

V Encontro Nacional Sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica
23 a 25 de Julho de 2017
UnB, Brasília, DF

Grupo de Trabalho 12 - Teorias e Métodos para Pesquisas sobre Ensino de Sociologias

Título do trabalho: Habitus, campo educacional e a construção do ser professor de Sociologia na escola

Autor: Isaac Nazareno Paiva de Medeiros (PPGE/FUNCAP/UFC)

Como é possível dialogar com a influência do Sistema de Ensino (SE) e a relação envolvendo *habitus* (Bourdieu) e prática docente no âmbito da sociologia escolar? Sendo referências conceituais que servem como “diferenciadores sociais e culturais do profissional do ensino” aparece, então, como um lócus interessante de análise para compreender as formas como são ressignificadas as relações entre “ciência” e “público”. Levando-se em conta a pluralidade, a fluidez e a plasticidade da experiência de vida dos agentes e da vivência relacional na instituição de formação dos jovens e juventudes, percebe-se a relação entre a ciência e o público, como de influência mútua, não de hierarquização simples. Consideramos importante incluir nessa discussão outros autores cujas contribuições e análises dialogam e contribuem com nossa análise com base em um eixo teórico específico sem, no entanto, descartar outras impressões a respeito do tema aqui abordado, são eles: Barbosa; Schweig (2015) e Silva (2006).

O saber das formas ocultas de desigualdade mostra evidentemente que o sistema escolar (os diferentes atores e normatizações do Estado) opera objetivamente uma eliminação (por exemplo no acesso ao ensino superior) – se se leva em conta a origem segundo a qual se opera a conversão contínua da herança social em herança escolar em situações de classe diferentes. Assim, as desigualdades em relação à cultura não são em lugar algum tão marcadas quanto no domínio em que, na ausência de uma aprendizagem-ensino organizado, os comportamentos culturais obedecem aos determinismos sociais mais do que à lógica dos gestos e dos entusiasmos individuais (BOURDIEU & PASSERON, 2015).

Na sociedade urbana contemporânea, empreender uma análise da instituição escolar requer, antes de qualquer outra coisa, que compreendamos o modo como seus agentes vivenciam as normatizações, os regulamentos, impostos pelo Sistema de Ensino (SE). Essas normatizações tendem a funcionar como dispositivos de coerção, buscando ajustar as ações do indivíduo às expectativas criadas pelo próprio SE, quanto à performance do professor em sala de aula (ela aponta para a dimensão praticada, vivenciada cotidianamente, que vai além da tradição do conjunto de teorias das Ciências Sociais tal como produzida na universidade).

O campo das percepções cotidianas e a distribuição das chances escolares segundo a origem social, torna-se um dos determinantes das vocações escolares – os estudos superiores como um destino banal e cotidiano para uns, enquanto

conhecer os estudos e os estudantes apenas por meio de pessoas ou de meios interpostos (e não pelo meio racional) se limita a experiência do futuro escolar sem criar um sentimento agravado da irrealidade da experiência escolar, sem uma aprendizagem submetida à prova do sucesso profissional (criando a lógica restritiva às escolhas). Para Goffman (1974, p.24) significa que:

“Em todo estabelecimento social existem expectativas quanto ao que o participante deve ao estabelecimento [...] a organização exige certa presença de espírito, certo reconhecimento da situação presente, bem como preparação para acontecimentos não previstos [...] E além dessas exigências ao indivíduo, grandes ou pequenas, os dirigentes de todo estabelecimento terão uma concepção implícita muito ampla quanto ao caráter que o indivíduo deve ter para que essas exigências sejam adequadas” (BARBOSA, 2015, p. 20).

Para Bourdieu & Passeron (2015) são **a restrição das escolhas** e **a eliminação** (entre a desvantagem de idade, sexo, afiliação religiosa, instrumentos e hábitos culturais, de taxa de sucesso escolar, do caráter mais gratuito do engajamento intelectual, de orientações precoces e mal informadas escolhas forçadas e repetência à ideologia do “dom”, maior ou menor dependência em relação à escola ou à universidade, da boa vontade cultural a adesão à cultura *decorrente da origem social* (o hábitat; tipo de vida cotidiana; o sentimento de dependência e o montante de recursos como a natureza da experiência e os valores associados à sua aquisição e sua repartição, etc.) é a que mais pesa) desumanizada cria a escolha forçada e disfarçada nas chances condicionadas de rejeição das pessoas das classes mais desfavorecidas. Por exemplo, a predisposição do conjunto de fatores que faz com que uma parte significativa dos estudantes sintam-se “no ou em seu lugar” ou “deslocado” nos processos de ensino-aprendizagem da escola.

Assim, as nossas (popular) chances (condicionadas) de estudar e de fazer dos estudos uma ascensão social, exige o saber das chances condicionadas ou da reprodução social de forma oculta, para se pensar se o lugar de si como uma anti rejeição ou monopolização (BOURDIEU & PASSERON, 2015). Porém, as condições de evitar a restrição e a eliminação são: adaptabilidade e meio familiar mais favorável *que* diante da ação homogeneizante da escola adapta atitudes e aptidões significativamente ligadas à origem de classe, ou seja, a escola elimina continuamente as crianças dos meios mais desfavorecidos. As contradições da herança, esta “[...] *depende sobretudo, para todas as categorias sociais (mas em*

graus diferentes) dos vereditos das instituições de ensino, que funcionam como um princípio da realidade brutal e poderoso, responsável, como resultado da intensificação da concorrência, de muitos falhanços e decepções”, assinala Bourdieu no livro “A miséria do Mundo” (1997).

O ato de ensinar (a dimensão da prática do ensino de sociologia no ensino médio) passa a ser considerado com base em um conjunto de orientações prescritivas que visam atribuir um caráter uniforme ao processo do ensino-aprendizagem (nesse sentido, a sala de aula é o lócus de análise das formas como são ressignificadas as relações entre ciência e público). Contudo, para que essa fórmula adquira a eficácia desejada, é preciso que os agentes envolvidos (por exemplo, os professores de sociologia) percebam essas determinações (imaginação, estranhamento, mediação, desnaturalização) como algo familiar e, portanto, compatíveis com suas escalas de valores. Uma vez alcançado um nível de compatibilidade razoável entre perspectivas institucionais, de um lado, e a capacidade de assimilação dessas perspectivas, de outro, podemos, enfim, nos referir àquilo que Nóvoa (1992, p. 16) denomina de “segunda pele”, ou seja, um modo de agir que por ter sido naturalizado prescinde de justificativas para ser entendido:

“A resposta à questão, porque é que fazemos o que fazemos na sala de aula?, obriga evocar essa mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores. Cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de segunda pele profissional” (BARBOSA, 2015, p. 21).

De modo inverso, há casos em que o ajustamento entre essas perspectivas – aquilo que a instituição exige e que, portanto, deve ser cumprido e as condições reais de adoção por parte de indivíduos que desconhecem ou se recusam a incorporá-las a sua rotina – não se dá de forma consensual mas de maneira traumática, principalmente, no caso do professor, que por não conseguir decifrar a mensagem contida nas entrelinhas das diretrizes escolares – aquilo que o Sistema de Ensino estabelece como prioridade, procura usar de subterfúgios a fim de compensar suas dificuldades em pôr em prática algo que, aparentemente, não necessita de grandes recursos para ser compreendido pelo outro (alunos).

A sala de aula constitui um ambiente multifacetado, em que alunos oriundos de situações sociais e culturas diferentes, buscam compreender a si, o outro (alunos, funcionários, professores) e a realidade na qual estão inseridos, a partir de um espaço comum de convivência. Portanto, em uma mesma turma, quando falamos em aprendizagem, se crer *naturalmente* não há como desvincular esse processo das origens sociais a que esses alunos pertencem, é possível que tenhamos indivíduos que se sobressaem em meio a outros que não conseguem acompanhar de maneira adequada os conteúdos ministrados pelo professor.

Além da aprendizagem do tempo do aluno e da necessidade de se propiciar um ambiente que facilite a manutenção de vínculos para o andamento das atividades, a aprendizagem da docência ou a construção do ser professor de sociologia na escola (campo da educação) também envolve saber incorporar outras dimensões temporais que perpassam o ambiente escolar. Por exemplo, há uma constante negociação feita entre os temas e atividades planejadas para construção de conceitos e teorias e os limites e alternâncias do calendário escolar – ou mesmo com relação ao tempo do ponto de vista meteorológico – além dos vários imprevistos que demandam do professor a capacidade de tomar decisões e rever o que havia planejado. Assim, a perspectiva da Antropologia da Educação, configurada nos estudos orientados da formação de Mestre em Educação (PPGE/UFC) como uma forma de vigilância epistemológica, propõe um questionamento acerca das próprias condições de produção do saber acerca da Sociologia no ensino médio; este olhar me desloca da perspectiva normativa sobre o ensino de sociologia, que busca estabelecer parâmetros desde a academia, para o ensino da disciplina na escola e me volta para a construção *in loco* do conhecimento dito sociológico.

No Ceará, a disciplina de Sociologia possui apenas um período de aula semanal na grade de horários do Ensino Médio em cada série (1ª, 2ª e 3ª). Isso significa que está previsto que o professor de Sociologia desenvolva planos em cada turma uma vez por semana, durante menos de uma hora. Dessa forma, diante das diversas disciplinas e diferentes tarefas escolares demandadas aos estudantes, torna-se um desafio ao professor o estabelecimento de vínculos para dar continuidade ao que sejam as atividades da disciplina de Sociologia na sala de aula e extraclasse. Nos 50 minutos é comum existirem interrupções da aula para comunicados da gestão, reuniões de professores marcadas de última hora, o que faz

com que os alunos sejam dispensados e fiquem sem o período/aula de Sociologia da semana.

Quanto ao professor, cujos interesses refletem as disposições contidas no *habitus*, o que, *a priori*, suscita um impasse quanto ao modo de agir em sala de aula, ou seja: agir de acordo com suas disposições ou agir como promotor de um saber institucionalizado? Questões estas, que nos levam a pensar na forma como cada indivíduo elabora e executa suas ações, se com base no repositório empreendido pelo *habitus* ou através de um processo racional em que ele decide que tipo de recurso deve ser mobilizado a fim de atender a determinada contingência.

Em busca de uma explicação lógica das práticas dos agentes sociais num espaço social – conflituoso – e particularmente, no caso das relações sociais divergentes entre mulheres e homens, marcadas pela dominação irrestrita destes últimos, Pierre Bourdieu resgata a teoria dos fatos sociais de Durkheim, e, em suas elaborações teóricas, renuncia a qualquer justificativa relacionada à consciência individual ou ao determinismo biológico. O autor aponta como pista elucidativa do comportamento destes agentes sociais as coações exteriores que pesam sobre eles, não apenas sobre as mulheres, como também sobre os homens. Tanto os dominados quanto os dominantes são submetidos e convocados a obedecer às regras do jogo – devem saber movimentar-se e manter suas posições neste “tabuleiro social”. Como anota o autor no livro “*A dominação masculina*” (1999): “[...] a estrutura impõe suas pressões aos dois termos da relação de dominação, portanto aos próprios dominantes, que podem disto se beneficiar, por serem, como diz Marx, dominados por sua dominação”.

Nestes termos, como o relativo controle exercido pela classe dominante – masculina – a situa em condição privilegiada, constituindo vantagem concreta e facilitando o monopólio dos elementos distintivos e a manutenção da ordem social? A ideia de dominação masculina está fundamentada no princípio de inferioridade e de exclusão da mulher, e sustentada por um conjunto de mecanismos que possibilitem a eternização desta dominação, revelando a sua contradição. Pois, como assina Bourdieu, “o eterno, na história, não pode ser senão produto de um trabalho histórico de eternização” (*idem*).

Neste sentido, entende-se que a manutenção das estruturas sociais e dos princípios da divisão correspondentes só é possível se houver interdição da dinâmica dos movimentos orgânicos. Portanto, a eternização do arbitrário

sociocultural depende de instrumentos que viabilizem o ordenamento social – instrumentos que devem estar a serviço do projeto social moldado segundo os interesses do grupo dominante. Neste processo de des-historicização, as instituições constituem mecanismos singulares, por meio das quais os agentes sociais se apoiam, para legitimar e garantir a permanência de qualquer forma de dominação – como o caráter social da construção das disposições que caracterizam a identidade de mulheres e homens, que, a partir da exploração dos meandros do cotidiano da sociedade Cabília, Bourdieu (1999, p. 41) foi capaz de decifrar e desmistificar.

“As divisões constituídas da ordem social e, mais precisamente, as relações sociais de dominação e de exploração que estão instituídas entre os gêneros se inscrevem, assim, progressivamente em duas classes de habitus diferentes, sob a forma de hexis corporais opostos e complementares e de princípios de visão e de divisão que levam a classificar todas as coisas do mundo e todas as práticas segundo distinções redutíveis à oposição entre o masculino e o feminino” (SILVA, 2006, p. 68).

A prática social, que Bourdieu denominou *habitus*, é o produto da relação dialética entre uma situação e um sistema de disposições duradouras e transferíveis de um agente social. Neste conceito, Bourdieu tenta capturar um sistema de disposições, onde a integração de todas as experiências forma uma matriz de ação, percepção e racionalidade baseada na transferência de esquemas análogos e permite a realização de tarefas diferenciadas – o *habitus* tende a conformar e orientar a ação, e, na medida em que é produto das relações sociais, ele tende a assegurar a reprodução dessas mesmas relações objetivas que o engendram. Numa estrutura social, cada agente é produtor e reproduzidor de sentido, uma vez que suas ações são produto de um *modus operandi* do qual ele não possui domínio consciente.

Em virtude do processo de inserção de mulheres e homens na sociedade, meninos e meninas participam da socialização (e são socializados) de forma diferente nas escolas de Ensino Médio e enfrentam situações e problemas distintos que requerem, em larga medida, atuações e soluções diferenciadas. A construção da feminilidade e da masculinidade é basicamente condicionada por um processo de idealizações em que a educação familiar, os brinquedos, a escola, o contexto da sociedade corroboram e vão plasmando o indivíduo de modo a adequar-se convenientemente aos padrões configurados segundo as diferenças sexuais. A

construção dessas diferenças tem origem no processo de socialização, que responde pela aquisição dos diferentes papéis para meninas e meninos, isto é, pela aquisição de identidades estereotipadas de gênero.

Segundo Bourdieu, por meio do *habitus*, os próprios sujeitos sociais, em coletividade, são os “donos” dos sistemas simbólicos de classificação da sociedade a que pertencem. Dessa forma, pode-se dizer que estes sujeitos sociais são detentores de saberes que indicam caminhos à apreensão da reflexão que processa a ação. As disposições, que funcionam como representação homóloga de um espaço socialmente estruturado onde os agentes sociais se movem, permitem que cada um deles se comporte como se soubesse o que fazer em quase todas as situações no espaço social de que faz parte. Em geral, o sistema cognitivo e o sistema social atuam em harmonia. O sistema social permite-lhes agir apropriadamente em seu ambiente social, com os critérios de sucesso verificados por aqueles que fazem parte do jogo implicitamente jogado em sociedade. A constituição social coletiva permite então que qualquer diferença, por menor que seja, possa ser percebida como *propriedade natural dos indivíduos* (cf. gênero), e, dessa forma, possa ser assumida como axiomática. Ao transferir esquemas cognitivos básicos para outras situações ou contextos, os agentes sociais estão aptos a agir apropriadamente em outros campos, ou seja, novas situações, com base nas disposições internalizadas a partir do ambiente social existente.

A inserção em um determinado campo depende, fundamentalmente, da adesão ao jogo, às regras, de modo que se faz necessário provar que se domina a lógica imanente ao campo do qual se pretende fazer parte. Os sujeitos sociais devem se submeter aos valores, às hierarquias e às censuras inerentes a esse campo ou à força específica que suas obrigações e seus controles se revestem. As expectativas do comportamento e as ações esperadas (conscientemente ou não) dos agentes sociais produzem efeitos cíclicos das estruturas sociais, reforçando e intensificando círculos virtuosos ou viciosos destas estruturas preexistentes.

Essa luta política, como Bourdieu propõe, deve ser mediada por uma revolução simbólica – elemento constitutivo do processo de desconstrução e desmantelamento da ordem social. A “simples” conversão das consciências e das vontades não basta para promover a mudança social. Somente a desmistificação dos efeitos da dominação e das contradições inerentes aos mecanismos de dominação pode promover uma transformação duradoura das categorias

incorporadas e dos esquemas de pensamento, resultando numa mudança da ordem social. Nesta proposição, encontra-se subjacente a convocação de uma ação política como condição *sine qua non* para a transformação social – o que permite uma possibilidade de reação daqueles sujeitos que ocupam o lugar de subalternos nas relações sociais.

O que estamos considerando, na relação entre *habitus* e práticas docente, é a tendência que o primeiro tem de influenciar o segundo, atribuindo às ações significados que nada têm em comum com aqueles que foram racionalmente idealizados pela instituição de ensino. Analisemos, então, alguns aspectos que condicionam a prática professoral, relacionando-os aos objetivos pretendidos. Por exemplo, antes de iniciar sua aula, o professor participou de encontros pedagógicos patrocinados pela Secretaria da Educação Básica (SEB); de reuniões pedagógicas, na escola e, por fim, dedicou parte de seu tempo ao planejamento de suas atividades. Assim, de acordo com esses preceitos organizativos, o desempenho discente deveria ser o melhor possível, contudo, não é o que se constata. Ou melhor, os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2016), referentes ao desempenho nas escolas públicas brasileiras, demonstram um descompasso, que implicou em alterações profundas com efeito de um novo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2017, entre aquilo que foi planejado inicialmente e os resultados obtidos com base nesse planejamento.

A perspectiva do “planejamento vivido” fez-me lembrar das aulas de Sociologia que observei no Sistema de Ensino, entre agosto e dezembro de 2016, como parte dos momentos de inserção em campo. Ao acompanhar as aulas de Sociologia de dois professores, logo percebi que havia grande diferença entre o “plano de trabalho” oficial da disciplina de Sociologia, que foi entregue a mim pela coordenação escolar, e o que eu via se desenrolar nas aulas de uma turma inicial (1ª série). Pedro (32), que tinha seis anos de experiência como professor, demonstrava consciência dessa diferença e sempre me prometia que na aula seguinte traria uma cópia dos planos “do bimestre inteiro”. No entanto, apesar de realmente esperá-lo eu nunca tive acesso a ele. José (45), que espera se aposentar nos próximos cinco anos, trabalha com a disciplina de Sociologia desde antes de sua (re)implantação através da Resolução n. 422/2008 do Conselho Estadual de Educação (CEE), que estabelece para o Sistema de Ensino do Estado do Ceará:

“Art. 1º As disciplinas Filosofia e Sociologia, como integrantes da base nacional comum, passam a compor o currículo das escolas públicas e privadas em todas as séries do curso de ensino médio do Sistema de Ensino do Estado do Ceará, a partir do ano de 2009. Art. 2º As disciplinas Filosofia e Sociologia, dimensionadas em seu objeto de estudo para o nível do curso de ensino médio, deverão alcançar os seguintes objetivos: I - articular, com outras áreas do conhecimento e com a realidade na qual o aluno se insere, os conhecimentos filosóficos e sociológicos, visando a contribuir para a compreensão do homem e da sociedade; II - contribuir para o desenvolvimento da ética e da capacidade crítica, reflexiva e criativa, na perspectiva da transformação dos sujeitos e do mundo. Parágrafo único - Estimular-se-á a introdução de temas de natureza filosófica e sociológica nas diversas disciplinas, como instrumentos para a aquisição do pensamento crítico e integração interdisciplinar”.

José mantinha cadernos de turmas, onde ia descrevendo diariamente o conteúdo que trabalhava, as atividades realizadas, mudanças e improvisações, bem como trazia o acompanhamento de cada capítulo do livro didático de Oliveira & Costa (2013) discutido em sala, além do registros das avaliações; como Pedro, cada um a seu modo estava sempre em processo de reelaboração do plano de trabalho. No caso do primeiro, às vezes os cadernos traziam anotações vindas de reuniões, às vezes estas eram feitas durante a aula ou complementadas posteriormente.

Ao invés de se guiar por um plano elaborado previamente, Pedro, licenciado em Geografia (em 2009) pela UFC, não tinha controle em cumprir as determinações burocráticas da gestão; mas seguia a avaliação escolar e possuía um conjunto de jogos (usados como metodologia em sala de aula, vi sendo usados na mediação: “*tricours*”, “*explode balão*”, “*bota pra quebrar*” e “*kling klang klunker*”) e abertura para debates (de temas, mas não enquanto apresenta os autores clássicos) a serem realizados com os alunos e um repertório de atividades, vídeos, textos, sequência de tópicos e modos de conduzir a comunicação de informações que eram, a partir de sua experiência e habilidade, escolhidas e modificadas conforme a necessidade. Na medida em que imprevistos ocorriam – turmas liberadas mais cedo ou parte da turma em aula de campo, períodos reduzidos, reuniões, greves, assembleias, projetos pedagógicos das áreas de conhecimento, etc – os professores tinham a habilidade de reescrever simultaneamente suas “aulas” e os próximos passos a serem seguidos, os quais também não eram definitivos.

A partir de suas experiências de aprendizagem do contexto escolar, tanto José, licenciado em Pedagogia (em 1996) pela UECE e em História (em 2007) pela UVA, como Pedro tendem a abandonar a necessidade de se ter um planejamento de aulas fechado prévio. A prática e o processo de educação da atenção na docência os fizeram desenvolver o que Schweig (2015, p. 115) chama de *habilidade de improviso*, de seguir antes o movimento do que um plano já traçado, que não abarca os desafios vividos no ambiente da escola; ela afirma com Tim Ingold (2010, p. 18): “[...] quanto mais habilidoso for o praticante, menor é a necessidade de ‘elaboração’: assim, o que diferencia o especialista do relativamente iniciante não é a complexidade ou a escala de elaboração de seus planos ou representações, mas até onde ele pode prescindir disso”.

Esse entendimento pode ser relacionado ao que foi identificado na prática realizada por Pedro, no sistema escolar da cidade de Caucaia, CE, no ano letivo 2016 que, entre outros aspectos, raramente usou o livro didático de Tomazi (2013) nas aulas de Sociologia. José, ao contrário, está entre aqueles que mais utilizam o livro, como recurso principal das aulas do ensino médio. Para eles, professores não formados em Ciências Sociais e que se arriscam lecionar Sociologia, vale destacar que há uma tendência dos formados na área à não utilização do livro, quanto mais anos de experiência o professor possui, mais ele prescinde do livro didático. De fato, com relação ao professor que usou o livro em todas as aulas que observei no Sistema de Ensino, apenas uma vez vi o livro didático ser utilizado para leitura oral por pelos três alunos em sala de aula quando observei uma turma de Primeiro Ano do ensino médio. Tratava-se de uma aula de José, por motivos éticos escolas e professores não tem seu nome revelado, em que o tema “televisão e internet” foi exposto a partir de afirmações de Bourdieu, com a maioria dos alunos em silêncio o professor estava demonstrando muita disposição e alegria – ele havia chegado à sala no horário preciso para os 50 minutos da aula: “hoje vamos seguir”. Sendo, assim, solicitou aos alunos que lessem um trecho do livro didático (fazendo exposições, questionamentos) e, por fim, que fizessem uma atividade (com leitura, debate e escrita) no “seus cadernos”.

Para Bourdieu, o Sistema de Ensino e a escola, em particular, poderia representar uma ilusão; pois o acesso e, conseqüentemente, a permanência em seus domínios daqueles que se encontravam à margem do processo civilizatório, estavam diretamente associados à capacidade que o indivíduo tinha em responder

adequadamente às exigências preconizadas por ela. Vale salientar que essas exigências versavam sobre a “conduta legítima” no que diz respeito à linguagem, ao comportamento, à forma “autêntica” de ser, assumindo um caráter distintivo, um *ethos* de classe, do qual a maior parte da sociedade estava excluída. Para ele, a conservação da ordem preexistente se constitui em uma prerrogativa do sistema escolar.

A obra de Bourdieu & Passeron intitulada “*A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*” (2009), publicada no Brasil no início da década de 1970, repercutiu negativamente entre os educadores do país que viam na “teoria da reprodução” um modelo reprodutivista da realidade social e, por essa razão, incapaz de satisfazer às perspectivas emancipadoras que caracterizavam a escola daquele período histórico, sendo relegada a um status secundário. Conforme Bourdieu (1997, p. 37)

“O sistema escolar age como o demônio de Maxwell: à custa do gasto de energia necessária para realizar a operação de triagem, ele mantém a ordem preexistente, isto é, a separação entre os alunos dotados de quantidades desiguais de capital cultural. Mais precisamente, através de uma série de operações de seleção, ele separa os detentores de capital cultural herdado daqueles que não o possuem” (BARBOSA, 2015, p. 22).

À escola, portanto, cabe a função de atuar como instância reprodutora desse *ethos*, segregando de suas dependências aqueles que não atendem às prerrogativas delineadas pelo Sistema de Ensino. Naturalmente, para que esse tipo sutil de exclusão funcionasse, tornar-se-ia crucial a elaboração de um discurso aglutinador em torno dos ideais defendidos pela escola. O que nas palavras de Bourdieu & Passeron (2009, p. 248), significa dizer que: “*a função mais dissimulada e mais específica do sistema de ensino consiste em esconder sua função objetiva, isto é, dissimular a verdade objetiva de sua relação com a estrutura das relações de classe*”. Uma verdade objetiva (o saber das formas ocultas de desigualdade) que não pode vir à tona sem que ameace desmoronar os fundamentos institucionais, com base nos quais se erguem as relações de dominação. De fato, para que os interesses das classes dominantes prevaleçam, faz-se necessária a adoção de um mecanismo de inculcação que atue de forma branda, fazendo com que os indivíduos percebam as desigualdades sociais como situações de caráter a-histórico,

engendradas sem a participação humana e que devem, portanto, ser consideradas naturais.

A escola, de acordo com essa perspectiva, desponta como um aparato de caráter ideológico que dissimula a lógica das relações de dominação; ocultando do conjunto da sociedade mecanismos que atuam diretamente na construção de uma realidade que, supostamente, asseguraria aos indivíduos oportunidades iguais; mas que, no fundo, tendem a favorecer apenas àqueles que se encontram pré-qualificados para desempenhar as funções que essa sociedade julga importante. Portanto, compreender o papel que a escola desempenhava nas sociedades modernas, na segunda metade do século XX, tendo em vista as novas demandas impostas pelo capitalismo globalizado, tornou-se o foco de abordagens teóricas diversas, que tinham como objetivo responder às indagações decorrentes da necessidade de um redimensionamento econômico e social que se começava a vislumbrar. Essas abordagens buscavam, por exemplo, explicar as inconsistências do Sistema de Ensino, o qual não conseguia empreender uma ação capaz de solucionar os problemas que assolavam a educação, como no caso da evasão escolar e do baixo desempenho discente, presentes no campo de minha pesquisa.

Esses problemas, em parte, e de acordo com uma visão emancipadora, poderiam ser superados, se fosse invertida a lógica que perpassa o ato de ensinar. Ou seja, pensar a escola dentro de uma concepção humanizada, destituindo o não-familiar e colocando em seu lugar aquilo que habitualmente se fazia presente no cotidiano do indivíduo, levando-o a atribuir um sentido prático aos conhecimentos adquiridos. Esta concepção, no entanto, ignorava o cerne da questão, ou seja, a escola detinha a capacidade de atuar como instância conservadora encarregada de difundir os ideais de uma única classe social – a classe dominante.

As contribuições de Bourdieu foram importantes para ampliar as discussões envolvendo a escola e a forma de atuação de seus agentes. Assim, conceitos como campo social, capital (econômico, cultural, social e simbólico), *habitus*, poder simbólico, desenvolvidos por ele, tornaram-se ferramentas teóricas importantes na construção do discurso sociológico. Ainda assim, precisamos considerar os contextos e as circunstâncias em que ele empreendeu suas análises, caso contrário, poderemos incorrer no erro de transformar um modelo explicativo da realidade – uma realidade específica – em uma fórmula universal de análise, cuja aplicabilidade se estende a qualquer formação sociocultural considerada. De fato, a escola

francesa de meados do século XX não corresponde à escola caucaiana-brasileira dos dias atuais, conseqüentemente, a análise dos problemas educacionais do país, com base na teoria bourdieusiana, requer estratégias que permitam, pelo menos em algumas situações, transcendê-la a fim de compreendermos as mudanças ocorridas em nossa sociedade nas últimas décadas (ou os seus movimentos, como a ocupação de espaços públicos como escolas e universidades).

A pesquisa aqui desenvolvida lança mão desses recursos teórico-metodológicos no intuito de compreender como se configura a prática professoral, a qual tem no *habitus* um componente significativo para sua formação. Assim, à performance desenvolvida pelo professor, em seu ambiente de trabalho, encontra-se associado um conjunto de disposições incorporadas que têm por finalidade estabelecer princípios balizadores encarregados de conceder as suas ações a naturalidade que elas almejam. No trabalho de campo pude identificar alguns aspectos que contribuem para delinear as práticas escolares de sociologias.

É possível visualizar as relações que permeiam a prática docente como sendo o resultado da confluência de movimentos simultâneos que têm na escola o ponto de convergência de suas ações. Assim, de um lado, temos o *habitus* primário, adquirido pelo indivíduo no ambiente familiar e o *habitus* secundário, para o qual as disposições contidas naquele contribuíram substancialmente para sua aquisição e, de outro, a influência do MEC (PCN, OCN, PNLD, BNCC) e da Secretaria da Educação Básica (SEB) na prática docente, instituições que atuam no gerenciamento e na promoção de políticas públicas voltadas para a educação.

As imbricações resultantes desses movimentos tendem a produzir situações conflituosas entre condutas relacionadas ao *habitus* e aquelas exigidas pela legislação concernente ao magistério. Por exemplo, quando o professor planeja as atividades que serão ministradas no dia seguinte ele o faz, a partir de convicções que se encontram ancoradas em seu *habitus*, e paralelo a isso, deve observar as diretrizes que regem a prática pedagógica, a fim de conciliar suas práticas cotidianas com as determinações impostas pelo Sistema de Ensino e que também deverão estar incorporadas ao seu *habitus*. Propus descrever como compreendi as aproximações e os distanciamentos que caracterizam a relação entre *habitus* e prática docente, precisando, antes de qualquer outra coisa, considerá-la como produto da junção de um *habitus* com as propriedades constituintes do campo em que ela se desenvolve. A partir daí, é possível observar que tipos de capitais são

mobilizados em determinadas circunstâncias, como também as disposições e os aspectos simbólicos que determinam sua eficácia. Nesse sentido, Domingos Sobrinho (2013, p. 195) destaca a forma como o conceito de campo educacional opera na construção da prática docente que:

“Do ponto de vista operacional, este conceito, ajuda-nos, por exemplo, a entender como as trajetórias social, familiar e escolar dos indivíduos, no caso as professoras e professores, condicionam sua forma de inserção no campo educacional e repercutem sobre as posições por eles e elas ocupadas, posto que essas dependem, em larga escala, do volume de capitais, sobretudo simbólicos, exigidos pelas regras próprias de funcionamento do campo” (BARBOSA, 2015, p. 25).

Não obstante ser considerada uma temática recorrente nas ciências sociais sendo, algumas vezes, questionada a necessidade de se realizar novos estudos que envolvam a relação entre *habitus* e prática docente, esta aprendizagem narrada vem confirmar a premissa, segundo a qual, tudo que estiver relacionado à dimensão humana merece ser discutido ou, nesse caso, rediscutido. O que não significa correremos o risco de produzir, sob a alegação de descortinar o universo humano, a fim de melhor compreendê-lo, uma espécie de tautologia academicista, mas abordá-la sempre que uma conjuntura social impuser ao pesquisador questões que cabe a ele analisar. Ainda sobre a pertinência que uma temática comporta ou não, Contreras (2002, p. 44) afirma que: *“a realidade variada e variável das situações humanas e de suas características exige, pelo menos, uma adaptação às diferentes circunstâncias e casualidades”* (BARBOSA, *idem*). Isto significa que, ao lidarmos com aquilo que se relaciona à condição humana, não devemos pensá-lo de forma estanque, invariável, mas a partir de uma variedade difusa, que nos permite transformar, com base em questionamentos, os contextos sociais em que estamos inseridos. Assim, ao considerar que as discussões envolvendo determinadas questões estão totalmente esgotadas, nós incorremos no risco de considerar os processos sociais como algo produzido sem as interferências dos indivíduos.

Referências

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis, SC: Ed. da UFSC, 2015.

- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. **A produção da crença**: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. Porto Alegre, RS: Zouk, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- BARBOSA, Genilberto S. A prática docente na perspectiva de Pierre Bourdieu. In: _____. **Habitus e prática docente nas escolas de ensino fundamental I em Parnamirim-RN**. Dissertação de Mestrado. UFRN, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Natal, RN, 2015, p. 20-26.
- OLIVEIRA, Luiz F.; ROCHA, . **Sociologia para jovens do século XXI**. Rio de Janeiro, Imperial Novo Milênio, 2013.
- TOMAZI, Nelson D. **Sociologia para o ensino médio**. São Paulo, Saraiva, 2013.
- SCHWEIG, Grazielle R. Aprendendo contextos. In: _____. **Aprendizagem e ciência no ensino de Sociologia na escola: um olhar desde a Antropologia**. Tese de Doutorado. UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Porto Alegre, RS, 2015, p. 106-117.
- SILVA, Irismar N. Reflexões sobre o conceito de *habitus* em Bourdieu numa perspectiva de gênero. In: BARREIRA, Irllys A. F. (org.). **Teorias Sociológicas Contemporâneas: (Elias, Foucault e Bourdieu)**. Fortaleza, Edições UFC, 2006, p. 57-76.