

**PARA ALÉM DA REPRODUÇÃO:
contribuições de Pierre Bourdieu para uma reflexão sobre formação
de professores para o ensino de História**

***BEYOND REPRODUCTION:
the contributions of Pierre Bourdieu to a reflection on teacher
training for History teachers***

Nadia Gaiofatto Gonçalves¹

RESUMO

O presente trabalho visa apresentar possibilidades de apropriação e uso de proposições teórico-metodológicas de Pierre Bourdieu, como contribuições para a reflexão acerca da formação de professores, no caso, para o ensino de História. Compreende-se que em especial os conceitos de prática, campo, *habitus* e capital podem ser profícuos para a discussão dos espaços e das culturas e práticas elaboradas, desenvolvidas, mantidas ou transformadas, no campo educacional, nas instituições educativas, e na formação de professores.

Palavras-chave: Teoria dos campos sociais. Formação de professores. Ensino de História.

ABSTRACT

This study aims to present possibilities for the appropriation and use of theoretical and methodological propositions of Pierre Bourdieu as contributions for reflection on teacher training, more specifically, for the teaching of history. It is understood that especially the concepts of practice, field, *habitus* and capital may be suitable for discussing the spaces and cultures prepared, developed, maintained or transformed in the field of education, in educational institutions and teacher training.

Key words: Theory of social fields. Teacher training. Teaching of History.

1 INTRODUÇÃO

Pierre Bourdieu foi um autor muito controverso quanto às apropriações de sua obra em diferentes locais, períodos e campos de conhecimento. Porém, a despeito das polêmicas, para algumas áreas é difícil ignorá-lo; é o caso da Educação.

Compreende-se que conceitos como os de *habitus*, campo, prática e capital podem ser profícuos para a discussão dos espaços e das

¹ Docente da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: nadiagg@ufpr.br.

culturas e práticas elaboradas, desenvolvidas, mantidas ou transformadas no campo educacional, nas instituições educativas, e na formação de professores. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é apresentar possibilidades de apropriação e uso de proposições teórico-metodológicas de Pierre Bourdieu, como contribuições para a reflexão acerca da formação de professores, no caso, para o ensino de História.

O artigo está organizado da seguinte forma: uma breve apresentação dos principais conceitos de Pierre Bourdieu, utilizados neste trabalho, situando-os em relação a características e princípios que permeiam a obra deste autor; contribuições dessas proposições para a Educação; e uma discussão sobre como tais conceitos e proposições podem contribuir para a reflexão sobre a formação de professores.

2 CARACTERÍSTICAS, PRINCÍPIOS E CONCEITOS DE PIERRE BOURDIEU²

A obra de Pierre Bourdieu é perpassada por algumas características importantes para a compreensão de seus conceitos. De forma breve, pode-se destacar algumas, como:

- a identificação de sua obra com o que chama de ‘estruturalismo-construtivista’:

Por estruturalismo ou estruturalista, quero dizer que existem, no próprio mundo social e não apenas nos sistemas simbólicos [...], estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes, os quais são capazes de orientar ou coagir suas práticas e representações. Por construtivismo, quero dizer que há, de um lado, uma gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação que são constitutivos do que chamo de *habitus* e, de outro, das estruturas sociais, em particular do que chamo de campos e grupos, e particularmente do que se costuma chamar de classes sociais (BOURDIEU, 2004, p. 149).

- a ênfase no enfoque relacional, visando a demonstrar o sistema de relações existentes nos espaços sociais e sua dinâmica, assim como as existentes entre os conceitos que utiliza;

- o reconhecimento da complexidade e pluralidade de aspectos que constituem a realidade do mundo social;

² Este tópico decorre do livro *Pierre Bourdieu: educação para além da reprodução*, organizado por Nádia e Sandro Gonçalves, no qual a análise destes conceitos é desenvolvida de forma mais detalhada.

- a busca de superação da dicotomia objetivismo-subjetivismo:

[...] de um lado, as estruturas objetivas que o sociólogo constrói no momento objetivista, descartando as representações subjetivistas dos agentes, são o fundamento das representações subjetivistas e constituem as coações estruturais que pesam nas interações; mas, de outro lado, essas representações também devem ser retidas, sobretudo se quisermos explicar as lutas cotidianas, individuais ou coletivas, que visam transformar ou conservar essas estruturas (BOURDIEU, 2004, p. 152).

- o intuito de tratar os indivíduos como agentes em sua história, dotados de capacidade de sustentar ou não determinado campo e suas regras e valores.

A partir destas características centrais devem-se observar algumas das principais contribuições teóricas e conceituais de Bourdieu, que serão brevemente apresentadas³.

O **campo** ou **espaço social** pode ser compreendido como sistema de posições sociais que se definem umas em relação às outras, que se faz em determinado espaço e tempo físicos, e que tendencialmente se reproduz pela conformação consensual, frequentemente inconsciente, de seus agentes. Os espaços sociais podem abranger campos distintos, que se inter-relacionam. Todos os campos possuem características próprias, com dinâmicas, regras e capitais específicos e um polo dominante e outro dominado, com possíveis gradações intermediárias e conflitos constantes, definidos de acordo com seus valores internos.

Cada elemento do campo é um **agente**, e os agentes de um determinado campo partilham um conjunto de interesses e capital comuns, mais fortes do que os antagonismos que possam ter, ao mesmo tempo em que se trava uma luta concorrencial decorrente de relações de poder internas ao campo. A luta das e pelas classificações é contínua nos e entre grupos e campos (BOURDIEU, 1996).

Os agentes não se movem aleatória ou casualmente, pois há uma luta contínua baseada na força e no sentido, não se restringindo às disputas materiais, que são, por sua vez, grandemente decorrentes dos

³ Este exercício, de certa forma, contraria o esforço de Bourdieu para não desvincular a discussão teórica do campo empírico, mas entende-se como apropriado para a finalidade deste trabalho.

sentidos gerados e legitimados socialmente. Por outro lado, da mesma forma que a lógica do campo leva à busca pela distinção, ela estabelece limites para que essa seja obtida, exercida ou legitimada: os mecanismos e os agentes precisam do reconhecimento do grupo para que a distinção se estabeleça; o que leva ao *habitus*. Trata-se

[...] de disposições adquiridas pela experiência, logo, variáveis segundo o lugar e o momento. [...] Sendo produto da incorporação da necessidade objetiva, o *habitus*, necessidade tornada virtude, produz estratégias que, embora não sejam produto de uma aspiração consciente de fins explicitamente colocados a partir de um conhecimento adequado das condições objetivas, nem de uma determinação mecânica de causas, mostram-se objetivamente ajustadas à situação. [...] [Os agentes] fazem, com muito mais freqüência do que se agissem ao acaso, “a única coisa a fazer”. Isso porque, abandonando-se às intuições de um “senso prático” que é produto da exposição continuada a condições semelhantes àquelas em que estão colocados, eles antecipam a necessidade imanente ao fluxo do mundo (BOURDIEU, 2004, p. 21-23).

Ressalta-se que esta noção evoluiu dentro da obra de Bourdieu, passando de uma mais determinista, em *A Reprodução*, para uma mais aberta, e que valoriza a relativa autonomia e a ação do agente:

[...] eu queria insistir nas *capacidades geradoras* das disposições, ficando claro que se trata de disposições adquiridas, socialmente constituídas. [...] Mas eu queria lembrar que essa capacidade ‘criadora, ativa, inventiva’, não é a de um sujeito transcendental como na tradição idealista, mas a de um agente ativo (BOURDIEU, 2004, p. 25).

O *habitus* é ao mesmo tempo coletivo e individual. Contribui significativamente para a reprodução da ordem social, na medida em que esta não pode se dar sem a adesão, o reconhecimento e mesmo a ação dos agentes e instituições envolvidas; porém, este processo se efetua de forma sutil, por vezes inconsciente. Bourdieu destaca que, para desvelar a constituição do *habitus*, é preciso conhecer a sua história, gênese e as estruturas vigentes na sociedade e naquele campo em especial.

Desde que a história do indivíduo nunca é mais do que uma certa especificação da história coletiva de seu grupo ou de sua classe, podemos ver nos sistemas de disposições individuais variantes estruturais do *habitus* de grupo ou de classe, sistematicamente organizadas nas próprias diferenças entre as

trajetórias e as posições dentro ou fora da classe. O estilo “pessoal”, isto é, essa marca particular que carregam todos os produtos de um mesmo *habitus*, práticas ou obras, não é senão um desvio, ele próprio regulado e às vezes mesmo codificado, em relação ao estilo próprio a uma época ou a uma classe [...] (BOURDIEU, [1972] 1994, p. 80-81).

A constituição do *habitus* implica em uma dialética entre ele e as significações prováveis percebidas pelo agente, no sentido de que este tenderá a observar na realidade elementos que reconhece e pensa compreender, resultando em práticas que reforçam essa visão de mundo. Bourdieu denomina esta situação de ‘causalidade do provável’, uma vez que as disposições incorporadas tendem a levar o agente a limitar-se ao que entende como possível, considerando seu lugar no mundo. Os efeitos do *habitus* são efetivos e despercebidos, na medida em que são produzidos pelos agentes, que interiorizaram as estruturas: “As disposições tendem a reproduzir não a posição da qual são o produto, captada em um momento dado do tempo, mas o *sentido*, no ponto considerado, da trajetória individual e coletiva” (BOURDIEU, [1974] 2005, p. 101, *itálicos no original*). Porém, ele ressalva que membros de um mesmo campo podem constituir disposições com nuances distintas, de acordo com sua posição nele. Trata-se do desenvolvimento de disposições, no sentido de indicar uma maneira de ser, de agir, de pensar, de possuir, que o agente tende a aceitar por reconhecer como legítimas e até mesmo naturais. Há, obviamente, mecanismos de coerção que favorecem este acatamento, como o constrangimento a que o agente é exposto, ao desejar algo diferente, compreendido pelo grupo como fora de seu alcance ou de seu lugar.

O *habitus* está diretamente relacionado à **prática**, ou melhor, ela é resultado dele, mas não somente. Bourdieu (2007, p. 97) propõe uma fórmula para sua compreensão: [(*habitus*) (capital)] + campo = prática. Ela é entendida como o resultado da relação dialética entre as estruturas e a conjuntura em que se inserem, que é intermediada pelo *habitus*, e este, por sua vez, é constituído nessa relação dialética. Admite-se então um duplo movimento: entre as estruturas e a conjuntura, e entre o *habitus* e estas estruturas e conjuntura.

[...] as práticas que o *habitus* produz [...] são determinadas pela antecipação implícita de suas conseqüências, isto é, pelas condições passadas da produção de seu princípio de produção de modo que elas tendem a reproduzir as estruturas objetivas das quais elas são, em última análise, o produto. [...] O *habitus* está no princípio de encadeamento de “ações” que são objetivamente organizadas como estratégias sem ser de modo algum o produto de uma verdadeira intenção estratégica [...]. [...] só podemos [...] explicar essas práticas se colocarmos em relação a estrutura objetiva que define as condições sociais de produção do *habitus* (que engendrou essas práticas) com as condições do exercício desse *habitus*, isto é, com a conjuntura que, salvo transformação radical, representa um estado particular dessa estrutura (BOURDIEU, [1972] 1994, p. 61 e 65).

A prática, por sua vez, fundamenta a noção de estratégia, que pode ser individual ou coletiva, e visa à manutenção, apropriação ou expansão do capital disponível e desejado. Bourdieu a compreende como

[...] o instrumento de uma ruptura com o ponto de vista objetivista e com a ação sem agente que o estruturalismo supõe [...] Mas pode-se recusar a ver a estratégia como o produto de um programa inconsciente, sem fazer dela o produto de um cálculo consciente e racional. Ela é produto do senso prático como sentido do jogo, um jogo social particular, historicamente definido, que se adquire desde a infância [...] (BOURDIEU, 2004, p. 81).

As estratégias são desenvolvidas visando a manter ou melhorar a posição dos interessados no espaço social e a posse de capital (em suas diversas possibilidades – como o econômico, social, escolar, cultural, simbólico), dependendo diretamente do **capital** disponível e de seu valor em determinado campo e conjuntura.

Os agentes organizam-se hierarquicamente no interior do campo de poder a partir do capital **social**, **cultural**, e **econômico**⁴. Cada campo implica uma forma dominante de capital, de acordo com seu volume e estrutura, ou a forma como ele é valorizado; e estes capitais são a base e o móvel pelos quais os agentes e grupos mobilizam estratégias distintas de conservação, expansão, reconversão ou apropriação.

A estes tipos de capital, Bourdieu acrescenta o **capital simbólico**, que “é um crédito, é o poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento suficiente para ter condição de impor o reconhecimento

⁴ A este respeito ver Bourdieu ([1979] 2005, p. 73).

[...]” (BOURDIEU, 2004, p.166). Ele não existe por si mesmo, nem é independente dos demais, ou seja, é um bônus que associado a certo capital, valoriza-o mais.

O capital simbólico confere poder ou legitimidade – **poder simbólico** – ao agente ou grupo que o possui, a partir de seu reconhecimento dentro de determinado campo. Essa posse está também associada à posição do agente dentro do campo e se dá em relação aos demais agentes, pressupondo o “desconhecimento da violência que se exerce através dele” (BOURDIEU, 2004, p.194). Sobre sua eficácia, Bourdieu afirma que

[...] as produções simbólicas devem suas propriedades mais específicas às condições sociais de sua produção e, mais precisamente, à posição do produtor no campo de produção. Esta eficácia depende de dois elementos: da posse de um capital simbólico, já indicada acima, e “do grau em que a visão proposta está alicerçada na realidade” (BOURDIEU, 2004, p. 166),

A noção de **violência simbólica** complementa esta relação. Ela é “uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita dos que a sofrem e também, com freqüência, dos que a exercem, na medida em que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou de sofrê-la” (BOURDIEU, 1997 p. 22); e é exercida por agentes dominantes ou instituições, que estabelecem o que é reconhecido como legítimo no campo.

A fim de melhor explicitar as relações entre as proposições acima apresentadas, Bourdieu compara o funcionamento do campo à organização e desenvolvimento de um determinado jogo, cujas regras não são explícitas, mas são compreensíveis para os agentes que dele participam, a partir de seu *habitus*:

[...] não se deve colocar o problema [das estratégias desenvolvidas pelos agentes] em termos de espontaneidade e coação, liberdade e necessidade, indivíduo e social. O *habitus* como sentido do jogo é jogo social incorporado, transformado em natureza. Nada é simultaneamente mais livre e mais coagido do que a ação do bom jogador. [...] O *habitus* como social inscrito no corpo, no indivíduo biológico, permite produzir a infinidade de atos de jogo que estão inscritos no jogo em estado de possibilidades e de exigências objetivas; as coações e as exigências do jogo, ainda que não estejam reunidas num código de regras, impõem-se àqueles que, por terem o sentido

do jogo, isto é, o senso da necessidade imanente do jogo, estão preparados para percebê-las e realizá-las. [...] E as regularidades que se podem observar, graças à estatística, são o produto agregado de ações individuais orientadas pelas mesmas coações objetivas (as necessidades inscritas na estrutura do jogo ou parcialmente objetivadas em regras) ou incorporadas (o sentido do jogo, ele próprio distribuído de modo desigual, porque em toda parte, em todos os grupos, existem graus de excelência) (BOURDIEU, 2004, p. 82-83).

Para Bourdieu (2004, p. 83) “o jogo social é regrado, ele é um lugar de regularidade”. Nele as coisas se passam de forma regular, mas isso não quer dizer que seja uma regra, mesmo que uma atitude diferente da esperada seja considerada falta.

3 EDUCAÇÃO: FAMÍLIA, ESCOLA E SOCIEDADE NA OBRA DE BOURDIEU

A Educação aparece na obra de Bourdieu em três dimensões: a familiar, a escolar e a social, que podem ser abordadas didaticamente em suas especificidades, mas que são necessariamente articuladas e interdependentes. O *habitus* adquirido no meio familiar, compatível com a posição deste grupo na sociedade ou campo específico, é fundamental para a inserção do indivíduo na escola que, por sua vez, tende a selecionar e reforçar esse *habitus*, em função do lugar deste agente na sociedade; esta, por sua vez, condiciona fortemente a família e a escola – seus agentes. Ou seja, o autor busca discutir e analisar, no âmbito educacional, os princípios e mecanismos que constituem o *habitus*, ou como os agentes, situados em determinada posição no campo, em dada conjuntura, são influenciados pelas estruturas e tendem a reproduzi-las.

Bourdieu traça uma relação direta entre a posição social ocupada pela família ou pelo agente e seu estilo de vida. Considerando que o grupo familiar está situado na sociedade, e que seus valores e aspirações decorrem grandemente dessa posição, tais disposições são significativas na constituição do indivíduo e marcam-no muito fortemente. Embora seu *habitus*, constituído no âmbito familiar, possa ser modificado na trajetória posterior do agente, devido às condições e momento de sua inculcação e aos mecanismos de reforço e tempo de convivência, possivelmente são os mais difíceis de serem modificados, porque os valores e crenças

estabelecidos parecem naturais e dão significado ao mundo, até que outros elementos possam ser encontrados e comecem a subsidiar questionamentos e outras expectativas e explicações para o mundo e para seu lugar no mundo. Pode ocorrer de o indivíduo nunca ter acesso a esses outros elementos, conforme o ambiente em que cresça e viva, encontrando somente situações e explicações que reforcem suas concepções iniciais, suas certezas, ou o senso comum local⁵.

A família, a partir de seu *habitus*, indica uma trajetória possível, e reforça atitudes que vão ao encontro dela, ou seja, são estabelecidas, intuitivamente, probabilidades para cada indivíduo, que tende a se orientar e ajustar a elas, estabelecendo expectativas 'razoáveis' para si mesmo. As vantagens e desvantagens de acatar ou não essa tendência são cumulativas, isto é, haverá mais reforços para que o agente escolha o caminho que lhe está destinado e mais obstáculos, caso volte-se para outros objetivos e valores, compreendidos como inaceitáveis pelo grupo, fora de alcance, ou mesmo improváveis. As probabilidades são fortemente influenciadas pelos tipos de capital disponíveis pelo grupo, que mobilizará as estratégias que julgar adequadas para sua preservação e expansão, ou reconversão, se necessário.

O *habitus* herdado, juntamente com o capital, leva à busca por afins. Por sua vez, as afinidades reforçam as certezas e o lugar no mundo, para o agente:

Aqueles que, segundo nos parece, estão de acordo com nosso gosto colocam, em suas práticas, um gosto que não é diferente daquele que utilizamos na percepção de suas práticas. A melhor prova de afinidade de gostos entre duas pessoas é a afeição que sentem uma pela outra (BOURDIEU, 2007, p. 228).

Sobre o sistema escolar, algumas indicações são recorrentes na obra de Bourdieu, por exemplo, a de que as práticas desenvolvidas no sistema escolar contribuem para legitimar diferenças que são de origem – social, cultural, econômica – por meio de classificações de desempenho. Partindo do princípio da igualdade (de atendimento), e tratando alunos desiguais em suas origens e capitais da mesma forma, a escola e seus

⁵ A este respeito ver Bourdieu (2007, p. 435-436).

agentes poderiam reforçar diferenças pré-existentes, por meio do discurso pedagógico, na medida em que o que é avaliado nem sempre se relaciona com aprendizagem, mas com posturas e atitudes derivadas do capital social e cultural dos estudantes e de suas famílias. Daí a importância que ele confere à família, como primeiro núcleo formador, e aos valores e propriedades que esta possui e que transmitirá aos seus herdeiros: o *habitus* e os capitais recebidos exercerão significativa influência no destino da criança – destino não como algo absolutamente determinado, mas como conjunto de condicionantes que influenciará fortemente no estabelecimento de possibilidades do indivíduo, tendências que serão mantidas, se houver anuência do agente, o que também é uma tendência⁶.

Em *A Reprodução*, Bourdieu e Passeron⁷ abordam o Trabalho Pedagógico primário (familiar) e secundário (escolar), sendo que o sucesso (ou produtividade) do segundo depende grandemente de sua consonância com o primeiro, ou de sua legitimação por ele, o que é reafirmado em *A miséria do mundo*. Ou seja, quando há incompatibilidade entre os valores de uma e de outra, ocorre uma crise: a segunda tentando se interpor sobre a primeira e o estudante resistindo, por perceber seu *habitus* questionado ou desvalorizado.

Esta contribuição do sistema escolar para a reprodução da ordem social – e Bourdieu insiste no uso do termo **contribuição**, ao invés de **determinação** – não é estática, nem seu reconhecimento social absolutamente estabelecido. O sistema vem sofrendo mudanças e questionamentos, em parte devido a conjunturas históricas, sociais e políticas e, de outro lado, pelo desvendamento dos mecanismos que o envolvem – para o que os estudos deste autor muito contribuíram.

Bourdieu também indica a existência de erros e mistificações decorrentes da designação de instituições ou grupos, por exemplo, “[...] Estado, Burguesia, Patronato, Igreja, Família, Escola”, como “sujeitos de proposições da forma ‘o Estado decide’ ou ‘a Escola elimina’ e, portanto, em sujeitos históricos capazes de formular e realizar seus próprios fins”

⁶ A este respeito ver Bourdieu ([1996] 2005, p. 59).

⁷ Mais especificamente em Bourdieu e Passeron (1992, p. 53 e ss).

(BOURDIEU, 2003a, p. 46-47). Em outras palavras, deve-se lembrar de que os grupos e instituições são constituídos por agentes, não são entidades com vida, sentimentos e intenções próprias. As ações são estabelecidas pelos agentes que os compõem em dado momento, com conflitos internos, lutas por poder e reconhecimento, comuns a qualquer campo. Porém, isso é diferente de negar que existem práticas e crenças, estabelecidas como *habitus* nos campos – e uma instituição pode ser um campo – que, uma vez incorporadas, tendem a assumir uma proporção e reconhecimento – portanto, legitimidade – institucionais. A atenção a essa questão é necessária, visando a permitir a identificação das ações e crenças no contexto, como mencionado acima, evitando-se anacronismos ao utilizar-se do mesmo termo ou remetendo-se a uma dada instituição, que, porém, pode ter sofrido significativas mudanças de forma, força ou sentido, ao longo do tempo.

É preciso ressaltar também que as orientações normativas, por parte do Estado, por exemplo, não são aceitas automática, passiva e homoganeamente, em especial quando se contrapõem ao que é estabelecido no campo. A escola, também composta por agentes sociais, e a sociedade como um todo, tendem a resistir a mudanças ou rupturas nas práticas e crenças estabelecidas (BOURDIEU, [1975] 2005). Embora o Estado disponha de mecanismos como os administrativos, os agentes recorrem a estratégias diversas para burlar a norma, quando esta não tem legitimidade ou, no mínimo, a sua adesão. A legitimidade ou a resistência, obviamente, podem ser distintas conforme a escola e os agentes que a compõem, ou o campo e o *habitus* ali estabelecidos. Na mesma perspectiva, caso a orientação normativa vá ao encontro das crenças e práticas estabelecidas, seja aparentemente ou em sua essência, a resistência tende a ser menor.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Abordar este tema envolve necessariamente a discussão sobre os sentidos da escola e do ensino de História na escola e na sociedade contemporâneas, e sobre dilemas que os envolvem, o que impacta e

abrange a formação dos professores, no caso, de História. Suzanne Citron identificava na França do final dos anos de 1980 uma crise do sistema escolar, articulada à desestruturação social e à perda da memória, que resultavam em processos de marginalização e violência. Parte da questão era relacionada ao currículo escolar adotado na França, organizado no século XIX, e a autora questionava se ele ainda atenderia às necessidades das sociedades contemporâneas:

Hoje em dia, num mundo revisto e modificado pela ciência pós-newtoniana, que linguagens, que chaves, que estrutura de saberes utilizar para dar aos jovens, a partir da sua diversidade familiar e social, os meios para descodificarem o mundo que os rodeia, para traçarem as suas referências numa cultura tecnológica, audiovisual, informática? Como representamos o universo em categorias contemporâneas e não segundo as do século passado? O fim proclamado da escola é transmitir “o” conhecimento e “o” saber. Poderemos fazê-lo sem nunca nos interrogarmos acerca do que se transmite? (CITRON, 1990, p. 113).

Sua proposta é priorizar o sujeito,

[...] dar-lhe os meios para construir a sua pessoa, para compreender o mundo em que vive, para se descobrir passo a passo na imagem que os outros lhe dão e no seu próprio narcisismo, para aprender a comunicar, criar, lutar, construir (CITRON, 1990, p. 117).

Considerando a busca pela superação destes dilemas, é necessário refletir sobre a formação de professores, pois estes devem estar conscientes de sua função, da função da escola e do ensino de História nessa instituição. Faz-se necessário, então, considerar o *habitus* profissional, em constituição em um Curso de formação de professores.

A partir das considerações feitas nos tópicos anteriores, é possível destacar algumas possíveis contribuições das proposições de Bourdieu, para a discussão sobre formação de professores para o ensino de História. Neste caso, envolvem-se na questão tanto os Cursos, professores e alunos das Licenciaturas em História quanto os da Pedagogia, quando esta abrange a formação de professores para os Anos Iniciais ou Educação Infantil, contemplando também o ensino de História.

São diversas as possibilidades de reflexão sobre o tema a partir das proposições de Bourdieu, e neste trabalho são destacadas somente algumas delas, considerando a disponibilidade de espaço: o professor formador, o aluno em formação no ensino superior, e a escola e seus alunos na educação básica.

Em relação ao professor formador, pode-se iniciar refletindo sobre sua trajetória, leituras, pesquisas e formação, que constituem parte de seu *habitus*. Ter consciência desse conjunto de conhecimentos corresponde a refletir e buscar racionalizar o porquê de suas escolhas teóricas e de sua prática enquanto docente, o que implica em uma dada concepção do que é preciso para formar um professor. Isso porque boa parte das certezas e práticas que cada agente traz e utiliza cotidianamente muitas vezes não é consciente, no sentido de que foram escolhas racionalmente feitas. No exercício da profissão de docente no ensino superior, que atua na formação de professores, essa inconsciência é bastante problemática, embora possa ser comum e varie em distintos níveis.

Por outro lado, o mesmo princípio deve ser aplicado por este professor aos seus alunos, todos agentes: cada um tem um *habitus* específico, embora vários elementos dele possam ser compartilhados pela conformação do campo acadêmico em questão. O desconhecimento ou a desconsideração para com este princípio é fator de conflito e de frustrações de ambos os lados, uma vez que pressupostos, expectativas e sentidos, se não são compartilhados – em duplo sentido, tanto em serem conhecidos pelos envolvidos quanto em haver algumas afinidades entre eles – possivelmente implicarão em uma aprendizagem limitada, ou mesmo questionável, quanto à compreensão, apreensão e legitimidade dos conhecimentos e ideias trabalhadas pelo docente em sala de aula, pois os alunos poderão oferecer grande resistência (nem sempre explícita) ou pequeno envolvimento, por não compartilharem o sentido da relevância daquela aprendizagem. Por sua vez, neste segundo caso, entende-se que somente a informação e o conhecimento trabalhados pelo professor de forma que fiquem explícitos sua relevância e seu sentido

para a formação profissional do aluno, poderão vir a impactar em uma reformulação e até nova convicção profissional estabelecida no *habitus*.

Há que se considerar que cada aluno, licenciando, tem uma trajetória de no mínimo doze anos (incluindo a educação básica e o início do ensino superior) vivenciando salas de aula e apreendendo modelos de alunos e professores, observando e assimilando o que é ser professor e o que é ser aluno, as atitudes e papéis de cada um. A carga horária dos Cursos de Licenciatura, embora em tese seja toda ela voltada para aspectos, conteúdos e conhecimentos julgados relevantes para a formação de professores, mas, mais especificamente, aquela voltada às questões específicas da ação docente para o ensino de História, é relativamente pequena, frente ao tempo de vivência de sala de aula do aluno. Se neste curto espaço de tempo o docente não conseguir minimamente gerar um incômodo nos alunos, no sentido de problematizar de forma significativa o senso comum, as certezas naturalizadas que trazem consigo, a partir de suas vivências, será pouco provável⁸ que, quando assumirem sua profissão, eles façam algo muito diferente de reproduzir as situações que vivenciaram enquanto alunos, mesmo que naquela época julgassem a prática do professor ruim, autoritária, ou chata. E para gerar este incômodo – e, espera-se, a partir dele uma prática docente futura, consciente e significativa – é preciso ter conhecimentos e saber como trabalhá-los, reconhecendo e trabalhando os saberes e vivências que os alunos trazem à sala de aula.

Da mesma forma, os agentes pedagógicos e administrativos, que trabalham na instituição escolar, foram alunos do mesmo tipo de instituição. Foram anos seguidos na condição de estudantes, observando e construindo explicações e certezas, modelos mentais sobre o que é ser professor, qual sua função e qual a função dos alunos. Suas percepções, de tanto serem reforçadas, sedimentam-se, constituindo parte de seu *habitus*. No caso dos professores, apesar de haver uma formação específica, formal, profissional, para exercer a docência, quando eles se deparam com as práticas escolares e diante dos imprevistos e desafios

⁸ Na mesma compreensão de Bourdieu, isto seria tendencialmente improvável, mas não impossível.

que surgem, a tendência de reproduzirem o modelo que vivenciaram é muito mais forte do que a de realizarem tentativas de uma nova prática, um método diferente. Aqueles que inicialmente insistem em práticas e pressupostos distintos dos estabelecidos na instituição escolar são coagidos mais ou menos sutilmente pelos demais agentes, no sentido de que é menos doloroso aceitar, acomodar-se à situação ou às regras já estabelecidas. Assim, a inclinação para a inércia do sistema estabelece-se, considerando que há valores e práticas assumidos como normais – no sentido de ‘é assim que é’ – que tendem a ser defendidos pelos agentes que compõem aquele campo, e de certa forma, impostos aos que a ele adentram, como regra do campo, embora não escrita, mas legitimada e vivenciada.

O incômodo acima proposto corresponde a oferecer subsídios aos licenciandos para que percebam estes mecanismos e a si mesmos como agentes que virão a compor o sistema escolar, a partir do pressuposto de que o conhecimento e a consciência são necessários para que, ao menos, a acomodação não seja tão confortável, e, quem sabe, possam ser propostas e construídas práticas que contribuam para mudanças, tal como Bourdieu defendia.

No caso da formação de professores para o ensino de História, há um outro elemento que deve ser observado em sua relevância: o conhecimento histórico significativo, ou seja, o próprio conteúdo a ser ensinado na escola já pressupõe uma consciência de que práticas, instituições, valores, enfim, a realidade que cerca cada um – isto é, a constituição dos campos e *habitus* – são também historicamente construídos, constituídos e condicionados.

A escola enquanto instituição, seu currículo, a cultura que a permeia e, neste caso específico, a disciplina escolar História, têm uma trajetória estabelecida pela ação dos diversos agentes que os envolvem e envolveram ao longo do tempo, em uma contínua disputa por legitimidade no estabelecimento de o que e como deveria ser o ensino, de qual a função da escola e particularmente dessa disciplina, de a qual público a escola se destina, e de qual aluno se pretende formar.

Assim, a prática docente, no caso do ensino de História, também pressupõe o conhecimento crítico, por parte do professor, dessa dimensão de constituição da sociedade e do mundo no qual os alunos cresceram e vivem – o que pode ser um caminho muito profícuo para o ensino deste conteúdo na escola.

Ao problematizar a História de forma significativa para os alunos, o docente poderá auxiliá-los, com subsídios metodológicos inclusive, a perceber que muito do que assumem como natural, no sentido de ‘é assim que eu sempre vi ser’, é social e historicamente construído. Ou seja, assumir como pressuposto para sua prática docente que as crianças e adolescentes não têm tempo de vivência que lhes permita perceber mudanças e permanências no mundo que os cerca, e quase sempre também não possuem recursos de conhecimento formal e metodológico que lhes permitam inclusive questionar, problematizar e construir hipóteses explicativas para este mundo. O professor poderá, pelo caminho da desnaturalização, auxiliá-los na construção de respostas que permitirão que compreendam a si mesmos e a esta realidade que os cerca.

Deve-se lembrar de que os alunos da educação básica, com os quais o licenciando em formação irá trabalhar, também têm seu *habitus*, e da mesma forma que o docente do ensino superior deve considerar este elemento quando discutir a formação de professores, o licenciando-futuro-professor também deverá observar, buscar compreender e assumir como pressuposto que este é um elemento fundamental a ser considerado em sua prática docente.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste trabalho, buscou-se explicitar alguns dos principais conceitos de Pierre Bourdieu que podem contribuir para a reflexão acerca da formação de professores, no caso, de História.

Como a vivência tem força importante no estabelecimento de certezas, sejam do senso comum sejam fundamentadas em conhecimento formal e metodológico, cabe lembrar que o professor pode

ensinar uma prática que não condiz com a sua prática, o que constitui incoerência que é percebida e assimilada pelos alunos, como mais uma prova de que o que o professor está ensinando não é aplicável.

Neste sentido, mesmo reconhecendo que perante a riqueza da Teoria dos Campos Sociais, de Bourdieu, e dos conceitos nela envolvidos, para a reflexão acerca da docência e da formação de professores – e para muitos outros objetos – a abordagem deste trabalho foi introdutória. Espera-se que ele possa ter trazido contribuições para a problematização de elementos relevantes para o tema, como:

- uma apresentação mais sistematizada de elementos centrais da Teoria dos Campos Sociais, de Pierre Bourdieu, já que em suas obras, os conceitos são mencionados e elaborados à medida que são requeridos pelo problema empírico que se encontra em discussão;

- um exemplo de como uma Teoria pode contribuir para a prática, em várias dimensões envolvidas na formação de professores. Embora esta pareça ser uma afirmação óbvia no campo acadêmico, a simples permanência, na escola, do chavão ‘na prática a teoria é outra’ – muito questionável em seu sentido e uso – é forte indicador de que durante a formação dos licenciandos tende a ocorrer ou uma omissão ou um equívoco grave acerca do que é, para que serve e qual a função de uma Teoria, neste campo de conhecimento. Em decorrência dessa situação, há uma expectativa de que a Teoria encaixe na realidade e traga a fórmula para a solução dos problemas e dificuldades ali encontrados. Esta é uma questão que merece um estudo específico e, embora não tenha sido o objetivo central deste trabalho, espera-se que de forma breve possa ter sido uma ilustração de como uma teoria pode auxiliar a compreender a realidade; e finalmente

- um olhar possível para elementos relevantes que permeiam a prática docente e a formação de professores, mesmo que os agentes desses processos não tenham ciência e consciência deles. Neste caso, tal explicitação pode contribuir e fomentar uma reflexão e discussão mais elaboradas a respeito do tema.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer.** Prefácio Sergio Miceli. Tradução Sergio Miceli et al. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996. (Clássicos 4)

_____. **Sobre a televisão.** Tradução Maria L. Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. **Lições da aula.** Tradução Egon O. Rangel. 2. ed. São Paulo: Ática, 2003a.

_____. (Coord.). **A miséria do mundo.** Tradução Mateus S. Soares Azevedo et al. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003b.

_____. **Coisas ditas.** Tradução Cássia R. da Silveira; Denise M. Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento.** Tradução Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

_____. Gostos de classe e estilos de vida [1976]. Tradução Paula Montero. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu – Sociologia.** Seleção Renato Ortiz. Tradução Paula Montero e Alicia Auzmendi. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994. p. 82-121.

_____. Esboço de uma teoria da prática [1972]. Tradução Paula Montero. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu – Sociologia.** Seleção Renato Ortiz. Tradução Paula Montero e Alicia Auzmendi. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994. p. 46-81.

_____. Futuro de classe e causalidade do provável [1974]. Tradução Alberto Stuckenbruck. In: NOGUEIRA, A.; CATANI, A. (Org.). **Pierre Bourdieu.** Escritos de Educação. Seleção, organização, introdução e notas Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 81-126.

_____. Os três estados do capital cultural [1979]. Tradução Magali de Castro. In: NOGUEIRA, A.; CATANI, A. (Org.). **Pierre Bourdieu.** Escritos de Educação. Seleção, organização, introdução e notas Maria A. Nogueira e Afrânio Catani. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 71-80.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura [1996]. Tradução Aparecida Joly. In: NOGUEIRA, A.; CATANI, A. (Orgs). **Pierre Bourdieu.** Escritos de Educação. Seleção, organização, introdução e notas Maria A. Nogueira e Afrânio Catani. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 39-64.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução** – elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reynaldo Bairão. 3. ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CITRON, S. **Ensinar a História hoje** – a memória perdida e reencontrada. Tradução Guida M.A.de Carvalho, Luís Vidigal. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

GONÇALVES, N. G.; GONÇALVES, S. A. **Pierre Bourdieu: educação para além da reprodução**. Petrópolis: Vozes, 2010.

Recebido em 08/09/2011
Aprovado em 07/10/2011