

# HABITUS, CAMPO EDUCACIONAL E A CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Moises Domingos Sobrinho (UFRN)<sup>102</sup>

## RESUMO

Este artigo apresenta resultados preliminares de um conjunto de pesquisas sobre a construção do ser professor da educação básica da rede pública municipal e estadual de algumas cidades do Nordeste brasileiro. Os dados são analisados e interpretados com base nos conceitos da praxiologia de Pierre Bourdieu, em especial *habitus* e campo educacional, e mostram como a gênese e estruturas sociais que estiveram na base da constituição do *habitus* docente investigado permitem compreender a atual posição dos professores no campo educacional, seus gostos, estilo de vida e formas identitárias.

**Palavras-chave:** habitus; campo educacional; identidade docente.

---

<sup>102</sup> Doutor em Sociologia pela Universidade de Louvain, atualmente realizando estágio pós-doutoral na PUC-SP. Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

## INTRODUÇÃO

Este texto apresenta parte dos resultados de pesquisas que vimos desenvolvendo sobre a construção do ser professora/professor da educação básica e sua relação com a praxiologia bourdieusiana, mais especificamente com os conceitos de *habitus* e campo social. Quando fazemos a ressalva “parte dos resultados” isso se justifica, para além dos limites de páginas de um artigo, por três razões: primeiro porque a problemática em foco vem sendo explorada à luz do modelo teórico “praxiologia-representações sociais”, o qual articula os conceitos centrais da praxiologia de Pierre Bourdieu ( *habitus*, campo social, capital simbólico, poder simbólico e violência simbólica) com a teoria das representações sociais de Serge Moscovici; segundo, porque apresentaremos aqui apenas resultados voltados para a relação *habitus* docente/campo educacional; terceiro, porque, no momento, procedemos a uma avaliação do citado modelo, após uma década de sua aplicação através de pesquisas individuais, dissertações e teses por nós orientadas.<sup>103</sup>

Feita esta ressalva, explicitamos nosso objetivo central: pôr em evidência alguns aspectos macro e microsociais da construção do ser professora/professor da educação básica do setor público, municipal e estadual, em diferentes realidades do Nordeste brasileiro; mais especificamente, destacar os condicionantes decorrentes das trajetórias social e individual dos agentes construtores e reprodutores dessa identidade social, as principais estratégias desenvolvidas pelos mesmos para se inserirem no campo educacional, as condições dessa inserção e sua repercussão sobre as posições aí ocupadas.

Nossa proposta de investigação, nos seus objetivos mais amplos, acima referenciados, vincula-se à Linha de Pesquisa Formação e Profissionalização Docente e visa a dialogar, numa perspectiva cultural e psicossocial, com algumas das questões que vêm norteando as inquietações dos pesquisadores (as) da mesma, dentre elas, que profissão é a do ensino? Que deve ser garantido para que o trabalho docente avance na direção de uma profissão? Como profissionalizar o ensino docente, a docência e as

---

<sup>103</sup> Atualmente, desenvolvemos estágio de pós-doutoramento na PUC-SP com o projeto: Praxiologia, Representações Sociais e a construção do ser professor (a) da educação básica: implicações teóricas, metodológicas e práticas de um modelo.

próprias agências formadoras? Estas inquietações estão dentre tantas outras que vêm conclamando os pesquisadores, não apenas no Brasil, mas também em outros países, à busca de respostas, dada a transformação acelerada das sociedades contemporâneas e as novas expectativas em relação à Escola e aos sistemas educacionais, porquanto, acredita-se amplamente que o progresso dessas sociedades está fortemente ligado à qualidade da educação fornecida, a qual, por sua vez, depende da qualidade daqueles que ensinam e educam. Diante disso, instalou-se uma onda mundial de reformas dos Programas de Formação para o ensino centrada na profissionalização do docente, a qual se transformou gradativamente numa tendência adotada pelos países dos hemisférios Norte e Sul.

No Brasil, desde o início da década de 1990, constroem-se discursos sobre a formação e a profissionalização docente que visam a dar conta desse novo cenário. ‘ Se, tradicionalmente, a formação docente esteve centrada na aquisição de saberes acadêmicos e disciplinares e numa racionalidade fechada, exógena ao professorado, hoje toma progressivamente “uma nova direção centrada na aprendizagem de competências profissionais” (RAMALHO; NUNEZ; GAUTHIER: 2004, p. 11). Dizem estes autores haver, no tocante ao magistério, uma tradição formativa que mantém forte relação entre “docência desprofissionalizada e ensino desqualificado”. Afirmam ainda existir, além de uma crise de identidade profissional na categoria docente, um enorme déficit de competência na hora de formar o professorado, “reforçando nosso entendimento de que se algo anda mal com o que resulta do ensino, isto muito tem a ver com o que são os/as professores/as (como pensam e praticam o *métier*)” e as condições do exercício da profissão (ibid., p. 120). Como tem se dado a preparação para o trabalho docente? Que obstáculos epistemológicos, práticos, pedagógicos têm contribuído para limitar a configuração do trabalho de ensino como uma atividade profissional? São perguntas que merecem respostas, todavia, ressalte-se, considerando-se as particularidades de cada contexto.

Os discursos e modelos atualmente predominantes relativos à formação docente apregoam que o professor deve ser considerado em todas as suas dimensões de ser social: política, cultural, subjetiva, didático-pedagógica. O educador, diz-se, deve ser diferenciado do especialista de conteúdo, do facilitador de aprendizagem, para ser visto como ser reflexivo que alia ação-reflexão-ação e pesquisa. Considerar a reflexão, a crítica e a pesquisa como atitudes que possibilitam ao professor participar da construção

da sua profissão e no desenvolvimento da inovação educativa, como defendem os autores supra-citados, significa contribuir para uma formação docente voltada não só para a compreensão da realidade que circunda o professorado no espaço escolar, mas também nos espaços sociais por onde circula e atua.

Dentre as várias dimensões e variáveis a serem consideradas nos processos formativos desse “novo docente”, chamamos a atenção, em particular, às dimensões cultural e psicossocial. Essas fornecem sustentação à nossa hipótese segundo a qual as estruturas identitárias do professorado, construídas com base nos esquemas de um *habitus* específico, e as representações sociais que o professor constrói sobre os objetos do mundo social que lhes afirmam e ao mesmo tempo diferenciam, inclusive aquelas construídas sobre si mesmo, podem funcionar como obstáculos simbólicos à incorporação das novidades propostas pelos processos formativos. Neste texto, reafirmamos, não exploraremos os resultados gerais já encontrados que indicam a pertinência da articulação praxiologia/representações sociais. Nosso olhar estará aqui voltado para uma primeira aproximação dos achados concernentes à relação *habitus* / campo educacional.

## 1. O HABITUS NA ÓTICA BOURDIEUSIANA

O conceito de *habitus* é central na obra de Bourdieu e alimentou, por isso mesmo, a maioria das polêmicas que teve de enfrentar durante toda sua vida. Trata-se de um conceito que tem raízes no pensamento aristotélico e na Escolástica medieval. Mais precisamente, deriva da noção aristotélica de *hexis* convertida pela tradição escolástica em *habitus*, que significa “uma moral que se tornou **hexis**, gesto, postura” (BOURDIEU, 1983, p. 104).

Por que ir buscar esta velha palavra? Porque esta noção de *habitus* permite enunciar algo que se aparenta àquilo que evoca a noção de hábito, distinguindo-se desta num ponto essencial. O *habitus*, como diz a palavra, é aquilo que se adquiriu, mas que se encarnou no corpo de forma durável sob a forma de disposições permanentes.

Por ter sido incorporado, o autor destaca seu caráter histórico, porquanto ligado à história individual e inscrito “num modo de pensamento genético, por oposição a modos de pensamento essencialistas” (ibid., p. 105). Lembra ainda que a escolástica

considerava como *habitus* as propriedades inerentes aos indivíduos e tidas como um capital, conotação com a qual concordava. De fato, para ele, o *habitus* é um capital que, incorporado, apresenta-se com as aparências de algo inato.

Mas, por que não dizer hábito? O hábito é considerado espontaneamente como repetitivo, mecânico, automático antes reprodutivo que produtivo. Ora, eu queria insistir na idéia de que o *habitus* é algo que possui uma enorme potência geradora. (ibid.)

Do ponto de vista dos debates teóricos que travou para impor sua definição, Bourdieu insistiu que uma das principais funções do conceito de *habitus* era evitar, por um lado, as correntes mecanicistas, segundo as quais a ação constitui um efeito imediato da coerção de causas externas, e, de outro, o finalismo, segundo o qual o agente atua de maneira livre, consciente, sendo sua ação, por conseguinte, produto de um cálculo de chances e ganhos. Assim,

Contra ambas as teorias, convém ressaltar que os agentes sociais são dotados de *habitus*, inscritos nos corpos pelas experiências passadas: tais sistemas de esquemas de percepção, apreciação e ação permitem tanto operar atos de conhecimento prático, fundados no mapeamento e no reconhecimento de estímulos condicionais e convencionais a que os agentes estão dispostos a reagir, como também engendrar, sem posição explícita de finalidades nem cálculo racional de meios, estratégias adaptadas e incessantemente renovadas, situadas porém nos limites das constrições estruturais de que são o produto e que as definem. (BOURDIEU, 2001a, p. 169).

Bourdieu encontra, assim, o conceito que acredita dar conta da mediação entre as estruturas e as práticas, entre sociedade e indivíduo, o que implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são ao mesmo tempo sociais e coletivamente orquestrados, que as condições sociais de existência são interiorizadas sob a forma de princípios inconscientes de ação e reflexão, esquemas de percepção e entendimento, portanto, sob a forma de estruturas da subjetividade.

Ressaltemos ainda um aspecto da citação feita acima. O autor chama a atenção para o emprego do termo estratégia, uma necessidade, segundo ele, para designar seqüências de ações objetivamente orientadas para uma finalidade e observáveis em

todos os campos sociais. Como destacaremos adiante as estratégias desenvolvidas pela população pesquisada tendo em vista inserir-se no campo educacional, é oportuno, desde já, sublinhar o sentido deste termo na praxiologia bourdieusiana.

As estratégias não são produzidas por um cálculo racional ou projeto conscientemente construído e perseguido pelos agentes. Por serem oriundas de disposições modeladas pelas necessidades imanentes de determinado campo social, “são (...) tendentes a se ajustar espontaneamente a essa necessidade, sem qualquer intenção manifesta nem cálculo. Isto significa afirmar que o agente nunca é por inteiro o sujeito de suas práticas.” ( *ibid.*). O senso prático (*sens pratique*) é o que permite ao agente atuar de maneira adequada sem interpor ou executar uma regra de conduta, mas fundamentalmente guiado pelos sistemas de esquemas de percepção, apreciação e ação, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, como sempre repetiu este autor.

## 2. A NOÇÃO DE CAMPO SOCIAL

O conceito de campo social, como ressaltamos em outro texto (DOMINGOS SOBRINHO, 2002), é um dos aspectos inovadores da sociologia de Bourdieu, devido à analogia que este autor faz entre a economia e os mercados de bens simbólicos, ou seja, os espaços sociais não econômicos nos quais os indivíduos são tão calculistas e estratégicos como nos mercados econômicos. Para ele, não são exclusivas do campo econômico as estratégias aí desenvolvidas pelos agentes visando comprar ou acumular bens e capitais. Essas são também comuns aos demais espaços sociais. Um campo social é, portanto, um mercado de bens simbólicos, mas igualmente, um campo de forças e de lutas “[...] no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura.” (BOURDIEU, 2007, p. 50). É um mundo social como outro qualquer, embora com leis sociais mais ou menos exclusivas, no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura, a ciência, a educação, dentre outras realidades sociais.

Ao referir-se às propriedades gerais dos campos sociais, Bourdieu diz que um campo se define ao se definir também os objetos de disputa e os interesses que

determinarão a sua dinâmica. Por essa razão, os objetos de disputa e interesses específicos de um campo são irreduzíveis aos de outros campos e não são percebidos senão pelos agentes dotados do *habitus* correspondente: “(...) não se poderia fazer mover-se um filósofo com as razões que mobilizam um geógrafo”, pois cada categoria de interesse implica a indiferença a outros interesses e a outros investimentos, destinados a serem percebidos como absurdos, insensatos, sublimes ou desinteressados (BOURDIEU, 1980, p.113-116 – Tradução nossa).

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.

Após esta breve apresentação dos principais conceitos aqui explorados, passemos à discussão de alguns resultados de nossas pesquisas.

### 3. A CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ser professora/professor da educação básica é compartilhar uma identidade social e uma cultura específica (um *habitus*) que, nos limites do senso comum, podem ser percebidas tão somente como um conjunto de profissionais com características peculiares, assim como os médicos, advogados e tantas outras categorias, como bem ressalta Lira (2007). Todavia, como diz este autor, apesar de ser relativamente fácil elencar pontos em comum demarcatórios da identidade docente "muito nos falta para entender a lógica que preside a construção e estruturação identitária dos mesmos." (ibid., p. 16). Assim, o que parece ser um bloco homogêneo, quando visto a partir da representação social hegemônica do ser professora/professor na sociedade brasileira, esconde, na verdade, um emaranhado de possibilidades entrecruzadas e o longo processo social de construção desses profissionais. Considero bastante pertinentes essas questões levantadas por Lira, posto que, do ponto de vista da gestão dos espaços das práticas docentes, da discussão de políticas públicas e de várias outras formas de intervenção, as mesmas são, muitas vezes, negligenciadas, predominando a homogeneização de realidades diferentes.



Como alertado na introdução, apresentaremos a seguir os resultados parciais dos achados que nos permitem estabelecer a relação entre a construção de um *habitus* e o campo social no qual sua existência passa a ter sentido.

Nas pesquisas realizadas, buscamos observar como os indivíduos investigados tornaram-se docentes da educação básica, analisando suas origens sociais, as trajetórias percorridas até inserir-se no campo educacional e as condições em que ocorreu essa inserção. As pesquisas que nos servirão de fontes de dados são: Albuquerque (2005), que pesquisou uma população docente do ensino fundamental da cidade de Maracanaú - CE; Lira (2007) e Melo (2009) que pesquisaram o professorado das redes públicas de ensino municipal e estadual da cidade do Natal, envolvendo professoras e professores da educação infantil e do ensino fundamental I e II; Silva (2007), que investigou docentes da disciplina de Geografia do ensino fundamental em Teresina-PI; e Soares (2011) cuja investigação voltou-se para o processo de construção do ser professora/professor da educação infantil em Campina Grande. A seguir, apresentamos, de forma sucinta, os principais achados.

**a)** Os sujeitos compartilham uma origem social semelhante dada sua vinculação a famílias que migraram, na grande maioria, para os centros urbanos alegando, de acordo com as duas justificativas mais citadas, “em busca de uma vida melhor” ou para “oferecer educação aos filhos”, o que não seria mais possível nas pequenas cidades ou distritos de onde vieram;

**b)** as ocupações dos pais em geral podem ser classificadas como essencialmente manuais, de baixa qualificação e remuneração, o mesmo acontecendo com os sujeitos quando exerceram alguma atividade remunerada antes de se tornar docente;

**c)** a inserção no mercado de trabalho educacional, ou seja, no campo educacional, representou um movimento de ascensão profissional tanto do ponto de vista da família de origem quanto das experiências individuais anteriores ao magistério.

Os resultados indicam, como apresentado nestes itens, que os professores pesquisados, seja em Teresina, Natal, Maracanaú ou Campina Grande são oriundos de famílias pertencentes a grupos sociais situados nas faixas de renda mais baixas da População Econômica Ativa, cujos pais sempre estiveram engajados em



ocupações/profissões essencialmente “manuais”, o que na sociedade brasileira indica estar em posições menos prestigiadas do mundo social e do trabalho (SAES, 1985; DOMINGOS SOBRINHO, 1998; 2000), e cuja escolaridade não ultrapassou, na grande maioria (entre 63% e 72%) o segundo grau incompleto. Tornar-se professor/professora representou, como já dito, uma ascensão social. Continuemos:

**d)** identificou-se junto às populações pesquisadas uma disposição permanente para a aquisição de capital educacional, embora esse esforço não tenha ido além, para a maioria (em torno de 55%, 62% ou mais) do curso de magistério, do segundo grau não profissionalizante ou de um curso de licenciatura. A pós-graduação, quando ocorre, concentra-se nos cursos de Especialização (*lato sensu*), sendo, portanto, muito baixa a incidência na formação *stricto sensu* (mestrado e doutorado);

**e)** Essa disposição tem raízes nas famílias de origem, posto que essas, por alimentarem a crença no valor “redentor” da educação, desenvolveram, cada uma à sua maneira, as estratégias que levaram seus descendentes à superação dos obstáculos iniciais para a acumulação do capital cultural sob sua forma de saberes e títulos escolares;

Vejamos como esses achados são ilustrados e interpretados por Albuquerque (2005, p. 64-65).

As famílias citadas não ocupavam um mesmo espaço geográfico, mas compartilhavam a mesma valorização da escola, pois acreditavam que esta instituição teria a capacidade de redimir seus filhos do estado de penúria em que viviam (...) ao examinar as trajetórias dos professores pesquisados, constata-se uma postura diferenciada do restante da população rural: suas famílias fizeram inúmeros sacrifícios para lhes possibilitar acesso ao saber escolarizado. A força simbólica exercida pela escola, vista como possibilidade de ascensão social, direcionou as práticas dessas famílias.

A acumulação do capital cultural necessário à posição atualmente ocupada no campo educacional inicia-se, pois, na família, a qual, graças à crença no valor redentor da educação desenvolve diferentes estratégias de investimento tendo em vista assegurar um futuro promissor aos seus descendentes. Diz Albuquerque, fazendo referência a Bourdieu, que, nesse momento da trajetória dos indivíduos, passa a ser gestado “o mais

oculto e determinante dos investimentos educativos: a transmissão doméstica do capital cultural.” (ibid., p.66).

A respeito desta “acumulação primitiva” do capital cultural (estamos aqui parodiando Marx), sob a forma educacional, é oportuno dizer que Bourdieu introduziu esta noção no seu diálogo com os teóricos do capital humano, visando desmistificar as crenças na “aptidão” e no “dom”:

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Este ponto de partida implica uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou o fracasso escolar como efeito das “aptidões” naturais, quanto às teorias do “capital humano”. (BOURDIEU, 1999, p. 73).

O capital cultural assim acumulado vai orientar os professores pesquisados, ao longo de suas vidas, nos seus contatos com o campo educacional, permitindo-lhes entender e familiarizar-se com os códigos, bens materiais e simbólicos e jogos específicos desse campo, passando, então, a valorizar as práticas relativas ao estudo, a identificar-se com o espaço escolar e com certos modelos de professor, manifestações de esquemas mentais particulares, que estão na gênese do *habitus* docente. É bem expressiva, a este respeito, a conclusão a qual chega Lira (2007, p. 222):

O fato desses sujeitos ingressarem na carreira docente resultou de uma disposição prática, que decorre não necessariamente de uma escolha intencional e desejada, mas da confluência de um *habitus* e um campo social. Dito em outras palavras, orquestrase aqui uma tomada de posição de um conjunto de indivíduos, que colocados sob as mesmas circunstâncias históricas e tendo uma estrutura de capitais relativamente semelhantes, investiram de acordo com o sistema de percepção e apreciação moldados nesse espaço recortado do mundo social.

Ao citar dados sobre a escolha profissional, Lira afirma que entre as professoras, cujos memoriais de formação serviram de fonte à sua pesquisa, “72% afirmaram que essa decisão era fruto de uma não escolha profissional” (ibid.). Ou seja, essa escolha,

diferentemente do que se poderia imaginar, não é, na maioria das vezes, fruto de uma opção deliberada do sujeito, mas fruto de uma “lógica da destinação profissional”, fruto, por conseguinte, dos fatores acima referidos pelo autor.

Outro resultado que também serve de ilustração está na tese de Soares (2011). Pesquisando a construção do ser professora da educação infantil na cidade de Campina Grande/PB, esta autora encontra relatos sobre o desejo de se tornar professora os quais remontam à infância: “queria ser professora desde criança” ou “desde adolescente”. Todavia, quando se investiga as opções feitas no momento de prestar o exame vestibular, constata-se que o curso de Pedagogia ou qualquer outra licenciatura nunca esteve na primeira opção. Ou ainda, que o despertar para a docência só ocorreu ao lidar com crianças no decurso da formação em Pedagogia.

A este respeito Bourdieu (2004, p.130) defende que nas nossas vidas fazemos escolhas aparentemente racionais, quando na verdade são escolhas produzidas pela nossa história individual ou coletiva, decorrentes das experiências vividas ao longo de nossa trajetória pessoal e social: “[...] Os agentes de algum modo *caem* na sua própria prática, mais do que escolhem de acordo com um livre projeto, ou do que são empurrados para ela por uma coação mecânica [...]”.

Pode-se concluir, então, que as trajetórias individuais e sociais percorridas pelos professores/professoras garantiram-lhes a acumulação dos capitais necessários à aquisição do *droit d'entrée* (direito de entrada – tradução nossa) no campo educacional, isto é, a acumulação das competências incorporadas, não apenas como saberes, mas, sobretudo, como senso prático, esquemas mentais que permitem avaliar se vale a pena ou não entrar no jogo e quais as condições para jogá-lo (BOURDIEU, 2001).

f) Todavia, se o ser professor do ensino fundamental representa, nos casos pesquisados, uma ascensão social, os sujeitos trilharam, no entanto, um caminho que os levou a distanciar-se tanto das ocupações e profissões menos qualificadas e valorizadas socialmente, quanto daquelas que exigem maior volume de capitais e são, por conseguinte, mais qualificadas e valorizadas.

Como diz Pereira (2001, p. 94), ao pesquisar as origens do professorado da rede estadual de São Paulo:

[...] os agentes das posições médias mais bem dotados – em capital cultural, de relações sociais e econômico – orientam suas estratégias, em consonância com as estratégias familiares, para os cursos de nível superior mais rentáveis (engenharia, direito, medicina, entre outros), carreiras que ou preservem a posição da família ou potencializem alavancagens compatíveis com os capitais disponíveis. Em contrapartida, se o volume e a composição dos capitais individuais e familiares não autorizam estratégias mais ambiciosas, os agentes são mais ou menos encaminhados, por todas as coações visíveis e invisíveis, a optar por cursos socialmente mais modestos, licenciaturas e sobretudo pedagogia (...).

Os esquemas do *habitus* de origem funcionaram, dessa forma, como orientação prática, permitindo aos professores sentir e pressentir quais as chances de realização profissional, que posições seriam mais ajustadas às suas possibilidades. Os agentes sociais, como enfatiza Bourdieu (2007, p. 160), constituem-se na relação com um espaço e em relação a esse. Estão, pois, situados num lugar do espaço social que pode ser caracterizado por sua posição em relação aos demais, isto é, acima, abaixo, entre, etc., e pela distância que o separa deles: “Como o espaço físico é definido pela exterioridade mútua das partes, o espaço social é definido pela exclusão mútua (ou a distinção) das posições que o constituem (...)”. A tese central do autor é: não há espaço em uma sociedade hierarquizada que não seja hierarquizado e não exprima, por conseguinte, as hierarquias e distâncias sociais, embora isso ocorra de maneira mais ou menos deformada e, sobretudo, dissimulada pelo “efeito de naturalização” que leva a se dizer, no cotidiano, “isso é assim mesmo”.

A inserção dos professores pesquisados no campo educacional dá-se, portanto, em decorrência do volume de capitais acumulados ao longo de suas trajetórias e dos condicionantes sociais que os impediram de buscar alternativas socialmente mais valorizadas e rentáveis, pela ocupação dos lugares com menor valor distintivo. O setor público municipal e estadual, não obstante os crônicos problemas salariais de desvalorização da carreira e condições de trabalho, dentre outros, foi o “lugar” do campo ocupado pela nossa população.

Na ótica aqui adotada, ao ingressarem no mercado de trabalho educacional, em todos os casos pesquisados, a população investigada não está apenas criando um vínculo burocrático-contratual, mas ingressando num espaço social regido por determinadas leis, por certo tipo de disputa material e simbólica e por pessoas prontas a disputar esse

jogo, pois, os campos são lugares de relações de força que implicam “[...] tendências imanentes e probabilidades objetivas.” (BOURDIEU, 2004, p. 27). Nada aí acontece por acaso, nem as possibilidades e impossibilidades são iguais em todos os momentos. Como ilustra Silva (2007, p. 151):

Dos dados apresentados (...) podemos inferir que o professorado de Geografia é produto de um encontro de indivíduos com trajetórias sociais e individuais semelhantes. A escolha da Geografia, pode-se constatar, é fruto do cálculo das possibilidades de investimento material e simbólico realizado (ou inferido) pelos esquemas mentais [ do *habitus* de origem ]. Ao inserir-se no campo do ensino da Geografia na cidade de Teresina, cada agente ocupará uma posição que será resultante do volume dos capitais acumulados e das estratégias desenvolvidas para ocupá-la. (...) No grupo de professores (as) estudado, os investimentos em capital educacional são limitados à sua capacidade (e da família) de reconverter o capital dinheiro ou outros bens (bens materiais, capital social, capital lingüístico, cognitivo) nas formas mais distintivas do campo educacional. Dada a exigüidade do capital possuído, o investimento é orientado para áreas de baixo risco ou cujo retorno é mais rápido e mais seguro.

Observemos que a autora se refere ao campo de ensino da Geografia. Esse espaço é, na verdade, um subcampo do campo educacional, assim como o são outros espaços regidos pelos interesses e particularidades disciplinares. O funcionamento desses microcosmos está submetido às leis gerais de funcionamento do macrocosmo no qual estão inseridos (BOURDIEU, 2004).

g) O *habitus* docente apreendido em cada realidade pesquisada constitui-se numa síntese das trajetórias percorridas por indivíduos que foram submetidos a condições e condicionamentos semelhantes, dos esquemas de outros *habitus* incorporados ao longo dessas trajetórias e da incorporação de outras produções e referentes culturais. Como sublinha Wacquant (2004), o *habitus* nunca é uma réplica de uma única estrutura social, mas um conjunto dinâmico “de disposições sobrepostas em camadas que agrava, armazena e prolonga a influência dos diversos ambientes sucessivamente encontrados na vida de uma pessoa”. Observação oportuna para afastar as críticas simplistas ao conceito ou que se amparam em leituras reducionistas do mundo social.

A esse respeito diz Albuquerque:

Temos defendido que o *habitus* do professorado de Maracanaú é construído enquanto síntese dos *habitus* rural, provinciano e religioso presentes na realidade do Nordeste. O município de Maracanaú apresenta, como é usual nas pequenas cidades do interior desta região (...), uma predominância de relações sociais primárias (de amizade, parentesco, companheirismo, compadrio). Como nos apoiamos no conceito de campo social, podemos inferir que os espaços do mundo familiar e, particularmente, das práticas educativas, não possuem fronteiras bem demarcadas. Por esta razão, a escola é considerada como prolongamento da família e o professor comporta-se como um *parente* do alunado.

Essa sobreposição de disposições de outros *habitus* é da mesma forma ilustrada por Melo (2009) numa realidade mais complexa que o pequeno município de Maracanaú, isto é, na cidade do Natal, capital do estado do RN.

Nessa mesma direção, segue a reprodução dos elementos da faceta da dimensão sacerdotal, potencializados pela adesão a correntes religiosas, as quais buscam “sacralizar” o espaço escolar, através de apelos religiosos e a manifestação de uma *hexis* que materializa os sentidos compartilhados. Constatamos professores numa postura de extrema paciência com os alunos, se esforçando para atendê-los de carteira em carteira e dizendo se orgulhar e amar o que fazem, não importando as adversidades. (MELO, 2009, p. 160).

A respeito dessa função estruturante e mais duradoura dos esquemas do *habitus* docente, a tese de Lira é bastante enfática:

[...] a configuração identitária do professorado do ensino fundamental público caracteriza-se por uma síntese integradora, produto de um *habitus*, que se sobrepõe e, ao mesmo tempo, coexiste com diferentes variações identitárias. (LIRA, 2007, p. 218).

Com a ajuda deste conceito, continua o autor, podemos compreender tanto as *regularidades identitárias* manifestas pelo professorado pesquisado, observáveis através de certas práticas, disposições e representações predominantes, quanto as *variações identitárias* expressas pelos subgrupos que o compõem.

**h)** Por ser simultaneamente estruturado e estruturante, o *habitus* docente funciona em todas as realidades pesquisadas como “princípio não escolhido de todas as escolhas”, como tantas vezes repetiu Bourdieu, guiando ações que parecem ter um

caráter sistemático de estratégias, como já nos referimos. A análise da gênese e estruturas sociais que estiveram na base da constituição do *habitus* em foco e de sua relação com o campo educacional permite-nos compreender, a partir das pesquisas referenciadas, como as disposições do mesmo condicionam os gostos e estilo de vida do professorado, através de exemplos relacionados com a escolha do cônjuge, o tamanho das famílias, a escolha do lugar e condições de moradia, o acesso e formas de utilização dos bens de consumo da sociedade contemporânea (carro, computador, TV, celular etc.), a utilização do tempo livre e, em particular, das férias, o acesso a livros, jornais e revistas, os gostos de leitura e musicais, a relação com o campo científico e suas produções (leitura e assinatura de revistas científicas, participação em eventos científicos, por exemplo), as práticas pedagógicas (relação professor/aluno, relação com o espaço escolar, com o ato de ensinar, dentre outros aspectos dessas) e com a representação social do ser professor.

Apresentamos, assim, de forma panorâmica, alguns dos resultados que vem sendo sistematizados por nós, após quase dez anos de aplicação do modelo teórico anunciado no início desta exposição. Expusemos, conforme advertido, apenas o que se refere à praxiologia bourdieusiana, mais especificamente, aos conceitos de *habitus* e campo social. As teses aqui referenciadas estão disponíveis na página do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN e permitirão ao leitor/leitora ampliar sua compreensão e olhar crítico sobre nossa proposta.



**REFERÊNCIAS**

ALBUQUERQUE, Lia Matos Brito de. *Habitus, representações sociais e construção identitária dos professores de Maracanaú*. 2005. 141f. Tese. (Doutorado em Educação) – , Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

BOURDIEU, Pierre. *Questions de sociologie*. Paris: Editions de Minuit, 1980.

\_\_\_\_\_. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

\_\_\_\_\_. *Escritos de educação*. 7. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. *Meditações Pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a.

\_\_\_\_\_. *Science de la science et réflexivité – cours du Collège de France 2000-2001*. Paris: Raisons d'Agir. 2001b.

\_\_\_\_\_. *Esboço de uma teoria da prática – precedido de três estudos sobre etnologia cabila*. Oeiras: Celta, 2002 (edição portuguesa).

\_\_\_\_\_. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. 8ed. Campinas: Papirus, 2007.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Classe média assalariada e representações sociais da Educação: algumas questões de ordem teórico-metodológicas. In: MADEIRA, Margot Campos. (Org.). *Representações sociais e educação: algumas reflexões*. Natal: EDUFRN, 1998. p. 21-38.

\_\_\_\_\_. Habitus e representações sociais: questões para o estudo de identidades coletivas. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina de. (Org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 2000. p. 117-130.

\_\_\_\_\_. Campo científico e interdisciplinaridade. In: FERNANDES, Aliana; GUIMARÃES, Flávio Romero; BRASILEIRO, Maria do Carmo Eulálio. (Org.). *O fio que une as pedras: a pesquisa interdisciplinar na pós-graduação*. São Paulo: Biruta, 2002. p. 49-58.

LIRA, André Augusto Diniz. *Tornar-se, ser e viver do professorado: entre regularidades e variações identitárias*. 2007. 271 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

MELO, Elda Silva do Nascimento. *Representação social do ensinar: a dimensão*

pedagógica do *habitus* professoral. 2009. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

PEREIRA, Gilson. *Servidão ambígua – valores e condição do magistério*. São Paulo: Escrituras, 2001.

RAMALHO, Betânia Leite; NUNEZ, Isauro Beltrán; GAUTIER, Clermont. *Formar o professor profissionalizar o ensino*. 2. ed. Porto Alegre: Sulinas, 2004.

SAES, Décio. *Classe média e sistema político no Brasil*. São Paulo: Ta. Queiroz, 1985.

SOARES, Luísa de Marillac Ramos. *Praxiologia, representações sociais e a construção do ser professora/professor da educação infantil em Campina Grande-PB*. Tese em fase de conclusão no PPGEd – UFRN.

SILVA, Josélia Saraiva e. *Habitus docente e representação social do “ensinar geografia” na educação básica de Terezina – Piauí*. 2007. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

WACQUANT, Loic. *Esclarecer o habitus*. 2004. Disponível em: <[http://sociology.berkeley.edu/faculty/wacquant/wacquant\\_pdf/ESCLARECEROHABITUS](http://sociology.berkeley.edu/faculty/wacquant/wacquant_pdf/ESCLARECEROHABITUS)>. Acesso em: 12 de junho 2011.