



Educação Unisinos

E-ISSN: 2177-6210

revistaeduc@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Brasil

Gouvêa de Oliveira Penna, Marieta

Relações entre professores e alunos: algumas considerações sobre a indisciplina

Educação Unisinos, vol. 14, núm. 1, enero-abril, 2010, pp. 11-16

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

São Leopoldo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644451003>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

Relações entre professores e alunos: algumas considerações sobre a indisciplina¹

Relationships between teachers and students: Some considerations on indiscipline

Marieta Gouvêa de Oliveira Penna
marieta.penna@yahoo.com.br

Resumo: Ao se discutir o trabalho de professor, é importante analisar-se as condições objetivas de exercício da docência, no que diz respeito às relações estabelecidas pelos professores com seus alunos na escola. Para os professores, as principais dificuldades enfrentadas no exercício docente são a falta de colaboração das famílias e a indisciplina dos alunos. No entanto, educar os alunos confere prestígio aos professores, se for considerada a posição que ocupam socialmente.

Palavras-chave: relação professor x aluno, função docente, indisciplina, posição social.

Abstract: In discussing about teachers' work, a fundamental aspect to be analyzed is on the objective conditions of the teaching profession, respecting the relationships established by teachers with their students at school. For teachers, the main difficulties faced in teaching practice are the non-cooperation from families as well as the students' indiscipline. However, educating the students gives prestige to teachers, considering the position they occupy in society.

Key words: the relationship teacher vs. student, teaching function, indiscipline, social position.

Introdução

Este artigo apresenta análises formuladas sobre as condições do exercício docente nas primeiras séries do Ensino Fundamental, no que diz respeito às relações estabelecidas pelos professores com seus alunos na escola, com o objetivo de compreender os aspectos relacionados às condições de exercício docente. Trata-se de análise relacional, que

pretende evidenciar as conexões estabelecidas entre alguns aspectos das condições de trabalho, as relações estabelecidas pelos professores com seus alunos na escola, e a posição social por eles ocupada.

As práticas sociais estabelecidas expressam as condições objetivas de vida às quais os agentes encontram-se submetidos. Nesse sentido, importa analisar a função de professor por dentro, ou seja, quais são as relações

nas quais os docentes encontram-se envolvidos, buscando a compreensão da forma como se veem e são vistos socialmente.

Assim, a finalidade deste artigo é evidenciar aspectos das condições objetivas de trabalho dos professores, as quais constituem e são constituídas pela posição ocupada por eles no espaço das relações sociais, numa relação de múltiplas determinações. A posição ocupada

¹ Financiamento CNPq.

pelo professor no espaço das relações sociais e as condições objetivas em que o desempenho dessa função se desenvolve se expressam no *habitus* relacionado ao exercício dessa função.

Os dados aqui analisados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com dez professoras do ciclo I do Ensino Fundamental, em duas escolas públicas da rede estadual de São Paulo². No total, foram entrevistados também uma diretora, uma professora-coordenadora, dois pais e oito alunos.

Condições objetivas, posição social e *habitus* docente

De acordo com Bourdieu (1988), as condições objetivas de vida às quais os agentes encontram-se submetidos geram condicionamentos. Estes, por sua vez, se traduzem em práticas e estilos de vida que os posicionam no espaço das relações sociais. Os estilos de vida são distintivos e se estabelecem por oposição a outros grupos ou categorias de agentes, e dizem respeito à capacidade de utilizar e se apropriar material ou simbolicamente de bens econômicos e culturais. O agente é duplamente informado sobre as condutas a realizar, ou seja, pela estrutura objetiva das condições às quais está submetido, e pelos esquemas empregados para compreender essa estrutura.

Ser professor implica ocupar determinada posição no espaço social e essa posição se expressa e ao mesmo tempo constitui determinado *habitus* relacionado a esse exercício, ou seja, disposições presentes em tomadas de posição e julgamentos, além de favorecer o estabelecimento de práticas que, ao serem analisadas, permitem capturar o *habitus* em alguns de seus aspectos.

Ou seja, as condições objetivas nas quais o exercício docente se desenvolve, que por sua vez são fruto da institucionalização da função, contribuem para a constituição de determinadas disposições integradoras de *habitus* relacionado a esse exercício que, entre outras formas, se expressam na prática docente.

O professor, ao socializar-se para e no exercício da função docente, encontra-se imerso na cultura escolar, suas regras e procedimentos, que se refere à função da escola em determinado contexto histórico e social (Julia, 2001).

A prática docente e a percepção que o professor possui da atividade por ele desempenhada revelam modos de ser e agir desses profissionais na escola. Ao me referir à prática docente, parto de formulação estabelecida por Sacristán (1999), que a comprehende como cultura objetivada, na forma de um legado imposto aos sujeitos, expressando-se como sabedoria compartilhada, ações a serem executadas ou mesmo estilos docentes. A racionalidade que explica o funcionamento da escola não reside apenas na cabeça dos professores, mas em algo que é próprio à organização do sistema escolar e suas pautas de comportamento.

Assim, o *habitus* do professor diz respeito à cultura escolar sedimentada historicamente, relacionada ao modo escolar de socialização e suas pautas de funcionamento. Diz respeito também às condições objetivas em que esse exercício se desenvolve, ou seja, a uma dada sociedade em um dado momento.

Ao desempenharem determinada função, do que deriva ocupar determinada posição no espaço das relações sociais, os agentes são moldados pela socialização que diz respeito a esse desempenho, o que

ocorre em determinadas condições de trabalho que necessitam ser compreendidas.

Os sujeitos da pesquisa

Num primeiro momento, cabe especificar que todos os sujeitos entrevistados na realização desta pesquisa eram professoras, pois não havia professores lecionando nas escolas em que foram realizadas as entrevistas. Análises relacionadas à docência e questões de gênero são importantes para se compreender a forma como o exercício da função docente se constitui socialmente. A função de ensinar, especialmente para as primeiras séries da escolarização básica, constituiu-se historicamente como função feminina. Na atualidade, dentre os professores brasileiros, 81,3% são mulheres (Brasil, 2004), com predominância nos segmentos iniciais da escolarização. A análise do exercício docente em perspectiva sociológica comporta necessariamente a questão de gênero, especialmente no que se refere às primeiras séries da escolarização fundamental que, em função de determinações sociais, configurou-se como função feminina. Sobre a questão da docência e relações de gênero ver, entre outros, Apple (1995), Catani *et al.* (1997), Carvalho (1999), Chamon (2005).

Em relação à idade das professoras, tem-se que seis possuíam idades variando de 41 a 50 anos; três possuíam idades entre 51 a 60 anos e uma entre 31 a 40 anos. No que se refere à formação, todas concluíram o magistério, sendo que três o fizeram em escolas particulares e sete em escolas públicas.

No que diz respeito à formação em nível superior, apenas metade delas chegou a esse nível de ensino, em que duas fizeram pedagogia, uma fez

² As entrevistas foram realizadas por ocasião da pesquisa da elaboração de Tese de Doutorado (Penna, 2007).

matemática e duas estavam cursando pedagogia quando da realização das entrevistas, todas em instituições privadas. Ao se considerar a situação funcional das professoras, tem-se que metade delas era efetiva e metade era Ocupante de Função Atividade (OFA)³, o que acarreta em contratação temporária (ou seja, com duração até o final do ano letivo).

Com relação ao número de turmas e escolas em que lecionavam, tem-se que a maior parte das professoras (seis delas) lecionavam em apenas uma turma, contrariando a ideia de que os professores trabalham em jornada dupla.

Origem social dos professores

Por se tratar de estudo que analisa as condições de trabalho e a posição social dos agentes, importa tecer considerações sobre a origem social dos professores. Diferentes pesquisas feitas em épocas distintas apontam para o fato de que os professores das primeiras séries do Ensino Fundamental, em sua maioria, têm origem nas camadas populares, fato que se acentua na atualidade. Dentre esses estudos, podem-se destacar os realizados na década de 1960, Pereira (1969) e Gouveia (1970); no final dos anos de 1970, Novaes (1984); na década de 1980, Mello (2003) e Pessanha (1992); e, na década de 1990, Gatti *et al.* (1998) e Silva *et al.* (1998). Alguns trabalhos apontam também para a possibilidade de mobilidade social relacionada ao exercício docente (Brasil, 2004; Mello, 2003; Gatti *et al.*, 1998; Silva *et al.*, 1998), mesmo no que diz respeito aos professores do ciclo II do Ensino Fundamental, como atesta estudo de Martins (2004).

Os dados coletados para esta pesquisa vão ao encontro desses resultados. As entrevistas realizadas com as professoras permitem posicioná-las no que diz respeito à origem, em sua maioria, nas camadas populares, em função da escolarização atingida e da profissão exercida por seus pais e avós. Com relação à formação dos pais, verificou-se que a grande maioria deles, tanto dos pais quanto das mães, possuía formação o antigo primário completo. Já com relação à profissão, a maioria das mães trabalhava em casa. Quanto aos pais, estavam distribuídos em sua maioria entre profissões manuais. Com relação aos avós maternos e paternos, a maioria possuía até o primário completo, com número elevado de analfabetos, exercendo em sua maioria ocupações manuais. Assim, se por um lado verifica-se leve melhoria no perfil sócio econômico entre a geração dos avós e dos pais dessas professoras, constata-se que elas originam-se de camadas desprivilegiadas da população, com pais e avós com pouca formação, exercendo profissões manuais e, portanto, carentes de capital econômico e de capital cultural valorizado socialmente. Esses dados são importantes uma vez que à origem familiar corresponde determinado processo de socialização, do qual decorre a incorporação de aprendizagens de disposições para a ação relacionadas à classe social.

A indisciplina dos alunos

Ao serem questionadas sobre o mais difícil para elas no exercício docente, todas as professoras responderam que era a indisciplina das crianças e a falta de apoio dos pais. Assim, não foram mencionados

aspectos como a situação funcional instável para metade delas, ausência de recursos pedagógicos, baixos salários. Para as professoras entrevistadas o salário, apesar de baixo, possibilitava-lhes compor a renda familiar de forma satisfatória.

Os principais problemas enfrentados pelas professoras em seu dia a dia referiam-se, portanto, ao contato que necessitavam estabelecer com seus alunos para a condução do cerne de sua função, ou seja, o ensino e a educação das crianças, e também à falta de apoio dos pais para que pudessem realizar essa tarefa com sucesso.

As professoras percebiam as dificuldades existentes nesse contato com os alunos sob diferentes aspectos, porém, a questão da disciplina estava muito marcada em seus depoimentos. Para elas, as crianças eram indisciplinadas, não respeitadoras do espaço escolar e nem tampouco de seus professores, atrapalhando o bom andamento das aulas. As professoras relataram que muitas vezes os alunos eram agressivos, os professores eram xingados, levavam chutes ou mesmo eram tratados aos gritos por seus alunos. Outras vezes os alunos eram agressivos entre eles, levando inclusive armas para a escola. As professoras sentiam-se impotentes e acusavam os pais das crianças como os responsáveis por essa situação existente nas escolas. Com relação aos pais, destacou-se referência à omissão da família. Para as professoras os pais eram omissos por completo, não apoiavam suas ações, não manifestavam interesse pelo aprendizado de seus filhos e delegaram aos professores a responsabilidade por educá-los; o que fazia com que as professoras em alguns momentos se sentissem como babás ou simples tomadoras de conta de crianças.

³ Quando da realização das entrevistas, em 2006, a situação funcional do Professor de Educação Básica I da rede estadual paulista era: Professor Ocupante de Cargo Efetivo (efetivo), Professor Ocupante de Função Atividade (OFA), Professor Eventual (contratado para fazer substituições).

Assim, se por um lado as dificuldades que possuíam com os alunos e seus pais eram bastante concretas, por outro lado as demais dificuldades vivenciadas em seu cotidiano e que, se enfrentadas, poderiam minimizar as dificuldades que encontravam no trato com os alunos, não foram sequer mencionadas, como salas cheias, formação deficitária das professoras, ausência de equipe coesa de trabalho, só para citar alguns exemplos.

Os alunos e suas famílias são responsabilizados pela maior parte dos problemas que afligem as escolas, e a indisciplina dos alunos é a principal fonte de angústias e dissabores dos professores. No entanto, como num paradoxo, a existência da indisciplina era ao mesmo tempo a fonte de grandes satisfações proporcionadas aos professores, uma vez que disciplinar essas crianças era o objetivo central de suas práticas que, se realizadas com sucesso, resultavam em valorização e reconhecimento.

Além disso, como se verá adiante, o fato de os alunos serem indisciplinados e incivilizados permitia às professoras o estabelecimento de distinções em relação aos alunos e suas famílias, além da captura de capital simbólico.

A fim de evidenciar as condições concretas às quais os professores encontram-se submetidos no exercício de sua função, ao se investigar a docência em uma perspectiva relacional, há que se levar em conta a forma como esse exercício se realiza na escola, a fim de compreender como e com quem o professor estabelece comparações, ou seja, opera distinções e se posiciona no espaço das relações sociais. De acordo com Bourdieu (1991), a análise da posição social ocupada pelos agentes, para o que importa investigar relações de

distinção, contribui para o entendimento do ponto de vista a partir do qual a realidade social é construída. Ainda, o autor destaca que essa distinção necessita ser percebida pelo outro, com quem as relações de distinção são estabelecidas, uma vez que se constitui em diferença hierarquizada, que traz benefício e lucro simbólico (Bourdieu, 1988).

Na pesquisa realizada, as relações estabelecidas pelos professores com seus alunos eram bastante contraditórias. Por um lado, conforme explorado acima, os alunos foram apontados como a principal fonte de problemas e dificuldades enfrentados pelas professoras. Por outro lado, era em relação aos alunos e seus pais que as professoras operavam a mais forte distinção, e também sobre quem exerciam algum poder, especialmente em relação aos alunos e no interior da sala de aula, ainda mais no caso de crianças de primeira à quarta série, que, do ponto de vista das professoras, por serem mais novas são mais obedientes.

Nesse sentido, importa ressaltar a distinção estabelecida pelas professoras em relação às crianças e os pais destas, e que para elas se traduzia em capital simbólico relacionado ao exercício da função docente e no exercício de relações de poder. Esse capital simbólico, ou seja, esse reconhecimento, dizia respeito ao fato de serem percebidas por seus alunos e familiares como autoridade em termos morais e culturais, uma vez que portavam qualidades superiores a eles, além de possuírem melhor formação em termos de conhecimento. Tanto os depoimentos das mães quanto o depoimento dos alunos confirmaram esse reconhecimento, com afirmações como: “gostaria muito que minha filha fosse professora”; “elas estudaram e aprenderam

a lidar com crianças” (mães); “as professoras estudaram e por isso sabem mais”; “a professora está lá para ensinar muitas coisas pra gente” (alunos). As professoras sentiam-se melhores que seus alunos, não apenas em termos de possuírem mais conhecimentos relacionados às disciplinas escolares, como Português, História, Ciências, mas especialmente em termos morais, como mostra o extracto abaixo, extraído da entrevista realizada com Mariana⁴:

Eu já tenho minha opinião formada sobre a sociedade, sobre o que pode ser feito, o que não pode. Então você estando na sala de aula, eu acredito que as chances de você contribuir para um mundo melhor estão ali, na sua mão. Você pode ajudar, você pode incentivar, você pode tentar conduzir, eu acho que a gente tem esse trunfo na mão, de poder melhorar as pessoas que passam pela sua mão. Eu me orgulho muito disso (Mariana).

Eram melhores do que eles, e teciam julgamentos morais sobre as crianças e suas famílias, sobre as quais deveriam interferir de forma a reverter o diagnóstico negativo que percebiam:

Esses alunos não recebem educação na casa deles. Eles não têm respeito, eles não têm vontade, eles não têm nada. Então a gente tenta fazer o que a gente acha que deveria ser feito em casa (Isaura).

Essas crianças são muito carentes de tudo. Elas não têm mãe. A mãe fica o dia todo fora e não tem tempo para o filho. [...] Se eu percebo que um aluno de repente perdeu o interesse, então eu quero saber o que está acontecendo com ele. E você pode ver: ou o pai está saindo de casa, ou arrumou uma amante, ou bate muito na mãe... É assim, é sempre alguma coisa em casa (Maria Cecília).

⁴ Para uma maior aproximação com as professoras entrevistadas, ver Penna (2007).

Quando a criança é indisciplinada, geralmente é a estrutura familiar. [...] Os alunos estão chegando para nós com problemas familiares muito grandes, a afetividade familiar é mímina (Fátima).

Professores e alunos ocupam posições distintas na escola, e cada qual deve ocupar seu lugar, bastante delimitado na hierarquia escolar. De acordo com Bourdieu (2001a), os esquemas práticos de classificação acionados pelo professor ao elaborar juízos sobre seus alunos, e que organizam sua percepção, apreciação e prática, revelam princípios que organizam o sistema de ensino, que por sua vez tendem a reproduzir a ordem social e a estrutura das relações entre os grupos nela inscrita, implicando relações de força e sentido.

Disso decorre que, para os professores, não é qualquer pessoa que pode estar na posição de ensinar. Além de saber mais que seus alunos, o professor deve ser melhor do que eles em alguns aspectos, o que acaba por configurar alunos e professores em posições diferentes, muitas vezes antagônicas, conferindo aos docentes condições de estabelecer julgamentos morais sobre seus alunos. As classificações exprimem consensos estabelecidos entre os professores e são baseadas muito mais em qualidades da pessoa do que, por exemplo, em graus de aprendizagem dos conteúdos escolares das diferentes disciplinas atingidos pelos alunos. São qualificações que encerram definição de excelência e que dizem respeito não só ao que os professores esperam de um aluno em termos morais mas à diferença que estabelecem em relação a ele. O professor, no entanto, tece juízos de valor relacionados a seus alunos e familiares em nome da neutralidade escolar e da autoridade que lhe foi concedida pelo sistema de ensino,

em que os julgamentos escolares tendem a reproduzir a estrutura das relações objetivas do universo social (Bourdieu e Passeron, 1982).

Considerações finais

Ao se investigar aspectos das condições objetivas às quais as professoras encontravam-se submetidas em decorrência do exercício docente, evidenciou-se que elas se percebiam exercendo função desvalorizada socialmente. As professoras, ao apontarem o que em seu cotidiano fazia com que se sentissem desvalorizadas, destacaram principalmente a não colaboração das famílias e a indisciplina dos alunos, deixando de considerar fatores, como por exemplo, as difíceis condições de trabalho às quais estavam submetidas, como era o caso da falta de vínculo empregatício estável para metade delas, o que expressa sua desvalorização política.

O pior de tudo para elas em seu trabalho era a questão da indisciplina dos alunos, que fazia com que sentissem que tanto para os pais dos alunos e mesmo socialmente, a função que exerciam não era valorizada. Os aspectos negativos associados à docência eram suficientes para as professoras perceberem a posição social por elas ocupada como frágil e constantemente ameaçada. Ao mesmo tempo, o lugar que ocupavam na escola as levava a estabelecerem esforços para marcar distâncias em relação aos seus alunos e familiares destes, trazendo consequências para as relações estabelecidas, implicando em julgamentos e representações negativos. Sentiam-se superiores a seus alunos e familiares em termos da educação e da cultura que possuíam. Em decorrência do que a função proporciona e exige, relacionados à relação formativa desempenhada pela escola, e que no caso delas dizia respeito especialmente a aspectos morais e disciplinadores, estabele-

ciam relação de distinção para com seus alunos e familiares, além de estabelecerem relações de poder. De seu ponto de vista, sabiam mais que seus alunos, tinham mais cultura que eles, além de serem melhores do que eles em termos morais.

Evidenciou-se com a realização da pesquisa que, mesmo sendo função desvalorizada política e socialmente e mesmo em face às difíceis condições objetivas a que estavam submetidas, para as professoras exercer a função docente significava valor, seja em razão de ganhos concretos em termos materiais advindos com o salário recebido, mas especialmente em decorrência do capital simbólico que conseguiam capitalizar nas relações de distinção estabelecidas na escola. Além disso, exercer a docência significou elevação concreta do capital cultural das professoras, ao se levar em consideração suas famílias de origem.

Dessa forma, se por um lado as condições de exercício docente são adversas, são essas mesmas condições objetivas que, ao disporem em posições opostas professores e alunos, atribuindo aos professores a tarefa de educá-los, propicia aos primeiros a possibilidade de operarem distinções e se posicionarem de maneira favorável no espaço das relações em que se encontram envolvidos, apesar de ocuparem posição dominada no interior do campo educacional.

Conforme discutido anteriormente, para Bourdieu (2001b) ocupar determinada posição diz respeito às condições objetivas a ela relacionadas, uma vez que essa posição relaciona-se à tradução simbólica de diferenças existentes de fato e que estão inscritas nas condições objetivas vivenciadas pelos agentes. Assim, em decorrência das condições adversas às quais estavam submetidas, e da fragilidade da relação de poder estabelecida com seus alunos, as professoras necessitavam constan-

temente realçar as diferenças existentes, a fim de assegurarem retorno simbólico em função socialmente desvalorizada, para o que importava enfatizar as distinções, configurando alunos e professores em posições diferentes, muitas vezes antagônicas, e conferindo aos docentes condições de estabelecer julgamentos morais sobre seus alunos, para além de avaliações de seu desempenho pedagógico. Essas questões acabam por compor aspectos da cultura escolar e das aprendizagens realizadas pelos professores no exercício da função docente, com ênfase nos processos moralizadores e disciplinarizadores, compondo facetas do *habitus* relacionado ao exercício docente.

Referências

- APPLE, M.W. 1995. Controlando o trabalho docente. In: M.W. APPLE, *Trabalho docente e textos: Economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, p. 31-52.
- BOURDIEU, P. 1988. *La distinción – Críterios y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus, 597 p.
- BOURDIEU, P. 1991. Estruturas sociais e estruturas mentais. *Teoria & Educação*, 3:113-119.
- BOURDIEU, P. 2001a. As categorias do juízo professoral. In: M.A. NOGUEIRA; A. CATANI, *Escritos de educação*. 3º ed., Petrópolis, Vozes, p. 217-227.
- BOURDIEU, P. 2001b. Condição de Classe e Posição de Classe. In: S. MICELI (org.), *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Perspectiva, p. 3-26.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. 1982. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Francisco Alves, 238 p.
- BRASIL. 2004. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...* Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Pesquisa Nacional Unesco. São Paulo, Moderna, 227 p.
- CARVALHO, M.P. 1999. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo, Xamã, 247 p.
- CATANI, D.B.; BUENO, B.O.; SOUSA, C.P. de; SOUZA, M.C.C.C. de. 1997. História, Memória e Autobiografia na Pesquisa Educacional e na Formação. In: D.B. CATANI; B.O. BUENO; C.P. de SOUSA; M.C.C.C. de SOUZA (org.), *Docência, Memória e Gênero: Estudos sobre formação*. São Paulo, Escrituras, p. 13-48.
- CHAMON, M. 2005. *Trajetória de feminização do magistério: ambiguidades e conflitos*. Belo Horizonte, Autêntica/FCH – FUMEC, 179 p.
- GATTI, B.A.; ESPOSITO, Y.; SILVA, R.N. da. 1998. Características de professores de 1º grau: perfil e expectativas. In: R.V. SERBINO; R. RIBEIRO; R.L.L. BARBOSA; R.A. GEBRAN (orgs.), *Formação de professores*. São Paulo, Editora da UNESP, p. 251-263.
- SACRISTÁN, G. 1999. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre, Artes Médicas do Sul, 287 p.
- GOUVEIA, A.J. 1970. *Professoras de amanhã - Um estudo da escolha ocupacional*. 2ª ed., São Paulo, Pioneira, 157 p.
- JULIA, D. 2001. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1:9-43.
- MARTINS, A.N. 2004. *Perfil Sócio-Cultural dos Professores da Rede Oficial do Ensino do estado de São Paulo da Cidade de São Paulo*. São Paulo, SP. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo – FEUSP, 216 p.
- MELLO, G.N. de. 2003. *Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político*. 13ª ed., São Paulo, Cortez, 151 p.
- NOVAES, M.E. 1984. *Professora primária: mestra ou tia*. São Paulo, Cortez, 143 p.
- PENNA, M.G. de O. 2007. *Professor de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo: posições sociais e condições de vida e trabalho*. São Paulo, SP. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 296 p.
- PEREIRA, L. 1969. *O magistério primário na sociedade de classes: contribuição ao estudo de uma ocupação na cidade de São Paulo*. São Paulo, Livraria Pioneira, 190 p.
- PESSANHA, E.C. 1992. *Professor primário: ascensão e queda de uma categoria profissional filiada às camadas médias*. São Paulo, SP. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 159 p.
- SILVA, R.N. da; DAVIS, C.; ESPOSITO, Y. 1998. O ciclo básico do Estado de São Paulo: Um estudo sobre os professores que atuam nas séries iniciais. In: R.V. SERBINO; R. RIBEIRO; R.L.L. BARBOSA; R.A. GEBRAN (orgs.), *Formação de professores*. São Paulo, Editora da UNESP, p. 265-297.

Submetido em: 25/01/2009

Aceito em: 05/03/2009