

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.095

RELAÇÕES ENTRE CULTURA ESCOLAR, FORMA ESCOLAR E HABITUS PROFISSIONAL DOCENTE NA PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO COM CRIANÇAS (2000-2022)

Thays Fernandes Flor da Silva¹

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é conhecer as relações entre cultura, forma escolar e habitus profissional docente na prática de alfabetização com crianças do Ensino Fundamental I em escolas do território brasileiro. Para tanto, teve como ponto de partida uma breve discussão relacionada às perspectivas de cultura escolar, de Bourdieu, Chervel, Forquin, Julia e Viñao Frago; de forma escolar, de Vicent, Lahire e Thin; concepções vinculadas à ideia de *habitus* profissional docente, de Bourdieu, Perrenoud, Silva e Tardif; além de noções de cultura escrita e alfabetização. Metodologicamente, consistiu em uma revisão da literatura de artigos científicos, dissertações e teses, no período de 2000 a 2022, nas bases Google Acadêmico, Portal de Periódicos da CAPES, PBI USP, Biblioteca Digital Brasileira, Scielo e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; com as palavras-chave cultura escolar, forma escolar, *habitus*, docente, prática, alfabetização e crianças, combinadas de diferentes modos. Como resultado, foram selecionadas 352 pesquisas, sendo consideradas 5 dessas, conforme critérios de inclusão e exclusão estabelecidos, as quais foram organizadas em cinco categorias. Constatou-se, na maior parte, relações de conformidade do *habitus* profissional docente à cultura e à forma escolar, à medida que, pela força da tradição, orientam ações preservando saberes e práticas conservadoras de ensino; por outro lado, em poucos contextos institucionais, tais relações também se colocam a favor de transformações para uma nova finalidade, contrariando propostas de reforma exterior à escola e (re)criando uma cultura escolar própria. Considera-se fecundas as contribuições investigativas à prática de

¹ Mestranda do Curso de Educação da Universidade de São Paulo - SP, thaysflor@usp.br.

alfabetização mediante articulações aqui realizadas, visto que permitem tornar visíveis relações conservadoras de homogeneização de práticas escolares, bem como as de inovação dessas voltadas à diversidade e inclusão na aprendizagem. Isso destaca a necessidade de mais pesquisas nessa área para ampliar a compreensão das práticas escolares e contribuir para a formação docente.

Palavras-chave: Cultura escolar, Forma escolar, *Habitus* profissional docente, Alfabetização, Revisão da literatura.

INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é conhecer, por meio de uma revisão da literatura, as relações entre cultura escolar, forma escolar e **habitus** professoral na alfabetização com crianças do Ensino Fundamental I em escolas do território brasileiro. A relevância do estudo parte do pressuposto de que, em Educação, particularmente nas áreas formação de professores, história e sociologia da educação, há uma carência de pesquisas que contemplem práticas pedagógicas em alfabetização com crianças por meio de uma articulação investigativa entre cultura escolar, forma escolar e **habitus** professoral, conforme será exposto mais adiante. O interesse parte de conhecer o que as pesquisas dizem sobre o tema aqui proposto e utilizar os achados para a contextualização, reflexão e uma primeira aproximação de validação do quadro teórico de interesse. Para tanto, a estrutura desta pesquisa parte da apresentação do quadro teórico, seguida pelos métodos, pelos resultados e discussões, e pelas considerações finais.

HABITUS, CULTURA ESCOLAR, FORMA ESCOLAR E A RELAÇÃO ESCRITURAL-ESCOLAR

A escola, em diferentes momentos históricos, é a instituição responsável pela transmissão sistemática de um conjunto de esquemas relacionados aos interesses de uma determinada sociedade em seu tempo e espaço e, com isso, cumpre a função de selecionar futuros esquemas a fim de “sustentar o pensamento, mas também pode, nos momentos de “baixa tensão” intelectual, dispensar de pensar” (Bourdieu, 2004, p. 209). Desse modo, a escola é a responsável por transmitir uma “força formadora de hábitos” por meio da organização de um conjunto de saberes, modos de ser e de agir comuns a um determinado momento histórico, cujo efeito tem potencial regulador e conservador sobre a mentalidade dos indivíduos. Com isso, a escola transmite um **habitus**² cultivado no seu próprio interior, favorecendo a formação de um sistema de disposição

2 Compreendido como: sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador de práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um regente (Bourdieu, 1983, p. 15).

fundamentado numa mesma cultura. Dessa forma, de acordo com o autor, essa internalização também é similar à incorporação do **habitus**, uma vez que ocorre um processo de interiorização de práticas e conhecimentos e, conseqüentemente, a adaptação desse esquema ao seu próprio fim sem que, necessariamente, se tome conhecimento dessa finalidade. Assim, a constituição desse **habitus** se dá como um princípio de engendramento, dado que, a partir dessa formação, há uma adaptação de disposições que influenciam práticas e preferências da qual sua incorporação, numa relação dialética entre condições objetivas exteriores ao sujeito e condições subjetivas, nem sempre se dá no campo da consciência.

Todavia, levando em consideração que a cultura possui complexificações que não permitem compreensões universais, vale ressaltar que:

A cultura não é apenas um código comum nem mesmo um repertório comum de respostas a problemas recorrentes. Ela constitui um conjunto comum de esquemas fundamentais, previamente assimilados, e a partir do quais se articula, segundo uma “arte da invenção” análoga à da escrita musical, uma infinidade de esquemas particulares diretamente aplicados a situações particulares (Bourdieu, 2004, p. 208).

Nesse sentido, é possível considerar que diferentes **habitus** constituem diferentes práticas, pois formam-se a partir de diversificadas formas de engendramento, dado pelas condições particulares de existência. Dessa maneira, as práticas devem ser vistas para além de uma reação mecânica do sujeito e como um processo dialógico entre o **habitus** e as conjunturas específicas que o formam pelo atravessamento de experiências de diferentes espaços e de sua própria singularidade. Sendo assim, é possível compreender que cada indivíduo é socialmente construído pelo conjunto de estruturas e reestruturas de seu **habitus**, ou seja, pelas adaptações que são integradas ao **habitus** inicial (BOURDIEU, 2003).

Com base nesse pensamento, Bourdieu e Passeron (1982) afirmam que a escola – como um local privilegiado de transmissão do conhecimento –, produz um arbítrio cultural por meio da inculcação de um **habitus** que reproduz e conserva as desigualdades sociais. A organização escolar forma um **habitus** que se mantém mesmo após a conclusão da etapa escolar e se reflete em todas as escolhas e decisões da vida adulta – em diferentes espaços e tempos. Desse modo, os professores, enquanto profissionais que um dia também foram alunos, também reproduzirão, mesmo que inconscientemente, seu conjunto de experiências

formativas tanto da escola como dos espaços de formação profissional que os formou. Logo, por meio de um arbitrário cultural que encobre os mecanismos de seleção pela ideologia do dom e da meritocracia, a escola também prepara seus professores ao mesmo tempo, dos quais tenderão a reproduzir, mesmo que sutilmente e fora do seu campo de consciência, os mesmos mecanismos e pensamentos sem que assim os percebam.

Nessa mesma direção, Sacristán (1999) afirma que o conceito de *habitus* auxilia na compreensão das práticas educativas, dado que o diálogo entre o presente e o passado dos professores constitui uma cultura compartilhada que imprime saberes e experiências nas práticas educativas. Desse modo, considerando que o sujeito constitui sua cultura subjetiva atravessada por uma cultura compartilhada, no contexto escolar ocorre o mesmo com os indivíduos que a formam, nisso, há um cruzamento de culturas subjetivas com a cultura objetiva da estrutura escolar e, a partir disso, “participam de uma experiência compartilhada de condutas, de crenças, de formas de compreender, de emoções e de valores que os caracterizam como grupo” (Sacristán, 1999, p.72).

Nesse limiar entre a ação do agente e a prática da atividade educativa pertencente à cultura objetiva e ao conhecimento cultural, se constitui um acúmulo de formas culturais transmissíveis, reproduzíveis e recriáveis a ações futuras por meio da racionalização escolar, cujos saberes e fazeres são orientados e ordenados pela observação e imitação, ou seja, pela cultura. Para o autor, “as práticas sociais são construídas, ou seja, a prática da educação constitui-se em si mesma pela continuidade proporcionada pelo ‘diálogo’ entre as ações presentes e passadas dos indivíduos”, do mesmo modo como é constituído o conhecimento sobre essas práticas (Sacristán, 1999, p. 82-83).

Esse pensamento vai ao encontro da afirmação de Bourdieu (2003, p.81) sobre a transformação do **habitus** que ocorre na e pela escola:

[...] assim, por exemplo, o *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares (e em particular, da recepção e da assimilação da mensagem propriamente pedagógica), o *habitus* transformado pela ação escolar, ela mesma diversificada, estando por sua vez no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores (por exemplo, da recepção e da assimilação das mensagens produzidas e difundidas pela indústria cultural ou das experiências profissionais) e assim por diante, de reestruturação em reestruturação.

Assim, o processo de institucionalização pelo qual se relacionam *habitus* e cultura compartilhada, conforme teorizado por Sacristán (1999), também permite uma conexão com o conceito de cultura escolar proposto por Julia (2001, p. 10-11), cuja cultura escolar é entendida como um objeto histórico, da qual a sua finalidade tende a variar de acordo com os interesses de cada época, sendo a sua definição: “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos [...]”. Nesse sentido, para que a cultura escolar se concretize por meio desses conjuntos de normas e práticas é necessário analisar que o corpo profissional dos agentes “são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores” (p.11).

Com base nesse pressuposto, o autor almeja ir além do peso que os estudos davam às normas escolares e acrescentar à essa perspectiva uma atenção às práticas. Assim, convida os historiadores da educação a também olharem para o interior da escola, sua forma de funcionamento e as práticas escolares produzidas cotidianamente (FARIA FILHO et al, 2004).

Do ponto de vista do autor Viñao Frago (2000) ao considerar mais pertinente falar em culturas escolares do que apenas em cultura escolar, interpreta que tudo que está e acontece no interior da escola se constitui numa cultura própria do espaço escolar, numa singularidade - contínua e persistente -, que gera seu próprio produto. Segundo o autor, cultura escolar pode ser definida como:

Concepto de cultura escolar como un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas — formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos — sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas em entredicho y que proporcionan estrategias para integrarse en dichas instituciones [...]. (Viñao Frago, 2000, p. 2-3 *apud* Faria Filho *et al.*, 2004, p. 148-149).

Com base nisso, Viñao Frago e Escolano (2001) discorrem sobre a construção social do espaço escolar como uma dimensão isenta de neutralidade, dessa maneira, o espaço tem a função de educar e de constituir nos sujeitos, por meio da materialidade e organização do tempo, uma determinada mentalidade

- forjada por símbolos e códigos do contexto histórico e cultural do momento. A partir disso, dessa racionalização do lugar e, conseqüentemente do tempo, a instituição escolar ganha significado e legitimidade social.

Além desses conceitos, André Chervel (1990) concebe à escola uma capacidade de produzir uma cultura específica - singular e original -, capaz de se estender à sociedade e à cultura da qual a origem parte dos próprios determinantes do contexto institucional. Já para Forquin (1992) a escola é considerada um espaço de transmissão da cultura pela qual a cultura escolar é compreendida como uma cultura seletiva e derivada. Segundo o autor, a relação entre a educação e a cultura está muito mais para a metáfora da bricolagem do que para a metáfora do reflexo ou da correspondência expressiva, pois trata-se de um trabalho seletivo de um conjunto de conhecimentos divididos em disciplinas com intencionalidade didática e ideológica, cujo elo central se dá pelo currículo.

Dessa maneira, quando se considera os estudos sobre professores, “Viñao Frago e Forquin valorizam a diferença entre saber docente e técnico”. Ao passo que [...] Julia e Chervel veem o professor como aquele que põe em funcionamento os dispositivos escolares de maneira criativa, respeitando as normas estabelecidas” (Faria Filho *et al.*, 2004, p. 149).

Diante desses conceitos de cultura escolar, pensar sobre a forma escolar também se torna necessário. Compreendida como uma configuração sócio-histórica particular construída a partir do século XVI por meio de uma reorganização do campo político e religioso e de uma nova ordem urbana, a forma escolar surge como princípio de engendramento de uma nova forma de relação social do conhecimento entre diferentes grupos sociais e, com base nisso, a aprendizagem de formas de exercício do poder (Vicente; Lahire e Thin, 2001).

De acordo com os autores, essa configuração sócio-histórica da forma escolar emerge a partir da construção de um espaço escolar e de um tempo escolar que, em contraponto à cultura oral, passa a se alicerçar na cultura escrita. Sendo:

A escola e a pedagogização das relações sociais de aprendizagem estão ligadas à constituição de saberes escriturais formalizados, saberes objetivados, delimitados, codificados, concernentes tanto ao que é ensinado quanto à maneira de ensinar, tanto às práticas dos alunos quanto à prática dos mestres. [...] O modo de socialização escolar é, portanto, indissociável da natureza escritural dos saberes a transmitir (Vicente; Lahire e Thin, 2001, p. 28-29).

Nisso, a escola passa a ocupar um espaço distinto e específico, distanciando-se de outras práticas sociais, cuja estruturação se consolidou em torno de um projeto pedagógico e político e de saberes objetivados e organizados em conteúdos, currículos, disciplinas, métodos, materiais que alteraram as formas de transmissão do saber por meio de um fazer segundo as regras. A partir dessa sistematização, há o agrupamento dos alunos em classes separadas de acordo com a série, dos quais os conhecimentos e as avaliações são distribuídos de acordo com essas regras. Além disso, o tempo escolar passa a estabelecer horários que determinam, além do cotidiano da escola, as formas de organização social exteriores a ela. Diante dessa objetivação e de codificação sob efeito de socialização duráveis, nos centros urbanos, a escolarização cria as condições necessárias para que o indivíduo se submeta, espontaneamente, ao Estado uma vez que está familiarizado com uma razão universal pela qual as regras do cotidiano escolar se pautam. Portanto, para ter acesso a qualquer tipo de saber escolar, é necessário dominar a “língua escrita” (...). “A forma escolar de relações sociais é a forma social constitutiva do que se pode chamar uma relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo” (Vicente; Lahire e Thin, 2001, p. 34-35).

Nesse mesmo sentido da relação escritural-escolar, Viñao Frago (1993) afirma que o surgimento do alfabeto formou um novo modelo de sociedade global a partir da ascensão sociopolítica da burguesia e de uma nova forma de distribuição do poder promovidos pela imprensa. Logo, a alfabetização provocou uma virada antropológica por meio da introdução da escrita cujo o aprendizado não compreende apenas a codificação e decifração do código escrito, mas a substituição da concepção de espaço-tempo a partir da cultura escrita linear e da cultura escolar não menos linear. Isso significa dizer que o duplo processo de escolarização e alfabetização é o núcleo pelo qual se constitui essa substituição, do qual considerar alguém alfabetizado supõe que o indivíduo internalizou o imperativo do tempo.

Segundo o autor, muito mais que a educação escolar, o principal fator histórico que influenciou o desenvolvimento da alfabetização foi o religioso - pelos movimentos protestante e de contrarreforma -, em vários países da Europa e nos Estados Unidos. A partir disso, nas sociedades mais escolarizadas, a lógica escritural ganhou valor e passou a conferir aos indivíduos prestígio social, por outro lado, aqueles que não compartilhavam desse saber eram excluídos da participa-

ção na cultura escrita e dos conhecimentos por ela legitimados e concomitantes acessados.

Ainda para o autor, a alfabetização possui relação direta com a urbanização pela qual o movimento protestante, industrialização, estrutura sócio-ocupacional, dispersão geográfica, evolução irregular, difusão diferenciada da leitura e da escrita, relações com a escolarização etc. teve maior influência e, portanto, tende a apresentar, em função dessas relações, melhores taxas de alfabetização.

Dentro dessa lógica, a relação escritural estabeleceu relações desiguais pautadas por um critério de julgamento puramente escolar conferido pelo próprio corpo social, sobretudo, na sociedade ocidental. Assim, os indivíduos que, apesar de familiarizados com a cultura escrita, faziam uso precário dela eram classificados analfabetos secundários, já os indivíduos que pertenciam à comunidades em que ler e escrever não eram considerados saberes em comum à cultura, eram classificados analfabetos primários. Desse modo:

[...] a história da alfabetização desvela, para cada momento e lugar, sua graduação e correspondência com a estrutura sócio-ocupacional. Mostra sua distribuição desigual com os diferentes estamentos, classes, categorias ou grupos sociais. O modelo o processo de alfabetização seguido pode modificar esta distribuição, atenuar o acentuar diferenças, afetar ou não determinados grupos, mas em qualquer tempo ou lugar, não se pode fazer sua história sem fazer, ao mesmo tempo, a história de sua distribuição social desigual (Viñao Frago, 1993, p. 41).

Ao encontro desse pensamento, para Soares (2017) vivemos em uma sociedade grafocêntrica cuja posse e o uso plenos da leitura e da escrita são utilizados como arma para o exercício do poder, para a legitimação da dominação econômica, social, cultural e de instrumentos de discriminação e de exclusão, logo, a alfabetização se constitui, aos que não pertencem às classes privilegiadas, como um dispositivo de sobrevivência e de combate.

De acordo com Lahire (2017) a escola estabelece, por meio de diversas experiências, uma relação particular com a linguagem da qual objetiva e supõe na maioria dos exercícios de leitura e escrita uma predisposição à consciência fonológica. Nesse sentido, a escola propõe um conjunto de exercícios - cuja finalidade da linguagem está em si mesma -, fundamentado numa realidade fonológica que se distancia de outras realidades fora do espaço escolar. Com isso, a escola exige do aluno uma nova relação com o mundo não mais pautada nas produções orais contextualizadas, mas numa lógica escritural com a

linguagem e na produção de sentido por meio dela. A partir disso, à medida que os exercícios escolares enfocam as estruturas da linguagem, o aluno passa a experimentar diferentes relações com os elementos da linguagem e, conforme avança e se aproxima do estatuto conferido à linguagem na escola, adquire o domínio da linguagem.

Para o autor, por meio dessa relação específica com a linguagem, a escola estabelece dois tipos de relação com a linguagem: i) **relação escolar-escritural perante a linguagem e o mundo** e ii) **relação oral-prática perante a linguagem e o mundo**. Dessas relações, é considerado um fracasso escolar o aluno que não consegue ou se recusa a conceber a linguagem como um fim em si mesma, para si mesma e de forma distanciada. Dessa forma, a escola – por meio da linguagem, institui uma forma de exercício do poder pela qual o aluno que domina sua própria linguagem assume uma posição de dominação simbólica sobre os que não possuem dos meios para também tomar tal posição. Desse modo, aquele que domina a razão escritural da escola torna-se mais favorecido, dado que, socialmente, assume posição de domínio entre as relações de poder. Em vista disso:

[...] ‘aprender a produção escrita ou a gramática, a ortografia, a leitura e a escrita ou a ‘expressão oral’ [...] é passar por uma aprendizagem do poder na medida em que um número de universos sociais está organizado, no seio de nossas formações sociais, sob a forma de relações sociais que denominamos de formas sociais escriturais. As disposições constituídas no centro das formas sociais escriturais escolares são uma chave historicamente necessária para entrar na multiplicidade de jogos sociais [...]’ (Lahire, 2017, p. 136).

Isso posto, quando se pensa na etapa de alfabetização as práticas escolares não se dão apenas pela cultura escolar ou transformações da forma escolar, mas pelo **habitus** de cada professor, nisso, as culturas se tencionam. Nesse sentido, de acordo com Perrenoud (1997), considerando que a realidade é tecida por muitas tramas, o professor também forma um **habitus** profissional constituído na cultura escolar por meio da socialização profissional. Desse modo, tornar o **habitus** profissional consciente também implica em mudanças na própria disposição incorporada e, por conseguinte, nas práticas pedagógicas, tornando-o mais relevante que o repertório de técnicas. Para Perrenoud (1997, p. 41):

[...] a realidade da prática e dos seus efeitos encarna-se, simultaneamente, no tipo de organização das aulas e do trabalho escolar

e nas múltiplas microdecisões que determinam o funcionamento. Isto faz com que se preste, sem dúvida, mais atenção ao *habitus* do professor do que ao seu repertório de técnicas e esquemas explícitos de ação.

Disso, também emerge o conflito entre a prescrição e a prática e as disputas em torno do saber. Dessa maneira, surge a ideia de “saberes profissionais dos professores” que se constitui pela cultura escolar ao mesmo tempo que a forma. São saberes incorporados em forma de *habitus*, por vezes inconsciente, que se formam pela interação de diferentes disposições dentro e fora do espaço escolar, conforme observa Tardif (2000, p.14):

[...] provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor.

Em face disso, o conceito de *habitus* professoral surge como parte de um conjunto de disposições que estruturam os saberes e as práticas docentes. O conceito foi introduzido na década de 1980, a partir das pesquisas realizadas pela professora Marilda da Silva, da Universidade de São Paulo. Ela afirma que, “a natureza do ensino na sala de aula é constituída por uma estrutura estável, porém estruturante, isto é, uma estrutura estável, mas não estática, que denominamos *habitus* professoral (Silva, 2005, p. 153).

Essas disposições, são as experiências e os conhecimentos que o professor incorporou e internalizou no decorrer da sua trajetória profissional, ou seja, modos de ser, pensar e agir fora do indivíduo, mas que se expressam, inconscientemente, na prática professoral. Isso significa considerar que, além do capital cultural e dos saberes profissionais incorporados no campo acadêmico, o professor também é cercado por outros espaços formativos que influenciam o seu ser social. Assim, torna-se reproduzidor das disposições que o constituem, na mesma medida que também os produz. No entanto, é no exercício da prática docente no cotidiano escolar que o professor desenvolve o *habitus* professoral independentemente da formação didática específica, assim, a relação com a formação profissional que ocorre por meio de teorias de metodologias de ensino em sala

de aula mostra-se pouco eficiente na prática professoral, uma vez que é na prática que forma seu **habitus** professoral (Silva, 2005).

Por conseguinte, o **habitus** professoral é denominado como “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” (Silva, 2005, p. 158).

Essa ideia parte da concepção de que o **habitus** refere-se à interiorização social do indivíduo a partir do contexto social ao qual está inserido, imprimindo na sua realidade o seu mundo social. E é a partir desse **habitus** que o indivíduo orienta e regula suas práticas sociais (Bourdieu, 1983).

O conjunto dessas práticas sociais refere-se ao espaço a que ele se vincula, no caso, o **campo**. Segundo Bourdieu (2007) o campo é um espaço onde se manifesta as relações de poder, cuja estrutura própria determina a posição específica que cada um ocupa em seu interior. De acordo com essas relações de poder, o campo pode estruturar ou reestruturar o **habitus**. É o que acontece, por exemplo, no campo escolar.

Nesse sentido, confita nesse campo diferentes **habitus** dos quais, à medida que se aproximam do centro do campo, vão tornando-se mais familiar à sua estrutura. Em sala de aula, esse movimento é o que conduz o estudante ao sucesso ou ao fracasso escolar. Sendo assim, quando se torna consciente esse confito entre **habitus**, revela-se, em sala de aula, o **habitus** professoral e o **habitus** de diferentes fragmentos da sociedade ali reunidos no mesmo espaço. Com isso, também entra em disputa o capital cultural.

De acordo com Bourdieu (2007), cada indivíduo é caracterizado por uma bagagem socialmente herdada constituída por componentes objetivos - exteriores ao indivíduo, cujas categorias podem se dar pelo capital econômico, pelo capital social e pelo capital cultural dos quais, juntos, são postos a serviço do sucesso escolar. Desses, o capital cultural é o que mais favorece o desempenho escolar.

Segundo o autor, o capital cultural está dividido em três modalidades: 1) o objetivado - que refere-se a propriedades de objetos culturais valorizados (livros, quadros, obras de arte etc.); 2) o institucionalizado - que corresponde a posse de certificados escolares e; 3) o incorporado - que diz respeito a cultura posta como “legítima” que é internalizada pelo indivíduo e que se expressa pelas habilidades linguísticas, pela postura, pelas crenças, pelos conhecimentos, pelas preferên-

cias, pelos hábitos e comportamentos relacionado à cultura dominante. Posto isso, o capital cultural incorporado é o que possui maior impacto no destino escolar (Bourdieu, 2007).

Partindo disso, a escola é concebida como um espaço que conserva e reproduz as desigualdades sociais, visto que legitima em seu interior a dominação exercida pelas classes dominantes por meio dos conhecimentos que ela própria produz e controla. Constituindo, a partir dessa lógica, um arbitrário cultural e de poder simbólico que, ao reproduzir a cultura dominante, contribui para a manutenção da estrutura das relações de força existentes. Nisso, segundo Bourdieu (2007, p. 53):

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças de diferentes classes sociais.

Contudo, esse percurso não se restringe à escola, mas perpassa por todo o sistema educacional. Por isso, denunciar essa lógica dentro dos espaços de ensino revela o que se dá pelo inconsciente e, conseqüentemente, se cristaliza na estrutura. Permite compreender, pela perspectiva bourdieusiana, as desigualdades educacionais e sociais (Carvalho; Bento, 2021).

Conforme as autoras, compreender as práticas pedagógicas em sala de aula também passa pela investigação desse **habitus** professoral, pois, levando em conta que o professor é o agente da sua própria prática, a sua interiorização social sempre se entrelaçará, em algum momento, com as representações do trabalho docente e com a percepção de mundo, constituindo o seu ser profissional.

Desse modo, a constituição do **habitus** professoral que se dá pela articulação entre as experiências de vida, a trajetória escolar, a formação acadêmica e o exercício da profissão formam a referência pela qual o professor orientará as suas práticas. Portanto, para que o **habitus** professoral não sirva à reprodução das desigualdades sociais é importante que os professores adquiram consciência das disposições internalizadas que reverberam no fazer pedagógico e que ressignifiquem a suas práticas para que não excluam do próprio interior do sistema educacional os que não são familiarmente próximos a ele, ao seu **habitus** e nem aos conhecimentos privilegiados do campo escolar (Baldino; Donencio, 2015).

Diante dos conceitos apresentados até aqui, é possível perceber por meio de algumas pesquisas realizadas no Brasil, e em diferentes contextos, como elas se articulam na escola e nas práticas pedagógicas de alfabetização.

METODOLOGIA

Esse trabalho foi elaborado a partir de uma revisão da literatura, pois permite o compartilhamento de informações de uma determinada área com delimitação a um determinado tema entre pesquisadores e os seus pares, proporcionando a difusão dessas informações também com os não especialistas. Além disso, por meio da revisão de literatura é possível realizar uma discussão sobre o material em forma de ensaio teórico, cujo favorecimento se concentra na contextualização, problematização e uma primeira validação do quadro teórico da investigação de interesse (Alves-Mazzotti, 2002).

A pesquisa foi realizada entre o período de julho e agosto de 2022, nas bases de dados Google Acadêmico, Portal de Periódicos da CAPES, Dedalus, PBI USP, Biblioteca Digital Brasileira, Scielo, e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. As palavras-chave utilizadas foram **cultura escolar, forma escolar, habitus, prática, alfabetização, crianças**, de formas alternadas em cada base de dados. Para critério de seleção os filtros considerados foram, quando possível, publicações em português, relevância, revisão por pares e o período entre 2000 e 2022, sendo o último critério definido a partir da limitação quantitativa do **corpus** identificada na etapa de levantamento bibliográfico caso o período considerado fosse inferior a 20 anos. Foram critérios de exclusão: publicações antes do ano 2000, as que não contemplavam - de acordo com o título, palavras-chave ou resumo -; a relação entre a cultura e a forma escolar e o **habitus** professoral na alfabetização com crianças do Ensino Fundamental I e os títulos que se repetiram em diferentes bases - o que justifica a ausência de estudos selecionados em algumas das bases. Assim, somando-se todas as bases de dados, foram encontradas 218 pesquisas. Com isso, após a leitura dos resumos, foram selecionadas 05 pesquisas, de artigos à teses, que preenchiam os critérios inicialmente propostos e que depois foram lidas considerando o aporte teórico, metodologia e a conclusão. Já os resultados foram tecidos com base numa abordagem epistemológica indutiva.

Tabela 1 - Resultados da busca nas bases de dados e seleção de pesquisas pertinentes

| Base de dados | Descritores | Gênero acadêmico | Filtro | Selecionados | Considerados |
|---|---|--------------------|-------------|--------------|--------------|
| Google Acadêmico | cultura escolar, forma escolar, habitus, prática, alfabetização, crianças | Diversos | 2000 a 2022 | 56 | 4 |
| Portal de Periódicos da CAPES | cultura escolar, forma escolar, habitus, prática, alfabetização, crianças | Artigos | 2000 a 2022 | 46 | 0 |
| Dedalus | cultura escolar, forma escolar, habitus, prática, alfabetização, crianças | Diversos | 2000 a 2022 | 3 | |
| PBI USP | cultura escolar, forma escolar, habitus, prática, alfabetização, crianças | Diversos | 2000 a 2022 | 48 | 1 |
| Biblioteca Digital Brasileira | cultura escolar, forma escolar, habitus, prática, alfabetização, crianças | Dissertação e tese | 2000 a 2022 | 31 | 0 |
| SciELO | cultura escolar, forma escolar, habitus, prática, alfabetização, crianças | Artigo | 2000 a 2022 | 34 | 0 |
| UNESP | cultura escolar, forma escolar, habitus, prática, alfabetização, crianças | Diversos | 2000 a 2022 | 107 | 0 |
| Catálogo de Teses e Dissertações da Capes | cultura escolar, forma escolar, habitus, prática, alfabetização, crianças | Dissertação e tese | 2000 a 2022 | 58 | 0 |
| Total | | | | 218 | 5 |

Fonte: elaborada pela autora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo deste estudo foi apresentar os achados da literatura referente à relação entre a cultura e a forma escolar e o **habitus** professoral na alfabetização com crianças do Ensino Fundamental I, através de estudos originais. Neste contexto, as pesquisas foram lidas privilegiando o aporte teórico, a metodologia e a conclusão, selecionadas criteriosamente e agrupadas em cinco categorias: a) função de professor; b) práticas alfabetizadoras; c) escolhas didáticas; d) cultura escolar e cultura da escola; e) ciclo básico de alfabetização.

Quadro 1 - Pesquisas consideradas e ordenadas por data de publicação

| Base de dados | Título | Gênero acadêmico | Palavra-chave | Objetivo | Abrordagem | Coleta de dados | Instituição | Ano |
|---------------|---|------------------|--|--|-------------|--|--|------|
| 1 | Marieta Gouvêa de Oliveira Penna Professor de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo: Posições sociais e condições de vida e trabalho | Tese | Função de professor, docência, habitus, cultura escolar. | Investigar a função de professor em perspectiva relacional, a partir de questões que problematizaram as posições ocupadas pelos professores no espaço das relações sociais, as condições de exercício da docência e como essas condições objetivas contribuem para posicioná-los no espaço das relações sociais, e como as posições sociais dos professores e as condições objetivas às quais esses agentes encontram-se submetidos constituem e se expressam em aspectos do habitus relacionado à função de professor, conformando os agentes que dela se ocupam. | Qualitativa | Entrevistas semiestruturadas com dez professores e respondidos questionários por outros 16, em duas escolas, uma situada em região central, e outra em região periférica da cidade de São Paulo, além de entrevistas com dois pais, quatro alunos, um coordenador e um diretor. | Universidade Católica de São Paulo | 2007 |
| 2 | Maria Iolanda Monteiro Práticas incentivadoras e controle de aprendizagem na alfabetização | Artigo | Práticas alfabetizadoras. Identidade de professor alfabetizador. Formação docente. | Investigar a variedade de ações educativas de uma professora alfabetizadora e suas relações com o rendimento escolar dos alunos, visando compreender as práticas, sem perder de vista elementos que fazem parte da escola e de seu contexto. | Qualitativa | Estudo de caso, que utilizou diversas fontes de informação, como entrevistas com a professora e os alunos, análise de documentos, observação participante e uso da técnica de "coaching" em um escola de 1a a 4a série do Ensino Fundamental, localizada num bairro de periferia de Araraquara, cidade do estado de São Paulo. | Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo | 2010 |

| | | | | | | | | | |
|---|-------------------------------|---|-------------|--|---|-------------|---|--|------|
| 3 | Simone Garbi Santana Molinari | Escolhas didáticas de uma professora alfabetizadora | Dissertação | Alfabetização – ação docente – prática educativa – escolhas didáticas. | Partiu do questionamento sobre as escolhas didáticas feitas por professores alfabetizadores no exercício da profissão e teve como objetivos identificar e procurar as origens dessas escolhas, assim como detectar e compreender o contexto e a dinâmica das ações da professora com seus alunos. | Qualitativa | Os dados foram colhidos em uma escola da rede pública estadual de São Paulo, localizada em um bairro da zona sudeste da capital, em uma sala de 1ª série, a partir de observações diretas em sala de aula, questionário e entrevista feitos com a professora. | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, | 2010 |
| 4 | Flaviana Demenech | Cultura Escolar e Cultura da Escola: produção e reprodução | Dissertação | Cultura escolar, universalização da escola, cotidiano escolar, políticas públicas | Investigar como as tensões, novas e antigas contradições são (re)produzidas na escola pública à medida que a heterogeneidade, através da presença de sujeitos (crianças, jovens, pais, programas, profissionais de outras áreas) que trazem consigo características diferentes do previsto - linguagens, ações, costumes -, adentra a escola e nela permanece, confrontando-se com a homogeneidade impregnada em seu projeto cultural, historicamente construído. | Qualitativa | Estudos de caso etnográfico, reunindo elementos do cotidiano de duas escolas de periferia de Passo Fundo. | Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo | 2014 |
| 5 | Aureci Santos Torres da Silva | O ciclo básico de alfabetização na escola graduada: trajetória, reações e (re) apropriações da cultura escolar no Município de Perobal/PR (1989-2008) | Dissertação | História e Historiografia; Cultura Escolar; Ciclos Escolares; Ciclo Básico de Alfabetização. | Analisar a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), em duas escolas do Município de Perobal/PR, nas décadas de 1980 e 1990. | Qualitativa | Entrevistas orais semiestruturadas e análise de documentos | Universidade Estadual de Maringá | 2022 |

Fonte: elaborada pela autora.

FUNÇÃO DE PROFESSOR

A tese “Professor de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo: Posições sociais e condições de vida e trabalho”, produzida pela Marieta Gouvêa de Oliveira Penna (2007), mostrou por meio de entrevistas semiestruturadas com dez professores e respondidos questionários por outros 16, em duas escolas, uma situada em região central, e outra em região periférica da cidade de São Paulo, além de entrevistas com dois pais, quatro alunos, um coordenador e um diretor, que as professoras estabelecem distinções entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar e os familiares dos alunos mesmo quando as condições objetivas de trabalho revelam-se precárias quanto ao espaço, a falta de autonomia, as angústias e as tensões. Também foi possível observar que a formação realizada e a relação estabelecida com o universo do conhecimento enfatizam aspectos práticos do exercício da docência, valendo-se de aspectos utilitários imbricados no preparo de suas aulas, com ênfase na forma e não no conteúdo, com especial atenção ao controle e a organização da sala de aula e do aprendizado, pois ter o domínio do conteúdo das disciplinas escolares ou conhecer metodologias de alfabetização de crianças, não foram destacados como características relevantes de um bom professor. Com isso, esse distanciamento reflete na dificuldade que as professoras possuem de estabelecer reflexão crítica sobre a escola e a função que nela desempenham. As condições materiais e as relações sociais dentro e fora da escola também estabelecem o

exercício da docência cuja motivação também diz respeito a ensinar os alunos conteúdos escolares, como alfabetizar e ensinar a ler. A pesquisadora identificou que a função docente, para os entrevistados, é centrada na disciplinarização e moralização das crianças, a partir das facetas do **habitus** professoral - incorporados no exercício da função, que se relacionam com a origem, percurso social, pertencimento de classe, bem como à cultura escolar e às condições objetivas de efetivação dessa função. Assim, é possível perceber que as práticas pedagógicas se expressam pela relação entre aspectos da cultura escolar e do **habitus**.

PRÁTICAS ALFABETIZADORAS

No artigo “Práticas incentivadoras e controle de aprendizagem na alfabetização”, da Maria Iolanda Monteiro (2010), observou-se, por meio de uma pesquisa qualitativa a partir de entrevistas e observação participante, que as práticas pedagógicas de alfabetização apresentaram um caráter contraditório entre o que a escola exigia e as necessidades dos alunos. A pesquisadora identificou que a configuração do cotidiano escolar tinha o objetivo de homogeneizar e classificar o desempenho dos estudantes, assumindo um controle que os conduziam a um destino social, controlando seu tempo, espaço, ritmo de aprendizagem e sua locomoção, pois as práticas pedagógicas eram determinadas com base na cultura escolar, no qual o professor não tinha a possibilidade de negociar porque partia de uma prescrição considerada suficiente para atender às demandas educacionais. Assim, os professores incorporavam em seu cotidiano práticas e representações objetivas sob práticas de controle.

ESCOLHAS DIDÁTICAS

Com relação à dissertação “Escolhas didáticas de uma professora alfabetizadora”, da Simone Garbi Santana Molinari (2010), foi possível perceber a partir de observações diretas em sala de aula, questionário e entrevista feitos com uma professora da 1ª série de uma escola da rede pública estadual de São Paulo, que as escolhas didáticas eram parcialmente realizadas com base no Programa Ler e Escrever, priorizando atividades para fins de homogeneização e controle da disciplina das crianças, como memorização e ditado. Em partes, as práticas eram norteadas conforme as orientações do programa adotado na rede pública estadual e, em outros momentos, contrárias às prescrições pedagógicas. Assim, a

pesquisadora identificou a presença de “bricolage”, em que o **habitus** adquirido nos primeiros anos com a família e depois, no início da vida escolar e profissional, orientaram a prática da professora com seus alunos. Com isso, foi possível concluir que a atuação profissional é um misto de implementação de ação política e da manutenção renovada das práticas enraizadas na cultura escolar e, conseqüentemente, constituidoras de parte do **habitus** dos professores em ação no embate com a realidade que é multifacetada.

CULTURA ESCOLAR E CULTURA DA ESCOLA

Na dissertação “Cultura Escolar e Cultura da Escola: produção e reprodução”, da Flaviana Demenech (2014), observou-se a partir de estudos de caso etnográfico - reunindo elementos do cotidiano de duas escolas de periferia de Passo Fundo -, que as práticas pedagógicas, a princípio, são sustentadas pela cultura da escola, mas que a cultura escolar assume maior força no cotidiano à medida que produz e reproduz tensões, novas e antigas contradições em que os mecanismos se constituem pela homogeneização e restrição dos movimentos, pensamentos e ações dos heterogêneos, priorizando métodos tradicionais e mecânicos distantes da realidade do aluno. A partir disso, os professores vão aprendendo a regular suas práticas por meio da cultura escolar e contribuem, às vezes inconscientemente, para o controle e a padronização dos costumes, regras, linguagem e comportamentos, das quais a família também é convidada a participar.

CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO

Com a dissertação da Aureci Santos Torres da Silva (2022) - “O ciclo básico de alfabetização na escola graduada: trajetória, reações e (re) apropriações da cultura escolar no Município de Perobal/PR (1989-2008)”, observou-se por meio de entrevistas orais semiestruturadas e análise de documentos de duas escolas do Município de Perobal/PR, nas décadas de 1980 e 1990, que a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) no estado do Paraná aconteceu pelo movimento de permanências e rupturas, no qual as disputas entre a tradição existente e com os hábitos e interesses em jogo se refetiram nas práticas, no desempenho dos alunos e na organização curricular da escola. Na contramão de algumas professoras que aderiram ao projeto de CBA com mais facilidade; a maioria

das professoras mostraram resistência, utilizando cartilhas escondidas e práticas mais conservadoras de ensino, denotando maior apego às práticas tradicionais e a reprodução desse modelo. Com isso, as professoras de Perobal, sujeitas que conservam e transformam a cultura escolar, reinventaram e readaptaram práticas antigas ao seu contexto da época, recusando-se às prescrições propostas pela Secretaria de Educação. Numa forma de bricolagem, cada professora conferiu ao CBA novos sentidos e significados à alfabetização, com relativa autonomia e amparo na tradição existente, cujas práticas do ensino seriado estavam arraigadas na cultura escolar.

Com base nos resultados da pesquisa, considerando que foram realizadas em escolas públicas e, na maioria, em escolas localizadas em regiões periféricas, é possível observar o quanto as relações entre a cultura escolar, a forma escolar e o **habitus** professoral fomentam conflitos e disputas em torno das práticas de alfabetização ao mesmo tempo que conservam uma relação de produção e reprodução das relações sociais com o conhecimento, a linguagem e o ensino. Com base numa abordagem epistemológica indutiva, as principais codificações que sintetizam as marcas dessas contradições são: o caráter de controle e organização da sala de aula e do aprendizado; práticas de controle no e do espaço de aprendizagem; homogeneização; disciplinarização e moralização, controle do tempo, espaço, ritmo de aprendizagem e locomoção das crianças; memorização; ditado; cartilhas e a bricolagem no cotidiano escolar.

Desse modo, além dos conflitos que cercam a prescrição e a prática, também é possível perceber a conformidade do **habitus** professoral à cultura e à forma escolar à medida que pela força e pela tradição orientam suas ações preservando ideias e saberes conservadores do ensino, mas que também as adaptam a uma nova finalidade pela bricolagem do cotidiano, contrariando toda proposta de transformação ou de reforma que não tenha se constituído no interior da escola e tampouco que não estejam afeitas às suas intencionalidades. São disputas internas e externas que dão o tom ao que se preserva, ao que se aceita e ao que é imposto - desde que passe pelo crivo escolar e professoral. Assim, entre a conformidade e a rejeição do que lhe é proposto ou imposto pela norma, o professor se adequa à predominância da cultura e da forma escolar e, em sala de aula, seleciona o que lhe parece mais adequado, disso, predominam as formas e as regras e não o conteúdo. Nesse sentido, enquanto as culturas se disputam, se conservam e se modificam; o **habitus** professoral segue o mesmo percurso entre preservação e adaptação dado pela prática e pela socialização.

Todavia, enquanto tais contradições se revelam nas práticas pedagógicas pelas preferências e escolhas, paralelamente a escola conserva as mesmas relações desiguais com o conhecimento e com a linguagem à medida que, sem a possibilidade de resistência ou de consciência do **habitus**, se conserva a pedagogização das relações sociais de aprendizagem engendrada na relação escolar-escritural, da qual reproduz formas de exercício do poder refetidas pela dominação simbólica e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a delimitação para o ciclo de alfabetização com crianças do Ensino Fundamental I e as relações teóricas com o **habitus** professoral, a cultura e a forma escolar tenha reduzido significativamente o número de pesquisas selecionadas quando considerado os critérios estabelecidos. Ainda assim, os achados se mostraram pertinentes e fecundos quanto às contribuições investigativas.

Considerando que a proposta deste ensaio foi a de realizar uma revisão da literatura sobre a relação entre a cultura escolar, a forma escolar e o **habitus** professoral na prática de alfabetização com crianças do Ensino Fundamental I para conhecer as pesquisas relacionadas ao interesse de pesquisa, entende-se que, a partir disso, é possível pensar numa primeira aproximação de validação do quadro teórico que auxilie a elaboração de outras de pesquisas que concentrem o mesmo tema de interesse.

Além disso, a partir dos resultados encontrados, percebeu-se uma lacuna quanto aos estudos voltados para a investigação do **habitus** professoral na prática de alfabetização que relacionem cultura e forma escolar. Com isso, propiciar pesquisas por essa interseccionalidade pode contribuir com diferentes perspectivas, sendo uma delas, a possibilidade de compreender de que forma os conflitos entre culturas - cristalizados na prática de alfabetização - tendem a conservar relações desiguais de aprendizagem ou de estabelecer transformações inovadoras conforme uma dialética entre tempo e espaço. Além disso, pode proporcionar resultados que permitam novas compreensões quanto à formação inicial e continuada de professores, bem como ao campo da história da educação.

Todavia, tendo em vista que poucas pesquisas lançam um olhar mais profundo entre o que está invisível e o que se cristaliza na prática, alternativas que

tornam possível esse tipo de análise, em especial na história da educação, podem se constituir por meio do cruzamento de fontes diversificadas de informação, como relatos autobiográficos, história oral e de vida, fotografias, projeto político-pedagógico etc. São estudos que, a depender do recorte, podem ser mais robustos, porém com probabilidade profícuo, tendo em vista que o olhar do pesquisador circulará entre o interior e o exterior da escola.

Há de se considerar também que delimitar as vertentes ou confrontá-las explicitando isso ao leitor, também se faz pertinente ao considerar variáveis dependentes e independentes na hipótese.

Ademais, vale ressaltar que as pesquisas foram realizadas em escolas públicas e, na maioria, em regiões periféricas, o que por vez pode ocasionar interpretações equivocadas e generalizadas de uma realidade diversificada e complexa. Logo, ao considerar as amostras, teorias e métodos, o **corpus** analisado não contempla uma quantidade significativa que a torna uma evidência, portanto, se mostra inconclusiva para qualquer tipo de afirmação.

Contudo, entende-se que este ensaio possibilitou primeiras aproximações dentro de um campo pouco explorado e, com isso, reflexões e possíveis problematizações para pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão de literatura” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.).

A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2002, p. 25-44

BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema** de ensino. 2a. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves editora, 1982.

BOURDIEU, P. Esboço da teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu/Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1983, p.46-81.

BOURDIEU, P. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: BOURDIEU, P. A economia das trocas simbólicas. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004, p. 203-229.

BOURDIEU, P. NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). Escritos de educação. 09 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CARVALHO, T. K. P. de; BENTO, E. G. Teoria bourdieusiana para o estudo das desigualdades educacionais e sociais. **Revista Fórum Identidades**. Universidade Federal de Sergipe, 33, nº 1, p. 157-172, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.47250/forident.v33n1.p157-172>. Acesso em: 16 jul. 2022.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 2, 1990.

DEMENECH, F. **Cultura escolar e cultura da escola**: produção e reprodução. 2015. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2015. <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/806>. Acesso em: 02 ago. 2022.

FARIA FILHO, L. M. et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p.139-159, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gWnWZd8C5TsxsYC7d6KzbTS/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 16 jul. 2022.

FORQUIN, J. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

LAHIRE, Bernard. Cultura escrita e universo escolar: a produção de desigualdades na escola elementar. IN: VISSER, Ricardo & JUNQUEIRA, Lília (orgs.) **Dossiê Bernard Lahire**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017, p.135-136.

MOLINARI, S. G. S. **Escolhas didáticas de uma professora alfabetizadora**. 2010. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10275>. Acesso em: 02 ago. 2022.

MONTEIRO, M. I. Práticas incentivadoras e controle de aprendizagem na alfabetização. **Educação**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 97-110, 2010. DOI: 10.5902/198464441368. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1368>. Acesso em: 01 ago. 2022.

PENNA, M. G. de O. **Professor de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo**: posições sociais e condições de vida e trabalho. 2007. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/10601>. Acesso em: 01 ago. 2022.

PERRENOUD, P. A. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1997.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SILVA, M. da. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, Maio /Jun /Jul /Ago 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/LdBdvGQ66DwZBCTXx8qnRcd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 jul. 2022.

SILVA, A. S. T. da. **O ciclo básico de alfabetização na escola graduada**: trajetória, reações e (re) apropriações da cultura escolar no Município de Perobal/PR (1989-2008). 2022. 214 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses.htm>. Acesso em: 01 ago. 2022.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf. Acesso em: 17 jul. 2022.

VIÑAO FRAGO, A. Do analfabetismo à alfabetização: análise de uma mutação antropológica e historiográfica. In: FRAGO, Antonio Vinão. **Alfabetização na sociedade e na história**: vozes, palavras e textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 29-68.

VIÑAO FRAGO, A. Culturas escolares y reformas (sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas). **Revista Teias**, v. 1, n. 2, p. 1-25, 2000.
Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/23855/16828>. Acesso em 17 jul. 2022.

VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. A. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: _____ **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 59-139.