

# **No limite da sociologia de Bourdieu: contribuições de Bernard Lahire para pesquisa em educação em ciências**

## **On the boundary of Pierre Bourdieu' sociology: Bernard Lahire's contributions to research in science education**

**Luciana Massi**

Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – Universidade Estadual Paulista  
“Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)  
lucianamassi@fclar.unesp.br

**Paulo Roberto Menezes Lima Junior**

Instituto de Física – Universidade de Brasília (UNB)  
paulolimajr@unb.br

### **Resumo**

Dentre os referenciais contemporâneos para a pesquisa em educação científica, encontramos as abordagens sociológicas de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. Este trabalho apresenta e confronta brevemente as perspectivas desses dois autores, levando em consideração os propósitos da pesquisa em educação científica. Ao longo do texto, sublinhamos que o poder de generalização do referencial Bourdiano tende a ser instrumental na medida em que precisamos interpretar o comportamento dos grandes grupos de indivíduos (eg., classes sociais). Contudo, as considerações críticas de Bernard Lahire tornam-se necessárias na medida em que pretendemos compreender e analisar casos individuais que, frequentemente, desviam-se das predições feitas pelas estatísticas de tendência central. Explicitado esse cenário teórico, apresentamos trabalhos selecionados que se apropriam dos referenciais de Bourdieu ou Lahire na educação científica. Ao final, as potencialidades da abordagem de Lahire são sublinhadas.

**Palavras chave:** Pierre Bourdieu, Bernard Lahire, Sociologia da Educação

### **Abstract**

Amid contemporary theoretical frameworks for research in science education, one may find sociological approaches stemming from Pierre Bourdieu and Bernard Lahire. This work briefly presents and compares the perspectives of these authors, considering the purposes of research in science education. Throughout the text, we highlight Bourdieu's potential for building productive and consistent generalizations concerning the behavior of large social groups (eg., social classes). However, Lahire's considerations become more important as long as we intend to understand and analyze those individual cases that, frequently, deviate from predictions grounded on central tendency statistics. Having explained this subtle theoretical

scenario, we briefly review selected researches framed by the sociological approaches of Bourdieu and Lahire. Finally, the advantages of Lahire's approach are highlighted.

**Key words:** Pierre Bourdieu, Bernard Lahire, Sociology of Education

Os referenciais teóricos e metodológicos são aspectos fundamentais da pesquisa em educação em ciências. Referenciais novos estão emergindo constantemente e são contingentes à atualização do olhar que, em cada época, a pesquisa em educação científica tem lançado sobre o ensino de ciências (VILLANI; DIAS; VALADARES, 2010). As reformas e transformações recentes do sistema de ensino (eg., os mestrados em rede, o sistema de seleção unificada, a emergência das licenciaturas do campo e a multiplicação das licenciaturas tradicionais dos institutos federais) têm colocado no topo da pauta da nossa comunidade a análise crítica de políticas educacionais, favorecendo a emergência de referenciais de sociologia política e um novo olhar para a formação de professores.

Dentre os referenciais mais produtivos da atualidade que, no entanto, emergem com alguma timidez, encontra-se a *abordagem sociológica de Pierre Bourdieu*. Entre as virtudes dessa abordagem, podemos citar sua adoção para compreender casos contra-tendências de instituições que promovem ascensão social das pessoas de classe popular (MASSI, 2013). Essa mesma abordagem tem sido utilizada, entre outras coisas, para tipificar professores de ciências, relacionando suas práticas de ensino à sua origem social (ENGSTRÖM; CARLHED, 2014) e para construir visões de ciência críticas com relação às relações de poder que se travam no campo científico (LIMA JUNIOR; SILVEIRA; OSTERMANN, no prelo). Apesar da variedade de aplicações desse referencial, é importante sublinhar sua produtividade no que parece ser o tema central da pesquisa nas últimas décadas: a formação inicial e continuada de professores de ciências.

Considerando que o desenvolvimento e a análise da pesquisa em educação em ciências depende da compreensão sobre as contribuições e limites de autores específicos, este trabalho se propõe analisar os recursos e limitações da sociologia Pierre Bourdieu utilizando a abordagem de Bernard Lahire. Como será possível perceber ao longo desta reflexão teórica, os dois autores apresentam importantes potenciais interpretativos e metodológicos para as principais linhas de pesquisa em educação em ciências: o ensino e aprendizagem de conceitos/desempenho escolar; a sociologia da ciência; e, principalmente, a formação de professores.

## **Contribuições de Bourdieu à sociologia da educação**

Pierre Bourdieu é um sociólogo francês de produção reconhecida internacionalmente. No contexto da produção de sua teoria geral, ele investigou diversas esferas sociais e propôs conceitos fundamentais para a sociologia, que podem ser resumidos na seguinte fórmula proposta pelo autor: [*habitus* + capital] x campo = prática social.

Para Bourdieu (1983b) *habitus* é um sistema de disposições, modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, que nos leva a agir de determinada forma em uma circunstância dada (Bourdieu, 1983b). Os capitais cultural, social, econômico e simbólico são espécies de moedas que podem ser convertidas em lucros simbólicos ou objetivos para seus portadores (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009). Por exemplo, o capital social, ou a rede de relações influentes de um agente, pode ser mobilizada para que este consiga um cargo, emprego ou mesmo informações cruciais para o funcionamento de um sistema. O *habitus* e os capitais de um agente se relacionam diretamente a sua inserção em um campo, ou seja, um microcosmo

social (LAHIRE, 2002). Os campos são marcados pelas disputas dos agentes em torno do seu capital específico (BOURDIEU, 1983a). Enquanto os grupos dominantes empregam estratégias de manutenção, os dominados empregam estratégias de subversão visando alterar essa distribuição no campo. A partir de vários dados quantitativos e análises estatísticas, como as de correspondência múltipla, Bourdieu passou a perceber a sociedade como um espaço multidimensional em que cada agente ocupa uma posição determinada pela quantidade de cada capital que possui.

Além desta teoria geral que foi adotada em várias esferas de socialização, Bourdieu trouxe importantes contribuições para a sociologia da educação ao desvendar o peso dos capitais cultural, social e econômico dos agentes sobre suas trajetórias, estratégias de escolarização e perspectivas de ascensão social por meio da escola. Sua teoria é considerada reprodutivista, pois ela sublinha que o sistema escolar tende a reproduzir as desigualdades da sociedade. Isso acontece na medida em que a escola exige dos alunos a posse de um capital cultural típico das elites, conduzindo aqueles que não detêm esse capital ao fracasso escolar. Essa interpretação permite superar explicações de senso comum para o sucesso escolar, como a motivação, o esforço, o mérito e o dom individual. A partir das considerações de Pierre Bourdieu, Nogueira e Nogueira (2009) afirmam que cada grupo social estará mais ou menos *disposto* a investir no sistema escolar maior ou menor esforço – medido em tempo de dedicação e recursos financeiros – em função de alguns aspectos como: a sua percepção sobre as probabilidades de êxito escolar; o grau em que a reprodução social de cada grupo (manutenção ou ascensão social) depende do sucesso escolar; o retorno provável do título escolar no mercado de trabalho e nos diferentes mercados simbólicos, como, por exemplo, o matrimonial.

Ainda que de forma tímida, a perspectiva bourdiana já vem sendo adotada há vários anos na pesquisa em educação em ciências. Entre 1997 e 2011, dos 4246 trabalhos apresentados nos Encontros Nacionais de Pesquisa em Educação em Ciências, apenas 62 faziam alusão a Bourdieu (VALADÃO; MASSI; RIOS, 2014). No entanto esses trabalhos se inseriam em linhas diversificadas e traziam importantes contribuições. Dentre os estudos sobre ensino e aprendizagem destacamos o trabalho de Kleinke e Gebara (2007), em que os autores analisaram a influência do cursinho e do capital cultural familiar no desempenho de estudantes no exame vestibular. Eles concluíram que o cursinho impacta positivamente na aprovação de alunos de escola pública e privada, mas só o capital cultural familiar favoreceu o desempenho em questões que exigiam a utilização de diferentes linguagens e/ou leitura de textos mais elaborados. Condenanza e Cordero (2011) trazem uma contribuição no contexto da sociologia da ciência, pois utiliza o conceito de *campo* de Bourdieu para discutir a educação ambiental como objeto de disputa em termos da sua conceituação e inserção no currículo. Por fim, algumas pesquisas também adotam a perspectiva bourdiana para investigar a formação de professores de ciências, associando essa perspectiva a outros clássicos da área de formação de professores (eg., Tardif e Nóvoa) além de outros referenciais como Paulo Freire e Bakhtin. Destacamos dois trabalhos que dialogam de forma mais direta com a teoria de Bourdieu e com as pesquisas já citadas neste texto. Antunes, Zapparoli e Arruda (2005) investigaram a construção dos saberes docentes durante o estágio supervisionado e concluíram que os estagiários, devido às diferentes experiências vivenciadas por eles antes de sua formação, apresentam variadas ações quando inseridos em uma sala, embora esses sejam formados pela mesma instituição. Nesse contexto a noção de *habitus* foi associada a essa vivência ao longo da vida acadêmica, que produz saberes docentes anteriores e quase independentes da formação inicial. Marrone Júnior, Lorencini Júnior e Trevisan (2005) acreditam que uma postura reflexiva diante das situações de conflitos diários promoveria o caráter profissionalizante do professor. Assim, eles propõem a noção de *habitus reflexivus*,

que representaria uma transformação do *habitus* dos professores e que seria considerada um importante elemento formativo docente.

### **Limitações da abordagem bourdiana**

A teoria bourdiana se mostra bastante produtiva para análises macrosociológicas (i.e., análise das tendências de comportamento das massas), porém não fornece subsídios para explicar, sob uma perspectiva individual, as frequentes exceções do sistema. Para Bourdieu (1983c, p. 79) o *habitus* é entendido como um *habitus* de classe, “sistema de disposições (parcialmente) comum a todos os produtos das mesmas estruturas”, estando diretamente associado às classes sociais. Para Nogueira (2004), Bourdieu sempre admitiu a diferença entre o *habitus* individual e coletivo, porém nunca estabeleceu com clareza as implicações teóricas e metodológicas dessa distinção. O conceito de *habitus* como sistema de disposições duráveis tem como mediação fundamental as condições características de uma determinada classe social e a incidência dessas condições no contexto familiar. Assim, as experiências familiares estariam no princípio da percepção e apreciação de toda experiência ulterior. O *habitus* adquirido no sistema escolar seria um vetor de assimilação da indústria cultural (BOURDIEU, 1983b). A identificação das condições materiais de existência que caracterizam um determinado grupo ou fração de classe tende a produzir sistemas de disposições semelhantes, pelo menos parcialmente, em todos os agentes que compartilham dessas mesmas estruturas objetivas, resultando na relativa homogeneidade do *habitus*. Além disso, como podemos perceber, seu modo de transferência não é explicitado, tendo-se a impressão de que seria automático.

Bernard Lahire é um importante sociólogo francês da atualidade que se propõe a prolongar criticamente a obra de Bourdieu. Enquanto Bourdieu pensa “o social como incorporado e, portanto, individualizado” (LAHIRE, 2002, p. 46), Lahire (2008) propõe uma *sociologia à escala individual*, procurando compreender a orientação social da ação individual, por meio do conceito de disposição. Ele defende que o passado incorporado ao indivíduo nem sempre constitui um conjunto homogêneo de disposições transferíveis (i.e., *habitus*), sugerindo que o trabalho do sociólogo seja voltado para a análise das disposições – conceito presente na obra de Bourdieu, mas pouco explicitado. Segundo Lahire, a questão da homogeneidade e transferência dos patrimônios de disposições deve ser resolvida empiricamente. Sob essa perspectiva, ele estudou, por exemplo, o sucesso escolar nos meios populares, procurando elementos sociológicos que explicassem casos contratendências (LAHIRE, 1997). Além disso, Lahire (2012) defende que a sociedade atual é muito mais plural do que as estudadas por Bourdieu – como a sociedade tribal Cabila da década de 60 a partir da qual ele formulou o conceito de *habitus* – defendendo que nem sempre observaremos comportamentos homogêneos, mas que poderemos reconstruir as disposições dos agentes.

Lahire (2008) acredita que o *habitus* pode ser interiorizado e não atualizado por outros modos além da coerção ou obrigação, como a paixão, o desejo e a vontade, ou ainda, pelo modo da rotina não consciente. O modo de apropriação será condicionado pela maneira como essas disposições ou hábitos foram adquiridos, pelo momento da biografia individual em que se deu a apropriação, bem como, pelo contexto atual da sua, eventual, atualização. Para Lahire (2002) muitos sociólogos agiram “como se a existência de um processo sociocognitivo tal como o de ‘transferibilidade’ das disposições ou dos esquemas constituintes do *habitus* fosse um fato empírico claramente estabelecido” (LAHIRE, 2002, p. 46). Ele acredita que a adoção desse esquema reduz o processo complexo de “interiorização da exterioridade” para um modelo de “assimilação das situações aos esquemas incorporados e acomodação (correção) dos esquemas anteriormente adquiridos às variações e trocas de situações” (LAHIRE, 2008, p. 381). Para ele, essa perspectiva impede conceber a existência de disposições de aplicação

local e modos de apreciação parcialmente vinculados a objetos e domínios específicos. Essas nuances seriam reforçadas pela pluralidade dos mundos ou dos âmbitos sociais aos quais estamos sujeitos nos dias atuais, sendo atribuição de cada indivíduo dividir seu tempo entre esses diversos universos. Nesse sentido o autor aponta para a lacuna de pesquisas com objetivo de comparar as práticas de um mesmo indivíduo “em esferas diferentes de atividade, em universos sociais diferentes, em tipos de interação diferentes” (LAHIRE, 2008, p. 838).

## **A alternativa de Bernard Lahire: Os retratos sociológicos**

Para responder aos problemas deixados em aberto por Bourdieu, na obra “Retratos Sociológicos”, Lahire (2004) aponta para uma “sociologia das propriedades disposicionais e contextuais” e adota a metáfora do “social dobrado ou desdobrado” para configurar a complexidade da realidade social. Além disso, ele apresenta sua interpretação do conceito de disposição e adota a metodologia dos retratos sociológicos para analisar diversas esferas da vida de um mesmo indivíduo.

Ele discute algumas propriedades das disposições. Em primeiro lugar, *toda disposição tem uma gênese social* que, pelo menos, podemos nos esforçar para situar ou para reconstruir. A abordagem de Lahire, portanto, é individual sem ser inatista. Em segundo lugar, é preciso reconhecer que, praticando esportes, indo à igreja ou à escola, um indivíduo pode ter experiências sociais bastante diferentes das suas experiências familiares (lembrando que a origem social é definida pela quantidade e variedade de capitais da família). Portanto, adquirido socialmente, *o patrimônio de disposições de um indivíduo tende a refletir a diversidade da sua experiência social* e, em sociedades mais desenvolvidas e diferenciadas, não costuma se reduzir à sua origem familiar.

No que diz respeito aos interesses da pesquisa em educação científica, essas propriedades das disposições podem ser retomadas na seguinte questão: que disposições são responsáveis pelo interesse e permanência na carreira de professor de ciências? Para essa questão, um analista bourdiano sugeriria (após colher os devidos dados empíricos) que a docência de ciências tende a empregar estratos médios da sociedade. Filhos da classe popular dificilmente sobreviveriam à eliminação praticada nos cursos de graduação. Filhos da classe dominantes (sobretudo, das elites econômicas) estariam pouco dispostos a se interessar por uma profissão relativamente mal remunerada em quase todo o território nacional. Contudo, não são pouco numerosos os filhos de empregadas domésticas e operários que são muito bem sucedidos na docência de ciências. Ainda assim, há alguns filhos de empresários que encontram realização pessoal nessa profissão. Evitando a via inatista (eg., “ele nasceu para essa profissão!”), como poderíamos explicar esses casos sem olhar para a *construção social da individualidade* desse sujeitos?

A noção de disposição supõe, portanto, que seja possível observar uma série de comportamentos, atitudes e práticas *em cada contexto*. Além disso, disposições não podem ser inferidas a partir de um comportamento singular, muito menos são adquiridas de maneira rápida e imediata. *Disposição é o produto incorporado de uma socialização prolongada e só se constitui a partir da repetição de experiências relativamente semelhantes*. A disposição, portanto, não deve ser geral, transcontextual e ativa em todos os momentos da vida dos atores. Disposições estão atadas aos contextos em que foram adquiridas e a transferência de uma disposição de um contexto a outro precisa ser resolvida empiricamente (eg, não há razão lógica para presumir que uma pessoa com um comportamento bastante ascético com seus investimentos financeiros apresente o mesmo ascetismo e dedicação para investir em seus estudos).

Essas premissas e conceitos sobre as disposições nortearam a produção da obra “Retratos Sociológicos” na qual Lahire (2004), questionando o tradicional método sociológico de investigação dos atores em contextos específicos, procura evidenciar a contradição e oscilação disposicional dos entrevistados que não apresentam nenhum “vínculo de necessidade lógica” entre si. Nesta obra, ele apresenta os retratos sociológicos como uma metodologia de coleta e análise de dados fortemente ancorada na perspectiva disposicionalista. Logo, assim como Costa e Lopes (2008), acreditamos que os retratos sociológicos são tanto uma técnica quanto uma metodologia, ou seja, uma abordagem metodológica que integra um dispositivo técnico baseado em uma teoria da prática alicerçada na gênese plural e contextual das disposições. Costa e Lopes exploraram essa proposta de Lahire em para investigar trajetórias de estudantes universitários (ibidem).

### **Contribuições dos retratos sociológicos para a educação científica**

Algumas teses e dissertações da área de educação em ciências adotaram essa perspectiva teórica e metodológica para investigar processos associados a formação de professores, desempenho acadêmico e permanência em licenciaturas.

A pesquisa de Massi (2013) investigou a relação instituição-aluno tendo como objetivo de um lado, desvendar a trajetória da instituição e suas disposições institucionais, e, de outro lado, a trajetória escolar, o patrimônio (cultural, econômico e social) e as disposições dos alunos, procurando compreender também as possíveis relações estabelecidas (encontros e desencontros, consonâncias e dissonâncias) entre os estudantes e a instituição. Através de entrevistas realizadas com 27 alunos do curso de licenciatura e transformadas em retratos sociológicos percebeu-se uma predominância de trajetórias que conjugam uma integração social e acadêmica, favorecida por um “encaixe” das disposições anteriores atualizadas na universidade. Esse resultado fornece uma nova perspectiva para a pesquisa sobre evasão que tradicionalmente se pauta em dados quantitativos e estatísticos, mas que pode ser ampliada significativamente a partir da perspectiva disposicionalista.

Na pesquisa de Lima Junior (2013), a evasão dos cursos de graduação em Física de uma universidade federal foi investigada em três níveis analíticos, tal como proposto por Costa e Lopes (2008). Na *análise estrutural*, fundamentada na obra de Bourdieu, percebeu-se que alunos de classe popular e dominante são eliminados do curso na mesma proporção. Contudo, observou-se que os alunos de classe popular são mais propensos a abandonar o curso por fracasso escolar, visto que acumulam mais reprovações nas disciplinas de física básica. Na *análise individual*, seguindo a abordagem de Bernard Lahire, foram investigados cinco casos de alunos que abandonaram o curso. Desses casos, alguns podem ser considerados contra-tendências (eg., alunos de classe popular abandonando o curso de graduação em favor de trajetórias mais privilegiadas e alunos de classe dominante abandonando o curso por fracasso escolar). Finalmente, na análise institucional, articulada com a teoria de Tinto (1987), foi possível identificar algumas características da instituição de ensino que podem estar contribuindo para os altos índices de evasão que ali se observam com especial atenção ao curso de licenciatura.

Nascimento (2014) também adotou essa perspectiva teórica e metodológica para investigar o Desenvolvimento Profissional de Professores de Ciências participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). A articulação entre essas duas perspectivas mostrou que no âmbito da carreira do magistério, desenvolver-se profissionalmente depende tanto de disposições incorporadas, como também das características contextuais atravessadas por demandas de naturezas diversas.

## Considerações finais

Neste trabalho, tentamos explicitar brevemente as potencialidades e limites da análise sociológica proposta por Pierre Bourdieu. Os *retratos sociológicos* de Bernard Lahire são apresentados como contraponto. Segundo o argumento apresentado aqui, o maior potencial (e limitação) do tratamento bourdiano reside no conceito de *habitus*. A potencialidade da ideia de *habitus* consiste em poder vincular a origem social dos sujeitos à suas práticas cotidianas. Assim, Bourdieu pode ser particularmente instrumental para explicar por que razão os alunos de classe popular tendem a acumular reprovações em cursos de formação inicial (LIMA JUNIOR; OSTERMANN; REZENDE, 2013). No entanto, os casos individuais que se desviam dessa média são geralmente muito numerosos e demandam um tratamento sociológico diferente para que sejam abordados sem recuperar a perspectiva ingênua de que sucesso e permanência no sistema escolar são devidos, em última análise, ao mérito, esforço e interesse individual (eg., ARRUDA; UENO, 2003). Segundo o tratamento de Lahire, *todas as disposições têm origem social*. O conceito de *habitus* também vem sendo mobilizado por importantes referenciais de formação de professores, como Tardif e Perrenoud, pois se mostra adequado para interpretar e planejar a prática do professor como um conjunto de esquemas que estariam relacionados a profissão docente. No entanto, Lahire (2012) aponta para o cuidado que uma leitura mais rigorosa de Bourdieu exige e que evitaria a interpretação errônea de que “cada indivíduo é portador de uma multiplicidade de *habitus*” (Lahire, 2012, p. 43). Assim, se a noção de um *habitus* dos professores é passível de questionamento, o conceito de disposição nos parece muito mais adequado e frutífero para a análise da formação e do trabalho docente ao permitir analisar práticas dos indivíduos que não pressupõem um sistema homogêneo vinculado as classes. Essa seria mais uma importante contribuição da sociologia disposicionalista de Lahire para interpretar e planejar a formação de professores de ciências.

## Referências

- ANTUNES, F. C. A.; ZAPPAROLI, F. V. D.; ARRUDA, S. M. A. construção dos saberes docentes no estágio supervisionado em matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 5., Bauru, 2005. **Atas...** Bauru, 2005. p. 1-9.
- ARRUDA, S. M.; UENO, M. H. Sobre o ingresso, desistência e permanência no curso de física da Universidade Estadual de Londrina: algumas reflexões. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, pp. 159-175. 2003.
- BOURDIEU, P. Algumas propriedades dos campos. In: ZERO, E. M. (Ed.). **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro, 1983a. p.89-94.
- \_\_\_\_\_. Como liberar os intelectuais livres? In: (Ed.). **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1983b. p.54-62.
- \_\_\_\_\_. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Ed.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983c. p.46-81.
- CONDENANZA, L.; CORDERO, S. La educación ambiental desde la teoría de los campos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 8., Campinas, 2011. **Atas...** Campinas, 2011. p. 1-16.
- COSTA, A. F. da; LOPES, J. T. **Os estudantes e os seus trajectos no ensino superior: sucesso e insucesso, factores e processos, promoção de boas práticas**. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos em Sociologia, 2008.

ENGSTRÖM, S.; CARLHED, C. Different habitus: different strategies in teaching physics? Relationships between teachers' social, economic and cultural capital and strategies in teaching physics in upper secondary school. **Cultural Studies of Science Education**, v. 9, n. 3, p. 699-728. 2014.

KLEINKE, M. U.; GEBARA, M. J. F. Física: capital cultural e treinamento. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 6., Florianópolis, 2007. **Atas...** Florianópolis, 2007. p. 1-12.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Editora Ática, 1997. 367.

\_\_\_\_\_. Reprodução ou prolongamentos críticos? **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 37-55, 2002.

\_\_\_\_\_. **Retratos sociológicos: disposições e variações intraindividuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004. 344.

\_\_\_\_\_. Esboço do programa científico de uma sociologia psicológica. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 2, p. 373-389, 2008.

\_\_\_\_\_. **Monde pluriel: penser l'unité des sciences sociales**. Paris: Éditions de Seuil, 2012.

LIMA JUNIOR, P.; OSTERMANN, F.; REZENDE, F. Análise dos condicionantes sociais do sucesso acadêmico em cursos de graduação em Física à luz da sociologia de Bourdieu. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**. no prelo. 2013.

LIMA JUNIOR, P. R. M. **Evasão do ensino superior de Física segundo a tradição disposicionalista em sociologia da educação**. 2013. 329 (Doutorado em Ensino de Física). Instituto de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MARRONE JÚNIOR, J.; LORENCINI JÚNIOR, A.; TREVISAN, R. H. **A prática reflexiva e a teoria do habitus, um caminho para o desenvolvimento profissional do professor**. V ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências 2005.

MASSI, L. **Relação aluno-instituição: o caso da licenciatura do Instituto de Química da UNESP/Araraquara** 2013. 167 (Doutorado em Ensino de Ciências (Ensino de Química)). Faculdade de Educação Instituto de Física Instituto de Química Instituto de Biociências Universidade de São Paulo, São Paulo.

NASCIMENTO, W. E. *Professores Supervisores do PIBID: um estudo sobre o desenvolvimento profissional*. 2014. 194 (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Faculdade de Educação, Instituto de Física Gleb Wataghin, Instituto de Química, Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2014.

NOGUEIRA, C. M. M. **Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: o processo de escolha do curso superior**. 2004. 396 (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

TINTO, V. **Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition**. 2. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

VALADÃO, D, L.; RIOS, V. C.; MASSI, L. Apropriação da perspectiva teórica de Bourdieu

nos Encontros Nacionais de Pesquisa em Educação em Ciências, Ouro Preto, **Anais...**  
Encontro Nacional de Ensino de Química (ENEQ), 2014.

VILLANI, A.; DIAS, V. S.; VALADARES, J. M. The development of science education  
research in Brazil and contributions from the history and philosophy of science.  
**International Journal of Science Education**, v. 32, n. 7, p. 907-937, 2010.