribuem ao trabalho que realizam. No que se refere à gestão do trabalho pedagógico escolar, destacou-se a figura do diretor, aqui chamado de Joaquim². Nas entrevistas realizadas, ele afirmou valorizar muito as relações pessoais, e a ideia do estabelecimento de consensos, aspectos confirmados pelas duas professoras entrevistadas, Joice e Vera. Era admirado pela coordenadora, Ana, além de contar com a cumplicidade da supervisora, Carmem. Observou-se que as crianças circulavam livremente pelo espaço escolar. Na época da realização das entrevistas, o diretor estava profundamente empenhado em realizar mudanças na escola, a fim de melhorar a aprendizagem cognitiva das crianças, modificando a proposta pedagógica em termos de tempos, espaços e insumos pedagógicos.

Em termos de localização, a escola estava situada na periferia de município da Grande São Paulo, em um bairro desprovido de condições mínimas de infraestrutura, com ruas de terra e um pequeno comércio. Trata-se de região em que as pessoas vivem em situação de extrema pobreza e privadas de condições mínimas de infraestrutura e equipamentos sociais. Sobre escola e desigualdades sociais, Fanfani (2011) debate o que denomina massificação da escolarização com exclusão social, e que promove uma crise do sentido tradicional da escola. Para Fanfani (2011), os novos estudantes que chegam às escolas, vivem, muitas vezes, em lugares onde predomina a insegurança, a angústia. Os professores e a equipe de gestão se deparam com novos problemas, difíceis de serem resolvidos. Tais facetas são

¹ Pesquisa submetida ao Comitê de Ética.

² Todos os nomes foram trocados a fim de se preservar o anonimato.



fundamentais para se compreender algumas tomadas de decisão na escola, ao se conduzir o trabalho pedagógico.

O texto está organizado em três partes. Num primeiro momento, são apresentados os conceitos *campo*, *illusio*, *habitus* e violência simbólica. Após, discussão sobre a gestão de si mesmo, requerida aos trabalhadores na atualidade. Em seguida, os dados da pesquisa são analisados, a fim de se evidenciar facetas de *habitus* requerido e acionado pelo campo educacional. Por fim, seguem as considerações finais e referências.

2 CAMPO EDUCACIONAL E *HABITUS*

Boltanski e Chiapello (2009), ao discutirem o que denominam de novo espírito do capitalismo, atentam para a necessidade de se compreender as mudanças ideológicas que acompanham as recentes transformações nas relações econômicas, entendendo ideologia como conjunto de crenças compartilhadas, ancoradas na realidade objetiva. Para os autores, trata-se de compreender como as pessoas se engajam nas ações que executam, bem como o sentido que atribuem aos seus atos, justificando e legitimando suas ações cotidianas. Dessa forma, alertam para necessidade de se compreender as formas como as pessoas aderem a um estilo de vida e a formas de trabalho favoráveis ao capitalismo. Neste estudo, trata-se de compreender o engajamento da equipe de gestão e dos professores no trabalho pedagógico escolar, a partir de disposições para a ação forjadas no campo educacional.

Para a análise das disposições para a ação mobilizadas pelos agentes, presentes nas suas práticas e em suas representações, Bourdieu (2003b, 2003c), estabelece o conceito de campo, a fim de dar a ver as formas como os agentes envolvidos em determinado tipo de produção se posicionam e estabelecem disputas em torno daquilo mesmo que lhes confere os capitais determinantes no campo em que atuam. Assim, campo diz respeito ao espaço de posições disputadas pelos agentes em torno de interesses específicos, relacionados à produção, reprodução e distribuição dos capitais, bem como às disputas estabelecidas em torno de discursos e práticas tidos como legítimos no interior do universo em que se movem. A



compreensão do funcionamento de determinado campo requer a análise do que move os agentes, fazendo com que participem das disputas estabelecidas, ou seja, entrem no jogo.

Para tal compreensão Bourdieu (2001a) estabelece o conceito de *illusio*, a fim de identificar aquilo que confere sentido às ações dos sujeitos, mobilizando um conhecimento prático, a partir de sua experiência. Para o autor,

Participar da *illusio*, científica, literária, filosófica ou qualquer outra, é o mesmo que levar a sério (por vezes ao ponto de fazer, também aí, perguntas de vida e morte) os móveis dessa competição, os quais, nascidos da lógica do próprio jogo, conferem seriedade ao jogo [...]. (BOURDIEU, 2001a, p. 21).

Tal engajamento leva à incorporação de determinado *habitus* relacionado a esse campo, entendido como sistema de esquemas de percepção, apreciação e ação, que funcionam como princípio de visão e divisão do mundo: “A lógica específica de um campo se institui em estado incorporado sob a forma de um *habitus* específico, ou melhor, de um sentido de jogo [...]”. (BOURDIEU, 2001a, p. 21).

Os constrangimentos que professores e equipe de gestão vivenciam em seu exercício cotidiano, no que tange às possibilidades e impossibilidades concretas implicadas no desempenho de suas funções, estabelecem os modos como apreendem o trabalho que executam, constituindo facetas do *habitus* referido a esse exercício profissional. Tais aprendizados dizem respeito não só à violência institucional (no caso, da escola), mas à violência ordinária das coisas, inscrevendo-se nos corpos pela emoção e pelo sofrimento, antecipando e orientando as práticas. Nas palavras de Bourdieu (2001a, p. 190):

Apenas o recurso às disposições permite compreender de fato, dispensando a hipótese desastrosa do cálculo racional de todos os prós e contras da ação, a compreensão imediata que os agentes têm do mundo aplicando-lhes formas de conhecimento extraídas da história e da própria estrutura do mundo ao qual eles as aplicam [...].

Para Bourdieu (2003a) o discernimento referido à vida cotidiana, que se apresenta nos atos classificatórios e em seus produtos, ou seja, nas práticas e nos discursos, não é ato intelectual, mas operação prática do *habitus*, que por sua vez é, ele mesmo, revelador da posição dos agentes em determinado campo. Os agentes,



ao exercerem determinada função e se moverem em determinado campo de produção, adquirem determinado *habitus*, constituído institucionalmente. Segundo Bourdieu (2003b), *habitus* é conhecimento adquirido, indica disposições incorporadas e é passível de ser analisado, uma vez que põe em funcionamento práticas e posicionamentos relacionados aos diferentes campos de ação e às disputas existentes no espaço social. Ao se manifestar de acordo com os valores estabelecidos num campo, o *habitus* permite ao agente operar atos de conhecimento e estratégias adaptadas. O autor (BOURDIEU, 2001b) entende estratégia como uma série de ações ordenadas e orientadas pela antecipação do futuro e pelas aprendizagens passadas.

Neste estudo, investigam-se disposições para a ação (*habitus*) constituídas a partir de aprendizagens vivenciadas no espaço escolar que, ao mesmo tempo que guardam relações com a gramática da escola, são afetadas pelas novas formas de regulação do trabalho na sociedade atual. Tais aprendizagens referem-se àquilo que é valorizado e disputado no campo educacional. Entende-se o campo educacional como universo simbólico referido ao campo de poder, caracterizado por ser espaço de produção de conhecimento e de construção de visão do mundo, no qual a posse de conhecimentos educacionais legítimos é fator de distinção. Neste espaço, o trabalho docente e as funções de gestor se constituem a partir do discurso educacional e das práticas pedagógicas estabelecidas na escola. Nesse sentido, se faz necessário atentar para as disputas que ocorrem em seu interior, relacionadas ao que nele se valoriza.

Sobre essa questão, Pereira (1999) destaca o campo educacional permeado por valores que não se reduzem ao interesse econômico, mas à sua recusa. Ainda, destaca a valorização de atributos como dever, missão, sacerdócio, em que as censuras dizem respeito sempre à dimensão moral do ofício de educador. Ao debaterem os discursos presentes no campo educacional, Pereira e Andrade (2006a, p. 207) afirmam que estes se apresentam sob duas modalidades básicas:

[...] quer sob a ótica da filosofia da consciência (ou do sujeito), para a qual a formação humana colima necessariamente para a constituição de sujeitos autônomos, livres, criativos e conscientes, quer sob a injunção normativa do consenso pedagógico, ou seja, o senso comum erudito sobre as coisas da educação e da escola, para o qual a formação humana deve adquirir, tanto nos processos quanto nos conteúdos, características ideias tidas como socialmente desejáveis.

Dessas concepções, no mais das vezes complementares, deriva um arbitrário normativo sobre a formação humana, manifesto nas práticas pedagógicas escolares.

Ainda, para se compreender a constituição de certo *habitus* nos agentes, referido ao campo educacional, é importante o conceito de poder simbólico que, segundo Bourdieu (2003d), só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles a quem se sobrepõe. O poder simbólico refere-se à possibilidade de imposição de instrumentos de conhecimento e de expressão da realidade social, ou seja, do sentido do mundo social, contribuindo para sua integração lógica. Entende-se aqui que a escola é um espaço de divulgação de formas de entendimento do mundo, sendo instituição que promove a integração social, e nessa tarefa, a equipe de gestão tem papel fundamental.

3 GERENCIALISMO E GESTÃO DE SI MESMO

Para se discutir a organização do trabalho pedagógico na escola com foco nas relações estabelecidas e na constituição de um *habitus* referido ao campo da educação, outro aspecto importante a se considerar, a fim de se investigar as disposições para a ação, formas de compreensão e práticas, é atentar para o que Heloani (2011) denomina de manipulação política da percepção na atualidade. De acordo com esse autor, a organização do trabalho relaciona-se a princípios de gestão que dizem respeito à estrutura macroeconômica, e a certo modo de regulação das pessoas. A regulação refere-se às regras institucionais, modos de disciplinarização e normatização dos trabalhadores mediante leis, hábitos culturais, formas de organização, compondo formas de controle da subjetividade do trabalhador, para que participe da produção, regulando-se a vida social e política.

Tais princípios de gestão do trabalhador derivam do ideário neoliberal, que difunde a necessidade de uma ampla reforma do Estado, uma desregulamentação das políticas de mercado e dos direitos sociais. No que se refere à produção, dissemina uma nova forma de organização do trabalho, mais flexível, que requer a colaboração do funcionário. O discurso é de mais autonomia, diminuição da hierarquia e aumento da responsabilidade do trabalhador. Ao mesmo tempo, o controle passa a



ser mais sùtil, baseado numa dimensão psicológica da dominação. A ordem é substituída pela regra, o trabalhador é chamado a dar respostas a situações-problema, e o desemprego torna o emprego sedutor.

Para Heloani (2011), a estrutura mental do trabalhador é alterada, por meio de uma dominação simbólica. O trabalhador passa a se identificar com a organização, submetendo-se pelas vantagens oferecidas, pelo medo, pela auto coação e responsabilização individual, instalando o gerencialismo. De acordo com Gaulejac (2007, p. 177): “A gestão gerencialista gera uma rentabilização do humano, e cada indivíduo deve tornar-se o gestor de sua vida, fixar-se objetivos, analisar seu desempenho, tornar seu tempo rentável”. A pessoa se torna uma empresa, devendo desenvolver seu potencial humano para a empregabilidade, fazendo uma boa gestão de si mesmo. A finalidade da gestão é fazer a empresa funcionar e, para tanto, precisa modelar comportamentos, em que “Cada trabalhador deve sentir-se responsável pelos resultados para poder desenvolver suas competências e seus talentos, assim como sua criatividade” (GAULEJAC, 2007, p. 109).

No que se refere às alterações no mundo do trabalho na atualidade e suas consequências na escola, Llavador (2005) afirma que mudanças no âmbito da regulação social moldam as maneiras de se conduzir o trabalho nas escolas, trazendo consequências para a própria constituição da docência. Para o autor, na atualidade, vivemos sob um novo regime de produção, marcado pela flexibilização do trabalho, que exige controle centralizado, funções e serviços subcontratados, divisão da força de trabalho entre núcleo e periferia, polivalência. Nesse cenário, novas formas de gestão do trabalhador são necessárias. Enfatiza-se a responsabilização individual, a ajuda mútua, a cooperação. O autor (LLAVADOR, 2005, p. 89) está discutindo o controle como método de organização de trabalho e, ao investigar a escola, pergunta: “qué tipo de sujetos están produciendo estas nuevas formas organizativas que parecen estar articuladas entre sí, este régimen de producción”?³

Com relação à educação, Gaulejac (2007) discute a permanente pressão para submeter o sistema educativo às normas gerencialistas, seja pela produção do aluno adaptado às necessidades econômicas, seja pelas novas formas de organização do

³ “Que tipo de sujeitos estão produzindo essas novas formas organizacionais que parecem estar articuladas entre si, este regime de produção”? (Tradução da autora)

trabalho pedagógico, que acabam produzindo o conformismo e o individualismo, bem como a perda do sentido coletivo e social da educação. São aspectos importantes a se considerar ao se investigar a organização do trabalho pedagógico na atualidade, pois a imposição da gestão de si mesmo gera infelicidade e uma profunda sensação de mal-estar nas pessoas, que se culpam por seus fracassos e pelas dificuldades enfrentadas em seu dia a dia.

4 O TRABALHO COM A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E A CONFORMAÇÃO DO *HABITUS* EDUCACIONAL

Ao se analisar disposições constituidoras de um *habitus* referido ao campo da educação, forjado na atuação de professores e gestores em escolas com a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental, é importante num primeiro momento destacar que, de acordo com Forquin (1993), a educação escolar se refere a valor, ao que é valorizado pelo grupo e que se deseja partilhar, na forma de conhecimentos e de comportamentos que se quer ver assumidos pelas novas gerações. A percepção por parte dos agentes que, de que ao se trabalhar na escola com a educação de crianças, se faz uma coisa muito valorosa, é sempre presente. Ainda, é importante salientar o que se entende por função social da escola. Concorda-se com Pérez Gómez (2000, p. 14), ao identificar a função socializadora da escola em seu aspecto conservador, ao “[...] garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência mesma da sociedade”, introduzindo nas crianças conhecimentos, comportamentos e disposições requeridos pela vida adulta, formando-as para o mundo do trabalho e para sua inserção na vida pública. Nesse sentido, a educação refere-se a um devir. A especificidade do trabalho educativo realizado nas escolas relaciona-se às finalidades educativas presentes no discurso de preparar para a vida adulta e para o acesso à cidadania.

Para Tardif e Lessard (2005) a disciplinarização da criança historicamente faz parte do trabalho educativo realizado nas escolas, que tem por finalidade, educar e instruir os alunos. Além de disciplinar as crianças, a escola realiza trabalho de moralização das condutas. De acordo com Charlot (1979), o discurso pedagógico realizado na escola é essencialmente moralizador, ao estabelecer consensos sobre

como educar os alunos. Ainda, funciona como ideologia, ao ressaltar aspectos de uma suposta essência humana, referidos a interesses de classe. Bisseret (1979) também ressalta a faceta ideológica das aprendizagens escolares, a partir do discurso do dom e esforço individuais. São facetas presentes na escola e no trabalho docente, por certo, constituidoras de um certo *habitus* referido ao campo educacional.

Nesta investigação, importa evidenciar formas de se constituir educador, ou seja, traços característicos da conduta de quem atua com a educação de crianças no ambiente escolar, por meio de aprendizagens referidas à atuação no campo educacional, com foco na organização do trabalho pedagógico. Trata-se de aprendizagens feitas pelo corpo e, por isso, incorporadas como disposições para a ação. De acordo com Bourdieu (2001a, p. 200): “O processo de transformação pelo qual alguém se torna mineiro, camponês, padre, músico, professor ou patrão é prolongado, contínuo, insensível [...]”. Por certo, refere-se às diferentes trajetórias sociais, e às aprendizagens dela decorrentes, cuja marca primeira é a socialização familiar, e que não é o foco a ser evidenciado neste artigo. De todo modo, é importante ressaltar que tais aprendizagens prévias permitem que os agentes entrem no jogo no campo em que atuam, escolhido no mais das vezes justamente em decorrência de aprendizagens passadas, favorecendo a adesão dos agentes. Aqui, se quer investigar as disposições para a ação e o engajamento requeridos pelo campo educacional e incorporados no exercício da docência, campo que, como qualquer outro, possui princípios de visão e divisão pactuados, constituindo, nas palavras do autor:

[...] o lugar de solidariedades duráveis, de fidelidades incoercíveis, pelo fato de estarem fundadas em leis e laços incorporados, as do *esprit de corps* (do qual o espírito de família é um caso particular), adesão visceral de um corpo socializado ao corpo social que o fez e com o qual ele se faz corpo [...]. Sendo um acordo imediato quanto às maneiras de julgar e agir que não supõe a comunicação das consciências, e menos ainda uma decisão contratual, esse conluio funda uma intercompreensão prática, cujo paradigma poderia ser o que se estabelece entre os parceiros de uma mesma equipe, mas também, a despeito do antagonismo, entre o conjunto de jogadores envolvidos numa partida (BOURDIEU, 2001a, p. 176-177).

Tais solidariedades e acordos, aprendidos na socialização, permitem ao agente estabelecer ações adequadas ao campo, constituindo um senso prático. As aprendizagens referidas a um campo dizem respeito não só à violência institucional (no caso, da escola), mas à violência ordinária do dia a dia, e permitem a antecipação

de respostas, sejam elas adaptadas, ou não. O senso prático costuma ser ajustado, promovendo a sensação de harmonia entre o *habitus* e o campo. Ao incorporar as estruturas do jogo, o agente faz as coisas como convém, orientado sua prática, seja em ações mais ortodoxas, ou heterodoxas.

Mesmo em práticas distintas, mas que são referidas ao que se valoriza num determinado campo, é possível identificar uma concordância em relação ao jogo que se joga, à crença que as orienta, ou, à *illusio*. Isso porque os agentes comungam princípios de visão e divisão constitutivos do campo em questão, que engendra práticas ajustadas a essa ordem, “[...] percebida e apreciada por aquele que a realiza, e também pelos outros, como sendo justas e adequadas” (BOURDIEU, 2001a, p. 175), sendo o lugar de solidariedades duráveis. O jogo se apresenta àqueles que por ele é absorvido como algo que se impõe.

É na relação entre o *habitus* e o campo, entre o jogo e o sentido do jogo, que se engendam os móveis do jogo e que se constituem os objetivos jamais afirmados como tais, potencialidades objetivas as quais, embora não existam fora dessa relação, acabam por se impor, no interior dela, como uma necessidade e uma evidência absolutas (BOURDIEU, 2001a, p. 184).

Ao se investigar a manifestação de disposições constituidoras de um *habitus* referido ao campo educacional, na condução do trabalho pedagógico escolar, quatro facetas foram identificadas, a saber: a) disposições de doação; b) disposições pedagógicas; c) disposições políticas x de salvação do mundo e das crianças; d) disposições de autogoverno.

4.1 Disposições de doação

Pereira e Andrade (2006b), ao analisarem professoras que trabalhavam em condições extremamente precárias em município do Rio Grande do Norte, e que ainda assim percebiam no exercício docente fatores de prestígio e distinção, por conta de capital simbólico que conseguiam amearhar, destacam, por parte das docentes, um processo de eufemização das mazelas presentes em suas condições de vida e de trabalho, pois “Nesse caso, o interesse pessoal e a libido profissional convergem para lucros não necessariamente econômicos, ou seja, para retornos expressos na própria ação [...]” (PEREIRA; ANDRADE, 2006b, p. 12).



Nesta pesquisa, tal aspecto também transpareceu nas falas dos agentes investigados, que afirmaram amar o que faziam. Joaquim (2016), diretor da escola, afirmou gostar do que faz: *“E aí eu falei, e qual é o problema, eu amo o que eu faço”!* O trabalho com crianças, ainda mais em situações tão adversas como as encontradas nessa escola, que vão desde a sua localização, o fato de ser uma escola de grande porte, e que atendia a crianças oriundas de famílias com fortes dificuldades econômicas, reforçavam a necessidade da dádiva, e de um certo desapego material. Ao ser perguntado sobre o que o mobilizava na condução da gestão dos trabalhos pedagógicos naquela escola, assim se manifestou:

“Racionalmente eu não sei te dizer muito não. Eu acho que está aí e tem que fazer. Apareceu esse negócio, né. Por alguma convergência do universo eu virei diretor dessa escola. Então, tem que..., né! Por algum motivo eu virei e eu tenho que fazer isso aqui bem feito, e o que é fazer bem feito? Aí eu vou atrás, e tal” (Joaquim, 2016).

A ideia de doação manifestada acima, presente no sentido conferido às práticas pelos agentes, era fortemente permeada por vínculos afetivos estabelecidos com as crianças, como se expressou na fala da professora Vera (2016): *“Eu acho que pela atenção, o vínculo afetivo dele. Isso foi muito importante. Foi, que ele chegou a pedir para mim para adotá-lo. Eu falei, ah. Umas coisas assim.... Eu acho que o vínculo afetivo. Eu acho que isso que foi o fator determinante”*.

Na entrevista com Ana, coordenadora na escola investigada, a faceta da doação se tornou ainda mais explícita, no sentido da necessidade de se amar o trabalho a ser executado com as crianças, aspecto que deveria se sobrepôr aos ganhos financeiros:

“Bom eu acho que, eu não vou falar do trabalho do coordenador, mas vou falar de quem trabalha com educação. Para trabalhar com educação você precisa realmente gostar do que você faz. Não dá para você exercer uma função na educação por uma questão de salário, mesmo porque a gente sabe que o professor não ganha bem mesmo. Ou porque, eu tentei fazer uma coisa, mas de repente não deu, mas eu vou virar professora. Vou prestar um concurso e vou ficar ali tranquila. Ter uma estabilidade, né. Não dá. O professor ou a pessoa que venha pensando.... Que venha com esse pensamento de filosofia, ele não permanece na educação. Porque para estar aqui você precisa realmente gostar daquilo que você faz. Então esse trabalho precisa ser feito com amor, com carinho e com dedicação. Assim, que a gente tenha certeza, que nós estamos aqui e que o nosso papel é muito importante na vida das crianças, e que elas precisam realmente da gente. Então estar por estar é melhor não ficar” (Ana, 2016).



E essa faceta da doação permeada pelo afeto, conferia aos educadores uma grande satisfação. Na análise de valores que conferem sentido às práticas educativas, especialmente, as realizadas com crianças, a não valorização do interesse econômico pelos agentes se destacou, conferindo capital simbólico, pois o interesse no desinteresse e o apego às ambições humildes se tornam marcas distintivas no campo educacional.

De acordo com Bourdieu (2003f), nas relações estabelecidas no espaço social não se obtêm vantagens apenas com a obtenção de lucros econômicos, e por isso, as finalidades dos agentes não dizem respeito apenas a essa esfera de interesses. Dessa forma, uma conduta que assume como principal interesse não o lucro monetário, mas outro tipo de lucro, necessita ser entendida no interior das relações que lhe conferem significado, uma vez que, mesmo considerando que as condutas não são apenas racionais, de qualquer forma sempre é possível apontar a razão que impulsiona os agentes a fazerem o que fazem. Segundo o autor, há campos em que nos jogos e disputas estabelecidos, para se obter êxito, é preciso mostrar desinteresse, ou seja, o agente realiza ações desinteressadas de acordo com seus interesses. Cada campo, ao se produzir, produz uma forma diferente de interesse.

4.2 Disposições pedagógicas: ensinar a forma correta de se portar x emancipar

Como já afirmado, na escola investigada, era central a figura do diretor, que se preocupava com as crianças e sua formação, papel que ele entendia ser responsabilidade da escola. Joaquim possuía claramente uma concepção de educação. Tendo trabalhado com a educação de adultos, assumia uma perspectiva freiriana da educação, em seu potencial formativo, ou como ele mesmo afirmou, de construção de conhecimento, “*na sua vocação ontológica de ser sujeito, de ser mais, de sempre se superar*” (Joaquim, 2016). Em suas palavras: “*A educação serve para humanizar, serve para potencializar inteligências, construir relações afetivas, éticas, proporcionar cultura, construção de cultura, e tal. Então... É, humanizar nesse amplo aspecto*” (Joaquim, 2016).

Congruente com sua concepção de educação, apostava no desenvolvimento da autonomia das crianças: “*Então não tem fila, não tem sinal, não tem nada disso! E as crianças sabem isso! E você vê, olha, não teve briga, não teve nada*” (Joaquim, 2016). Sua forma de compreender a educação atraía para a escola professoras que comungavam com suas ideias, como se vê na fala de Joice (2016):

“Eu vim também, eu conheço o trabalho do Joaquim desde o tempo do Programa Criança⁴. Então eu vim para cá como professora já sabendo mais ou menos, conhecendo o Joaquim”; ou na de Vera: “Eu me encantei com a proposta da escola, fiquei apaixonada”.

As professoras investigadas possuíam percepção da importância dessa afinidade de pensamento entre a equipe de gestão e os professores, para a condução do trabalho pedagógico na escola, como expresso na fala de Joice (2016): “*Às vezes, para acontecer alguma coisa a coordenação precisa estar junto, a gestão como um todo, a assistente, o diretor.... Para dar apoio. A gente falar a mesma língua né. Ter a mesma concepção de educação*”; ou mesmo na de Vera (2016):

“Então eu acho que é de parceria, de falar a mesma língua mesmo. Esse tipo de coisa. Os dois grupos, professores e gestão, têm que estar integrados na mesma concepção de educação. O professor tem que estar numa escola que acredite no trabalho dele, vice e versa, assim, sabe. Porque não adianta ter um tipo de trabalho em uma escola que funciona de outro jeito. Que fica diferente, que fica destoado, que o professor fica segregado”.

Para elas, a língua falada na escola referia-se, entre outros aspectos, ao desenvolvimento da autonomia das crianças. Ao ser questionada sobre seu papel como educadora, ressaltou a importância da educação no desenvolvimento da autonomia, aspecto que deveria ocorrer junto com o desenvolvimento valores:

“Desenvolver a turma. Como? No pedagógico, em autonomia, em responsabilidade, que são valores que a gente tem aqui. É, enfim, tudo, desenvolvimento. Não dá para falar, vou ensinar, ou vou aprender, ou vou, sei lá, ensinar alguns valores para a criança. Porque aí fica muito unilateral. A gente busca o desenvolvimento, assim, para todo o mundo. Tanto o meu, ou nosso, quanto o da turma em geral” (Vera, 2016).

Evidentemente, a escola é um espaço educativo, e é preciso educar as crianças. No entanto, os valores educativos ensinados na escola não

⁴ Nome fictício dado a Programa coordenado por Joaquim no município, a fim de se evitar identificações. O programa atendia mães e crianças que não estivessem nas creches.

necessariamente são debatidos coletivamente. No mais das vezes, referem-se a um arbitrário cultural, permeado por concepções referidas à pertença de classe (BOURDIEU, 2001b). Como afirmado por Pereira e Andrade (2006a), trata-se de um ideal de homem a ser perseguido e, no caso da escola, muitas vezes referido à transformação das crianças em alunos. Tal aspecto transparece no excerto abaixo:

“Foi a minha grande alegria, porque eu olhava, e às vezes eu não acreditava! Que ele ia ficar diferente.... Porque ele era bem difícil, né. Ele dava muito trabalho aqui na escola. Ele vivia na Secretaria, com os conflitos, né. E agora ele mudou! Mas também foi porque ele quis. Ele percebeu que ele estava errado, que ele perdeu tempo” (Vera, 2016).

Nessa forma de compreensão da educação, relacionado a um ideal abstrato de formação, os professores se percebiam como melhores que seus alunos e suas famílias, aspecto que transpareceu na fala de Ana (2016):

“O que me dá mais prazer? É saber que eu posso colaborar com atividades que vão fazer a diferença na vida das crianças. [...]. Assim, que a gente tenha certeza, que nós estamos aqui e que o nosso papel é muito importante na vida das crianças, e que elas precisam realmente da gente. [...] E que a escola fosse esse lugar, que a criança pudesse sair daqui preparada. E de repente aquilo que as famílias com as suas carências não pudessem oferecer, que a escola pudesse suprir”.

Nas entrevistas, os valores a serem ensinados às crianças oscilavam entre o desenvolvimento da autonomia e a necessidade de controle, posto ser a escola instituição que se pauta pela disciplinarização dos corpos, necessária inclusive para que ocorra a aprendizagem, como expresso no excerto a seguir:

“E aí, investindo em algumas conversas, algumas broncas mesmo. Por que, sabe aquela criança que precisa de atenção? E de limite! E aí um mês e um pouquinho depois ele está alfabético, ele não corre mais, ele anda. Ele teve uma transformação que nem eu acreditei” (Vera, 2016).

Como já destacado, nesse processo educativo, um dos aspectos apontados pelas professoras foi a necessidade do estabelecimento de vínculos de confiança com as crianças: *“Então é um processo de construção de confiança. Então, eu posso confiar nela e sei que ela confia em mim, então, isso é muito bacana, assim, de perceber...”* (Joice, 2016).

De fato, como afirmam Tardif e Lessard (2005), as crianças estão na escola não por livre escolha e, por isso, necessitam ser convencidas a cooperar, e o estabelecimento de vínculos afetivos torna-se um facilitador desse processo de convencimento.

Ainda, além da educação das crianças, a escola sente como necessária a educação das famílias, para que compreendam e apoiem as ações dos professores.

“É, então, a confiança dos pais.... Entender que a reunião também é um espaço de formação. E não só de informação, e tal. [...]. Então, explicar muito bem para os pais que tipo de trabalho que a gente está fazendo na escola. Para não chegar lá na frente, e: cadê o caderno do meu filho? O caderno do meu filho está vazio! Sim, ele está!” (Joice, 2016).

A importância da aproximação com as famílias era bastante central nas falas dos agentes investigados, até mesmo por ser um jargão bastante difundido no discurso pedagógico na atualidade. Embora de fato existisse na escola um forte empenho pelo desenvolvimento da autonomia das crianças, com medidas como a abolição de filas e sinais, com livre acesso aos banheiros, sem a necessidade de autorização dos professores, entre outras, ainda assim, o aspecto educativo e a arbitrariedade nele comportada se manifestou, explicitando a complexidade dos processos de socialização vivenciados na escola, que por certo, repercutem nas disposições para a ação dos professores e nos valores manifestos nas práticas pedagógicas realizadas.

A escola é instituição que ensina os conteúdos referidos aos conhecimentos escolares, ao mesmo tempo em que ensina valores e normas atinentes aos seus modos de funcionamento, sendo espaço de socialização para as novas gerações, ensinando conhecimentos, comportamentos e disposições requeridos pela vida adulta (PÉREZ GÓMEZ, 2000). No entanto, como afirmado por Charlot (1979), o discurso pedagógico ao estabelecer consensos sobre como deve-se educar os alunos, funciona como ideologia, uma vez que tal consenso, supostamente referido a uma essência humana, diz respeito a interesses de classe.

4.3 Disposições políticas x de salvação do mundo e das crianças

O diretor da escola, com o qual se fez uma entrevista mais longa, a fim de se captar aspectos de sua trajetória social, possuía um forte capital político, tendo militado em partido político e na Igreja Católica. Assim, tinha uma percepção do papel político da educação, em prol da melhoria de vida daquelas crianças sem, contudo, abstrair suas condições sociais. Sua preocupação com as crianças se manifesta no excerto a seguir: *“E aí eu comecei a me sentir um péssimo diretor, assim, eu estou roubando a infância dessas crianças, não estou dando para essas crianças o que elas precisam, merecem, devem ter”* (Joaquim, 2016).

No seu modo de compreender o papel da escola no acolhimento e no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, manifestou entendimento que a escola deveria trabalhar para as crianças e para a comunidade: *“A gente não trabalha para a Secretaria! A gente trabalha para a escola, para a comunidade”!* (Joaquim, 2016).

Também, manifestou bastante clareza sobre os condicionantes sociais que incidiam sobre as crianças e suas famílias e, ao seu modo, lutava para que a escola oferecesse a eles o acesso ao conhecimento ao qual tinham direito.

Já a professora Vera, ao ser questionada sobre as formas como compreendia o papel da escola na sociedade, atribuiu um peso maior ao esforço individual e à ideologia da escola libertadora (BOURDIEU, 2001b), discurso fortemente arraigado ao campo educacional, de certa forma abstraindo a condição social das crianças.

“Ah, eu acho que a gente tem que investir nos sonhos, e mostrar para a criança que ele pode ser o que ele quiser. Independente de eu ter dinheiro ou não ter dinheiro, sabe, essa coisa de É possível! Você pode! Você quer? Então, vai embora, né! Vai estudar, vai fazer o que precisa para você alcançar, né! Isso, eu acredito bastante” (Vera, 2016).

Joice, por sua vez, ao refletir sobre o papel da escola, ressaltou questões mais relacionadas à aprendizagem das crianças, no sentido de seu desenvolvimento individual, próximo à ideia de um ideal de formação, de se tornar uma pessoa melhor ao se passar pela escola, como se essa instituição fosse um espaço de redenção:

“Assim, a curto e médio prazo, integralidade mesmo, de desenvolvimento de tudo, de.... A escola não é um lugar para você aprender a ler e escrever, apenas. É um lugar para você fazer muitas outras coisas. Pensar em muitas outras coisas, em outras possibilidades, em crescer mesmo. O desenvolvimento, como eu tinha dito, e pensando no individual da criança também” (Joice, 2016).

Tais formas de compreensão sobre o trabalho a ser desenvolvido nas escolas, que se manifestam em disposições para a ação e transparecem nas práticas realizadas são atinentes ao campo educacional e ao que socialmente se projeta em relação à escola, sempre relacionado a um devir. Ainda, ao se trabalhar com crianças que vivem em situação de pobreza, o trabalho educativo, muitas vezes, se torna árduo, angustiante, sendo difícil escapar de uma visão assistencialista e redentora da educação, posto tornar-se uma missão quase impossível (FANFANI, 2011).

De todo modo, a necessidade de se atentar para as crianças, suas necessidades, transpareceu na fala de Carmem, que tinha compreensão que, no mais das vezes, a escola era um espaço de violência e opressão com relação às crianças das camadas populares:

“Eu vejo a escola como um espaço de muita violência. Em todos os aspectos, e não só com as crianças. Com as pessoas que estão envolvidas, né... E aí para a gente desfazer algumas coisas que estão lá, algo que a gente pretende, no atendimento ao aluno, que eu espero que ele seja mais humanizado, que haja mais escuta, e aí eu digo para o professor isso.... Mas ele está dentro de uma estrutura bastante hierárquica e bastante rígida também” (Carmem, 2016).

Não se pode esquecer que as práticas docentes são marcadas pela escola, que possui um certo modo de funcionamento do qual é difícil escapar, referido a organizações temporais e espaciais, regras, normas, valores (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001).

4.4 Disposições para o gerenciamento de si

Pode-se concordar que trabalhar com educação exige muito empenho, ainda mais numa escola na periferia, num trabalho realizado por pessoas politizadas e que refletem sobre seu papel nesse contexto. O aqui se quer problematizar são facetas da perversidade presentes no gerenciamento de si mesmo na atualidade, presentes na auto-culpabilização exacerbada do indivíduo, abstraindo-se os condicionantes sociais.

Nas entrevistas realizadas, foi possível observar que a não superação dos obstáculos presentes no trabalho numa escola situada na periferia de um município da Grande São Paulo, com crianças em situação de pobreza, em difíceis condições



de trabalho, gerava angústias nos agentes, que se sentiam responsáveis por sua concretização, tal como relatado por Vera (2016):

“Eu não sei, eu passei por um desafio, eu posso te falar, o meu desafio? Porque aí você fica com aquela angústia, né. O que fazer, como fazer, por onde caminhar. Isso às vezes me deixa inquieta. Mas é isso, em outro tempo pode ser outra coisa, vai do que está enfrentando”.

Associada à auto-culpabilização, como um aspecto da necessidade da gestão de si mesmo para que o trabalho ocorresse, transpareceu nas falas dos agentes, a sobrecarga de trabalho à qual se viam submetidos, mas que deveriam aceitar e dar conta, afinal era uma obrigação. Tal sobrecarga se manifestou nas palavras de Ana (2016):

“Então eu acho que é muito trabalho, eu trabalho bastante (Risos). Literalmente dizendo, né. A nossa escola é uma escola considerada porte grande, nós temos quarenta salas, efetivamente. Três períodos, manhã, intermediário e tarde, e eu sou a ligação entre esses três períodos”.

Mesmo que se questione a ausência de políticas públicas que confirmam as condições de trabalho adequadas, de fato é preciso fazer a escola funcionar, o que muitas vezes leva ao adoecimento. O relato mais emblemático é o de Joaquim, que adoeceu em decorrência das altas exigências feitas a si mesmo, ao gerir o trabalho pedagógico na escola:

“E aí eu comecei a me sentir um péssimo diretor, assim, eu estou roubando a infância dessas crianças, não estou dando para essas crianças o que elas precisam, merecem, devem ter. me senti péssimo, péssimo. Nossa! E aí entrei em crise, assim, eu sou o pior diretor do mundo, eu não dou conta do administrativo, eu sou bagunçado, as crianças não aprendem, as pessoas me fazem de trouxa. Crise ampla, geral e irrestrita. E pela primeira vez na história desse país eu fiquei internado” (Joaquim, 2016).

De acordo com Ana, o trabalho na coordenação ocorria sob pressão, seja por parte da Secretaria da Educação, seja por parte das demandas da escola:

“Tem momentos que a gente sente sim. Porque eu gostaria de parar mas para fazer outras coisas que eu preciso fazer na escola. E aí a gente precisa para o que está fazendo na escola porque eu tenho que dar prioridade, para atender isso ou aquilo. Então, tem. A gente vai lidando. Mas a gente sabe que existe realmente uma demanda muito grande, e se eu for parar para fazer tudo o que eu tenho de demanda da secretaria, eu paro muitas coisas na escola. Então, eu preciso ter esse jogo de cintura” (Ana, 2016).

Como destacado por Llavador (2005), verificam-se aspectos da responsabilização individual, da necessidade de ajuda mútua, de cooperação. Essa responsabilização dos agentes pelo sucesso de suas práticas pode ter repercussões bastante perversas no trabalho docente, já marcado pelas ideias de missão e doação de si mesmo, presentes no campo da educação, compondo facetas do *habitus* educacional.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola refere-se, por certo, às formas como a equipe de gestão o organiza, para o que importa o estilo de liderança do diretor, mas também aos valores e concepções dos agentes envolvidos, que os levam a aderir a determinado jogo e realizar práticas ajustadas. Ainda, a escola é instituição que possui uma gramática específica, marcando as ações executadas em seu interior. Os processos de socialização vividos na escola e as disputas referidas aos discursos presentes no campo da educação forjam nos professores e na equipe de gestão, disposições constituidoras de um *habitus* específico.

Com esta pesquisa, foi possível evidenciar, por um lado, aspectos do *habitus* educacional, ou, um sistema de disposições, crenças e juízos classificatórios presentes nos educadores marcado por formas de socialização características da instituição escolar, que tem por princípio relações sociais estabelecidas a partir de regras impessoais, delimitadas em certo o espaço e tempo (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001). As formas como as crianças precisam se comportar na escola são nela ensinadas, moldando-as como alunos.

Por outro, esse sistema de disposições mostrou-se igualmente marcado pelos discursos e disputas presentes no campo educacional. Como anteriormente afirmado, a escola relaciona-se a um devir, caracterizando-se por ser trabalho pautado por valores educativos e compromissos sociais, em função de responsabilidades e expectativas sociais depositadas na escola, que não são fixas, mas socialmente determinadas. Tais expectativas dizem respeito ao que se entende ser o papel da escola, bem como e o que se entende ser um homem civilizado (PEREIRA; ANDRADE, 2006a). Evidenciou-se que as formas de organização do trabalho escolar

e os discursos presentes no campo da educação conformam certo *habitus* educacional, manifestando-se nas práticas pedagógicas.

Ainda, cabe considerar que a escola é um espaço que comporta resistências e contradições. Com a realização da pesquisa, destacou-se que no jogo que se joga na escola, há espaço para a realização de um trabalho pedagógico pautado a partir das dimensões estabelecidas por Contreras (2012): a obrigação moral; o compromisso com a comunidade; a competência profissional; estabelecidos em debate coletivo, em torno de um projeto que vise um aprendizado nas crianças que seja mais emancipatório, menos violento e pautado em relações humanizadoras. Evidentemente, tal trabalho, ao ser executado por agentes, inseridos na dinâmica social, é permeado por disputas por princípios de visão e divisão do mundo, numa sociedade desigual. De todo modo, é espaço com uma autonomia relativa e, por isso, mesmo é local onde potencialmente pode ser desenvolvido um trabalho que comporte certa resistência. A compreensão de valores implicados nas práticas efetivadas na escola pode ser ferramenta importante para que se consiga a sua realização a partir de debate coletivo e que caminhe no sentido da promoção da emancipação, preservando a tensão entre esta e a necessária adaptação, tal como postulado por Adorno (2000).

MARIETA GOUVEA DE OLIVEIRA PENNA

Professora associada na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) – Campus Guarulhos. Atua na Graduação (Curso de Pedagogia) e na Pós-Graduação (Programa de Pós-Graduação em Educação).

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra.

BISSERET, N. A ideologia das aptidões naturais. In: Durand, J. C. G. (org.). *Educação e hegemonia de classe*. Rio de Janeiro: Zaar, 1979, p. 30-67.

BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, È. *O novo espírito do capitalismo*. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

BOURDIEU, P. *Meditações Pascalianas*. Trad. Sérgio Micelli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In: Nogueira, M. A.; CATANI, A. Escritos de educação*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001b, p. 39-64.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. *In: ORTIZ, R. (org.). A Sociologia de Pierre Bourdieu*. Trad. Paula Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo: Olho d'Água, 2003a, p. 39-72.

BOURDIEU, P. Por uma ciência das obras: Apêndice 1. *In: BOURDIEU, P. Razões práticas: Sobre a teoria da ação*. Trad. Mariza Corrêa. 4. ed. São Paulo: Papirus, 2003b, p. 74-82.

BOURDIEU, P. Espaço social e espaço simbólico. *In: BOURDIEU, P. Razões práticas: Sobre a teoria da ação*. Trad. Mariza Corrêa. 4. ed. São Paulo: Papirus, 2003c, p. 13-34.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrnd Brasil, 2003d, p. 133-161.

BOURDIEU, P. É possível um ato desinteressado? *In: BOURDIEU, P. Razões práticas: Sobre a teoria da ação*. Trad. Mariza Corrêa. 4. ed. São Paulo: Papirus, 2003f, p. 137-156.

CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Trad. Ruth Rissin Josef. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FANFANI, E. T. *La escuela y la cuetión social: ensayos de sociologia de la educación*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011.

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GAULEJAC, V. de. *Gestão como doença social: Ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2007.

HELOANI, R. *Gestão e organização no capitalismo globalizado: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho*. São Paulo: Atlas, 2011.

IMEN, P. Organização do trabalho (Verbetes). *In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: FEUFMG, 2010 (CD-ROM).

LAVILLE, C.; DIONE, J. *A construção do saber*. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LLAVADOR, F. B. La organización porfordista y régimen de producción de los nuevos sujetos docentes. In: ENGUITA, M.F.; SASTRE, M. G. *Organizaciones escolar, profesión docente y entorno comunitario*. Madrid: Akal, 2005, p. 83–104.

OLIVEIRA, D. A. Organização do trabalho escolar. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C; VIEIRA, L. F. *Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: FEUFMG, 2010 (CD-ROM).

PEREIRA, G. R. de M. Eufemismo e cumplicidade objetiva nos primórdios do campo educacional brasileiro: um caso exemplar de 1860. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 66, p. 55-64, abril/1999.

PEREIRA, G, R. de M.; ANDRADE, M. da C. L. Sobre tigres e homens: algumas observações sociológicas a respeito da formação humana. In: SOUZA, O.; LAMAR, A. R. (Org.). *Educação em perspectiva: interfaces para a interlocução*. Florianópolis: Insular, 2006a, p. 207–224.

PEREIRA, G, R. de M.; ANDRADE, M. da C. L. Lucro e ação: um exame das condições de possibilidade do magistério oficial. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 215, jan./abr. 2006b, p. 9-18.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento. In: GIMENO SACRISTÁN, J; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Comprender e transformar o ensino*. Trad. Ernani F. F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 13-26.

ROCKWELL, E; MERCADO, R. *La escuela, lugar del trabajo docente: descripciones y debates*. México: Cuadernos de Educación – DIE, 1986.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Trad. João B. Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun/ 2001.

Recebido em: 27/02/2021.

Aprovado em: 15/07/2021.